

UNIVERSITE LYON II – LUMIERE
INSTITUT DES SCIENCES ET PRATIQUES D'EDUCATION ET DE FORMATION
THESE Pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LYON II
Discipline : Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par
Françoise LATRY
Le 6 Septembre 2002

L'influence de l'histoire de l'instituteur sur la relation maître-élève

Directeur de thèse : Alain Mougnotte

Table des matières

Résumé .	1
Abstract .	3
Introduction .	5
I. Etat des lieux .	5
II. Etat des recherches .	6
III. Problématique et hypothèses .	8
IV. Plan général .	10
Première partie .	13
Chapitre premier La relation éducative et la représentation .	13
I. La relation éducative . .	13
II. La représentation. .	21
Chapitre deux La théorie psychologique des émotions .	28
I. Préalable .	28
II. La primauté de l'affectif .	30
III. Applications .	48
IV. Prendre en compte les refus .	53
Chapitre trois Mon itinéraire .	54
I. Enfant .	54
II. Ma formation à l'école normale .	63
III. Mon expérience d'enseignante . .	67
IV. Etudiante en D.E.A. de Sciences de l'Education. . .	70
V. La pédagogie Freinet .	71
VI. Une rencontre décisive : Michel Lobrot .	73
VII. Education maternelle .	77
VIII. Conclusion .	80
Chapitre quatre Méthodologie des entretiens . .	81

I. Conditions . .	81
II. Qualités requises pour mener des entretiens .	85
III. Dépouillement . .	87
IV. Premières constatations . .	88
V. Conclusion : la mémoire, “ une combinaison plutôt volatile ” .	90
Deuxième partie .	95
Chapitre cinq Les expériences positives . .	95
Jean : la liberté .	95
Pierre : les initiatives .	106
Cécile : prendre le temps . .	118
Mireille : l'étranger .	129
Conclusion . .	137
Chapitre six Les expériences négatives. . .	137
Claudine : la violence. .	138
Gérard : l'angoisse. .	148
Marc : le manque d'argent. .	155
Eliane : la culpabilité. . .	165
Jean et le CAPFIM . .	172
Conclusion . .	176
Chapitre sept Transformer positivement les expériences négatives . .	177
Claudine et Jean .	178
Nadine : L'importance de la relation .	181
Simon : la timidité .	198
Laurent : l'image de soi et le besoin du communiquer .	208
Conclusion . .	220
Chapitre huit D'autres enseignants, proches des précédents .	221
Carole : la défensive .	221
Catherine : ? .	229
Conclusion . .	238

Conclusion de la deuxième partie ..	239
Troisième partie ..	243
Chapitre neuf La formation psychologique des enseignants : Quelle formation ?	
Pourquoi ? ..	243
I. Psychologie et /ou pédagogie ? ..	243
II. La formation en IUFM ..	245
III. Une conférence pédagogique très ordinaire ou la formation continue des instituteurs et/ou des professeurs des écoles ..	253
IV. Quelques expériences de formation au cours des trois dernières décennies ..	255
V. Deux démarches pédagogiques intéressantes de professeurs du second degré avec leurs élèves ..	269
VI. Apprendre ..	276
Conclusion générale ..	279
Bibliographie ..	289
Annexes ..	299
Jean ..	299
Premier entretien ..	299
Deuxième entretien ..	312
Troisième entretien ..	325
Pierre ..	334
Premier entretien ..	334
Deuxième entretien ..	344
Cécile ..	351
Premier entretien ..	351
Deuxième entretien ..	360
Mireille ..	369
Premier entretien ..	369
Deuxième entretien ..	382
Claudine ..	393
Premier entretien ..	393

Deuxième entretien .	408
Gérard .	422
Premier entretien .	422
Deuxième entretien .	435
Marc .	444
Premier entretien .	444
Deuxième entretien .	455
Eliane .	462
Premier entretien .	462
Deuxième entretien .	476
Nadine .	482
Premier entretien .	483
Deuxième entretien .	494
Simon .	507
Premier entretien .	507
Deuxième entretien .	514
Laurent .	525
Premier entretien .	525
Deuxième entretien .	539
Carole .	551
Premier entretien .	551
Deuxième entretien .	559
Catherine .	566
Premier entretien .	566
Deuxième entretien .	578

Résumé

L'auteure s'interroge sur les influences positives et négatives des histoires personnelles dans la manière d'exercer la profession d'instituteur à partir de son propre itinéraire et de ceux de treize autres enseignants (enfance,adolescence et vie professionnelle). Puis elle compare les formations actuelles dispensées par les IUFM, avec certaines autres, expérientielles, qui existèrent de temps à autre depuis quarante ans mais qui, malgré leur nécessité, eurent du mal à s'implanter durablement en raison de choix techniques du Ministère de l'Education d'une part, et de la réticence de certains responsables syndicaux d'autre part. Le travail se fonde essentiellement sur les théories de Michel Lobrot (mouvance rogerienne), confortées par les recherches et critiques actuelles dans les domaines des neuro-sciences et de la psychologie

- **Mots-clés :** abus, adolescence, affectivité, angoisse, argent, attention, communication, culpabilité, défensivité, désir, développement personnel, école, écoute, enfance, émotion, enseignant, étranger, expérience, formation intellectuelle, formation expérientielle, groupe, histoire personnelle, histoire professionnelle, humiliation, influence, instituteur, liberté, pédagogie, plaisir, professeur, projection, reconnaissance, relation éducative, respect, sadisme, timidité, violence.

Abstract

The influence of primary school teacher's history on the teacher-pupil relation

Does the personnal history of a teacher influence in a negative or a positive way his (her) professionnal practice ? This is the question the author exams in this essay, using her own experience and that of thirteen other primary school teachers. She then compares today's young teachers training in France to others formes of experimental training which have occured at times in the past forty years. These experiments, in spite of their necessity, have never been undergone on a long term basis, due to the technical choices of the Ministry of Education, or the reluctance of the teacher's unions. This work is essentially based on the theories elabored by Michel Lobrot (Carl Roger's movement), backed up by today research in neuro-sciences and psychology.

Introduction

I. Etat des lieux

Fille d'institutrice formée “ sur le tas ” par les suppléances et les remplacements, institutrice formée à l'école normale (formation professionnelle entre 1967 et 1969), j'ai toujours eu le sentiment de n'avoir pas été réellement préparée à mon métier, l'impression que l'enfant, l'élève dont on me parlait, ne correspondait pas réellement aux enfants que je rencontrais dans ma pratique. Le premier était, en quelque sorte, “ calibré ” on semblait connaître ses intérêts, ses difficultés, sa manière d'apprendre , tout était prévu et la préparation des leçons de la classe avait pour but, par un questionnement idoine, de lui permettre d'acquérir certaines notions bien précises, définies antérieurement. En outre, c'est le maître seul qui détenait les clés de la communication et de la connaissance, les propositions faites à l'enfant dans ce domaine consistant à écouter l'instituteur, à répondre à ses questions, éventuellement à questionner sur le thème choisi, mais nullement à proposer lui-même, à parler de ses intérêts. Il doit apprendre à écouter, mais est-il lui-même écouté dans ce qui lui tient à cœur ?

Or, les enfants auxquels je me confrontais quotidiennement avaient souvent peu de liens avec “ l'enfant ” défini par les cours de psycho-pédagogie. Ils n'arrivaient pas “ vierges ” à l'école, ils étaient porteurs d'histoires très diverses qui, avant même l'entrée à

l'école, avaient connoté l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes ainsi que leur vision de la vie intellectuelle, dans un sens ou dans l'autre. Certains, heureusement, avaient gardé la curiosité, le désir de connaître gratuitement et une certaine confiance dans leurs compétences. Pour d'autres, l'intérêt pour les idées n'était pas une valeur essentielle ; lui était préféré celui qui concernait les rapports économiques. De plus, si l'entourage familial avait déjà caractérisé l'enfant comme ayant peu de moyens intellectuels, il devenait très difficile à ce dernier de mobiliser ses capacités pour parvenir à un résultat que, même probant, ses proches seraient incapables de voir et d'apprécier.

Enfin, les valeurs reconnues au travail sont, elles aussi, évaluées très différemment. Souvent, l'idée courante reprenant la parole biblique : "**Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front**" est prégnante, on insiste sur les côtés pénibles, difficiles, douloureux du travail, auquel la vie actuelle ajoute le manque d'intérêt. Les aspects "création", "recherche" qui peuvent aussi le définir sont plus rarement évoqués mais, dans le même temps, le travail est aussi sur-valorisé : il détermine la reconnaissance de l'entourage. Dans les périodes de crise où monte le chômage, où les parents ont des difficultés à trouver du travail, les enfants perdent leurs repères et ne parviennent plus à investir l'Ecole.

Mon questionnement rejette les préoccupations de l'institution. De plus en plus, on cherche à en améliorer la pratique. On continue à parfaire les techniques, les didactiques d'apprentissage, à disséquer de plus en plus finement les séquences, à mettre en place des formations de plus en plus techniques et hasard ? on trouve toujours en classe des élèves qui se pensent "nuls", qui se trouvent constamment en échec (25% de ceux qui entrent en sixième ont de grosses difficultés pour lire, écrire, calculer à l'automne 1995, information parue en mai 1996 dans le journal Le monde) et qui rejettent plus ou moins violemment l'Ecole. Il y a, bien évidemment, de nombreuses raisons socio-économiques, familiales, culturelles, etc. qui sont analysées mais elles n'expliquent pas tout. On ne parle jamais de la relation entre le maître et l'élève et, surtout, de ce que le premier fait passer par ses attitudes, son regard, ses postures, ses silences, ses remarques, ses sourires, le ton sur lequel il s'exprime. On parle de l'agressivité des élèves, pas de celle des maîtres, des attitudes irrespectueuses des élèves, pas de celles, humiliantes, des maîtres. Ces écarts sont révélés de temps à autre dans des faits divers et font à ce moment-là scandale alors que l'on ne s'est aucunement préoccupé de leur prévention. Bien souvent, l'enseignant, s'il a une formation intellectuelle et même pédagogique de haut niveau, ne se connaît pas vraiment émotionnellement de l'"intérieur" et manque de vigilance quant à son comportement. Quoi qu'il pense, il arrive plus ou moins fréquemment que son histoire personnelle entre en résonance et interfère avec celle des élèves dont il a la responsabilité.

II. Etat des recherches

Ce travail ne cherche pas à culpabiliser l'enseignant face à l'élève en échec mais, au contraire, il tente de repérer les conditions qui permettraient d'évaluer au mieux la

situation afin de trouver la solution la plus appropriée en fonction de chacun. Or, les recherches concernant le maître et son affectivité dans la relation éducative, ne semblent pas être le domaine de prédilection des chercheurs en Sciences de l'Education si l'on parcourt le répertoire des *Recherches en éducation et formation de 1986 à 1991*, publié par le C.N.R.S. et l'Institut d'information scientifique et technique de l'I.N.R.P. en 1993, ou les *Tables de la revue "Les Sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle, 1967-1994"*, établies par Henri Peyronnie et Pierre Lesage avec le concours de Philippe Wissoq (revue internationale éditée par le C.E.R.S.E.). Si l'émotionnel de l'enseignant apparaît dans ces articles ou ces thèses, ce n'est que de manière détournée : aucun titre ne l'évoque directement.

Sur les 250 thèses soutenues dans le département des Sciences de l'Education de l'Université Lyon 2 de 1968 à 1995, trois ou quatre évoquent directement l'affectivité de l'adulte formateur. La première est celle de Gilbert Vignal : *L'affectivité en formation d'adultes* (01.01.1991). Il constate, après inventaire de 56 ouvrages traitant de la formation et de l'éducation des adultes, que, sur 11 500 pages, seules 7 traitent de l'affectivité du formateur¹ ... La seconde est celle de Christophe Marsollier : *Histoire personnelle des instituteurs et attitudes à l'égard des représentations. Etude de représentations* (Juin 1996). Dans son travail, l'auteur part concrètement d'entretiens sur la vie personnelle d'enseignants qui sont soit pionniers ou innovants en matière de pédagogie, soit, au contraire réfractaires ou très réfractaires, et recherche les liens possibles avec la représentation qu'ils ont de leur histoire. La thèse d'Albert Moyne : *L'avenir du travail autonome*, (13.11.1981) prend en compte l'affectivité de l'enseignant. Depuis, le travail de Simone Boy sur l'éducation salésienne actuelle (15.02.99) mentionne ce problème. Ceci révèle une réelle difficulté du monde enseignant à s'interroger sur ses attitudes, peut-être une peur de ce monde émotionnel qui l'anime mais qu'il connaît peu et, surtout, qu'il redoute.

Pour la première fois en France, en 1989, une université d'état, Lyon 2, organise un colloque sur une pédagogie centrée sur l'affectivité, élaborée par un religieux turinois du 19ème siècle, Don Bosco, fondateur de l'ordre des Salésiens². Enfin, dans son ouvrage : *Pédagogie générale*³, Gaston Mialaret évoque l'amour réciproque de l'éducateur et de l'éduqué sous forme de "devoirs" du maître à l'égard de l'élève, sans soulever les difficultés d'ordre émotionnel, affectif, relationnel, que rencontre l'enseignant dans la mise en oeuvre d'une relation devant permettre aux élèves de se réaliser à la fois intellectuellement, socialement, affectivement et relationnellement (une page et demie sur 598). L'affectivité de l'enseignant, ses difficultés dans ce domaine, semblent un sujet tabou.

¹ VIGNAL (G.) : "Les adultes de la formation", in *Affectivité et formation d'adultes*, Cahiers Binet-Simon n° 639-640, 1994, n°2/3, 240 pages, p. 51.

² AVANZINI (G.), Présentation : *Education et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, éd. Fleurus, Pédagogie psychosociale, 1989, 347 pages.

³ MIALARET (G.) : *Pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1991, 598 pages.

Si l'on veut que l'école soit un milieu d'éducation et de culture, si l'on veut que les personnes qui la fréquentent pour se former s'y investissent, la perçoivent comme une institution à leur service pour leur permettre de grandir, il est important qu'elle soit à leur écoute, qu'elle fonde les apprentissages non seulement à partir des acquis desdites personnes mais aussi de leurs propres désirs de réalisation, de leurs intérêts, de leurs curiosités, de leurs questionnements. Ce n'est pas l'école qui sait, par avance, ce qui est bon pour une personne même un enfant de trois ou quatre ans c'est la personne elle-même. La mission de l'école est de l'aider à faire émerger ce qu'elle veut faire de sa vie et de mettre ses compétences à son service pour lui en permettre la réalisation. Point de vue idéaliste peut-être, mais tout autant réaliste et pragmatique. Tous les jours, les enseignants se confrontent au non-désir, au désintérêt de certains de leurs élèves, quel que soit le niveau de leurs études.

“ **On ne fait pas boire le cheval qui n'a pas soif**⁴” disait Freinet dans *Les dits de Mathieu*. Même si les chevaux ont disparu de nos paysages citadins et campagnards, sa réflexion est toujours d'actualité.

III. Problématique et hypothèses

Si, pour former des enseignants à l'écoute de leurs enseignés, capables de s'adapter, d'inventer, de proposer, il me semble que la formation que j'ai reçue il y a trente ans n'était pas adaptée jamais on ne s'est préoccupé de savoir quelle institutrice je voulais et pouvais être, et probablement ne le savais-je pas moi-même, je ne suis pas réellement persuadée que l'actuelle formation en I.U.F.M. le soit davantage : la sélection est établie avant tout sur des compétences intellectuelles, aucunement sur des compétences relationnelles et d'écoute. L'ouvrage de Josette Lesieur et de Bernard Schoering *Apprendre aux élèves, Apprendre des élèves, Quels espaces d'écoute ?*⁵, celui de Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*⁶, un troisième, écrit sous sa direction et celle de Suzanne Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants*⁷, enfin le numéro 75 de la revue Connexions, *Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles*⁸, pour n'en citer que quelques une de récents, confirment des doutes que je ne suis pas seule à avoir. Je les partage avec

⁴ FREINET (C.) : “ Les dits de Mathieu. Une pédagogie moderne du bon sens. ” pages 103 à 203, in *Oeuvres pédagogiques*, tome 2, Paris, Seuil, 1994, 729 pages. “ Les dits de Mathieu ” sont des chroniques régulières parues dans *L'Éducateur* du 1er octobre 1946 au 15 mars 1954.

⁵ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, Apprendre des élèves, Quels espaces d'écoute ?*, Strasbourg, Centre Régional de Documentation Pédagogique d'Alsace, 1999, 210 pages.

⁶ BLANCHARD-LAVILLE (C.) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 281 pages.

⁷ BLANCHARD-LAVILLE (C.), NADOT (S.) (sous la direction de) : *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2001, 275 pages.

d'autres enseignants, avec des psychothérapeutes, des médecins, qui voient passer chaque jour des enfants et des enseignants totalement angoissés par l'Ecole. Si mon questionnement est ancien, ma recherche est le fruit des encouragements d'Alain Mogniotte, mon directeur de recherches, lui aussi convaincu que la formation actuelle souffre d'une lacune importante concernant la connaissance de soi.

Alors, plutôt que de conclure péremptoirement, il me paraît préférable de réfléchir sur les enseignants actuels, ayant déjà de l'expérience, de les interroger sur leur vie professionnelle, sur leurs origines, de repérer leurs systèmes de valeurs, leurs conceptions de l'éducation, de voir les liens entre ces conceptions et leur éducation. Je limite ce travail sur les enseignants aux instituteurs⁹. J'utilise par commodité et convention le terme d' " instituteur " qui désigne aussi, bien sûr, les professeurs d'école¹⁰. En effet, dans la mesure où ce sont eux qui reçoivent les enfants quittant pour la première fois la famille, la " nounou " ou la crèche et passant six heures par jour à l'Ecole, l'influence du maître ou de la maîtresse devant les introduire dans le monde intellectuel est déterminante.

Ma problématique se centre donc sur les instituteurs et leur histoire :

Quelle est la relation entre les représentations que les enseignants ont de leur enfance et de leur adolescence et leur comportement d'éducateur ? Y a -t-il corrélation entre le vécu de l'enfance et de l'adolescence et le comportement d'éducateur ?

Pour cela, je formule trois hypothèses

1.

Les expériences et les événements positifs ouvrent la personne à la vie. Ils la rendent curieuse d'autrui et de connaissance (désirs de communiquer, de partager, de découvrir, de comprendre, de connaître ...)

2.

Les expériences et les événements négatifs renferment la personne sur elle-même. Ils augmentent l'anxiété, l'angoisse, renforcent une image négative de soi, tendent à leur faire élaborer des systèmes de défense disproportionnés par rapport aux dangers réels encourus et limitent les relations interpersonnelles.

3.

En revanche, ces mêmes expériences et événements négatifs s'ils ont été " digérés "

⁸ Revue CONNEXIONS : *Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles*, Toulouse, Erès, 2001, 209 pages.

⁹ Il serait probablement intéressant d'effectuer ce même type de recherche avec les autres catégories d'enseignants s'adressant à des personnes plus âgées : collégiens, lycéens, étudiants, adultes en formation, de même qu'aux personnels des secteurs sociaux et de la santé ... de bien connaître leurs modes de formation initiale et continue afin de faire des comparaisons qui pourraient s'avérer riches d'informations ...

¹⁰ En réalité, au moment des entretiens, aucun n'est professeur d'école. Un d'entre eux, présentera et réussira le concours après.

(c'est-à-dire revisités, revécus émotionnellement, s'ils ont été source d'une meilleure compréhension, de croissance, bref si du positif s'y est introduit) suscitent une attention plus vive à autrui.

Partons d'un exemple pour expliciter les termes "expérience positive" et "expérience négative". Considérons un jeune enfant avec son père (ou sa mère !).

Premier cas : le papa joue avec son enfant, l'encourage dans ses explorations du monde extérieur, l'incite à rencontrer les autres, enfants et adultes, se montre vulnérable en manifestant ses émotions et ses sentiments, créatif, curieux, amoureux de la vie. Il lui apprend aussi à repérer les situations dangereuses mais sans s'appesantir dessus. L'enfant, petit à petit, développe sa curiosité, son intérêt pour les personnes, les animaux, le monde vivant et inanimé, qui lui paraissent intéressants, sources de connaissance, de plaisir même si, pour cela, il doit différer certaines satisfactions, prendre certaines précautions, réaliser des apprentissages plus austères. La capacité paternelle à accepter sa propre fragilité, ses échecs, permettent à l'enfant d'intégrer les aspects passionnantes de la vie, à évaluer correctement les situations, à mettre en place, dans certains cas, un système de défense ou de protection adapté aux circonstances, à s'autonomiser. Les événements, les expériences vécus auprès de ce père présent, mais pas "fort", "puissant", sont positifs car ils incitent à la découverte, à la communication, aux rencontres.

Deuxième cas. Il s'agit maintenant d'un autre papa, "sérieux", un peu froid, bien que chaleureux dans certaines circonstances qui, par sa situation, en "impose" à son entourage. Il va apparaître comme un être "fort", "puissant" auprès de qui rien de grave ne peut survenir. En revanche, comment apparaît le monde en l'absence paternelle ? Beaucoup plus dangereux, écrasant et angoissant alors que l'on est tout seul, beaucoup moins fort et moins intelligent que papa. Peut-être cet enfant-là, a-t-il reçu de nombreux cadeaux, a-t-il vu le moindre de ses désirs satisfait à peine exprimé mais, dans le même temps, sa curiosité est émuossée car il n'a fourni aucun effort pour la satisfaire, d'autant plus qu'il se sent incapable d'affronter seul l'extérieur. Apparemment la personne a vécu une enfance sans problème, dans un cocon, mais elle n'a pas appris à se faire confiance, à faire confiance à la vie, elle se sent démunie, angoissée face à un monde plein de risques.

L'expérience positive permet à l'enfant de découvrir que la vie est passionnante, qu'elle "vaut le coup" d'être vécue même si elle comporte parfois des moments difficiles, douloureux, compliqués. L'expérience négative, au contraire, fait surgir une vie pleine de dangers, devant laquelle il faut être fort alors que nous nous sentons faibles, fragiles, incapables de l'affronter seuls et cela nous angoisse terriblement.

IV. Plan général

Cette recherche résulte donc d'un questionnement ancien. Dans une première partie, considérant l'importance de la relation éducative et de la psychologie dans l'éducation,

j'étudie, dans un premier chapitre, ce que sont la relation éducative d'une part, et les impacts des représentations mutuelles et réciproques des représentations des maîtres et des enfants les uns sur les autres d'autre part. Dans un deuxième chapitre, je présente la théorie psychologique des émotions sur laquelle je me fonde pour la réalisation de cette recherche, et cite les travaux des neurobiologistes, des psychologues et des éthologues qui la confortent. Dans un troisième chapitre, je décris mon itinéraire d'une manière relativement détaillée pour plusieurs raisons ; comme les enseignants que j'interroge, j'ai été institutrice. Ensuite, même si je n'ai pas eu pour habitude de rédiger un journal intime, de noter régulièrement les événements qui me paraissaient intéressants dans la période où ils se produisaient, j'ai effectué un travail psychologique sur moi, effectué une analyse de mon parcours, à partir de la théorie utilisée pour ce travail. Je dois reconnaître que cela ne m'a pas été facile. Il n'est pas très évident de dévoiler ses émotions, ses moments plus ou moins douloureux, ses fragilités sous son nom propre, sans pseudonyme, dans une recherche qui sera lue, tout au moins par les membres du jury, qui pourra être consultée en bibliothèque. Le regard d'autrui, son jugement existent, et mon exhibitionnisme personnel n'est pas particulièrement développé. Certes, j'ai demandé une participation un peu du même ordre aux personnes que j'ai interrogées : elles bénéficient de l'anonymat dans la recherche mais, face à moi, elles pouvaient tout autant craindre mon regard et mon jugement. D'autre part, même si ce n'est pas fréquent, je n'innove pas dans ce domaine. D'autres auteurs ont déjà utilisé leur propre histoire pour effectuer leur recherche en sciences de l'éducation dans le cadre d'une thèse, notamment Christine Joso, à Genève, dont le travail a donné un ouvrage *Cheminier vers soi*¹¹ à propos de la biographie éducative, Jean-Manuel Morvillers à Paris 8 sur le *Journal de paternité* (Juin 1999). D'autres enseignants-chercheurs ont aussi écrit leur histoire, soit dans un ouvrage : Jean Vial et son *Journal de classe*¹², Raymond Fonvieille avec *De l'écolier écoeuré à l'enseignant novateur*¹³, et Michel Barré *Compagnon de Freinet*¹⁴; soit dans un premier chapitre ou un liminaire à un ouvrage : Michel Lobrot dans *L'animation non directive des groupes*¹⁵ ou Daniel Zimmermann dans *La sélection non verbale à l'école*¹⁶. Malgré tout, ce n'est pas sans une certaine appréhension que je me risque à cet exercice. J'évoque aussi ma progéniture. Bien sûr ce sont des enfants d'enseignants, qui connaissent donc

¹¹ JOSSO (C.) : *Cheminier vers soi*, Lausanne, éd. L'Age d'Homme, 1991, 448 pages.

¹² VIAL (J.) : *Journal de classe : 1927-1977*, Paris, ESF, 1978, 140 pages.

¹³ FONVIEILLE (R.) : *De l'écolier écoeuré à l'enseignant novateur*, Vauchrétien, éd. I.Davy, 1996, 137 pages.

¹⁴ BARRE (M.) : *Compagnon de Freinet*, Vauchrétien, éd. I.Davy, 1997, 105 pages.

¹⁵ LOBROT (M.) : *L'animation non directive des groupes*, Paris, Payot, 1974, 252 pages, : " Parler de l'homme sans parler de soi-même, c'est comme parler d'une humanité dans laquelle on ne serait pas, dont on serait exclu et qui vous serait étrangère. Certes on n'est pas l'humanité mais on en est aussi plus qu'une partie. On en est la partie qu'on connaît le mieux, qu'on connaît de l'intérieur et à laquelle on colle. (...) Le spécialiste des sciences de l'homme est (...) toujours son propre objet. Même s'il porte sur l'humanité un regard froid et objectif, il ne peut pas oublier qu'il se regarde lui-même toujours ". pp. 9-10.

¹⁶ ZIMMERMANN (D.) : *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982, 160 pages.

le monde de l'Ecole, la plupart de ses facettes, ayant un père professeur du second degré et une mère institutrice. Toutefois, je sais que, même en en connaissant les codes, mes fils, surtout, ont souffert de l'Ecole. Ensuite, je crois que j'ai essayé de les regarder vivre, de répondre à leurs questions, sans faire de forcing, sans contrôler leurs "devoirs" à la maison, en leur faisant confiance. J'étais présente mais je ne "mettais jamais le nez" dans leurs cartables. A partir du collège d'ailleurs, si je savais dans quel niveau de classe ils se trouvaient, sixième par exemple, j'étais incapable de nommer la classe réelle : sixième 1 ou 2 ou 3 ..., ce qui aurait choqué moult enseignants s'ils l'avaient su. D'ailleurs, je n'ai dû aller, en tout, qu'à quatre ou cinq réunions de parents d'élèves avec leurs maîtres ou professeurs durant leur scolarité. Puis je précise la méthodologie dans un quatrième chapitre.

Dans une deuxième partie, je reprends chacune des trois hypothèses, et la vérifie ou l'infirme à partir de l'analyse des entretiens menés auprès des enseignants (deux entretiens par personne, le premier concernant la vie professionnelle, le second la vie personnelle durant l'enfance et l'adolescence jusqu'au début de l'âge adulte), ceci dans les chapitres cinq, six et sept. Dans le huitième chapitre, je m'interroge sur la difficulté à catégoriser certains entretiens.

Enfin, dans une troisième partie, je dresse un paysage des différentes formations proposées aux enseignants en relation avec le Ministère de l'Education nationale durant les quarante dernières années et de leurs avatars. Hormis leur formation intellectuelle, pédagogique, nécessaires et non remises en cause, quelle formation à la relation ? De quelle manière ? Comment développer, chez les futurs instituteurs, des attitudes d'écoute de soi et de l'autre ? Comment apprendre à répondre à des désirs au lieu d'imposer le sien ? Comment, au minimum, ne pas tuer le désir d'apprendre ? Je ferai appel pour cela à des expériences menées avec des adultes dans différents systèmes de formation, par différents instituts, expériences qui ont existé ou existent encore, qui ont été évaluées mais n'ont jamais été mises en place au niveau national par le ministère. Ce sera l'objet des chapitres neuf et dix.

Première partie

Chapitre premier La relation éducative et la représentation

Quand on parle d'enseignants, de formateurs, quel que soit le milieu auquel ils s'adressent, on parle aussi de relation éducative. Il serait donc intéressant tout d'abord de la définir, de rechercher si les représentations que l'enseignant a de son itinéraire modifient cette relation et, le cas échéant, de quelle manière.

I. La relation éducative

I. A . Définitions

Le *Petit Robert* définit la relation :

(au XVIème siècle) : lien de dépendance ou d'influence réciproque (entre des personnes).

Voir terme : être en bons, mauvais termes.

Tout ce qui, dans l'activité d'un être vivant, implique une interdépendance, une

interaction (avec un milieu). Les relations de l'homme avec ses semblables.

éducation : mise en oeuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain, ces moyens eux-mêmes.

La relation éducative est donc le lien de dépendance ou d'influence réciproque dans cette mise en oeuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain. Elle comporte deux pôles :

un pôle qui comprend le ou les formateurs ayant la responsabilité de l'éducation des formés. Ce sont les parents, les éducateurs, les enseignants.

l'autre pôle qui comprend les formés : les enfants, les adolescents à la maison, à l'école, dans les lieux d'oeuvres éducatives péri et post-scolaires (M.J.C., colonies et centres de vacances, etc.) et les adultes en formation.

I. B. Le lien de dépendance réciproque

Ce lien est de dépendance. La formation des formés dépend en grande partie de la manière dont les formateurs la dispensent et/ou de leur influence réciproque : de même que par leurs paroles ou leurs silences, leurs attitudes, leurs mimiques, les formateurs influencent les formés, ces derniers influencent les premiers : ils peuvent manifester leur rejet par le chahut, la passivité, ou leur coopération par des attitudes de participation active. Mais on peut considérer qu'entre les formateurs et les formés les premiers sont en position haute : ce sont eux qui possèdent les connaissances, détiennent les valeurs. L'individu étant en général curieux de nature, voulant découvrir les autres et le monde à moins qu'une "certaine éducation" ne l'en ait déjà détourné il a envie d'apprendre. Petit, l'enfant apprend à manger, à parler. Quand il arrive à l'école, il a le désir d'apprendre à lire, à calculer, à dessiner, etc. Outre la curiosité, c'est aussi pour lui le signe qu'il entre dans le monde des "grands". Mais l'enfant dépend, pour cet apprentissage, du maître.

De la relation qu'instituteurs et élèves établissent dans ce cadre, découlent le goût pour la lecture, les activités de découverte, de recherche, etc., ou, au contraire, le dégoût, les attitudes passives voire rejetantes, et un blocage face à ces apprentissages.

I. C. Les attitudes relationnelles

La relation éducative positive à l'égard des formés (et dont bénéficie le formateur qui la met en place) nécessite deux attitudes :

une attitude de bienveillance, d'indulgence, de bonté, de chaleur et d'écoute à l'égard du formé, qui lui permet de se sentir en sécurité, reconnu, accepté, non jugé et de mobiliser toutes ses ressources pour l'apprentissage.

une attitude de confiance réciproque : pour que le formé puisse avoir confiance en son

formateur, il faut au préalable que le formateur ait confiance dans le formé :

confiance dans ses capacités de développement,

confiance dans sa sincérité, dans sa parole, même si les apparences semblent contraires. En effet, bien souvent, les mensonges et l'agressivité des formés manifestent les sentiments de peur et d'insécurité dont ils cherchent à se protéger.

“ Faire confiance, c'est être intimement persuadé que, quel que soit son comportement, aussi déviant soit-il, le jeune a “ ses ” raisons de l'adopter ”

écrit Jean-Marie Petitclerc¹⁷. Ce sont donc des attitudes de protection qui sont mises en place dans des situations difficiles, où les formés sont submergés par leurs émotions. Ils ne peuvent abandonner ces comportements que dans la mesure où ils font l'expérience affective que dire la vérité ou n'être pas agressif ne conduit pas à des déboires, qu'ils peuvent faire confiance au maître et aussi (et surtout) à eux-mêmes.

Réfléchissant sur la pédagogie de Don Bosco, que l'on peut considérer comme le premier "éducateur de rue", Guy Avanzini explique :

“ La confiance en autrui, (selon le fondateur des Salésiens), n'est ici qu'un aspect de la confiance en Dieu qui, encore que de manière indifférenciée, affecte à chacun des talents qu'on doit précisément l'aider à discerner pour les exploiter.¹⁸ ”

Faire confiance, c'est ne pas voir en l'autre quelqu'un qui cherche à me nuire, qui comploté contre moi, c'est ne pas croire à sa méchanceté. Pourquoi ? Michel Lobrot propose une réponse se référant au christianisme :

“ Le christianisme affirme la relation humaine bien avant que la dynamique de groupe ne le fasse. Il a le sens de la communauté, de l'acceptation de l'autre, et il sait, dans sa sagesse profonde, à la suite de son fondateur que le fait de “ tendre l'autre joue ”, bien loin d'être du masochisme, n'est qu'une manière comme une autre de ne pas croire à la méchanceté de l'autre et de le lui faire savoir. L'autre en effet n'est pas méchant, n'est jamais méchant, et le nier, c'est s'enfoncer dans un circuit paranoïaque dont il est impossible de sortir, et qui vous rend à votre tour méchant, cent fois plus méchant que lui. Tous les grands destructeurs de l'humanité les Hitler sont des paranoïques qui passent leur temps à vouloir se protéger et protéger leur peuple contre des ennemis réels ou imaginaires qui veulent soi-disant les réduire à leur merci et leur enlever leur “ espace vital ”.¹⁹ ”

I. D. Difficultés pour être bienveillant et faire confiance

¹⁷ PETITCLERC (J.-M.) : "La pédagogie de Don Bosco dans la société de demain" in AVANZINI (G.), Présentation : *Education et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, éd. Fleurus, Pédagogie psychosociale, 1989, 347 pages, page 305.

¹⁸ AVANZINI (G.) : "La pédagogie de saint Jean Bosco en son siècle", p.70, in *Education et pédagogie chez Don Bosco*, op. cit.

¹⁹ LOBROT (M.) : *L'animation non directive des groupes*, Paris, 1974, Payot, 252 pages, p. 15.

Il n'empêche qu'avoir envers autrui une attitude de bienveillance, d'acceptation inconditionnelle, et lui faire confiance n'est pas si simple, comme le précise encore Michel Lobrot :

“Lorsqu'ils vous considèrent comme des menaces pour eux et qu'ils vous mettent en accusation, ayant envers vous cette attitude que vous ne voulez pas avoir envers eux, il devient difficile de les accepter. Autrement dit, il est aisément de ne pas être agressif, mais il est moins aisément de ne pas répondre à l'agressivité qu'on dirige vers vous”²⁰.

Etre bienveillant et faire confiance croire en l'autre, en ses capacités et qualités potentielles est un exercice plus difficile qu'on ne l'imagine bien souvent, même si les enfants dont on s'occupe sont jeunes. Mais, dans la mesure où les concours de recrutement l'école normale autrefois ou les instituts universitaires de formation des maîtres maintenant ne reposent que sur des connaissances intellectuelles et non sur les qualités relationnelles, dans la mesure où, à l'intérieur de ces institutions, il n'y a pratiquement aucune formation au travail sur soi, à la relation, à l'écoute, mais presque uniquement une formation intellectuelle, les relations que les maîtres nouent avec leurs élèves ne sont pas toujours aussi facilitatrices qu'on aimerait à le penser si

le choix de cette profession peut être d'abord une recherche de sécurité, surtout dans les périodes actuelles de chômage, de précarité de l'emploi,

“l'amour des enfants” est une réalité très floue, souvent non explorée, qui peut cacher des intentions diverses, parfois contradictoires et dangereuses.

I. E. “ L'amour des enfants ”

Que recouvre cette affirmation ? On peut se référer, là encore, à Don Bosco, qui pensait à propos de l'éduqué :

“S'il ne m'aime pas, je ne pourrai rien faire de lui ni pour lui”²¹. “Aimez vos garçons et faites-les aimer d'eux”²²

dit-il encore. Il s'agit donc que l'éducateur exprime à l'égard de l'éduqué

“une affection “exprimée de façon compréhensible” dont on ne doit pas avoir peur, qui ne soit pas seulement feinte, simulée ou jouée mais ressentie”²³

écrit Guy Avanzini reprenant les propos de Jean-Marie Petitclerc. La règle est

“comme Jésus : Le Christ, voilà notre modèle”²⁴.

²⁰ LOBROT (M.) : op. cit. p. 30.

²¹ DESRAMAUT (F.) : “Don Bosco éducateur”, p. 36, in *Education et pédagogie chez Don Bosco*, op. cit.

²² THEVENOT (X.) : “Don Bosco éducateur et le système préventif”, p.116, in *Education et pédagogie chez Don Bosco*, op. cit.

²³ AVANZINI (G.) : op. cit. p.79.

Don Bosco se situe dans un contexte religieux mais il rejoint par là les valeurs universelles de la relation.

I. F. La typologie de Max Marchand

Il y a plus de quarante ans déjà, Max Marchand²⁵ s'interrogeait sur la relation éducative maître-élève, considérant que ces deux personnes forment un “ couple-éducatif ”. Il remarquait que ces couples sont plus ou moins bénéfiques à l'enfant selon le caractère, les qualités ou les défauts du maître, et établissait une typologie.

Les premiers sont les “ cas amorphes ”, où le maître n'existe que pour lui sans chercher à attirer l'enfant à lui. Il ne demande à sa classe que d'être une source d'avantages personnels. Ce sont :

l'amateur de vie confortable, qui organise la vie de sa classe autour de son confort personnel : il reste assis au maximum à son bureau, il donne des copies de préférence à des exercices demandant plus de corrections, etc.,

l'amateur de prestige professionnel, qui flatte l'administration et les parents en appliquant le plus rapidement possible les directives des supérieurs hiérarchiques même s'il s'agit de manies, sans s'occuper de l'intérêt des élèves, ou qui, assez systématiquement, qui affirme l'inintelligence des élèves qui lui arrivent, ce qui légitime la fréquence des mauvaises notes, ou encore celui qui recherche la “ pédagogie facile ” en attirant les meilleurs élèves et en s'arrangeant pour éliminer de sa classe ceux qui ont le plus de difficultés.

S'ils ne sont pas satisfaits, ces maîtres vont s'ingénier à tout critiquer : les élèves “ dégénérés et arriérés ”, les programmes, l'administration, etc. Bien souvent, les enfants ne se rendent pas compte tout de suite du désintérêt du maître à leur égard mais bien plus tard, et ils le méprisent alors.

Les seconds sont les cas de tension qui comprennent

le maître avide d'affection et d'admiration, que le besoin d'être aimé “ tout de suite ” par l'enfant transforme en démagogue : tous les moyens sont bons pour se faire “ bien voir ”, même l'investigation indiscrete dans la vie de l'élève. Cela correspond souvent à une attitude de compensation ; il a vécu des déceptions sentimentales et a du mal à vivre des relations satisfaisantes et gratifiantes avec son entourage, il veut alors “ briller ” en classe. Le maître apparemment sociable, aimable, pratique l'humour alors qu'il cherche simplement à ce que ses élèves l'aiment, même aux dépens du travail scolaire : exercices trop faciles pour mettre des bonnes notes, manque d'exigence à

²⁴ THEVENOT (X.) : *op. cit. p.115.*

²⁵ MARCHAND (M.) : *Hygiène affective de l'éducateur*, Paris, P.U.F., 1956, 135 pages.

l'égard des élèves. Mais, s'il ne réussit pas, il devient vite impitoyable, très répressif et tyrannique. Les élèves réagissent de façons diverses : certains ont compris le jeu et se montrent provocateurs et moqueurs, les autres s'y laissent prendre et admirent, mais de manière assez passive, dans la mesure où il ne leur est laissé aucune initiative de quelque type que ce soit.

le maître dominateur, qui dirige de façon très autoritaire, ne laisse aucune initiative aux élèves, et cela d'autant plus s'il n'est pas reconnu dans sa vie extérieure, publique et privée. En face, les enfants sont soumis et parfois même terrorisés, à moins que, plus forts psychologiquement, ils n'entrent en rébellion plus ou moins ouverte.

Enfin les derniers cas, ceux d'harmonie, comprennent trois types :

le maître camarade qui essaie d'être proche de ses élèves sans chercher à se glorifier mais qui s'identifie quasiment à eux, qui est de ce fait trop proche et non reconnu pour ses qualités réelles,

le maître ami qui encourage ses élèves à se développer pour eux-mêmes et non pour autrui, avec humour, discrétion, modestie et sans familiarité mais que certains élèves aimant le paraître ont des difficultés à reconnaître,

et le maître fondant sa vie professionnelle sur l'abnégation et le renoncement, qui donne tout son temps, extra-professionnel compris, aux enfants, s'adaptant à tous en fonction de leurs caractères différents et recherchant leurs épanouissements, modeste, ne possédant pas d'ambition dans sa vie personnelle. Il est

“le véritable apôtre, l'éveilleur d'âmes qui est tout le contraire du maître impérialiste ”.

Cette typologie élaborée par Max Marchand est intéressante. Inspecteur, il visitait de nombreuses classes et les différents portraits qu'il brosse correspondent encore malheureusement à l'expérience qu'en font, encore actuellement, de nombreux enfants. Mais elle m'interroge justement sur l'histoire même de ces enseignants. Qu'ont-ils vécu, en famille et à l'école, qui les ait conduits à des attitudes aussi égocentriques, aussi fermées aux autres, à leur développement, à un minimum d'éthique ? De qui, de quoi ont-ils peur, se protègent-ils ? En même temps, qu'a vécu cet auteur pour être aussi sensible aux blessures que l'on reçoit enfant, à l'école ? De la même manière, quand il évoque le maître “ éveilleur d'âmes ”, à quelles images se réfère-t-il ?

I. G. Critique de l'abnégation et du renoncement

La définition du maître “ éveilleur d'âmes ” me fait naître des réticences sérieuses. Peut-être est-ce une question de formulation ? Dans le mot “ abnégation ”, il y a une connotation de “ sacrifice ”. En effet, le *Petit Robert* définit ce terme par

- “ sacrifice volontaire de soi-même, de son intérêt ”
- et celui de “ renoncement ” par
- “ 1. le fait de renoncer (à un agrément) par un effort de volonté, et généralement au profit d'une valeur jugée plus haute,
- 2. attitude de celui qui abandonne ces biens, ces attachements ”.

Cette notion de sacrifice me semble négative et introduit une dynamique relationnelle qui peut se révéler dangereuse et perverse si l'on en arrive à ces réflexions trop souvent entendues : “ **avec tous les sacrifices que j'ai faits pour toi** ”, ou “ et dire que je me suis saigné les veines pour toi ”, etc. Au sens étymologique, le martyr qui se “ sacrifie ” ne nous gratifie pas de ces réflexions. En grec, cela signifie :

“ celui qui porte témoignage. Le martyr est un témoin non seulement par ses paroles mais par ses actes. Il est prêt à donner sa vie pour une cause, et, de ce fait même, donne une valeur à cette cause. Ceux qui assistent à son témoignage savent que cette cause mérite qu'on donne sa vie pour elle, ou qu'on fasse des actes héroïques, extrêmes, qui peuvent paraître fous. ”²⁶

De plus, “ **donner tout son temps, extra-professionnel compris, aux enfants** ”, comme l'affirme Max Marchand, n'est pas toujours positif, loin de là. Pour “ donner ”, encore faut-il “ avoir ”, ou mieux “ être ” ! Dans la mesure où, plus que transmettre des connaissances, il est important d'en donner le goût, de faire que les enfants “ aient envie ” de chercher “ pour le plaisir ”, il est important donc que l'enseignant garde du temps pour lui, afin de développer son propre goût de la connaissance, son plaisir de découvrir, de chercher, de faire de nouvelles expériences. C'est davantage par son plaisir manifesté dans ces activités qu'il les incitera à faire de même. c'est en cela qu'il sera “ modèle ”.

I. H. Les modèles.

La philosophie de Don Bosco est à ce sujet nettement plus positive. Le religieux turinois ne demande pas aux éducateurs de se “ sacrifier ” pour les enfants mais d'être heureux avec ceux dont ils ont la responsabilité. Il est en cela en conformité avec son modèle, le Christ. Le modèle, tel que le définit Michel Lobrot, n'est pas non plus quelqu'un qui se sacrifie. En fait existent deux types de modèles. Ce peuvent être

²⁶ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, Les Lilas, éd. Psyénergie, 1987, 282 pages, p.31. L'actualité conforte la définition du “ martyr ”. Par exemple, les Trappistes de Tibéhirine ainsi que Pierre Claverie avaient décidé de rester en Algérie par amitié et par solidarité avec les Algériens dont ils partageaient les conditions d'existence et qui, eux, n'avaient pas la possibilité de se réfugier à l'étranger. Ils savaient qu'ils risquaient leurs vies mais ne recherchaient pas la mort. Ils témoignaient de valeurs humanistes : l'amitié, la solidarité. “ C'est assumer les difficultés de la vie, assumer les conséquences de ses engagements ” écrit Jean-Jacques Pérennès rapportant le passage d'une conférence de Pierre Claverie qui définit aussi le “ martyre blanc ” : “ c'est ce qu'on essaie de vivre chaque jour, c'est-à-dire ce don de sa vie goutte à goutte dans un regard, une présence, un sourire, une attention un service, un travail, dans toutes ces choses qui font qu'un peu de la vie qui nous habite est partagée, donnée, livrée. C'est là que la disponibilité et l'abandon tiennent lieu de martyre, d'immolation. Ne pas retenir sa vie ”. in PERENNES J.J. : *Pierre Claverie, un Algérien d'adoption*, Paris Cerf, 2000, 394 pages, pp. 331 et 332.

“ des individus qui se caractérisent par leur force, leur puissance, leur pouvoir, leur souveraineté, leur domination dans tous les domaines ”²⁷.

Ils parviennent à influencer surtout leur entourage familial car ils créent

“ des sentiments de sécurité, d'apaisement qui résultent de la mise en place et du fonctionnement de systèmes de défense solides qui ont pour but de protéger contre l'angoisse : les super défenses (...) Ils sont extrêmement valorisés tout en étant extrêmement craints ”²⁸.

En contre partie, leur spectacle

“ suffit à lui seul à engendrer l'angoisse chez celui qui y est soumis ”²⁹.

En effet, l'attitude de ce modèle apparemment très fort n'induit pas, chez la personne influencée, des représentations aussi positives qu'on pourrait l'imaginer : son image d'elle-même peut apparaître faible en comparaison, le milieu extérieur plein de dangers. S'il faut autant se protéger, comment peut-on vivre, se développer sans posséder pareille force ?

L'autre type de modèles est constitué des

“ individus qui se livrent sans réticence à certaines de leurs passions dominantes, quel que soit le domaine dans lequel ils le font ”³⁰.

Ils montrent le plaisir qu'ils ressentent dans la pratique de ces passions (activités pratiquées, événements vécus) et en manifestent par là les valeurs. Ils informent en réalité sur la valeur affective de ces passions, font réaliser à autrui une “ expérience par personne interposée ” découverte que l'activité en question donne du plaisir qui se lit dans les attitudes et les manifestations émotionnelles de la personne qui la vit et incitent à l'expérimenter soi-même. En outre, ces modèles sont aussi moins angoissés, donc moins défensifs à l'égard d'autrui, le plaisir vécu étant un puissant antidote à l'angoisse. Ils influencent leur entourage en général mais

“ pas particulièrement à l'intérieur du groupe familial (...) à cause de leur ouverture et de leur manque de “ défenses ” dans l'existence ”³¹.

On peut donc conclure que c'est par l'intermédiaire du plaisir manifesté dans les activités pratiquées avec les enfants³² que les enseignants leur donneront le goût de la chose intellectuelle, des relations, de toutes les activités possibles pratiquées en classe. Mais ces derniers le manifestent-ils ? Dans quelles circonstances ? Auprès de qui ?

²⁷ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, op. cit. p.38.

²⁸ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, op. cit. p. 34.

²⁹ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, op. cit. p. 36.

³⁰ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, op. cit. p. 38.

³¹ LOBROT (M.) : *L'influence des modèles*, op. cit. p. 68.

³² Ceci correspond à ce qu'on appelle l'expérience par personne interposée : voir le plaisir chez le maître suscite la curiosité de l'enfant, son désir de connaître, d'expérimenter.

II. La représentation.

Elle est étudiée essentiellement chez le maître, avec ses conséquences chez les élèves.

II. A Définition

Dans le dictionnaire *Le petit Robert*, la représentation (5ème psycho) est définie comme suit :

“Processus par lequel une image est présentée aux sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. Voir Perception. “On est accessible à la crainte dans la mesure où la représentation du mal futur est intense ... ” (Ribot) V. Evocation. Image, combinaison d'images. “Cette enveloppe de représentations auditives et visuelles qu'est le langage ” (Lanson).

Constattement, le psychisme élabore des représentations : les images souvenirs de situations passées, mises en projet de situations non encore advénues, idées, réflexions, remémorations, rêves, sont les représentations que l'on se fait du vécu, de la vie future, de la réalisation de projets. Ces représentations sont colorées affectivement, c'est-à-dire évaluées de façon positive quand elles nous procurent du plaisir, de façon négative quand elles nous procurent de la douleur. Elles ne sont jamais neutres affectivement³³. Tous les actes, même les plus intellectuels, ont aussi cette coloration affective. Les recherches les plus pointues, apparemment les plus arides, ne se réalisent que grâce à l'intérêt, à la curiosité que manifestent certaines personnes pour ce type de travail qui leur apporte un plaisir fort.

La représentation est mise en oeuvre dans toute activité ; elle influe donc sur la relation que le maître établit avec l'élève et réciproquement. En effet, quand il rencontre un élève (ou une classe), le maître vit d'emblée une relation affective : il appréhende la personne (ou le groupe) non seulement avec sa raison mais avec ses affects. Sont alors à prendre en compte les langages non verbaux : tons, gestes, mimiques, odeurs même, apparences qui vont, chez chaque partie, déterminer des impressions, raviver des souvenirs, constituer des représentations évaluées en “ bon ” ou en “ mauvais ”³⁴. La relation est mise en place d'une manière très définie, bien souvent avant que des paroles soient échangées. Il s'agit d'en être conscient.

II. B. La représentation dans la notation.

Des études menées à propos de la notation révèlent combien la représentation que l'on se fait d'un candidat à un examen, par exemple, va influer sur la note mise sur la copie. Pourtant le correcteur fait son travail consciencieusement et est convaincu qu'il évalue avec impartialité. Ainsi, on remarque qu'un devoir de mathématique est mieux noté si

³³ voir ABRAHAM (A.) : *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-les-Moulineaux, E.A.P., 1982, 190 pages, et LOBROT (M.) et collaborateurs : *Le choc des émotions*, Tours, éd. La Louvière, 1993, 287 pages.

³⁴ Voir MOYNE (A.) : “ Pédagogie différenciée et phénomènes relationnels ” in *La pédagogie différenciée*, Toulouse, Cahiers Binet-Simon n° 617-618, Erès, 1988, 124 pages, pages 69 à 79.

l'enseignant imagine qu'il est rédigé par un garçon plutôt que par une fille. De la même manière

“des copies identiques sont surévaluées si elles sont censées provenir du lycée Janson-de Sailly (16ème arrondissement de Paris) et sous-évaluées si elles sont censées provenir d'un lycée de banlieue”³⁵.

On a remarqué aussi

“un effet d'assimilation, qui consiste à rapprocher une note d'une note antérieure. Ainsi on demande à des enseignants d'évaluer six copies de version anglaise, de niveau à peu près équivalent. Mais, sur chacune figure une note, censée avoir été obtenue par le même élève quelque temps auparavant. Si cette note antérieure est élevée, la note est en moyenne supérieure de deux points à celle attribuée si la copie antérieure est faible (moyennes de 11.86 et 9.84)”³⁶.

D'autres exemples sont encore cités, montrant que l'évaluation des travaux des élèves est en relation étroite avec la représentation que l'enseignant s'en fait. On ne peut mettre en doute ses compétences et son honnêteté, il n'a pas le sentiment de sur-évaluer ou de sous-évaluer les copies en fonction d'éléments extérieurs et c'est pourtant ce qu'il fait. La représentation qu'il a de l'élève ayant rédigé le devoir oblitère son jugement. De même, elle peut conduire à une utilisation dévoyée de l'âge mental.

II. C. L'âge mental

Au début du siècle, Alfred Binet et Théodore Simon élaborent la notion d'âge mental en mesurant les performances des enfants dans différents domaines, pour un âge donné, selon une échelle métrique. Ils veulent, par ce moyen, réintégrer des enfants qui étaient auparavant systématiquement orientés dans les hôpitaux psychiatriques pour des déficiences uniquement intellectuelles. En outre, cette mesure des capacités intellectuelles permet d'évaluer le handicap et de proposer une pédagogie mieux adaptée à l'enfant.

Ils ont des prédecesseurs : l'Abbé de l'Epée et l'Abbé Sicard, qui se sont intéressés aux enfants sourds-muets, Valentin Haüy et Louis Braille aux aveugles, Jean-Marie Itard, E. Seguin et D.M. Bourneville qui ont travaillé avec “l'enfant sauvage de l'Aveyron” pour le premier, avec les enfants “incurables” ou “idiots” à Bicêtre pour les autres. Ces précurseurs créent des écoles, inventent du matériel adapté aux handicaps de ces enfants. Maria Montessori fait de même en Italie. Alfred Binet et Théodore Simon utilisent donc leur test pour adapter au mieux l'enseignement à la réalité des compétences des enfants, afin de leur donner le maximum de chances de développement corporel, intellectuel, social, relationnel³⁷.

³⁵ NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.) : *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F. 1978 in article de HADJI (C.) : “L'évaluation des apprentissages : Trente ans de recherches et débats”, in *Sciences humaines*, hors série n° 12, février-mars 1996, pages 66 à 69.

³⁶ HADJI (C.) : op. cit. page 68.

³⁷ GARDOU (C.) : “L'éducation spéciale” in AVANZINI (G. sous la direction de) : *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996, 256 pages, pages 179 à 198.

Mais il arrive aussi que cette mesure de l'intelligence signe le commencement d'un parcours difficile et douloureux pour l'enfant qui le suit si elle aboutit à une catégorisation qui risque de le cataloguer, dans l'esprit de certains enseignants, comme "débile" plus ou moins "irrécupérable" en fonction de leurs représentations. Pour s'en rendre compte, il suffit d'écouter certaines réflexions dans les cours de récréation ... Elles rejoignent l'opinion de

"certains psychologues d'autrefois (qui) admettaient la stabilité du quotient intellectuel comme un véritable dogme. Mais on peut en douter et on peut se demander si cette stabilité n'est pas le résultat, elle aussi, du milieu qui attache une importance excessive aux premiers automatismes et handicape tout le développement ultérieur si ces automatismes ne sont pas acquis"³⁸.

Si ces jugements sont éventuellement le fait d'enseignants

"égoïstes, ne recherchant que leur confort personnel"³⁹,

ils proviennent surtout des représentations qu'ils se font du handicap et des émotions et sentiments que ledit handicap génère chez eux. Si la personne handicapée n'est plus cataloguée comme "infra-humaine", ce qui était le cas avant le XVIII^e siècle, son handicap engendre des peurs, de l'incompréhension, de l'angoisse chez certains "normaux". Ils oublient alors qu'elle a aussi ses capacités de développement à condition qu'on lui offre le milieu adéquat, qu'elle est une personne avec ses richesses propres à condition que l'on veuille bien les voir. Ils manifestent alors des comportements inadaptés, signes de leur malaise à son égard.

Il y a donc nécessité, à la fois, d'une formation adaptée de l'enseignant ou de l'éducateur pour être à l'écoute des demandes spécifiques des handicapés et d'une exploration des motivations qui le conduisent à ces professions. Veut-il travailler avec des jeunes enfants ou des handicapés en raison de ses compétences et de la richesse personnelle qu'il leur reconnaît ? Ou, ce qui est nettement moins positif, parce qu'il a peur de nouer des relations avec les adultes, parce qu'il ne sent intimement "pas à la hauteur", et que la jeunesse ou le handicap des autres le rassure sur sa propre "force"⁴⁰? En outre, on a bien souvent de l'intelligence des enfants débiles qui viennent à l'école une représentation erronée.

II. D. Les enfants débiles

L'ouvrage de Michel Lobrot *L'intelligence et ses formes*⁴¹ est intéressant car il remet en cause les représentations que l'on se fait généralement de l'intelligence et de la débilité. La notion de débilité

³⁸ LOBROT (M.) : *Les effets de l'éducation*, Paris, E.S.F., 1971, 284 pages, page 37.

³⁹ MARCHAND (M.) : op. cit.

⁴⁰ MARCHAND (M.) : op. cit.

⁴¹ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages.

“ est définie, d'une manière métrique, comme la zone qui s'étend au-dessous de .75 de quotient intellectuel ”⁴².

Mais peut-on dire d'un sujet qualifié de débile qu'il est

“ non intelligent ou faiblement intelligent ” ?

Un certain nombre d'études à leur sujet (débiles dits " moyens ") révèle les images fausses que l'on véhicule bien souvent. Les chercheurs C. Baudin, P. Dague et F. Diehl constatent que les enfants débiles

“ obtiennent des résultats à la partie performance (du WISC) supérieurs à ceux qu'ils obtiennent à la partie verbale. (Ils) réussissent mieux dans la partie qui exige précisément le plus d'efficience mentale, en un mot le plus d'intelligence ”⁴³

De ces recherches nombreuses, on peut conclure que

“ les débiles sont handicapés surtout, et peut-être exclusivement, sur le plan des acquisitions et non sur celui des mécanismes intellectuels ”⁴⁴.

Un autre chercheur H. Salvat (recherche sur les adolescents débiles de la région lyonnaise) montre aussi que, dans le domaine moteur, ces adolescents ont

“ une infériorité qui ne se remarque pas uniformément partout (...) Ils sont capables de réussir comme des enfants normaux à une épreuve qu'ils rencontrent pour la première fois et qui ne possède pour eux aucune coloration négative ”⁴⁵.

Quand on considère la lecture et ses rapports avec les tests d'intelligence, Michel Lobrot écrit ceci :

“ Il y a deux facteurs qui semblent influer sur ces rapports, à savoir d'une part l'aspect de la lecture et d'autre part l'âge du lecteur. Par aspects de la lecture, il faut entendre les différentes étapes qui jalonnent l'accès à une lecture complète silencieuse et compréhensive, à savoir : le déchiffrage du message syllabe après syllabe, la lecture à haute voix d'un texte complet, la lecture silencieuse de mots ou de phrases isolés, la lecture silencieuse d'un texte. Les aspects qui existent entre ces différents aspects de la lecture et l'intelligence mesurée par les tests ne sont pas les mêmes. En gros, on peut dire que plus on s'éloigne des phrases mécaniques de l'acte lexique, et plus on envisage la compréhension du texte lu, plus les corrélations avec les résultats aux tests d'intelligence sont faibles. Ceci peut sembler paradoxal, mais ne l'est plus, si on admet, comme nous avons essayé de le montrer, que les tests dits d'intelligence ne font que mesurer l'infrastructure mécanique et psychomotrice et peu l'intelligence elle-même ”⁴⁶.

⁴² LOBROT (M.) : op. cit. page 30.

⁴³ LOBROT (M.) : op. cit. page 33.

⁴⁴ LOBROT (M.) : op. cit. page 36.

⁴⁵ LOBROT (M.) : op. cit. page 46.

⁴⁶ LOBROT (M.) : op. cit. page 53.

En réalité, l'Ecole, selon A.J. Cropley, dans un livre intitulé *Creativity*,
“ **n'utilise pas la créativité mais la combat, en valorisant excessivement la conformité à certaines normes et à certaines attitudes (...) et en assimilant la créativité à la turbulence et à l'indiscipline** ”⁴⁷.

Ces études montrent que l'enfant débile est en échec quand on lui fait pratiquer “ **des activités psychomotrices, verbales et répétitives qui correspondent à des acquisitions précoces de la vie de l'individu** ”⁴⁸

avant son entrée à l'Ecole. Les conditions de ses débuts dans la vie ont été très difficiles et l'ont fortement perturbé. Ce peuvent être des problèmes familiaux et d'environnement. Ce peuvent être aussi des problèmes d'insuffisance enzymatique (comme la phénylcétonurie) ou des accidents génétiques (comme la trisomie) qui provoquent des troubles du métabolisme⁴⁹. Si les activités proposées à l'école ressemblent quelque peu à celles qu'il a pratiquées auparavant et qui lui ont laissé le souvenir d'échecs douloureux, elles sont connotées négativement. En revanche, si on lui propose d'autres activités totalement nouvelles et demandant de l'efficience mentale, sa réussite sera plus grande.

Si le débile a besoin d'une pédagogie adaptée, on peut penser que la représentation que les enseignants se font de ses compétences n'est pas sans influence sur les activités qu'ils vont lui proposer et sur sa réussite future. A l'encontre des idées reçues, il réussira davantage dans les activités d'ordre intellectuel que de répétition, apparemment plus simples. Ce qui vaut pour les débiles vaut tout autant pour les enfants, adolescents et jeunes à l'Ecole. Voici le témoignage d'universitaires qui furent considérés comme incapables de poursuivre leurs études alors qu'ils étaient au collège :

1.

“ **Sixième lamentable, catastrophique qui m'oblige à redoubler (...) Mes parents m'emmènent chez un médecin spécialiste d'enfants qui déclare que je suis manifestement un idiot et qu'il faut me faire quitter les études** ”⁵⁰.

2.

“ **Je suis fichu à la porte pour inaptitude scolaire en troisième et disorthographique complet. Mon fils a failli être renvoyé en fin de cinquième pour les mêmes raisons et il est docteur ès Sciences** ”⁵¹.

Que se serait-il passé pour eux si leurs parents n'avaient pas cru aux capacités de leur progéniture et avaient accepté le verdict de l'école et/ou du médecin ?

⁴⁷ LOBROT (M.) : op. cit. page 58.

⁴⁸ II. E. La représentation détermine aussi l'attention des enfants et celle des maîtres à leur égard
LOBROT (M.) : op. cit. page 59.

⁴⁹ LOBROT (M.) : op. cit. chapitre : “ L'intelligence, le cerveau et l'organisme ”. Voir aussi LOBROT (M.) : *Les effets de l'éducation*, op. cit. page 43.

⁵⁰ LOBROT (M.) : *A quoi sert l'école ?*, Paris, Armand Colin, 1992, 184 pages, pages 61-62.

⁵¹ Rencontre avec l'auteur à la F.N.A.C. Bellecour à Lyon le 14.05.1996 pour la sortie de son ouvrage NIMIER (J.) : *La formation psychologique des enseignants*, Paris, E.S.F., 1996, (135 + 86) pages.

La représentation que l'instituteur a des enfants qui lui sont confiés est très importante pour ces derniers. Non seulement les attitudes face à eux mais l'image qu'il se fait d'eux-mêmes, de leurs compétences, peuvent déterminer fortement leurs propres visions d'eux-mêmes, de leurs capacités, et leur comportement à l'Ecole. Elle va aussi définir l'attention qui leur est portée.

II. E. 1. L'attention, ce qu' elle est

A l'Ecole est bien souvent entendu le reproche adressé aux élèves concernant leur "manque d'attention". Cette qualité semble donc hautement valorisée mais plus rarement efficiente ... En réalité, pour être attentif, il ne suffit pas uniquement de le vouloir, l'attention spontanée se fondant sur plusieurs éléments

Tout d'abord, l'attention

"**ne résulte pas d'une simple focalisation**"⁵².

il ne suffit pas de se centrer sur l'objet que l'on observe

"**mais de la dynamique affective du sujet face à l'objet**"⁵³.

Par exemple, certaines activités manuelles dont nous avons une très grande habitude (conduite, tricot, bricolage, etc.) peuvent nous laisser l'esprit libre pour échanger avec autrui et lui porter attention tant qu'elles ne nécessitent pas certaines actions plus complexes : nous suspendons cette attention si, en voiture, nous ne connaissons pas bien notre route et que nous arrivons à un carrefour, si nous réalisons des diminutions sur un tricot et devons compter des mailles, etc. Les conditions dans lesquelles nous nous trouvons déterminent notre attention. Mais elles ne sont pas seules.

"**L'expérience nous montre que la perception est littéralement suspendue à nos pulsions et à nos intérêts. Autrement dit, nous ne voyons que ce que nous avons intérêt à voir ou plus exactement que les objets qui nous plaisent et qui nous intéressent**"⁵⁴.

Les exemples à l'Ecole abondent. Les passionnés de foot-ball ont parfois des difficultés à être attentifs durant les leçons d'histoire (ou autres) et à s'en souvenir mais ils sont "incollables" sur l'histoire et les résultats de leur équipe préférée, ils connaissent toutes les dates des moindres événements les concernant. D'autres oublient très facilement les règles de grammaire mais, s'ils sont amateurs de belote et autres jeux de cartes, ils se souviennent sans problème de l'ordre de leur distribution et comptent très facilement les points dans leur tête. Dès l'école primaire, on trouve des spécialistes de mécanique experts en automobiles et au courant de leurs performances, d'autres plus intéressés par les acteurs de cinéma, les chanteurs et leur vie privée. Alors qu'ils paraissent incapables de maintenir leur attention durant une séquence d'apprentissage, même courte, en classe et de s'en souvenir correctement, ils suivent sans effort apparent les informations à propos de leurs idoles et montrent une mémoire prodigieuse dans la restitution du

⁵² LOBROT (M.) *L'influence des modèles*, Les Lilas, éd. Psyénergie, 1987, 282 pages, page 39.

⁵³ LOBROT (M.) *L'influence des modèles*, op. cit. page 39.

⁵⁴ LOBROT (M.) *L'influence des modèles*, op. cit. page 40.

moindre fait les concernant. En réalité, comme l'indique Michel Lobrot, “**nous ne voyons que les objets qui nous plaisent et nous intéressent (...) comme si la connaissance était non pas une fonction indépendante s'exerçant pour elle-même mais au service des tendances et des désirs de l'individu. (On constate que notre attention) se focalise sur les choses qui nous ressemblent (...) Elle se dirige à la fois vers nous-mêmes et vers les choses qui possèdent quelque chose de nous et dans la mesure où elles possèdent cette caractéristique. Ce n'est pas la chose en elle-même qui nous intéresse mais son rapport à nous**”⁵⁵.

Il est bon de s'en souvenir dans le cadre de la classe. Les propositions qui sont faites aux enfants doivent prendre sens pour eux dans leur vie. Les motivations souvent proposées : bonnes notes, réussite aux examens, possibilité d'obtenir un “bon métier” (surtout en période de chômage !) ne sont pas des motivations vitales ; elles ne soutiendront pas les apprentissages. Car

“le cognitif n'existe pas pour lui-même. Il est entièrement au service de l'affectif. Nous ne regardons pas pour voir mais pour vivre”⁵⁶.

D'autre part, conseiller de “faire attention” n'est pas toujours judicieux quand n'est pas précisé l'objet sur lequel elle doit porter. L'enfant “inattentif” risque de se centrer sur l'injonction “je dois faire attention” et de ne rien entendre ou voir d'autre, en raison notamment de son angoisse⁵⁷.

II. E. 2. L'attention des enseignants

Le phénomène d'attention s'observe aussi à propos des enseignants. Sur quels enfants bons ou en difficulté, de quels milieux d'origine modeste ou aisée, de quelles cultures, à propos de quels événements, portent-ils leur attention ? Sont-ils sensibles à l'apparence des enfants : tenue, vêtue impeccable ou négligée⁵⁸, à leur tempérament vif ou calme, à leurs intérêts, à leurs familles ? Que ressentent-ils en fonction de ces apparences diverses : attirance, rejet, dégoût, énervement ? “Voient” ils tous leurs élèves ? Ou certains d'entre eux passent-ils inaperçus ? Pour quelles raisons ? Voient-ils de préférence les qualités ou les défauts ? Chez tous, ou seulement chez certains ? De cette attention sélective du maître dépend en partie le développement de l'enfant.

On constate toutefois que les images que se font les enseignants des élèves et vice-versa ainsi que les intérêts et l'attention qu'ils se portent mutuellement sont sous-tendus par l'affectivité. Quels liens y a-t-il, chez les premiers, entre leur histoire, les représentations qu'ils s'en font, celles qu'ils ont des seconds ? Ils déterminent, que l'instituteur en soit ou non conscient, les relations affectives et pédagogiques qu'ils

⁵⁵ LOBROT (M.) *L'influence des modèles*, op. cit. pages 40 et 42.

⁵⁶ LOBROT (M.) *L'influence des modèles*, op. cit. page 43.

⁵⁷ Voir sur ce sujet tous les travaux d'Antoine de La Garanderie.

⁵⁸ Voir les recherches de Daniel Zimmermann et Claude Pujade-Renaud notamment en classes maternelles où les enfants “bien habillés” étaient nettement mieux perçus par les maîtresses que d'autres portant des vêtements usagés, moins beaux.

établissent dans la classe.

Chapitre deux La théorie psychologique des émotions

I. Préalable

I. A. Rappel des trois hypothèses.

1.

Les expériences et événements positifs ouvrent la personne à la vie. Ils la rendent curieuse d'autrui et de connaissance (désirs de communiquer, de partager, de découvrir, de comprendre, de connaître ...)

2.

Les expériences et événements négatifs renferment la personne sur elle-même. Ils augmentent l'anxiété, l'angoisse, renforcent une image négative de soi, tendent à lui faire élaborer des systèmes de défense disproportionnés aux dangers réels encourus, et limitent les relations interpersonnelles.

3.

En revanche, ces mêmes expériences et événements négatifs, s'ils ont été " digérés " (c'est-à-dire revisités, revécus émotionnellement, s'ils ont été source d'une meilleure compréhension, de croissance, bref si du positif s'y est introduit), suscitent une attention plus vive à autrui.

I. B. Quelques définitions.

La formulation des hypothèses de recherche parle d'événements et /ou d'expériences positives ou négatives. Que sous-entendent ces concepts ?

Voici donc les définitions du *Petit Robert*, édition de 1996 :

- expérience : 1. Le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes. 2. Événement vécu par une personne, susceptible de lui apporter un enseignement. Pratique, généralement prolongée, que l'on a eue de quelque chose, considérée comme un enseignement. 3. (absolument) Connaissance de la vie acquise par les situations vécues. 4. Le fait de provoquer un phénomène dans l'intention de l'étudier.
- événement : Ce qui arrive et qui a quelque importance pour l'homme.
- positif : II1. Qui a un caractère de certitude.
- positif : III1.Qui affirme quelque chose, qui affirme du bien de quelqu'un, quelque chose.

Constructif. III2. Qui pose une qualité sans comparer. III3. Qui a un contenu réel, construit ou organisé.

- négatif : (opposé à positif)) 1. Qui est dépourvu d'éléments constructifs, qui ne se définit que par le refus de ce qui est proposé. Qui ne fait que des critiques, n'approuve aucunement (un projet, un ouvrage) sans rien proposer d'autre. 3. Qui n'est pas bon.

Le substantif neutre, d'après le dictionnaire, est donc "événement". Dans la mesure où les événements relatés par les personnes interrogées leur apprennent quelque chose sur ce qu'elles vivent, éprouvent, sur leurs réactions, sur les autres et sur le monde, ils peuvent être considérés comme des expériences qui sont, soit positives, soit négatives. Il n'y a pas d'évaluation "neutre" des événements que peuvent vivre les personnes et il s'agit d'en chercher les raisons. Il y a toujours un apprentissage, "***un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes***". Toutefois, dans quelle direction s'oriente-t-il ? Cela permet-il une ouverture, une confiance plus grandes aux autres, au monde, cela développe-t-il davantage encore la curiosité, le désir ? Ou, au contraire, cela referme-t-il sur soi, cela augmente-t-il la méfiance, le besoin de se protéger à tout prix, une vision pessimiste de l'homme, des hommes et du monde ? Pour cela, interrogeons-nous sur nos débuts dans la vie.

I. C. Les débuts de la vie

Réfléchissons sur les premiers moments du nourrisson qui va naître. Alors qu'il vivait au chaud et un peu à l'étroit dans le milieu aquatique du ventre maternel, le voilà propulsé dans un canal très étroit par les contractions de l'accouchement, puis expulsé à l'air libre dans un monde complètement nouveau pour lui. Des mains le saisissent, lui coupent le cordon, le séchent ou lui donnent un bain avant de le vêtir, de le coucher auprès de sa mère ou dans une pouponnière. Cet événement laisse des traces qui induiront le comportement ultérieur du bébé. S'il a eu le temps, une fois dehors, de prendre contact avec l'environnement, à plat-ventre sur celui de sa mère qui le caresse de ses mains chaudes et accueillantes, avant d'être baigné dans une eau à la température du corps qui lui rappelle le lieu qu'il vient de quitter, et mis au sein sous une lumière douce, bébé sourit parce qu'il reçoit des perceptions tactiles, auditives, visuelles, olfactives et gustatives agréables, une sensation de bien être du monde qui l'entoure⁵⁹. Celui-ci lui apparaît "bon".

Mais parfois les choses se passent moins bien. L'enfant est trop petit et naît avec beaucoup d'avance sur la date prévue, sa tête est très grosse ..., ou ... et ce sont les ordres brefs des médecins, les premiers contacts avec les perfusions, la matériel médical froid en acier, les gestes douloureux sur sa personne, les odeurs pharmaceutiques, la lumière aveuglante du scialytique, le bruit de la pouponnière, l'angoisse ambiante et la solitude au fond du lit : le monde alors ne semble plus vraiment "bon".

En fait, dès notre naissance et jusqu'à notre dernier jour, la réalité nous apparaît dichotomique, bonne ou mauvaise, mais jamais neutre. Pour apprécier la vie qui s'ouvre à

59

lui, il est nécessaire que le nourrisson satisfasse ses besoins élémentaires de nourriture, de sommeil, de contacts, de découverte, de plaisir⁶⁰. Lui donner à manger, le changer et le laisser dormir ne suffisent pas. Le nourrisson a besoin d'être dorloté, bercé, embrassé, il a besoin de paroles, de sourires, de relations. C'est l'émotion vécue qui donne du sens à l'expérience, et cela commence très tôt : ce qui est ressenti comme agréable incite à l'ouverture sur le monde, la vie, les " autres ", ce qui est ressenti comme pénible incite au contraire à la fermeture et évoque la mort.

Or, les enseignants ont été des nourrissons, des enfants, des adolescents avant d'être promus comme instituteurs " raisonnables ". Ils ont un vécu antérieur qui a donné et qui donne un sens à celui d'aujourd'hui. Il est donc bon de s'en souvenir, bon de ne pas oublier la primauté de l'affectif, ainsi que le montre la théorie psychologique des émotions de Michel Lobrot, théorie confirmée par les recherches actuelles en neurobiologie et en psychologie.

II. La primauté de l'affectif

II. A. La théorie psychologique des émotions

II. A. 1. L'affectivité, c'est " nous "

L'affectivité fait partie de nous, elle est " nous ". D'une part, elle marque, elle colore les moindres moments de notre vie, nos actes, nos pensées, nos relations ainsi que les réalités apparemment les plus intellectuelles, les plus désincarnées. Un mathématicien manie des équations d'abord parce qu'il y trouve son plaisir. D'autre part, alors que nous aimerais bien la contrôler, l'affectivité, bien souvent, nous échappe. Elle surgit violemment, brutalement, à la manière d'une tornade, d'une tempête, elle nous envahit totalement malgré nous : certains événements nous font pleurer de joie ou de tristesse, ou de désespoir, d'autres nous mettent en colère mais nous ne pouvons pas ne pas ressentir ces émotions et/ou ces sentiments qui font irruption au moment parfois le plus inattendu. Nous devons " faire avec ".

Les philosophes comme les simples mortels auraient aimé voir les hommes gouvernés par la raison qui aurait contrôlé leurs passions mais l'émotion qui les saisit est

⁶⁰ Voir les travaux et l'ouvrage de Frédéric LEBOYER : *Pour une naissance sans violence*, Paris, Seuil, 1974 VINCENT J.-D. : *Biologie des passions*, Paris, éditions Opus-O. Jacob, Février 1986, Octobre 1994, 406 pages. En introduction au chapitre " Le plaisir et la douleur " dans l'ouvrage *Biologie des passions*, Jean-Didier Vincent écrit : " Concept obscur, sentiment lumineux, le plaisir doit être conçu à la fois comme état et acte, un affect qui ne peut être dissocié du comportement qui lui a donné naissance. Récompense pour l'individu, il est le moteur de son apprentissage et de l'évolution des espèces. L'homme seul dit son plaisir ; mais, à observer l'animal en action, nous concluons parfois qu'il y prend du plaisir. " (p. 191) Il poursuit : " le plaisir est un besoin fondamental de l'animal évolué et (...) l'importance de la demande s'accroît avec le degré d'évolution des espèces. " (p; 192) et : " La fameuse définition (Spinoza) : " La joie est la passion par laquelle l'esprit passe à une perfection plus grande " situe dans son caractère dynamique, l'affirmation du plaisir. Chez l'animal, on décrit un continuum de comportement, approche-fuite, qui constitue la version motrice du continuum affectif, plaisir-aversion. Le plaisir est ce qu rapproche, la douleur ce qui éloigne. Si le plaisir est inséparable de l'action d'un individu, il ne pourra pas être absent de l'évolution des espèces qui a abouti à cet individu ".(p.194)

un “ ébranlement ” qui se répercute dans la totalité de leur être, à la manière d'un raz-de-marée, d'un tremblement de terre dont les répliques peuvent se ressentir très loin du point d'impact. Elle se manifeste en outre sous des formes multiples par l'intermédiaire de tous les systèmes régulant la vie : battements de cœur et circulation sanguine s'accélérant ou se ralentissant, sensations d'étouffement, de froid, d'anesthésie, de boule au creux de l'estomac, transpiration, phénomènes de paralysie, comportements obsessionnels, perte d'idées, de volonté.

Historiquement, durant de nombreux siècles, si nous remontons à l'Antiquité grecque, nous constatons que l'affectivité fait peur et qu'elle est opposée à la raison “ qui nous dirige ” aux passions que nous subissons. Mais il n'existe pas d'interrogation sur ce qui

“ met en branle cette raison ”⁶¹

et sur ce qu'elle dirige. Selon les stoïciens, c'est l'intellect qui va s'opposer aux passions et

“ nous rendre maîtres de nous-mêmes ”⁶².

A partir du Moyen Age, et jusqu'au XVIII^e siècle, nous parlons du corps et de l'âme :

“ Les passions viennent du corps et l'âme spirituelle a pour fonction de les contrôler ”⁶³.

Pour Descartes, cette séparation entre âme et corps est encore accentuée :

“ Le corps est capable de s'animer et de se diriger lui-même, par le moyen des esprits animaux ”. L'âme n'a pas d'autre fonction que de penser ”⁶⁴

Pourtant, il prend conscience que bien souvent, ce n'est pas

“ l'âme qui s'impose au corps, mais le corps qui s'impose à l'âme ”

par l'intermédiaire de l'émotion qui, si elle est forte, perturbe le fragile équilibre. Les exemples sont nombreux : le trac qui paralyse, une blessure à un endroit périphérique (main ou pied) qui, non seulement limite nos actes mais envahit notre psychisme, se rappelle constamment à nous, etc. A l'aube d'un nouveau siècle, il est en général reconnu que l'affectivité sous-tend tous nos actes, toutes nos pensées. En revanche, l'idée que l'émotion, qu'elle soit douce et intégrée, ou brutale, nous crée, nous forme, nous organise, nous fait ce que nous sommes ici et maintenant, cette idée donc, n'est pas réellement acceptée et suscite encore des doutes. Cela fait toujours peur. Pourtant cette affectivité, constituée d'émotions et de passions, est la vie elle-même, définit le vivant. Elle

“ fait passer une réalité quelconque appartenant à notre cadre de vie, du statut d'objet pur, au statut de réalité impliquée, de chose “ bonne ” ou “ mauvaise ” . Le “ bon ” ou le “ mauvais ” n'existent pas tels dans la nature. ”⁶⁶

⁶¹ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 5.

⁶² LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 6.

⁶³ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 6.

⁶⁴ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 6.

⁶⁵ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 7.

II. A. 2. L'émotion organisatrice de notre vie psychique

L'émotion nous habite constamment même quand nous ne sommes pas confrontés à une situation qui nous bouleverse. Elle

“est essentiellement une réaction à une situation extérieure⁶⁷”

que nous n'avons pas évaluée auparavant. Cette réaction prolonge en nous l'état de plaisir ou de douleur auquel nous avons été confrontés, et cet état dure même si, dans le cas des émotions douloureuses, nous aimerais nous en débarrasser. Cette émotion, ou plutôt ces émotions, vont aussi déterminer notre apparence, nos tics, notre manière de nous présenter, de nous tenir, elle vont créer nos états d'âme, parfois induire un état d'angoisse qui nous rend la vie difficile et que nous ne parvenons plus à relier à un événement précis, état qui se révèle dans des moments de non plaisir, de désintérêt, de vide, car

“le non plaisir est aussi nocif que la douleur, du fait qu'il correspond à un arrêt dans le développement et à une impossibilité de combler les souffrances. Ne pas avancer, c'est reculer. La vie se définit par le progrès⁶⁸”.

L'émotion donne une valeur à la situation que nous vivons et l'intègre à notre psychisme en lui donnant une durée par la remémoration. Si je pense à un moment de bonheur vécu auparavant, je le fais exister à nouveau dans ma vie intérieure, et surgissent en moi les émotions positives déjà éprouvées. Surgissent aussi les sensations de bien-être, d'euphorie, qui transparaissent dans des attitudes, des postures, l'humeur, etc., qui acquièrent une certaine permanence. Le même phénomène se produit à partir d'émotions négatives. Quand nous observons une personne, nous ne voyons pas uniquement ses caractéristiques physiques ou les actions qu'elle produit, nous remarquons aussi la fluidité de ses gestes ou leur rigidité, une certaine détente ou des crispations qui reflètent aussi son état intérieur. Selon le vécu de la personne, les choix de vie qu'elle aura faits, une crispation qui aurait pu être passagère se transformera en rigidité qui subsistera même quand la situation qui l'avait fait surgir aura disparu. Cela détermine l'apparence, la manière d'être, d'appréhender les situations, la vie en général.

La formation de ce qu'on appelle les réflexes s'origine aussi dans l'émotion. Si le nourrisson à sa naissance est capable de mouvements, ces derniers

“ne sont rien d'autre que des supports d'expérience”⁶⁹.

C'est à partir de la valeur d'attrait ou de répulsion que reçoivent les expériences que les réflexes s'acquièrent ainsi que les habitudes, que

⁶⁶ LOBROT M. : “Introduction”, in LOBROT M. et collaborateurs : *Le choc des émotions*, éditions de La Louvière, Château La Vallière, 1993, 287 pages, p.9.

⁶⁷ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 12.

⁶⁸ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 14.

⁶⁹ LOBROT M. : “Introduction”, in LOBROT M. et collaborateurs : *Le choc des émotions*, éditions de La Louvière, Château La Vallière, 1993, 287 pages, p. 15

“ les émotions transforment en pulsions ”⁷⁰.

C'est parce que leurs premières expériences de succion se sont révélées malheureuses que certains nourrissons se laissent mourir de faim.

II. A. 3. L'émotion fondatrice de la vie affective

Les psychologues de la fin du XIX^è et du début du XX^è, notamment William James et C. Lange, voient l'émotion comme essentiellement viscérale, appartenant

“ au système neuro-végétatif : respiration, circulation du sang, battements de cœur, sudation.”⁷¹

C'est sous l'influence d'une émotion forte que l'organisme réagit sur ces différents plans. Mais d'autres chercheurs, dont Cannon, montrent que les émotions ne sont pas que viscérales :

“ Si on sectionne, chez un chien, toutes les voies nerveuses appartenant au système neuro-végétatif, sauf celles qui sont indispensables à la vie, le chien continue à manifester des émotions”⁷² .

Durant la même période, d'autres scientifiques, parmi lesquels Pierre Janet et Henri Wallon

“ découvrent que les processus émotionnels se rencontrent à tous les étages du psychisme”⁷³ :

niveau psycho-moteur et postural sous le contrôle de la volonté (exemple la colère), niveau sensoriel et perceptif (phénomènes d'anesthésie), niveau idéatoire, ainsi que dans les actes volontaires (incapacités volitives). En réalité

“ l'émotion s'empare d'actes qui, normalement servent à avoir une action sur le monde (...) mais elle utilise les perceptions proprioceptives (en input), déclenchées par cet acte. (...) Elle nous fait sentir, à l'intérieur de nous, tout un ensemble de modifications internes, de vibrations, qui sont polarisées positivement ou négativement”⁷⁴ .

Selon Pierre Janet, ce sont les émotions négatives envahissant le psychisme qui provoquent dépressions et névroses. Les observations d'Antonio Damasio sur des patients qui ont perdu leurs capacités à ressentir des émotions (ceci étant dû à la destruction d'une partie de leur cerveau à la suite d'accident ou de maladie), alors même que leurs facultés intellectuelles sont restées intactes, montrent qu'ils ne sont plus capables d'utiliser ces dernières de façon adéquate dans leur vie personnelle, sociale, familiale et professionnelle. Ils gardent leurs capacités “ théoriques ”, répondent

⁷⁰ LOBROT M. : “ Introduction ”, in LOBROT M. et collaborateurs : *Le choc des émotions*, éditions de La Louvière, Château La Vallière, 1993, 287 pages, p. 14.

⁷¹ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 10.

⁷² LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 10.

⁷³ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 11.

⁷⁴ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 11.

correctement aux tests de laboratoire, mais ne peuvent les appliquer aux mouvements changeants de la vie, comme si ces capacités fonctionnaient " à vide ". Ils sont détachés du plaisir, de la souffrance, du désir. On pourrait dire que l'incapacité à ressentir les émotions déconnecte en quelque sorte l'intelligence de la réalité sur laquelle elle est appelée à s'appliquer.

II. A. 4. L'émotion constructrice de nos affects

Les pulsions que nous imaginions existant en nous dès notre naissance, se construisent en fait progressivement. Les

" premiers mouvements totalement mécaniques et incontrôlés (nous permettent) d'expérimenter la réalité et de (nous) situer par rapport à elle. (...) Un objet ou une situation (ne) deviennent stimuli (que) si, et seulement si, ils ont reçu une certaine valeur d'attrait-répulsion qui leur vient de l'expérience ⁷⁵".

Certaines pulsions, au départ de la vie

" visent explicitement à conserver le sujet dans l'existence ⁷⁶".

Il en est de même pour les autres qui apparaissent d'une certaine manière " gratuites " comme le contact, la curiosité, le désir de communiquer, celui de chercher, de trouver des solutions, etc. Les actes nouveaux provoquant de nouvelles expériences engendrent plus de curiosité et d'intérêt que ceux qui sont souvent pratiqués, plus répétitifs, et qui risquent d'engendrer l'ennui. Les exemples abondent dans le quotidien : les tâches ménagères. La cuisine aussi : autant préparer un repas de fête, essayer une nouvelle recette pour recevoir ses amis peut être une activité stimulante, autant la préparation quotidienne ou bi-quotidienne des repas est lassante et l'on apprécie alors le traiteur, les plats surgelés et le four à micro-ondes ! Il en est de même dans de nombreuses activités artisanales. En poterie, le travail au tour est intéressant au moment où l'on apprend à l'utiliser, puis quand on cherche, on imagine de nouvelles formes. Il est aussi stimulant de mettre au point de nouveaux émaillages, de conduire des cuissons en fonction de ces émaux et du résultat que l'on veut obtenir. Mais quand il s'agit de tourner en série des bols, des pichets, des assiettes, de les émailler tous de la même façon ... l'intérêt s'émousse. Toute activité qui suscite la recherche et la découverte est passionnante, mais pénible quand elle devient répétitive.

Les affects se manifestent donc durant la vie diurne sous forme de pensées, d'images qui font naître des émotions et des sentiments soit positifs qui nous incitent alors à nous développer, soit négatifs, de nature obsessionnelle pour nous inciter à " en sortir ", c'est-à-dire pour trouver une solution positive. Ils apparaissent aussi durant la vie nocturne dans le rêve qui réactive ceux qui n'ont pu être vécus dans la journée. Par exemple, Carl Jung a remarqué que, durant la guerre, les soldats du front ne rêvaient pas de la guerre mais de la paix.

" Quand ils commencent à rêver de la guerre, c'est que leur état psychique se détériore ⁷⁷".

⁷⁵ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 15.

⁷⁶ LOBROT (M) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 303

II. A. 5. L'émotion productrice de l'action

“L’émotion permet et produit l’action⁷⁸”

qui s'origine dans une intention même si elle la gêne parfois (exemple : le trac). Pour qu'une action se réalise, il faut que l'intention qui la sous-tend soit consciente.

“ Il n'y a que trois circonstances où nous sommes capables d'effectuer une action sur un objet ou une situation déterminés (...) 1. si l'objet ou la situation sont immédiatement sous nos yeux 2. (...) si nous y pensons (...) 3. si l'objet ou la situation sont liés indissolublement à l'émergence du besoin (...) ”⁷⁹

(exemple : le chien qui reçoit sa nourriture à un endroit déterminé s'achemine vers cet endroit dès qu'il ressent la faim). En revanche, sans une de ces conditions, nous sommes dans l'incapacité de réaliser l'acte, d'où la nécessité des agendas, des pense-bête, etc. Quand nous sommes perturbés par la fatigue, un problème particulier ou une émotion, il arrive que nous accomplissons des actes que certains qualifient d'inconscients et auxquels ils attribuent une intention particulière. Bien souvent, cette hypothèse ne correspond pas à la réalité. La fatigue, le problème ou l'émotion provoquent en nous une distraction qui nous fait perdre de vue notre intention première et fonctionner sur un mode automatique, c'est-à-dire que nous allons retrouver des schémas plus anciens, mieux intégrés qui en quelque sorte fonctionnent tout seuls sans intervention réfléchie de notre part.

Un certain acte se réalise grâce à certains affects et sa réalisation en produit d'autres

“ *Cette expérience de l'acte accompli est aussi importante que l'expérience qui précède l'acte et qui le détermine ou que l'expérience en cours de route de l'acte en train de se réaliser, avec les craintes et les appréhensions obligatoires⁸⁰* ”.

Elle génère d'autres ouvertures. C'est

“ le vécu émotionnel (qui) donne sens à l'action qui en résulte et non l'inverse⁸¹”.

Une action, non seulement vise un but déterminé mais nous fait aussi vivre des affects.

L'émotion met en oeuvre les systèmes nerveux et hormonaux. Dans ces systèmes, les informations créent un “ état d'éveil ” par l'intermédiaire d'hormones circulantes, c'est-à-dire une excitation dans une région particulièrement étendue sous une forme de vague

“ qui touche une multitude de points, y compris ceux qui ne sont pas concernés

⁷⁷ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 16.

⁷⁸ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 19.

⁷⁹ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 21.

⁸⁰ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 22.

⁸¹ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 22.

*dans l'action qui suivra*⁸².

Le message qui arrive au cerveau n'emprunte pas des voies nerveuses différenciées correspondant à des fonctions particulières. En réalité, ce n'est pas le cerveau qui sélectionne la réponse à apporter au message mais

“l'organisme tout entier qui produit tel acte, parce que cet acte correspond à la situation, à l'apprentissage et à la pulsion actuellement dominante⁸³”. (*Les pulsions ont des effets positifs) qui ne s'identifient pas avec la réduction de tension ou la cessation de stimulation. Le plus souvent, au contraire, ils consistent à introduire de nouvelles tensions et de nouveaux excitants. Ils apparaissent en effet quand le sujet se trouve dans une situation où il gagne, acquiert, se construit ou s'étend ou qu'il découvre des possibilités pour y arriver*⁸⁴”.

Le système nerveux

“met en branle l'organisme. (...) Il organise la tempête corporelle essentielle à la vie, qui découle de l'action et de l'émotion et qui fait que le corps n'est pas simplement une machine à assimiler les aliments, à respirer, à exister comme un végétal, mais dépend aussi des expressions les plus hautes de lui-même, qui ne sont pas coupées de lui⁸⁵”.

On peut dire que les effets positifs d'une pulsion la renforcent. Et l'expérience le montre. Satisfaire sa curiosité dans un domaine lui permet souvent de se développer, soit dans l'approfondissement dudit domaine, soit dans la découverte d'un nouveau, proche du premier mais différent. Par exemple, quand je découvre un auteur qui me plaît à travers un de ses ouvrages, roman, essai ou autre, je pars à la recherche de ses autres écrits, j'éprouve le désir de le connaître davantage. La première rencontre avec les textes des écrivains est parfois le fruit du hasard mais, bien souvent, elle résulte de la rencontre avec un ami qui l'a lu avant moi et qui l'a apprécié. De même c'est à partir de textes montrant le plaisir d'un auteur à écouter certaines musiques que j'ai, à mon tour découvert et apprécié lesdites musiques.

A contrario, quand les pulsions ont des effets négatifs (pulsions de peur, d'angoisse), le sujet a tendance à se rigidifier, à se fermer. Par exemple, mes mauvaises relations avec certains inspecteurs ont longtemps fait naître l'angoisse en moi. Et je me souviens de mon malaise, alors que j'allais bénêvolement donner un coup de main à un directeur d'école en ZEP et que l'inspecteur s'annonçait : je trouvais très souvent une raison pour quitter l'établissement à ce moment-là. En réalité, c'est la personne tout entière qui évalue et se détermine en fonction de son état émotionnel, physiologique et de la situation dans laquelle elle se trouve ; c'est en quelque sorte dépendant de son “économie générale”, ce qu'elle gagne en développement, ce qu'elle perd quand elle souffre :

⁸² LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 25.

⁸³ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 26.

⁸⁴ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 304.

⁸⁵ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 26.

“ Les émotions perturbantes aboutissent à des pertes physiologiques (augmentation du métabolisme) concomitantes avec des blocages de l’assimilation (arrêt des fonctions digestives), les émotions euphoriques produisent le contraire⁸⁶. ”

De nombreuses observations montrent que les systèmes mental-comportemental et neuro-hormonal peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre. Dans l'éveil, par exemple,

“ les premières perceptions, qui déclenchent le réveil, se font sans intervention nerveuse, puisqu’elles vont permettre à celui-ci de se mettre en activité⁸⁷”.

Mais le niveau d'excitation qui le provoque, est aussi fonction de l'activité :

“ Il existe une différence importante entre une activité purement motrice qui ne met en jeu que le tronc cérébral, une action sur le milieu extérieur sans attention ou investissement particuliers du sujet, ou une action dans laquelle l’attention, la projection en avant, l’investissement affectif sont importants⁸⁸”.

C'est ce qui peut expliquer l'apprentissage latent qui

“ exige une excitation affective.⁸⁹”

En fait, il existe chez les animaux comme chez les humains des pulsions autotélique

“ qui prennent pour but les activités mêmes déterminées par ces pulsions ... en tant qu’elles modifient la réalité subjective⁹⁰”,

donc un goût pour la nouveauté et la création elles-mêmes, c'est-à-dire pour l'activité d'exploration et de recherche. Des observations ont été faites avec des rats devant traverser un labyrinthe où tout retour en arrière s'avérait impossible. Il a été constaté, après une dizaine de trajets effectués sans récompense, que

“ d’une manière générale, plus les animaux sont soumis à des “ apprentissages latents ”, mieux ils réussissent quand on introduit la récompense sous forme de nourriture.⁹¹ ”

J. Nuttin observe chez les humains que ceux

“ qui apprennent avec comme seule récompense une approbation de l’expérimentateur pour certains résultats choisis arbitrairement n’apprennent pas seulement à obtenir des résultats approuvés par l’expérimentateur mais les composantes générales de la situation.⁹² ”

⁸⁶ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 304.

⁸⁷ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 27.

⁸⁸ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 29.

⁸⁹ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 306.

⁹⁰ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 306

⁹¹ LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 314.

⁹² LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, p. 314.

Jean-Didier Vincent donne divers exemples montrant que ce sont les situations vécues par le sujet qui vont déclencher des sécrétions neuro-hormonales particulières. Il observe aussi que certaines hormones ont des effets différents sur les individus en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent. Comptent donc, l'état intérieur du sujet, son histoire et le contexte.

“L’émotion, génératrice de l’état affectif, apparaît donc ici comme fondamentale. Non seulement il n’y a pas de vie psychologique sans elle, mais on pourrait presque dire : pas de vie corporelle, pas de santé, pas de croissance. Si on songe par exemple que le cortisol, hormone dépressive de la cortico-surrénale, freine les défenses immunitaires de l’organisme, on peut se rendre compte de l’importance d’avoir une vie émotionnelle ouverte et épanouie, pour ne pas tomber malade et pouvoir profiter de son corps”⁹³.

II. B. Les recherches en neuro-biologie

II. B. 1. L’importance des contacts corporels

Donc, dès notre naissance et jusqu'à notre dernier jour, la réalité nous apparaît dichotomique, bonne ou mauvaise, mais jamais neutre. Pour apprécier la vie qui s'ouvre à lui, il est nécessaire que le nourrisson satisfasse ses besoins élémentaires de nourriture, de sommeil, de contacts, de découverte, de plaisir⁹⁴. Lui donner à manger, le changer et le laisser dormir ne suffit pas. Le nourrisson a besoin d'être dorloté, bercé, embrassé, il a besoin de paroles, de sourires, de relations. Ashsley Montagu considère que

“le développement plus ou moins précoce du système nerveux de l’enfant dépend en grande partie des stimulations tactiles qu’il reçoit” (et que) “au contraire, dans les orphelinats, le manque de stimulus dans la petite enfance est un facteur qui tend à retarder le développement des enfants”⁹⁵

Des études menées dans différents pays (USA, Europe : R.A.Spitz, J.Bowlby⁹⁶,

⁹³ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1993, 287 pages, p. 30.

⁹⁴ Voir les travaux et l'ouvrage de Frédéric LEBOYER : *Pour une naissance sans violence*, Paris, Seuil, 1974 VINCENT J.-D. : *Biologie des passions*, Paris, éditions Opus-O. Jacob, Février 1986, Octobre 1994, 406 pages. En introduction au chapitre “ Le plaisir et la douleur ” dans l'ouvrage *Biologie des passions*, Jean-Didier Vincent écrit : “ Concept obscur, sentiment lumineux, le plaisir doit être conçu à la fois comme état et acte, un affect qui ne peut être dissocié du comportement qui lui a donné naissance. Récompense pour l'individu, il est le moteur de son apprentissage et de l'évolution des espèces. L'homme seul dit son plaisir ; mais, à observer l'animal en action, nous concluons parfois qu'il y prend du plaisir. ” (p. 191) Il poursuit : “ le plaisir est un besoin fondamental de l'animal évolué et (...) l'importance de la demande s'accroît avec le degré d'évolution des espèces. ” (p; 192) et : “ La fameuse définition (Spinoza) : “ La joie est la passion par laquelle l'esprit passe à une perfection plus grande ” situe dans son caractère dynamique, l'affirmation du plaisir. Chez l'animal, on décrit un continuum de comportement, approche-fuite, qui constitue la version motrice du continuum affectif, plaisir-aversion. Le plaisir est ce qu rapproche, la douleur ce qui éloigne. Si le plaisir est inséparable de l'action d'un individu, il ne pourra pas être absent de l'évolution des espèces qui a abouti à cet individu ”.(p.194)

⁹⁵ MONTAGU A. : *La peau et le toucher*, Paris, Seuil, 1979, 223 pages, p.143.

⁹⁶ ZAZZO (R.) : *Le colloque sur l'attachement*, Paris, delachaux et Niestlé, 1979, 250 pages.

H.Montagner⁹⁷) corroborent ces opinions. Déjà, au XII^è siècle, Frédéric II de Prusse voulait découvrir la langue que parleraient les enfants si personne ne leur parlait auparavant. Il interdit aux nourrices de leur parler et les enfants moururent tous⁹⁸. Cela corrobore les observations de Spitz sur l'hospitalisme des enfants. D'autres expériences menées sur des animaux de laboratoire (K.Lorenz, Harlow), rats, singes, ou observées sur des groupes de nourrissons (H.Montagner et le groupe de Besançon), montrent l'importance du contact affectif : les rats de laboratoire manipulés se développent plus rapidement que les autres et sont moins perturbés face au stress⁹⁹. La même chose a été constatée dans certaines maternités :

“ Barnett et ses collaborateurs de l'école de médecine de l'université de Stanford ont encouragé 41 mères à prendre dans les bras et manipuler leur bébé prématuré à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. Toutes les personnes concernées les bébés, les mères, les infirmières et les docteurs s'en trouvèrent considérablement mieux. Il n'y eut pas d'augmentation des infections les plus redoutées, ni aucune sorte de complications¹⁰⁰ . ”

Jean-Didier Vincent confirme l'importance des premiers contacts mère-enfant :

“ Une mère privée de son nourrisson pendant 24 heures après la naissance le portera, le plus souvent, anormalement à droite. Ce “ bébé de droite ” nécessitera deux fois plus d'aide médicale par la suite qu'un “ bébé de gauche ”. ”¹⁰¹

Cela veut dire que l'organisme vit en relation avec son milieu ; ses sécrétions hormonales, son humeur reflètent son histoire. Les recherches en neurobiologie animale et les observations médicales montrent que les réponses quotidiennes, au stress, à l'inconnu, diffèrent en fonction de la situation et de celles vécues antérieurement. L'évolution des espèces serait fondée sur le plaisir qui

“ favorise l'adaptation de l'espèce : ce qui est bon pour elle entraîne du plaisir, et ce qui est mauvais déclenche une forte quantité d'énergie vers les muscles qui étaient en action, les canaux moteurs sont ainsi rendus plus perméables, alors que les stimuli déplaisants ferment par désaffection les canaux moteurs correspondants ”¹⁰²

II. B. 2. “ L'état central fluctuant ”

⁹⁷ MONTAGNER (H.) : *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Seuil, coll. Points, 1991, 335 pages.

⁹⁸ MONTAGU A. : *La peau et le toucher*, Paris, Seuil, 1979, 223 pages, p. 70. Il est évident qu'au niveau éthique, c'est une “ expérience ” qui ne pourrait avoir cours actuellement. Toutefois, à l'époque de Frédéric II de Prusse, on n'avait pas compris l'importance de ces relations. Dans la mesure où ils étaient nourris, changés, on considérait que l'on avait tout ce qu'il fallait pour ces nourrissons.

⁹⁹ MONTAGU A. : *La peau et le toucher*, Paris, Seuil, 1979, 223 pages, relation des observations de Weininger, p. 28.

¹⁰⁰ MONTAGU A. : *La peau et le toucher*, Paris, Seuil, 1979, 223 pages, p.89.

¹⁰¹ VINCENT J.-D. : *Biologie des passions*, Paris, éditions Opus-O. Jacob, Février 1986, Octobre 1994, 406 pages, p.343.

¹⁰² VINCENT J.-D. : *Biologie des passions*, Paris, éditions Opus-O. Jacob, Février 1986, Octobre 1994, 406 pages, p. 195.

A l'encontre de la théorie sur l'homéostasie où

“*l'animal est une représentation stable du monde qui l'entoure*”

de celle de Claude Bernard affirmant la *constance du milieu intérieur physiologique*, N.H. Spector, cité par Jean-Didier Vincent parle :

“*d'un état central fluctuant définit par deux propositions : 1° Tout organisme vivant, de la naissance à la mort, est en état de non-équilibre. 2° La réaction d'un organisme à un stimulus est dépendant de et modulé par (...) un état central défini comme la condition réactive totale à un moment donné d'un neurone, d'un ensemble fonctionnel de cellules, d'un élément subcellulaire à l'intérieur du système nerveux ou de ce dernier considéré comme un tout*” (...)

Trois dimensions, donc, pour un être unique et dont l'état central conditionne la présence au monde réactivité globale confondant la représentation et l'action ¹⁰³.

Cet état central se modifie constamment en fonction du corporel, du temps qui passe, des avatars du quotidien. C'est une “représentation du monde” où sont fusionnées les dimensions corporelles (milieux intérieur, et cérébral, état des organes), extracorporelle (vision que l'individu a par ses organes des sens et par sa vision des mouvements) et temporelle (développement et usure du temps). Ce n'est donc pas la raison seule qui nous dirige, nous oriente, mais ce que nous sommes en totalité, influencés par tout notre vécu intérieur, celui de nos organes, de nos émotions, notre vécu extérieur, nos conditions de vie, d'existence, nos relations diverses, personnelles, professionnelles, sociales avec notre milieu, et notre vécu temporel, tout ce que nous avons déjà vécu et vivons quotidiennement.

II. B. 3. Les découvertes d'Antonio Damasio : les marqueurs somatiques

Comme nous l'avons déjà vu, les recherches entreprises par Antonio Damasio et son équipe, montrent, elles aussi, que la vie quotidienne et intellectuelle est sérieusement perturbée quand des lésions cérébrales existent dans les centres cérébraux responsables des émotions. Les personnes perdent leurs capacités à s'émouvoir, ce qui se vérifie par leurs réactions face aux événements de la vie de tous les jours. Elles gardent *a contrario* toujours leur maîtrise d'elles-mêmes mais deviennent incapables de faire des choix corrects dans le quotidien. Le chercheur explique que ces comportements illustrent

“*bien les limites de la démarche purement rationnelle et les conséquences désastreuses de l'absence du mécanisme des marqueurs somatiques*”.

Que sont les “marqueurs somatiques”? A. Damasio explique que nous sommes souvent mis devant des situations exigeant que nous fassions un choix. Choisir, c'est évaluer les avantages et les inconvénients de certaines propositions, les bénéfices ou les désagréments que nous en retirons. Dans le quotidien, nous devons fréquemment faire rapidement ces choix qui sont plus ou moins complexes. Si nous utilisions uniquement nos capacités de raisonnement, il nous serait très difficile d'y parvenir. Que se passe-t-il alors?

“*Avant que vous ayez entamé le processus de raisonnement devant vous mener*

¹⁰³

VINCENT J.-D. : *Biologie des passions*, Paris, éditions Opus-O. Jacob, Février 1986, Octobre 1994, 406 pages, pp. 172-173.

à la solution du problème, quelque chose d'important se produit : lorsque vous visualisez dans votre esprit, même fugitivement, la conséquence néfaste d'une réponse que vous pourriez choisir, vous ressentez une sensation déplaisante au niveau du ventre. Puisque cette perception concerne le corps, je donne à ce phénomène le terme de perception d'un " état somatique " ; et puisqu'elle est associée à une image particulière, à la façon d'un repère ou d'une marque, je l'appelle " marqueur " (...)

Les sensations désagréables fonctionnent en quelque sorte comme un feu rouge clignotant qui nous avertit d'un danger, qui nous permet

" de rejeter immédiatement une action donnée et (nous) incite à envisager d'autres alternatives ".

Elles réduisent d'emblée le nombre de choix en éliminant ceux qui ne sont pas judicieux. Des sensations agréables nous encouragent au contraire à persévérer dans la voie choisie. Ces marqueurs fonctionnent même dans le cas où un choix entraîne d'abord des désagréments qui conduisent ensuite à une issue positive. La visualisation de cette issue nous aide à supporter le moment difficile¹⁰⁴. La non perception de ces sensations nous met dans l'incapacité de pouvoir effectuer les choix les plus adéquats :

" Les marqueurs somatiques accroissent probablement la précision et l'efficacité du processus de prise de décision "¹⁰⁵.

Les thèses de Jean-Didier Vincent (1986) et d'Antonio Damasio (1994), qui confortent l'importance de l'affectif, ainsi que l'importance du désir et de l'expérience du plaisir, résultent de leurs travaux de recherche en neurobiologie. Elles confortent l'hypothèse pédagogique de la théorie psychologique des émotions de Michel Lobrot, approfondie tout au long de son travail et de l'écriture de ses ouvrages. Dans *L'écoute du désir*, (1989), la réflexion du chercheur sur les expériences formatives et /ou thérapeutiques qui sous-tendent des apprentissages, comme dans l'éducation où enseignants et formateurs insistent sur la valeur formative de la contrainte, montre la différence entre les " contraintes de la réalité " et les " contraintes sociales ". Les premières

" interviennent à chaque fois que nous sommes obligés de tenir compte, dans nos actions, d'un aspect ou d'un autre des choses, (...) (Ce sont) toutes les activités que nous faisons pour autre chose, à titre instrumental. Comme dans le cas des contraintes sociales, interviennent des sanctions au cas où nous n'acceptons pas ces contraintes de la réalité."¹⁰⁶

Les deuxièmes

" ont souvent pour but d'empêcher des actions qui, normalement, devraient se produire ou qui se produisent habituellement, soit parce qu'elles apparaissent comme inopportunes, soit parce qu'on veut que d'autres actions soient

¹⁰⁴ Carl ROGERS parle de " ressenti organismique ". " La personne qui va vraiment bien considère son expérience "organismique ", son propre jugement, comme la source d'information la plus utile pour savoir ce qu'elle doit faire ou comment elle doit réagir dans une situation donnée. " in TORNE (B.) : *Comprendre Carl Rogers*, Toulouse, éd. Privat, 1994, 163 pages, p.51.

¹⁰⁵ DAMASIO (A.) : *L'erreur de Descartes*, op. cit. p.226.

¹⁰⁶ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p. 18.

effectuées à leur place. Autrement dit, elles obéissent à des intentions, ce qui n'est pas le cas des premières. (...) Les contraintes sociales peuvent aussi avoir une certaine utilité dans la vie sociale.¹⁰⁷

Il constate que ces dernières, si elles ont une utilité dans la vie sociale, n'en ont aucune au niveau éducatif. L'apprentissage ne se fait et n'est efficace à long terme que s'il se fait librement, que si la personne le désire elle-même, que si elle s'investit, s'implique complètement dans cet apprentissage. D'un autre côté, un éthologue, Boris Cyrulnik, affirme, à juste titre, que les expériences difficiles n'engendrent pas systématiquement un comportement pathologique, mais il ne repère pas quels sont les événements qui limitent, voire annulent la dangerosité de l'expérience considérée.

II. B. 4. Boris Cyrulnik : L'adversité n'engendre pas systématiquement des comportements pathologiques, le concept de résilience

On constate que souvent donc, les expériences négatives engendrent des blessures, de la souffrance qui incitent la personne à se protéger puis, si cet état de fait dure, à se refermer sur elle, à voir le monde comme dangereux, mauvais, et à élaborer des systèmes de protection très forts, très rigides que Michel Lobrot appelle "super-défenses". Pourtant, comme l'affirme Boris Cyrulnick dans l'introduction à *Un merveilleux malheur*, face à l'adversité, certaines personnes réagissent de manière positive, "s'en sortent", se développent, s'épanouissent. Le malheur n'engendre pas automatiquement le malheur. Ce n'est pas parce qu'on a été maltraité que l'on maltraira. Après avoir évoqué le concept de "résilience", à savoir la capacité à réagir face à l'adversité, à "rebondir" à partir du traumatisme, Boris Cyrulnik insiste sur l'importance des milieux

"écologiques, affectifs et verbaux" : "Qu'un seul milieu défaillie et tout s'effondrera. Qu'un seul pont d'appui soit offert et la construction reprendra."¹⁰⁸

Relatant l'observation faite par l'aide sociale américaine sur l'observation de onze enfants durant 50 ans, il précise :

"Les trois qui ont échoué n'ont pas été ceux qui avaient été le plus agressés, mais ceux qui, trop isolés, avaient été le moins soutenus"¹⁰⁹

Selon lui, lors de l'agression, la personnalité se clive, la partie blessée se nécrose tandis que "une autre mieux protégée, encore saine mais plus secrète, rassemble avec l'énergie du désespoir tout ce qui peut donner encore un peu de bonheur et de sens à vivre."¹¹⁰

Cependant, il n'explique pas ce qui soutient la personne, ce qui fait qu'elle va vivre et bien vivre malgré tout. De même qu'un accident ou une maladie physique peuvent entraîner

¹⁰⁷ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p. 19.

¹⁰⁸ CYRULNIK (B.) : *Un merveilleux malheur*, Paris, éd. O.Jacob, 1999, 239 pages, p. 16.

¹⁰⁹ CYRULNIK (B.) : *Un merveilleux malheur*, op. cit. p. 17.

¹¹⁰ CYRULNIK (B.) : *Un merveilleux malheur*, op. cit. p.22.

une perte physique (organe, mobilité, etc., capacités diverses), un choc ou une situation d'ordre psychologique peuvent entraîner des pertes ou des traumatismes psychologiques et parfois physiques : il y a souvent des liens entre les ulcères et les situations de stress ou d'angoisse. Toutefois, les recherches en pathologie mentale montrent souvent qu'il n'est pas besoin de chocs particuliers pour que les personnes sombrent dans la dépression et même dans la psychose. Bien davantage qu'un traumatisme, l'absence de satisfactions pleines et fortes dans la vie met le psychisme en danger. Les situations sociales actuelles fragilisent les personnes mais un certain nombre d'entre elles qui semblent n'avoir aucun souci d'ordre matériel, financier, qui, de l'extérieur, "ont tout pour être heureuses", sombrent dans des dépressions sévères.

II. B. 5. Nécessité d'expériences positives concomitantes à un traumatisme

Michel Lobrot propose une hypothèse explicative à cela. Les personnes dépriment parce qu'elles ne vivent pas d'expériences fortes de plaisir d'ordre intellectuel, esthétique, relationnel, corporel ... qui les dynamisent. Leurs vies leur apparaissent "vides". Reprenant l'histoire d'Anna O.¹¹¹, il explique la maladie de la jeune fille par la situation qu'elle vit : devant veiller son père malade durant la nuit, elle est déphasée et ne rencontre plus ses amis. Elle perd, par cette garde, toutes les sources de satisfactions qui faisaient sa vie. Si, suite aux visites de Breuer, son état s'améliore, c'est d'abord parce qu'elle "compte" pour le médecin qui vient la voir tous les jours (même les week-ends) et, durant un certain temps, deux fois par jour, qui supprime aussi ses vacances pour elle. Il l'écoute et elle se sent valorisée. C'est une expérience affective très forte. Il en est de même pour chacun d'entre nous

De même, les capacités qu'a une personne de surmonter un traumatisme dépendent en grande partie des expériences positives vécues antérieurement et de ces mêmes expériences vécues concomitamment au choc :

"Lorsque nous sommes étreints par l'angoisse, la nuit vers quatre heures du matin, ou lorsque nous traînons des heures entières une boule à la gorge, un étou sur le plexus, un malaise indéfinissable, nous nous demandons d'où cela vient, et cela correspond à une interrogation d'ordre rationnel. Pourtant nous savons bien, à un autre niveau, qu'un état de ce genre se trouve complètement supprimé pour peu que nous nous mettions à agir, à faire des choses qui nous plaisent, à avoir d'autres pensées. Ce sont donc bien nos pensées, et nos perceptions du moment qui se trouvent à l'origine et qui se mettent à peser de tout leur poids sur notre psychisme du fait de l'absence concomitante d'éléments opposés, à cause de la vacance créée par la nuit ou par l'absence d'être chers, ou par la solitude, ou par le désœuvrement."¹¹²"

Anna O. devient malade parce qu'en soignant son père, elle ne rencontre plus ses amis, ne sort plus, se retrouve seule. Il semble que, par rapport à cette hypothèse explicative montrant les liens entre traumatismes et expériences positives concomitantes, il n'y ait encore aucune étude systématique de faite. Toutefois des témoignages la confirment et je

¹¹¹ LOBROT (M.) : *Les forces profondes du moi*, Paris, éd. Economica, 1983, 322 pages, chap. 3 à 6.

¹¹² LOBROT (M.) : *Les forces profondes du moi*, Paris, éd. Economica, 1983, 322 pages, pp. 12-13.

prendrai comme exemples ceux de Violette Maurice, Geneviève de Gaulle-Anthonioz et Gaby Cohn-Bendit. Les deux femmes sont rescapées du camp de concentration de Ravensbrück, le dernier, fils d'émigrés allemands antifascistes, a trois ans au début de la guerre et se souvient des avatars de cette période.

II. B. 5. a. Violette Maurice

Violette Maurice se rappelle de sa vie heureuse de petite fille où elle apprend “à savoir faire silence pour contempler la nature avec une sorte de gratitude ; ajoutant aussi qu'il fallait remercier ceux qui travaillent pour nous et font avancer la condition humaine¹¹³”.

Elle évoque

“l'enseignement familial qui nous avait inculqué le sens de la beauté et de l'énergie¹¹⁴”,

les échanges parentaux sur la littérature, les contes et les légendes au moment de Noël, l'intelligence et la sensibilité maternelles, l'ouverture, les talents poétiques et le courage paternels. Elle se souvient que, dénoncé comme “anglophile” et “original”, s'il sortit après quatre mois de détention au Fort Monluc

“amaigri et les vêtements en loques”,

son père était

“aussi droit qu'à l'ordinaire pourtant, il n'avait rien perdu de sa fierté ni de son enthousiasme généreux. A aucun moment son esprit tonique ne mit en doute la victoire finale et les perspectives d'un monde régénéré. Rien ne vint à bout de l'éternelle enfance qu'il portait en lui.¹¹⁵”

Le milieu familial a nourri Violette et, pour lutter contre l'invivable, l'insupportable des camps de concentration, elle est aidée par son rapport à la nature et à la poésie, et par les amitiés fortes nouées au camp :

“J'aime le vent qui vient de l'Ouest ; je me plaît à imaginer qu'il a traversé nos plaines et nos montagnes, avant de parvenir jusqu'à nous¹¹⁶”

lui disait son amie Suzon. Et des poèmes leur viennent aux lèvres, et elles se mettent à rêver :

“Mais comment oublier enfin les pins squelettiques de Ravensbrück, nos compagnons de détresse, maigres comme nous, décharnés comme nous, flagellés par le vent ... A l'heure où nos esprits étaient saturés d'horreur et de sanie, ils nous faisaient rêver de loin à des vergues de bateaux sur le point de prendre le large, bateaux immobilisés sur la boue gluante des marécages.¹¹⁷”

¹¹³ MAURICE (V.) : *Résurgences*, Saint Etienne, Action graphique Editeur, 1993, 175 pages, pp. 51-52.

¹¹⁴ MAURICE (V.) : *Résurgences*, Saint Etienne, Action graphique Editeur, 1993, 175 pages, p.85.

¹¹⁵ MAURICE (V.) : *Résurgences*, Saint Etienne, Action graphique Editeur, 1993, p.53.

¹¹⁶ MAURICE (V.) : *Résurgences*, Saint Etienne, Action graphique Editeur, 1993, p.33.

II. B. 5. b. Geneviève de Gaulle-Anthonioz

Geneviève de Gaulle-Anthonioz qui a passé des mois au secret, dans le cachot du camp confirme l'importance des relations d'amitié dans ces circonstances dramatiques. Elle se rappelle que, peu de jours avant sa mise au secret, elle a fêté son anniversaire avec ses compagnes en partageant un gâteau fait de mie de pain pétrie avec la " confiture " du camp :

"un vrai moment de bonheur "¹¹⁸.

Elle a peur de disparaître sans que ses amies le sachent et elle se remémore tous les moments et les témoignages d'amitié

"la douceur d'une main serrée, la tendresse d'un regard "¹¹⁹,

les " trésors " qu'elle a reçus de la part de Bérangère, Lise, Violaine. Pour Noël, elle confectionne un mouchoir qu'elle brode pour Anna, la détenue chargée de lui apporter le café le matin :

"ainsi aurai-je au moins pu faire un cadeau, échanger un sourire avec un être humain "¹²⁰ .

Durant cette nuit de la Nativité, elle entend chanter *Stille Nacht, heilige Nacht* par une femme. Cela lui apporte un peu de paix et, avant de s'endormir, elle chante à son tour des chants de Noël sauf *Mon beau sapin* parce que

"les sapins du Meklembourg n'apportent pas d'espérance "¹²¹

(On voit que ces sapins ont un retentissement différent dans les imaginaires de Violette et de Geneviève.) Le jour de Noël elle est fort déçue car Anna ne manifeste aucune émotion pour son cadeau mais le lendemain, cette femme lui apporte un carton de cadeaux de la part de ses camarades du camp pendant que la surveillance s'est relâchée, les dignitaires nazis digérant les excès de la veille :

"Leur amitié a réalisé ce prodige de m'atteindre dans ma solitude et mon désespoir. (...) Enfin, tout au fond du carton, est pliée une sorte d'étole beige en laine légère dont je m'entoure aussitôt comme de leur douce et chaude tendresse "¹²² ,

écharpe qui lui permet de ne pas avoir froid pour la première fois depuis deux mois. Sont-ce uniquement les propriétés calorifuges du vêtement ? Ou n'est-ce pas aussi et surtout ce signe d'amitié qui lui réchauffe le cœur, qui lui permet de savoir que d'autres

¹¹⁷ MAURICE (V.) : *Résurgences*, Saint Etienne, Action graphique Editeur, 1993, p.66.

¹¹⁸ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p.12.

¹¹⁹ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p.17.

¹²⁰ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p. 29.

¹²¹ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p. 29.

¹²² GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p.31.

pensent à elle, ne l'oublient pas, prennent des risques pour elle ? Car Anna aussi a pris de gros risques en lui apportant de bon coeur ce paquet.

Sa foi en Dieu qui la rapproche de sa famille, des vivants comme des morts, sa culture, son sens esthétique ont aussi permis à Geneviève de Gaulle-Anthonioz de survivre dans ces conditions effroyables sans tomber dans la haine. Elle se souvient avoir entendu

“ Jacqueline chanter dans l'horreur du lever : “ Réveillez-vous coeurs endormis, le Seigneur vous appelle ... ” Le souvenir de sa voix haute et pure me fait chanter à mon tour et m'invite à prier dans mon désert, dans ma nuit ”¹²³.

Elle se rappelle ses tentatives pour se remémorer des poèmes, pour se les réciter même si parfois des mots manquent, ou s'ils sont un peu transformés. Cette activité est pour elle un moyen de résister à l'entreprise de déshumanisation qu'est le camp. Quand le goût de la vie se fait plus fort, elle décide qu'elle retournera voir les *Nymphéas* de Monet lors de son retour à Paris. Elle rêve aussi de la nature, une rivière, un grand lac, d'événements passés réels, transformés ou imaginaires dans lesquels intervient sa famille : sa grand-mère, son frère, sa soeur. Enfin, soumise à l'isolement total, sans livres, pratiquement sans occupation, avec pour seule compagnie les cancrelats, elle leur organise des "courses" :

“ Une petite bouchée de pain à l'autre bout de la cellule et c'est parti. Du gros de la troupe, deux champions se dégagent. Je les reconnais maintenant : le plus grand c'est Victor, j'ai appelé l'autre Félix. Ils gagnent à tour de rôle ou presque. Quelques miettes consolent les derniers ”¹²⁴.

Les rêves, l'amitié nourrissent son psychisme. Les menues occupations le travail de couture que lui procure de temps à autre Anna, les courses de blattes occupent aussi son esprit de manière dynamique, atténuent transitoirement l'isolement, l'angoisse. La dernière activité est peut-être aussi un acte particulier de résistance, de revanche de la vie sur la mort. Ces insectes, que l'on cherche à éliminer des appartements dans les conditions de vie ordinaire, la distraient, suscitent son intérêt, éloignent momentanément de ses pensées sa situation tragique, apportent aussi tout simplement la vie, de la compagnie dans une cellule où elle est seule.

II. B. 5. c. Gaby Cohn-Bendit

Gaby Cohn-Bendit est beaucoup plus jeune que les deux femmes résistantes. Il naît en 1936 en France de parents allemands émigrés, antinazis. A deux reprises, en 1939 puis en 1940, son père est assigné à résidence dans des "centres de rassemblement". Il est libéré la première fois, il s'évade la seconde pour rejoindre sa femme et son fils exilés à Montauban. Madame Cohn-Bendit s'occupe alors d'un centre des Eclaireurs israélites à Moissac

“ pour que les enfants errants, désemparés, privés de leurs parents, détenus dans les camps français, pourchassés par la police française lors des rafles,

¹²³ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, pp.17-18.

¹²⁴ GAULLE-ANTHONIOZ G. de) : *La Traversée de la nuit*, Paris, Seuil, 1998, 59 pages, p.26.

puissent se réfugier quelque part. En paix „¹²⁵.

En 1942, quand les nazis envahissent la zone libre, le centre disparaît et les enfants, le jeune Gaby compris, sont dispersés dans des familles de la région. Il se souvient de son propre séjour :

“ Je fus préservé, gâté car il ne fallait pas que “ ce pauvre petit souffre de quoi que ce soit ”. On lui cuisait du pain blanc, on allait querir des oeufs frais et du cochon clandestin dans les fermes des environs. J’ai vécu tranquille, bichonné même. Ce fut une période heureuse „¹²⁶.

Il n'est pas avec ses parents, il n'a peut-être pas de leurs nouvelles mais l'affection dont il est entouré le préserve de l'angoisse. Alors qu'il a cinq ans, il utilise les occasions de parler allemand avec les militaires. A sa mère " terrorisée ", quand il le lui raconte plus tard, il répond :

“ Je leur ai dit qu’une nurse allemande m’avait appris sa langue „¹²⁷.

Bien que très jeune, il est conscient du danger (les " marqueurs somatiques " ?) et sait intuitivement ce qu'il peut et ne peut pas dire. A la fin de la guerre, ses parents dirigent une maison d'orphelins juifs et Gaby vit essentiellement avec ses camarades :

“ Je vivais en communauté, dormais en dortoir avec les copains. Je garde un souvenir extraordinaire d’avoir été élevé ainsi, sans l’oppression affective de la famille, tout en la sachant proche. (...) J’étais heureux, libre dans une fratrie énorme, exemplaire „¹²⁸.

C'est l'époque où ses parents ont de gros problèmes de couple mais cela lui échappe, il ne se rend compte de rien.

L'exode ils quittent Paris pour le Sud-Ouest -, les internements de son père, la séparation provisoire avec ses parents, la vie en collectivité, les problèmes conjugaux, rien de tout cela ne se révèle vraiment traumatisant puisqu'il se sent aimé des adultes qui l'entourent. Analysant cette période, il écrit :

“ De 1940 à 1945, j’ai reçu de hautes preuves d’amour de la part de mes familles hôtes, de ces éducateurs qui n’étaient même pas mes parents. Je découvris alors que même si les vôtres vous aiment, d’autres adultes peuvent vous donner tout autant d’affection. L’amour de ces anonymes aux mains grandes ouvertes me guide toujours. Elle eut valeur d’apprentissage. Pour moi, l’amour s’offre et se partage ; il n’est pas seulement restreint à l’espace familial. De cette expérience enfantine particulière, de l’amour partagé et des talents d’éducatrice de ma mère, je tiens cet esprit de contestation pédagogique qui anime mon existence „¹²⁹.

Les itinéraires de ces trois personnes qui traversent des périodes très difficiles témoignent

¹²⁵ COHN-BENDIT (G.) : *Nous sommes en marche*, Paris, Flammarion, 1999, 271 pages, p. 69.

¹²⁶ COHN-BENDIT (G.) : *Nous sommes en marche*, Paris, Flammarion, 1999, 271 pages, p.70.

¹²⁷ COHN-BENDIT (G.) : *Nous sommes en marche*, Paris, Flammarion, 1999, 271 pages, p.70.

¹²⁸ COHN-BENDIT (G.) : *Nous sommes en marche*, Paris, Flammarion, 1999, 271 pages, p.72.

¹²⁹ COHN-BENDIT (G.) : *Nous sommes en marche*, Paris, Flammarion, 1999, 271 pages, pp. 70-71.

de l'importance des expériences positives préalables et concomitantes à ces périodes. C'est parce qu'elles ressentent au plus profond d'elles-mêmes, les sentiments d'amour et d'affection qu'elles survivent et sont épanouies malgré la souffrance traversée.

III. Applications

III. A. Originalité des activités éducatives, formatives, thérapeutiques

Mais les activités éducatives, formatives, thérapeutiques, contrairement à d'autres, “*si on réfléchit à leur nature, ... diffèrent des autres en ceci qu'elles excluent radicalement toute contrainte et toute obligation, de quelque manière que ce soit.* ¹³⁰”

écrit Michel Lobrot dans *L'écoute du désir*. Cela résulte du principe d'implication suivant : “*Un individu ne peut rien intégrer dans sa vie psychologique, que ce soit un comportement, une connaissance, une aptitude, un automatisme, s'il n'est pas concerné subjectivement par cet élément, si celui-ci lui reste extérieur et ne le touche pas profondément (...)*”¹³¹

Les opérations (sensorielles, intellectuelles, physiques, etc.), que nous retenons, apprenons, conservons, sont celles qui, d'une certaine manière, transcendent le temps parce qu'elles ont pour nous une valeur subjective durable et permanente. Il s'agit de sentiments qui sont en nous et qui nous poussent à faire cet acte, qui donnent sens à cet acte. Cela implique que nous désirions l'acte en question, au sens fort du terme désirer, c'est-à-dire non pas à cause d'une volonté passagère et superficielle résultant de la contrainte de la réalité ou de la société, mais à cause d'une véritable envie, de l'attente d'un plaisir. La notion de plaisir joue un rôle essentiel :

“*Certes, tous les actes que nous désirons dans notre vie ne sont pas orientés vers le plaisir. Mais ceci n'est qu'une apparence. En réalité, quand on y regarde de près, le plaisir est ce qui leur donne une signification.*”¹³²

L'auteur analyse ensuite les différents actes désirés et désirables :

“*Considérés superficiellement, (ils) appartiennent à quatre catégories possibles. Premièrement, ils peuvent être des actes de simple défense, orientés seulement vers la conservation de la vie ou vers la survie, comme beaucoup d'actes que nous faisons pour éviter un danger, fuir une réalité malfaisante, apaiser une douleur. Deuxièmement, ils peuvent être des actes de défense renforcée, ce que j'ai appelé des super-défenses, c'est-à-dire constituer des tentatives pour modifier la réalité de telle sorte qu'elle ne réactive plus nos angoisses, ne nous menace plus dans nos peurs les plus fortes et les plus existentielles, par exemple exercer le pouvoir, faire violence à autrui, etc. Troisièmement, elles peuvent consister à chercher des compensations, des consolations, pour apaiser là*

¹³⁰ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p.19.

¹³¹ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p. 20.

¹³² LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p. 20.

*encore une angoisse, un sentiment obsédant, comme cela se passe avec les drogues. Enfin, elles peuvent consister à chercher simplement le plaisir, je veux dire d'une manière simple et sans souci de compensation, quelle que soit la nature de ce plaisir : physique (orgastique, gustatif, tactile, etc.), intellectuel ou relationnel. Apparemment seule la quatrième catégorie a rapport au plaisir. En réalité, toutes le regardent, à travers un principe que j'ai appelé principe de positivité. Quelle que soit la catégorie considérée, le sujet concerné vise à obtenir plus de satisfaction, soit en passant d'une valeur négative à une valeur moins négative (/ -), soit en passant d'une valeur négative à une valeur positive (/ +), soit en passant d'une valeur positive à une valeur plus positive (+ / + +). Ce qu'il vise, de toute façon, en tout état de cause, c'est le bonheur que, comme le disait Pascal, nous ne pouvons pas ne pas rechercher, même quand nous allons nous prendre.*¹³³

Pourquoi le plaisir ? Parce qu'il est le “seul antidote à la souffrance”¹³⁴. (parce qu'il) “met en action et (qu'il) dynamise”¹³⁵.

A partir de ces préliminaires, l’ “expérience positive ” est celle qui suscite chez la personne d’abord le plaisir, puis la curiosité, le désir de connaître, de rencontrer, d’apprécier, de savourer, que ce soit dans des domaines intellectuels ou relationnels, que ce soit d’ordre théorique ou pratique. L’ “expérience négative ” est celle qui engendre la souffrance, le malaise, qui incite à la fermeture pour se protéger des autres ou du monde, au refus de connaître, de rencontrer. Reconnaissions qu’il n’est pas possible de classer les personnes rencontrées en deux groupes, l’un qui n’aurait rencontré que des expériences positives, l’autre que des expériences négatives. Chacun, au cours de sa vie, se confronte à des événements qui l’enrichissent, le confortent, qui lui donnent de la force, qui augmentent son désir de connaître, de rencontrer les autres, la nature, le monde, et à d’autres événements qui le fragilisent, le blessent, l’incitent à se replier sur lui, à se désintéresser d’autrui. Chacun peut aussi vivre des événements difficiles que d’autres rencontres faits, personnes lui permettent de réévaluer de manière plus positive, plus dynamique, et qui développent sa sensibilité.

III. B. Applications de ces concepts à une situation précise

Quelques passages de l’histoire d’Azouz, dans *Le gone du Chaâba*¹³⁶, illustrent ces propos. Ils concernent les rapports d’Azouz avec deux maîtres et un professeur en classe de cours moyen puis de sixième.

Azouz, qui vit dans un bidonville près du boulevard périphérique, prend conscience des différences culturelles et matérielles entre sa situation et celle de ses condisciples

¹³³ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, pp. 20-21.

¹³⁴ LOBROT M. : *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages, p. 21.

¹³⁵ LOBROT (M. et coll.) : *Le choc des émotions*, Tours éd. La Louvière, 1993, 287 pages, p.30.

¹³⁶ BEGAG A.: *Le gone du Chaâba*, Paris, Points Seuil, 1986, 245 pages.

français plus fortunés qui habitent dans des appartements confortables et dont la culture correspond davantage à celle de l'école. Il vit mal avec cette ignorance des codes sociaux, il en a honte et, pour échapper à ce sentiment de malaise, il " décide " de devenir bon élève :

***" J'ai honte de mon ignorance. Depuis quelques mois, j'ai décidé de changer de peau. Je n'aime pas être avec les pauvres, les faibles de la classe. Je veux être dans les premières places du classement, comme les Français. "* (p.60)[c'est moi qui souligne. F.L.]**

Pour cela, il change de place, quitte le fond de la classe, où il se trouve avec ses collègues algériens, pour s'installer au premier rang, " avec les Français ". Sa décision est clairement affirmée, l'élève dont il prend la place ne la conteste pas. C'est une rupture par rapport à son comportement antérieur :

" A partir d'aujourd'hui, terminé l'Arabe de la classe. Il faut que je traite d'égal à égal avec les Français "

même si pour y parvenir, il lui faut quelque peu renier sa propre culture, ce dont il est malgré tout conscient :

" Le maître a toujours raison. S'il dit que nous sommes tous des descendants des Gaulois, c'est qu'il a raison, et tant pis si chez moi nous n'avons pas les mêmes moustaches. (p.62) "

Le désir d'Azouz est clairement affirmé par son attitude :

" A 8 heures, ce vendredi, je me suis installé à nouveau au premier rang. Tout le monde a compris dans la classe que désormais je n'en bougerai point. (...)"

Pour y parvenir, alors qu'il rédige sa rédaction, Azouz a des idées claires en tête. Il connaît assez le maître pour raconter une histoire qui plaise à ce dernier :

" Je ne peux pas lui parler du Chaâba, mais je vais faire comme si c'était la campagne, celle qu'il imagine. "

Il évite toutes les notations qui pourraient l'étonner, le choquer, voire amener un jugement dévalorisant " barbare " sur sa propre personne: chasser à la lance, piéger les oiseaux avec un tamis. Il a le sentiment d'avoir réussi ses compositions et il éprouve d'avance du plaisir, d'autant plus qu'il a travaillé tous les soirs avec sa soeur, " résistant " à la tentation d'aller jouer avec les autres. Ce plaisir anticipé,

" je savoure déjà les joies de la réussite ",

est confirmé par le visage du maître " qui s'illumine ", les compliments qui lui sont prodigues :

" Je suis très content de votre travail. Continuez comme ça et tout ira bien. (...)"

L'émotion ressentie est extraordinaire, Azouz est confirmé dans son désir de réussir et encouragé dans ses efforts pour y parvenir. Il vit là, une expérience de plaisir, une expérience positive exigeante qui lui a demandé des efforts durant un certain temps:

" Je sais mon carnet à pleines mains, avec une émotion si intense que j'ai envie de pousser un cri, d'embrasser le maître, en pensant à la fierté que va connaître mon père en apprenant la nouvelle. Le maître a inscrit dans une colonne : deuxième sur vingt-sept ; et dans une autre : très bon travail. Elève intelligent et travailleur. Je ne sais que dire, que faire, qui regarder. (pp. 89-90) "

A la rentrée suivante, Azouz a déménagé et arrive dans une nouvelle école avec une nouvelle maîtresse qui, ayant son livret scolaire élogieux entre les mains, commente :

“ Ah ! Ah ! nous avons un petit génie avec nous ! J’ai baissé les yeux et elle a parlé d’autre chose. Je me suis senti mal dans ma peau. ” (pp. 183-184)

Sur quel ton sont prononcées ces paroles pour que le malaise s’installe aussitôt ? Il semble que l’enfant n’y ait guère perçu de bienveillance et d’encouragement. Cette émotion peut être considérée comme le “ marqueur somatique ” qu’évoque Antonio Damasio. Le sentiment premier de la rentrée se confirme au cours du trimestre, les résultats ne sont pas très bons et les commentaires grinçants continuent :

“ Azouz, dix-septième sur trente ... C’est pas fameux pour un ancien petit génie ... Et là, comble de déshonneur, j’ai pleuré au milieu de la classe. Elle a ajouté : On s’était habitué à être le premier ? ! ” (p. 193)

L’expérience avec Mme Valard est négative.

Après cette année difficile, Azouz entre en sixième au lycée et compare son professeur de français à son ancienne maîtresse. Là aussi, le premier contact est déterminant et anticipe la réalité. D’emblée, en regardant le visage de cet homme Azouz “ sait ”, il est

“ sûr que tout va marcher ”,

alors qu’avec Mme Valard,

“ le premier contact vous dégoûte de l’école ”.

Un marqueur somatique positif a fonctionné face à M. Loubon, quelque chose de l’ordre du bien être, de la détente, qui informe en quelque sorte l’enfant sur comment se passera l’année scolaire avec ce professeur. Le premier sentiment du jour de la rentrée est confirmé. L’enseignant s’intéresse à son élève, lui parle dans son dialecte, l’initie à la culture maghrebine qu’il ne connaît pas, lui montre ses richesses, valorise ses connaissances :

“ Allah, c’est le Dieu des musulmans ”,

et par son attitude lui manifeste encouragements, affection, confiance et respect. (pp. 214-215)

L’attitude positive de M. Loubon à son égard, rappelle à Azouz l’humiliation que lui a infligée Mme Valard devant ses camarades, une humiliation terrible contre laquelle il n’a pas pu se défendre et qu’il “ ne peut pas oublier ”. Dans une rédaction, il avait repris une histoire racontée par son maître précédent, une histoire qui l’avait touché, et il s’est fait accusé d’avoir “ plagié Maupassant ”. La description de la maîtresse le soupçonnant est terrible :

“ elle s’était arrêté devant moi, m’avait fixé dans les yeux avec un rictus au coin des lèvres, pour me cracher : Vous n’êtes qu’un fumiste. Vous avez très mal copié Maupassant. ” (p.220)

De plus, il n’a pas pu se défendre, il est condamné sur des “ soupçons ”, sans avoir pu donner sa version des faits. C’est une des expériences les plus négatives de sa scolarité. (pp. 220-221)

Les conséquences de cette humiliation publique se situent à deux niveaux. D’abord, les camarades d’Azouz le pensent “ malhonnête ”. N’ayant pu faire entendre sa défense

devant la maîtresse, c'est le jugement de cette dernière qui importe aux yeux des élèves. Ensuite, il se protège, " à l'avance " des risques possibles de l'originalité qui l'a conduit à subir ce jugement inique. Il élabore ce que Michel Lobrot appelle des " super-défenses "¹³⁷ en rédigeant des devoirs impersonnels remplis d'idées banales et passe-partout qui sont alors jugés " intéressants ". Mais, cela vaut mieux pour lui que d'être traité de " fumiste " et de " menteur ". C'est un moindre mal.

Quand il arrive au lycée, alors que la relation positive est avérée avec le professeur, Azouz ne progresse pas, malgré les encouragements prodigues. L'enfant perçoit les " regrets " de l'enseignant et en ressent de " l'amertume ". Il a beau avoir confiance en M. Loubon, il ne parvient plus à faire preuve d'originalité, le jugement de Mme Valard l'ayant complètement déstabilisé. (pp. 221-222). Mais nous sommes en mai 68, les cours sont désorganisés et le professeur propose

" un sujet libre de rédaction à traiter à la maison et nous renvoya à la rue. "

Azouz saisit l'occasion qui lui est offerte pour parler du racisme. En quelque sorte, il ouvre son cœur à M. Loubon :

" C'était uniquement pour lui que je l'avais écrit ".

Le jour où le professeur rend les devoirs, le collégien est absent. Il revient le lendemain et un camarade lui raconte les événements de la veille. Puis il lui annonce sa note : 17/20, " la meilleure note de la classe ". Azouz apprend en outre que

" Le prof nous a même lu ta rédaction. Il a dit qu'il la garderait comme exemple ... "

L'enfant exulte, enfin reconnu. Son émotion est très grande. Alors qu'il n'est pas là, justice est tout de même faite, il est " réhabilité ", " ivre de fierté ", " **plus fort que tous les Français de la classe** " [et se sent] " fort comme un buffle ".

Il vit une sorte d'expansion, de libération de son être. Il s'en dégage une sensation de puissance, d'énergie faramineuse, signe de l'intensité émotionnelle positive ressentie par Azouz, énergie qui le replace dans une dynamique constructive. L'originalité a perdu le caractère négatif qui lui avait été attribué par l'attitude de Mme Valard, elle est devenue positive¹³⁸. Il sait bien que certains élèves n'ont pas dû apprécier, " **tous ceux qui n'avaient sans doute pas manqué de nous enfouir tous les deux dans le panier à bicots** ", (mais) " peu importait " ,

Azouz a retrouvé une image positive de lui, son intégrité intellectuelle, et il est reconnu par son maître.(pp.220 à 225)

¹³⁷ LOBROT M. : *Pour ou contre l'autorité*, Paris, Gauthier-Villars, 1973, 178 pages. " Les super-défenses visent les causes alors que les défenses ne visent que les effets. " Dans la catégorie des défenses du moi, celle des super-défenses " se caractérise par l'angoisse et la généralisation, c'est-à-dire par le désir de supprimer non pas seulement les maux qui résultent des attaques, mais les menaces elles-mêmes. " p. 62. La blessure causée par Mme Valard a été si vive, si profonde, que la confiance en Mr Loubon ne permet pas à Azouz de passer outre. L'originalité est devenue dangereuse en toute circonstance scolaire.

¹³⁸ LOBROT M. : " L'émotion c'est la vie ", in LOBROT M. et collaborateurs : *Le choc des émotions*, éditions de La Louvière, Château La Vallière, 1993, 287 pages, p. 129.

IV. Prendre en compte les refus

On comprend mieux alors l'importance des conseils de Michel Lobrot dans *A quoi sert l'école ?* à propos des classes non directives et qui sont aussi utiles dans une classe plus traditionnelle :

“ Il ne s’agit pas d’abandonner les élèves, de les laisser seuls, ce qui ne peut produire que des réactions d’abandon et des sentiments d’impuissance. Au contraire, il faut que l’enseignant soit plus présent encore que dans une classe traditionnelle. Il doit en effet sentir les désirs des élèves et répondre à ces désirs. Cela n’est pas facile. Les désirs souvent ne se manifestent pas ou se manifestent d’une manière détournée. Il faut savoir les décoder, et ensuite, il faut savoir y répondre. Cela exige beaucoup d’empathie, de sensibilité, d’intelligence et de compétence ... Comment connaître le désir de l’élève ? En essayant et en proposant. La pédagogie non directive n’exclut en aucune manière ces initiatives. Ce qu’elle exclut par contre radicalement, c’est de continuer dans une voie qui a été explicitement refusée. C’est alors qu’elle se transforme en pédagogie autoritaire. La pédagogie non directive n’est pas une pédagogie de la non intervention mais une pédagogie de la non autorité. Intervenir est non seulement possible mais nécessaire dans toute pédagogie.¹³⁹ ”

“ **Ne pas continuer dans une voie qui a été explicitement refusée** ” ne correspond aucunement à “ céder à un caprice ”. Il est évident que l’enfant qui a été mis dans une situation d’échec et/ou d’humiliation au début d’un apprentissage, s’en éloigne : il n’en a reçu que de la souffrance. La réaction de rejet est avant tout une réaction émotionnelle de survie, accompagnée de manifestations plus ou moins somatiques : angoisse, troubles du sommeil, perturbations neuro-hormonales diverses, nausées, etc. Cette réaction est dirigée non seulement vers le maître violent, humiliant, méprisant, mais aussi vers la matière enseignée. C’est pour cela que M. Loubon, malgré ses qualités, sa présence, ne parvient pas à permettre les progrès d’Azouz. C’est seulement dans les circonstances particulières de mai 68 où, au lieu d’un sujet de rédaction précis, il donne la liberté à chacun d’écrire sur ce qu’il veut (désir), qu’Azouz peut réellement écrire. Ce n’est plus le contexte classique de la classe, c’est un moment privilégié de communication authentique où l’enfant peut confier certaines émotions à un adulte qui l’écoute, ce n’est plus un “ devoir ” c’est une relation de personne à personne, c’est la rencontre de deux libertés dans un climat de confiance où le professeur incite, encourage et où l’enfant peut se dévoiler, se montrer, être, et poser ses défenses.

Cette théorie montre l’importance primordiale du psychologique dans le développement de l’être humain. Et cela vaut pour tous les apprentissages, donc aussi les apprentissages à l’école. Quand on interroge un élève “ mauvais ” dans une matière particulière, ou en général, on constate bien souvent des liens entre les résultats et la relation avec le(a) maître(sse). Les mauvais rapports affectifs perturbent l’apprentissage. Pour se développer à l’école physiquement, intellectuellement, relationnellement, l’enfant

¹³⁹ LOBROT M. : *A quoi sert l’école ?* Paris, Armand Colin, 1992, 184 pages pp. 148-149 et p. 150 dans l’édition de 1986 à compte d’auteur.

a besoin d'enseignants capables d'écoute, d'adaptation, d'enthousiasme. Mais ces derniers ont aussi une histoire ... faite de moments heureux qui les ont épanouis, et de moments malheureux qui les ont refermés sur eux-mêmes. De là, leurs richesses humaines, leur souplesse et leurs failles, leurs rigidités.

C'est à partir de ces " fondations " théoriques que j'analyse leurs histoires personnelles et professionnelles. C'est pour cela que mon appréciation de leurs " bons " souvenirs peut parfois varier de la leur. Par exemple, je ne considère pas que, même " avec le recul ", Claudine ait vécu une " bonne " expérience avec les inspectrices qui sont venues la voir au début de sa carrière, et que ces dernières l'ont " bien " formée. C'est ce que nous verrons dans les chapitres qui suivent. Mais auparavant, il s'agit de savoir quelle méthodologie employer pour mener les entretiens, et comment les dépouiller. C'est l'objet du quatrième chapitre.

Chapitre trois Mon itinéraire

Pourquoi parlé-je de mon propre itinéraire ? Qu'a-t-il d'intéressant pour cette recherche particulière ? Premièrement, je me suis présentée à mes collègues comme institutrice retraitée parce que cela correspond à mon état administratif, parce que je viens de ce milieu, qu'il m'a formée (et déformée !). Deuxièmement, tout au long de ma vie j'ai découvert que ce vécu ancien pèse de tout son poids sur ma vie actuelle, mes manières de l'affronter, de me la " coltiner " : mes richesses actuelles viennent de rencontres d'autrefois, mes difficultés présentes aussi. C'est donc la possibilité de tester mes hypothèses de recherche sur l'histoire de vie que je connais le mieux : la mienne...

I. Enfant

I. A. Ma famille

Je suis issue d'un couple de personnes relativement âgées. Quand mes parents se marient, mon père a déjà 43 ans et ma mère 34. Je naît l'année suivant leur union et ma soeur celle d'après. L'ambiance à la maison m'a souvent paru bien morose mais j'avais en réalité peu d'éléments pour l'expliquer. Malgré tout ils me paraissent significatifs.

I. A. 1. Mon père

J'ai toujours ressenti mon père comme dépressif. Il passait de longues journées à " ruminer " dans son coin et nous n'osions alors pas l'approcher. Ce phénomène augmente en fréquence, en durée et intensité au cours des années et, durant mon adolescence, il peut durer des semaines, voire des mois. Par réaction, je commente dans son dos : "**le père André est encore parti à la Trappe !**" Cette tendance dépressive se retrouve dans sa famille. Les deux frères et la soeur que je lui connais présentent la même inclination à la mélancolie, terme qui reflète presque la définition du terme en

psychiatrie. Un détail me revient en mémoire. J'ai alors douze-treize ans et nous sommes en vacances à Boulogne-sur-mer. Je remonte, avec mon oncle, la rue qui traverse le cimetière de l'Est – il habite juste au-dessus – et il me dit en désignant une tombe visible de la rue : "**Bientôt, tu viendras me voir là.**" Il s'était acheté un caveau et avait déjà fait graver la pierre tombale avec son nom, celui de son épouse et leurs dates de naissance ainsi que les deux premiers chiffres de celle de leur mort. Je lui rétorque aussitôt qu'il vaut mieux qu'il ne compte pas sur moi pour ce genre de visite et, depuis ... j'ai tenu parole ... Je ne le dis pas à mon oncle, mais je pense fortement : "**Laissez les morts enterrer leurs morts**", et ce contexte me fera retenir, sur ce sujet, le témoignage de Christian C., dominicain lors d'une session des équipes enseignantes : "**Depuis la mort de mes parents, je ne suis jamais allé sur leur tombe.**"

Que dire de ma famille paternelle ? Au XIX^{ème} siècle, mon arrière-grand-père, originaire de Gascogne, doit faire son service militaire à Saint-Omer dans le Pas-de-Calais. Il part à pied et, à la fin – cela dure sept ans à l'époque – il se marie et se fixe à Saint-Martin-lès-Boulogne. Il a un certain nombre d'enfants, dont mon grand-père, qui se marie à son tour, vient, au début du XX^{ème} siècle vivre à Paris dans le XIX^{ème} arrondissement, et a dix enfants – je n'en connaîtrai que quatre – entre 1888 et 1914, dont deux filles qui meurent à l'âge de deux ans et un fils qui est tué le 1^{er} octobre 1914 en Argonne. Mon grand-père disparaît en 1917 alors que mon père a douze-treize ans, mais je ne l'entendrai jamais en parler. Ma grand-mère reste seule et fait de nombreux travaux de couture chez elle pour nourrir sa famille. Je ne l'ai pas connue – elle est décédée en 1938, dix ans avant ma naissance – mais son portrait trônaît dans la cuisine de la maison que mon père avait achetée en arrivant en Haute Savoie et qui sert à sa famille lors des vacances. Elle m'apparaît comme une femme austère, volontaire, froide, qui dirige son monde d'une main ferme, sinon de fer. Il semble que les possibilités de jouer à l'extérieur de l'appartement soient assez rares et les corrections corporelles plus fréquentes. Par exemple, les enfants, quand ils s'amusent dehors doivent rentrer à la maison quand leur mère ferme les volets mais, souvent, pris par leurs jeux, ils n'y font pas vraiment attention. Ils organisent alors un tour de rôle quand ils remontent en retard parce que, à leur arrivée, le premier reçoit une paire de claques, le deuxième passe indemne à condition de faire vite, et le troisième bénéficie d'un coup de pied dans les fesses ... Sinon mon père évoque les corvées de charbon, les queues dans les magasins surtout durant la guerre de 1914-1918, et le chat de la maison. Il quitte l'école à douze ans, devient ouvrier du livre dans différentes entreprises et entretient, après avoir quitté Paris, des liens d'amitié avec son dernier patron et sa fille chez qui nous sommes allés en famille plusieurs fois lorsque j'étais petite. Non seulement il aime son travail d'imprimeur mais, quand il ne déprime pas, il aime rire, chanter, il écoute les émissions théâtrales et de musique à la radio. Arrivé en Haute Savoie, voulant aménager sa maison, faire un jardin, élever une basse-cour, il apprend ces divers savoir-faire dans les livres, ce qui m'a toujours paru extraordinaire : j'ai des difficultés à visualiser les opérations demandées dans ce genre d'ouvrages.

A ma naissance, une jeune fille vient à la maison pour s'occuper de moi mais, bien vite, des différents surgissent et mes parents décident de me garder eux-mêmes. Le travail de ma mère apportant un revenu régulier et plus stable que celui de mon père – elle est institutrice titulaire alors qu'il est un exploitant agricole novice – c'est lui qui tient le

rôle de " femme au foyer ". Il nous élève, ma soeur et moi, fait la cuisine, le repassage, le ménage. Je n'ai pas de réels souvenirs de ces premiers moments où il est la " puéricultrice " mais, plus âgée, à voir son plaisir en face de nouveaux-nés ou de petits enfants, sa manière de les prendre dans les bras, de les berger, de jouer avec eux, je pense que ce fut une bonne période pour moi. Je n'ai jamais eu l'impression que ma mère éprouvait ce même plaisir, avait cette même fluidité des gestes et, de ce point de vue, je dois tenir de mon père : j'aime les enfants tout-petits dans la période où d'autres les considèrent comme intéressants, comme des tubes digestifs, et où ils imaginent qu'il n'y a pas de relation. Peut-être leur prêté-je des émotions, des sentiments qui n'existeraient pas, imaginé-je une relation pas encore construite ? Peut-être aussi ce que je ressens correspond-il à la réalité ? Il y a chez le nouveau-né quelque chose qui m'émeut profondément et auquel mon père était, je crois, sensible.

I. A. 2. Ma mère

Ma mère est institutrice. Ses parents, que j'ai connus, sont paysans. Nous allons les voir régulièrement le dimanche après-midi durant trois heures, ce qui correspond aux horaires des autobus. Sur les photos et dans mon souvenir, ils m'apparaissent aussi austères, rigides, assez autoritaires et distants. Je ne me rappelle pas de moments où j'aurais pu être dans leurs bras ou sur leurs genoux, où ils m'auraient raconté des histoires, où je leur aurait raconté les miennes. Pourtant, j'ai onze ans à la mort de ma grand-mère et quinze à celle de mon grand-père. Avec eux vit mon oncle, le seul encore en vie, et notre relation n'est pas extraordinaire, même si chacun a tendance, pour diverses raisons, à se faire du souci pour l'autre. En fait, du côté de la famille de ma mère, la parole circule peu et elle essentiellement sociale : on ne parle pas de soi, que ce soit de ses plaisirs ou de ses chagrins.

Ma mère, après le brevet supérieur, fait des suppléances, puis elle " s'expatrie " de son département durant plusieurs années, l'inspection académique lui ayant annoncé un beau jour qu'elle n'avait plus de travail à lui confier. Elle fait alors des demandes dans 21 départements et un seul lui répond, la Haute-Marne. C'est la raison pour laquelle elle me pousse à passer le concours d'entrée à l'école normale. A son retour, au bout de deux ou trois ans, après plusieurs remplacements, elle est nommée, au début de la guerre de 1939-1945, dans la commune où je suis née et qu'elle quitte à sa retraite en 1967, après avoir exercé avec une classe enfantine de 40 enfants, sans assistante maternelle pour l'aider. Aux alentours de la Toussaint, quand les enfants qui ont bu un peu trop de " bourru " ont la diarrhée, elle les monte à mon père qui s'occupe de les nettoyer et de les changer.

Elle est d'un caractère plus égal que mon père, a moins de sautes d'humeur mais nous n'avons jamais de conversations intimes, personnelles ; je ne l'ai jamais vue exprimer d'émotions. Cela ne veut pas dire qu'elle n'en avait pas, qu'elle ne ressentait rien, mais "**ça ne se fait pas de montrer ses sentiments**". Les derniers jours de sa vie, alors qu'elle savait qu'elle allait mourir, elle ne s'est pas départie de cette attitude, je trouvais cela horrible ... mais ce fut comme cela.

I. A. 3. L'école en dehors des heures scolaires

Je vis donc dans une école jusqu'à mon départ en classe de seconde, je connais les instituteurs non seulement comme enseignants mais comme voisins, comme parents d'enfants de mon âge pour deux couples (trois garçons et une fille approximativement de mon âge). La vie à la maison n'est pas très gaie, les relations avec les enfants de collègues de ma mère sont épisodiques et relativement peu fréquentes si l'on considère la proximité géographique. Tout d'abord, nous n'allons pas jouer les unes chez les autres. Seule, la fille vient l'hiver à la maison mais nous ne sommes pas invitées, ma soeur et moi, chez elle. Puis arrive un moment, entre dix et douze-treize ans environ, où nous jouons tous ensemble, du printemps à la rentrée scolaire. C'est l'époque des parties de boules de pétanque, et de cache-cache. Le bâtiment scolaire se prête bien à ce dernier jeu. Il est construit en U avec quatre entrées permettant d'accéder aux appartements au premier étage, aux greniers qui communiquent au-dessus, ainsi qu'aux caves qui sont, selon les entrées, reliées ou non entre elles. Nous avons encore la possibilité supplémentaire de faire le tour du bâtiment. C'est une période d'un calme relatif, où je me dépense physiquement dans ces jeux et sur le stade proche en pratiquant du saut en hauteur et en longueur sans qu'il y ait, par rapport à ces activités, de commentaires négatifs de la part de ma famille ou de celles des autres enseignants. Avec ma soeur, nous avons l'autorisation de jouer le soir jusqu'à la tombée de la nuit avec les autres enfants et tous les adultes semblent apprécier nos parties parfois bruyantes. Je me dépense mais ne puis dire qu'il y ait réellement de communication au niveau relationnel, affectif. Je suis dans une école laïque, avec des instituteurs laïcs au sens très étriqué du terme, et je vais au catéchisme ... Bien évidemment, de temps à autre, j'ai droit à quelques réflexions peu amènes. De plus, puritains, voire pudibonds, fort intéressés par les ragots, ces enseignants ne manifestent pas une curiosité empathique mais jugeante, condamnante des personnes. L'important est alors de passer inaperçu, de ne pas se faire remarquer, leitmotiv lancinant de mon enfance et de mon adolescence. Ma soeur et moi sommes considérées comme " bien élevées " notamment pour cela ... ce qui me met en rage. En réalité, les membres de la " grande famille des instituteurs " ne se soutiennent pas dans les moments difficiles. C'est le " chacun pour soi ". Il me reste de ces années le sentiment d'une atmosphère triste, peu dynamique, correspondant à la fois à mon milieu familial et à ce milieu enseignant étriqué dans lequel je vivais.

I. B. L'école

I. B. 1. Le primaire

Je commence l'école en section enfantine et cours préparatoire dans la classe de ma mère. Je n'ai pas de souvenirs particuliers. La méthode de lecture est, me semble-t-il, syllabique, je me rappelle de " titi, toto ", de syllabes et de mots découpés dans du carton qu'elle nous distribue et que nous devons montrer quand elle les prononce, un peu comme dans un jeu de loto. Je crois que j'ai toujours aimé lire et que ma mère nous achetait assez régulièrement et facilement des livres. La lecture est une activité valorisée en famille, les livres le cadeau le plus fréquent. Je dois travailler assez bien à l'école puisque la maîtresse de cours élémentaire, me fait passer directement en CE2 après quelques jours de CE1. Quelques souvenirs : le lait " Mendès " le soir, avant de quitter la

classe ; la maîtresse nous conseillant de mentir si l'inspecteur nous interroge à propos de devoirs à la maison ... C'est donc peu de temps après la circulaire d'interdiction des devoirs à la maison (décembre 1956), circulaire que je n'ai jamais vue appliquée. En CM1, je suis dans la classe de la directrice, qui prend sa retraite en fin d'année scolaire. Avec elle aussi, les devoirs du soir ne manquent pas. C'est encore l'année où, au printemps, sévit une épidémie de scarlatine qui aboutit à la fermeture de l'école au moins une semaine avant les vacances officielles. Il fait beau mais – ainsi que mes camarades – je n'en profite guère : une quantité de devoirs absolument démentielle (calcul, rédaction, exercices de Bled, etc.) m'occupe toute la journée, tous les jours. Puis la maîtresse de cours élémentaire prend la direction de l'école de filles et la classe de cours moyen et fin d'études. Durant mon CM2 puis un cours supérieur, la directrice se démène pour que le cours complémentaire (?) ou peut-être déjà collège d'enseignement général de garçons, accepte les filles. C'est, paraît-il, difficile, le directeur étant très réticent, mais un argument se révèle décisif : si ma mère ne veut pas m'envoyer en sixième au lycée, à quinze kilomètres de là, elle est obligée de m'inscrire à l'école privée. L'argument porte, nous sommes sept filles en 6^{ème} à la rentrée. En revanche, à la fête de Noël qui suit, elle demande à toutes ses anciennes élèves maintenant en sixième, sauf à moi, de venir chanter une mélodie sur laquelle devaient danser ses élèves. Il est vrai que je n'ai pas beaucoup de voix, surtout je suis très timide. Je chante juste mais je n'ose pas. Et je n'apprécie pas cette mise à l'écart délibérée¹⁴⁰. Pour conclure sur ma scolarité primaire, bien que j'y réussisse en général, je me souviens de mon indignation face à des enseignants injustes et humiliants, je me rappelle le bonnet d'âne, le " piquet ", l'élève devant faire le tour des classes et montrer son cahier ouvert aux pages où les exercices n'avaient pas été compris. Peut-être sont-ce toutes ces raisons qui m'incitent à me réfugier systématiquement dans la lecture. J'ai le sentiment que famille et école ont renforcé un sentiment d'angoisse diffus, des tendances névrotiques, à faire le maximum pour passer inaperçue, pour ne pas m'imposer, une difficulté à m'exprimer, à imaginer, à faire preuve d'originalité, à oser questionner, à m'affirmer. Même si j'ai un peu évolué depuis, cela m'a demandé et me demande encore un très gros et très long travail sur moi.

I. B. 2. Le collège

Mes souvenirs de collège sont disparates. En 6^è, le professeur de mathématiques et sciences, une jeune normalienne fraîche émoulue de l'école normale à qui nous sommes allées, nous les filles, souhaiter sa fête, nous invite à prendre le thé chez elle. Nous y fumons nos premières cigarettes. En 5^è, le professeur d'anglais nous initie à la liturgie du thé, celle de sciences nous dissèque un escargot le jour du passage de son CAP de CEG. C'est une période où les instituteurs peurvent, s'ils le veulent, devenir professeurs de collège et, durant une ou deux années, nous avons régulièrement un instituteur en stage quelques jours avant de passer le CAP à la fin de la semaine.

En classe, on ne mélange pas " les torchons et les serviettes " : les filles occupent une rangée, les garçons les autres, les cours de récréation sont séparées et l'étude du soir se termine un quart d'heure plus tôt pour elles, qui les attendront patiemment dehors

¹⁴⁰ En revanche, l'année suivante, le directeur de la chorale paroissiale vient me chercher pour chanter...

à la sortie du collège. Mais nos rapports sont plutôt bons, bien que certains soient loin d'être des anges. Des années après, je découvre dans le journal local qu'un de mes condisciples de 6^{ème} est étiqueté " individu dangereux ", qu'un autre de 5^{ème} partait agresser les grands-mères à Genève le soir. Je me rappelle surtout le directeur dont la punition favorite distribuée généreusement est " acquérir de bonnes habitudes " que nous transformons consciencieusement en " s'abstenir d'acquérir de bonnes habitudes ", du plan invariable de ses cours d'histoire et de géographie invariablement : " I. 1. A.a. voir livre page ". Pour ne pas transformer ses cours, le nombre des élèves ayant fortement augmenté, les livres avec lesquels il les avait préparé étaient si vieux qu'il avait du faire le tour des établissements du Chablais pour en dénicher quelques uns, ne les trouvant plus dans les librairies... Il nous enseigne aussi le français et le nom " ami " doit être systématiquement écrit au féminin dans les rédactions des filles et au masculin dans celles des garçons, ce qui m'incite à écrire des histoires où la gent masculine intervient d'autant plus que le temps n'est pas loin où nous jouions avec ses fils. En outre, il a de nombreux tics, que tous les enfants qui avaient des grands frères au collège reproduisaient fidèlement. Deux épisodes amusants me reviennent en mémoire à son propos. Le premier concerne deux élèves de cinquième (j'étais alors en quatrième). Un jour, ils se sont soi-disant perdus en venant au collège... En réalité, un des deux, intelligent mais avec une mentalité " d'homme des bois ", avait entraîné un camarade avec lui dans les bois au lieu de venir en cours. Il avait en outre tué un animal, l'avait dépecé, vidé, et fait cuire sur un feu de bois pour le manger ... Bien sûr, ils ne sont arrivés en cours que l'après-midi. Le conseil de discipline les a exclus trois jours et le responsable de ces pérégrinations disait à un professeur : " **Vous vous rendez compte, M'dame, trois jours de porte, trois jours pour aller dans les bois !** " Le second concerne le directeur de collège quand j'étais en troisième. Il avait réprimandé les élèves garçons pour une bagarre qui, en fait, ne s'était pas produite. Ayant décidé de se venger, ces derniers m'avaient alors demandé de leur confectionner deux cocottes en papier – j'étais experte dans les pliages – qu'ils avaient mis au milieu de la cour et étaient tous autour à crier comme s'ils soutenaient de la voix deux adversaires. Bien entendu, le directeur entendit le vacarme dans la cour et vint séparer les combattants ... Je n'ai pas oublié ces événements pourtant lointains, révélateurs d'une ambiance qui incitait davantage à la rébellion qu'à donner le goût du travail et de la recherche intellectuels.

Enfin, le professeur d'éducation civique en 3^{ème}, militant communiste convaincu et sectaire commence son cours l'année où De Gaulle organise un référendum en automne. Ses interventions sous-entendent que le " non " l'emportera. N'ayant pas une conscience politique particulièrement aiguë, nous espérons le " oui " pour voir ses réactions. Ses prédictions ont quelques années d'avance et le cours se transforme alors en plan de rédaction à rédiger dans l'heure. Ceux qui l'ont en français et en histoire-géographie ne rient pas. Je le revois encore circulant dans une classe à la fin d'un cours de français qui aurait dû être celui d'éducation physique, en tenant à bout de bras une chaise qu'il voulait lancer sur le premier élève qui bougerait ... et me revois donner un coup de main avec ma mère à ma soeur parce qu'ayant soi-disant mal orthographié le nom de la capitale de l'Islande, elle doit recopier plusieurs fois son cours.

I. B. 3. Le lycée

Après la 3^{ème}, j'entre en seconde au lycée, où je suis interne, ce qui me pèse terriblement. J'ai horreur de me lever le lundi matin pour partir au lycée, je ne supporte pas ce régime militaire, les sonneries stridentes, les sorties le jeudi après-midi en rang et en uniforme. Je pars le lundi en comptant les heures qui doivent s'écouler avant de revenir à la maison. Le professeur de mathématiques est un ancien militaire recasé dans l'enseignement, apparemment peu inquiété par la pédagogie. Il me reste peu d'images des autres enseignants et je peux pas dire grand chose de leurs cours. Je prépare cette année-là le concours d'entrée à l'école normale et le professeur de mathématiques, pédagogue qui s'en charge, décède au mois de janvier. Il est remplacé par un polytechnicien brillant, sans formation pédagogique mais capable d'expliquer correctement. Reçue au concours, je décide plus ou moins de redoubler et ne demande pas au lycée d'envoyer mon relevé de notes pour un passage éventuel en 1^{ère}. Mais une autre élève dans ma situation le demandant pour elle, la surveillante générale envoie les deux relevés et je me retrouve en première sans l'avoir demandé.

I. B. 4. L'école normale jusqu'au baccalauréat

Je suis à nouveau interne mais l'établissement est plus petit et le système se révèle un peu moins militaire. Le jeudi après-midi, si nous n'allons pas chez un correspondant inscrit sur une liste dûment émargée par les parents, nous avons le droit de sortir à condition d'être trois et, ce qui est tout de même amusant, nous croisons dans les rues les grands-séminaristes, soumis au même règlement. Nos collègues normaliens eux sont à une distance respectable de 40 kilomètres. Malgré tout, est-ce le changement de régime, la fatigue, ou autre chose, mes notes du premier trimestre se révèlent vraiment désastreuses, à tel point qu'on me dit avec ménagement, que si elles s'améliorent, je pourrai, peut-être, entrer en terminale l'année suivante, mais le ton ne laisse guère d'espoir. Pourtant je n'ai pas le sentiment d'avoir perdu pied mais réellement d'avoir échoué aux épreuves, ce qui devait bien être vrai puisque les résultats des deux trimestres suivants sont bons. Cela me vaut l'avantage d'être considérée comme travailleuse et sérieuse. Toutefois, mes résultats diffèrent selon les matières, et surtout selon les enseignants. Travail et progrès sont en relation directe avec le professeur. Par exemple, je n'obtiens plus aucune bonne note en physique. L'enseignante n'a aucune pédagogie et évalue de manière "vache". Je dois aussi pratiquer le ski de descente avec elle (en hiver, nous faisons du ski une après-midi par semaine avec les professeurs de l'école comme moniteurs) qui nous explique : "Pour ne pas tomber, il faut que notre centre de gravité tombe dans le polygone de sustentation". L'efficacité pédagogique de cette sentence-vérité en physique dans l'apprentissage du ski reste encore à démontrer, tout au moins pour moi. Il y a aussi le professeur de psychopédagogie, qui enseigne le français dans les classes de première, ressassant le même cours toutes les années en s'épilant les mollets (intersection bas du pantalon-haut de la chaussette). Je garde tout de même une certaine tendresse pour le professeur de biologie, femme chaleureuse, un peu dans les nuages mais que je ressens comme bonne.

Un épisode de cette première année m'a beaucoup marquée. Quelques jours avant les vacances de Toussaint, une camarade de ma classe fait une décompensation spectaculaire le soir au réfectoire. Soudain au milieu du repas, elle se met à taper sur la

table et à hurler comme une démente. Nous nous taisons toutes, sidérées. L'intendante et l'infirmière l'emmènent et elle reste un mois en repos car elle est épuisée nerveusement. A son retour, elle a sa chambre à l'infermerie sous la surveillance de l'infirmière et les autres élèves l'évitent car elles ont eu peur. Je trouve cela anormal et je lui propose de travailler avec elle, ce que nous ferons toute l'année. Puis, petit à petit, elle se réinsère dans la classe.

I. C. Les influences déterminantes concomitantes à l'école

I. C. 1. Les "camps"

Parallèlement à l'école, je rencontre d'autres personnes dans un milieu particulier. Est-ce l'influence de mes grands-parents maternels, un choix délibéré de mes parents, mais je vais suivre les cours de catéchisme avec les autres enfants du village. J'y rencontre d'autres filles, notamment une qui m'est plus proche que celles que je côtoie à l'école. Elle va à l'école privée où enseigne sa mère. Avec elle, je participe aux "camps" organisés par le vicaire du village. Auparavant, pour des raisons de santé, angines avec crises d'asthme, je suis allée deux années consécutives en colonie à l'océan (j'avais dix-onze ans) et je n'ai vraiment pas aimé. La discipline y est trop militaire à mon goût, je ne m'y sens pas à l'aise, sans trop savoir ce qui m'aurait permis d'y être bien. Le camp ouvre sur d'autres horizons. Nous sommes, selon les classes d'âge, vingt à trente avec le vicaire et plusieurs jeunes de 18-19 ans. Nous vivons durant dix jours dans un chalet, dormons dans des sacs de couchage sur la paille, faisons notre toilette au bord du ruisseau, participons à la cuisine. Le groupe est beaucoup plus chaleureux, on nous donne beaucoup plus d'initiatives, nous sommes davantage en contact avec la nature et j'ai le sentiment très fort d'une plus grande acceptation de chacun. Mes meilleurs souvenirs de vacances correspondent à cette période, quelle que soit la météo. Je me rappelle les jeux de piste sous le soleil ou parfois la pluie, des pique-nique au bord des lacs où nous cueillons d'immenses fleurs violettes dont nous faisons des bouquets, des jeux de gendarmes et de voleurs où la "prison" et la "maison des voleurs" sont situées dans les carrés de myrtilles, des chasses au "dahut" le soir, des veillées de chants accompagnés de guitare où chacun trouve sa place. Là, je ris de bon coeur, je ne me sens pas perpétuellement sur mes gardes.

I. C. 2. Le catéchisme avec le curé du village

Durant l'année scolaire, il est assuré par de jeunes femmes, et durant celle de la communion par le curé. Cette année-là me marque. C'est avec plaisir que je participe à ce cours avec cet homme chaleureux, ouvert, souriant, à l'écoute. Outre ses qualités personnelles, ce dont il parle me convient, les passages d'Evangile relatant la vie du Christ m'intéressent. Je peux avoir ma place, me sentir à l'aise, en confiance. Je ressens en sa présence une sécurité affective, une personne à qui il m'est possible de parler sans crainte, ce qui n'est pas le cas avec ma famille ou à l'école. J'expérimente une sorte d'amour parental me faisant confiance, croyant en mes possibilités, en mes qualités. Durant au moins cinq ou six ans, c'est à lui que je me confie, auprès de lui que je reprends confiance. Je ne suis pas allée le voir très souvent mais je sais l'essentiel : il est

disponible si j'ai besoin de lui parler. Les aléas de la vie nous séparent, il est décédé depuis mais je ressens toujours une grande tendresse à évoquer son souvenir : il m'a communiqué quelque chose d'essentiel du point de vue relationnel.

I. C. 3. L'aumônier du lycée

Pareillement, au lycée, la personne la plus importante est l'aumônier. Je vais aussi suivre ses cours en seconde par plaisir, sans aucune obligation, Il nous explique Teilhard de Chardin (ce dont nous nous rappelons avec humour) dont la conception de monde et de la vie me plaît. Bien que je ne lui parle pas de ma difficulté à supporter l'internat, il voit ma "petite mine" le lundi matin et, de temps à autre, mes parents ne venant pas me sortir le jeudi après-midi, il me suggère de m'inscrire sur ses listes de JEC. Cela me permet d'échapper à la promenade en rang. Je suis libre de faire ce que je veux et bien souvent, surtout si le temps est médiocre, je passe mon temps au chaud dans son bureau, à lire et à écouter de la musique en buvant du thé... Le rêve ! Je lui écris durant mes deux premières années à l'école normale, avant de le retrouver à Annecy dans un nouveau lycée. Je lui raconte alors mes joies et mes peines de coeur, il m'écoute, son bon sens paysan (dans sa version positive) et sa manière de dire clairement, voire trivialement, les choses m'aident beaucoup. Une amitié solide se noue qui dure toujours. Nous partageons nos réflexions, nos découvertes, nos ressentis, dans un langage sans ambiguïté. Enfant, il a fait toute sa scolarité primaire avec un instituteur Freinet. Est-ce un hasard ?

I. C. 4. Ceux de l'école normale

A l'école normale, existe une communauté qui regroupe à l'extérieur de ses murs les normaliennes chrétiennes qui le désirent. Ce sont toujours des prêtres qui l'animent. La première année, deux se succèdent, le premier part pour l'Afrique noire et le second pour l'Algérie, pour apprendre l'arabe avant de revenir partager la vie des travailleurs maghrébins à Annecy¹⁴¹. Je les revois tous deux à leur retour. Pendant deux ans, leur succède un prêtre qui part ensuite cinq ans pour Caracas après un stage de trois mois à Cuernavaca au centre d'Ivan Illich. Bien que nous soyons originaires du même village, c'est à Annecy que je fais sa connaissance, il me séduit par sa prestance et surtout par sa manière de s'affirmer face à la directrice de l'école qui n'a pas l'habitude qu'on lui tienne tête même quand on est dans son droit, chose dont qu'elle apprécie fort modérément. C'est aussi quelqu'un qui écoute. Lorsqu'il part pour Cuernavaca en février 1968, je lui écris aussitôt : j'imagine qu'arriver dans un nouveau continent dont on ne connaît pas la langue doit être une expérience par moment difficile et j'ai le désir de lui faire savoir que mon amitié l'accompagne dans ces circonstances. Il apprécie mon geste et me répond aussitôt avec plaisir. Notre correspondance dure tout son séjour latino-américain et quand, à mon tour, je traverse une période difficile en classe unique, il m'écrit régulièrement deux à trois fois par mois durant plusieurs mois. Je me rappelle encore le réconfort que j'avais à trouver ses lettres, témoignant de son soutien et de son amitié qui me furent précieux. Ces trois personnes, de vrais Savoyards, donc forcément un peu

¹⁴¹ C'est en souvenir de lui que j'ai écrit à la mairie de mon village d'origine pour lui demander d'effacer une inscription injurieuse peinte par des racistes à l'encontre des travailleurs maghrébins.

têtus (dans le bon sens du terme !), avec de solides convictions, aimant la montagne, partent probablement plus pour rencontrer l'autre, le différent, l'étranger, le connaître, nouer des relations d'amitié avec lui, que pour lui apporter leur technique, leur savoir, leur compétence... et la religion. Ils vont " vivre avec " et non baptiser à tout va. Etre avec, parler, communiquer, échanger avec plutôt que parler sur ... Qu'étaient-ils et que sont-ils encore pour moi, ces " curés " ou " ex-curés " ? Que représentent-ils ? Probablement pas la " religion ", en tout cas pas l'institution dans ce qu'elle a de rigide, de suranné, de réactionnaire. Dans l'institution ecclésiale " classique ", je ne me sens pas à l'aise, les réactions de certains de ses membres face aux problèmes de société me mettent en colère, m'agressent. Je n'y sens pas d'écoute mais j'y entends des jugements, des condamnations, comme à l'école ... Sauf avec ces personnes qui étaient et qui sont dans la vie, qui me permettent de, qui m'autorisent à penser par moi-même .Ce sont, en quelque sorte, mes vrais éducateurs, les premiers thérapeutes qui m'éviteront de sombrer dans la dépression familiale, qui me donneront le goût du bonheur malgré les difficultés, et la foi en la vie et en la personne. Toutes m'ont aidée à grandir à des moments particuliers de mon existence. Au début de ma vie professionnelle, je rencontre aussi Henri, dominicain, parisien d'origine aristocratique, travaillant alors à la DASS d'Annecy, homme de conviction, de détermination, passionné de justice, avec ce souci des pauvres, des écrasés. Il dénonçait les exactions de la police à l'égard des clochards, l'exploitation éhontée des travailleurs immigrés par certaines entreprises, un certain nombre de manières de faire de l'institution ecclésiale. En outre, il dégageait une réelle joie de vivre. La vie, avec lui, n'était ni terne, ni triste et ne manquait pas d'imprévus. C'était, là aussi, l'appriboisement des différences. Bien évidemment, il dérangeait, les pouvoirs en place ne l'appréciaient guère¹⁴² ... Lire dans *Le Monde* ou dans les hebdomadaires nationaux des articles sur certaines pratiques policières, ou patronales dans certaines villes touristiques de la Haute Savoie faisait " désordre ", ternissait quelque peu leur image de marque. Mais, moi, je me retrouvais sur leurs valeurs qui sont miennes, qui me constituent. Même si, depuis mon retour d'Algérie, je me suis retrouvée bien moins impliquée dans les circuits militants pour un certain nombre de raisons, il me reste cette " inquiétude " de l'autre, ce souci, cette préoccupation, ce désir de rencontrer l'autre, de le connaître, de partager avec lui, et cela ne me vient pas de l'école.

II. Ma formation à l'école normale

II. A. Ce qu'elle est

Je ne peux pas dire qu'elle m'ait donné le " virus " de la recherche, de l'expérimentation et de la réflexion en éducation, termes qui paraissent presque incongrus en ce lieu de formation pédagogique. En formation professionnelle, j'écoute les cours sans en voir nécessairement les liens avec la pratique. J'ai le sentiment de voir, au cours des démonstrations, des élèves parfaits, que je ne retrouve pas en stage. Je n'ai pas le droit

¹⁴² C'est lui, au Brésil depuis maintenant plus de vingt ans, dénonce les tortures et les assassinats commis sur les paysans d'Amazonie et les personnes qui les soutiennent par les grands propriétaires terriens. C'est lui qui, pour la première fois en juin 2000 est parvenu à en faire condamner un ...

d'innover mais je dois suivre, reproduire les manières de faire et les manies du maître d'application . Je me souviens encore du texte d'une leçon modèle de lecture préparée par une maîtresse de classe d'application pour le cours préparatoire sur le " c " : " **Le coq est dans la cour. Il a une crête écarlate. Il a des plumes multicolores.** " A quoi peuvent bien correspondre ces deux adjectifs pour des enfants de six ans qui, en ville, n'ont peut-être jamais vu un coq de près, sinon dans un emballage de cellophane, éviscéré et prêt à cuire ? Quelle est l'originalité de ce texte ? Permet-il le rêve ? Quelle image donne-t-il de l'oeuvre littéraire ?

Je me suis toujours demandé pourquoi j'avais gardé aussi peu de souvenirs des cours de l'école normale avant le baccalauréat mais surtout après, alors que, théoriquement, ils auraient dû nous aider à bâtir nos leçons, à organiser nos journées de classe avec les élèves. Il est vrai que je ne suis pas la seule à n'avoir pas fait le lien entre la théorie enseignée et la pratique de la classe. Il est vrai aussi que, bien que n'ayant pas relu lesdits cours, je suis sûre qu'on ne m'a jamais parlé en formation des pédagogies différentes des cours " classiques ". Freinet n'existe pas, les pédagogies institutionnelles non plus, la théorie rogerienne non directive pas davantage. On a sûrement évoqué Rousseau mais il me paraît lointain. Et puis, voir les cours que l'on me dispense, répétés à l'identique une année sur l'autre, n'incite pas réellement à la recherche et au questionnement, surtout quand, en classe d'application, il s'agit de reproduire les manières de la maîtresse, ou ses manies, et qu'il est mal vu d'interroger ou de faire d'autres propositions : eux savent ; nous, élèves, ne savons pas. Les élèves-maîtresses questionnant trop, réagissant, ayant des initiatives non conformes aux désirs des professeurs et des maîtres sont plus souvent accusées de mauvais esprit que reconnues pour leur réflexion et leur originalité. Cela m'interroge.

Durant la formation professionnelle, l'enseignant le plus sympathique, celui avec qui j'ai le plus " d'atomes crochus ", est incontestablement le professeur de philosophie, avec qui je réalise mon mémoire de fin d'études sur Teilhard. Il est moyennement apprécié de ses collègues parce qu'original, très intelligent et provocateur, mais c'est avec lui que je travaille le plus et avec du plaisir. La philosophie étant une matière à option en formation professionnelle, il suit nos désirs. Il nous donne quelques idées sur Hegel qu'il travaille pour l'agrégation, nous faisons des recherches à propos de la femme d'un point de vue psycho-sociologique, et le lis *Le phénomène humain* et *L'avenir de l'homme*. C'est avec lui que les échanges sont les plus libres, les plus agréables et les plus enrichissants. Je le revois après ma sortie de l'école, une première fois alors qu'il est à Grenoble, puis à Paris où il enseigne.

II. B. Des événements révélateurs

II. B. 1. " L'école buissonnière "

Quelques événements sont révélateurs de cette formation. En deux ans (quand nous rentrons directement en classe de première, nous bénéficions de deux années de formation professionnelle), nous ne recevons aucune information sur Freinet. Quand le film, *L'école buissonnière* est diffusé à la télévision le dimanche soir pour le premier

anniversaire de sa mort, aucun professeur ne nous en parle – nous sommes en formation professionnelle – l'information me parvient par l'intermédiaire du permanent des équipes enseignantes (chrétiens dans l'enseignement public) alors de passage dans la région. Nous ne pouvons le voir jusqu'à la fin : l'extinction des feux est à 22 heures ! A l'automne 68, ayant participé à un stage Freinet avant la rentrée, je suis la seule normalienne à suivre les réunions du groupe. Pour cela, j'ai vingt ans, il me faut demander une autorisation de sortie spéciale à mes parents.

II. B. 2. Le cours de psycho-pédagogie

Cet automne-là, le professeur de psycho-pédagogie, qui pourtant paraissait avoir beaucoup d'idées en mai, nous rabâche le même cours que l'année précédente ... Alors que nous ignorons tout de son existence et de ses recherches, ce même enseignant nous présente Carl Rogers comme un illuminé parce qu'il remet en cause les pratiques traditionnelles d'enseignement. Pas un mot sur les recherches américaines, ni sur leurs résultats, à savoir l'importance des attitudes d'écoute, de bienveillance, de " foi " de l'enseignant dans les capacités de l'enseigné afin que ce dernier puisse s'approprier le savoir¹⁴³. Que ces attitudes, qui seront appelées " rogeriennes " par la suite, ne soient pas considérées comme suffisantes, cela peut se comprendre, mais qu'elles ne soient pas davantage considérées comme nécessaires ...

II. B. 3. Enceinte à l'école

Dans ma promotion, durant la première année de formation professionnelle, une de mes camarades " tombe " enceinte ; elle " disparaît alors rapidement de l'école : " ça " ne se fait pas. Quelques années auparavant, une normalienne présente, comme mémoire de fin d'études, une recherche sur les maisons maternelles qui accueillent les jeunes mères célibataires. La directrice lui dédie ce commentaire : " Maintenant, vous n'avez plus qu'à faire pareil ! "

II. B. 4. Le syndicalisme

Le syndicalisme en formation professionnelle à l'école normale est aussi une expérience déterminante. Peu après la rentrée, le SGEN-CFDT organise sa réunion d'information à l'extérieur de l'école et durant nos heures de sortie le jeudi après-midi. Je ne sais plus comment je suis informée mais cela se passe de façon individuelle et discrète. Un instituteur nous présente le syndicat, général, faisant partie d'une confédération ouvrière, argumente, donne des précisions, écoute nos interrogations, y répond, nous indique le

¹⁴³ La situation se répète quasiment à l'identique durant un cours sur l'histoire des doctrines pédagogiques lors de la préparation du DEA avec un professeur connu de l'université. La différence est que j'ai lu Rogers, que je connais sa pensée. Je laisse une collègue psychologue apporter la contradiction à cet enseignant. Mais quand je l'entends reprendre son discours d'une manière que je ressens méprisante, parlant d'un ton ironique de Rogers " disant de casser le masque ", je le reprends agressivement lui demandant de ne pas confondre certaines techniques agressives de groupes d'origine américaine (le courant du potentiel humain) avec le souhait, l'intention, l'exigence même de Rogers de parvenir à davantage d'authenticité. Si les buts se ressemblent, le chemin pour les atteindre en est fort différent.

nom de différents responsables et nous laisse réfléchir. Je me dis qu'en première année de formation je peux m'accorder le temps de la réflexion. Quelques jours après, en soirée, a lieu la réunion d'information du SNI à l'école d'application. Naïve, je m'y rends, imaginant un déroulement un peu semblable à la réunion du point de vue argumentaire : pourquoi une fédération, des syndicats pour chaque catégorie ? Pourquoi ne pas être rattaché à une centrale ouvrière ? A quoi correspondent les différentes tendances, etc. En fait, l'argumentaire se révèle d'un genre très différent : “ **Tous vos camarades de Bonneville, sauf deux, sont syndiqués au SNI** ”, “ **cela vous donne la gratuité à l'entrée de leur bal** ” et “ **vous avez 10% de réduction à la librairie** ” ... Je suis scandalisée, écoeurée, j'ai le sentiment qu'on nous prend pour des débiles et, dès la fin de la réunion, ma décision est prise : je prends ma carte au SGEN sans attendre. L'année suivante, dans je ne sais plus quelles circonstances, je rencontre un normalien de Bonneville qui me demande des renseignements sur l'Ecole émancipée : il avait confondu l'Ecole moderne avec une tendance de son syndicat, je crois même qu'il ne connaissait pas cette tendance.

II. C. Evaluation

A la réflexion, ce que je peux dire sur ce vécu de l'enfance et de l'adolescence, c'est ceci : chaque fois que je me retrouvais dans des situations de “ pouvoir ”, chaque fois que j'étais confrontée à des situations où l'autre m'imposait quelque chose qui ne me correspondait pas au niveau des valeurs, au niveau de la méthodologie, au niveau de la relation, je me rebellais, je ne supportais pas. C'était, pour moi, de l'ordre de la vie ou de la mort ... Ces termes peuvent apparaître prétentieux, outrés, mais les attitudes de non respect de l'autre, de son rythme, de son être, et *a fortiori* les attitudes de mépris, d'humiliation, de violence conduisent la personne qui les subit, si elle n'a pas en elle les capacités de s'en protéger, si elle ne vit pas en outre dans un milieu épanouissant qui peut compenser, qui peut lui apporter des expériences épanouissantes permettant de faire face, ces attitudes donc, conduisent la personne à se fermer, à élaborer des systèmes de défense, de protection de plus en plus rigides, à refuser la prise de risque inévitable pour grandir. En effet, tout apprentissage est déstabilisant. Il consiste, entre autres, à changer de point de vue, de système de représentation, à quitter le confort d'une manière de faire qui “ marche ” pour une autre que l'on ne maîtrise pas encore¹⁴⁴. La curiosité, le désir d'apprendre, de grandir sont inhérents à la vie. Malheureusement, bien souvent, l'éducation qui devrait favoriser, accompagner l'apprentissage – à moins de problèmes physiologiques et métaboliques , handicapé, bloque, empêche le développement. Au lieu d'encourager, les éducateurs ont blessé, parfois de manière irréversible, l'éduqué, qui préfère alors éviter l'apprentissage qui lui a causé autant de souffrance. A ces maîtres, ces professeurs qui ont utilisé ce type de comportement à mon égard ou à celui de mes condisciples, je n'ai jamais fait confiance, et je n'en ai aussi guère appris. L'apprentissage fut peu concluant et, s'il y eut tout de même des résultats, ce fut malgré eux, et grâce à d'autres expériences qui pouvaient contrebalancer les premières.

En revanche, les personnes qui m'ont permis de me développer, qui m'ont laissée

¹⁴⁴ GIORDAN (A.) : *Apprendre*, Paris, Belin, 1998, 255 pages, ch.4 : “ Les dimensions sociale et culturelle de l'apprendre ”.

libre, qui étaient respectueuses et à l'écoute, sont celles qui ont eu la plus grosse influence sur moi. Je leur dois énormément, tout d'abord de n'avoir pas sombré dans la maladie mentale. Je leur dois mes goûts, mes intérêts, ma curiosité développée, mon goût de la vie, des relations, l'approfondissement de mes valeurs. Elles ne m'ont pas "transmis" leurs préférences intellectuelles, éthiques ou autres, elles m'ont permis de me situer, d'explorer mes propres désirs et mes intérêts, et ouverte aux leurs, dans la mesure où j'étais totalement libre de m'y intéresser ou pas, sans que cela ait une incidence sur notre relation. C'est grâce à cette liberté, à cette acceptation que l'éventail de mes désirs de connaissance s'est élargi. C'est d'elles que je tiens mes goûts, c'est grâce à elles que je suis ce que je suis.

III. Mon expérience d'enseignante

III. A. Attitudes à l'égard des enfants

Les attitudes qui m'ont blessée, choquée quand j'étais élève, je les retrouve comme jeune institutrice et elles me choquent toujours, d'autant plus qu'elles s'adressent le plus souvent à des enfants déjà défavorisés, pas très bons en classe, comme par hasard ceux avec qui je m'entends le mieux. Je commence à enseigner en utilisant le texte libre, l'imprimerie, les exposés, en essayant au maximum de faire parler les enfants sur leurs pays d'origine. Je revois toujours le regard illuminé d'A. le jour où j'ai apporté en classe des diapositives sur le Sahara et des bijoux kabyles. Alors qu'elle se mettait systématiquement au fond de la classe, elle vient s'asseoir au premier rang et ne le quitte plus. Ce qui se dit la concerne enfin, de même que ce que peuvent dire ses camarades sur son pays ou le leur. Je remarque aussi avec quelle fierté les élèves emmènent chez eux le journal qu'ils ont fabriqué collectivement, les efforts fournis pour composer correctement les textes, l'imprimer proprement, décomposer et ranger les caractères travail nécessitant beaucoup de soin (si on mélange les caractères, on ne peut plus recomposer) -, peu glorieux mais trouvant toujours des volontaires enthousiastes.

III. B. Problèmes avec les collègues

Ces changements à l'intérieur de la classe ne m'attirent pas véritablement la sympathie des collègues. Pourtant, je ne parle pas de ces activités, j'écoute davantage ce qui se dit mais je constate que mes initiatives sont plutôt mal vues, comme si elles mettaient en danger les enseignants plus traditionnels, comme si elles les culpabilisaient. Je me retrouve un peu seule dans ces groupes scolaires urbains où pourtant les techniques Freinet débloquaient bon nombre d'élèves en difficulté, les enracaient à la fois dans leur culture d'origine et dans celle de leur pays d'accueil et leur permettaient de se sentir intéressés. On me laisse plutôt entendre que lesdites techniques "**c'est bon pour les classes de perfectionnement avec des élèves en situation d'échec ...**" Techniques de remédiation au lieu de techniques préventives ! Je me sens sur la défensive et repère d'autant plus les attitudes d'humiliation et de culpabilisation envers les élèves. Je n'ignore pas que, parmi les enfants que je reçois en CE 2, certains ont été totalement dégoûtés de l'école lors des années précédentes. Ils arrivent avec une image dévalorisée

d'eux-mêmes, de leurs capacités intellectuelles, et il n'est vraiment pas facile de leur redonner confiance pour progresser. Ils sont davantage centrés sur leur angoisse que sur les activités qui leur sont proposées. Ils n'entendent pas ce que je leur dis, ils se remémorent leurs échecs et les commentaires qui les accompagnaient. Bien sûr, ils ne sont pas tous dans cette situation mais ils sont tout de même un nombre non négligeable dans les écoles où j'ai enseigné et qui sont devenues des Z.E.P. depuis. En outre, je constate avec plus ou moins de stupéfaction que la sexualité est un sujet tabou.

III. C. Les collègues dans la cour de récréation et le rapport à la sexualité

Un collègue masculin devient tout rouge en nous annonçant le troisième accouchement de sa femme. Une autre fois, ils sont tous outrés le jour où un enfant de sept ans apporte des préservatifs pour faire des ballons ! Comment, dans leurs classes, accueillent-ils les questions des enfants sur l'origine de la vie, sur l'amour ? Il est vrai que ces derniers sont de fins psychologues et que, bien souvent, ils savent intuitivement à qui l'on peut ou ne peut pas poser ces questions. Ainsi, le jour où, en sortant de classe, les élèves m'ont raconté qu'ils avaient vu "**deux chiens accrochés ensemble par un bout de tuyau**", je les ai incités à en parler avec ma collègue je partais en stage mais ils n'en ont rien fait.

Ces petits faits montrent que les attitudes de l'éducateur à l'égard de la sexualité en général et de la sienne en particulier ne sont pas toujours très claires. Xavier Thévenot écrit à ce sujet :

"Devenir humain, c'est donc, entre autres, reconnaître qu'il n'existe pas d'affectivité asexuée. C'est accepter que le désir humain ne puisse s'épanouir que s'il accepte la dimension masculine ou féminine dominante qui est la sienne. (...) Rien ne doit donner à croire que les sentiments entre un ou une jeune et la personne qui l'éduque peuvent être hors sexe, même (et peut-être surtout) s'ils sont hors expression génitale.¹⁴⁵"

Cela nécessite une élucidation au niveau relationnel à propos de la solitude et des désirs de fusion, au niveau érotique : quel est le rapport de l'enseignant au plaisir et, plus particulièrement, au plaisir sexuel ? A quoi la relation avec les jeunes le renvoie-t-elle dans son enfance et son adolescence ? Quel va être son comportement à cet égard : laxisme total, hyper-rigidité, fuite devant la peur d'affronter sa propre réalité ? Enfin, il est bon que l'instituteur sache où se loge son désir de paternité ou de maternité. Les enfants dont il s'occupe ne sont pas sa progéniture, ils ne sont pas le fruit de son amour et, pour une femme, ils ne sortent pas de son ventre. Ils peuvent le prolonger d'une manière indirecte par l'influence qu'il peut avoir sur eux, mais pas d'une manière directe, biologique. L'observation des enseignants à ce sujet est fort intéressante. Si une majorité d'entre eux est claire à ce sujet, ce n'est pas le cas de la totalité. La maturité affective dans le domaine de la sexualité n'est pas le lot de tous. Assez souvent, le regard porté sur les relations amoureuses, ou la curiosité sexuelle des enfants est soit égrillard, soit choqué et jugeant, ce qui déforme la réalité et induit des comportements faussés. La curiosité ou la relation amoureuse précoce, la demande d'information sur l'origine de la vie, sur autrui, deviennent des choses "sales", reléguées aux lieux d'aisance, les

¹⁴⁵ THEVENOT (X.) : *L'affectivité en éducation, annoncer le Christ aux jeunes*, Caen, 2D. Don Bosco, 1988, 52 pages, p. 6.

informations sont données entre pairs (Voir François Cavanna dans *Les Ritals*¹⁴⁶) et les informations scientifiques deviennent alors quelque peu fantaisistes. Les cours d'information sexuelle donnés actuellement dans certains établissements scolaires ne répondent pas toujours aux questions réelles des enfants. Les questions qui les tracassent le plus souvent ont plus trait à “ **comment vivre avec ses désirs et ses pulsions** ”, surtout au moment de l'adolescence, qu'à la physiologie elle-même et, dans ce cadre, le vocabulaire a une importance considérable. Trop scientifique, il n'est alors pas le plus approprié ...

Il semble que, encore maintenant, les questions pertinentes posées par Xavier Thévenot ne soient pas prises en compte dans l'Education nationale. Il serait pourtant nécessaire de débloquer la parole des enseignants sur ce sujet, pour aboutir à ce que chacun soit plus à l'aise et plus clair avec lui-même. Il est triste, pour l'éducateur et ses élèves, que l'on ne s'en préoccupe qu'au moment où il y a dérapage.

III. D. Relations avec les inspecteurs

Les aléas des nominations m'affectent à des classes d'enfants attachants mais difficiles de grands groupes scolaires où, rituellement, en fin d'année scolaire, on constitue les classes d'un niveau donné en mélangeant celles du niveau inférieur. Par tempérament, par conviction, je pratique essentiellement la pédagogie Freinet et m'interroge sur les enfants qui ont du mal à suivre. Ils ont commencé leur scolarité avec des collègues assez, sinon très, rigides : on est en classe pour écouter et obéir, mais pas pour s'exprimer et créer. Ils sont en CE 2, pour certains déjà dégoûtés de l'école, ont une image dévalorisée d'eux-mêmes. J'essaie donc de favoriser au maximum l'expression, qu'elle soit orale, écrite, picturale, ce qui est difficile. Les enfants expérimentent

qu'ils peuvent parler (ils en ont le droit et la capacité),

qu'ils sont écoutés,

que leur expression n'est pas censurée,

que leur parole a de la valeur,

qu'ils possèdent déjà des connaissances.

Bien évidemment, le début de l'année scolaire est un peu “ fouilli ”. Tout le monde veut parler, il s'agit de calmer les plus bavards pour permettre l'émergence de la parole des plus timides. On prend conscience, quand tout le monde parle en même temps, que l'on n'est pas entendu et qu'il vaut mieux parler l'un après l'autre. Apprendre à s'écouter est en outre chose difficile. Que ce soit à l'école ou en famille, on fait souvent l'expérience,

¹⁴⁶ CAVANNA (F.) : *Les Ritals*, Paris, Livre de poche n° 5383, 380 pages.

étant enfant, que “ *I'on doit laisser parler les grands* ”, que l'on ne parle qu'à la condition d'avoir la parole, ce qui sous-entend souvent répondre à la question qui a été posée et non s'exprimer librement. Par ailleurs, dans d'autres circonstances, les enfants parlent mais leur parole n'est pas écoutée, ou elle critiquée, dévalorisée. Or, la parole n'a de sens que si elle entendue, écoutée et prise en compte. Si les propos de l'enfant sont moqués, niés, dévalorisés, il lui deviendra beaucoup plus difficile de s'exprimer. Il la vivra comme une expérience dangereuse, dont il ne tire que des désagréments.

A l'automne donc, l'inspecteur arrive un matin, au moment où l'on choisit le texte libre que l'on va mettre au point. Son arrivée nous perturbe un peu, les attitudes d'écoute mutuelle sont récentes et encore fragiles, et l'ambiance moins calme que d'habitude. Certains en profitent pour se mettre en valeur d'une manière pas réellement appropriée à la situation. La “ discussion ” qui a lieu après sur ce qui s'est vécu me paraît significative. C'est un monologue, l'inspecteur parle comme s'il possédait seul le savoir (il a une licence de psychologie) et je l'écoute. “ *Ils s'expriment bien (tout de même !) mais ils doivent lever la main avant de parler !* ” Aucune question sur les conditions de ce début d'année, sur les problèmes auxquels j'étais confrontée, sur la manière dont il aurait pu m'aider, ne serait-ce qu'en m'écoutant. Je n'ai rien pu dire de ces enfants qui m'interrogent par leur excessive timidité, sur ceux qui ne peuvent rester cinq minutes tranquilles, ni de ma joie quand un regard auparavant éteint s'éclaire enfin. Aucun échange égalitaire : en tant qu'inspecteur il vient “ m'évaluer ”, en réalité me juger, et l'écoute n'a pas sa place dans cette relation. Quant à moi, je suis une exécutante qui n'a pas à réfléchir, à faire preuve d'initiative, mais qui doit en quelque sorte “ obéir ”. En tout cas, c'est ainsi que je le vis.

A mon retour d'Algérie, je retrouve une nouvelle école et un nouvel inspecteur, encore plus rigide que l'ancien. Il possède davantage encore la science et la compétence pédagogiques. Il connaît la meilleure “ manière ” d'enseigner mais ne sait pas mieux ce qu'est l'écoute. Dans ce genre de situation, je me sens incapable de travailler, de montrer quelque compétence que ce soit, de faire preuve d'imagination. Je me sens complètement angoissée, paralysée par cette épée de Damoclès au-dessus de ma tête, dans un état de choc, d'hébétude. Je comprends alors l'attitude de l'enfant qui, soi-disant, “ ne fiche rien ” en classe. Quand on a le sentiment de n'être, ni pris en compte, ni écouté, ni entendu, que les jeux sont faits d'avance, que le supérieur, que ce soit le maître pour lui ou l'inspecteur pour moi – n'est là que pour sanctionner, cela paralyse totalement. On est comme englué, on s'enlise, on “ pédale dans la choucroute ”, avec des semelles de plomb, mais le cerveau est “ sec ”, la main ne peut aligner trois mots, le corps faire un geste. Croire en soi, en ses compétences, en son intelligence, en sa capacité de fournir un travail de valeur, devient alors très aléatoire. Seules existent l'angoisse, les images dévalorisées et dévalorisantes ...

IV. Etudiante en D.E.A. de Sciences de l'Education.

A la suite d'un certain nombre d'avatars, vingt ans après avoir quitté l'école normale, je commence la préparation d'un diplôme de hautes études des pratiques sociales, qui me permet de m'inscrire ensuite en D.E.A. de Sciences de l'Education. Ces cours sont aussi

riches d'enseignement sur la relation éducative. Les étudiants, adultes au travail venant de plus ou moins loin, parlent, au cours d'échanges informels (entre les cours), non seulement de leurs recherches mais aussi de leurs ressentis concernant les enseignants durant les cours et les séminaires. Voici quelques petits faits, me semble-t-il significatifs. Ils apprécient peu d'être appelés "mes petits D.E.A.!" Peut-être est-ce une expression affective de sympathie mais elle n'est pas reçue comme telle et son côté protecteur (?), maternant (?) n'incite pas à un échange égalitaire. De même, quand le ton de la réponse de l'enseignant leur apparaît légèrement méprisant à leur égard s'ils viennent d'exprimer un désaccord, il tue leur désir de participation active. Il m'est apparu, en général, que mes collègues semblaient plus sensibles aux qualités humaines des enseignants et à celles de leurs cours qu'à leurs qualités oratoires.

Mais les critiques ne sont pas toutes négatives. Malgré leur manque de disponibilité, un certain nombre d'étudiants suivent les cours ne correspondant pas à l'option choisie, par curiosité, par désir de connaissance, ce qui peut vouloir dire que la forme et le fond correspondent à leurs aspirations intellectuelles et aussi relationnelles. Quand ils présentent l'état de leurs recherches, en cours de méthodologie, ou en séminaire, ou à leur directeur de recherche, les étudiants apprécient la compétence technique quand elle est alliée à une écoute de qualité qui permettent une reformulation claire et adéquate de leurs objectifs, de leur problématique et de leurs hypothèses. Ce qui nécessite en quelque sorte une "mise à disposition" de l'enseignant au service de l'étudiant dans le respect des différences de chacun. Tous les intervenants du cours proclament cette nécessité mais certains la réalisent mieux que d'autres.

Personnellement, je me suis sentie soutenue et épaulée tout au long de ce travail. Les attitudes relationnelles m'ont paru essentielles psychologiquement. J'ai apprécié d'être accueillie avec un sourire que j'ai ressenti "vrai". Au cours de cette année, puis des années de thèse, alors que les étudiants sont des "adultes responsables et objectifs", il m'a semblé que l'essentiel demandé aux enseignants, en dehors de leur compétence "technique", concernait la cohérence des attitudes relationnelles avec les principes concernés.

Heureusement, parallèlement à la formation "officielle" à l'école normale, je participe aux stages et réunions du groupe Freinet à partir de septembre 1968 d'une part, et d'autre part, six ans après, à un stage en "expression totale" avec Michel Lobrot. Cette rencontre s'avère déterminante.

V. La pédagogie Freinet

V. A. Les débuts

Ma participation aux stages et aux groupes Freinet me permet d'élargir mon horizon et précise mes interrogations. C'est aussi par l'intermédiaire des Equipes enseignantes que je suis informée. Mon premier stage a lieu à Chambéry avant la rentrée de l'automne 68. Le responsable en est Michel Pellissier, avec ses collègues pédagogues de l'Isère, la Savoie et la Haute Savoie. Je découvre autre chose, non seulement au niveau des

" techniques ", mais aussi des relations entre enseignants : elles sont moins protocolaires, plus chaleureuses. Bien que jeune normalienne avec peu d'expérience " classique " et encore moins " d'Ecole moderne " je n'ai vu que *L'école buissonnière* et pas jusqu'à la fin ! je suis sollicitée à égalité avec mes collègues chevronnés pour réfléchir, donner mon avis, expérimenter. Nous nous initions à des techniques mais, durant les débats, il me semble que la qualité d'écoute entre les participants est meilleure qu'à l'école normale, qu'il existe un réel respect entre les personnes. C'est pour cela qu'à la rentrée, enthousiaste, je participe aux réunions des groupes savoyard et haut-savoyard, avec Aristide et Georges qui m'emmènent aux réunions dans les divers petits villages du département, réunions suivies de pique-nique ou de repas au restaurant où se poursuivaient des discussions passionnées. A Pâques 69, je participe au congrès à Grenoble, organisé, là encore, par Michel Pellissier. J'y fais de nouvelles rencontres, notamment Maurice Marteau, de la commission " expression corporelle ", avec qui je travaillerai les années suivantes. Je me souviens encore de Paul Le Bohec, durant un atelier mathématique, en train de sauter à cloche-pied sur le carrelage de la classe et découvrant, et nous avec lui, que le carreleur s'était trompé dans ses dessins en posant ses carreaux. Le rythme des sauts, le déséquilibre de Paul nous avaient fait repérer l'erreur que nous n'avions pas vue auparavant. Je me rappelle surtout Michel Pellissier me croisant dans les couloirs, me reconnaissant, me questionnant avec chaleur sur l'année écoulée à l'école normale. Et je compare avec mes lieux de formation habituels. Sans pouvoir encore le définir précisément c'est alors un peu flou dans ma tête je sens l'importance de la relation dans le travail, de la relation qui fait naître un désir et un plaisir réels et forts de chercher, de travailler ensemble, de partager des expériences, des réflexions, de pouvoir dire ses tâtonnements en sécurité, sans le risque de se faire juger et démolir. Et c'est avec ce plaisir que je participe aux réunions du groupe sur mon département, par courrier aux travaux d'une commission, à la préparation et à l'animation d'un stage d'été à Chamonix l'année suivante. Tant que je serai institutrice, je travaillerai et investirai financièrement dans la pédagogie Freinet, pour soutenir la Coopérative de l'Enseignement Laïc. Passer des soirées, des week-ends, des temps de vacances à chercher, à travailler ensemble et bénévolement me dynamise, réconforte, m'enthousiasme.

V. B. A propos de pratiques pédagogiques

Par expérience donc, je sais que, pour être efficace, il est bon qu'une pratique soit adaptée aux enfants, à la matière enseignée, et aussi à l'enseignant qui la met en oeuvre. S'il essaie d'appliquer, même avec de la bonne volonté, une pratique à laquelle il n'a pas été formé et avec laquelle il ne se sent pas en accord, le maître ne pourra faire un bon travail ; la pratique sera gauchie, voire dévoyée.

Il y a des exemples instructifs à ce sujet quand les Instructions Officielles sont modifiées après mai 68 et qu'elles préconisent, parmi d'autres pratiques, celle du texte libre. Celle-ci est inventée par Célestin Freinet, qui laisse dans sa classe des moments d'activités libres durant lesquels l'élève peut, si tel est son désir, écrire un texte sur un thème de son choix, de la longueur de son choix. Il n'existe aucune censure mais il faut tout de même être compris par autrui : nécessaire si l'on écrit pour être écouté et/ou lu, ce qui est souvent la vocation du texte écrit. Plusieurs fois par semaine, ces textes sont lus

au groupe, qui en choisit un pour une correction collective. Puis, il peut être recopié sur un cahier spécial destiné à la classe, imprimé pour le journal, envoyé aux correspondants, les autres, non choisis bénéficiant d'une correction individuelle et d'une mise au propre. D'autres activités d'écriture existent dans ce type de fonctionnement pédagogique : compte-rendus de sorties, de visites, d'expositions, recherches en histoire et géographie locales ou générales, courriers avec les correspondants pour des échanges d'informations, des réalisations d'expositions. La vie de la classe exige donc des écrits divers, compréhensibles. Même s'il n'a pas envie d'écrire un "texte libre", l'enfant a de nombreux supports d'écriture ; en outre, le fait d'être choisi par les camarades, puis d'être imprimé pour le journal est une assez puissante motivation surtout si la correction est respectueuse de la pensée enfantine : correction qui n'a pas pour but des exercices divers de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison, mais de permettre à cette pensée d'être pleinement comprise par les camarades proches ou éloignés. Quelques années plus tard, j'ai constaté, alors que ma fille et mon fils aînés étaient au cours élémentaire (à deux années d'intervalle), qu'ils ont eu à rédiger, un matin entre 10 heures 30 et 11 heures 15, un "texte libre" sur le thème : papa va à la pêche ... Bien évidemment, il n'existe dans cette classe aucune des motivations fortes présentes dans une classe Freinet¹⁴⁷ et papa n'était pas pêcheur !

VI. Une rencontre décisive : Michel Lobrot

Au sein des réunions Freinet, des Equipes enseignantes et de la C.F.D.T., on parle aussi beaucoup de l'ouvrage *La pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot. A l'époque, je ne l'ai pas lu mais l'intérêt porté à cet ouvrage et à son auteur par des personnes qui me sont proches m'intrigue et aiguise ma curiosité. En juillet 1974, alors que j'ai déjà commencé une formation avec l'Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologiques et Pédagogiques (.I.F.E.P.P.) de Grenoble, je me retrouve à Sommières, dans le Gard, pour mon premier stage avec Michel Lobrot. Je vis alors une expérience de groupe très forte à plusieurs niveaux.

VI. A. Ecoute et confiance

Le premier est celui de l'écoute et de la confiance. C'est nouveau pour moi. Je n'ai entendu parler de la première (mais jamais de la seconde !) en formation professionnelle

¹⁴⁷ voir aussi : MOYNE (A.), ARTAUD (J.), BARLOW (M.) : Formation et transformation des enseignants, Lyon, Chronique sociale, 1988, 185 pages, p. 32. FONVIEILLE (R.) : De l'élève écoeuré à l'enseignant novateur, Vauchrétien, éd. Ivan Davy, coll. Itinéraires, 1996, 138 pages. BARRE (M.) : Compagnon de Freinet, Vauchrétien, éd. Ivan Davy, coll. Itinéraires, 1997, 107 pages. Lors des séminaires organisés pour le D.H.E.P.S., puis pour le D.E.A., je me souviens de plusieurs étudiants ayant présenté le programme d'enrichissement instrumental (P.E.I.) de R. Feuerstein, et je reconnaissais que je n'accrochais pas à leurs exposés. Ce P.E.I. m'apparaissait comme une technique très contraignante et rigide de remédiation applicable quelles que soient les difficultés des personnes sans adaptation particulière à chacune. En revanche, R. Feuerstein expliquant son travail en conférence à l'Université catholique de Lyon en décembre 1995 m'est apparu comme un formateur chaleureux et bienveillant, à l'écoute des personnes en difficulté, toujours en recherche pour s'adapter au mieux à leur difficulté et les aider à la surmonter. Plus que sur sa "technique", c'est sur les attitudes de l'éducateur à l'égard de l'éduqué qu'il a insisté ...

ou dans les conférences pédagogiques que sur le mode impératif : "Ecoutez (et faites) ce que je vous dis de faire !" Je n'ai jamais vu un professeur d'école normale ou un inspecteur départemental de l'éducation nationale donnant son cours ou sa conférence intervenir à partir des questions posées par les élèves ou les enseignants. Et là, dans ce groupe, l'animateur, en l'occurrence Michel Lobrot, est à l'écoute de chacun des participants, il les aide à formuler leurs demandes et leurs désirs pour le stage, qu'il reformule sans jugement, pour s'assurer qu'il a bien compris. Nous faisons l'expérience d'être écoutés, entendus, compris et acceptés tels que nous sommes. J'utilise volontairement la première personne du pluriel : ce ne sont pas quelques personnes particulières qui sont sollicitées mais chacune d'entre nous ; nous sommes encouragées à nous exprimer mais pas forcées. Cela renforce mes convictions sur l'utilisation de la pédagogie Freinet et, à mon retour d'Algérie, je m'engage dans une formation plus approfondie sur l'animation (à l'époque trois stages de douze jours en résidentiel et un week-end de regroupement sur 14 mois). Au cours du troisième stage, nous avons la possibilité de nous "exercer", si nous le désirons, en animant le groupe de nos pairs et je tente l'expérience. Prévu un matin, un participant ayant fait une demande aux animateurs, ce travail est reporté l'après-midi, avec mon accord. Le temps est lourd, très orageux ; émergent alors des conflits, des jalousies jusque là latents mais non exprimés, et mon expérience d'animation dans ce domaine est très modeste. Je centre donc mon travail sur l'écoute et la reformulation parce que c'est essentiel et que je n'ai pas assez de pratique pour faire des propositions d'exercices adaptées à ce qui émerge et qui concerne essentiellement la sexualité. A la fin de la séquence (environ deux heures), le premier commentaire de Michel Lobrot sur mon travail est : "**Tu as fait là une animation typiquement rogerienne !**" qui m'incite à approfondir ce travail. Je demande à observer d'autres stages centrés sur l'expression orale et écrite, ou en piscine centrés sur le corps et la sexualité. J'observe comment, en fonction de la personne, il (et de la même manière les membres de son équipe) fait des propositions diverses à partir d'exercices provenant d'écoles particulières (bio-énergie, gestalt, rêve éveillé, psychodrame, etc.) et les lui adapte (liberté et imagination face aux théories et à leurs applications). J'apprends à utiliser mon ressenti à l'égard d'autrui¹⁴⁸ et développe mes capacités d'adaptation. Mais, surtout, je découvre que ces capacités sont miennes, que je peux leur faire confiance et me faire confiance.

Cette confiance faite à autrui, en classe ou comme participant, ne se satisfait pas de l'à peu-près mais augmente au contraire le niveau d'exigence du maître ou de l'animateur à son propre égard. On n'en a jamais fini de réfléchir, de chercher, de modifier, d'adapter. Les satisfactions éprouvées ne proviennent pas d'une "leçon-modèle" parfaitement réussie et ré-exploitable mais du développement des personnes acquérant plus d'autonomie, de l'éclair de joie dans leur regard, de leur goût plus affirmé pour le bonheur.

VI. B. Présentation de l'animateur

Le second niveau concerne la manière de se présenter de l'animateur. Quand j'arrive à ce premier stage à Sommières, je suis une "modeste institutrice descendue de ses

¹⁴⁸ Carl Rogers parle de "ressenti organismique".

montagnes ” et je me trouve dans un groupe avec un “ éminent professeur d'université ”, référence dans les milieux hors école dans lesquels je travaille et réfléchis. “ L'éminent professeur ” n'utilise pas son statut pour entrer en relation avec chacun d'entre nous. En outre, et c'est probablement le plus important, en tout cas pour moi, il ne se présente pas comme quelqu'un ayant résolu tous ses problèmes. Il n'utilise pas le groupe et les participants pour régler ses problèmes mais ne cache pas ses fragilités. Il est humain, il me fait prendre conscience d'emblée que les cours théoriques de psychologie donnent des connaissances intellectuelles mais non des connaissances sur soi, qu'ils aident peu à la résolution des difficultés qu'on rencontre et que la vie est un chemin sur lequel on progresse chaque jour. Cela me change du professeur de psycho-pédagogie de l'école normale qui, un jour où je formulais mon désaccord sur un point de son cours, me rétorqua froidement : **“ Je suis professeur de psycho-pédagogie, je suis capable de lire entre les lignes ! ”** Cela me change aussi des animateurs “ sphinx ” des “ groupes de base ” de l'I.F.E.P.P. entre 1972 et 1974, distants, restant entre eux, invisibles en dehors des séances. J'expérimente l'ouverture, la non-défensivité ; je n'ai pas à me tenir “ sur mes gardes ” avec l'animateur, il ne porte pas de jugement sur mon vécu (ce qui est loin d'être le cas avec tous les formateurs).

La proximité et l'authenticité ont un autre avantage : il m'est difficile de me représenter l'animateur comme un dieu tout puissant qui résoudrait toutes mes difficultés d'un coup de baguette magique. Et puis, je vois vivre devant moi, dans les rencontres diverses que nous aurons alors, un être passionné par son travail, ses recherches, les rencontres avec les autres, toujours en recherche et, en même temps, éminemment vivant. Plusieurs personnes ont déjà eu de l'influence sur moi ; mon cheminement avec elles m'a ouvert des horizons, m'a préparée à cette rencontre. Ces valeurs essentielles d'attention, d'écoute, de respect d'amitié et d'amour pour autrui, ne me sont pas étrangères, je les ai déjà expérimentées. L'influence de Michel sur mon évolution (comme celle des prêtres que j'ai cités, et des instituteurs Freinet), vient essentiellement de sa personne. Tout d'abord, il est pour moi d'abord un pédagogue et j'apprends par ce qu'il est, par ce qui transparaît de valeurs à travers lui, par la cohérence qui existe entre les théories qu'il formule, les règles de vie qu'il se donne et sa réalité dans le quotidien. Je lis ses livres, ceux parus avant notre rencontre, puis les autres, au fur et à mesure de leur parution. Je les lis, c'est un moyen de rencontrer l'homme, le penseur, le pédagogue, mais ma lecture n'a pas un but professionnel de travail, de recherche. Je suis guidée par la curiosité et l'amitié. J'aurais envie que ses idées soient davantage connues et prises en compte en France, mais je n'imagine pas faire un travail à partir de cela : l'université, ce n'est pas pour moi, je ne suis pas capable de faire des études ... Toutefois, quand je commencerai à mener des entretiens pour mon mémoire de DHEPS, quand je les analyserai, quand je commencerai modestement à théoriser sur ma pratique, les lectures faites pour connaître l'ami me reviennent naturellement en mémoire. Je ne relis pas, mais je sais assez précisément à quel endroit particulier, dans quel ouvrage précis je vais trouver la référence correspondant à ce que je suis en train de décrire. En réalité, je ne prends réellement conscience que je m'inscris dans le cadre théorique élaboré par Michel qu'au moment où je rédige mon avant-projet de recherche de DEA et que l'on me pose cette question. C'est alors l'évidence.

VI. C. Des attitudes différentes et leurs conséquences

C'est dans ce cheminement, au cours des stages, des entretiens personnels, et des lectures d'ouvrages que petit à petit, j'affine, approfondis la réalité de la relation éducative. Il est évident tout d'abord que sans ces rencontres, je ne serais pas entrée à l'université pour des études supérieures. Si, au début de ma carrière d'institutrice, j'éprouvais à la fois de l'enthousiasme et une certaine insécurité, la non écoute, l'incompréhension, la rigidité, l'impossibilité d'échanger et les jugements dévalorisants de mes inspecteurs avaient fait retomber le premier et augmenter considérablement la seconde. Je me sentais dans l'incapacité totale de pouvoir travailler, investir la relation pédagogique avec les enfants. Je partais en classe avec une boule au creux de l'estomac tous les jours, j'étais devenue irritable avec un sommeil perturbé, le sentiment que, quoi que je fasse, " j'avais tout faux " de la même manière que l'enfant qualifié d'emblée de mauvais élève qui n'a jamais été entendu dans sa problématique et encore moins compris et qui ne reçoit que des remontrances, des critiques dévastatrices. Peut-être cela dénote-t-il quelque fragilité chez moi. Alors que j'avais été une élève relativement bonne, qu'au début de ma vie professionnelle j'étais préoccupée des enfants ayant des difficultés en relation avec leur milieu socio-culturel, voulant leur donner davantage de chances de s'en sortir, j'ai expérimenté de l'intérieur ce dont je me serais volontiers passée et qui ne m'a rien apporté de positif les conséquences de la non écoute et des jugements à l'emporte-pièce. En même temps, j'ai renforcé ma résistance à ces attitudes, je me suis trouvée dans l'incapacité totale de négocier, d'échanger, ce qui s'avère effectivement impossible sans un minimum de confiance mutuelle. J'avais aussi des problèmes de couple, la communication avec mon mari s'avérant difficile et je ne me sentais pas la capacité de pouvoir tout mener de front avec une parfaite égalité d'humeur. J'ai donc demandé ma retraite à la naissance de mon troisième enfant parce que j'étais physiquement et nerveusement usée, non par les enfants mais par mes relations avec mes supérieurs hiérarchiques, avec le sentiment de me trouver face à un mur, ainsi qu'avec mon époux. Mon souci de l'éducation persistait mais continuer dans ce cadre m'aurait conduite à la maladie.

Je voudrais, concernant " l'école ", narrer un dernier petit événement qui me paraît lui aussi révélateur des conceptions de chacun en éducation. C'est peu de temps avant de quitter la Haute Savoie. Je prends contact avec une collègue enseignante pour parler de formation et au cours de notre échange j'évoque des ouvrages qui m'ont paru intéressants. Elle désire les lire. Je les lui laisse pour un mois, je travaille dessus mais, étant plutôt dans les problèmes matériels à ce moment-là, je sais que je ne m'en servirai pas avant d'être installée dans mon nouveau domicile. Quand je pars, les livres ne m'ont pas été encore rendus ..., les vacances de printemps sont là et je laisse un nouveau délai : c'est peut-être plus facile de lire durant les vacances qu'en période scolaire. Sauf que je rappellerai régulièrement, de plus en plus fermement sans plus de résultat : absente, partie en stage, " c'est juré je les ai postés... " jusqu'au moment où je laisse, le premier mardi de juillet vers 18 heures, un message au vitriol sur le répondeur. A peine rentrée, elle me rappelle alors s'excuse et me dit les avoir envoyés la veille, le lundi. Le jeudi matin, rentrant de faire une course, la concierge m'appelle et me donne un paquet

envoyé en urgent. Ce sont les livres mais la date d'affranchissement indique : mercredi 4 juillet, et sous l'emballage en papier kraft, les ouvrages sont enveloppés dans une partie du journal *L'Equipe* daté du mardi 3 juillet... C'était pourtant une collègue que je pensais fiable, sérieuse et c'est la raison pour laquelle j'avais accepté de lui prêter mes livres. Mais quand j'entendrai des propos fréquents dans la bouche de certains enseignants se lamentant sur les élèves à qui on ne peut faire confiance, qui racontent des bobards à la maîtresse pour masquer un oubli, je penserai que bien souvent ils " sont à bonne école ". Pour que l'enfant se révèle fiable, responsable, tienne parole, il faut aussi que l'adulte le soit.

VII. Education maternelle

VII. A. Les premières acquisitions

Je me retrouve donc " mère au foyer " à partir de septembre 81 : congé de maternité, congé parental et demande de mise à la retraite. Les aînés vont à l'école, je m'occupe du troisième. Je le regarde vivre, jouer, découvrir. Avec lui, j'ai inauguré le sac kangourou et nourrisson, il passe une grande partie de sa journée contre moi. Je lui parle, je le promène et nous avons de grandes conversations alors que son langage est encore très difficile à comprendre. Il me fait de longs discours dans lesquels j'ai énormément de mal à repérer des mots que je puisse comprendre, sauf " subséquemment " qu'il avait entendu quand j'écoutais Brel (*Le caporal casse-bonbons*).

Je prends conscience que l'acquisition du langage s'est réalisée différemment pour les trois. Barbara, l'aînée, a eu très rapidement un langage compréhensible, les mots étaient parfois approximatifs mais situés dans un contexte, la traduction était relativement simple : " moujache " voulait dire fromage et " dale " viande ... Elle va à la halte-garderie, participe à toutes les réunions Freinet à peine sortie de la maternité, voit beaucoup de monde dans la mesure où, n'ayant personne pour la garder, elle m'accompagne partout. Son frère, Sébastien, vingt mois de moins, marche et parle plus tard. Les sorties sont moins fréquentes, il a six mois quand nous partons pour trois ans en Algérie et c'est nettement moins facile d'emmener avec soi deux enfants en bas âge. Il semble aussi qu'il paraissait moins pressé de s'exprimer de manière compréhensible parce que sa soeur, encore proche de lui " traduisait " assez bien d'une part, d'autre part, il était capable de crier assez fort et assez longtemps pour parvenir à se faire comprendre. Mais, dès qu'il eut décidé de parlé comme nous, ce fut de manière impeccable. Il fabrique lui aussi des mots, mais de manière apparemment plus scientifique : brancher une prise sur le secteur électrique se dit " priser ", boire avec une paille " pailler ". Nous sortons moins souvent avec les deux enfants mais ils s'entendent bien, jouent ensemble et, s'ils ne possèdent pas de jeux chers et sophistiqués, ils ne manquent ni de papier, ni de feutres de couleur, ni de livres, peu chers en Algérie parce que subventionnés. En 79, je rentre avec eux en France une année avant mon mari et ils prennent (pour l'un) et reprennent (pour l'autre) l'habitude de m'accompagner le mercredi aux réunions pédagogiques Freinet avec leurs feutres et leurs livres sous le bras. Je reprends un poste à mi-temps dans une école classée depuis en ZEP et sous l'autorité du dernier inspecteur évoqué... Je travaillerai

deux ans avant d'être enceinte et mise en congé par l'obstétricien pour des problèmes de grossesse. En fait je ne reprendrai plus la classe. Nous habitons un village dans la campagne et comme, durant plusieurs années, nous n'aurons qu'un véhicule, les sorties hors du village ne seront pas très fréquentes. Mais Renaud, le petit dernier, grandit, je lui lis des histoires, beaucoup d'histoires et nous passons aussi bien du temps à faire des dessins avec des feutres. Je ne lui dessine pas quelque objet qu'il va colorier. Nous n'avons ni règle, ni gomme, ni crayon à papier, uniquement des feutres et nous dessinons à main levée d'une part, d'autre part nous ne laissons aucun espace blanc. Maintenant, à dix-neuf ans, il n'utilise plus la couleur, mais ses feuilles de cours, ses brouillons sont remplis de petits croquis. Au lycée, puis maintenant à l'IUT, ses camarades le réquisitionnent d'office pour illustrer le journal ou les affiches. Quelle a été la part, de cette activité que nous avons partagée ensemble quand il avait entre trois et cinq ans ? Je sais que je n'ai jamais dévalorisé ce qu'il faisait, que je ne lui ai jamais donner l'idée de " recopier " des modèles, que je ne lui ai jamais acheté ces affreux cahiers de coloriage. Parallèlement, s'agissant de la lecture, je n'ai jamais pensé, alors que j'avais du temps, à lui apprendre à lire. J'ai lu pour lui des heures durant, ce que j'avais déjà fait avec les aînés mais peut-être pas de façon aussi intensive, tant qu'il avait envie d'écouter des histoires. Et autant je n'ai pas vocation à être conteuse, je ne sais pas raconter les histoires et je n'aime pas, autant j'aime lire, d'abord pour moi, et aussi à haute voix pour les enfants, les miens et ceux des autres, des contes pour enfants. de tous âges, les textes classiques (Grimm, Perrault, contes de pays divers), et les histoires écrites par des écrivains contemporains, romanciers comme Azouz Begag et Daniel Pennac, ou scientifiques comme Théodore Monod à propos du désert ou Jean-Marie Pelt sur les plantes. Donc, je leur lis des histoires qu'ils aiment et que j'aime. En outre, le soir ou le matin, Renaud aimait venir dans notre lit et " lisait " comme nous adultes, des yeux après avoir écouté son histoire. Son père, lui et moi avions chacun notre livre ... Quand nous devions partir en ville faire des courses, il ne venait jamais sans avoir pris la précaution d'emmener au moins trois livres sinon plus. L'été précédent la rentrée au cours préparatoire, il passait toujours de longs moments dans les livres avec parfois une question du genre : " maman, " a " et " i " ça fait quoi ? Et " o " et " n " ? Je lui répondais et il se replongeait dans sa lecture. Mais chaque fois qu'il me demandait de lire, je lisais. Et durant les vacances de Toussaint, alors que nous jouions au *Trivial Pursuit* avec sa soeur et son frère, il est venu auprès de chacun de nous et a décidé de nous lire les questions, ce qu'il a fait parfaitement. Nous avons tous admiré sa performance et l'avons félicité. Au mois de janvier suivant, il vient au cinéma avec son frère et moi. Nous allons voir *Les sorcières d'Estweak* et je découvre, alors que nous sommes installés, que le film est en version originale sous-titrée. Il y a peu de monde dans la salle et je commence à lui lire discrètement les sous-titres mais il proteste et je me tais. Je me demande ce qu'il en comprend jusqu'au moment où s'inscrivent quelques expressions triviales sur l'écran et qu'il réagit : " T'as vu maman, ce qu'ils ont écrit ? " d'un ton à la fois un peu scandalisé et émoustillé. Sa réaction et notre discussion après me font comprendre qu'il a parfaitement suivi l'histoire de bout en bout. J'essaie donc de comprendre ce qui s'est passé, quels sont les éléments, les événements qui ont contribué à ce goût pour la lecture¹⁴⁹. Dire que c'est un fils d'enseignant n'explique rien, dire que c'est un " petit génie " pas davantage. De manière probablement moins spectaculaire, les trois enfants ont lu et lisent

maintenant, non seulement pour leurs études mais aussi pour leur plaisir. Dès qu'un désaccord surgit à propos d'un nom en histoire, ou d'un lieu, de n'importe quel événement même minime, ils vont conforter leurs points de vue à l'aide du dictionnaire, de l'encyclopédie ou d'un autre ouvrage approprié. Ce n'est pas une obligation, c'est une gymnastique intellectuelle et ils ont chacun leurs domaines de prédilection, dans lesquels ils sont imbattables. Quelles sont les conditions qui leur ont permis cette maîtrise de la lecture, ce goût du travail intellectuel ?

VII. B. La lecture

Tout d'abord, ils voient lire leurs parents ainsi que son frère et sa soeur pour le dernier. Ils les voient lire, non seulement pour leur travail, mais aussi pour leur plaisir. J'ai peut-être, de ce point de vue, une influence certaine puisque j'ai, comme on dit, "arrêté de travailler". Pourtant, je lis, non seulement des romans, mais des ouvrages plus ardu dans des domaines divers, gratuitement, alors qu'il n'y a aucune obligation et avec plaisir, et les ouvrages de mes amis avec davantage encore de plaisir. D'autre part, pour eux les auteurs ne sont pas tout le temps des personnes décédées, des personnes lointaines, inabordables, ce sont aussi des personnes qu'on peut rencontrer, qui viennent à la maison, que papa et maman connaissent et dont ils sont amis. Le livre n'est pas écrit par des gens inaccessibles, il rapproche, permet de connaître la pensée d'amis quand ils ne sont pas là, qu'on ne peut discuter avec eux. Le livre ne transmet pas "la Parole divine" mais une parole située, incarnée, une parole avec laquelle on peut éventuellement n'être pas d'accord. Et puis, il permet le rêve, favorise l'imagination, donne des renseignements. La lecture n'est pas quelque chose de "sérieux" pour le travail, pas davantage quelque chose pour le plaisir uniquement (dans certains milieux, le "travail" passe avant la lecture), il est un moyen de communication parmi d'autres médias pour nous relier aux autres, au monde.

Ce que j'ai compris aussi, en les regardant vivre, c'est que mes enfants ont réellement souffert à l'Ecole, qu'ils l'ont davantage supportée que vécu des moments joyeux, épanouissants entre ses murs, qu'ils s'y sont ennuyés, qu'ils ont développé au maximum des stratégies d'évitement pour alléger le travail lourd et inintéressant. Par exemple, pour les fameux exercices de Bled, pour se fatiguer inutilement le moins possible, il s'agissait de lever le doigt systématiquement pour répondre durant le début de chaque correction au début de l'année scolaire. Après, le professeur avait intégré le fait que l'on faisait ses devoirs, il fallait de temps à autre montrer que l'on était là, "assurer" quelques réponses, mais ça n'exigeait pas alors de faire tous les devoirs demandés. Quand, à sa demande, j'ai relu les mémoires de maîtrise puis de DEA de Sébastien, j'ai constaté l'inefficacité des exercices de Bled et des dictées de l'école primaire et du collège ... et je ne pense pas qu'il y aurait eu de grandes différences s'il avait fait tous les exercices demandés. Les progrès dans ce domaine viennent maintenant, progressivement, parce qu'il est dans une situation d'écriture et qu'il a le goût du travail

¹⁴⁹

Au cours préparatoire, Renaud est passionné par les volcans, l'année suivante il dessine des cartes montrant la dérive des plaques continentales. Durant celle d'après, alors que je suis allée visiter une dame en fin de vie il interroge son père à mon sujet : " Il rentre quand, Anubis ? "...

bien fait, il se pose des questions d'orthographe ou de grammaire, il va prêter attention au fonctionnement de la langue. Et c'est à partir de l'université, (et encore pas pour tout) que les aînés ont commencé à apprendre dans des domaines qui les intéressaient, qu'ils ont commencé à se faire plaisir, et que le dernier tâtonne pour trouver le domaine qui le passionne..

VIII. Conclusion

Les expériences et les événements heureux de mon histoire m'ont permis d'intégrer des valeurs qui me font vivre, dans les domaines des relations humaines, de la communication, et du travail intellectuel notamment. C'est une vérification de ma première hypothèse. Mon ouverture, mon sens de l'écoute, mes capacités relationnelles, mon goût pour la lecture, l'introspection, mon désir de chercher, de comprendre, se sont développés grâce aux relations privilégiées établies avec certaines personnes, " modèles ", qui vivaient ces valeurs avec bonheur. C'est mon vécu de plaisir et de liberté qui m'a permis ces acquisitions, et non des injonctions et des méthodes coercitives

En revanche les relations difficiles m'ont fragilisée ; les blessures ne sont pas toutes guéries malgré le travail psychologique, important, réalisé : elles m'empêchent, encore maintenant, de m'affirmer pleinement, alors que je suis dans des conditions plus favorables. J'ai toujours horreur de la physique et du ski, je n'ose pas m'exercer à parler l'anglais, appris tout au long de ma scolarité secondaire, alors que j'ai d'assez nombreux amis venant de différents pays étrangers ... Eux parlent ma langue et j'ai peur de parler anglais avec les Anglosaxons ! Et que dire des autres qui pratiquent couramment deux ou trois langues ! Il m'a donc fallu de longues années pour retrouver quelque foi en mes compétences. Les évaluations, pourtant très positives, obtenues pour mon travail de D.H.E.P.S. et de D.E.A. n'ont pas suffi à me rassurer. Tout en les sachant méritées, une partie de moi n'arrivait pas à " y croire " et les attribuait à la sympathie des professeurs à mon égard. Il m'a fallu lire la thèse d'un collègue instituteur, venu me voir sur les conseils d'Alain Mougnotte, et dans laquelle j'ai retrouvé mentionnés et utilisés mon travail de D.H.E.P.S., les références des lectures que j'avais conseillées, et ma manière de pratiquer les entretiens pour qu'enfin je puisse " croire " davantage aux évaluations de mon travail. Il n'empêche que je suis toujours fragile de ce côté-là. Les humiliations, la non écoute au cours de ma vie scolaire et professionnelle ont laissé des traces patentées ... Et ce handicap, que j'ai le plus grand mal à dépasser, me vient en partie de ma famille mais aussi, et surtout, de l'Ecole ... même si reprendre un cursus universitaire plus de vingt ans après l'avoir quittée peut être considéré comme le signe d'une certaine vitalité intellectuelle. Et, à la différence de l'enfant en difficulté, j'ai la possibilité de peut-être mieux mettre en mots une expérience semblable à la sienne, et celle d'être crue ... Cela vérifie les deuxième et troisième hypothèses.

Je ne pense pas être originale de ce point de vue existentiel. Et cela m'interroge encore plus sur ce qu'est la relation éducative, ce qui la favorise et ce qui la perturbe. Analyser le parcours intellectuel et personnel de mes collègues instituteurs, pour repérer ce qui les a stimulés ou au contraire handicapés dans leur profession m'apparaît alors particulièrement important pour évaluer si la formation proposée répond, sur le plan

relationnel, aux besoins des populations fréquentant l'école : les enfants d'abord mais aussi leurs enseignants. Si l'on veut que l'Ecole soit un lieu de culture et d'épanouissement mais, qu'aussi, elle contribue à compenser les différences, il faut, au minimum, que les maîtres qui l'animent puissent y développer leurs compétences, soient dans une dynamique d'ouverture, d'accueil vis-à-vis des élèves et pas sur la défensive. Donner le goût de la culture, de la recherche, de la relation, du travail bien fait nécessite une mise à distance de ses propres difficultés, ce qui est différent de leur ignorance ou de leur méconnaissance. En outre, une connaissance purement intellectuelle est généralement sans effet sur une problématique existentielle, ce que l'on a du mal à accepter dans le cadre institutionnel de l'Ecole.

Chapitre quatre Méthodologie des entretiens

I. Conditions

I. A. Choix les maîtres

Pour réaliser ce travail, il me paraissait important d'interroger des personnes ayant certaines caractéristiques communes. Elles ont toutes un certain nombre d'années d'enseignement derrière elles, aucune n'a été formée par les I.U.F.M., le recul et l'expérience n'étant pas suffisants mais une partie a suivi le cursus de l'école normale, l'autre ce qu'on pourrait appeler la formation par alternance avec des remplacements et des cours durant la journée de congé (jeudi pour les plus anciens, mercredi pour les autres). Aucun homme n'a participé à une guerre, ceux qui sont allés en Algérie sont déjà en retraite. Aucune personne n'a entrepris de formation particulière en psychologie après avoir commencé à enseigner, aucune n'a apparemment de problèmes psychologiques particuliers nécessitant un suivi médico-psychologique, aucune n'a, vécu de drame particulier concernant un de ses enfants biologiques : décès, handicap grave, ou sa santé : maladie. A partir des critères, définis précédemment, que je lui ai transmis, la conseillère pédagogique me propose une liste de vingt-cinq personnes, partagée en deux groupes : maternel et primaire, dans lesquels se trouvent deux instituteurs travaillant dans des groupes scolaires importants de l'agglomération proche. Je reconnaiss aussi le nom d'un enseignant du groupe Freinet et celui de la maîtresse de primaire qui a eu mes trois enfants dans sa classe (CE 2 ou CM 1).

En revanche, j'élimine d'emblée celle de maternelle qui a reçu mes deux fils, dans la mesure où je ne me sens pas assez sereine pour l'interroger : il semble qu'elle avait un comportement sadique à l'égard des enfants en général ils bougeaient tous trop ou pas assez ... Je ne peux réellement définir si le ressentiment est éprouvé à son égard en raison de son attitude, ou au mien parce que j'ai été, en quelque sorte, aveugle à ses agissements, naïve, ne pouvant imaginer réellement ce qui se passait. Ce n'est que petit à petit, par des mots, des réflexions échappés à diverses occasions de la bouche de mes

enfants et de certains de ses élèves quand ils furent plus grands, que j'ai réellement compris.

La conseillère me signale en outre deux maîtres particuliers, le premier qui ne veut enseigner qu'en classe unique, le second qu'en maternelle. Elle envoie donc à vingt-quatre personnes une courte lettre leur annonçant une prise éventuelle de contact de ma part, en vue d'un travail de recherche universitaire. Outre les six personnes déjà mentionnées, j'interroge par commodité les enseignants les plus proches de mon domicile, en équilibrant le nombre d'hommes et de femmes ainsi que celui des classes maternelles et primaires, soit cinq hommes et quatre femmes en primaire, un homme et trois femmes en maternelle.

I. B. Les entretiens

Je me présente brièvement au téléphone comme institutrice en retraite effectuant une recherche sur la formation des maîtres dans le cadre de l'université Lyon 2, convaincue que, en tant qu'instituteurs ayant déjà une expérience non négligeable, ils ont sûrement des choses à dire à ce propos. Puis je leur demande leur accord pour deux entretiens. Si je ressens des résistances, je n'insiste pas (ce qui s'est passé pour deux personnes). Sinon, je prends un premier rendez-vous.

Après m'être à nouveau présentée, j'insiste sur le fait que leur vécu, leur expérience pourraient aider à la compréhension des difficultés que les enseignants rencontrent actuellement et je les invite à m'en parler en me relatant les souvenirs de leur vie professionnelle de manière totalement libre : souvenirs de leur formation, de leurs débuts, de leurs relations avec les enfants, les collègues, l'administration, les parents d'élèves, souvenirs de réussites ou/et d'échecs. La deuxième entrevue a lieu entre trois semaines et deux mois au maximum après la première (vacances scolaires, fin de trimestres chargées, classes de neige ou de découverte ...) . Je leur propose alors d'évoquer les souvenirs de leur vie personnelle : enfants, adolescents jusqu'à l'entrée dans la vie adulte et professionnelle, au sein de leur famille et à l'école en tant qu'élèves.

Les entretiens ont lieu principalement dans la classe vingt-trois fois sur vingt-six. Ils durent plus ou moins longtemps selon la disponibilité des personnes, leur désir de parler, leur gêne ou leur facilité à parler d'elles-mêmes : 45 minutes à plus de deux heures. Je constate que les entretiens courts ne sont pas pour autant moins intéressants que les autres et que les débits vocaux sont plus ou moins rapides.

Les interviewés ne connaissent véritablement ma demande qu'au moment de l'entretien. Je ne leur donne pas la possibilité d'élaborer leur réponse, de réfléchir auparavant à ce qu'ils me diront. Ce sont leurs souvenirs au moment même où je les interroge, souvenirs bien sûr induits par ma présence et leur vécu récent, flashes à un moment précis de leur histoire. Cette procédure évite l'écoute de " belles " histoires, bien construites , " bien léchéées " Il n'y a pas véritablement de temps pour l'élaboration d'un plan et les souvenirs apparaissent plus ou moins dans le désordre chronologique à la manière des associations libres. "**C'est un peu décousu, tout ce que je dis**" préviennent ou constatent les personnes qui se livrent à cet exercice.

I. C. La méthodologie

Les entretiens sont pratiqués de manière non-directive. Les méthodologies de l'entretien sont multiples, leur place dans le dispositif de recherche l'est aussi, comme l'analyse Jean-Claude Kaufmann : souvent

“ils se limitent à être un instrument complémentaire”

ils permettent de préciser le cadre d'une enquête, d'illustrer des démonstrations, ou ils sont combinés avec d'autres méthodes. Mais, s'ils fondent la recherche, deux pôles se dégagent :

“comprendre ou décrire, mesurer. Dans le premier cas l'entretien est un ”support d'exploration” ; dans le second une ”technique de recueil d'information¹⁵⁰”. L'entretien support d'exploration est un instrument souple aux mains d'un chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre. Ne pouvant se résoudre à abandonner ce filon, il devient sourd aux critiques qui l'assailgent, l'enjoignant à faire preuve de davantage de rigueur et de méthode. Il n'est pas contre. Mais quand il essaie d'appliquer les instruments qu'on lui conseille, il perd la trace de son trésor. La technique du recueil d'information est au contraire un modèle de vertu méthodologique. Hélas le bel instrument ne ramène qu'un matériau pauvre du point de vue du savoir sociologique. Comme si l'entretien (et plus largement le travail qualitatif) était frappé d'une mystérieuse malédiction : entre le riche mais mou et le dur mais pauvre, il semble impossible de parvenir à un juste milieu ”¹⁵¹.

Si l'on reconnaît actuellement le peu d'efficacité des entretiens directifs quant à la collecte d'informations, une grande méfiance existe toujours quant à l'attitude de l'interviewer qui, par l'expression de ses opinions, de ses ressentis, influence la personne interrogée. Or,

“La retenue de l'enquêteur déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager : à la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses ”¹⁵².

Néanmoins l'entretien non-directif n'est pas la “ conversation ” que préconise Pierre Bourdieu dans *La misère du monde*¹⁵³:

“il ne repose ni sur le ”pur laisser-faire”, ni sur ”l'annulation de l'observateur” mais sur l'empathie, une écoute active et des reformulations fidèles, miroir des propos de l'enquêté ”¹⁵⁴.

¹⁵⁰ GOTMAN A., “La neutralité vue sous l'angle de l'E.N.D.R. ”, in BLANCHET A., dir., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985, p.166.

¹⁵¹ KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, 127 pages, pp. 15-16.

¹⁵² KAUFMANN J.-C., *op.cit.* p.17

¹⁵³ BOURDIEU P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 957 pages, pp. 906 et 916)

¹⁵⁴ MAYER N., “L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de *La misère du monde*, in *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1995, pp. 355-370, p. 368.

écrit Nonna Mayer dans son analyse critique de l'ouvrage sus-cité.

I. D. Mise en perspective

Les propos recueillis sont, à partir des questions de départ, une mise en perspective de l'histoire de la personne à partir de ses représentations, une reconstruction de son histoire. C'est un travail de création qui lui est demandé, travail qu'elle vient faire quand elle est en thérapie, travail qu'on lui demande quand on effectue une recherche et que l'on s'adresse à elle. La personne qui écoute est donc, elle aussi, impliquée par les émotions, sentiments, ressentis, par l'intérêt manifesté :

“La perception de ce conteur d'histoires que j'ai devant moi, l'authentique expression de ses émotions me livre d'emblée ce qu'il a d'original, d'unique. Et je n'aurai jamais fini de m'intéresser à lui, partant de le connaître, de faire un bout de chemin en sa compagnie, parce qu'en disant, en faisant, il n'aura jamais fini d'ajouter à son être, par petites touches à chaque moment. Tant qu'il agira, parlera, bougera, il me surprendra. Le conteur deviendra fabuleux et son histoire de vie fascinante. Etre empathique, c'est percevoir cette originalité absolue, cette authenticité parfaite d'un homme, comparable à une oeuvre d'art ”¹⁵⁵.

Je laisse alors parler les enseignants très librement, le temps qu'ils désirent, en acceptant toutes les dérives. Si, dans la population recrutée, parler de soi, de ses sentiments, de ses émotions n'est pas fréquent, une partie significative des enseignants utilise cette occasion pour parler du présent ou du passé proche quand ils sont douloureux. En conséquence, si je coupe, dans la transcription quelques passages qui n'ont aucunement trait à la recherche, je garde tous ceux où la personne interrogée, surtout dans le deuxième entretien, parle de ses liens, de ses souffrances, de ses problèmes actuels. Bien que ce ne soit pas mon propos, ces paroles qui ne sont pas demandées me paraissent significatives du besoin de ces personnes, de partager, d'échanger, de réfléchir avec un tiers sur leurs difficultés présentes ou passées, de prendre de la distance par rapport à leur vécu.

I. E. Ne pas forcer la confidence

Il est aussi important de ne pas “ forcer ” la confidence. Carole, qui trouve ma question sur la vie personnelle “ *indiscrète* ”, parle tout de même mais se livre peu. J'évite d'insister, elle me fait partager ce qu'elle ressent possible d'évoquer sans se mettre en situation d'insécurité. En revanche, Marc qui constate : “ **C'est une question assez personnelle alors que ça ne l'était pas avant** ” décide de s'y conformer et narre presque aussitôt des souvenirs qui l'ont marqué fortement. Les autres ne manifestent pas d'étonnement à devoir évoquer leur vie personnelle. Est-ce le cadre de la recherche qui les incite à se montrer coopératifs ? Retrouvent-ils des réflexes de “ bons élèves ” répondant à une demande de maître ? Est-ce pour eux une occasion de pouvoir parler d'eux qu'ils saisissent ?

¹⁵⁵ HABRIAS-SIMON N., “ Un lieu pour l'émotion, la thérapie ” in LOBROT M. et coll., *Le choc des émotions*, Tours, La Louvière, 1995, 287 pages p. 211.

I. F. Visite de classe

Enfin, comme, peu ou prou, tous ont reçu des stagiaires, je leur propose d'aller les voir un moment dans leur classe ce qu'ils acceptent apparemment sans réticences et je les visite tous entre le 20 mars et le 15 juin 1998. A cette occasion, ils reçoivent les transcriptions de leurs entretiens et l'analyse que j'en ai faite, que je soumets à leur accord. Je leur donne la possibilité de contester mes propos si je les ai mal compris, mal expliqués. Selon le déroulement de la classe, je reste assise discrètement au fond, ou bien je circule entre les tables, échangeant avec les élèves sur le travail qu'ils font, et avec l'enseignant durant la récréation et à la fin de la classe. Mon but n'est pas "d'inspecter", de contrôler le travail ou la pédagogie, je laisse cette activité aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs mais de vérifier la cohérence des propos en entretien avec la réalité des attitudes d'une part, de repérer aussi, dans la mesure du possible, des comportements méprisants, humiliants s'ils existent d'autre part, ce qui, Dieu merci, ne s'est pas produit.

II. Qualités requises pour mener des entretiens

II. A. L'empathie

Qu'est-ce que l'empathie ? Je reprends pour cela la définition qu'en donne Nicole Habrias-Simon quand elle parle de la thérapie :

*"L'empathie, c'est lorsqu'on arrive à saisir ce que l'autre éprouve dans son monde intérieur, lorsqu'on entend, repère, comprend, admet ses sentiments les plus profonds. L'empathie, c'est quand il s'agit d'entrer le plus possible (complètement ...) dans l'univers de cet autre, mon frère, de percevoir ses attitudes, ses ressentis, ses conceptions, ses valeurs. Ressentir, au plus profond du terme (c'est-à-dire sentir à nouveau, sentir avec) l'émotion qui s'exprime, qu'elle soit négative comme l'angoisse, l'agressivité, ou positive comme la joie, l'amour ... Etre le miroir de l'autre, de son harmonie, comme de sa perturbation, de sa désorganisation comme de sa plénitude. Cela exige de la part de celui qui écoute, non seulement d'accepter d'une manière "inconditionnelle", les émotions, les affects, les attitudes de l'autre, mais également de ne pas bousculer ces émotions, ces affects, attitudes, précieux, uniques, qui s'expriment, laissant libre cours au flot qui déborde. Il s'agit de "se mouvoir comme chez soi dans la maison de l'autre", comme l'écrit Carl Rogers. Et pourtant, cette maison n'est pas la mienne et je ne dois pas me perdre dans le flot des émotions ressenties par l'autre, je ne dois pas me perdre dans un processus qui ne serait plus empathique, mais deviendrait identificatoire"*¹⁵⁶

Cette définition de l'empathie concerne d'abord la relation thérapeutique. Elle me semble aussi convenir particulièrement à la situation d'apprentissage. En effet, entendre, repérer, comprendre les sentiments d'une personne, "**percevoir ses attitudes, ses ressentis, ses conceptions, ses valeurs**" est très important pour lui présenter une séquence

¹⁵⁶ HABRIAS SIMON N., "Un lieu pour l'émotion, la thérapie" in LOBROT M. et coll., *Le choc des émotions*, Tours, La Louvière, 1993, 287 pages, p. 209.

d'apprentissage de telle manière à ce qu'elle puisse se l'approprier, la faire sienne. Si les premières séquences d'apprentissage, en lecture par exemple, se sont révélées difficiles, douloureuses, pour un élève, les suivantes risquent fort de générer les sentiments d'angoisse, de peur de l'échec, d'incompétence, et l'énergie personnelle s'investira dans la lutte contre ces sentiments négatifs au lieu de l'être dans l'apprentissage lui-même. Les problèmes particuliers de l'élève en dehors de l'école, au sein de sa famille, de son milieu socio-économique les mésententes familiales, les soucis dus au chômage, à la maladie, etc. doivent aussi être pris en compte car ils sont tout autant susceptibles de détourner l'attention de la personne de ses apprentissages. Essayer de comprendre autrui " de l'intérieur " est nécessaire pour s'adapter à ce qu'il est et à son fonctionnement. Etre capable de " **se mouvoir comme chez soi dans la maison de l'autre** " est le moyen privilégié de l'aider avec le maximum d'adéquation.

II. B. Entretien d'investigation et entretien thérapeutique

L'entretien d'investigation dans le cadre d'une recherche est différent de l'entretien thérapeutique. Dans le premier cas, le chercheur est demandeur de renseignements, il les obtient auprès de personnes qui ne lui ont formulé aucune demande. Dans l'entretien thérapeutique, c'est la personne qui vient demander de l'aide. Mais, que ce soit pour collecter des informations ou pour aider, les attitudes de l'écoutant sont semblables. Il s'agit de créer, par sa manière de se présenter, d'écouter, un cadre suffisamment sécurisant, chaleureux, ouvert qui incite l'autre à s'exprimer avec le moins de crainte possible. L'écoutant doit être congruent, cohérent, il ne lui est pas possible de " faire semblant " de ne pas juger, par exemple, un comportement car son vis-à-vis repère cette incohérence dans les attitudes¹⁵⁷ : un sourire forcé, une rigidité dans le visage, un regard différent, des gestes ... et risque de se fermer, d'ajuster ses propos au système de représentations de l'écoutant. De même, cette cohérence exige un intérêt manifeste pour les propos de la personne écoutée,

" un intérêt, au sens fort du terme, pour ce qui se passe, qui est digne d'attention, me touche, me fait vibrer. Il s'agit d'une expérience que vit le client, dans laquelle il va s'enfoncer par une activité créatrice, diversifiée, grâce au temps qui lui est donné "¹⁵⁸.

II. C. Instaurer la confiance

Mais si, en tant qu'écoutante, je fais d'emblée confiance à mon interlocuteur, la réciproque peut s'avérer ne pas être. J'ai formulé une demande d'entretien qu'il a acceptée mais dans la mesure où j'ai insisté dans les prises de contact préalables sur son expérience, il n'est pas sûr qu'il s'attende à ma question concernant sa vie personnelle dans le deuxième entretien. De plus, parler de soi de manière authentique n'est pas une activité si habituelle : on réserve les avatars de sa vie privée éventuellement à quelques amis choisis, à son médecin ou à son thérapeute. Parfois même, alors que l'on recherchait une

¹⁵⁷ " Marqueurs somatiques " ou " ressenti organismique ".

¹⁵⁸ HABRIAS-SIMON N., op. cit. p. 210

oreille attentive afin de s'épancher, on n'a rencontré que des personnes non disponibles ou franchement agacées d'avoir à écouter. Ou, on constate que les propos échangés dans le privé ressurgissent dans la sphère publique sous forme de ragots. Ce genre d'expérience n'incite pas à la confidence. En outre, dans la formation professionnelle dispensée, on fait surtout appel à la raison ; l'émotion, l'affectivité sont évoquées à propos des enfants comme si elles ne se manifestaient que dans cette période de la vie, et les jeunes enseignants ne rencontrent apparemment, dans les séquences qui leur sont présentées, que des situations, des difficultés qui se résolvent grâce à la réflexion et au raisonnement. Dès lors, une certaine méfiance peut exister à mon égard, due à une expérience désagréable. Par exemple, ce n'est probablement pas un hasard si Carole est la plus réservée et qualifie ma curiosité d'indiscrète : quand elle était en formation à l'école normale, on lui a proposé de la filmer en vidéo afin d'échanger en cours sur ce qui s'était passé et sur ses attitudes durant la séquence. Elle accepte faisant confiance au groupe dans lequel elle se trouve. Mais elle apprécie beaucoup moins quand elle apprend par hasard qu'elle sert toujours de " cobaye " pour les promotions suivantes d'élèves. A-t-elle mal compris la demande du professeur ? Est-ce lui qui s'est mal exprimé ? L'image qu'elle donne à la vidéo ne lui convient pas et elle n'aime pas qu'on l'utilise mais elle n'a aussi tenté aucune démarche pour faire cesser cette utilisation.

II. D. Instaurer une dynamique

Si parler permet une mise à distance du vécu, si parler se révèle une nouvelle expérience dynamique entre deux personnes qui interagissent, où d'autres émotions, d'autres sentiments surgissent sympathie, compassion, sentiment de présence, sensation de mieux-être surtout si les événements relatés étaient douloureux, cette expérience est en général le fruit d'un travail parfois laborieux qui exige deux conditions. La première est de savoir reconnaître les personnes capables de pouvoir entendre ce que l'on veut leur confier. Cette capacité d'écoute est peu liée aux écoles, aux formations, aux diplômes et, plus qu'au titre de l'écoutant, il s'agit de faire confiance à son intuition, à son ressenti. La deuxième condition dépend à la fois du désir de la personne d'accepter de se montrer telle qu'elle est et de ses peurs face à son être profond. On ne peut, là non plus, juger. Se cantonner dans l'apparaître peut dans certaines circonstances être un moyen de se protéger de souffrances plus grandes. Chacun parle donc de lui selon son désir, selon aussi ses capacités du moment. Je considère qu'inciter de façon insistante les personnes à me révéler des moments de leur vie qu'elles ne veulent dévoiler serait une prise de pouvoir abusive et un viol psychologique qui ne profitent à personne. Respecter les limites de chacun les leurs comme les miennes m'apparaît une solution plus saine et aussi plus efficace.

III. Dépouillement

Je retranscris les entretiens mot à mot tels qu'ils sont, en respectant le vocabulaire, les répétitions, les mots, les phrases coupées, les négations oubliées, les concordances de temps approximatives, afin de conserver au mieux le langage émotionnel avec ses mots, ses hésitations, ses silences, ses rires, ses sanglots étouffés, ses retours en arrière, ses

dérives, langage plus révélateur de l'indicible, et par là plus chargé de sens que le discours plus élaboré.

Je les lis et les relis après les avoir réécoutés pour m'en pénétrer.

Dans l'entretien "vie professionnelle", je surligne au crayon fluorescent bleu les items évoquant la formation, en jaune ceux qui concernent la relation aux enfants, pédagogie incluse, en rose ce qui concerne les parents, en vert les rapports à l'administration, aux collègues, à l'extérieur en général. Ensuite, chaque item sera caractérisé en positif ou en négatif. Ces entretiens suscitent plusieurs fois des interrogations, des hypothèses sur l'enfance des personnes interrogées, sur leurs blessures. Mais ce travail de retranscription et d'analyse n'a été fait qu'après la réalisation des deux entretiens tout d'abord pour des raisons de disponibilité, ensuite pour éviter d'induire un questionnement trop ciblé. Par exemple, je me souvenais que les références fréquentes à l'argent dans la première interview de Marc avait fait naître chez moi une légère irritation. Ne l'ayant pas décrite ou réécoute, la sensation d'irritation s'était beaucoup atténuée et ce qui l'avait provoquée était provisoirement oublié.

Un travail similaire est fait sur l'entretien "vie personnelle". Sont surlignés au crayon fluorescent jaune les items se rapportant directement à la personne : son caractère, ses capacités intellectuelles, sa santé, son image d'elle-même, ses convictions, ses rapports avec ses camarades, en rose ce qui concerne son milieu familial : ses relations avec ses parents, ses frères et soeurs, sa famille plus éloignée, en vert ce qui a trait à l'école : enseignants et enseignements, ce qui est formulé sur la pédagogie d'alors, et en bleu ce qui se rapporte à la formation (cela se retrouvant, selon les personnes dans l'un, l'autre ou les deux entretiens).

Il est intéressant de noter que, très souvent, les interrogations que j'avais pu me formuler lors du premier entretien trouvaient leur réponse d'emblée dans le deuxième. En reprenant l'exemple précité, dès les premières secondes de ce deuxième entretien, Marc donne des éléments importants qui expliquent, en partie tout au moins son rapport à l'argent, et cette irritation désagréable disparaît. Le même phénomène va se produire avec pratiquement toutes les personnes interrogées sauf Catherine et Carole. Les raisons en seront données plus loin.

IV. Premières constatations

IV. A. Soucieux des enfants et prisonniers des programmes

J'ai toujours rencontré des enseignants soucieux des enfants qui leur étaient confiés mais, en même temps, je les ai très souvent ressentis prisonniers des programmes et des livres scolaires. Certes, il est normal de respecter, de prendre en compte les directives des Instructions officielles et des programmes, mais peut-être y a-t-il plusieurs chemins pour y parvenir ? Ces maîtres et maîtresses sont d'ailleurs très conscients de leurs difficultés. Certains "**font des dictées sans être réellement persuadés de leur efficacité sur l'orthographe**", (Cécile notamment), d'autres reconnaissent humblement qu'ils ont du mal à faire progresser les enfants en expression écrite, par exemple

Laurent... Il semble qu'il leur est, bien souvent, non seulement difficile de prendre en compte, non les désirs et non désirs de leurs élèves, mais simplement d'en écouter la formulation qui se révèle source d'angoisse. Enfants, d'après leurs entretiens, il semble qu'ils n'ont jamais fréquenté des classes animées par des instituteurs utilisant une pédagogie différente : Freinet ou institutionnelle. Il leur est difficile de se libérer d'attitudes intégrées dès leur plus jeune âge, et d'imaginer, d'inventer, d'adapter, de modifier plus ou moins des manières de faire. Ils semblent, peu ou prou, prisonniers de leur éducation.

IV. B. Les enseignants font des choix

Cécile, qui évoque beaucoup plus facilement son histoire, fait des choix. Elle parle avec enthousiasme, plaisir, de son grand-père paternel, chaleureux, signale à deux reprises la grand-mère, qui a vécu plus de dix ans après le décès de son mari, pour les besoins de l'exposé mais ne souhaite pas approfondir ses relations avec elle quand je le lui suggère : “*Elle m'a pas laissé un souvenir impérissable, on n'en dira pas plus*”. Il est fort probable que la relation grand-mère paternelle-petite fille fut plus ou moins douloureuse, les souvenirs qui semblent exister ne semblent guère agréables. Toujours est-il que je ne me suis pas senti le droit d'insister davantage dans le cadre préalablement défini. Dans un lieu thérapeutique, donc autre, où le demandeur de l'entretien est la personne écoutée pour une aide et non celle qui écoute pour une recherche, où l'on se revoit, la relation avec la grand-mère serait probablement approfondie, mais à la condition essentielle que ce soit le désir du client et non celui du thérapeute.

IV. C. La diversité des choix entraîne la diversité des informations

J'avais eu la même attitude lors d'entretiens menés en 1991 pour une étude similaire “*Influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant*¹⁵⁹” mais j'ai constaté, pour ce travail actuel, davantage de “débordements du cadre”, ce qui m'a interrogée. En réalité, la différence principale réside dans le choix des personnes interrogées. En 1991, j'ai essentiellement interrogé des hommes et des femmes que je connaissais personnellement, avec qui j'avais des relations d'amitié assez fortes et nous échangions sur nos difficultés personnelles au moment où nous les vivions. Il y a donc au préalable le partage d'un certain vécu et l'expérimentation d'une confiance réciproque qui leur permettent d'être davantage à l'écoute de ma question et de s'accorder une plus grande liberté d'expression pour aborder différents thèmes qui apparaissent moins systématiquement au cours des entretiens réalisés pour ce travail. Les autres enseignants furent rencontrés par l'intermédiaire de ma fille alors lycéenne, et la bonne relation qu'elle avait avec eux favorisait notre échange. Je me suis alors demandé si je n'aurais pas dû être, cette fois, plus directive, poser plus systématiquement certaines questions mais, en fait, je ne suis pas sûre de la pertinence qu'aurait eue cette procédure. Au cours des entretiens, je me suis contentée de reprendre, reformuler mes demandes de manière très large, très ouverte quand l'enseignant terminait un point particulier, que ce soit sur la vie professionnelle : “avec les collègues, c'est comment ...?, et l'administration ...? etc... ou

¹⁵⁹ LATRY (F.) : *Influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant*, mémoire de DHEPS, 1993, Université Lumière Lyon 2, 154 pages.

sur la vie personnelle : " Et avec vos frères, vos soeurs ..?, vos grands-parents ...?, à l'école ...?, etc. Certains thèmes n'apparaissent pas alors systématiquement alors qu'ils font probablement partie de la vie de chacun : jalousies, questions face à la puberté aux premiers émois amoureux, relations entre les parents, etc. Mais, quand ils apparaissent dans les entretiens sans aucune pression de ma part, ces thèmes sont plus révélateurs de l'histoire de la personne avec ses richesses et ses souffrances. Certains moments des entretiens sont parfois énoncés d'une voix assez monotone, les thèmes semblent banals, ils paraissent manquer d'une certaine vie émotionnelle. Cela aussi est révélateur d'une histoire, d'une ambiance un peu triste, angoissée, qui colore affectivement une période. Je découvre, alors sous l'apparence un peu décousue une cohérence interne, une problématique particulière. Chacun parle essentiellement autour de ce qui lui tient à cœur, une valeur, une difficulté. Certains thèmes ne sont peut-être pas abordés par pudeur, par timidité, mais aussi parce qu'ils n'apparaissent pas comme importants pour la personne au moment où elle parle. Ce sont ces moments particuliers de nos rencontres dans leur existence qui, en quelque sorte, déterminent une échelle des valeurs des thèmes abordés.

IV. D. " Là où ça fait mal "

Certaines personnes donc, n'ont pas manqué d'utiliser la situation d'entretien proposée pour dire leur souffrance, passée ou présente, leurs regrets, les sentiments de culpabilité qui perdurent, ce que j'ai accueilli avec respect et sans jugement. Je me suis d'ailleurs demandé, au cours des premiers entretiens sur la vie personnelle, si ma question manquait de précision dans la délimitation du cadre (histoire personnelle jusqu'à l'entrée dans la vie professionnelle) mais il s'agissait davantage je m'en suis aperçue par la suite d'une rencontre entre la question, un désir d'expression et une demande d'écoute qui occultait chez les personnes l'écoute de la question dans sa totalité. Ce désir supprimait en quelque sorte le cadre plus restreint qui leur était proposé. Mais ces paroles, que l'on pourrait considérer hors-sujet, sont importantes. Elles reflètent le besoin des personnes de pouvoir dire " là où ça fait mal ", de trouver une oreille attentive, un lieu où pouvoir être simplement soi, un lieu où l'on n'est pas en situation de représentation. Ce n'est pas non plus un phénomène marginal : plus d'une moitié des interviewés ont profité de cette opportunité, ce qui révèle la nécessité de lieux de parole protégés. En résumé, je n'ai pas poussé les personnes à s'exprimer plus qu'elle ne le désiraient, j'ai évité, autant que faire se peut, les inductions, j'ai accueilli aussi favorablement les dérives hors du cadre préalablement défini car révélatrices d'un besoin.

V. Conclusion : la mémoire, " une combinaison plutôt volatile "

Que penser des propos recueillis ? Comme l'écrit Pierre Dominicé dans *L'histoire de vie comme processus de formation* à propos de la biographie éducative, je considère que l'interviewé, comme le rédacteur de biographie, :

" choisit de dire à ses interlocuteurs ce qu'il est prêt à partager et ce qu'il imagine qu'ils peuvent entendre ... Bien que le questionnement du groupe qui suit le travail oral puisse offrir une sorte de garantie quant à sa véracité, la présentation

tant orale qu'écrite, de la biographie éducative d'un adulte ne fournit aucune donnée qui puisse être considérée comme fiable, selon l'acception prise par ce terme dans la recherche expérimentale. L'avis d'un tiers ne permet pas le contrôle de ce qui est affirmé. Seule l'interprétation que l'auteur fait de son histoire doit être considérée comme vraie. Dans le contexte du groupe dans lequel il s'exprime, chaque participant sait de quoi il parle. L'histoire de vie à laquelle il se réfère est la sienne. Personne ne la connaît mieux que lui ”¹⁶⁰.

Là, je suis seule à écouter leur histoire, plus exactement ce qu'ils m'en disent. Peut-être certains faits sont-ils dramatisés, minimisés, enjolivés ? Déterminent-ils des parcours, ou bien ne sont-ils que des anecdotes de peu d'importance ? Je me contente tout d'abord de leur redonner la transmission des entretiens, ensuite d'en faire une synthèse que je leur soumets. Ils ne m'ont pas contredite et Mireille m'a rappelée pour me dire son émotion à la lecture que j'en avais faite.

Concernant cette lecture, que veut dire le terme " objectivement " quand on travaille sur la subjectivité ? L'entretien, comme la relation pédagogique d'ailleurs, est une relation subjective entre deux sujets, comme toute relation interpersonnelle, dans laquelle interviennent les capacités de chacun à évaluer les situations de manière impartiale et aussi d'autres forces, moins rationnelles, moins maîtrisées : émotions, sentiments, besoin de rapprochement ou d'éloignement qui, selon les moments, favorisent ou desservent la relation. Après, donc, une présentation rapide, où je les considère comme collaborateurs dans la mesure où ils me fournissent le matériau et la question générale posée : " Quels sont vos souvenirs ? ", j'essaie au maximum d'être dans une position d'écoute, d'accueillir leurs propos de manière chaleureuse, non jugeante, respectueuse, en acceptant tout ce qu'ils me disent et seulement ce qu'ils me disent, et non dans celle de les " faire parler ".

Je n'ai aussi aucun moyen de vérifier la " vérité " de ces souvenirs et je ne pense pas que cela soit véritablement utile. Tout d'abord, n'ayant pas été forcées, les personnes restaient maîtresses de leurs confidences. Tout repose aussi sur la confiance établie entre nous dans la relation. Enfin, plus ils sont anciens, plus les souvenirs ont pu être modifiés au cours du temps par les expériences successives, les rêves, les lectures, les relations. La mémoire ne stocke pas les souvenirs à la manière d'un magnétoscope où ils " sont interprétés comme des informations fidèles et figées "

mais selon

" **le modèle dit " reconstructionniste " dans lequel les souvenirs sont compris comme une reconstruction permanente, un mélange de faits et de fiction**¹⁶¹ "

explique Elisabeth Loftus, docteur en psychologie, experte américaine sur la mémoire, qui considère celle-ci comme

" **fluide et vaporeuse comme les nuages** ",

comme

" **une réalité plus spirituelle que physique**¹⁶² ".

¹⁶⁰ DOMINICE (P.) : *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan, 1996, 175 pages, pp. 130 et 131.

¹⁶¹ LOFTUS (E.), KETCHAM (K.) : *Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés*, Editions Exergue, 1997, 351 pages, p. 24.

Ayant mené de nombreuses expériences pour la comprendre, elle constate que la mémoire est "extraordinairement suggestible",

"toujours prête à abandonner un vieux pan usé du passé en échange d'un morceau neuf et brillant qui rend son lustre à l'ensemble (...) J'ai modelé la mémoire des gens, les poussant à se rappeler un moustachu à la place d'un homme bien rasé, des cheveux bouclés à la place de cheveux lisses, des panneaux stop à la place de panneaux de priorité, des marteaux à la place de tournevis, une grange dans un paysage en réalité désert. J'ai été capable d'implanter des faux-souvenirs dans l'esprit des gens, leur faisant croire à l'existence de personnages qui n'avaient jamais existé ou à des événements qui ne s'étaient jamais produits.¹⁶³ " Les recherches récentes faisant appel à une cartographie sophistiquée du cerveau, indiquent que la mémoire n'est pas un archivage d'images et d'expériences, mais plutôt un réseau d'innombrables activités distinctes, chacune accomplie dans un endroit spécifique du cerveau. Les scientifiques tendent à penser que la formation d'un souvenir commence avec l'identification d'objets et de caractéristiques dans l'espace, par le système visuel. A chacun de ces sites originels de perception, les cellules du cerveau reçoivent l'ordre de stocker certaines impressions dans le but d'une restitution ultérieure ; après avoir reçu leurs instructions, les cellules subissent des transformations physiques spécifiques. Le petit organe connu sous le nom d'hippocampe relie ces endroits distincts, intégrant les diverses sensations en une expérience unique qui est alors gravée pour constituer un souvenir. A chaque fois qu'un souvenir spécifique est rappelé, les connexions entre les cellules sont renforcées. Nous pouvons donc imaginer que le cerveau est rempli de centaines de milliers de minuscules "filets" d'information reliant des emplacements neuraux distincts. Tirez sur le fil d'un souvenir bien particulier, et tout le filet sera déplacé ; les couches environnantes et superposées de souvenirs seront aussi dérangées. Pour compliquer encore les choses, le matériau de la mémoire est fait de sang, de composés chimiques et d'électricité, ce qui donne une combinaison plutôt volatile. Des filets s'emmêlent, des noeuds se forment, des trous ou des failles apparaissent, déchirant le matériau délicatement tissé. Bien que l'esprit s'efforce vaillamment de réparer ces imperfections, il ne s'avère pas toujours être une brodeuse émérite¹⁶⁴. "

Les personnes en position d'autorité, par leurs attentes ou leurs suggestions, peuvent modifier les souvenirs d'un être influençable qui veut répondre à cette attente. N'oublions pas non plus l'emprise de la lecture et des médias sur notre imaginaire :

"Par exemple, l'exposition à des programmes télévisés basés sur des drames vécus où se côtoient faits et reconstitutions de crimes supposés, peut être une source puissante de contamination engendrant peurs, rêves et fantasmes dans les esprits influençables "¹⁶⁵

écrit encore Elisabeth Loftus, rapportant les propos de Ganaway, professeur de

¹⁶² Op. cit. p.22.

¹⁶³ Op. cit. p.23-24.

¹⁶⁴ Op. cit. pp.113-114.

psychiatrie à l'université Emory et directeur d'une unité sur les troubles dissociatifs dans un hôpital psychiatrique. Il ne faut pas imaginer que seules, les personnes psychologiquement fragiles sont tentées de transformer la réalité de leurs souvenirs. Nous sommes tous, peu ou prou, concernés par ces possibles distorsions. Il suffit souvent que le désir de retrouver un moment particulier se mélange à nos rêves, à nos souvenirs de films, de lectures et à des rencontres pour que nous fabriquions, à partir de quelques éléments réels, un souvenir imaginaire. Même pour des théra-peutes expérimentés, selon le docteur Ganaway, il n'y a rien qui

“permette, des années plus tard, de différencier avec certitude ce qui est réel de ce qui est imaginaire¹⁶⁶.

C'est pour ces raisons que j'ai veillé, en les écoutant de mon mieux, à ne pas induire une demande forte de souvenirs précis. D'une part, je préfère un souvenir plus flou plus proche de la réalité à un souvenir embelli ou dramatisé qui en est plus éloigné. D'autre part, je considère que les propos qui me sont confiés relèvent une réalité et une vérité qui ne sont peut-être pas toujours objectives mais sûrement émotionnelles¹⁶⁷.

¹⁶⁵ *Op. cit. p. 130*

¹⁶⁶ *Op. cit. p. 131.*

¹⁶⁷ Les personnes s'imaginant par exemple avoir vécu des abus vivent des souffrances psychologiques du même ordre que celles ayant réellement vécus ces abus. in LOFTUS (E.) KECHMAN (K.) : Op. cit.

Deuxième partie

Chapitre cinq Les expériences positives

Première hypothèse : *Les expériences et événements positifs ouvrent la personne à la vie. Ils la rendent curieuse d'autrui et de connaissance : désirs de communiquer, de partager, de découvrir, de comprendre, de connaître ...*

Quelles que soient leurs histoires, toutes les personnes rencontrées et interrogées ont vécu des événements qui leur ont procuré du plaisir, donné des satisfactions, de l'énergie et qu'elles ont qualifié de " bons souvenirs ".

Mais certains témoignages révèlent plus de dynamisme, de fougue, leurs auteurs manifestent davantage de liberté par rapport aux autorités administratives, ils semblent avoir intérieurisé un certain nombre de nécessités pédagogiques, paraissent plus à l'écoute des besoins des enfants que des désirs de l'administration, et trouver un réel plaisir à travailler en classe. Sont étudiés plus particulièrement les itinéraires de Jean, Pierre, Cécile et Mireille.

Jean : la liberté

J'ai rencontré Jean bien avant les entretiens, au cours des réunions de travail du groupe

départemental Freinet, mais nous n'avions pas noué de relations plus personnelles. Il avait alors un certain nombre de responsabilités au sein du groupe, avait organisé des stages, travaillait avec l'imprimerie, édait non seulement un journal avec sa classe mais avait aussi fabriqué, avec un petit groupe de collègues, un journal " départemental " qui reproduisait les meilleurs textes des journaux scolaires du département (c'était avant l'utilisation de l'ordinateur ...). Enfin il participait régulièrement à diverses commissions du groupe national, pratiquait la correspondance scolaire et organisait des voyages chez les correspondants. Nous nous sommes perdus de vue et son nom sur la liste de la conseillère pédagogique m'incite à le rencontrer. Si, quand je me présente pour les entretiens, je suis honnête en disant à chacun que son expérience m'apparaît importante pour ma recherche, celle de Jean est pour moi une évidence : je l'ai vu animer, réfléchir, partager.

I. Vie personnelle

I. A. A l'école

I. A. 1. Le primaire

Jean, d'un caractère plutôt calme et tranquille, est issu d'un couple dont la mère est institutrice. Il naît environ une dizaine d'années après trois soeurs qui se marient jeunes et quittent la maison. Il a le sentiment d'être élevé en "*fils unique*". Les souvenirs relatés de son enfance et de son adolescence au sein de sa famille et à l'école, sans être nombreux, me semblent significatifs.

Une sorte de flou entoure l'école primaire : "*il me reste pas grand chose de l'école primaire, peu de souvenirs de la classe elle-même, pas de souvenirs précis*". C'est quand il retrouve par hasard Rémi et Colette qu'il le reconnaît comme ayant été son livre de lecture : "*ça m'a fait un choc de retrouver la première page, les premières pages. C'est marrant comme ça peut s'imprimer !*" La maîtresse n'est pas décrite précisément : "*je me rappelle vaguement mon instit de CP, une vieille dame*". L'instituteur de CM apparaît un peu plus nettement : "*assez bon enfant, assez sport; on faisait du sport le samedi après-midi avec lui ... Je me souviens que, on faisait des problèmes, deux-trois comme ça. Il était au bureau et quand on avait fini on lui amenait le cahier : bon, bon, pas bon, on repartait*". Les notations les plus précises mais c'est tout de même très relatif concernent l'ambiance générale de l'école primaire : "*ça s'est passé assez en douceur ... souvenir d'une atmosphère de camaraderie (CM) ... J'ai pas un souvenir d'une atmosphère chargée*".

I. A. 2. Le collège et le lycée

Les renseignements concernant le secondaire ne sont guère plus nombreux. A l'arrivée en sixième, "*ça bougeait beaucoup, il se passait beaucoup de choses, beaucoup de ...oui, l'impression de fourmilière*." Sinon les souvenirs se rapportent à des travaux d'histoire sur l'Antiquité puis sur la Révolution, sans que soient précisées les années où ils sont exécutés (6^{ème}, 4^{ème} ?) : "*On nous a fait faire un petit peu des recherches,*

des choses comme ça ... On avait travaillé sur des exposés en histoire sur la Révolution ... C'est la première fois qu'on faisait des travaux comme ça, disons. Je pense que les autres instits précédents étaient traditionnels !" Jean se souvient donc, à un moment donné, durant un cours particulier, d'une tentative de changement d'approche pédagogique, mais le bilan général de l'enseignement suivi en primaire et secondaire s'avère décevant : " *mon souvenir général de ma scolarité primaire et secondaire, c'est un peu du gâchis ; c'est-à-dire que j'ai rien, et, déjà à l'EN, moi, tout ça, tout ce qui est histoire-géo, tout ça, rien ! Je n'ai rien retenu ... J'apprenais pour la leçon, la leçon suivante j'avais tout oublié ! C'est clair ! Le lendemain de l'évaluation c'était fini ! C'était efficace, ça marchait bien. Je suis arrivé à mon bac sans problème .*" Il lui en reste " *une impression un peu de manque ... Je voyais pas très bien où on voulait en venir* ". Jean parle alors de sens : " *J'ai fait un bac C, des tas de trucs que je faisais d'une manière complètement automatique sans jamais avoir compris ce que ça voulait dire* ". Et il donne un exemple : " *Bon, les histoires de fonction, les histoires de physique, des choses qui en fait n'avaient pas de sens. J'ai compris le sens qu'elles pouvaient avoir bien plus tard* ". Les relations avec les professeurs ne sont pas mauvaises, elles ne sont pas davantage enracinées affectivement : " *Bon, y avait des profs sympas, mais des gens vraiment avec qui j'ai accroché, avec qui j'aurais vraiment ... non. Ça m'a laissé, j'ai pas adhéré au lycée* ".

I. A. 3. Premier bilan

Alors qu'il entre en formation professionnelle à l'EN, Jean décide de suivre un DEUG de mathématiques en auditeur libre à la faculté et vient en cours un mois après la rentrée : " *Là, j'étais complètement largué, là oui. Là, y avait une sacrée différence avec le collège, le lycée où, a priori, j'étais plutôt un bon élève et suivais sans trop de problème. Là, je me suis trouvé tout d'un coup dans la situation du cancre. J'y comprenais rien. Si bien que j'ai assez vite laissé tomber. Et ça, c'était désagréable* ". Mais il ne qualifie pas pour autant les années précédentes comme plaisantes : " *D'expériences spécialement agréables ... non plus. Non. J'ai l'impression d'être resté ... un petit peu sur la marge, oui* ". Ce bilan scolaire ne peut pas réellement être qualifié de " globalement positif " même si Jean, ne voyant " *pas très bien où " on " voulait en venir* ", dit avec humour et rire : " *Bon, je faisais plaisir à ma maman !* "

I. B. La vie de famille

I. B. 1. Les parents

Néanmoins, des expériences positives existent au sein de sa famille et en marge de l'école. S'il caractérise succinctement sa mère comme femme " *qui tenait la bride* ", " *ayant un peu de poigne* ", prenant les décisions à la maison, lui ayant éventuellement donné une paire de claques (davantage une supposition qu'une réalité : " *j'ai bien dû prendre ...* ") et comme institutrice : " *40-45 enfants en maternelle* " avec " *un truc infaillible pour avoir le calme, c'est qu'elle avait des bonbons, (rire). Le moyen pédagogique par excellence !* " ; Jean se montre plus prolixe à propos de son père. Il raconte : " " *Le*

dimanche avec mon papa qui faisait de la peinture sur la table de la salle à manger et moi en face avec ma boîte de peinture". Ce bon souvenir est relaté deux fois. Le père est décrit comme "un peu absent", "pas tellement là", qui a fait "un peu tous les boulot(s)" (vente, commerce, librairie, veilleur de nuit), "qui s'intéresse à l'art en général, qui fait de la peinture", qui écrit des poèmes (petits recueils). C'est un père à "l'esprit un peu bohème", peu bricoleur : "Le bricolage de mon père, c'est un poème pour planter un clou !". Et Jean conclut : "On ne peut pas dire qu'il ait laissé une empreinte".

I. B. 2. L'influence paternelle

Contrairement à ce que pense Jean, ce père qui n'exerce aucune coercition sur son fils, ce père qui n'apparaît pas comme quelqu'un de fort donnant un sentiment de sécurité, ce père qui exprime ses désirs artistiques et les réalise, ce père a eu une influence beaucoup plus forte que ne l'imagine son fils. En effet cette apparente faiblesse ne fait pas apparaître l'extérieur comme dangereux. Jean vit dans un monde qui n'est pas particulièrement protégé, il voit son père changer de travail au cours de sa vie sans que cela semble fragiliser la situation de la famille. En outre, le modèle paternel non prégnant possède un grand avantage : il n'influence pas le fils et, par là même, l'autorise à se choisir lui-même son (ou ses) propre(s) modèle(s). Cette expérience de Jean avec son père rejoint celle de Michel Lobrot avec le sien :

*"Il y a eu aussi beaucoup mon père, la non influence négative de mon père ... ce qui revient à une influence positive. C'est-à-dire que mon père n'a jamais compté pour moi, c'est-à-dire que mon père était toujours le grand absent ... Je veux dire qu'il ne m'a pas donné de modèle masculin au sens négatif du terme, au sens de pouvoir, au sens d'autorité, de prestige, de tout ça ... Il m'a permis, il m'a autorisé à m'épanouir si tu veux, parce que jamais, jamais il n'est intervenu dans un sens autoritaire pour m'obliger à faire quoi que ce soit ... La plus grande liberté que j'ai eue c'est celle de mon père ..."*¹⁶⁸

Et Jean développe ses capacités artistiques mais dans un domaine différent de celui de son père, il développe aussi ses capacités de bricolage et s'intéresse à la mécanique auto au point de faire une formation dans ce domaine sans une nécessité purement utilitaire (motivation extrinsèque) mais pour satisfaire son désir de connaissance et d'approfondissement (motivation intrinsèque)¹⁶⁹. Malgré tout il est étonné de n'avoir pas été soutenu par ses parents quand il avait traité de "girafe" un oncle, "**une espèce d'adjudant d'armée, une sorte de peau de vache pas très sympathique**" qui lui avait alors "tiré une claque : Ça m'avait frappé".

I. B. 3. La grand-mère et l'indépendance

¹⁶⁸ LOBROT (M.) : "Interview", in LATRY ROMAGNAN (F.) : *L'influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant, mémoire de DHEPS*, 1993, Université Lumière Lyon 2, 154 pages, pp. 74-75.

¹⁶⁹ LIEURY (A.), FENOUILLET (F.) : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, 142 pages, chap. II : "Comment démotiver en deux ou trois leçons, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque pp.25 à 39. LOBROT (M.) : *L'intelligence et ses formes*, Paris, Dunod, 1973, 336 pages, chap. 8 : "L'intelligence affective".

La grand-mère paternelle, elle aussi, paraît avoir une certaine importance. Elle est “une excellente cuisinière” (deux fois en moins trente secondes), “dans les repas de famille je me souviens de choses soignées” et “très indépendante” (trois fois en moins d'une minute) “a voulu vivre seule le plus longtemps possible”. L'indépendance est une valeur qui compte beaucoup pour Jean. Il se souvient de sa première bicyclette : “J'étais très fier parce que c'était un vélo de course. Donc j'avais l'impression qu'avec ça je pouvais aller au bout du monde. C'était une indépendance extraordinaire”. Il poursuit sur ce thème : “le mercredi après-midi on se retrouvait tous en vélo et on allait faire un tour. Oui, c'était déjà, c'était ça, c'était l'indépendance”. Ce thème revient encore à propos des week ends et des vacances passées dans la maison de famille dans un village au pied de la montagne : (avec des camarades) “on partait dans la forêt, on allait se faire des cabanes ... Ça c'était un bon souvenir, le côté indépendance. On était un petit peu des trappeurs ... L'impression qu'on était peut-être plus libre que maintenant ... On partait avec la hache, la serpe, les clous tu vois dans la montagne à une heure de marche, à dix-onze ans ... C'étaient des souvenirs supers, les allumettes, le feu et tout”. Jean se remémore enfin des souvenirs un peu semblables quand il va en vacances en Tarentaise chez une soeur de sa mère dans un chalet en montagne : “on allait faire les foins avec les fermiers du coin. J'en ai de bons souvenirs”.

I. C. En marge de l'école

I. C. 1. Le BEP

En marge de l'école, Jean vit quelques expériences fortes, génératrices de plaisir. Tout en évoquant ses souvenirs de lycée, il établit une comparaison avec un événement relativement récent qui alimente sa réflexion sur l'école. Assez bricoleur, il a pour habitude d'entretenir son véhicule et ressent, à ce sujet, “l'envie de théorie, de choses plus précises” et, pour cela, suit “une formation technique en cours du soir” puis se présente à “un BEP de mécanique auto”. Durant l'examen, il est “frappé de voir l'attitude de gamins autour, puisque c'étaient des salles d'examen, qui claquaient la porte au bout de cinq minutes. Sujet (soupir), je sais pas. Surtout dans l'enseignement technique où on a quand même beaucoup de gens qu'arrivent là par l'échec. Donc ils sont en échec depuis longtemps, ils ont pas du tout une attitude, je dirais sereine, par rapport à l'examen ou par rapport à l'école. Oui, ça m'a beaucoup frappé ça”. Pourtant, Jean a le sentiment, ce qu'il trouve “extraordinaire” que, dans ce milieu technique, “on a plutôt l'impression que les gens sont là pour nous aider. Je veux dire, on est tous à se coltiner la réalité de la matière. Après tout on n'est pas là pour s'emmerder les uns, les autres”. Les questions sont concrètes : “t'as une voiture en panne, trouver la panne”. L'ambiance durant l'examen est aussi différente que dans l'enseignement général : “Je me souviens des salles du bac ou celles du brevet, c'est quasiment le nazisme !” Il résume alors l'originalité de cette formation technique faite pour le plaisir, par curiosité, qu'il “a trouvé super”, dans laquelle il s'est “éclaté” : “Ça a du sens, ça sert à appréhender la réalité”.

I. C. 2. La guitare

Cette importance du sens lui rappelle son apprentissage de la guitare en MJC : *Un prof avec qui ça passait bien. Je m'en souviens assez de lui par contre* (à la différence des instituteurs et des professeurs !). *Je me débrouillais assez bien, ça avançait bien, il était content de moi* (c'est la première évaluation de la part d'un enseignant et dont il parle) ... *Ce prof de MJC c'était sympa parce qu'il nous embêtait pas. C'est pareil, ça avait du sens tout de suite. C'est-à-dire qu'on commençait tout de suite avec les instruments. La première année on commençait avec l'instrument et puis on apprenait les notions dont on avait besoin ... Les notions de solfège étaient pas trop compliquées, on les apprenait au fur et à mesure*". Jean insiste sur la pédagogie de ce professeur de musique qui part de l'intérêt des enfants pour l'instrument qu'il leur met dans les mains et qu'ils utilisent aussitôt. Et, progressivement, en fonction des besoins, se greffent les apprentissages adjacents. L'enfant veut jouer de la guitare, il en joue et apprend le solfège quand la nécessité s'en fait sentir. Les cours de guitare qu'il suivra à Genève sont présentés de la même manière : "**Ce qui est bien là dedans, c'est pas des cours théoriques tout seuls, c'est des choses qui sont liées avec la pratique musicale. On reprend des morceaux, on essaie de comprendre comment c'est fait, comment on va pouvoir improviser dessus, etc.**". La théorie, en quelque sorte n'est pas "dans le vide", elle s'enracine dans la pratique. La confrontation au réel assoit la nécessité théorique. Mais quand il "**voit, maintenant, un petit peu les cursus de l'école de musique, ça (le) fait frémir ... C'est absolument ahurissant. Et plus on va dans les petites écoles, pire c'est**". Jean a le sentiment que, bien souvent, les écoles dégoûtent les élèves avec de la théorie au lieu d'enraciner cette dernière dans leur désir de jouer.

I. C. 3. L'aumônier

Une autre expérience est vécue durant le secondaire à l'aumônerie du lycée. Elle est liée au charisme de l'aumônier et aux activités proposées : "**Et puis, dans le cadre de la musique, on avait monté un petit orchestre ... On animait des messes. Là aussi j'en ai de bons souvenirs parce qu'y avait une bonne équipe soudée, et puis c'est pareil, ça avait du sens. On faisait de la musique, on répétait, on mettait des morceaux en place ... C'était dans le cadre de quelque chose. On avait même fait un petit disque à l'époque ... Je l'ai toujours d'ailleurs. Et c'était pas mal, hein !**" L'importance du sens transparaît à nouveau dans ces commentaires. Les jeunes font de la musique pour animer les offices, pour faire un disque qui financera (en partie) la construction d'un bâtiment en dur. Il n'en parle pas mais le ton des propos de Jean évoque le plaisir : plaisir de jouer (de la musique), plaisir de se produire, plaisir d'être enregistré avec ses camarades, plaisir d'avoir créé quelque chose de qualité, plaisir de contribuer au bien être de tous (le local servira aux jeunes). A l'encontre de celles suggérant les activités scolaires, les paroles sur cette animation dans le cadre de l'aumônerie disent la vie, l'amitié, une activité ayant du sens. L'aumônier du lycée, à la différence des enseignants du primaire et du secondaire, a influencé Jean. C'est "**un gars qui, peut-être en tant qu'éducateur, m'a marqué**". Il précise les activités organisées : "**toutes sortes de choses donc pour les jeunes dans le cadre de l'aumônerie, il faisait notamment des**

camps d'été, des camps de ski ... C'était super. Quelqu'un qui avait un charisme formidable". L'orchestre va exister grâce à lui. Il organisera même un voyage d'un mois en Israël avec quarante jeunes. Jean qui, avec sa classe, a organisé des voyages plus ou moins longs, évalue le travail : " **Je me vois bien partir avec ma classe un mois en Israël, au mois d'août, avec des hébergements pas chers, donc les couvents, les soeurs !**" En outre, il n'y a pas que la musique et le voyage en Israël. La fréquentation de l'aumônerie par Jean lycéen a peut être contribué davantage au choix de sa pédagogie quand il devient instituteur que sa formation à l'EN. Il n'y a pas de grosses différences dans les principes entre la fabrication d'un disque et celle d'un journal scolaire ou d'un livre ! Peut-être peut-on relier les voyages scolaires de l'instituteur avec les expériences vécues à l'aumônerie qui lui révèlent quelque chose d'important, la relation : " **C'est vrai que là, on avait quelque chose. Bon on adhérait ou pas au niveau de la foi mais y avait quelque chose qui se tenait. Voilà, il y avait une relation humaine. Tout à fait, y avait une écoute ... et puis y avait un cadre qui permettait aux jeunes de se rencontrer, d'échanger, de parler, de construire des choses ; ça, c'était formidable**" . Pour Jean, l'aumônier " *a fait un boulot d'éducateur extraordinaire* ", avait " *une envergure formidable* ". En réalité, les expériences positives évoquées par Jean sont centrées sur ses désirs : désir de faire, désir de comprendre, désir de créer, désir relationnel, désir de liberté, et les personnes dont il se souvient le mieux sont celles qui lui ont permis, par leur écoute, leur aptitude à être proche, de les vivre.

II. Vie professionnelle

II.A. Respect du rythme de l'enfant et de son tempérament

II. A. 1. L'enfant lent

Au cours du premier entretien, centré sur la vie professionnelle, les premières évocations concernent des enfants, deux en début de carrière, le troisième dans son poste actuel. Qu'apprend-on à propos du premier ? " **C'est un gamin qui a appris à lire très lentement. Comme j'étais en classe unique, disons que je lui ai laissé le temps, je me suis pas affolé ... C'est seulement en fin de CE 2 qu'il y a eu un déblocage. Et, c'est vrai que j'avais un très bon rapport avec la famille, et je pense que c'est ce qui a pu faire ce climat, suffisamment un climat de confiance avec lui pour que les choses puissent se faire autant en douceur**" . Jean constate par deux fois : " *Avec le recul, c'est étonnant* " parce que " *sans être en échec, sans être marginalisé, (l'enfant) ait pu comme ça ...* " J'interviens alors : " *Il est allé à son rythme en fait ?* " " *Voilà. Et bon, c'est une famille très rurale d'agriculteurs, avec un rythme de vie en fait ... un petit peu lent* " .

II. A. 2. L'enfant tête et l'enfant myopathie

Le deuxième enfant, dans la même classe, est différent. Il est " *très entier, très tête ... C'était soit tout blanc, soit tout noir* " . Atteint d'une maladie osseuse, il a manqué longtemps, et a " *un statut un peu spécial du fait de son absence* " . " *Oui, ce gamin, il*

avait une volonté de, un grand désir d'apprendre mais il se coulait pas forcément, pas facilement dans des moules fixes ... Il avait beaucoup de demandes ". Mais, " c'est vrai qu'en pédagogie Freinet, il était, ça allait bien ". Le dernier, au " passé médical difficile puisqu'il est myopathe ", arrive au cycle 3 avec " un gros retard en lecture. En gros il aurait dû redoublé le CE 1 ". Jean le ressent " mou ", peut-être à cause de la maladie, peut-être aussi parce que l'enfant utilise son état. Et là, le maître réagit : " *J'ai plutôt eu une attitude de le brasser, de le secouer ... Je l'ai harcelé, je l'ai pas lâché. Voilà, je l'ai stimulé, vraiment stimulé ... Peut-être pas toujours de manière très agréable pour lui ... mais bon, ça l'a mis debout ... Je pense que ça, c'est une attitude qui a bien fonctionné avec lui, une communication qui marchait bien. Bon y a le fait aussi, bien sûr, que dans ma classe, y a beaucoup de travail individualisé. Donc, il a pu travaillé là où il en était, à son rythme et, par ce fait là, a tout à fait rattrappé un niveau normal en lecture (en CM 2) ... C'est vrai que ça a été bon. C'est un gamin avec qui, je pense, j'ai fait un bon boulot dans ma carrière* ".

II. A. 3. Analyse

Ce qui est intéressant dans cette relation, c'est que Jean, à chaque fois, ne paraît pas pressé. Les enfants, pour diverses raisons, ont besoin de temps, il le leur donne. La lenteur, le passé médical, le caractère sont pris en compte. Ce n'est pas toujours facile. Le maître, qui parle de " moments difficiles, pas toujours agréables " avec le troisième enfant, " d'éclats " et de réactions " un peu violentes " de la part de l'adulte, s'interroge : " pourquoi ça a marché aussi bien avec lui ? Avec d'autres gamins ça marchera moins bien ? " et ouvre des pistes de réflexion : " *Beaucoup une question de sensibilité aussi, de communication, je pense. C'est pareil, ça passe très bien avec les parents ? Ça, à mon avis, c'est indispensable. Faut qu'il y ait un climat de confiance.* " Il paraît y avoir, chez Jean, tout d'abord une confiance, une foi dans les capacités de ces enfants. Non seulement il y croit, mais il sait qu'ils peuvent progresser, il en est convaincu. Ensuite, on ne décèle pas chez lui la peur de l'autorité, celle de ne pas arriver au bout du " programme ", angoisse qui existe chez de nombreux collègues. Il est vrai que, pour les deux premiers enfants, il travaille en classe unique et que, maintenant il a un cycle 3 de trois ans : CE2-CM1-CM2. Jean évoque encore la sensibilité¹⁷⁰ qui permet de discerner de manière souvent intuitive ce qui se passe afin d'y remédier de façon plus adéquate. Il réagit différemment face à l'enfant " lent " en raison de son milieu et de son tempérament et face à l'enfant myopathe qui a besoin d'être sollicité. Cette sensibilité à autrui, à ses besoins est le résultat d'une écoute non seulement intellectuelle mais bien davantage d'une écoute émotionnelle des désirs exprimés verbalement et corporellement. Le premier a besoin de temps pour s'épanouir, le second d'être stimulé pour se développer mais aussi lutter contre la maladie. Et dans tous les cas, les enfants sont mis en situation de pouvoir progresser et réussir. Cette sensibilité à autrui, cette écoute émotionnelle dépendent en partie de chacun, de son éducation, de l'intérêt éprouvé pour l'autre et son histoire, mais elles s'apprennent, se cultivent, en un mot elles nécessitent un

¹⁷⁰ " Sensibilité : propriété de l'être humain sensible (capable de sentiment, d'une vie affective intense ; apte à ressentir profondément les impressions et à y intéresser sa personne tout entière) traditionnellement distinguée de l'intelligence et de la volonté ". in *Le petit Robert*, édit. de 1996.

véritable travail¹⁷¹ sur soi : il s'agit de " sentir " autrui, de le comprendre par les émotions qu'il nous communique et non de lui en prêter qui ne lui appartiennent pas.

II. B. Les parents

II. B. 1. Des évaluations différentes

Episodiquement les problèmes avec les parents, avec certains parents, réapparaissent, fondés sur des incompréhensions et aussi des conceptions différentes de la vie à l'école. Dans ses débuts, le jeune instituteur tentait de convaincre les parents de l'intérêt des méthodes qu'il pratiquait alors que maintenant : "*je me mets plus sur un plan de ... spécialiste, je veux bien expliquer ce que je fais mais je ne le justifie pas ...*" S'entendant très bien et travaillant beaucoup avec sa collègue : "*on forme vraiment une équipe, c'est très agréable*", ils organisent une ou deux réunions "*où on parle beaucoup de lecture*". Ils proposent alors des exercices aux parents "*à partir de la démarche du GFEN : bon, ben c'est bien, ça les remet en question*". Mais, "*une fois sortis, ça retombe ... (ils) reviennent à la pratique de ce qu'ils connaissent, de leur apprentissage*".

Quand existent ces incompréhensions entre le maître et la (ou les) famille(s), les enfants en pâtissent. Jean évoque deux cas à ce sujet. Le premier concerne un enfant de CM 2 qui a beaucoup de retard scolaire et de difficultés mais avec qui l'entente est bonne (il lui donne en outre des cours de batterie après l'école). Pour ces raisons et parce qu' "*un gros travail est déjà réalisé*", il propose ce qui lui arrive rarement un redoublement pour que l'enfant soit davantage apte à suivre en sixième. Les parents s'y opposent et l'enfant part au collège. Mais les résultats se révèlent catastrophiques. L'autre cas est en quelque sorte symétrique. Il s'agit d'un enfant "*très rêveur, très distrait*" dont les résultats ne sont "*pas vraiment brillants*" mais qui n'est pas en difficulté scolaire (l'instituteur insiste là-dessus). En fin d'année le père change son fils d'école sous prétexte "*de le couper un peu de ses camarades*" parce qu'il a "*de mauvaises fréquentations*" et lui fait redoubler sa classe.

C'est ce que l'instituteur définit comme "*le côté un peu désagréable du boulot*". Il s'explique : "***quand ça se passe bien en fait, tu as peu de reconnaissance. Quand ça se passe bien c'est normal, c'est le gamin qui est intelligent, voilà. Par contre, si ça se passe pas très bien, toi tu vas t'investir plus donc tu vas avoir plus de travail encore que si ça se passe bien et, en plus, souvent il y a une incompréhension des parents qui vont pas du tout reconnaître le travail qui est fait***". Par ces propos, Jean constate qu'en général les parents éprouvent des difficultés à reconnaître le travail fait en classe par le maître avec leurs enfants. Pourtant il n'est pas coupé des familles, il engage le dialogue, mais il est possible que la mauvaise communication résulte non seulement de problèmes scolaires mais aussi de choix de valeurs différentes pour les parents et pour l'enseignant. Cela transparaît à propos des classes de découvertes.

II. B. 2. Rapports de force

¹⁷¹ " travail : élaboration ou modification progressive ", in *Le petit Robert*

Jean habite un village peuplé de travailleurs frontaliers ; ce sont des familles aisées (" 450 f. le m² constructible ") habitant des " maisons avec piscine " et " très demandeuses d'activités extra-scolaires ". Il constate avec humour : " C'est plutôt l'instit le cas soc(ial) de la commune ! " L'argent semblant donner à ces personnes le sentiment qu'un certain nombre d'activités leur sont dues et que l'enseignant est à leur service, cela aboutit à un conflit au sujet de la classe de découverte quand il veut emmener sa compagne, institutrice en disponibilité, comme accompagnatrice et sa plus jeune fille. Arrivé célibataire dans le poste, il avait pris l'habitude d'emmener ses élèves trois semaines en classe de découverte. Sa vie personnelle ayant changé, il veut modifier le séjour mais les parents ne l'entendent pas de cette oreille et aucune négociation n'aboutissant, il l'annule. Il repart alors en 97, seul, (sans famille) mais pour un séjour nettement plus court (5 jours au lieu de 15 jours ou trois semaines). A ce sujet, s'il qualifie son comportement de " caractériel " : " j'ai pas été très diplomate, je voulais qu'il se passe quelque chose, il s'est passé quelque chose ", il a l'impression que le sentiment des parents à son égard est : " Après tout l'instit, tu nous fait chier ! " ce qui montre l'existence d'un rapport de forces important. Malgré tout, Jean paraît bien maîtriser ces relations. Capable de négocier, de partager, d'échanger, il ne se laisse pas dicter sa pédagogie et travaille selon ses convictions. Quels que soient les milieux, la relation avec les enfants est bonne : " j'ai pas tellement de côtés négatifs, c'est quelque chose qui me plaît beaucoup le rapport avec les enfants ". Ce qui ne veut pas dire que tout est idyllique. S'il " y a toujours des gamins avec qui ça passe pas très bien " des solutions existent : " on évite de se retrouver dans des situations vraiment de conflit, ça se négocie beaucoup plus facilement ". Cela révèle une attitude de coopération entre le maître et ses élèves notamment dans les situations problématiques afin de parvenir à un *modus vivendi* où chacun est pris en compte. Le terme de négociation indique que les concessions, qui existent alors, ne sont pas toutes du même côté, mais partagées.

II. C. L'administration et les collègues

II. C. 1. Rapports avec la hiérarchie

Est-ce la contrepartie de son écoute des enfants, Jean ne " supporte pas les hiérarchies ... Heureusement on ne la voit pas trop la hiérarchie, là. Mais ... c'est vrai que moi je supporte très mal ". Est-ce aussi parce qu'il lit, réfléchit, il semble sceptique et critique sur les propositions, les incitations de cette hiérarchie : " les modes pédagogiques qui sont amusantes ... Y avait la reconstitution de texte, on en parlait beaucoup quand je suis sorti de l'EN, ça a passé ... Y a la résolution de problèmes là, qui est à la mode depuis quelques temps ... C'es vrai que c'est pas mal, ça va rester mais ça va se calmer ... C'est tout par périodes ... Bon, y a la maltraitance maintenant qui arrive très fort ... C'est vrai que ça me fait sourire parce que, tout d'un coup alors, on découvre que ça existe ... "

II. C. 2. Les suggestions administratives et leurs résultats

En outre Jean n'est absolument pas convaincu que tous les projets d'école demandés aux enseignants soient lus par l'administration. S'il lui paraît important de réfléchir sur sa

pratique, de se remettre en question, il n'a pas attendu des ordres venus d'en haut. Il se sent mal à l'aise avec ces directives : “ *c'est mon côté anti-hiéralchique quoi, ça passe mal* (rire) *ce genre de choses ... C'est mon côté anar* ”. Cela le conduit à une situation paradoxale : (avec ma collègue) “ *on a toujours fait des projets d'école complètement bidons et on a monté d'autres projets souterrains en même temps* ”, cela souvent pour des raisons de calendriers parce qu’ “ *un projet ça se monte sur des envies* ”. Emerge là, la notion très importante de désir. Les projets mis en oeuvre avec sa collègues sont fondés sur le désir et non sur des directives. Il n'est d'ailleurs pas très sûr de l'efficacité de ce procédé administratif : “ *le corps enseignant a toujours su très bien résister à toutes les réformes qui ont déferlé ... Je pense que si on lui foutait un peu plus la paix et qu'on lui laisse un petit peu plus de marge, y a des tas de choses qui se font (feraient ?) ... Faut que ça vienne de la base, ça peut pas être impulsé du ministre* ”. L'obligation ne lui semble donc pas la meilleure des choses, la liberté lui paraît plus adaptée et, dans les conditions actuelles “ *les instits on est très fort pour ça on finit par savoir faire semblant très bien* ”. Ces propos seraient à mettre en lien avec la façon dont sont formés les enseignants. En dehors des connaissances, que ce soit à l'EN autrefois ou à l'IUFM maintenant, développe-t-on leurs capacités d'imagination, d'improvisation, d'organisation d'adaptation et d'autonomie ? Demande-t-on aux enseignants d'être en quelque sorte créateurs ou “ *reproducteurs* ” ? En attendant, ces réflexions de Jean rappellent la valeur qu'il accorde à l'indépendance quand il évoque l'importance de sa grand-mère, de son premier “ vélo ” et des constructions de cabanes dans la forêt.

II. D. La classe : une ruche

II. D. 1. Un après-midi

La classe de Jean, (15 élèves en cycle III), quand je viens le voir, m'apparaît comme une ruche bourdonnante. après un regroupement au début de l'après-midi pour chanter ensemble, puis pour organiser la demi-journée, les ateliers mis en place fonctionnent en tout petits groupes. Ce jour-là, trois élèves travaillent sur traitement de texte, deux préparent la maquette du journal, deux informatisent la BCD, quatre font du dessin géométrique, deux des petits montages électriques, deux des *Lego technique* et un des *Tangram*. Puis, avant la récréation, un moment est consacré au “ *marché* ” qui a lieu une fois par semaine. En réalité, toutes les activités de la classe (travaux scolaires et autres) sont rémunérées avec une monnaie intérieure qui peut être utilisée pour acheter divers objets qui appartiennent aux enfants et dont ils veulent se séparer pour en acquérir d'autres. Après la récréation, il y a une séance d'éducation physique. Les activités physiques ont, elles aussi un but : organiser un spectacle de cirque à la fin de l'année. Pour cela les enfants s'entraînent régulièrement au jonglage avec des balles et des massues, à des évolutions en équilibre sur de très gros ballons, sur une poutre, à pédaler sur des vélos à une roue. ...

II. D. 2. L'importance de l'écrit

Jean se centre beaucoup sur la lecture et la production d'écrit. La correspondance scolaire, le journal, les classes découvertes motivent une partie du travail. Durant

plusieurs années, il s'est aussi essayé à la fabrication de livres avec sa classe. Le premier est né suite à la construction d'un bateau ancien, dans un port du bord du lac. Les élèves et le maître allèrent voir le navire en cours de réalisation, questionnèrent l'initiateur du projet, puis furent invités à monter dessus et à faire un petit tour dans le port. Ensuite, avec l'aide d'un éditeur et d'un écrivain pour la jeunesse, ils construisirent une histoire, en rédigèrent les chapitres, les frappèrent à l'ordinateur et participèrent à toutes les opérations techniques nécessaires à la fabrication : mise en page (dont ils avaient une certaine habitude avec la fabrication du journal), massicotage, encartage, encollage, dans un centre spécialisé pour cette activité. Ils renouvelèrent l'expérience plusieurs années de suite dans leur classe. Le livre devint alors davantage un instrument, un outil que l'on peut utiliser, il perd sa sacralité, on peut l'approcher, s'en emparer, le critiquer.

III. Conclusion

Toutes ces activités variées, autour de projets porteurs centrés sur l'extérieur et nécessitant ce que Freinet appelle un "vrai" travail investi affectivement, centré sur les autres, accompagnées du travail individualisé, permettent à chaque enfant de progresser à son propre rythme et d'avoir des réussites reconnues par tous. De plus, ces réalisations collectives livre, spectacle, etc. incitent à la solidarité et à la reconnaissance des divers talents. Par exemple, l'année où je l'ai interviewé, Jean avait dans sa classe une élève en grande difficulté en CM 2, néanmoins reconnue par ses camarades parce que, douée en jonglage, elle était la seule à s'entraîner avec des torches enflammées (uniquement en présence du maître et toutes les conditions de sécurité étant prises). Cette réussite et la reconnaissance des autres l'a motivée et entraînée à progresser aussi dans des secteurs intellectuels avec le soutien de la classe.

Pierre : les initiatives

I. Vie personnelle

I. A. "Beaucoup de chance"

Dans sa manière de se présenter, de parler, Pierre apparaît comme une personne très dynamique. Son entretien concernant la vie personnelle sort de l'ordinaire. Né à Paris dans un milieu modeste ses parents sont gardiens d'un grand domaine, puis son père sera facteur Pierre montre une capacité peu ordinaire à saisir, de manière très positive, les occasions de découvertes, de rencontres qui lui ouvrent des horizons. Il débute l'interview "*estimant avoir passé une enfance assez agréable*" et, dans un temps très court, il utilise six fois le qualifiant "*extraordinaire*", une fois "*merveilleux*", quatre fois "*beaucoup de chance*", deux fois "*milieu très riche*", deux fois "*magique*", cinq fois "*grande joie*" et six "*beaucoup de plaisir*".

I. B. L'enfance

I. B. 1. Les rencontres dans la propriété

Donc, dans une “*immense propriété*” avec piscine et tennis, appartenant à “*des gens très riches qui ont une multinationale*”, Pierre est considéré “*comme leur fils*” par les propriétaires. Durant les vacances scolaires, il se “**retrouvait avec une foule d’enfants venant de divers horizons, avec une multitude de cultures**” puisqu’il “*cotoie aussi bien des Américains que des Chinois, des Hollandais.*” Il s’en souvient comme d’ “*un moment merveilleux, … une expérience extraordinaire*” et “*pleure*” à la fin des vacances quand il se retrouve dans “*sa simple famille*” avant d’ajouter : “*c'est en fait ce qui me nourrit*” et d’expliquer : “**les bons souvenirs, on les garde en soi et puis ça permet d'affronter. Quand on a des difficultés on pense à ça et puis ça permet d'aller de l'avant beaucoup plus facilement**”¹⁷².

I. B. 2. L’école

A l’école, Pierre se décrit comme “*terrible, pénible*” : “**J'étais un élève intelligent … je me suis toujours plu à l'école, j'ai toujours adoré mais je faisais le minimum … pour ne pas me faire engueuler par mes parents et par la maîtresse. Quand j'avais décidé d'avoir une bonne note, j'avais une bonne note et puis après je me reposais sur mes lauriers sans problème**”. Il raconte encore qu’ “*il tenait difficilement en place*”, faisait “*des remarques à tout bout de champ, n'importe quoi, voulant tout savoir*”. Il se rappelle, à ce propos, avoir fait en Cours moyen un travail sur “*Liberté, Egalité, Fraternité*” et s’être rebellé : “**Ça correspondait pas du tout à ce que je voyais … Entre ce qu'on me disait et la réalité, y avait un monde d'écart et ça, je supportais pas … C'était vraiment très difficile pour moi.**” Cet écart entre idéal et réalité conduit Pierre à être “*assez souvent en rébellion par rapport au système*”. Malgré tout, il est aussi capable de s’adapter et travailler pour réussir au moment où c’est important, et il a toujours procédé de cette manière. Ayant “**sans doute de bonnes capacités de concentration, de mémorisation**”, il reconnaît avoir “*été obligé de travailler deux mois*” en terminale pour avoir son bac.

I. B. 3. A propos de mathématiques

Pierre ne parle aucunement des enseignants qu'il a eus en primaire et au collège mais évoque la professeure de mathématiques du lycée. Alors qu'il “*n'était pas une lumière en maths*” il faisait du volley de compétition avec elle qui lui avait dit : “*Ben, écoute, si tu veux passer en C, y a aucun problème je te fais passer.*” Or, ce qui plaît à Pierre, c'est la filière D “**parce qu'il y avait des sciences naturelles, parce qu'il y avait de la chimie, parce qu'on pouvait manipuler, parce qu'on était très proche de la réalité.**” : “*Donc c'est ça que j'ai fait d'ailleurs*”. Et il poursuit : “**Mais j'aurai pu faire C. Je pense pas d'ailleurs que j'aurais été plus heureux en faisant C … Mais en connaissant la prof de maths je pouvais passer sans problème.**” A ma réaction : “*Oui, mais peut-être …*”, Pierre enchaîne : “**Peut-être qu'elle pensait que je pouvais effectivement … En forçant un peu, j'aurais sans doute pu le faire !**” Et il rit.

¹⁷² cf. chap. “La théorie psychologique des émotions”, les expériences de Violette Maurice et de Geneviève de Gaulle-Anthonioz.

I. B. 4. Les amis

Quand je lui demande s'il avait des "copains", Pierre acquiesce : "*Ah oui, beaucoup de copains. Ben, quand vous êtes, que ce soit étudiant, que ce soit dans le scolaire, vous avez une foule de copains ... J (e n) 'avais que l'embarras du choix, des copains, des copines ... C'était pour moi naturel*". Il semble d'ailleurs que ce soit lui le "meneur" : "*quand je décidais, je sais pas, de faire une sortie ou quoi, j'avais qu'à passer un coup de fil et c'était bon*". De plus, ce qui lui donne en terminale un prestige, un attrait et un pouvoir supplémentaires, c'est qu'il a le permis de conduire et qu'il dispose de la voiture de fonction de la propriété : "*A l'époque, c'était une Méhari. Alors voyez, tous les copains derrière avec les cheveux au vent et tout. Moi, ça me gênait pas du tout d'avoir 18 ans en terminale. Au contraire, c'était une grande source de plaisir.*" Le véhicule est donc utilisé pour les promenades, pour "*aller faire du cheval*", ainsi que "*dans le cadre des 10% (quand) on allait faire une recherche journalistique sur n'importe quoi ...*"

I. B. 5. Vacances en famille

C'est aussi avec plaisir : "*ça a été une grande joie*" que Pierre évoque "*les vacances avec des cousins*" chez la grand-mère, dans "*une immense maison avec une grande propriété*" : "*et là, on se retrouvait, on était quinze ou vingt, alors c'était aussi colonie de vacances*". Et Pierre de constater : "*J'ai toujours aimé le contact avec les gens finalement, avec les enfants, avec beaucoup de monde*".

I. B. 6. Ses parents, sa soeur, sa petite fille

Des parents, on sait peu de choses. Pierre a appris la mort brutale de son père cinq ans auparavant par un appel téléphonique : "*Ça m'a fait un choc parce que ces choses, eh bien je ne m'y attendais pas du tout. Il était en pleine santé, crise cardiaque. C'est quelque chose qui m'est tombé dessus un petit peu comme une chape de plomb*". Et, suite à ce décès, "*ma mère s'est retrouvée toute seule, il a fallu qu'on l'aide ... C'est les choses difficiles*". Il ajoute alors en contre-point : "*Et puis une grande joie, ça a été la naissance de ma fille ... Ça a fait basculer dans l'autre sens dans la mesure où on n'a plus les mêmes objectifs. On a, oui, une autre vision des choses, on relativise davantage, ce qui permet d'être relativement bien dans sa tête, dans sa peau*". Cette partie concernant ses parents et sa fille se termine ainsi : "*Donc c'est vrai, des grands chagrin, des moments difficiles, mais finalement la vie réserve aussi des sources de joie extraordinaires*". Il mentionne alors sa soeur qu'un écart de cinq années sépare, parle de "*beaucoup de complicité*" avec elle : "*les sorties en boîte, les sorties en vacances. On partait, copain, copine, on a eu des moments très bien*" et ce fut "*une grande source de joie*". Actuellement, en raison du beau-frère "*particulier*", ils se voient un peu moins mais restent "*très complices*".

I. C. A l'université

I. C. 1. La vie étudiante

Après le baccalauréat, Pierre passe le concours de l'UREPS qu'il réussit : “ *On était 500, on en prenait 34* ”. C'est une période très féconde : “ *Pour moi, c'était magique parce que d'une part, après le bac je me suis retrouvé totalement indépendant dans une cité U qui était immense puisqu'il y avait 5 000 étudiants ... Et donc, j'ai commencé ma vie adolescente d'étudiant dans un cadre absolument extraordinaire puisque là, pareil, y avait un milieu étudiant qui était très riche, on avait nos magasins, notre poste. Y avait aussi bien des collègues qui étaient en médecine avec moi puisque ça regroupait l'architecture, médecine, DEUG B, les centres de recherche physique, les labos de langue. Enfin y avait vraiment un milieu qui était très très riche, avec une vie étudiante très mouvementée, à la fois très dure parce qu'on avait pratiquement 22 heures de sport par semaine, plus une vingtaine d'heures de cours, donc ça veut dire des horaires complètement fous* ”.

I. C. 2. Les diplômes

Pierre “ se force ” alors à travailler “ *parce qu'il y avait une somme de travail qui était gigantesque* ” mais sans avoir eu “ *l'impression de souffrir de quoi que ce soit du système scolaire* ”. Au contraire, il a pris “ *beaucoup de plaisir* ”. Il utilise au maximum les possibilités qui lui sont offertes : “ *Donc j'ai fait mon DEUG en deux ans, formation assez novatrice parce qu'on avait la chance de faire des stages, stages en maternelle j'avais déjà fait, stages en primaire, puis stages en collège, en lycée, stages en enseignement professionnel. J'ai fait ma licence, ma maîtrise. Ma maîtrise n'a pas été validée. Donc ça, ce sont des années absolument fantastiques puisque j'avais la chance de faire de la voile, de l'escalade, du canoë, du kayak. Et j'en ai profité pour passer des diplômes donc, dans le secteur sportif : je suis maître-nageur, j'ai passé un monitorat de voile. Et donc dans cette université, j'ai eu la chance de travailler aussi bien avec des maisons de quartier, des maisons jeunes, de passer des diplômes, donc le BASE, le BAFA bien sûr .*

En outre il passe des diplômes de secouriste : “ *Après le secourisme en tant que spécialiste en réanimation. Dans le cadre de la plongée, donc j'avais fait des stages à l'hôpital Salvatore, j'étais ambulancier aussi. Et donc, à ce titre, je pouvais encadrer des personnes qui étaient en difficulté respiratoire* ”.

Cela lui permet la pratique d'activités rémunérées et de découverte pendant les vacances. Il s'agit de la surveillance des plages et des piscines : “ *je travaillais un mois en tant que maître-nageur pour gagner en partie mes études* ”, et d'un travail d'éducateur : “ *et un mois en centre itinérant en Italie* ” : “ *J'ai fait toute l'Italie du Nord avec les Dolomites, les Grands Lacs, Venise. Ensuite, on a fait tout le phénomène volcanisme ... C'était le délire parce que, quand on a en charge 55 ados qui ont entre 15 et 18 ans, juste en-dessous de 18 ans, garçons et filles, mixte, partis en pays étranger, etc., c'est vraiment quelque chose ! Il faut l'avoir vécu, hein !* ” Ce sont enfin les accompagnements sanitaires “ *notamment en Martinique, donc dans des pays un petit peu comme ça, d'Outre Mer ... Et ça a été aussi un grand plaisir parce*

que j'ai pu voyager sans trop dépenser et voir des choses assez extraordinaires".

I. D. Le service militaire

Au milieu de ce cursus, Pierre, le seul homme à l'évoquer, relate son service militaire : “ *L'armée, bon, je l'ai passée relativement bien parce que j'ai tout de suite, plutôt que de m'embêter, j'ai passé moniteur d'auto-école. Donc, j'enseignais aux autres la conduite : permis poids-lourds, permis transport en commun* ”. Il en profite aussi pour apprendre la mécanique, ce qui lui “ *sert énormément aujourd'hui quand on connaît le prix du garagiste !* ” Et, c'est à la suite de tous ces aléas qu'il décide de passer le concours d'entrée à l'Ecole normale en Haute Savoie, département qu'il connaissait pour y avoir “ *fait des camps* ” et qu'il appréciait. Cela lui permet de “ *renouer un petit peu avec ce qui (lui) plaisait, avec les enfants, avec le côté éducatif, animation, éducateur et avec la région qui (lui) paraissait intéressante* ”. En dehors de son métier d'instituteur, il entraîne en natation le club de la ville proche : “ *Je me suis occupé des groupes "élite", actuellement je m'occupe des débutants. Et j'essaie de faire avancer le club, non pas dans une dominante compétition parce que tout club fait cela mais dans un but plus éducatif et plus ludique* ”. Il s'occupe aussi d'une équipe de tennis.

I. E. Les “ passions”

I. E. 1. La photo

Enfin Pierre évoque aussi “ ses passions ”. C'est la photo qu'il “ *pratique régulièrement depuis l'âge de six ans* ”. Il l'utilise pour préparer son diplôme de BASE. C'est pour lui “ *important de montrer que (sa) passion (l') avait conduit au plus haut niveau, (qu'il) pouvait en vivre (s'il) en faisait le choix* ”. Il fait des expositions de son travail. A l'école normale, son thème de recherche est le reflet : “ *J'allais voir les flaques d'eau lorsqu'il avait plu et je faisais des photos* ”. Il compare sa démarche à celle d'un peintre avec ses couleurs. Durant une période, il travaille “ *en concurrence avec des agences publicitaires* ” et remporte des marchés : “ *Alors là, j'y croyais pas. Pour moi, c'était magique !* ” C'est ainsi qu'il fait des photos pour les hôtels et illustre les encarts publicitaires d'un village touristique au bord d'un lac : “ *Ça a été pour moi une grande source de joie* ”. Il pratique moins cette activité actuellement parce que “ *ça prend beaucoup de temps* ” mais garde tout de même les photos scolaires et celles des calendriers de sa classe.

I. E. 2. La musique

Une autre “ *grande passion* ” est la musique que Pierre commence à apprendre aux alentours de douze ans. Il joue de la trompette dans des cliques durant six-sept ans avec les majorettes : “ *Tous les dimanches on était de sortie, on faisait des défilés dans les villes* ”. Puis il se “ *met au piano* ”, joue “ *beaucoup d'oreille* ” mais se trouve gêné pour jouer de la main gauche parce qu'il n'a pas commencé la clé de fa assez tôt. Parce qu'il “ *a fait beaucoup de camps et qu' (il) avait envie vraiment de faire de la guitare* ”, il travaille davantage cet instrument, s'attelle à la composition et devient auteur-compositeur-interprète. Puis il “ *laisse tomber parce qu'il y avait des gens* ”

qu'étaient nettement meilleurs que (lui) tout en gardant cette pratique comme passion et en l'utilisant dans (ma) classe."

Comme il l'affirme, Pierre a des passions, des activités dans lesquelles il s'investit énormément. S'il ne revendique pas de façon militante la recherche du plaisir, nombre de ses activités qui lui en ont procuré, ont aussi nécessité travail, patience, acharnement. Les termes très positifs du début de l'entretien reflètent les sentiments éprouvés à l'égard de ce vécu et il semble que ces sentiments lui aient donné confiance en lui, énergie, enthousiasme, vitalité, solidité. Quand il s'exprime, c'est avec aisance et assurance.

I. F. L'échec au CAPES

Pierre paraît donc avoir un tempérament qui lui permet de saisir toutes les occasions d'ouverture sur le monde et les autres, de savoir se réjouir des situations et des rencontres, ce qui ne lui évite pas la confrontation à des situations d'échec difficiles à vivre. Il échoue au CAPES à quatre reprises : "*Ça, c'est un grand échec pour moi, c'est quelque chose qui a été très dur, très dur à vivre ... un moment très difficile parce que c'était un échec professionnel*". Il semble que ce concours n'était pas très ouvert aux candidats si, comme il l'affirme : "*sur les 200 que nous étions, y en a eu quatre qui l'ont eu*".

I. G. Animateur social

Pierre travaille alors dans le domaine socio-éducatif, dans une commune notamment, espérant "*pouvoir faire partie du personnel communal en tant qu'animateur et maître-nageur*" : "*J'ai été éducateur dans une ville avec des fonctions d'animateur. Et bien, pour arriver à motiver les enfants, c'est ce qui est le plus dur ... J'ai été choisi parce que, pour moi, motiver les enfants c'était vraiment la base ... J'avais trouvé des façons pour arriver à les motiver qui intéressaient donc les gens avec qui je travaillais. Et je le cache pas, j'allais dans les bars chercher les jeunes. Plutôt que d'aller se droguer, donc on allait faire de la voile, on mettait en place une structure de ski*". Puis, Pierre relate une situation vécue. "*Je me souviens avoir créé un stade pour des jeunes qui étaient défavorisés. Donc, j'ai travaillé de concert avec la mairie, la maison des jeunes à l'époque et, quand j'étais accueilli à cet endroit, on me lançait des cailloux sur ma voiture et sur moi. Et, au bout de trois mois donc, je commençais à être collègue avec les jeunes puisque j'allais jouer au ballon avec eux. Après, on a eu le projet de construire ce stade. Le stade existe toujours d'ailleurs. Donc, avec les jeunes, on avait eu le projet de monter un stade, le terrain était pas très loin de chez eux et c'était un terrain qu'on a fait aplanir avec des grosses machines, on a tracé des bandes et on a créé ce terrain. On a commencé à organiser des tournois inter-quartiers, que les jeunes ne se sentent pas exclus hors des quartiers. Ça marchait très bien ... Et l'année d'après donc j'étais toujours animateur la mairie m'a dit : "c'est fini. on n'a plus de sous. On ne peut plus vous embaucher*". Ce changement de la politique municipale "*ne plus avoir d'argent pour le travail des éducs*" induit Pierre à penser qu'il n'a "*pas pu vraiment arriver à (s') intégrer*", ce qu'il vit comme un échec et lui permet de comprendre la révolte des jeunes dans ce genre de situation intolérable : "*Dans la détresse où ils vivaient, leur faire*

miroiter cet espoir et puis après leur couper l'herbe sous le pied, c'est quelque chose d'inhumain. C'est les prendre pour rien. Et même nous ».

L'échec au concours, même s'il est difficile en tant qu'échec professionnel, n'engendre pas chez Pierre une dévalorisation de son image personnelle. Il garde un excellent souvenir de sa formation à l'UFRAPS. De même, il est fier du travail d'animation accompli avec les jeunes, de la façon dont il est parvenu à les motiver. En réalité il ressent davantage un sentiment d'injustice, de non reconnaissance de ses compétences qu'un sentiment d'échec, et exprime la compréhension de ces mêmes sentiments chez les adolescents en difficulté qu'il avait aidé à se donner des buts et des projets à réaliser qui les inséraient dans la collectivité et leur procuraient aussi du plaisir.

II. Vie professionnelle

II. A. Les débuts difficiles

II. A. 1. Le premier poste

Est-ce parce qu'il n'a pas peur d'affirmer des choix, des options, que Pierre connaît quelques démêlés avec l'administration ? A sa sortie de l'école normale, Pierre est nommé dans une école maternelle sur une création. Le local est éloigné de l'école ... et le jeune enseignant se ressent “ *mis à l'écart à tel point qu' (il) ne pouvait même pas utiliser la cour de l'école ... Comme (il) faisait pas mal d'activités extrascolaires, (il) était aussi très mal vu par (ses) collègues en maternelle puisqu' eux ne faisaient rien d'habitude* ”. L'instituteur a de nombreux problèmes avec sa directrice : “ *on lui met beaucoup de bâtons dans les roues* ” quand il prépare un projet pour emmener les enfants à la piscine et ses “ *collègues (font) tout pour (lui) casser le travail par dessous* ” alors que les relations étaient bonnes avec la municipalité et les parents.

II. A. 2. Les problèmes avec la municipalité

Pierre est alors nommé sur son poste actuel et, à son arrivée, “ *tout le monde était gentil, tout le monde était agréable.* ” Mais surviennent très vite des difficultés avec la municipalité à propos du logement de fonction qu'il n'obtient qu'après une action en justice qu'il gagne. La mairie se montre alors “ *très mesquine* ” à son égard : “ *Ils m'ont fait tout ce qu'ils ont pu par derrière ... Ils ont essayé d'un petit peu pourrir ma vie personnelle.* ” Alors que le discours municipal est : “ *L'avenir c'est vos enfants* ”, Pierre note que, dans la réalité, elle a “ *beaucoup de mal à s'occuper des enfants, de ses propres enfants* ” et il donne des exemples. La cour de récréation devait être réduite pour devenir parking et les enfants devaient alors “ *avoir la possibilité d'aller jouer dans l'agorespace* ”. Le parking est réalisé mais pas l'agorespace. Il n'y a aucune installation sportive. Pierre doit “ *remonter jusqu'au Ministre* ” pour pouvoir installer une sortie de secours dans sa classe. Bien évidemment, le maire, “ *une personne très affable, très gentille lorsque vous la voyez, qui va toujours vous dire oui mais après rien ne se passe* ”, n'a pas apprécié d'être contraint par la justice et est allé se plaindre auprès de l'Inspecteur d'Académie : “ *Mr X. a engagé une action en justice contre moi. Je trouve scandaleux de*

la part d'une personne fonctionnaire etc." et l'enseignant n'a pas trouvé de soutien dans ce cadre auprès de l'Inspecteur départemental qui lui demande alors "*de ne plus remplir les fonctions de directeur dans le but d'assainir les relations qu'il y avait entre l'école et la mairie.*"

II. A. 3. Hiérarchie et parents

Ce manque de soutien de la part de sa hiérarchie affecte l'instituteur. Il l'évoque au début de l'entretien à propos des démêlés évoqués ci-dessus, il y revient plus fermement encore à la fin : "*Le rôle d'un inspecteur ça devrait être de nous aider, actuellement c'est plutôt d'être tranquille. C'est malheureux de le dire mais quand y a des parents qui téléphonent parce qu'ils ont pris l'habitude de téléphoner à l'Inspection qu'il y a des poux à l'école, c'est pas normal.*" Il est vrai que Pierre a du caractère, qu'il sait ce qu'il veut. Il doit être un adversaire redoutable et tenace et la personne qui veut s'opposer à lui doit présenter des arguments solides et recevables pour être entendue. De plus, ce conflit permanent avec la mairie l'oblige à garder certaines distances avec les parents de ses élèves : "*Je ne peux pas me lier d'amitié avec un parent sans que les parents me disent : "Oh ! Mais qu'est-ce que t'as fait ? T'aurais dû retirer ta plainte. Donc ça a fait une histoire, donc j'ai peu de contacts avec les gens du coin si ce n'est par rapport à leurs enfants*". Ce qu'il paraît regretter.

II. B. L'école maternelle

II. B. 1. Le choix de l'école maternelle

Si les relations sont mauvaises avec la municipalité et quasiment inexistantes avec les parents, Pierre se "sent très bien avec (ses) collègues," et se fait "énormément plaisir dans (sa) classe" : "*D'ailleurs, voyez, elle est très spacieuse, il s'y passe beaucoup de choses, j'adore être avec les enfants et c'est vrai que je me ressource énormément à leur contact.*" Depuis qu'il est sorti de l'école normale, il travaille avec des enfants de maternelle (petite et moyenne sections). Ce n'est pas uniquement dû au hasard des nominations, c'est un choix réfléchi. Au départ, durant sa formation, dans ses rencontres avec des classes, la maternelle n'était "pas du tout une classe qui (l') avait attiré" : "*Parce que pour moi, c'était fouilli ... En plus, les enseignants avec qui j'avais été : Ne touche pas à ça ! Ne fais pas ça, c'est dangereux !*" Pour l'avoir vécu en stage, Pierre affirme avoir "*beaucoup de plaisir à enseigner en CM parce que les enfants sont plus autonomes, on peut avoir des projets plus ambitieux.*" Il se rend alors compte que "*c'est au fur et à mesure du cursus qu' (il) a pu avoir, qu'(il) a vu que les structures se mettaient en place avant et qu'il fallait agir bien avant.*" C'est un leitmotive qui revient tout au long de l'entretien et qu'on peut rapprocher de l'ouvrage de Fitzhugh Dodson : *Tout se joue avant six ans*¹⁷³. L'élaboration théorique est précédée de cette affirmation : "*J'ai beaucoup de plaisir à travailler avec les maternelles parce que j'aurais pu changer de niveau, finalement. C'est là où se mettent en place toutes les structures d'un enfant. Et même bien avant à mon avis.*"

¹⁷³ DODSON (F.) : *Tout se joue avant six ans*, Verviers (Belgique), Marabout, 1976, 316 pages.

II. B. 2. La surdité

Pierre évoque alors des enfants “ *en détresse parce qu'ils étaient sourds ... et qu'il n'y avait pas de détection très précoce comme ça se fait maintenant* ” et notamment un enfant “ *qui avait des otites en permanence et que (les parents) traitaient de façon naturopathe et que ça ne marchait pas* ” alors que la maman était infirmière. “ *Cet enfant s'est enfermé dans, pas une forme d'autisme mais c'était presque ça, il était complètement à l'écart des autres ... (Il) a été en échec total au niveau de l'enseignement français. Il est (alors) allé sur Suisse. Il avait vraiment du mal à construire des phrases, à mémoriser des choses.* ”

II. B. 3. Emergence des difficultés des enfants

Pierre reconnaît que ce genre de problèmes est en diminution depuis qu'avec la PMI, les enfants sont vus par un médecin scolaire dès l'âge de trois ans. Toutefois sont aussi en difficulté ceux qui n'ont pas rencontré leurs pairs avant l'école : “ *La maman a fait vraiment l'effort de s'occuper de son enfant pendant trois ans, il a été chouchouté, c'était le premier de la famille, elle n'a pas joué avec lui, alors ça fait des enfants qui ont beaucoup de mal, du mal à s'intégrer, à se socialiser, du mal à écouter les consignes, à les respecter, et du mal à mettre en place des structures logiques qui sont indispensables pour la suite* ”. Et Pierre cite un exemple de sa classe au moment de l'entretien : il a “ *demandé à la maman de faire passer des tests visuels (à son fils) pour savoir s'il n'était pas daltonien parce que "la même couleur que" il y arrivait pas. Même un puzzle à deux images, à les regrouper, c'est pas évident pour lui, il y arrive pas.* ” Tout en reconnaissant que l'enfant a progressé dans la socialisation, l'instituteur considère que pour lui “ *c'est un échec ... Pourtant les parents sont enseignants donc j'ai un contact relativement facile avec eux mais, par expérience, je sais qu'on peut pas trop dire des choses aux parents sans se les mettre à dos et donc il faut avoir beaucoup de diplomatie.* ” L'enseignant ne veut pas “ *bloquer la situation* ”, “ *dire des choses qui puissent être prises de façon négative.* ” Le médecin scolaire doit examiner l'enfant et peut-être le psychologue scolaire qui intervient relativement rapidement dans cette commune dont l'école reçoit de temps à autre des enfants du voyage et des enfants de la DASS dans des familles d'accueil.

II. B. 4. Soutien des enfants en difficulté

Pierre est “ *un peu déçu* ” par son action quand il voit que “ *les enfants qui sortent en difficulté de la maternelle continuent à (en) avoir jusqu'au secondaire* ”. C'est pour cela qu'il estime “ *qu'en maternelle il faut vraiment mettre les gens les plus compétents et vraiment axer des psychologues et éventuellement des gens qui viennent en plus pour soutenir les enfants en difficulté.* ” Il remarque en général “ *deux enfants sur trente qui ont ce genre de difficultés, qui ont eu ce parcours un peu particulier et qu'on a beaucoup de mal à faire avancer ... Ça représente une dizaine de pour cent d'enfants qui seront en difficulté et ça c'est trop, ça c'est trop.* ” Malgré tout il espère que les conditions matérielles s'améliorent, il arrivera à les aider notamment parce qu'il “ *arrive à avoir des stagiaires ..., des gens qui (lui) permettent justement de faire ce travail* ”

différencié et d'agir sur ces enfants ... ” : “ *On a des conditions qui sont meilleures ici parce qu'on a eu une création l'an dernier et donc on a des effectifs de vingt élèves. Donc c'est vrai qu'on peut vraiment s'en occuper, vraiment les faire avancer. Lorsqu'il y a une difficulté dans un domaine on essaie vraiment de savoir exactement où ça pêche pour arriver à les récupérer. On peut se permettre de le faire alors qu'à trente on a beaucoup de mal.* ”

II. B. 5. Conditions d'un travail plus efficace

Depuis qu'il a vingt élèves, Pierre constate qu'il réalise un travail plus important avec eux, que celui qu'il faisait avec les grandes sections alors qu'il a des petits et des moyens : “ *structuration logique par rapport à une comptine, mettre les images dans l'ordre et là, il y a quand même cinq-six images. Donc c'est un travail de grande section. Donc je pense qu'on va pouvoir aller beaucoup plus loin et on aura des enfants encore plus éveillés.* ” Toutefois il n'a pas les objectifs des classes primaires et semble craindre que parfois le plaisir d'apprendre qu'il suscite soit étouffé au CP : “ *Ce qui me gêne un peu, c'est ... la différence qu'on peut faire entre la maternelle et le primaire mais là justement, le collègue avec qui je travaille s'occupe des CP et des grandes sections, donc ce qui fait qu'il y a quand même une transition plus douce ... Donc il y a moins de traumatismes, je pense, pour les enfants. Parce qu'ils ont besoin d'avoir une assise affective, que ce soit au niveau des parents ; au niveau des enseignants elle est aussi très forte et je pense qu'on est mesure de la leur apporter.* ” L'amélioration des conditions matérielles et la réduction des effectifs comptent quand on aide un enfant, elles ne sont pas des conditions suffisantes et Pierre compare avec le pays voisin : “ *En Suisse, ils ont toutes les conditions matérielles qu'ils voulaient, ils sont passés à 18 par classe et c'est pas pour ça que le taux d'échec a diminué.* ”

II. B. 6. Nécessité d'une scolarisation précoce

Pierre conclut qu'il faudrait intervenir avant et se rend compte que la scolarisation des enfants de deux ans serait parfois une bonne chose : “ *Ça leur permettrait d'avoir au moins une porte de sortie, une ouverture, parce qu'autrement ils sont enfermés dans leur cocon.* ” A l'appui de sa thèse, il cite un professeur de mathématiques “ *qui a enseigné aussi bien en maths spé, en lycée, en enseignement professionnel qu'actuellement en formation pour les enseignants et qui fait aussi, justement, du travail avec les maternelles. Et il en est arrivé à travailler avec les maternelles parce que c'est là où se mettent en place beaucoup de choses et c'est là où on peut bien les mettre en place.* ”

II. B. 7. Les agréments de la classe maternelle

Malgré toutes les difficultés rencontrées, l'enseignant parvient à faire progresser une majorité d'enfants “ *à un niveau correct* ”, ce qui est pour lui une source de satisfaction. De plus, “ *les enfants de maternelle* (à la différence des élèves des autres niveaux : primaire et secondaire) *ils sont motivés, y a pas de problème* ”. Le premier objectif du

maître, clairement affirmé aux parents, est de susciter le désir de venir à l'école : “ *Qu'il n'y ait plus de pleurs, qu'ils se fassent plaisir. Bon, c'est vrai que j'ai la chance d'être musicien, donc je joue de la guitare. Pour les petits ça a un côté magique ... Ça doit être un lieu convivial, un lieu où l'on se fait plaisir. Et je suis d'autant plus exigeant qu'il y a beaucoup d'espaces de liberté dans la classe.* ” Et Pierre réaffirme son plaisir à y travailler. Il insiste sur l'importance du maître qui ne doit pas “ *faire passer un message d'erreur ou un message de : je suis le dernier de la classe* ”, de même que sur son regard sur les enfants : “ *Chaque enfant a quelque chose de positif* ”. Parallèlement est importante “ *la création d'une communauté ouverte qui donne des chances variées aux enfants* ” : “ *Je vois : y a des enfants qui étaient derniers et qui se retrouvent premiers. Et bien, pour eux, c'est merveilleusement valorisant. Et ça, c'est positif et il faut valoriser ce genre d'initiative et je crois que c'est ce qui manque au dehors* ”.

II. B. 8. La piscine

En outre, Pierre est très fier d'avoir réussi à emmener des enfants du voyage à la piscine alors que leurs parents s'y opposaient au départ : “ *Je devais répondre sur ma vie pour qu'ils acceptent de les mettre. Je l'ai fait, ça s'est bien passé, les enfants maintenant savent nager, ils ont une autre vision des choses. Mais c'est aussi payer de sa personne et bon, je sais pas si tout le monde peut être amené à prendre ce genre de décision, c'est délicat quand même, hein !* ”

II. B. 9. L'éducation des mères

Les difficultés qu'il rencontre en classe maternelle conduisent Pierre à penser qu'il y a un autre travail à faire auprès des accouchées, en leur parlant de l'importance qu'il y a à jouer avec leur enfant : “ *nous, on le voit : les parents qui n'ont pas joué avec leur enfant, y a un écart énorme entre eux ... (entre ces enfants qui n'ont pas joué et les autres)* ”. Son projet serait de mettre en place une structure avec des professionnels psychologue, médecin de la DASS qui éduquent les mères “ *pour permettre à ces enfants d'arriver à peu près sur un niveau d'égalité.* ”

II. C. Les adolescents en difficulté

Tout en pensant qu'il est très important que les enfants aient les meilleures conditions pour se développer en tous domaines et que cela commence très tôt, Pierre, qui a aussi travaillé avec le GRETA, sait qu'on doit et qu'on peut aider les jeunes en difficulté : “ *on essayait de récupérer des enfants, on récupérait d'ailleurs des enfants qui sortaient du système scolaire, qui avaient rien du tout pour leur permettre ... On leur remettait donc le pied à l'étrier. Donc, on refaisait une formation de base, on prenait contact avec des entreprises, on leur faisait faire des stages et on les faisait réembaucher.* ” Il explique alors que plusieurs chemins existent pour arriver à un but ; “ *Y a les voies royales, y a les voies qui sont moins royales mais qui permettent de parvenir au même résultat, qui sont efficaces et qu'on ne connaît pas forcément, qu'on a beaucoup de mal à voir.* ”

II. D. Réflexions sur la formation

Bien que défendant ses points de vue avec énergie et détermination, Pierre fait preuve de souplesse et de diplomatie avec ses collègues pour les inciter en douceur à évoluer au niveau pédagogique. Revenant à la formation, il déplore que ne soit pas développée l'expérience “*où on demandait aux enseignants c'est pas beaucoup mais c'est déjà ça un mois de travail avant, validé, et un mois de stage dans une association. Alors ça, c'était bien parce que, déjà, ça montrait ce qu'étaient le monde du travail et le monde associatif.*” Pour lui, les enseignants ne connaissent pas assez la réalité de la vie extérieure à l'Education nationale. Il déplore aussi qu'on parle aussi peu de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle en formation : “*on en parle un petit peu mais très peu, très très peu*” et constate que la terminologie “*pédagogie Freinet*” : “*Ça fait un peu peur pour certains*” parce qu’ “*on est un milieu quand même très fermé. Si on veut faire changer les choses, on peut le faire que de l'intérieur et puis on peut le faire en faisant évoluer les gens en groupe et pas en personne* (??) ” Ce qui lui paraît positif en revanche, c'est “*d'échanger des expériences*”, “*de prendre le meilleur et puis de le faire avancer*”. C'est donc dans l'échange et la confrontation que les personnes, petit à petit prennent confiance, modifient leur regard et progressent. Pierre ne pense pas “*qu'on puisse imposer*” et revient à son idée : “*Il y a des mots qui font peur actuellement*”. Il évoque alors le frein que constituent les parents : “*il faut bien se méfier de ce qu'on peut dire parce qu'on a tout de suite les parents sur le dos*”, et les collègues, notamment ceux qui les classes qui suivent et qui, par certaines phrases aux parents : “*Oh ben, ils ne savent rien cette année*”, “*vous coupent l'herbe sous les pieds*.” Pour le maître, “*c'est plus (davantage) facile (de travailler différemment) sur une classe unique que dans une structure en ville où il y a vingt écoles (?)*” Les enseignants ont peur d'être “*catalogués*”. A ce sujet Pierre se souvient de son expérience personnelle : “*Pourtant, Dieu sait si je suis allé doucement mais au début je passais pour révolutionnaire*”. S'il se sent bien avec ses collègues actuels, il fait peu confiance à la hiérarchie comme il l'exprimait au début de l'entretien : “*Je sais bien que, s'il y a le moindre problème, je ne serai pas soutenu par ma hiérarchie et on me mettra la tête sous l'eau.*” Mais il est convaincu qu'il est possible de faire évoluer les choses, qu'il s'agit de faire ses preuves et d'être cohérent : “*La cohérence, c'est très important. Etre cohérent dans ses actions, ah oui!*”

Enfin Pierre souhaite à ses collègues “*d'oser*” : oser se libérer des programmes, “*avoir le cran d'aller jusqu'au bout*”, faire que “*les enfants puissent s'adapter très rapidement à la situation qui change*”, donc leur donner la possibilité “*d'être bien dans leur peau*”, faire en sorte que “*l'échec (ne) soit (pas) quelque chose qui vous coupe les pattes*” mais “*au contraire qu'il soit quelque chose de constructif*”, c'est-à-dire évaluer ce qui manque pour parvenir à la réussite et mettre en oeuvre des stratégies adaptées.

III. Conclusion

Pierre, dans son histoire personnelle, reconnaît avoir eu beaucoup de chance. Le travail de ses parents lui permet lui permet de rencontrer d'autres personnes, d'autres milieux, d'autres activités. En revanche, contrairement à Jean, il ne semble pas qu'il y ait des

personnes l'ayant fortement influencé par leur philosophie, leur manière de s'investir, et qu'il aurait pris comme modèle. Il fait son expérience d'éducateur sans rencontrer, semble-t-il, d'enseignant, de formateur, de collègue travaillant dans une pédagogie prenant davantage en compte, non seulement les besoins de l'enfant mais ses désirs. Il possède en outre une bonne sécurité intérieure qui lui permet de s'affirmer, de défendre fermement ses choix, ses idées et qui probablement inspire un sentiment de sécurité aux parents qui lui confient leur enfants, et aux enfants eux-mêmes. Les tâches données aux enfants apparaissent très précises : jeux éducatifs, coloriages, travail avec de la pâte à sel, discrimination, repérage de mots. Peut-être pourrait-il y avoir davantage d'activités créatives et libres. Néanmoins, les raisons données par Pierre au travail proposé concernent le développement des enfants et non le respect du programme, et cela est très positif.

Cécile : prendre le temps

I. Vie personnelle

I. A. Jeux

I. A. 1. A l'école

Cécile dégage de la sérénité , du calme. Elle semble avoir appris, étant enfant à la campagne, à " prendre le temps ". Cela se ressent dans sa manière de parler d'elle. Durant toute son enfance, elle vit à la campagne. Quand je l'interroge sur son enfance, les premiers souvenirs mentionnés ont trait à ses jeux, que ce soit à l'école ou à la maison : "*C'est une enfance à la campagne ... très proche bien sûr de la nature ... En classe on avait des jeux ... plus libres ... beaucoup plus d'espace pour jouer. On n'avait pas de cour de récréation fermée, donc on allait jouer dans une haie derrière l'école ... On jouait au papa et à la maman et à la famille. Y avait le père, la mère et tous les enfants. Et on avait construit une cabane dans cette haie et on allait y jouer tranquillement. On avait un très grand terrain qui n'était pas non plus clôturé et on allait jouer là, tranquillement*". Elle insiste sur le fait " *qu'on avait le temps de jouer tranquillement*" (trois fois en moins d'une minute). Les autres jeux après l'école ont lieu " *au bord des ruisseaux*" et Cécile garde de ces activités un très bon souvenir même si, un jour, elle est punie, ainsi que ses camarades, par la maîtresse pour être arrivée en retard à l'école : prises dans leurs jeux au bord du ruisseau, les élèves n'ont pas vu le temps passer.

I. A. 2. A la maison

Les jeux au retour de l'école, à la maison, sont aussi en relation avec la campagne : " *On pouvait aller jouer dans les champs tant qu'on voulait ... On jouait dans les ruisseaux (deux fois) ... L'hiver on pouvait faire de la luge sur les chemins tranquillement*". Dans la commune se trouvent les ruines d'un château et, toujours avec ses camarades, Cécile

part “*à la recherche des souterrains*”. Pour elle, ce sont des jeux “*tout simples, simples*” mais l’ennui n’existe pas et “*c’était formi-dable !*”

I. A. 3. Surveillance “ souple ” et confiance

Durant ces activités à l’école, la surveillance est souple : “*le maître ne venait pas forcément voir ... L’enseignant n’était pas toujours là ... On n’avait pas ces contraintes qu’on a maintenant où on pense sécurité, sécurité. Et il n’y avait pas plus d’accidents ... On a jamais eu de problèmes hein ! ... Ça se passait plutôt bien*”. C’est un peu la même chose en famille : “*De temps en temps, ça se terminait un peu mal, surtout dans nos jeux au bord du ruisseau parce qu’on rentrait trempé et les parents n’étaient pas spécialement contents*”. Mais ils “*nous laissaient beaucoup de temps* (parce qu’ils) *n’en avaient pas énormément à nous consacrer ... (Ils) étaient moins ... sur notre dos*”. Cécile précise alors, ce qui lui paraît important : “*Ils n’étaient pas présents sur notre dos mais ils étaient toujours là ... Moi je garde un souvenir de la présence de mes parents ... C’était très rassurant, très équilibrant*”.

I. A. 4. Liberté et plaisir dans des activités peu onéreuses

Les activités extérieures de Cécile enfant ne nécessitent pas de matériaux sophistiqués et onéreux, elles sont aussi susceptibles de développer un certain sens de l’histoire : que pouvait-il bien se passer dans les souterrains autrefois ? et l’imaginaire : histoires de belles, de princes ... Mais elle a le temps de jouer avec plaisir et une assez grande liberté. Elle apprécie cette période considérant qu’il y avait “*moins ce stress qu’ont les enfants à l’heure actuelle ... qui, à quatre heures et demie, doivent se dépêcher pour aller prendre des cours, le mercredi se lever un peu plus tôt pour aussi aller prendre des cours*”.

I. A. 5. Le plaisir de lire

Enfin, la dernière activité de détente signalée est la lecture : “*Ça, j’ai le souvenir de mes lectures ... Je lisais énormément. C’est vrai que ça me prenait beaucoup de temps ... C’était l’époque où on lisait Le Club des sept, ou des cinq et donc on était tous ensemble, on avait monté un club*” le jeudi avec les camarades du hameau. Parfois, ce goût effréné de la lecture vaut à Cécile des rappels à l’ordre en famille “*parce qu’il y avait d’autres choses à faire !*”

I. B. La vie scolaire

I. B. 1. En primaire

En dehors des récréations, Cécile donne assez peu de détails sur l’école primaire : “*Je me souviens de classes studieuses, studieuses et détendues*” mais on apprend qu’elle y fait du théâtre : “*On préparait pour les fêtes des scènes ... J’étais bien à l’aise. Et j’en ai gardé un très bon souvenir*”. La mixité n’existe pas encore, il y a “*l’école des garçons*” et celle “*des filles*”, “*les plus grands font la loi (mais) c’était accepté relativement*

" et les enfants ont " *hâte d'être plus grands pour à (leur) tour faire pareil* ". S'il y a " *parfois des coups* ", Cécile n'a pas de " *souvenir de violence vraiment qui (l')aurait marquée* ". Elle conclut : " *On était relativement serein. Pour dire le mot, je suis nostalgique* ". Un dernier souvenir, signalé en riant, à propos de l'école primaire concerne les relations extrascolaires avec l'institutrice : " *(elle) nous emmenait au marché, elle emmenait les enfants, le jeudi puisque c'était le jeudi le jour de congé. Elle avait un fils, si je me souviens, on restait avec lui après quatre heures et demie, on jouait dans la classe. Oui, ce côté oui, un peu familial* ".

I. B. 2. Au collège

Puis Cécile part au collège : " *Ça s'est plutôt bien passé dans la mesure où ... j'avais une bonne faculté d'adaptation* ". Cette qualité est citée à nouveau pour la vie au lycée et semble due, selon elle, à " *l'éducation qu'on recevait à l'époque où on nous apprenait ça se discute bien entendu à maîtriser beaucoup de choses. Parfois on nous apprenait peut-être un peu trop la résignation (rire) . Hein ! on n'exprimait pas vraiment toujours ce qu'on ressentait parce qu'il y avait l'école, il y avait la religion, il y avait les parents qui disaient plus ou moins la même chose. Y avait une cohérence, qui peut être discutable bien entendu, et peut-être que dans un certain sens ça a pu m'aider à supporter certaines choses* " . Mais Cécile distingue bien entre la pression éducative d'une part et sa capacité d'adaptation d'autre part. Les souvenirs de collège sont évoqués succinctement. C'est un établissement privé (comme le lycée), établissement scolaire le plus proche de son domicile où Cécile est interne : " *C'était quand même difficile à vivre mais j'ai le souvenir que ma mère pleurait, oui oui, pleurait quand elle m'a laissée dans ce collège pour la première fois* (c'est la seule notation sur la mère). Bon, je ne devais pas briller non plus, mais vraiment ça s'est bien passé (deux fois) ... *J'avais du plaisir à rentrer chez moi hein, comme tous les enfants qui sont internes* ". Quant à la discipline, elle n'est pas " *lourde à supporter* ".

I. B. 3. Au lycée

Les détails sur le lycée sont plus abondants. On apprend que " *la dernière année, l'année du bac, c'était vraiment formidable. J'en ai, alors là, un très bon souvenir ... On était un bon groupe, on s'entendait bien* (trois fois en moins de deux minutes) ... *On passait de bons moments, vraiment de bons moments* " . Les conditions matérielles sont bonnes : " *On avait des chambres pour deux élèves ... On était bien installé ... Cette année-là, bon, je l'aurais bien refaite !* " C'est à cette occasion que Cécile donne des précisions sur son caractère : " *J'aimais bien la rigolade ... Je prenais les choses plutôt du bon côté* " . Malgré tout, si elle apprécie la " *vie en communauté* ", elle a " *plutôt tendance, parfois, à aimer un petit peu la solitude en contre-partie* " et se rend compte qu' " *en vieillissant, ça s'affirme* " .

I. B. 4. Un bon professeur

En revanche, l'évaluation des études est mitigée : " *Je ne dis pas qu'il n'y ait pas eu des difficultés ... Mais pas de majeures. Je ne peux pas dire qu'à un moment j'ai eu*

vraiment un blocage. Il me semble que bon, petit à petit, j'arrivais à les surmonter. Entre guillemets, oui, on peut dire que ça s'est bien passé".

Le professeur de philosophie semble contribuer au bien-être des élèves dans l'établissement : " *Oui, celui de philosophie qui était vraiment proche de nous et qui savait nous faire aimer la philo, parce que la philo je trouve, la philo à nos âges ça n'était pas évident. D'abord vraiment il était ... proche de nous, pas uniquement dans ses cours, proche de nous dans la vie de l'internat. C'était quelqu'un qu'on pouvait aller voir, et on pouvait parler de tous les problèmes qu'on avait, pas uniquement les problèmes avec la philo mais les problèmes de la vie ... Il était d'une grande tolérance* ". Mais les autres ne laissent pas de souvenirs particuliers.

I. C. En famille

I. C. 1. Les parents

De sa famille, Cécile évoque davantage son père que sa mère : " *Mes parents vivaient à côté de mes grands-parents paternels. Mon père avait construit sa maison et c'était relativement rare. A l'époque, tout le monde vivait sous le même toit. La maison de mes grands-parents paternels était très grande, et au début tout le monde vivait sous le même toit. Je crois qu'il n'y a que mon père qui a voulu faire sa maison ... Mon père faisait beaucoup de métiers, il était charpentier, il était maçon, il était cordonnier* ".

La discipline à la maison est relativement souple. Si elle est parfois grondée, si elle reçoit de temps à autre des remontrances, Cécile n'a " *jamais reçu de fessée* " : " *Mon père avait un béret et, une seule fois il a pris son béret et il m'a donné comme ça, un coup. Et ça m'avait marquée. Je me souviens du coup de béret (rire) qui ne m'avait pas fait mal bien entendu mais qui vraiment m'avait beaucoup marquée* ". Elle réaffirme, à cette occasion, la présence de ses parents : " *On les sentait là sans qu'ils soient sur notre dos* " et réfléchit : " *Les problèmes des devoirs, les parents qui s'en occupent ... Ils n'avaient pas le temps et on arrivait à faire nos devoirs (rire). On faisait nos devoirs quand même* ".

I. C. 2. La petite soeur

A deux reprises, Cécile parle de sa soeur qui a six ans de moins qu'elle. Etant donné cette différence d'âge, elle a un peu le sentiment d'avoir été " *fille unique* " quand elle était à l'école primaire : " *on n'avait pas les mêmes intérêts* ". Elle se souvient : " *J'étais très très contente quand je suis allée la chercher à la maternité. Très contente. Souvenir de jalouse ? Il devait certainement ... mais le souvenir c'est que j'étais contente d'aller chercher la petite soeur* ". Même s'il a fallu " *la garder de temps en temps* ", même si " *les petites soeurs de temps en temps c'est gênant quand on veut aller jouer avec les autres* ", Cécile reconnaît que ces gardes temporaires ne lui ont pas pesé : " *Ça n'a pas été trop souvent, c'était tolérable* " d'autant plus quelle " *avait beaucoup de liberté de retrouver les autres camarades* ".

I. C. 3. La maison des grands-parents

La maison des grands-parents auprès desquels ils vivent, est une véritable entreprise : “ *Mes grands-parents avaient un atelier de tissage : on faisait les draps, il y avait vraiment une grande activité, une grande diversité d'activités dans cette maison. Bon, ça on me l'a dit parce que moi je n'étais pas à même de me rendre compte mais, à l'époque de mes grand-parents, c'est vrai que déjà énormément de gens venaient, venaient pour leurs chaussures, venaient pour les draps ... Y avait vraiment une grande diversité d'activités, selon les saisons bien entendu* ”. Un souvenir précis de Cécile chez ses grands-parents concerne la Fête Dieu : “ *C'était vraiment impressionnant de mise en scène et tout ça se passait chez ma grand-mère. J'ai le souvenir de cette organisation pour décorer les croix, décorer les chemins qui menaient à cette croix, habiller les jeunes filles qui avaient des petits paniers avec des pétales. Alors ça, vraiment, je devais avoir quatre-cinq ans, pas plus, mais vraiment ça ... Je me souviens aussi des lys, de l'odeur des lys* ”.

I. C. 4. Le grand-père paternel

Habitant auprès, Cécile se rappelle son grand-père paternel qu'elle a “ très peu connu parce qu'il est mort, (elle) devait avoir cinq ou six ans ” : “ *Oui, un grand-père, un grand-père qui aimait raconter, un merveilleux grand-père. Je me souviens que bon, il était déjà très malade, je lui disais : allez ! viens grand-père ! et il me donnait la main. Bon, il était fatigué déjà, il m'emmenait promener* ”. Elle se souvient de sa mort : “ *Enfin, juste avant sa mort. Il était sur son lit et je me souviens des paroles qu'il a dites : "Quand les glands du chêne sont mûrs, il faut qu'ils tombent"* ”. Elle se rappelle encore que, juste avant le décès, la grand-mère a ouvert la fenêtre “ pour que l'âme du pépé puisse monter au ciel ”. Et Cécile d'évoquer à nouveau le conjoint : “ *Paradoxalement, ce grand-père que j'ai peu connu, je garde ce souvenir de ma main dans sa main et je l'emmenais. Et on allait se promener* ”.

I. C. 5. La grand-mère maternelle

La grand-mère maternelle, que Cécile, en revanche, voit beaucoup moins : “ *Comme elle habitait dans une autre commune, on n'avait pas forcément non plus les moyens à cette époque d'y aller régulièrement* ”, apparaît chaleureuse, sympathique : “ *Je me souviens qu'on dormait dans la pièce qu'on appelait le pêle, la pièce d'hiver, en hiver, où il faisait très chaud. J'ai le souvenir de chaleur et l'odeur du café au lait le matin parce que ma grand-mère se levait bien avant moi, bien entendu, et j'ai un souvenir de chaleur et cette odeur m'est restée. Et cette odeur, cette chaleur bien sûr, bon la chaleur réelle de la pièce, mais aussi la chaleur du contact, de ces gens qui nous aimait vraiment tout simplement, tout simplement* ”.

I. C. 6. Les autres membres

Cécile voit peu les autres membres de la famille : “ *On se réunissait pour les fêtes puisque c'est vrai qu'à l'époque les moyens de locomotion étaient relativement limités. C'étaient* ”

surtout nos jambes et nos pieds ". Cela lui rappelle " une cousine germaine de (son) âge qui venait régulièrement et des jeux qu' (elles) faisaient quand elle venait " et une anecdote à ce sujet : " Cette cousine qui avait voulu venir en vacances et qui, le deuxième jour des vacances, pleurait. On avait dû la ramener chez ses parents, à pied toujours ! "

I. D. La religion

I. D. 1. Son importance

Cet entretien se termine sur l'importance de la religion dans le milieu paysan de Cécile jusqu'aux années 70 : " *Nos parents allaient à l'église, on allait à l'église. Et je me souviens des missions ... On devait rester des heures comme ça à attendre sans forcément comprendre tout ce qui se passait (rire), attendre sagement que tout cela finisse ... Tout le monde allait à la messe pratiquement, donc les enfants suivaient. Y avait aussi les vêpres hein, l'après-midi, le dimanche après-midi. C'est pas de mauvais souvenirs en fait, même si on n'arrivait pas vraiment à comprendre tout ce qui se passait. On y allait, nos parents y allaient, on y allait. Il ne nous serait pas venu à l'idée de dire : non je n'y vais pas. Ce n'était pas dans l'éducation, ni dans les traditions que les enfants disent non à leurs parents* ". Il semble, dans ce discours, que ce soient davantage les rites que les personnes rencontrées dans ce cadre qui aient laissé une trace. Le respect de ces rites est important dans certains villages haut-savoyards et dans certaines familles au moins jusqu'aux années 70. Ils rythment le quotidien, les saisons de manière beaucoup plus forte dans les campagnes qu'en ville.

I. D. 2. Réflexion critique

L'acceptation sans distance, sans critique de ces formes d'éducation interroge Cécile : " *Ce qui n'est pas toujours positif, hein ! Savoir dire non, c'est très important ... Quand on compare avec la période actuelle, c'est pas toujours facile (deux fois). On n'est pas toujours suffisamment tolérant* ". C'est cette même qualité, la tolérance, qu'elle garde de son séjour dans l'établissement privé qui l'a accueillie pour ses études, tolérance qui lui a peut-être permis la réflexion et un choix plus conforme à ses convictions, sans être en contradiction avec l'éducation reçue : " *(Il n') y avait que cet établissement-là, y avait pas vraiment le choix. On n'avait pas le choix mais j'en ai pas gardé de mauvais souvenirs du tout. J'ai un souvenir d'une relative tolérance ce qui, quelque part, a fait que ça ne m'a pas marquée ... Bon, après ... on prend ses distances ou on ne les prend pas, on fait son choix* ". Parmi les valeurs défendues par l'institution religieuse se retrouvent des valeurs humanistes qui appartiennent aussi au monde laïc.

I. E. Les difficultés

Cette narration positive implique-t-elle qu'il n'y ait eu aucune ombre au tableau ? Non. Bien qu'elle ait vécu encore une dizaine d'années après son mari, les relations avec la grand-mère paternelle devaient être moins chaleureuses. Comme je l'interroge à ce propos, Cécile répond succinctement : " *Oui. Mais elle m'a pas laissé un souvenir impérissable. Non, on n'en dira pas plus* ". Je tente de poursuivre : " apparemment c'était

difficile ? Oui, c'était ... C'était une autre attitude vis-à-vis des petits enfants " Cette grand-mère a-t-elle été trop rigide ? A-t-elle manqué de douceur, de tendresse ? Etait-elle acariâtre, dure ? Cécile ayant pourtant la parole assez facile ne veut point en parler. Il semble que cette grand-mère réveille chez elle des souvenirs douloureux non cicatrisés.

Du lycée aussi, Cécile garde un mauvais souvenir, celui du professeur d'histoire-géographie. Cette dame commence ses cours "**en nous racontant sa vie. Donc on en avait pour une demi-heure à écouter tout ça ... Elle n'était pas tendre avec les élèves qui ... n'avaient pas de facilités à retenir. Elle faisait facilement des choses qui, vraiment, mettaient les élèves en grande difficulté. C'est-à-dire qu'elle les enfonçait plutôt que d'aider, et ce, devant toute une classe ... Bon, je n'étais pas spécialement douée en géographie, ... mais ça ne m'a pas aidée à devenir bonne en géographie, ça ne m'a pas aidée ... Oui, je pense que j'arrivais à avoir quelques angoisses avant les cours de géographie**". Cette " pédagogie " n'a pas aidé la future institutrice à asseoir ses connaissances en ce domaine particulier.

I. F. Conclusion

Les images des parents de Cécile ne semblent pas très prégnantes, mais laissent un sentiment positif de présence mais non d'envahissement. Le grand-père paternel est lui aussi très présent au niveau affectif et ses dernières paroles révèlent une acceptation totale de la vie, une certaine sérénité réconfortante même dans des moments qui, pourraient apparaître à d'autres comme insupportables : il ne subit pas sa mort, il l'accepte. La grand-mère maternelle laisse le souvenir d'une présence chaleureuse. De l'école se dégage aussi une ambiance détendue, calme, et le professeur de philosophie à l'écoute des élèves dans leur vie adolescente révèle des attitudes d'éducateur qui paraissent avoir aidé Cécile à se situer " en douceur " face à l'éducation reçue : si elle ne l'évoque pas très précisément, elle semble avoir gardé, dans ce qu'on lui a transmis au niveau philosophique et/ou religieux ce qui lui correspondait, ce qu'elle ressentait de juste pour elle, en abandonnant le reste sans drame. Cependant, la grand-mère paternelle et le professeur laissent des cicatrices encore sensibles.

II. Vie professionnelle

II. A. La formation

II. A. 1. Remplaçante

Cécile fait partie des enseignants qui n'ont pas passé par l'Ecole normale. Elle est remplaçante, " après 68 ", durant cinq ans. Elle trouve les conditions difficiles " *dans la mesure où on n'avait pas de limites en kilométrage ..., on vous téléphonait la veille et le lendemain vous alliez à l'autre bout du département* ". Néanmoins, il lui reste de " très bons souvenirs des élèves, des enseignants, de l'accueil " qu'elle reçoit : " Vraiment, pratiquement dans toutes les situations, hein ! J'ai toujours eu énormément de chance ", reconnaissant aussi que " la chance c'est aussi l'attitude qu'on a vis-à-vis des gens ! " Le sentiment d'être bien accueillie est très fort : " Ça s'est toujours très bien passé, j'ai eu

vraiment des gens qui ont toujours fait le maximum, des gens qui m'ont bien accueillie, bien reçue".

II. A. 2. Formation sur le tas

Un peu après, au cours de l'entretien, alors que je lui demande si elle a suivi des cours avant de passer le CAP, Cécile revient sur la formation : "Ah non ! C'était la formation sur le tas (deux fois). Pas de cours à l'Ecole normale à l'époque ... Oui, on a eu quelques conférences mais c'était très minime. (La formation) c'étaient les remplacements et c'est tout". Il semble qu'elle a relativement apprécié : "Je n'en ai pas gardé un mauvais souvenir sur le plan de la formation ... J'ai trouvé que c'était plutôt positif déjà de par la variété des situations parce que là ... les situations variées on les a eues, on les a toutes eues ... Ça m'a permis de voir si j'étais capable de m'adapter ... Donc ça, ça a été très positif (deux fois)". Et elle termine ce passage : "Enfin bon, j'aime bien les expériences moi, parce que je trouve que quand on fait l'expérience, on en tire toujours quelque chose. Donc, c'est aussi constructif même si au départ, quand on a une classe au départ ... Il n'est pas sûr que les étudiants actuels à l'IUFM soient vraiment plus favorisés".

II. A. 3. Enfants agréables et formidables

Alors qu'elle a, notamment durant ses remplacements, vu de nombreuses classes en des lieux très divers, Cécile "croit qu'(elle n') a pas de mauvais souvenirs des enfants". Et, comme je lui demande alors des "bons souvenirs concrets", elle poursuit : "des enfants déjà très très agréables". Elle donne l'exemple "d'une classe très difficile" en ville dont elle a la charge durant une semaine : "Ces élèves avaient été vraiment très agréables" et elle propose quelques hypothèses : "Peut-être que je leur avais présenté des petites choses qui leur avaient plu, ... des situations, des leçons, une manière d'aborder les choses. Oui, ils avaient été adorables ces enfants. Des enfants qui, après, m'écrivaient : "tu reviens maîtresse ?" " Et elle réitère, pour clore ce passage où elle cherche des "mauvais souvenirs d'enfants" : "Non, je n'arrive pas, mais vraiment hein ! sincèrement !" d'un ton très affirmé.

Au moins à trois reprises, les enfants sont qualifiés de "formidables" : "Moi, je dis que les enfants ils sont formidables, formidables. Ils ont une grande envie d'apprendre, beaucoup de bonne volonté (elle insiste dessus) ... Mais les enfants, non moi je trouve vraiment, ils sont formidables les enfants, formidables ... Et c'est formidable, ils ont tout trouvé". Ils sont aussi "très lucides" : "C'est impressionnant la lucidité qu'ils ont", leurs réflexions valant bien celles des adultes, "ils sont même parfois bien au-dessus".

II. A. 4. Choix du niveau d'enseignement

De son expérience de remplaçante : "J'ai fait toutes les classes, j'ai fait classe unique, mais oui j'ai tout fait en cinq ans", Cécile retient qu'elle n'est pas "faite" pour travailler en maternelle : "J'ai aussi travaillé en maternelle. Mais non, avec les petits je ne me sentais pas, j'arrivais pas à me mettre à leur portée. C'est très difficile, et puis c'est usant ... C'est vrai que je me sens plus (davantage) à l'aise avec les grands". En revanche, ce travail d'enseignement lui plaît : "Mais j'ai toujours autant de plaisir à enseigner ... Au bout de

vingt et quelques années (presque trente !), je me sens bien dans ma classe. Ça ne veut pas dire que tout est parfait. Mais je suis bien avec les enfants et j'ai toujours autant envie de changer les choses pour que ça s'améliore .

II. B. Le souci des enfants

II. B. 1. Mieux les aider

Selon Cécile, les " mauvais souvenirs " concernent son attitude quand elle n'a pas " saisi certains enfants en difficulté et où ça ne s'est pas suffisamment bien passé " pour elle : " où j'aurais aimé les aider autrement et vraiment sentir le degré de difficulté parce que souvent on ne sait pas à quel point certains enfants font des efforts. Ils ont des difficultés terribles et on a l'impression qu'ils n'ont fait qu'un petit peu, un petit effort, qu'ils pourraient faire plus alors que pour eux déjà c'est une toute petite chose ... Si j'ai quelque chose qui me chagrine, c'est ça ". Cécile met en évidence, face à la difficulté scolaire de l'enfant, les lacunes de la maîtresse sans les préciser. Elle reprend ce leitmotiv peu après : " Les mauvais souvenirs ... c'est ce que j'aurais pu faire de plus, une approche que je n'ai pas eue vis-à-vis d'enfants qui ont des difficultés. Et c'est toujours ça, mon problème ". Elle évoque encore " certaines situations ... où j'aurais aimé que ce soit beaucoup, bien mieux, une approche différente pour les enfants " tout en reconnaissant que ce n'est quand même pas facile à gérer " quand , aux difficultés scolaires s'ajoutent les difficultés sociales et familiales ". Et elle cite des exemples : " des parents qui sont tous les deux au RMI, qui n'assument plus rien. Donc, il faut contacter l'assistante sociale, il faut se réunir ... Ces problèmes-là, qui nous arrivent à nous aussi (dans une comparaison village-ville), ils sont de plus en plus nombreux. Et puis les problèmes de familles qui sont séparées ... L'enfant qui va chez le papa, qui a oublié le sac chez le papa, après il est chez la maman ... On essaie d'expliquer aux enfants, de leur di-re : faites attention puisque vous êtes dans cette situation-là ... Et puis d'excuser aussi, c'est pas de leur faute ". Mais cela lui " pèse " terme répété à plusieurs reprises au cours de l'entretien même si elle aurait souhaité " les aider davantage " car elle se sent alors " démunie " : " il faut qu'ils (les enseignants) soient psychologues, il faut qu'ils soient assistantes sociales. On a plus (davantage) d'éducation à faire ".

II. B. 2. S'adapter aux enfants

Malgré leurs difficultés, les enfants ont, selon Cécile, " une grande envie d'apprendre, beaucoup (insiste sur ce mot) de bonne volonté " et c'est aux enseignants " de faire la démarche (deux fois), (d')être à leur écoute et (de) voir ce qui va, ce qui ne va pas ". Il est important que l'enfant sache que l'enseignant n'est pas là " pour (le) réprimander à chaque fois " qu'il commet une erreur, mais que le maître " est là pour expliquer " quand ce n'est pas compris, " pour aider ", " pour travailler ensemble ". Et Cécile explique : " J'ai fait une leçon, ça n'a pas marché. Mais alors pourquoi ça n'a pas marché ? Il va falloir que la prochaine fois j'aborde ça différemment ". Cette manière de procéder, " évite la routine " : " si vraiment on accroche, on est toujours en état de recherche ... Moi c'est ce qui me plaît ... J'ai toujours autant de travail au bout de vingt années d'enseignement que dans mes débuts parce que j'ai horreur de la routine (deux fois) ". Elle indique alors qu'elle

refait “ ce qui est fait les années d'avant mais jamais dans les mêmes conditions, jamais avec le même support ”. Elle veut éviter la répétition aux “ pauvres qui m'ont deux ans ”.

II. B. 3. Les enfants ont des connaissances mais manquent de bases

Cécile, qui reconnaît que “ les enfants ont beaucoup de connaissances compliquées ... mais qu'ils ne sont pas en mesure de vérifier, d'expérimenter ”, connaissances qui concernent “ les planètes, des choses incroyables ”, constate qu'ils n'ont plus “ les savoirs élémentaires qu'on doit apprendre ici ”. Pour elle, “ ça pose quelques interrogations sur le rôle de l'école ici ” : “ Quelles sont les choses essentielles ? ”, “ A quoi vont leur servir les connaissances ” qu'ils possèdent déjà ? Elle trouve, à ce propos, dans les livres d'histoire-géographie “ des tas de choses compliquées ”, pense qu'à l'école primaire “ on ne part pas assez du concret, de l'expérience ”, l'enfant en difficulté ayant “ besoin de concret, de vérifier, de voir, de toucher ”, démarches qui lui permettront peut-être d'abstraire ensuite. Elle remarque : “ l'enfant qui a du mal, il ne sait jamais passer par le simple, il ne voit pas le simple ”. Elle propose une démarche d'expérimentation avec l'expérience de la pesée en prenant “ toutes les balances possibles et imaginables ” en atelier : en estimant “ le poids des enfants ” il y a peu d'erreurs “ parce qu'en fait à la maison ils se pèsent les enfants, tous plus ou moins ” mais l'estimation est plus aléatoire quand elle concerne “ la gomme ” ou “ le compas ”. Cette manière de “ construire le savoir ” lui paraît “ importante ”, c'est en quelque sorte mettre en place des “ bases ... peut-être un petit peu plus solides ” : “ Parce que ne faire qu'accumuler les connaissances, c'est dommage. C'est dommage. De toutes façons l'enfant découvre, chaque enfant découvre au moment où pour lui c'est bon. Il a le déclic ... Si on sait trouver les bonnes situations, l'enfant découvre ... L'essentiel, il le trouve ... Donc à nous aussi de faire la démarche pour qu'il arrive à ce déclic. Et puis, certains ne l'auront pas de toutes façons ”.

II. B. 4. Instaurer la sérénité

Ce travail d'expérimentation a quelque efficacité quand il y a, dans la classe, “ un climat serein ”, ce que recherche constamment Cécile : “ serein, calme dans les attitudes ... Qu'on évite les tensions au maximum ”. Pour elle, il “ faut aussi qu'on apprenne un petit peu, pas dans la joie, mais enfin qu'on soit heureux, qu'on soit bien, qu'on ait envie de faire les choses parce que, sinon, c'est pas la peine. Moi, c'est vrai que ça m'ennuie, à la fin de la journée, quand j'ai pas eu un petit coin où on était bien ..., (où) ça s'est bien passé, (où) ils étaient contents aussi au moins un petit quart d'heure ou une petite demi-heure ”.

II. C. Importance d'une méthodologie

Parallèlement à l'instauration d'une atmosphère agréable au travail, Cécile incite ses élèves à réfléchir sur leur travail, sur leurs façons de le faire : “ J'accorde beaucoup de place à la réflexion sur le travail qui est fait. Et là donc, nous avons les études dirigées qui ont été un petit peu décriées. Eh bien moi, je m'aperçois que ça peut-être très positif ce moment où on parle d'un exercice qu'on avait à faire, qu'on

n'a pas su faire. Pourquoi est-ce qu'on n'a pas su le faire ? ... On travaille en ce moment sur les fiches d'orthographe qui sont des fiches de recherche de mots. Et là, les enfants ont fait toute une liste de ce qu'ils ne faisaient pas, de ce qu'ils ne savaient pas faire par rapport à leur fiche ... Avant c'est l'adulte qui disait : voilà, il faut faire comme ça et comme ça. Là, eux trouvent. Et ils ont trouvé tous les points négatifs de leur attitude face à cette feuille : Je ne cherche pas dans le dictionnaire, je fais des fautes en copiant, je ne mets pas les majuscules quand il faut ... Enfin, tout a été dit. Donc après, y a l'attitude qui consiste à dire : bon, qu'est-ce qu'on va faire pour y remédier ? Et tout ça, on le discute et les enfants trouvent tout". Si auparavant, ce travail de réflexion se faisait plus ou moins tout au long de la journée, Cécile apprécie que ce soit formalisé par des instructions hiérarchiques : " Ces études dirigées, ces moments d'études dirigées finalement, moi je les trouve très intéressantes, très positives, très constructives ... C'est toujours une réflexion sur le travail qui est fait en classe et des petites remarques, très courtes aussi, parce qu'il ne faudrait pas que ce soit une surcharge".

II. D. Les collègues

Dans la mesure où, même s'il est enthousiasmant, le travail avec les enfants est difficile, Cécile préconise la discussion, l'échange avec les collègues, attitude apparemment peu fréquente dans la région où elle travaille : " C'est difficile d'aller vers les autres (pour elle ?, pour tous ?) L'enseignant est bien dans sa petite classe. Sortir de sa classe, aller dire ... Ça ne se fait pas toujours d'aller dire qu'on a des problèmes avec quelqu'un ... Alors qu'au contraire, si on le dit, eh bien on va le voir, on va essayer d'améliorer et de voir que, s'il y a un problème, c'est pas la faute à cet enseignant-là en particulier. On est tous dans la même galère si je puis dire et, si on peut se donner des trucs, il faut le faire".

II. E. Les parents

Si elle suggère la sérénité et le calme avec les enfants, il en est de même avec les parents qui, " à part quelques-uns " sont " des gens qui ont quand même une attitude de compréhension. S'ils comprennent pas ils viennent demander. Ils ont aussi la possibilité d'avoir des réponses ". Ce sont en général des parents présents et qui participent volontiers : " Je vais organiser un séjour, y a des gens qui vont prendre une semaine, une semaine pour encadrer une classe de ski. Bon, il faut le faire aussi. C'est dur quand on travaille ". Malgré tout, est-ce dû à une évolution des parents de cette commune ou aux informations diverses des collègues d'autres communes, ou encore à celles reçues par l'intermédiaire des médias, Cécile insiste sur le " besoin d'être ensemble, nous les enseignants " : " Ensemble c'est très important. Faut surtout pas qu'on s'isole. Parler de notre travail, parler, essayer de résoudre ensemble, essayer aussi d'avoir une attitude commune face à notre situation. Parce que c'est quand même un réconfort quelque part, parce que si l'enseignant reste tout seul, y a des choses ingérables pour lui, ne serait-ce que l'attitude d'un parent, les gens qui, maintenant peuvent venir tranquillement discuter comme peuvent venir vous agresser. Et c'est vrai que, si on a une attitude commune, si on travaille ensemble dans ces situations difficiles, déjà ça a plus de portée parce qu'on est plusieurs, et puis parce qu'on est

plusieurs à dire la même chose. C'est vrai qu'il faut qu'on en prenne conscience, nous les enseignants et c'est un peu notre ... faiblesse". Ce désir de rapprochement, d'être ensemble, ne semble donc pas refléter une volonté commune, et tout n'est pas toujours rose avec les parents des élèves.

II. F. La violence

Enfin, Cécile évoque la violence entre enfants en classe ou en récréation en prenant l'exemple du coup de pied. Elle préfère le dialogue et l'explication à la sanction arbitraire dans les conflits entre enfants, parfois avec seulement les protagonistes, d'autres fois avec la classe entière. Elle constate alors que " *dans la plupart des cas, ça marche* " et, tout au moins partiellement, il lui semble que des violences ultérieures dues à un déficit d'explication sont désamorcées. De même, elle ne sanctionne pas immédiatement, elle préfère avertir les élèves et considérer leurs actions de violence entre eux comme révélatrices de problèmes dont il faut parler avec les parents, ce qui paraît accepté par tous.

III. Conclusion

Malgré tout, Cécile se considère davantage comme " *enseignante* " que comme " *éducatrice* ". Il lui apparaît qu' " *on a plus (davantage) d'éducation à faire parce qu'on se demande si, à la maison, on a toujours le temps de la faire et je crois que c'est ce qui me pèse le plus* ". En outre, les pouvoirs et les responsabilités qui lui sont délégués par l'administration lui paraissent lourds : " *Toutes ces histoires d'autorisation de sortie où on nous demande de prendre beaucoup de décisions, ... (où) on nous donne vraiment des pouvoirs qui ... ne facilitent pas les choses ... Ce sont plutôt, ce sont des poids, des fardeaux* ".

Cécile n'individualise pas son travail comme Jean, elle travaille beaucoup plus collectivement mais elle paraît très à l'écoute des enfants, de ce qu'ils vivent, ressentent, expriment. Les activités d'éveil sont variées et paraissent partir assez fréquemment des intérêts de ses élèves. Elle essaie alors le plus souvent possible d'y rattacher les activités plus " fondamentales " du français et des mathématiques. Les exercices d'application qui suivent les leçons sont le plus souvent fabriqués par la maîtresse. La bibliothèque de classe est assez fournie, composée de livres appartenant à la classe, à l'institutrice et aux élèves. L'ambiance, en classe et dans la cour, est calme. L'image positive que Cécile a des enfants, les qualités qu'elle leur trouve, les explications qu'elle donne de leur difficultés sans leur en faire grief ainsi que son talent pour la négociation contribuent à créer une ambiance studieuse, calme et agréable.

Mireille : l'étranger

I. Vie personnelle

I. A. La famille

I. A. 1. Importance de la mère

Mireille garde surtout de bons souvenirs de sa vie d'enfant et d'adolescente. Plusieurs personnes de sa famille l'ont assez fortement influencée, la première étant sa mère. Cette femme, fille unique, veuve, se retrouve sur les routes de exode avec une petite fille : soeur aînée de la narratrice : “ *c'est aussi quelqu'un que j'admire beaucoup parce que dans sa vie elle a eu des tas de malheurs et c'est quelqu'un qui est resté vraiment optimiste, qui a la joie de vivre. Bon, ben là, elle a quatre-vingts ans, on dirait pas. Tous les gens disent : "c'est pas possible, on lui donne soixante ans". Elle est très active, elle participe à des tas de choses, des réunions, elle fait du sport ... Elle respire la joie de vivre* ”. Mireille se rappelle aussi, qu'en mai 68, alors qu'elle participait activement à ce qui se passait : meetings, manifestations, sa mère recevait “ tout le monde ” : “ *On arrivait, on était une vingtaine à la maison* ”.

I. A. 2. Divorce des parents

Cette mère donc se remarie et met à nouveau au monde trois enfants : Mireille et sa soeur jumelle puis un garçon. Mais le couple ne dure pas et les parents se séparent. Mireille en rend responsable la grand-mère paternelle “ *tellement autoritaire* ” chez qui ils habitent : “ *il fallait vivre chez eux, il fallait aller faire le jardin le dimanche avec eux ... La vie en commun qui, oui, a dû briser un peu leur couple. Comme tous les deux étaient très jeunes, ça a marché* ”. La mère “ *indépendante ... supporte très mal* ” les week ends à la campagne avec les beaux-parents. La séparation se passe en quelque sorte en douceur, les différents parentaux ne sont pas exposés devant les enfants. De plus, le père, ingénieur, voyageant beaucoup, passe peu de temps en famille. Les enfants sont informés “ *tout doucement* ” de cette séparation par leur mère alors qu'elle est déjà accomplie. Mais, bien que peu présent, le père se préoccupe des études de ses enfants : “ *je me souviens quand on a réussi le bac, ma soeur et moi, il était très fier, très content* ”. Quand elle quitte la région parisienne, les liens de Mireille avec son père se distendent bien qu’ “ *il passait nous voir ... quand il avait des conférences ou des congrès à Genève* ”.

I. A. 3. Frère et soeurs

Les relations de Mireille avec ses frère et soeurs sont bonnes. C'est tout d'abord sa soeur aînée qui a onze ans de plus sa demi-soeur en réalité “ *qui avait toutes les qualités, qui était si gentille, si agréable* ” et qui est morte depuis quelques années d'une sclérose en plaques. Mireille a une soeur jumelle mais s'entend mieux avec le frère plus jeune. Alors que je l'interroge sur leurs liens durant son enfance et son adolescence, elle me décrit le frère “ actuel ” : “ *formidablement bien et il est venu cet été et quand il vient c'est aussi ... C'est quelqu'un de très calme, de très positif, qui a pas de problèmes ou qui les montre pas et il a vraiment une influence formidable sur tout le monde. Ses collègues l'adorent ... Il est très diplomate. Très calme, beaucoup plus calme que moi ...* ” Il est possible aussi que les qualités de l'adulte se manifestaient déjà dans l'enfance au cours des jeux et des échanges.

En revanche, sans être pour autant problématique, la relation avec la soeur jumelle ne semble pas aussi proche qu'avec le frère mais elle relate l'enfance : “ *C'étaient des petites bagarres* ”. En réalité, les deux soeurs veulent être distinguées l'une de l'autre. Si, très jeunes, elles profitent de leur ressemblance : “ *on faisait des farces comme tous les jumeaux, (elles ont) voulu très vite se dissocier (deux fois), ne plus se ressembler, avoir chacun ses propres copains* ”. Elles sont dans la même classe jusqu'en quatrième et après “ *on s'est un peu séparé, on voulait vivre chacun notre vie* ”. Mireille en conclut qu'elles ne sont pas “ *les jumeaux dont on parle dans les romans qui, quand y en a un qui a mal, l'autre a mal, etc. Ce n'est pas à ce point-là* ”. Elles veulent donc être différenciées l'une de l'autre, elles ne recherchent pas la compétition : “ *on n'a jamais rivalisé ... moi j'étais bonne en latin, ma soeur était meilleure en philo, ... au bac on avait deux points de différence* ”. Elle reconnaît qu'elles ont, malgré tout, des “ points communs ” : “ *toutes les deux on est arrivé dans la région, on adorait la montagne et on a trouvé des époux dans le coin* ”. Il faut reconnaître que ces goûts semblables tiennent probablement davantage à l'éducation : la famille avait pour habitude de venir en vacances dans cette région. De même, si elles sont toutes deux institutrices : une cousine professeur de mathématiques avait un prestige certain au sein de la famille.

I. A. 4. La cousine

Cette femme, très importante pour Mireille, est en réalité la cousine de son père : “ *sa mère était la soeur de mon grand-père* ”. Elle lui donne des cours “ *parce qu'il semblait que j'étais un peu nulle en maths ou que je voulais pas travailler* ”. Mireille la décrit comme “ *adorant son métier (trois fois), très chaleureuse, très proche des gens* ”. Syndicaliste, fondatrice du SGEN, militante, “ *elle était très aimée et très charitable. Elle était très croyante ... elle pratiquait la charité à l'état pur, c'était désintéressé. Et c'est quelqu'un de tellement intelligent. Je pense que ... c'était pas pour se faire voir, aller à l'église pour papoter comme on voit* ”. Quand elle entre dans l'enseignement, Mireille “ *forcément choisit le SGEN parce que (sa) cousine (en) était une des fondatrices* ”. Bien qu'il y ait aussi d'autres raisons pour ce choix professionnel et syndical, la cousine est déterminante au départ : “ *C'est vraiment une femme que j'ai adoré je pense* ”. Et elle donnera son prénom à sa fille.

I. A. 5. Les grands-parents

Si la cousine est très croyante, le grand-père lui aussi “ *très chaleureux* ” est communiste et Mireille se souvient de réunions de famille très animées : “ *chacun avait une politique différente* ” dit-elle en riant. C'est à cette occasion qu'elle évoque à nouveau sa grand-mère “ *Alsacienne, très froide* ” dont elle garde malgré tout un bon souvenir : “ *ma grand-mère qui nous faisait des kouglofs ... avec la mentalité un petit peu allemande. Elle était très gentille avec nous. Mais c'était quand même quelqu'un d'imposant* ”. Si l'entourage familial paraît positif en général, deux personnes se détachent particulièrement pour Mireille : sa mère dynamique et optimiste et la cousine paternelle, militante syndicale, passionnée par son métier et très proche des gens.

I. B. L'école

I. B. 1. Les bons souvenirs

Les souvenirs concernant l'école sont généralement bons. Mireille se rappelle les institutrices "qui étaient formidables à l'époque". Rentrée à cinq ans et demi en CP, elle fait "un bon CP, grâce à l'institutrice qui était vraiment très compétente, très gentille".

Rentrée en sixième au lycée avec un an d'avance, Mireille a le sentiment de "manquer de maturité" (trois fois en deux minutes) et se souvient d'élèves "qui étaient plus grands que (moi) et qui en profitait un petit peu pour dominer. Et on était les nouveaux, les bleus, les petits sixièmes" .. Après un redoublement, les années suivantes se passent bien, les enseignants étant "très sympathiques". Notamment, en classe de terminale, le professeur de philosophie "était vraiment proche de nous, très humaine mais s'endormait pendant les cours (rire) et ça, c'était un souvenir rigolo". Pas d'autres informations au sujet des enseignants. Mais Mireille est encore au lycée en 68 et elle "participe activement" aux manifestations ce qui est d'autant plus important que le lycée est "très strict : uniforme, cheveux attachés, pas de pantalons. Après 68, c'était quand même relativement plus libre et on a eu vraiment des soirées, des conversations avec les profs, ben c'était chaleureux (deux fois)". Le comportement entre élèves et professeurs change comme "s'il y avait une barrière ou un mur, comme à Berlin, qui s'était brisé ... On discutait beaucoup, on avait l'impression de se libérer un petit peu de tout ce qu'on avait accumulé avant". Pour Mireille c'était vraiment "la révolution" et elle garde des souvenirs des meetings de Cohn Bendit .

I. B. 2. Les amitiés

Le lycée est aussi le lieu des amitiés et des inimitiés. Mireille se rappelle d'une élève "avec qui (elle) ne (s') entendait pas du tout ... Elle avait les yeux noirs, elle faisait tout pour humilier les gens dans la cour". En revanche, elle a aussi "de très bonnes amies", d'excellentes camarades : "c'étaient toutes des élèves étrangères. Je ne sais pas si je les attirais, ou si moi j'avais envie de ... toutes des familles d'élèves qui venaient d'Israël ... avec qui je me suis très bien entendue, qui m'ont vraiment acceptée dans leurs familles". Elle découvre d'autres coutumes : "je ne connaissais pas les modes de vie de ces pays, c'était un petit peu le folklore pour moi". Ces camarades "très douées" ont parfois de la famille morte en camp de concentration : "je me souviens d'un film, c'était Nuit et brouillard et là, j'ai deux de mes meilleures amies qui se sont évanouies en (le) voyant". Et elle regrette de ne les avoir jamais revues, de les avoir perdues de vue en quittant Paris.

I. B. 3. Les mauvais souvenirs

Durant cette enfance et adolescence ouvertes sur les autres, deux mauvais souvenirs émergent et se situent à l'école. Le premier concerne une journée au CE 1 où elle est punie, probablement pour indiscipline : "j'étais une élève assez calme, je ne me lance pas des fleurs, mais peut-être par moments un peu indisciplinée... Et elle (la maîtresse) m'avait mis sous son bureau ... C'était une femme assez corpulente, j'avais pas beaucoup de place et elle m'a oubliée à quatre heures et demie. J'ai pas osé bouger (bien articulé),

j'ai attendu une demi-heure, j'avais envie d'aller aux toilettes et je crois que ça m'a marquée ». Mireille ne se souvient plus qui l'a libérée, elle « *n'était pas en pleurs mais presque* ». Elle rit à l'évocation de ce souvenir mais il semble que cet événement soit réellement négatif pour elle : la relation qu'elle en fait est très différente de celle de Cavanna dans une situation similaire¹⁷⁴.

Le second se situe au lycée où l'adaptation se révèle difficile dans cet établissement aux règles « *très strictes* » réputé pour être « *le lycée le plus sévère de Paris* » au point qu'elle en « *rêve la nuit* ». Dans cette classe, le professeur de latin « *n'a pas de pédagogie* » alors que Mireille a besoin « *de soutien, de conseils* ». Ses parents la font redoubler.

I. C. Conclusion

Plusieurs personnes apparaissent importantes pour Mireille : sa mère dynamique et compréhensive qui accueille volontiers chez elle et amis de ses enfants, sa cousine, femme de conviction, chaleureuse, militante, désintéressée et passionnée, enfin ses amies étrangères qui la reçoivent chez elles et lui font découvrir d'autres cultures, d'autres habitudes. Enfin le divorce parental qui aurait pu se réaliser de manière plus ou moins dramatique, avec chantage à propos du droit de garde, de visite, etc., s'effectue « *en douceur* ».

II. La vie professionnelle

II. A. La formation

II. A. 1. Les quartiers difficiles

En réalité, il n'était pas dans les projets de Mireille d'entrer dans l'enseignement : « *je voulais continuer des études et plutôt arts plastiques, aller faire des choses, styliste, des choses comme ça* ». Mais « *y a eu 68, etc., et la faculté et donc ça me semblait un petit peu risqué* ». Que craint-elle ? Ce n'est pas explicite. Toujours est-il que, conseillée par sa cousine, elle dépose un dossier à l'Inspection et devient suppléante en maternelle « *dans des quartiers chauds et avec beaucoup d'enfants en difficulté et des classes de quarante élèves* ». Comme elle le dit avec humour : « *de but en blanc, quand on débarque comme ça ... ça surprend !* » Mireille travaille « *à l'intuition, à l'affection* » et suit des formations le jeudi durant deux ans pour passer un CAP. Durant suppléances puis remplacements, elle acquiert « *pas mal d'expérience* » et découvre des publics très différents. En général elle travaille dans divers quartiers du XVIII^{ème} arrondissement, plutôt défavorisés, notamment

¹⁷⁴ CAVANNA (F.) : *Les Ritals*, Paris, Belfond, 1978, Livre de poche n° 5383, 380 pages, p.174 : « ... enfin me voilà sous le bureau, autant dire en prison, sanglotant ma honte et ma peur du noir. Pas tellement noir, au fait. Juste une pénombre, plutôt douce, une fois la situation acceptée. Je m'étais couché par terre, en rond, pour pleurer à mon aise. Je lève les yeux. Droit au-dessus de moi, je vois les jambes de Mme Grenier, les cuisses blanches de Mme Grenier, la culotte de Mme Grenier, plus sombre dans cette blancheur vaguement lumineuse. Je ne pleurais plus. Reniflant ma morve, je m'emplissais de ce régal inouï. Je me rappelle encore. Je sens tout le plaisir de cet instant. »...

un an “ *dans un quartier pas triste parce que le soir quand on rentrait on se faisait attaquer !* ” Malgré tout, “ *j'aimais bien cette classe ... C'étaient des cas sociaux surtout et on voyait, bon, à cette époque, on parlait moins de la maltraitance, des incestes, etc., mais y en avait peut-être 50% dans la classe . Je voyais aussi les frères et soeurs et y avait des problèmes de communication avec les parents qui étaient, pour la plupart, étrangers. C'était très très difficile (soupir) d'entrer en contact avec eux, de leur expliquer certaines choses* ”. Mireille éprouve de la compassion pour les enfants “ *sur le trottoir de sept heures du matin jusqu'à sept heures du soir, (enfants) complètement déboussolés qui dormaient debout la plupart du temps* ” et de l'agressivité à l'égard des parents qui prenaient l'école maternelle pour une garderie : “ *parce qu'il fallait tout leur apprendre : la politesse, la propreté, l'hygiène, comment manger ... enfin on devait remplacer les parents en fait* ”. Dans un autre quartier semblable, “ *les enfants étaient très réceptifs, très affectueux, ils avaient vraiment besoin de l'école pour compenser un peu ce qui leur manquait chez eux* ”. Elle effectue encore un remplacement dans cet arrondissement dans une école où les différents milieux sont mélangés : “ *Y avait pas que des cas sociaux, y avait tous les niveaux. J'avais moins d'élèves (trente) ... et cette année m'a beaucoup plu parce que j'avais une classe de moyens que j'aimais beaucoup, j'avais des étrangers, des petits Espagnols et comme je parlais un peu espagnol y avait pas de problèmes de communication avec les parents ... C'étaient des enfants de toutes les classes sociales* ”.

II. A. 2. Les milieux aisés

Mireille aime la diversité sociale et culturelle dans sa classe mais, si elle doit choisir entre deux milieux, elle paraît nettement plus à l'aise avec les populations défavorisées qu'avec les favorisées : “ *Je suis allée dans le XVI^{ème} arrondissement Autre quartier ... plutôt bourgeois et huppé. Ça, c'était le changement total et je m'y suis vraiment déplue* ”. Les relations apparaissent difficiles avec les collègues “ *qui venaient pour avoir un peu d'argent de poche, à mi-temps. Les maris avaient une situation mirobolante, elles venaient en grosses voitures. Bref, ça me plaisait pas du tout* ”. C'est aussi une école où “ *on voyait jamais les parents, c'étaient les gouvernantes, les précepteurs, on voyait jamais les parents sauf quand il y avait un petit problème* ”.

II. A. 3. Le CAP

C'est au cours de ces années que Mireille passe le CAP et ressent à ce propos “ *un sentiment d'injustice* ” (trois fois en deux minutes, plus “ *injuste* ”) très fort. Elle se trouve dans une école où la directrice favorise une autre de ses collègues qui “ *avait tout du point de vue matériel* ” alors qu'elle-même “ *en avait très peu* ”. Apparemment, la collègue a aussi été la seule à bénéficier de conseils. Les deux obtiennent leur CAP mais les notes reflèteraient l'importance de l'aide apportée et des moyens mis en oeuvre. Mireille exprime encore maintenant à ce propos une rancœur certaine : “ *personne ne m'a aidée ... Des conseils j'en ai pas eu* ”. Malgré tout, elle a souvenir d'une conseillère pédagogique leur disant d'avoir “ *une petite valise avec des comptines, des récitations, du petit matériel pour l'écoute, enfin des petits livres de contes. Bon, c'étaient des petits trucs qui fonctionnaient à chaque fois, on n'arrivait pas sans rien* ”.

II. B. Débuts en province

II. B. 1. L'arrivée

S'étant mariée en province, Mireille quitte la région parisienne mais est elle la dernière sur la liste d'inéat et se met en congé de convenance personnelle en attendant un poste de remplaçante qui lui échoit par la grâce d'une épidémie de grippe. Puis, en fin d'année, elle obtient un poste fixe qu'elle doit normalement garder l'année suivante. C'est en zone rurale un poste de CP-grande section : “ *j'étais très contente parce que c'était une classe qui me convenait parfaitement : maternelle-primaire. Je trouvais que les grandes sections et les CP ça collait bien ensemble. J'avais des collègues très sympathiques, un couple d'instituteurs de la vieille école qui vraiment m'ont beaucoup aidée ... J'étais pas habituée à la campagne* ”. Mais, au mois d'avril suivant, elle doit laisser ce poste à un titulaire qui revient d'Algérie. Elle est déçue, les parents satisfaits de son travail la soutiennent par une pétition mais sans succès.

II. B. 2. La classe unique

Mireille continue alors ses remplacements dans la campagne, parfois dans des classes uniques, ce qui “ *était très difficile au départ* ” mais un conseiller pédagogique l'aide. En outre elle est “ *vraiment bien accueillie* (par les parents) : *ils ont vu que j'étais jeune à l'époque mais ils ont vu que j'en voulais, hein, j'avais quand même envie de bien maîtriser la classe. Alors ils m'aidaient, enfin ils m'invitaient à manger le soir, à midi. Il n'y avait pas un jour ... les enfants me faisaient les courses, c'était une ambiance formidable* ”. De plus, Mireille découvre des enfants “ *vraiment respectueux, polis* ”, ce qui la change de ceux qu'elle a connu en région parisienne : “ *j'étais tout étonnée* ”. Même s'il est difficile : “ *je nageais un petit peu au début, et puis j'ai appris un peu à structurer, à faire travailler les plus grands, à les faire prendre en tutorat les plus petits... Y avait une entraide entre les enfants qui était vraiment super* ”, ce travail en zone rurale lui apporte beaucoup sur le plan affectif (“ *contact avec les gens* ”) et sur celui de l'organisation.

II. B. 3. L'enfance inadaptée

Le hasard des remplacements conduit aussi Mireille à la rencontre d'enfants particulièrement difficiles : elle est nommée à BS, un établissement pour cas sociaux de la SNCF : “ *c'étaient vraiment des cas sociaux, des familles éclatées ... des pères ivrognes, des mères prostituées* ”. C'est une tâche ardue d'apprendre quelque chose aux enfants, “ *pour le suivi surtout* ”. Mais ses collègues sont proches, ils l'aident et lui “ *ont souvent remonté le moral* ”. Son expérience s'enrichit encore dans le domaine de l'éducation spécialisée : sans avoir le CAEI elle est nommée dans un IMP à la rentrée suivante. Le choc s'avère, là aussi, rude : “ *le premier soir, je voulais démissionner. Vraiment le contact le premier jour quand j'ai vu ces enfants mongoliens, autistes, tous les problèmes ...* ” Durant son séjour dans l'établissement, trois collègues font des dépressions nerveuses et Mireille imagine qu'elle sera la prochaine malade. Malgré tout elle ne regrette pas cette année scolaire et pense que la relation affective nouée avec les enfants était importante

pour elle puisqu'elle travaille un mois supplémentaire dans l'établissement, durant les vacances scolaires : “ *Y avait quelque chose qui m'attrait certainement ... on était tout pour eux (les enfants) et puis même après (quand) je rencontrais un petit mongolien dans la rue qui était dans ma classe, qui me reconnaissait, je me disais : "bon, finalement il m'a pas oubliée, je lui ai apporté quelque chose certainement"* ”. Malgré tout, Mireille est contente de retrouver un poste de maternelle à A. à la rentrée suivante, dans une école “ *normale* ” avec “ *pas trop de cas sociaux* ”. Cela lui rappelle ses débuts à Paris.

II. C. Titulaire

II. C. 1. Le poste actuel

C'est aussi l'époque où Mireille devient titulaire et demande un poste au mouvement. Elle envisage le poste de ses débuts dans le département dont elle en garde de bons souvenirs et des amitiés. Son choix se porte aussi sur un poste dans un autre village sur les conseils d'une maman d'élève de sa classe maternelle. C'est ce dernier qui lui échoit en maternelle-CP et qu'elle n'a pas quitté depuis. Les débuts sont délicats, Mireille est seule pour s'occuper des 25 enfants de maternelle et de CP. Elle demande la création d'une classe maternelle qu'elle obtient au bout de plusieurs années. Elle constate à cette occasion que des parents contre la création y inscrivent leurs enfants dès l'ouverture.

II. C. 2. Intérêt pour les enfants en difficulté

Bien que n'ayant pas poursuivi sa carrière dans l'enfance inadaptée, Mireille éprouve un intérêt certain pour les enfants en difficulté : “ *J'aime pas les choses toutes simples ... Quand j'étais en IMP, quand j'acceptais un enfant qui était donc handicapé mental, sur le moment je réfléchissais pas, je me disais "on verra". C'est un peu mon tempérament ... J'ai toujours été très très intuitive de ce côté-là* ”. Depuis qu'elle dirige l'école, elle s'occupe à deux reprises de deux enfants refusés par les écoles voisines. Le premier est âgé de six-sept ans, elle le prend dans sa classe et le voit se développer, les autres enfants l'aidant et se montrant plutôt gentils à son égard. Puis le psychologue vient, le teste et l'enfant est orienté en IMP. Le second, en mauvaise santé, est anorexique, “ *craintif, (ne la) quittant pas d'une semelle, toujours accroché à (elle)* ”. Dans la mesure où il se fatigue très vite et ne vient qu'à temps partiel, Mireille lui élabore un programme spécial et, là aussi, les autres écoliers plus âgés et plus jeunes le prennent “ *un peu sous leur protection ... (Elle) apprécie ce genre de choses parce qu'on dit que les enfants sont cruels mais là, apparemment, non* ”. Les progrès se révèlent importants au bout de deux ans : “ *il était devenu autonome, même taquin ... il avait repris un petit peu au point de vue santé, du poids* ”. Face à ces enfants, Mireille fonctionne “ *au jour le jour, à l'intuition par rapport aux besoins immédiats* ” en suivant les pistes données par le psychologue : “ *c'était surtout le contact avec moi, avec les autres, la relation ... Le travail scolaire, c'était vraiment secondaire* ”. C'est quand l'enfant est “ *plus à l'aise qu'on aurait pu faire un petit travail scolaire ... Mais au départ c'était pas ça qui comptait* ”. Que ce soient les enfants défavorisés socialement ou déficients mentaux, Mireille semble avoir du plaisir à travailler avec eux, à chercher les moyens de les aider même si ce n'est pas facile tous les jours. C'est pour elle “ *motivant, beaucoup plus motivant qu'un enfant super-génie ... qui peut se*

débrouiller tout seul, qui n'a pas besoin d'(elle) ”.

III. Conclusion

L'ouverture aux autres du milieu familial, la rencontre de “ l'étranger ” par ses coutumes, sa culture, sa langue, son accueil (les amies juives du lycée), le plaisir que Mireille y a trouvé, l'ont peut-être préparée à d'autres rencontres : enfants étrangers par la langue, la culture, le milieu, enfants handicapés plus ou moins sévèrement. Même si les circonstances de travail s'avèrent difficiles, Mireille s'attache à ces enfants, s'investit beaucoup dans la relation et éprouve du plaisir à les voir progresser. En outre, elle incite les autres enfants de la classe à intégrer le camarade en difficulté dans la communauté. Ils apprennent le vivre ensemble.

Conclusion

La liberté, les initiatives, la capacité de donner le temps, l'intérêt pour l'étranger, le différent, le calme, le dynamisme, sont des valeurs multiples fortes, pour Jean, Pierre, Cécile et Mireille. En les écoutant, on prend conscience qu'elles sont acquises et intégrées – elles font réellement partie des personnes et ne sont pas un vague vernis de surface – au cours de leur enfance et de leur adolescence, le plus souvent dans leur famille et/ou à l'extérieur, mais rarement à l'école ... Leurs souvenirs scolaires, sans être particulièrement mauvais, ne sont pas absolument fabuleux, extraordinaires. Seul, le professeur de philosophie de Cécile montre des qualités relationnelles certaines.

En revanche, hors du milieu scolaire, les influences positives de personnes ou du milieu se révèlent importantes pour toutes. Ce sont surtout la grand-mère et son goût de la liberté, l'aumonier et le professeur de guitare de la MJC pour Jean, sa mère, sa cousine, ses amies étrangères pour Mireille, le grand-père, le milieu relativement tranquille pour Cécile, et le milieu ouvert du propriétaire dont les parents de Pierre gardent la résidence pour ce dernier. Dans ces cadres divers, sources d'émotions gratifiantes, ils se construisent et, adultes, devenus instituteurs, ils ont une vision positive des enfants, de leurs capacités. Au cours de ces entretiens, on voit camper des élèves plus ou moins en difficulté, qui font de leur mieux et qui n'apparaissent jamais “ nuls ”, “ bêtes ” et/ou “ méchants ”.

Chapitre six Les expériences négatives.

Deuxième hypothèse : *Les expériences et événements négatifs renferment la personne sur elle-même. Ils augmentent l'anxiété, l'angoisse, renforcent une image négative de soi, tendent à lui faire élaborer des systèmes de défense disproportionnés aux dangers réels encourus et limitent les relations interpersonnelles.*

De même qu'au cours de leur histoire, elles accumulent des “ bons souvenirs ”, toutes les personnes interrogées se souviennent d'événements désagréables,

douloureux, qualifiés alors de " mauvais souvenirs ". Toutefois, certains itinéraires reflètent une fêlure, une blessure encore ouverte, trace visible, toujours sensible à l'âge adulte, de moments particuliers de l'enfance et/ou de l'adolescence. Ce sont notamment ceux de Claudine, Gérard, Marc et Eliane. J'y ajoute l'expérience de Jean, passant à deux périodes de sa carrière le CAPFIM, devenu depuis le CAP...

Claudine : la violence.

I. Vie personnelle

I. A. Une mère "dure "

Claudine commence l'entretien sur la vie personnelle par l'évocation de ses souvenirs scolaires, : deux maîtresses "*gentilles*", "*belle*" pour la première, et "*encore un peu notre maman*" pour la seconde. Puis elle se rappelle le collège et insère au milieu une première notation sur sa mère : "*elle était très dure, elle aimait pas qu'on traîne après l'école*". On pourrait penser la mère plutôt rigide et certaines de ses interdictions motivées quand Claudine reprend : "*elle voulait pas qu'on traîne, qu'on discute trop le soir, qu'on voit trop de copains, de copines*". On peut imaginer facilement que la mère n'aime pas que ses enfants soient dehors trop tard le soir pour des raisons de sécurité, ou pour être sûre qu'ils aient assez de temps pour faire leurs devoirs. Ce qui peut se concevoir comme des arguments positifs. Mais l'interdiction ne révèle pas un souci de cet ordre : "*Elle ne tolérait pas qu'on puisse m'inviter un mercredi pour passer un petit moment avec des amis même proches*". Cela vaut pour les cousins proches géographiquement, qui invitent Claudine ainsi que son frère et sa soeur, alors qu'ils sont adolescents (15-18 ans) à se joindre à eux pour fêter le 31 décembre. Quelle que soit la période de l'année, il est interdit à Claudine de se rendre chez ses amis ou dans sa famille. Elle reproche maintenant à ces derniers de l'avoir abandonnée, de ne plus l'avoir invitée mais les refus successifs ont induit la situation.

Dans le même ordre d'idée, à l'époque où elle est à l'école normale, sa mère ne lui passe pas les communications téléphoniques de ses amis durant les vacances. Si, par hasard, elle le fait, "*c'était l'horreur ... je me faisais disputer, c'était vraiment impossible*". Ces interdictions ne reflètent donc pas un souci de protection mais davantage une volonté quelque peu sadique de couper Claudine du réseau d'amitié qu'elle se construit à l'école ou avec ses cousins.

I. B. La violence maternelle

Cette mère fait tout pour que la relation de sa fille avec un premier ami casse. Elle n'accepte pas davantage son mariage et n'y assiste pas. Quand Claudine vient demander le livret de famille nécessaire à la préparation administrative, elle précise : "*on peut dire qu'on est passé par la porte à coups de pied dans les fesses*". Elle était venue en moto, accompagnée de son fiancé et "*les casques ont passé par la fenêtre, enfin ils se sont retrouvés dans la rue*". Or, Claudine a vingt-deux ans quand se produisent ces faits, elle

est institutrice, donc installée et subvenant à ses besoins, depuis l'âge de dix-huit ans. Cette violence maternelle exprimée par des gestes est encore mentionnée deux fois au cours de l'entretien concernant la vie personnelle. La première de façon générale : “ *C'était une mère très dure qui tapait, qui griffait, qui ... cassait des trucs* ”, la seconde relate un épisode qui se produit en présence d'une tante : “ *Seulement ma mère, elle a été très violente avec moi. Elle m'a ... J'avais vingt ans quand elle m'a empoignée, elle m'a fait des griffures. Enfin c'était aussi bien physique que tout ce qui est à l'intérieur ... Ma vieille tante qui essayait tant bien que mal de séparer les deux personnes. C'était terrible quoi !* ”.

I. C. Un père inexistant

Face à cette situation qui empire durant l'adolescence de Claudine, le père ne fait rien, il se montre inexistant. Quand elle recherche de manière quasi désespérée un souvenir au moins, montrant sa mère “ maternelle ”, Claudine se rappelle qu'elle s'entend bien avec son père proche d'elle parce que : “ *c'était un homme qui aimait la terre (répété) ... il aimait aller voir le soleil se lever le matin, il aimait, il avait plaisir à voir ses grains de blé qui mûrissaient ...* ” C'est un homme qui partage cet amour de la nature avec sa fille (ses enfants ?), un homme “ *très calme, très gentil* ”, qui lui a écrit, il y a une année “ *une gentille lettre (tout de suite contrée par une horrible lettre de ma mère)* ”. Claudine se souvient qu'avec lui “ *souvent on allait manger la soupe dans les champs, le soir, l'été ... ces mois de juin où ...* ” Ce père peut parfois montrer de l'autorité face à ses enfants : “ *de temps en temps, quand il donnait un coup de béret sur la table, c'est qu'on (ne) bougeait plus une oreille. Mais c'était exceptionnel, donc ça avait tout son poids* ”. En revanche, face à son épouse, il n'a, selon Claudine, pas “ *l'envergure* ”. Face aux conflits qui opposent mère et fille, il se contente de pleurer (deux fois), il n'essaie pas de les séparer les belligérantes, “ *a jamais pu faire un geste pour la séparer* ”. Il ne s'oppose pas davantage à sa femme quand elle “ *dispute* ” Claudine qui reçoit des appels téléphoniques : il “ *rouspète* ” lui aussi. Il n'intervient pas lors de l'épisode du livret de famille pour le mariage et n'y assistera pas. Il semble éprouver le désir de voir sa fille, il vient la saluer lorsqu'ils se rencontrent à l'occasion de sépultures (sa femme n'y assiste pas) mais se révèle incapable de parler avec elle : “ *Je crois qu'il ose pas. Il a peur quelque part, non ? Non, je crois que ça lui était pas possible ... je crois qu'il peut pas* ”.

Le terme “ dure ” qu'utilise Claudine à propos de sa mère, ne recouvre pas que la dureté vis-à-vis de soi-même, mais vis à vis des autres. Les comportements de cette dame à l'égard de sa fille ont davantage à voir avec la violence, la méchanceté, le sadisme et seraient passibles de la justice. et l'on peut considérer que le père de Claudine, qui connaissait la situation, pourrait être accusé de non assistance à personne en danger si les faits se déroulaient maintenant.

Cet entretien révèle et réveille la souffrance de Claudine, son insécurité et sa culpabilité profondes : “ *Toute ma vie, j'ai battu ma coulpe pour des tas de choses ... Ces problèmes de culpabilité en fait on me les a mis dans la tête, on me les a bien faits rester, ancrer dans la tête.* ” Même si, intellectuellement, elle sait qu'elle n'a rien à se reprocher, affectivement elle se sent coupable.

I. D. Le besoin de respectabilité

Même si ses parents “*vont à l'église*” les ayant d'abord dépeints comme “*très croyants*”, Claudine se reprend aussitôt : “*enfin bon, très croyants ...*” il semble que l'amour du prochain, son accueil, ou l'amour entre deux personnes ne soient pas une valeur privilégiée au sein du couple (cf. l'accueil de Claudine et de son fiancé) : “*En fait, le mot aimer, c'était un mot banni chez nous*”. Quel que soit le choix de Claudine : rendre visite à ses parents ou y renoncer parce qu'elle est mal reçue, il lui est reproché.

En réalité, le couple parental paraît attiré par l'argent et se préoccupe surtout de donner une image de respectabilité face à l'extérieur. Tout en acceptant que leur fille soit institutrice promotion dans un monde paysan il semble avoir rêvé pour elle d'un “*beau mariage*”. Sont évoqués “*souvent des avocats, des notaires ... C'était tout le temps*”. Père et mère seraient donc déçus de l'homme que leur présente leur fille (il est monteur en chauffage) : “*Tu vas quand même pas épouser un ouvrier ! Oui, tu pourrais bien épouser quelqu'un qui a une meilleure profession !*” Ils ne s'intéressent pas au fait pourtant primordial que les deux jeunes gens s'aiment et montrent de la suspicion à l'égard des beaux-parents de leur fille : “*ils vont te voler ton argent ... ils vont te voler tes sous*” restant sourds à la réponse : “*pourvu qu'ils voient qu'on est heureux, ils s'en fichent*”. C'est donc une blessure supplémentaire pour Claudine. Ses rapports difficiles avec sa mère ont rendu la vie personnelle de Claudine douloureuse.

I. E. L'abus

Dans la famille de Claudine, la violence est le fait de sa mère. Peut-on penser qu'une fois au moins le couple parental a protégé sa fille dans son intégrité ? C'est très relatif. Quels sont les faits ? A douze-treize ans, jouant de l'harmonium à l'église, Claudine va de temps en temps répéter chez le curé. “*C'était un gars qui buvait, qui était bizarre ... Et puis un jour ... qu'il avait certainement trop bu, il m'a fait des attouchements. Et donc bon, c'est quelque chose qui m'a énormément secouée dans ma vie*”. Même si elle habite dans une ferme avec des animaux (vaches), Claudine est totalement naïve en ce qui concerne la génération (“*ma maman, elle m'a jamais rien expliqué*”) et elle ne comprend pas ce dont parlent les autres au collège. Les garçons notamment en profitent : “*Si j'étais dans les toilettes, ils (les garçons) essayaient de me coincer ... Je voyais qu'eux ils savaient des choses que moi je savais pas*”. Elle précise alors que l'acte délictueux du prêtre s'est limité à des attouchements : “*y a pas eu de choses plus graves*” mais elle est très perturbée. Quand elle arrive chez elle, elle ne sait comment en parler “*j'osais pas et les parents ils étaient pas à l'écoute*” mais elle se met à pleurer abondamment avant de pouvoir enfin “*lâcher une phrase*”. Cela n'instaure pas le dialogue : “*mes parents s'en sont occupé mais ils m'en ont jamais reparlé (deux fois) ... Ils se sont débrouillés pour virer le prêtre*”. Aucune écoute supplémentaire à cette occasion, aucune parole déculpabilisatrice, Claudine a le sentiment de n'avoir pas été “*concernée*”. Au contraire, la relation déjà mauvaise avec la mère se dégrade encore : “*Depuis ce jour, chaque fois qu'un garçon de mon âge passait en mobylette ... elle a toujours dit des mots méchants à mon égard, elle a vraiment dit des saletés sur moi ... et ça s'est continué quand j'ai rencontré mon mari, enfin j'ai eu un ami avant*

lui et elle a tout fait pour que ça casse ". Quant au langage employé, il est sans ambiguïté. Au moment où, par personne interposée, elle apprend le divorce de Claudine, la mère réplique que " *de toutes façons c'était normal puisque j'avais, j'ai toujours été une salope, une traînée, enfin bon. Je vais pas développer tous ces mots, disons que j'ai été ça toute ma vie et donc c'est normal* ". Ce père, lui, rappelle celui de Marie qui abuse de sa fille, dans l'ouvrage d'Eva Thomas : *Le viol du silence*. Comme celui de Claudine, il lui fait partager son amour de la nature

"Elle revenait à la terre ou à ces moments de bonheur partagés avec son père, dans le silence peuplé de chants d'oiseaux, d'un matin si doux à vivre, là, près de lui. Parfois, il lui disait : " Tiens regarde ! " et il lui montrait la première tomate qui rougissait de plaisir tandis qu'ils contemplaient, en silence, ensemble, ce beau fruit qu'il avait fait pousser avec amour. Ou bien il cueillait une fraise, la plus belle, il l'essuyait un peu sur sa manche, la lui offrait et elle savourait, dans le miroir de ses yeux ravis, ce fruit merveilleux qui avait le goût de sa tendresse. Parfois, il cueillait une rose, celle qu'elle choisissait, il lui apprenait à cueillir les fleurs sans faire mal au rosier. Il avait ces gestes doux, délicats, lents de celui qui connaît le temps qu'il faut au rosier pour faire pousser sa fleur "¹⁷⁵.

Ce sont tous deux des hommes gentils, ayant sûrement de nombreuses qualités, mais faibles, aimant mal leurs filles, incapables de les protéger soit de leur propre désir (Marie), soit de la violence des autres (Claudine).

Claudine a été victime, elle a appris à subir et à souffrir sans se rebeller. Les attouchements subis sont de l'ordre du viol de son intégrité physique et psychique, les injures maternelles de sa mère à son égard ainsi que les coups le sont tout autant. Claudine n'a pu, au moment des faits, verbaliser sa honte, sa souffrance, son désarroi ; elle ne l'a pas pu davantage après. Elle est bloquée à la fois par l'abus du prêtre sur elle et par les paroles maternelles. Elle a peur, en outre, de reproduire ce comportement avec ses enfants et se dit très vigilante sur son propre comportement. L'émotion affleure tout au long de cet entretien voix mouillée, larmes aux yeux – ce qui n'est pas négatif pour autant. Cela libère Claudine en quelque sorte, mais provisoirement. Se demandant si les propos qu'elle tient " *rentrent dans le cadre* ", elle affirme : " *Ça, ça fait du bien sinon d'y mettre dans la boîte* ", avec un rire en montrant le magnétophone. Elle évoque davantage d'événements positifs dans la suite de l'entretien.

I. F. Réflexions sur la violence

La violence physique et/ou verbale à l'égard de Claudine, laisse donc des traces palpables. Signe tangible d'impuissance, elle a des racines profondes dans son histoire personnelle. Ce que l'on a appelé pendant longtemps " éducation " a consisté souvent à " dresser " l'enfant à obéir sans tergiverser sinon " il fera des caprices ". Cela me fut encore confirmé quand, à la maternité, je pris sur mon ventre mon fils qui pleurait : dans la mesure où je le cajolais dès ses premiers pleurs, il deviendrait capricieux ! Tous les parents jusqu'à une époque récente et ce n'est pas terminé ont reçu, plus souvent subi, une éducation où l'adulte devait être reconnu par l'enfant comme celui à qui on doit obéissance, respect, sans pouvoir demander d'explication, ce qui serait vécu comme de

¹⁷⁵ THOMAS (E.), *Le viol du silence*, Paris, J'ai lu, n°2527, 250 pages, p.100

l'impertinence, et sans être lui-même respecté. Pour obtenir cette obéissance, on utilise des moyens physiques et psychologiques divers, dès le plus jeune âge de l'enfant, dans le but d'annihiler ses

“mauvaises tendances”, “le libérer des germes du mal”¹⁷⁶.

Selon Jean Luc Viaux, expert près de la cour d'Appel de Rouen, si l'on écoute les parents maltraitants, leur discours montre une cohérence interne : les faits qui leur sont reprochés s'inscrivent soit dans une logique d'éducation, soit comme résultant de la fatigue et de l'énerverment alors que ce serait en réalité un désir inconscient de destruction systématique¹⁷⁷.

Est-ce chaque fois réellement le cas ? Si, depuis quelques années, les moyens physiques (coups, gifles) sont officiellement réprouvés, ils sont toujours une réalité et sont parfois remplacés par des techniques manipulatoires tout aussi désastreuses sur le plan psychique. En fait, les enfants battus ou humiliés ont des parents qui veulent les contrôler en totalité, qui refusent leur recherche d'autonomie, qui les considèrent comme leur propriété, qui leur interdisent toute vie affective, imaginaire personnelle en dehors d'eux¹⁷⁸. C'est ce qu'Alice Miller, reprenant la terminologie de Katharina Rutschky, appelle la “pédagogie noire” (et parfois la “pédagogie blanche”)¹⁷⁹. Elle en montre les conséquences gravissimes en prenant l'exemple de Hitler :

“Pour combattre la cruauté, il faut au moins d'abord la percevoir. Lorsque de toute une enfance, comme ce fut le cas pour Hitler et ses plus proches partisans, rien n'a été offert d'autre que la dureté, la violence, l'exercice aveugle du pouvoir et la froideur, que toute forme de faiblesse, de tendresse et de vie a été méprisée, la violence subie est ressentie comme parfaitement légitime. L'enfant croit avoir mérité les coups, il idéalise son bourreau et recherche par la suite des objets qui puissent être le support de ses projections, pour se décharger sur d'autres êtres ou d'autres peuples de sa prétendue culpabilité. C'est alors qu'il devient lui-même coupable ”¹⁸⁰.

L'adulte violent, voire tortionnaire ne connaît pas d'autre système “éducatif” que celui qu'il a subi et qui a engendré chez lui des peurs gigantesques.

Il me semble que le positif, dans cet entretien, c'est Claudine consciente des lacunes,

¹⁷⁶ VANNOTTI (sous la direction du docteur M.), *Le silence comme un cri à l'envers. Maltraitances et abus sexuels envers les enfants*, Genève, édit. Médecine et hygiène, 1992. “Selon des enquêtes récentes et représentatives en Suisse, plus d'un quart des parents admet battre les enfants pour les préparer à la vie adulte et cette éducation néfaste commence à l'âge de l'enfance, même entre 0 et 2 ans. Cela veut dire que les parents, dans notre pays, se sentent souvent incapables de se tirer d'affaire sans donner des coups, ne savent pas mieux, et surtout ne cherchent pas secours quand ils se trouvent face à des problèmes éducatifs”. Karl Zuppinger

¹⁷⁷ RUBELLIN-DEVICHI (J.) et ANDRIEU (M.) sous la direction de, *Enfance et violence*, op. cit. pp. 40-41.

¹⁷⁸ RUBELLIN-DEVICHI (J.) et ANDRIEU (M.) sous la direction de, op. cit. p. 45.

¹⁷⁹ MILLER (A.), *C'est pour ton bien*, Aubier, 1984

¹⁸⁰ MILLER (A.), *La souffrance muette de l'enfant*, Aubier, 1980, p.61.

des manques, des faiblesses parentales. Elle n'a pas oublié ce vécu. Se souvenir de l'attitude de ses géniteurs à son égard est essentiel pour ne pas reproduire la même chose avec ses enfants mais ce n'est pas toujours suffisant : ces attitudes parentales sont inscrites à des niveaux corporel et émotionnel qui offrent peu de prises aux réflexions et décisions intellectuelles.

“ Combien d’entre nous, interroge encore Daniel Welzer-Lang, (à propos de la violence paternelle), n’ont eu que des claques, des fessées comme seules caresses paternelles ? Combien ont pu parler entre hommes avec celui chargé de nous apprendre la paternité ? Loin des complicités, des caresses, des gestes d’amour, les hommes apprennent l’homophobie, la concurrence, la lutte entre eux, la course à être le meilleur, le premier ”¹⁸¹

C'est ce que confirme Marco Vannotti :

“ Les désirs persistants et inconscients de vengeance d'une victime à l'égard des parents négligents ou violents bloquent les possibilités évolutives des victimes durant toute leur existence. Si ce désir de vengeance ne trouve pas la voie de l'exonération il risque de se répercuter dans les générations suivantes ”. Il poursuit : “ L'exonération n'est pas une solution de facilité. Il ne s'agit pas de trouver des excuses, mais de construire un mouvement personnel, interne, de la victime qui saisit le sens historique de la violence et décide de passer outre ... La victime peut ainsi penser à son futur et à ses légitimes aspirations sans être entravée par un désir inassouvi de vengeance ”¹⁸².

Il s'agit de faire un véritable travail de deuil concernant les parents qui n'ont pas voulu, pu, ou su, donner à leur(s) enfant(s) l'amour et la protection qu'il(s) étais(en)t en droit d'attendre. Accepter de n'avoir pas (ou mal) été aimé est l'acte préliminaire indispensable pour recevoir et/ou donner de l'amour, de l'amitié (sans confondre violence et intensité) et développer ses capacités relationnelles. La prise de conscience n'est qu'un premier pas.

I. G. Un rayon de soleil

Mais, rayon de soleil dans un univers sombre, dans sa famille, Claudine est très attachée à une personne : la tante qui a essayé de s'interposer entre sa mère et sa mère et elle. C'est la soeur de son père et, semble-t-il, la seule qui vienne chez eux passer les week ends. Célibataire, elle apporte toujours des denrées parce qu'elle " *ne voulait pas que ce soit dit de venir les mains vides* " et se met au travail dès son arrivée : " *C'était toujours ma tante qui cuisinait, qui lavait la vaisselle, qui faisait le ménage* ". Aux yeux de Claudine, sa tante est exploitée, ce qui lui déplaît : " *j'ai jamais, j'ai jamais aimé ça, j'ai jamais aimé* ". Et maintenant que cette femme est âgée, sa nièce lui rend visite parce que " *pour moi c'est, c'est ma maman, elle m'a apporté beaucoup ... plus qu'une mère* " et prend à son tour en charge les tâches ménagères et culinaires. En outre, quand elle part au lycée pour ses études secondaires, Claudine loge chez sa tante, chef du personnel à l'internat. Elle est " *plus contente la semaine chez elle (tante) que le week end chez (ses) parents : là je peux vous dire que j'ai apprécié hein ! J'ai apprécié cet internat, j'ai beaucoup aimé* ".

¹⁸¹ CLERGET sous la direction de J. et M.P.), op. cit. pp.102-103

¹⁸² VANNOTTI (sous la direction du docteur M.), op.cit. pp.24-25

L'été aussi elle va “ *passer (ses) vacances chez (sa) tante à A., tout le temps* (répété trois fois) ”. Cette femme “ *très ouverte* ” (deux fois) l'a aidée, informée, encouragée et cela lui “ *a permis d'être un peu plus forte à certains moments et de (se) donner confiance aussi* ”. Claudine la considère comme “ *une sacrée bouée, la seule bouée* ” car sa tante “ *sévère* ” (trois fois) mais proche ne l'a “ *jamais* (sept fois en quelques secondes) *abandonnée* (deux fois) ”. Cette expérience douloureuse est-elle sans conséquence sur sa vie professionnelle ?

II. Vie professionnelle

II. A. Des inspectrices “ dures ”

Claudine commence à travailler en classe maternelle à l'époque où existe encore un corps spécifique d'inspection pour cet enseignement. Le premier souvenir évoqué est “ *cuisant* ” ! C'est celui des inspectrices qui l'ont formée “ *à la dure* ”, “ *qui nous tenaient, qui nous menaient* ”. Elle explique : “ *C'étaient des rapports de femmes hein ! Femme à d'autres femmes ... des femmes qui étaient quand même très directives* ”, qui “ *imposaient* (deux fois) *la récréation en milieu de matinée mais sans nous dire comment on pourrait réellement l'organiser avec une classe de petits* ”. D'autres qualificatifs apparaissent, très significatifs : “ *c'était vraiment la chef qui nous mettait le coupe-gorge, le couperet, on ne pouvait pas y échapper ... Elles étaient draconniennes ... elles étaient vraiment (bis!) très très dures* ”. Quelles sont les réactions de Claudine face à ces femmes ? : “ *C'est sûr qu'on bougeait pas une oreille ... Moi d'ailleurs j'avais une peur (insiste sur peur) de l'inspectrice mais c'était d'un angoissant !* ” Elle revient sur ces débuts à la fin de l'entretien mentionnant que la conseillère pédagogique “ *venait tous les dix jours pour me chambouler ma classe* ”.

II. B. Conséquences

On observe là comme un renversement de situation. Avant qu'elle ne “ *travaille* ” (au sens de travail rémunéré), on lui fait la vie dure à la maison mais cela se passe plutôt bien au niveau “ *professionnel* ”, l'école. Quand elle commence à enseigner, c'est le contraire : elle est maîtresse chez elle mais a la vie dure au niveau professionnel. Elle vit donc dans la peur et l'angoisse en classe mais, de façon un peu surprenante, affirme : “ *avec le recul, j'ai une bonne expérience, un bon souvenir de ça* ”, puis : “ *je me suis dit que j'avais beaucoup appris par le biais de ces inspectrices-là qui m'avaient formées à être une vraie (redondance) institutrice d'école maternelle* ”. Que les inspectrices affirment avec conviction la nécessité de sortir les enfants en milieu de matinée pour des raisons diverses d'ordres pédagogique, psychologique, hygiénique ..., cela paraît normal mais que les méthodes utilisées pour y parvenir avec l'enseignante : dureté et brutalité verbales, aient été efficaces, de cela je doute. Que les institutrices (dixit Claudine) soient, dans ces conditions “ *vraiment très, très, très (trois fois !) à l'écoute* ”, cela mériterait vérification : A l'écoute mais quelle écoute ? A l'écoute de qui ? Des besoins des enfants ? Ou des désirs des inspectrices ? Si les conditions sont telles que les décrit Claudine ce dont il n'y a aucune raison de douter si elle a néanmoins développé les qualités nécessaires à cet enseignement, à qui le doit-elle ? A ses supérieures hiérarchiques ? A

l'influence de ses collègues ? Il semble que les méthodes rudes des supérieures de Claudine au début de sa carrière n'ont pas renforcé son sentiment de sécurité, de compétence en elle-même. Elle parle de son “ *besoin que l'inspecteur passe parce qu'(elle se) pose toujours des questions Tu fais bien ? Tu fais mal ? Mais qu'est-ce que tu fais ?* (Elle se) posait cette question sans arrêt : *Mais est-ce que vraiment je suis encore dans le vrai ?* (Elle s'est) vraiment remise en question, mais terriblement ... ” Et elle ressent la nécessité d'être rassurée comme s'il lui était impossible de se faire confiance, de se fier à ses capacités de réflexion, de jugement. Cela, au point que son inspecteur, venu la voir quelques temps avant l'entretien, confie à son ASEM: “ *J'espère qu'elle est rassurée, je n'en suis même pas sûr !* ” C'est aussi pour cela que la publication de programmes pour les classes maternelles la conforte un peu : “ *Enfin on a une trame, on a quelque chose qui va nous aider ... Nous, on était dans une espèce de flou artistique* ”.

II. C. Des collègues “ gentilles ”

En revanche, Claudine a un autre souvenir des collègues de ses débuts. Elle occupe son premier poste durant dix ans. Elle évoque succinctement la directrice : “ *La première personne qui m'a aidée ... c'était ma directrice et ça a été un peu un modèle* ” puis décrit longuement ce que lui a apporté la “ *maîtresse des petits* ” avant de reparler de la première : “ *La directrice était très gentille mais au niveau pédagogique c'était un petit peu différent* ”. Elle reconnaît donc chez cette personne une certaine aide apportée et la gentillesse. L'autre collègue qui reçoit “ *les enfants arrivant à la maternelle pour la première fois* ” l'influence davantage : “ *Je n'oublierai jamais cette maîtresse-là ... Encore maintenant je la revois avec ses petits* ”. C'est une femme totalement adaptée à ce poste : “ *Je la voyais pas avec une autre classe, c'était vraiment la maîtresse des petits.* ” Pourquoi ? “ *Elle savait bien les prendre, elle leur parlait gentiment, elle. En plus elle savait fabriquer des marionnettes* ” (ce qui est à la fois le rêve et l'incapacité de Claudine). Et l'explication se poursuit : (parce que) “ *les tout petits, c'était une autre façon de les approcher avec une autre façon de donner les consignes,* (parce qu') “ *elle avait une assise avec les enfants* ”. La description n'est pas excessivement précise mais relate essentiellement un climat, une attitude : “ *C'était dans sa façon de vivre, dans sa façon d'être, c'était dans son tout, quoi !* ” Claudine, surtout quand elle se retrouve dans ce type de classe (maternelle-petits) avoue avoir “ *beaucoup copié* ” cette femme, “ *se retrouver en elle* ” quand elle met en place “ *certaines règles de travail qui sont dans la même lignée* ”. C'est dans ce passage que Claudine affirme avec conviction que “ *c'est vraiment la toute première personne qui m'a frappée* ”. A partir du moment où elle a dévoilé l'ambiance familiale avec sa mère, le terme “ *frappée* ” prend une saveur particulière ... En relation avec cette institutrice, on pourrait peut-être utiliser une métaphore photographique : Claudine a été impressionnée et révélée à elle-même grâce à cette femme. Elle quitte cette école au bout de dix ans et depuis “ *a toujours regretté* ”. Une partie d'elle même y est restée : “ *Dans mon cœur quelque part, c'est resté* ” et il lui “ *arrive souvent de rêver à ces personnes* ” (directrice et collègue).

II. D. Naissance d'un questionnement

Plus que les inspectrices, il semble que ce sont les dix années partagées avec ses deux collègues qui ont aidé Claudine à devenir une “*vraie institutrice d'école maternelle*”, ce qu'elle révèle en évoquant les deux années où elle travaille dans une école maternelle avec une directrice dont les conceptions du pouvoir tiennent davantage de la dictature non éclairée que de la démocratie et du respect des personnes : “*C'était l'horreur* (deux fois). *On n'avait aucun droit* (répété), *on n'avait qu'un seul droit, c'était de faire la classe et puis de se taire ... Interdit de passer un coup de fil même si c'était d'ordre professionnel*”. C'est non seulement la dictature mais aussi le sadisme : “*une directrice qui était terrible, qui mettait les enfants tout nus sur les lits pour leur montrer que c'était elle la chef et qu'on avait pas à lui tenir tête*”. Cette dernière formulation ressemble beaucoup à la description correspondant à une inspectrice. Et de la même manière, Claudine et ses collègues vivent mal cette situation et se réfugient parfois dans les toilettes pour pleurer. Y a-t-il eu, dans cette école, des actions pour contrer ces abus de pouvoir inqualifiables ? Cela n'apparaît pas dans les propos de Claudine qui s'interroge : “*Un moment, je me suis demandé si j'aurais pas dû téléphoner à la DASS ou ... parce que je trouve que ça, c'est inadmissible*”. Ces paroles révèlent aussi un sentiment d'injustice. Ce ne seraient pas tous les enfants qui subissent des actes humiliants de la part de la directrice : “*A dire : tiens, ça c'est un enfant de prof, ou un enfant de bijoutier ... et puis ça, c'est un enfant d'arabe, alors y a tout de suite deux poids, deux mesures, hein ! Et moi, je suis une institutrice de tout le monde, des pauvres comme des riches, des malheureux comme des heureux*”. Dans cette école, les enfants des milieux défavorisés subiraient donc davantage les exactions. Claudine se situe à l'opposé de ce genre d'attitude : “*Au contraire on peut aider ceux qui en ont besoin*” et privilégie la qualité des relations humaines.

Les réactions et les sentiments de Claudine face aux situations diverses vécues à l'école : avec les inspectrices et conseillères pédagogiques et la directrice “sadique” d'une part, avec la directrice et sa collègue de maternelle durant dix ans d'autre part, correspondent aux recherches faites par Serge Moscovici relatées dans *Psychologie des minorités actives*¹⁸³, et à celles de Juan Antonio Pérez et Gabriel Mugny dans *Influences sociales, La théorie de l'élaboration du conflit*¹⁸⁴. Ces recherches montrent que les personnes qui nous influencent ne sont pas celles qui font pression autoritairement, voire abusivement sur nous. Même si, apparemment, nous sommes plus ou moins obligés de nous conformer à leurs désirs, nous y résistons de toutes nos forces psychologiquement. En revanche, face à des personnes qui nous écoutent et nous respectent, nous ne sommes pas sur la défensive, nous ne résistons pas et sommes prêts à envisager leurs suggestions, leurs façons de faire de manière positive. Claudine le confirme elle-même : c'est la maîtresse qui accueille “gentiment” les enfants arrivant en maternelle pour la première fois qu'elle va “copier”, en qui elle va “se retrouver”, qui l'influence le plus fortement et qui lui permet en outre une certaine affirmation d'elle-même. Nous n'en avons pas parlé ensemble, mais il est fort possible que les obligations des inspectrices et

¹⁸³ MOSCOVICI (S.) : *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1979, 275 pages.

¹⁸⁴ PEREZ (J.-A.) : *Influences sociales, La théorie de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, 1993, 244 pages.

conseillères pédagogiques n'aient été suivies que dans la mesure où Claudine les a vues mises en oeuvre chez cette collègue ...

II. E. Blocage de l'expression

Ce que l'on constate, c'est que la violence subie laisse encore d'autres traces. Outre son insécurité, son manque de confiance en elle, son sentiment de culpabilité, Claudine paraît bloquée dans son expression. Elle apparaît toujours comme une petite fille blessée, ayant du mal à mettre en mots ce qui la torture. Elle rêve, à la recherche d'un souvenir " *d'une maman gentille* " sans pouvoir en faire le deuil, sans exprimer de colère, sans formuler de revendication réelle. Victime, elle subit et souffre. Alors qu'elle a terminé sa scolarité avec deux ans d'avance, les mots utilisés pour relater son vécu se révèlent particulièrement sages et pauvres. On oscille entre " *gentille* " et " *dure* " alors que le champ des émotions qui affleurent est nettement plus vaste, plus impétueux, plus intense et que le vocabulaire pour les exprimer aurait pu, dans ce cadre être moins académique, moins châtié.

III. Conclusion : une évolution

Mais, si elle a vécu ses relations avec sa mère d'abord, avec ses inspectrices ensuite, comme victime, Claudine, probablement à cause de ce vécu, et à la fois pour ses propres enfants et ses élèves, décide de participer aux stages sur la maltraitance. " *moi la semaine prochaine, je pars pour mon deuxième stage sur l'enfance maltraitée. C'est quelque chose qui m'intéresse et je le fais savoir. J'ai fait un mot aux parents en leur disant : je vais en stage sur la maltraitance, sur les enfants maltraités. Je le fais savoir de façon à ce que les parents ou d'autres personnes soient bien au courant que nous on est averti, on est un public averti, on reste pas insensible à un enfant à qui il manque des cheveux sur la tête ...*

 " Elle s'exprime alors sur un ton plus affirmé, d'une manière plus tonique, plus ferme. Sous la petite fille écrasée, pointe la femme adulte et responsable qui n'a pas l'intention de laisser maltraiter les enfants dont elle est responsable. Mais le travail à réaliser est loin d'être terminé. Partir à la recherche des souffrances vécues dans l'enfance afin de s'en libérer, de pouvoir écouter l'autre, est difficile. Bien qu'ayant fait, dans le cadre de sa formation, deux analyses, et ayant des patients en thérapie, Alice Miller ne retrouve les sentiments de son enfance qu'à partir du moment où elle se met à peindre :

"angoisse, désespoir, solitude totale". A propos de sa mère, elle écrit : "Seul le souvenir réel, inscrit dans son corps, et non pas seulement fantasmatique, d'une mère qui l'aurait aimée elle-même aurait pu être plus fort que la tentation de se défendre de sa propre misère intérieure à l'aide du pouvoir exercé sur son enfant. Mais ma mère n'avait pas ce souvenir, car elle-même n'avait pas reçu d'amour. Elle avait été élevée avec des grands mots, des mots sur l'amour, la morale, le devoir, et elle n'était jamais à court de mots, alors que l'expérience de l'amour lui faisait défaut "¹⁸⁵.

Claudine aidera efficacement les enfants à la condition d'avoir pu prendre quelque distance avec sa propre histoire. Les stages sur la maltraitance, l'échange que nous

¹⁸⁵ MILLER (A.), *Images d'une enfance*, Aubier, 1987, pp.16 et 13.

avons eu "ça fait du bien d'y mettre dans la boîte" sont un début de reprise en main d'elle-même, mais seulement un début.

Gérard : l'angoisse.

Gérard apparaît comme un "bon vivant" sympathique, chaleureux et plein d'humour. Evoquant son histoire personnelle, il parle en riant de ses "*habitudes tropicales*" en faisant ce constat : "*J'ai que des bons souvenirs d'enfance... C'est une enfance privilégiée.*" Il semble pourtant que son témoignage révèle autre chose.

I. Vie personnelle

I. A. A Tahiti

I. A. 1. La vie au "paradis"

Depuis l'âge de quatre ans jusqu'à celui de quinze ans, Gérard vit avec ses parents, enseignants à Tahiti. C'est une période pour lui qui ressemble un peu au paradis : "*au début, y avait pas de voiture, tout le monde circulait en vélo... J'ai que des bons souvenirs d'enfance, on vivait à côté de la mer... C'est une enfance privilégiée. On allait à l'école en vélo, on sortait en vélo, on était complètement libre. C'était une petite île de sept kilomètres de long, donc on se baignait tous les jours entre midi et deux. A quatre heures, on faisait de la voile, c'était le Club med. quoi ! J'avais plein de copains tahitiens et européens*". Le mode de vie tahitien un peu insouciant : "*ne pas se faire du souci pour rien*", lui convient. Il se souvient qu'à son retour en France, il "*marchait pieds nus*", n'avait pas besoin de mettre de chaussures ayant "*de la corne comme ça sous les pieds !*" De même, l'île étant un territoire très petit, tout le monde se connaît et se salut. À son arrivée en métropole, saluant toutes les personnes croisées, Gérard ne comprend pas que "*les gens de la rue, ils me répondent pas*".

I. A. 2. Les règles de la vie en société

A Tahiti, si la vie avec les "*copains*" métropolitains et tahitiens est importante, l'exigüité du territoire nécessite qu'on se plie à ses règles : "*Ça s'est très peu renouvelé à part un ou deux qui arrivaient de métropole ou qui repartaient. Y en a qui restaient moins longtemps. Et puis les Tahitiens, c'étaient toujours les mêmes aussi. Donc, c'était très démocratique comme fonctionnement. De toutes façons, celui qui emmerdait les autres, il dégageait. Il y avait pas moyen d'emmerder parce qu'il y avait pas d'échappatoire. On vivait ensemble ou alors on se faisait la guerre*". Et Gérard de répéter : "*donc c'était très bien ! (deux fois)*"

I. A. 3. L'école

Dans ce cadre idyllique, Gérard se révèle bon élève, "*très brillant jusqu'en sixième... l'un des meilleurs au milieu des petits Tahitiens*". Après une première année chez les Frères,

il va à l'école publique quand elle ouvre. Il a surtout des instituteurs métropolitains “ très exigeants ... parce que d'abord c'étaient les collègues de mes parents (et parce) que les autres gamins (venant) de districts reculés (parlaient) tahitian. Il fallait quasiment qu'ils apprennent le français en même temps ”. Cette période est qualifiée de “ très agréable ”. Toutefois, de la sixième à la terminale “ on ” le traite de “ fumiste ” : “ ils disaient que je devais faire beaucoup mieux que ce que je faisais ! ” Il affirme qu'il a alors “ l'impression de travailler ” d'une part, et d'autre part qu'il ne voit pas pourquoi il aurait travaillé davantage puisqu'il obtenait de bons résultats. En outre, il ajoute d'autres raisons au fait de ne pas travailler davantage : “ j'avais tellement d'autres choses à faire ... j'avais de meilleures notes que les autres, j'allais pas m'emmerder. En plus j'allais pas les écraser (rire) sinon j(e n')aurais plus eu de copains ”. Les occupations insulaires semblent nettement plus intéressantes que le travail scolaire et par égard pour ses camarades il ne veut pas augmenter l'écart qui existe entre ses résultats et les leurs. Malgré tout, n'ayant pas le sentiment de “ passer son temps à bosser ”, il ne ressent pas vraiment ce jugement comme injuste. En outre, il paraît difficile, dans l'établissement, d'échapper au contrôle des adultes : “ on pouvait pas faire de conneries au lycée parce que, comme tout le monde se connaissait, tout le monde se fréquentait, le moindre petit ... on était repéré ? Ah ben oui, tout de suite ! ”

I. A. 4. La fugue

Gérard en déduit que tout se passe bien à l'école mais c'est tout de même à la suite d'un mauvais résultat scolaire qu'il fait une fugue. Ce doit être en cinquième, il a environ douze ans et prépare un exposé pour le cours de géographie. Sa mère, “ qui mettait beaucoup le nez dans (ses) devoirs ”, ne le trouve pas “ terrible ” et l'aide à le refaire mais Gérard obtient malgré tout une note médiocre : 9/20. Profitant alors du moment où sa mère est dans la cour du lycée avec ses collègues, il lui annonce le résultat : “ j'ai eu 9/20 à l'exposé que tu m'as fait ! ” Elle lui “ retourne alors deux baffes ” et il fugue durant trois jours, trouvant la réaction maternelle très injuste. A ce sujet il dit : “ j'ai fugué trois jours, comme beaucoup je pense mais, bon, mes parents savaient où j'étais, alors ils ne sont pas venus me chercher, ils ont attendu que je revienne ”. Puis il reprend : “ au bout de trois jours, j'avais épuisé tout ce que j'avais à faire, donc je suis rentré à la maison ”. Cette formulation “ j'ai fugué trois jours, comme beaucoup je pense ” m'a surprise, ce qui m'a incitée à lui en demander la raison, de même le fait que les parents ne partent pas à sa recherche. Cela peut donner l'impression qu'ils se désintéressent plus ou moins de leur fils, qu'ils ne sont pas conscients des dangers extérieurs. En fait, il semble que ce soit le contraire. L'île est un lieu clos avec peu de risques naturels et humains, un lieu où tous se connaissent.

I. A. 5. La vie en famille

Gérard a une soeur, qui a deux ans de moins que lui, et un frère de neuf ans de moins. Les liens entre eux paraissent assez lâches : “ on n'a jamais été très proche (répété), on a grandi chacun de notre côté ” mais pas conflictuels : “ on s'est jamais battu ”. Les moments conviviaux où les membres de la famille se retrouvent et peuvent échanger comme les repas n'existent pas : “ personne ne mangeait à la même heure et tout le

monde avait plein d'activités à faire". A cause des animations, des activités sportives, les parents, professeurs d'éducation physique, sont peu présents. Il ne paraît donc pas y avoir de gros heurts entre les différentes personnes de la famille, notamment entre Gérard et ses parents : "*j'ai eu les mêmes parents que les autres : des moments ils sont sympas et puis des moments ils sont chiants*", pourtant la formulation qu'il utilise ensuite est révélatrice d'une faille, et peut-être d'un conflit plus ou moins latent : "*Voilà, y a pas de problèmes majeurs mais moi j'ai appris à pas avoir, pas réellement avoir besoin de mes parents. Bon, ils m'ont élevé, très bien d'ailleurs, mais dès que j'ai pu je suis parti, j'ai quitté la maison* (C'est au retour en France) ... C'était : *quand tu seras grand, tu feras ce que tu voudras*". Apprendre à se passer de ses parents semble avoir été moins facile qu'il ne le paraît. Gérard n'a pas le choix et ce n'est peut-être pas ce choix qu'il aurait fait s'il avait pu. La phrase suivante révèle qu'en réalité la liberté d'action est limitée et, en attendant l'âge adulte (grand), l'injonction qui gouverne paraît être : tu obéis et tu ne discutes pas. Quant à l'appréciation portée sur l'éducation parentale, elle est intéressante dans sa formulation : tout d'abord un constat "*bon, ils m'ont élevé*", puis une évaluation semble-t-il positive "*très bien*" aussitôt relativisée par l'adverbe "*d'ailleurs*" et la conjonction "*mais*". Puis, très vite, Gérard ajoute que les souvenirs existent avec les copains mais pas avec la famille. Par exemple : "*que ce soit pour Noël, pour les anniversaires, on n'a jamais rien fait de spécial chez nous quand j'étais gamin. On marquait le coup et puis c'était tout. Mais moi ça me dérangeait pas, j'étais habitué comme ça, ça m'a jamais manqué. De toutes façons, ça me dérangeait pas* (répétition). *J'étais avec les copains*". Il semble donc que les relations de Gérard avec ses parents ne soient pas très importantes parce qu'ils ne lui donnaient pas la possibilité de partager davantage avec eux, et que les camarades compensent peut-être le manque de relations au sein de la famille. Et pourtant ...

I. B. En métropole

I. B. 1. Le lycée

Au retour en métropole, les parents de Gérard lui font redoubler sa seconde C "*pour s'acclimater*", ce qui ne lui pose en fait pas de problème particulier mais ses notes sont en général "*moins brillantes*" (deux fois) : "*c'était moyen*", ce qu'il explique en partie par ses habitudes "*tropicales*". En réalité, il se révèle plus littéraire que scientifique : excellent en anglais, très bon en histoire-géographie, "*plus que bon*" en français mais "*faire de la physique... (le) dépasse. (Il est) totalement hermétique ... à ce genre de plaisirs*". Il évoque alors sa difficulté actuelle à faire de la technologie avec ses élèves : "*La techno c'est pas ma tasse de thé*" et son incapacité à pouvoir aider son fils pour les maths au lycée. En revanche la biologie lui plaît davantage.

I. B. 2. La discipline

En France, Gérard ressent davantage les contraintes parentales : "*Comme j'étais l'aîné, moi j'ai essuyé les plâtres ... Il a toujours fallu que je me batte (il insiste) pour obtenir le droit de sortie, d'aller dans des boums, de partir dormir chez des copains ... C'était assez strict à la maison (puis très strict), j'étais pas tout le temps dehors hein ! (je sortais*

beaucoup moins qu'à Tahiti ". Et Gérard précise : " *Ma mère, elle était beaucoup moins détendue qu'à Tahiti. Donc on était très surveillé* ". Et puis ça devenait sérieux, le bac approchait avec des parents " *très à cheval* " sur la préparation de l'examen. La liberté accordée dépend alors de la réception du bulletin de notes : " *le jour où le bulletin arrivait, on sortait beaucoup moins* ". Gérard paraît avoir reproduit le comportement parental avec ses propres enfants : " *C'est pareil quand on prend des sanctions avec un de nos gamins. Ca dure ce que ça dure et puis on relâche la bride aussi. Je pense qu'on peut pas être toujours rigide* ". Mais il utilise le terme " strict " à propos de ses parents et celui de " rigide " accompagné du " on " indéfini pour la famille qu'il a fondée, comme si cette attitude définissait le comportement de tous les parents en général. Je note qu'il n'utilise pas non plus le terme " rigoureux ".

I. B. 3. Les autres membres de la famille

Les relations de Gérard avec les autres membres de la famille (grands-parents, oncles, tantes, etc.) ne sont pas très proches. Jusqu'à quinze ans il les voit peu en raison de l'éloignement. Il ne vient en France que tous les trois ans. Depuis, la grand-mère maternelle se trouvant " *trop malade (et) trop moche pour être vue* " ne reçoit que ses filles. En revanche il a des relations plus étroites avec ses deux tantes paternelles " *la famille de mon père ils sont tous dans l'hôtellerie* " qui tiennent chacune un restaurant et qui lui ont appris à cuisiner, ce qui correspond à ses goûts : " *j'ai toujours adoré cuisiner ... j'aimais bien aller manger chez mes copains qu'avaient leurs mères qui cuisinaient* ". C'est un métier qu'il aurait volontiers choisi si ses parents n'avaient nourri d'autres ambitions pour lui : professeur. C'est d'ailleurs pour que leurs enfants puissent continuer leurs études qu'ils rentrent en France. Gérard présente alors le concours d'entrée à l'école normale " *pour faire plaisir à ses parents* " et il se plaît tout de suite en classe. Il garde la cuisine comme loisir : " *quand j'ai fini mon boulot* ". Par là, il se distingue de sa mère : " *biftecks-haricots verts : chez nous la cuisine c'était pas une institution* " et se souvient : " *mon premier réveillon de Noël potable, je l'ai fait chez ma copine. Ses parents m'avaient invité* ".

I. C. Ce que Tahiti révèle du monde

Tahiti est donc qualifiée de " *petit paradis* " par Gérard : on ne risque pas de se perdre, il y a peu de voitures, tout le monde se connaît. Il se trouve le seul des enseignants interrogés à y avoir vécu. Mais, dans ce " *petit paradis* ", puis en dehors lors de son retour en France, Gérard est confronté quotidiennement à l'angoisse parentale, notamment maternelle, aux contraintes qui augmentent parallèlement à l'entrée dans les classes de lycée, et parce que la métropole, à la différence de l'île, n'est pas pour les parents un lieu clos sans risque, qu'ils l'imaginent probablement riche de dangers réels ou supposés, et qu'ils ont des difficultés à faire confiance à leur fils.

Gérard est aussi le seul dont les propos sur la vie des jeunes actuellement reflète autant d'angoisse : " *on a eu la chance de ne pas faire de grosses bêtises et puis de vivre à une époque où c'était pas dangereux de vivre. C'était bien, y avait pas d'histoire de drogue, y avait pas d'histoire de sida ... Parce que mon ainé il a seize ans et ça fait peur pour eux parce qu'ils ont moins de chances que nous* " . La

drogue est à nouveau évoquée deux fois au cours de l'entretien. D'autres enseignants interrogés (Jean, Eliane, Cécile, Simon), constatent aussi qu'ils avaient davantage de liberté dans leurs jeux à la campagne que les enfants d'aujourd'hui, et ils le regrettent, mais on ne ressent pas pareille angoisse face à l'avenir. J'ai le sentiment que la vie dans ce petit monde clos et protégé de l'île, ainsi que les angoisses parentales, lui ont fait apparaître, par contraste, le monde réel comme terriblement menaçant par sa foule, sa circulation, son manque de clôture, ses dangers divers. Que ce monde puisse se révéler dangereux, certes le risque existe, mais aucune de ses richesses esthétiques, physiques, techniques, humaines ne viennent le compenser. Peut-on en conclure que l'enfance de Gérard soit aussi privilégiée qu'il semble le croire si elle lui apporte maintenant davantage d'angoisse que de sérénité?

II. Vie professionnelle

II. A. Déboires avec une famille

Instituteur depuis dix-huit ans, en classe unique depuis neuf ans, Gérard affirme qu'il est heureux dans sa classe actuelle mais qu'il y a aussi passé deux années très difficiles, étant accusé par une famille "*de tabasser leur gamin*". Apprenant ce reproche, il prévient aussitôt l'administration qui ne réagit que six mois plus tard quand les relations avec les parents se sont encore envenimées. Durant ce différent, il est soutenu à la fois par le conseil municipal qui va témoigner en sa faveur à la gendarmerie, et par tous les autres parents et anciens parents de l'école qui écrivent à l'Inspection. L'affaire est classée sans suite mais Gérard en reste très marqué, c'est pour lui "*l'expérience la pire qu'(il ait) vécue dans (sa) carrière : (se) retrouver à la gendarmerie suite à une plainte de parents*". Cet événement vieux de deux ans au moment de l'entretien le perturbe encore beaucoup : "*c'est quelque chose de terrible* (deux fois), *c'est un truc épouvantable*" et il a besoin d'en reparler régulièrement. Il explique cet incident par la mauvaise insertion de ce couple des Suisses et une certaine agressivité de la part de la mère à laquelle il a du mal à ne pas répondre : "*quand on me parle d'une manière agressive, je réponds sur le même ton*". Il goûte encore peu l'humour de l'inspecteur qui lui demande, à propos de l'enfant en question dans le conflit : "*Est-ce que ses oreilles se sont allongées ? : Ça me fait pas rigoler du tout*". Sans le soutien massif reçu à ce moment-là, Gérard aurait quitté le village. Dans cette histoire, il établit une distinction entre l'enfant et ses parents. Il affirme avoir "*toujours eu d'excellents rapports*" (deux fois) avec cet élève qui ne lui a jamais "*répondu de travers et à qui il n'a jamais mal parlé*". Il a le sentiment que c'était un différent entre les adultes et que l'enfant n'y était pour rien. Mais cela a cassé quelque chose en lui.

II. B. Le cadre de l'école

Hormis cela, Gérard est content d'être dans ce village : "*on est bien* (deux fois) ... *les gens sont sympas, les élèves sont sympas, j'ai une superclasse et des conditions de travail, une mairie très très ouverte sur l'école, donc ça va très bien*". Il reprend ce thème du bien être un peu plus tard : "*y a une qualité de vie extraordinaire ici. Et puis le paysan d'à côté, il m'élève mon veau, ma vache, mon cochon, c'est vraiment ... il manque juste*

des vignes ... on est heureux là". Il manifeste par là son goût pour la campagne et les plaisirs de la table même si l'éloignement de la ville recèle quelques inconvénients pour ses grands enfants. Cette vie à la campagne dans un cadre agréable où tout le monde se connaît, se rencontre, se salue, se rapproche peut-être de son enfance à Tahiti : "*moi, de toutes façons, dès qu'il faut que j'aille à A. (ville), je stresse*". Mais les périodes électorales semblent plus houleuses : "*On y est mêlé dans ces histoires quand on est en rural. Les élections, je vous raconte pas ici, si je cause à l'un, l'autre a pas été repris sur la liste, l'autre a été repris, c'est le drame des villages*".

II. C. Les avantages de la classe unique

Ce qui plaît à Gérard, c'est la classe unique : "*je prends les gamins à cinq ans et puis je les emmène au collège. Moi, c'est ça qui me plaît, de les prendre ils ne savent pas lire, pas écrire, compter ... et puis il faut les préparer à rentrer en sixième ... C'est merveilleux une classe unique ! Tout le monde devrait passer en classe unique ! D'abord quand ils parlent de cycles, les classes uniques n'ont pas attendu pour faire les cycles, le décloisonnement*". Malgré le travail inhérent à ce type de classe, Gérard tient à garder sa section enfantine alors qu'il pourrait envoyer les enfants de cinq ans en maternelle au chef-lieu : "*Ça les débrouille. Quand ils rentrent au CP, ils savent comment ça se passe*". Et puis il éprouve du plaisir à leur compagnie : "*J'aime bien les regarder. Quand les grands me gonflent je vais voir les maternelles parce qu'alors, eux, ils sont, ils sont vraiment purs*". Il semble que ce fantasme de pureté rejoigne en quelque sorte l'île paradisiaque qui ne connaissait pas "*la noirceur du monde*". Un autre argument est aussi donné dans un registre différent : "*En plus, le jour où je manque d'effectifs, si j'ai refusé les maternelles, on va me dire : "vous (ne) pouvez plus les prendre"*". Enfin, Gérard reconnaît un avantage à la classe unique : il est seul sans avoir à tenir compte de ses collègues "*parce qu'au niveau du boulot je suis assez caractériel, j'ai du mal à supporter les autres quand ils veulent pas faire quelque chose et j'ai du mal à supporter qu'on m'oblige à faire quelque chose*". Ce qui ne l'empêche tout de même pas, quand il en a besoin, de travailler en collaboration avec le chef-lieu.

II. D. La pédagogie

Gérard est un des instituteurs qui évoque le plus la pédagogie. Etant en train de modifier sa façon de procéder en français, il explique à ce sujet : "*Avant j'avais ma progression sur l'année. Je faisais ma leçon de grammaire le lundi, ma leçon d'orthographe le mardi, etc., ça tombait comme un cheveu sur la soupe si je faisais un texte*". En réalité, il ressent une certaine lassitude : "*Je me suis lancé parce que ça faisait huit ans que je travaillais de la même façon, je commençais à m'emmerder*". Le français est pour lui un problème. Il parvient à faire progresser ses élèves en lecture, en mathématiques mais pas en expression écrite : "*Ceux qui n'y arrivaient pas, ils n'y arrivaient toujours pas ... constat d'échec en expression écrite avec ceux qu'y arrivaient pas*". Il écoute alors ses collègues, notamment Jean, "*freinetiste endiablé*", parler de son travail en expression écrite : "*Au début, ça m'a fait peur parce que j'avais l'impression que c'était le bordel ... en fait un bordel très organisé ... Finalement c'est eux (les enfants) qui gèrent leur matinée, à savoir*

quand ils font ... ils savent qu'il faut le faire mais ils le font quand ils ont le temps et le besoin ... Apparemment ça devait donner des résultats puisqu'il était toujours là, ses élèves s'en sortaient bien au collège ... ” Le travail de Jean intéresse Gérard mais l'insécurise en même temps : “ Ça marchera jamais chez moi, ça marchera jamais ”. Mais l'inspecteur qui vient le voir formule des réflexions incitatives : “ Vous formez des gamins au boulot, vous faites un journal scolaire, vous faites la correspondance scolaire mais tout ça vous le faites en plus de votre travail en français. Vous seriez tellement plus tranquille si ça partait de là ... Vos gamins, ils sont autonomes, je suis sûr qu'ils sont capables de se corriger ... (Quand ils sont en réunion de coopérative) vous partez avec une feuille et un crayon ... et puis vous leur foutez la paix parce que vous avez toujours le bec ouvert, ils peuvent pas en placer une ! ”

II. E. Sa mise en oeuvre

Gérard met en oeuvre les conseils de son supérieur pour les corrections en utilisant des fichiers autocorrectifs qui lui facilitent le travail même s'il “ *y en a toujours un ou deux qu'il faut vérifier* ” et sa réflexion révèle sa difficulté à faire confiance aux enfants : “ *C'est des gamins, on peut jamais faire totalement confiance non plus, sinon ce ne serait pas des gamins* ”. Et il réfléchit durant deux ans avant de se “ lancer ” en annonçant au conseiller pédagogique qu'il changeait de façon de travailler en français avec le cycle III “ *pour s'obliger à le faire* ”. Il explique sa manière de procéder en expression écrite : “ *On choisit je choisis parce que je suis très directif quand même un thème de travail : écrire une lettre, recette de cuisine, etc. et puis on travaille toute la semaine dessus. Donc le jour ils écrivent, le soir je corrige on a fait un code de correction et puis tous les jours ils reprennent leur texte et ils essaient de l'améliorer et on travaille un point précis. Et puis, le samedi ils me le mettent au propre et ils me le rendent* ”. En quelques mois Gérard enthousiaste constate des progrès conséquents avec les enfants en difficulté : “ *Depuis Noël (on est en Mai) j'ai eu des résultats fantastiques, notamment avec les gamins qui étaient pas capables de construire un texte cohérent ... avec ceux qui sont la tête sous l'eau en expression écrite ... J'en ai un, là, qui écrivait n'importe comment, n'importe quoi et qui, maintenant, me fait des choses pour lui fabuleuses* ”. Même si cela lui demande davantage de travail de correction, Gérard le préfère à la corvée des rédactions “ *parce que c'étaient toujours les mêmes fautes* ”. De plus les enfants apprécient davantage cette nouvelle façon de faire : “ *Ça leur plaît énormément, ils se sentent beaucoup plus libres et puis ils aiment bien mieux ça que faire quatre exercices sur "à accent" et "à sans accent"* ”. Cela ne les empêche pas de travailler individuellement, quand le besoin s'en fait sentir, les difficultés orthographiques, grammaticales ou autres rencontrées dans la rédaction de leur texte. Gérard constate que la plus grande liberté accordée à ses élèves est source de progrès substantiels : “ *J'aurais pas cru qu'en trois mois ils feraient des progrès comme ça* ”, ce qui lui donne le sentiment “ *d'avoir perdu dix-huit ans* ”.

III. Conclusion

Malgré tout, alors que l'inspecteur venu le voir a constaté que “ *ça tournait* ”, Gérard attend le conseiller pédagogique qui doit lui “ *amener des références de livres, de bouquins pour travailler comme ça* ” dans sa classe. Bien qu'encouragé par ses

supérieurs, Gérard a énormément de difficultés à modifier sa pratique pédagogique, à faire confiance aux enfants, "les gamins", mais aussi à se faire confiance, à se sentir capable de mettre de nouvelles stratégies en place, à croire en ses idées. Son angoisse le paralyse dans sa vie professionnelle et dans sa vie personnelle avec sa progéniture.

Marc : le manque d'argent.

Alors qu'il n'avait formulé aucune objection au début du premier entretien, quand je lui demande de parler des souvenirs de sa vie professionnelle, Marc réagit quand il s'agit de ceux de sa vie personnelle durant l'enfance et l'adolescence : "C'est assez pointu comme question parce que c'est plutôt personnel non ? Alors que, jusqu'à maintenant (entretien sur la vie professionnelle), ça l'était pas trop". Cette constatation faite, il décide de répondre "en partie". Cet entretien est assez court à cause d'une réunion non prévue lors de la prise de rendez-vous et qui a lieu trois quarts d'heure plus tard. Mais il se révèle très intéressant, orienté essentiellement sur des souvenirs plutôt scolaires.

I. Vie personnelle

I. A. Mauvais souvenirs scolaires

I. A. 1. A l'école primaire

Les premiers souvenirs le marquent durablement. Marc se souvient, au cours préparatoire, d'un mois où il a "mal travaillé" et de son père, ouvrier-décolletleur, qui lui apporte alors une meule en lui disant : "Ben écoute, si tu travailles pas bien, eh bien tu seras rémouleur !" "Ça avait flashé", se rappelle-t-il, "j'en ai encore le souvenir maintenant (rire). J'avais six ans. Le mois suivant, j'avais travaillé mais j'en avais beaucoup pleuré de cette affaire-là". Qu'a-t-il vu alors dans ce "flash" ? Quelle image a-t-il de son père qui usine des pièces d'acier à l'aide de meules ? Apparemment, l'intervention n'incite pas le fils à valoriser ce type d'activité, elle n'est présentée que comme punition : ce qui arrive "quand on travaille pas bien". A la différence de la mécanique automobile qui l'intéresse, la travail de décolletage bruyant, salissant apparaît peu enthousiasmant. En outre, la rémunération attachée à cette activité a probablement une incidence sur l'image que l'enfant en a. Marc se vit comme issu de milieu modeste, avec peu de moyens financiers. S'il n'en parle pas d'emblée, cela transparaît très vite à propos du deuxième souvenir qui date de la classe de quatrième où le collégien apprend l'italien.

I. A. 2. Au collège

Le professeur, "une dame de Genève qui avait les moyens, ... elle vivait très bien, ... elle avait beaucoup de bijoux ça frappe parce qu'ils brillaient par exemple avait organisé un voyage à Venise pour des vacances de Pâques". Comme il n'y avait "pas de subventions, il fallait payer un prix fort". Et Marc, qui désire y participer, voit son père lui répondre : "C'est pas possible, c'est trop cher". Il se souvient de ses larmes : "J'en avais

pleuré ", ainsi que des camarades qui font le voyage : " *Y avait un fils d'avocat, y avait un fils de directeur de société, y avait des gens qu'avaient des sous. Et moi, je pouvais pas y aller comme trois ou quatre autres aussi. Alors ça fait partie des choses que je garde profondément ancrées en moi* ". C'est après l'évocation de ce souvenir qu'il explique : " *Quand je fais quelque chose au niveau de l'école, au niveau des groupes, des sorties ... je veux absolument que tout le monde y participe parce que, être resté sur la touche, ça laisse un goût amer de quelque chose qui passe mal avec le prof après* ". Il reformule encore : " *Y a toujours ces expériences-là qui frappent. Quand on nous élimine par ... Parce que là, j'avais senti qu'il y avait une différence selon le milieu* ". Cette sélection par l'argent blesse profondément Marc. Peut-être a-t-il auparavant déjà été confronté à cette situation en regardant des vitrines où trônent des jouets pour lui inaccessibles, en regardant ses parents faire les comptes du ménage, reporter des achats ... Là, le voyage est une activité scolaire dont il a rêvé. Peut-être était-elle en outre une forte motivation à l'apprentissage de la langue ? Peut-être que le collégien n'a pas ménagé ses efforts pour y participer ? Et, pour la première fois, on lui refuse quelque chose à laquelle il estime avoir droit, on lui refuse, pour des raisons financières, une activité scolaire pour laquelle il a travaillé. Marc prend alors conscience de l'existence de deux groupes dans la classe : ceux qui " *ont des sous* " et ceux qui n'en ont pas. Il prend conscience que l'argent ne permet pas seulement l'acquisition de biens matériels, mais aussi celle de biens culturels. Peu privilégié au niveau financier, il ne l'est pas davantage au niveau culturel. Les voyages organisés par le professeur du collège ne sont pas pour lui. La manière de Marc de décrire ce professeur est aussi révélatrice de ses origines : il semble que pour lui, à l'époque, le signe extérieur de richesse soit la quantité de bijoux " *qui brillent* ". Peut-être, cela correspond-il à la réalité ? Peut-être n'est-ce simplement qu'une apparence : tout ce qui brille n'est pas or. Néanmoins, à l'époque, les bijoux " *qui brillent* " sont pour lui le critère de la richesse.

I. A. 3. A la faculté

Enfin, le dernier souvenir douloureux concerne l'inscription à la faculté de Lyon où une secrétaire, devant la profession paternelle : décolletleur, demande à Marc : " *Ah décolleteur. C'est ferrailleur ?* " Il tente une explication : " *Elle était peut-être de Lyon, elle savait peut-être pas bien ce qu'était le décolletage mais ça, ça frappe aussi. On se dit : tiens, il doit pas y en avoir beaucoup de fils de décolletleur en fac ! (rire). J'en rigole un petit peu maintenant mais, sur le moment, j'avais un peu accusé le coup* ". La maladresse de la secrétaire confondant le décolletage (usinage de pièces métalliques sur un tour) avec le métier de ferrailleur (qui récupère les métaux hors d'usage) blesse à nouveau Marc. La profession de son père est assimilée à une autre, encore moins prestigieuse à ses yeux. Le jeune étudiant en conclut avec justesse que les fils d'ouvriers, à son époque, sont rares à l'université.

Marc se souvient aussi, qu'ayant eu quelques difficultés en deuxième année universitaire, il aurait dû redoubler, ce qu'il refuse : " *Je voyais ma mère qui faisait des ménages, et puis mon père qui faisait des heures aussi, supplémentaires. J'avais un frère qu'était en terminale. Fils d'ouvrier, on n'avait pas droit aux bourses. Parce que, là encore il y a une forme d'injustice il dépassait un certain plafond alors que*

j'avais une copine dont les parents tenaient un café et avaient une ferme ; elle, elle avait droit à tout. Je trouvais, y avait une forme d'injustice. Un peu là, justice-injustice, ça me touche beaucoup". L'étudiant prend conscience que les études ont un prix et que ses parents, contrairement à d'autres, ne sont pas aidés pour financer les études de leurs enfants. Cela renforce son sentiment d'injustice. Ces souvenirs, influenceront-ils son travail d'instituteur et de directeur d'école quand il se retrouvera confronté à des enfants de milieu défavorisé ? Mais auparavant, en a-t-il d'autres et de quel ordre ?

I. B. Bons souvenirs de l'école

Marc n'a pas "bien apprécié" la première "colle" "qui fait un peu drôle", mais dont il "rigole après réflexion en ayant mûri". Tout d'abord, il évite les punitions alors que ses "copains" n'y échappent pas, ce qui le fait "rire". L'un d'entre eux, maintenant ramoneur, lui raconte la mémoire : "Oh toi, t'étais bon. Mais tu te rappelles le nombre de coups de règle que j'ai pris avec Mr M. ?" De plus, Marc est fier d'avoir reçu "souvent des prix d'excellence" : "C'était la fierté de mes parents ... et je bûchais pour y arriver vraiment". Il se souvient de s'être "disputé les places (de premier) ... C'était à l'arraché" avec un camarade : "Avec ce J.M., on était à cheval, soit premier, soit deuxième. Il y avait une certaine émulation, c'était pas mal". Il fait "ses devoirs consciencieusement" mais, à partir de la quatrième il ne reçoit pas d'aide de ses parents, "c'était tout seul". Parfois en français il demande conseil à sa mère qui n'a "qu'un certificat d'études" mais qui est "brillante en ce domaine". En revanche, en terminale, "assez bon en maths", il fait ses devoirs de mathématiques et de physique avec le fils d'une institutrice, devoirs qui souvent "passaient un petit peu partout" : "Le bon groupe de copains et de copines" en profite.

I .C. Importance de la famille

Marc parle assez peu de sa famille mais elle paraît avoir eu une grande importance dans le choix de son métier d'instituteur. Le travail scolaire est valorisé. Ses parents sont fiers de leur fils aîné : "Que tu sois premier ou deuxième, pour nous ça n'a pas d'importance, l'important c'est que tu travailles bien". Marc a le sentiment qu'ils "ont toujours fait le maximum" pour leurs enfants. Pour son père, "avoir des enfants qui ont eu tous les deux le bac ... c'est un peu une promotion, une satisfaction. Ça représente quelque chose pour lui ... C'est pas une fierté au point d'être une prétention mais quand même, il a ce petit côté d'avoir réussi une éducation pour ses enfants". Marc a un frère de deux ans son cadet avec qui "ça se passait bien, on s'entendait bien". Ce frère, qui a passé le concours d'entrée à l'école normale après le baccalauréat, n'enseigne pas, il travaille à l'O.M.S. : "il a un autre salaire que moi". (Réapparition de la référence à l'argent.) Marc voit aussi ses deux grands-mères qui le gardent de temps à autre et avec qui "ça se passait bien" et parfois ses cousins. En outre il remarque : "On est une famille d'enseignants. Y a dix-neuf enseignants chez moi du côté de mon père, du côté de ma mère. Alors ça paraît bizarre d'être fils d'ouvrier mais après beaucoup se sont orientés. Je crois que c'est aussi une promotion". Et il évoque deux cousines dont l'une fut sa collègue dans le poste qu'il occupait précédemment.

I. D. La vie sur le quartier

Mais sa vie est surtout organisée sur la quartier où il habite : “ *C'était surtout le quartier, c'était la vie sur le quartier* (où il a de nombreux) *copains et copines* ”. C'est d'eux qu'il parle tout au long de l'entretien en énumérant ses activités scolaires : en primaire avec J.M. et le ramoneur, en terminale avec le fils d'une directrice d'école, ainsi que durant ses jeux : les parties de ballon prisonnier le soir, parfois dès la fin février avec notamment “ *une copine* ” qui se trouve être maintenant la collègue qui assure sa demi-décharge de direction, et avec d'autres aussi : Après les devoirs “ *j'aimais bien sortir pour aller voir la copine qu'est maintenant ici et y avait toute une équipe. On se mettait d'accord d'un jour à l'autre pour faire la prochaine partie de ballon prisonnier* ”. Certains après-midis, tous jouaient ensemble chez lui avec des petites voitures “ *Dinky toys* ”, ou bien faisaient “ *des tours de vélo autour de l'église* ”. Ils grimpait encore dans les arbres creux situés derrière la fromagerie dans la campagne “ *où il y avait des saules, des petits ruisseaux* ” : “ *C'était sympa la bande hein, bande de copains, de bons copains* ”. Dans son poste actuel, il retrouve un ancien camarade, maintenant président du Conseil de parents d'élèves. Alors que la relation n'était pas toujours facile jadis : “ *Des fois, on avait des anicroches avec celui-là* ”, elle s'est améliorée depuis : “ *adulte, on s'entendait très bien* ”.

I. E. Le jeu du porte-monnaie

Marc décrit alors un jeu intéressant dans la mesure où on est plusieurs : “ *On attachait un porte-monnaie avec du fil de nylon, on mettait ça au milieu de la route et puis on attendait de piéger les passants ou bien les gens à vélo. Et on se faisait plaisir avec des petites grands-mères qui s'arrêtaient, qui faisaient demi-tour pour un porte-monnaie par terre. Nous, on était derrière un transformateur, on tirait (sur le fil de nylon)* ”. Il se souvient même d'un jour où “ *on s'est fait pister par quelqu'un qui n'a pas lâché le porte-monnaie, le fil. On est parti à toute allure* ”. Ce jeu a dû beaucoup le divertir car il répète peu après : “ *On le mettait au milieu de la route, on regardait s'il y avait personne, on plantait le décor et puis on riait tout ce qu'on pouvait derrière le transformateur quand on en avait piégé un* ”. Est-ce parce qu'il le considère maintenant comme un jeu “ *méchant* ”, est-ce à cause de la circulation actuelle, ou pour ces deux raisons que Marc formule : “ *On n'oserait pas que nos gamins fassent ce genre de jeu !* ” Toujours est-il que ce fut une activité avec laquelle il a pris beaucoup de plaisir en compagnie de ses camarades.

I. F. Autres intérêts

Bien qu'il aime beaucoup les jeux en compagnie, Marc n'éprouve aucun intérêt pour les jeux de société même s'il a joué au Monopoly. Alors qu'il pensait apprendre à jouer aux cartes durant son service militaire, manquant de patience il n'y parvient pas : “ *ça me pompe !* ” En revanche, il s'intéresse beaucoup aux jeux de construction et à la mécanique automobile, ce qui lui permet actuellement d'entretenir sa voiture. Enfin, enfant, il se rappelle le train électrique à piles offert par ses parents : “ *Ça m'a fait très plaisir ce train électrique parce que c'est vrai que, pour une famille pas toujours favorisée, un train électrique ça représentait quelque chose de bien* ”. Cette formule est ambiguë : il nous est difficile de savoir si le train est apprécié en tant que jeu fortement désiré ou

davantage comme “*signe extérieur de richesse*”. La télévision est le dernier loisir qui a “émerveillé” Marc. Ses parents ne voulant pas de récepteur chez eux tant que leurs deux enfants “n’ont pas fait leurs études”, Marc et son frère vont la regarder de temps à autre chez “*un petit grand-père de la rue d’à côté qui voulait bien (les) recevoir*”.

I. G. Conclusion

Marc a vécu durement le manque à l’occasion du voyage en Italie auquel il ne peut participer faute d’argent et ses propos notamment durant l’entretien sur la vie professionnelle reflètent ce sentiment de manque d’argent, de n’être pas très bien payé ... D’autres personnes, dans les entretiens, font aussi référence au salaire modeste de l’instituteur, mais de façon plus anodine, moins prégnante. C’est un sentiment qui le poursuit encore.

II. Vie professionnelle

II. A. Les débuts

II. A. 1. Suppléant éventuel

Marc, comme trois autres personnes, n’est pas normalien. Avant de commencer une carrière dans l’enseignement, il fait son service militaire et accomplit divers “*petits métiers*” : chauffeur de poids lourds durant six mois, contrôleur à la Sécurité sociale ce qui ne lui plaît pas , et agent immobilier. Il avait aussi, durant l’été, travaillé dans des centres de vacances et manifesté alors le désir de s’occuper d’enfants. Il quitte son employeur (immobilier) un vendredi soir de décembre pour commencer, suppléant éventuel, dans une classe le lundi matin “*sans formation*” : “*On met jamais un carreleur sur une chape sans l’avoir auparavant formé un petit peu parce que ça risque d’être une chape toute gondolée et là, on fait de cette manière avec un instituteur ! C'est un peu étonnant ! Et j'ai pas vu véritablement de conseiller pédagogique tout de suite*”. Ces débuts s’avèrent difficiles : “*C'était pas drôle du tout ... Suppléant éventuel ça veut dire qu'on était bouche-trou. Et puis la différence avec les remplaçants c'est que, quand on quittait un poste juste avant les vacances et qu'on reprenait un autre poste à la rentrée on n'était pas payé ... Alors j'ai eu des surprises parce que c'est vrai que c'était presque un scandale*”.

II. A. 2. Remplaçant

Au bout d’une année, Marc devient remplaçant. Il effectue trente-six remplacements en quatre ans, et reçoit une formation de deux ans à l’école normale à raison d’un mercredi tous les quinze jours avant de passer le CAP. Auparavant, après son baccalauréat, il a donc fait deux années en faculté et échoué à l’oral de son DUES de mathématiques-physique. C’est pour des raisons financières qu’il arrête ses études, se retrouvant “*peut-être avec un bon bagage, comme on me disait, mais pas de formation véritable*”. En raison de ses études universitaires, les remplacements s’effectuent surtout

en collège : “ *J'ai fait pas mal de techno en CEG-CES* ”. Il a “ *la possibilité de se faire intégrer* ” en collège mais préfère le primaire : “ *Ça permet de toucher à tout. Je crois que là, on a un bon panel parce que bon, on voit de tout un peu, on est polyvalent* ”.

II. A. 3. Les remplacements : une formation

Puis, ce jeune instituteur se retrouve “ *catapulté de troisième en CP* ”, ce qui lui pose quelques problèmes d'adaptation : “ *Mais c'est pas mal non plus parce qu'on est obligé de se mettre à la hauteur, au niveau de ceux qu'on enseigne et c'est pas plus mal* ”. Il trouve aux remplacements un “ *côté enrichissant* ” (le terme est répété trois fois) : “ *On apprend sur le tas des tas de choses et on se forge sa méthode. Parce que c'est vrai, on prend chez les uns, chez les autres je dirais : pas ce qui est bon mais ce qui nous convient. Parce que ... y a des tas de choses qui sont bonnes pour certains mais qu'on n'assimile pas de la même manière* ”. Il devient alors stagiaire durant deux ans sur un poste loin de son domicile (environ 90 km aller-retour) avant d'être titularisé près de chez lui où il reste dix ans.

II. B. Directeur

Puis Marc demande une direction d'école. Le choix des postes est restreint : soit on est chargé d'écoles à une ou deux classes, soit on se retrouve dans des zones difficiles : “ *on joue les bouche-trous* ”, les postes les plus intéressants étant déjà pourvus. L'indemnité de direction est en outre peu élevée pour les responsabilités correspondant à cette charge si l'on compare avec les indemnités des instituteurs de brigade ou de ZIL qui n'ont en plus pas la responsabilité de la classe, ni celle des réunions de parents d'élèves. Cela affecte Marc qui évoque plusieurs fois le sujet au cours de l'entretien. Il précise : “ *En indemnités de direction, je touche, pour une école de dix classes, 1400 F à peu près de plus. Mais à l'heure payée, je suis nettement moins payé par exemple, qu'un plombier parce qu'à l'heure du plombier ou de l'électricien, eh bien j'ai vite épousé mes 1400 F... Quand on parle de trente-cinq heures maintenant, moi je rigole parce qu'avec mon collègue on se dit : Ben trente-cinq heures tous les deux, va falloir prendre un troisième directeur parce qu'on n'est pas prêt d'y arriver !* ” Il indique alors qu'il arrive à l'école vers 8 heures 10 le matin et y reste jusqu'à 7 heures 7heures et demie le soir : “ *Et puis si on se laisse dépasser par ce travail (de direction), c'est une catastrophe pour se remettre à flot. Après on a une peine inouie à refaire surface* ”. Il termine l'entretien en revenant sur les diverses fonctions de la direction : manager, animateur, policier, administratif : “ *Il commence à en faire beaucoup le directeur ! Et puis pour le salaire eh bien, c'est pas bien valorisant !* ”

II. B. 1. Le travail de directeur

Marc devient donc directeur à l'époque des “ *maîtres-directeurs* ” mais ne veut pas intervenir dans la pédagogie de ses collègues : “ *Je me voyais mal dire à des collègues qui ont beaucoup plus de pratique que moi : il faut utiliser tel manuel, faut faire comme ci ou comme ça alors qu'en fait j'ai fait deux années de CP et après j'ai surtout fait des CM. Alors donc, je crois qu'on est mal placé pour donner des conseils ... Et puis il est pas*

question de heurter non plus. Si on commence à taper du poing sur la table et à dire : je veux que ce soit comme ci et comme ça, on est sûr qu'on va à l'échec ". Il préfère le consensus "pour amener les gens à évoluer".

Marc définit ce travail de directeur comme un travail d'animateur et de policier : "*Fallait presque aller s'occuper de voir ... si le chauffeur est en état ou pas ... voir si l'autocar est en état ... Il me semble que chacun a sa fonction. On ne va pas jouer une fonction de policier alors qu'il y a des gens qui sont super-compétents au niveau de la DDE ... Finalement, avec toutes les contraintes, on se surprotège au niveau des écoles et puis on arrive à ne plus rien faire. Et puis, d'autre part, ça conforte les collègues qui n'ont pas trop envie de bouger ... (Et les parents) ont l'air de se dire qu'on cherche vraiment les poux dans la tête. C'est pas possible*"

II. B. 2. La première direction

Dans la première direction qu'il assure à la frontière franco-suisse, Marc reçoit dans son école beaucoup de personnes transplantées venues par attrait pour la Suisse voisine. Quand la crise se fait sentir sur le territoire helvétique, ce dernier "réexpédi(e) les clients en France" qui retournent alors dans leurs régions d'origine. Le directeur se souvient d'un père venu lui expliquer sa situation : "*Je suis venu ici avec mes trois enfants parce que j'ai une place de boucher à la Migros qui paie vraiment*". Quand arrive la récession, il est remercié et attend deux-trois mois dans cette commune frontière "*le temps que mon bail de location se termine à Dunkerque*". Et puis il reprend possession de son pavillon parce que la vie est moins chère là-bas.

Le maire de cette banlieue de 10000 habitants proche de Genève précise au directeur qu' "*en l'espace de cinq ans (86-87 à 92) la population s'est renouvelée pour moitié*". Dans ce "*quartier de villas avec deux grands ensembles d'immeubles, ces villas (ne) nous apportent plus de population comme elles (n')apportent plus beaucoup de population au collège*" renchérit Marc : elles sont construites depuis vingt ans et les enfants ont grandi. Les personnes parties sont remplacées surtout par des familles à problèmes, la mairie ayant racheté des appartements et les ayant transformés en meublés. Marc a le sentiment de faire beaucoup de "*social*" dans cette commune : "*Pour 10% de l'effectif, on y passe 70% de notre temps ... Moi, j'étais sans arrêt avec des assistantes sociales ... au moins une fois par mois, ... des problèmes à traiter, la plupart du temps des problèmes socio-économiques qui font que les gens se noient dans un verre d'eau. Parce qu'ils baissent les bras facilement, ils (ne) réagissent plus*". Et il cite deux exemples. Le premier est le cas d'une mère "*arrivée à 5 heures et demie le soir dans mon bureau*". L'institutrice qui l'accompagne explique : "*Elle s'est fait jeter par son concubin, elle sait pas où aller, elle se réfugie à l'école*". Le deuxième est celui d'un enfant de Cours préparatoire dont le père puis la mère font chacun une tentative de suicide à quelques temps d'intervalle.

Marc a le sentiment d'être "*bouffé par le temps qu'on passe au niveau du social*". Ce ne sont pas les immigrés il y en a 35 à 40% dans cette école qui lui posent le plus de problèmes mais les cas sociaux : "*Dans les immigrés y a aussi de très bons gamins et dans les Français des cas sociaux terribles*". Heureusement, le maire, assistante sociale de profession, va, selon Marc, "*dans le sens du social*" : "*On a la chance d'avoir, à côté*

tout le social qui s'est pas mal développé sur les communes. Alors on peut toujours taper à gauche, à droite, on sait qu'on n'est pas isolé".

II. B. 3. Collègues solidaires

Dans "cette école réputée difficile", on trouve "une solidarité (entre collègues) qui n'existe pas ailleurs ... des équipes d'instits super motivées et vraiment solides. Solidaires et avec lesquelles on peut vraiment faire du boulot. Je reconnaissais qu'à G. j'ai lâché une école où ça marchait, parce que j'y suis pas pour quelque chose, parce que c'est une équipe . Y a donc les collègues qu'étaient derrière ". Marc quitte cette direction pour une autre, réputée plus calme. A comparer ces deux groupes, il semble avoir des sentiments partagés. Dans l'ancien, vivait une équipe. Quand il le quitte, personne ne demande le poste et "c'est la collègue la plus ancienne en grade et sur le poste qui est nommée sur le poste ". Si cette dame qui n'avait rien demandé, "pleurait comme une madeleine " au début "ce qui lui tombait sur la tête c'était affreux se débrouille maintenant très bien ", c'est parce qu'elle est "sacrément aidée" par l'équipe. Soutenue par ses collègues, elle mène à bien "un travail sur la violence qui est réputé, qui est pris en modèle par l'inspecteur". Il en va autrement dans l'école actuelle.

II. B. 4. Enfants faciles à satisfaire

Dans le groupe qu'il a quitté, non seulement l'ambiance entre tous est bonne, un travail conséquent est fourni, mais il est aussi facile de "faire plaisir aux enfants dans les coins défavorisés, plus facilement que dans des coins (comme) ici (lieu actuel) où justement les enfants auraient tendance à faire la fine bouche en disant : mais ça on peut l'avoir autrement ". Et Marc développe cette idée : "Dans un coin défavorisé, les gamins vivent ça d'une manière complètement différente. Ils attendent qu'on leur propose quelque chose. Je faisais du ski de fond avec ces gamins la journée mais j'ai plus (davantage) de satisfaction à faire ce que je fais avec ces enfants que de le faire avec ceux de maintenant qui sont vite blasés ... Quand on met des petits Maghrébins au skating par exemple, et puis qu'ils se débrouillent très bien, eh bien le gamin il est sacrément fier et bon, on sait que ça passe par l'école, ça passera pas par les parents ". Même s'il n'est pas possible de compter sur les parents : "C'était un peu la démobilisation. C'est pas les immigrés ou les parents à problèmes qui vont se proposer pour accompagner le ski de fond, (les premiers) ça fait pas partie de leur culture, (les seconds) ça leur passe au-dessus de la tête ", les enseignants sont considérés. Dans le poste précédent cette école difficile, "un coin sélect", les parents avaient "tendance à nous (instituteurs) prendre un petit peu pour des gens inférieurs ... Fallait garder sacrément son poste pour ne pas se faire marcher dessus ". C'est dans cette commune qu'un père ne voulait pas que son fils participe au voyage scolaire organisé en Bretagne parce que "de toutes façons nous, on est déjà allé à Disney-World !" ce qui sous-entendrait que "DisneyWorld c'était nettement mieux que la Bretagne".

II. B. 5. Le travail en groupe

C'est aussi dans cette école réputée difficile que Marc a le plus de liberté pédagogique

pour travailler en groupe : “ *C'est intéressant quand même de faire des groupes de travail, du travail de groupe, c'est enrichissant* ”. Actuellement, d'autant plus qu'il travaille à mi-temps en classe, il éprouve beaucoup de difficultés pour le faire : “ *On peut pas sans arrêt dire, auprès des collègues d'ici : " Ben je faisais comme ci, je faisais comme ça " parce qu'on va finir par se faire mal voir, par se faire rentrer dedans. On peut pas transposer* ”. Il estime, qu'au niveau du travail pédagogique, dans son poste actuel il a “ *cinq ans de retard par rapport à ce qu'il faisait à G. parce qu'on avançait beaucoup plus facilement* ”. Et il cite l'exemple du travail par cycles : “ *Moi, je travaillais bien par cycles sur G. C'est tellement facile : on décide un programme de travail au début de chaque demi-trimestre, on évalue ensemble sur le demi-trimestre ou dans la période du demi-trimestre entre deux ou trois maîtres. On se met des exercices en commun. On sait qu'on peut construire une grille de travail qui va nous servir cette année mais l'année prochaine aussi ce sera plus facile* ”.

II. C. La nouvelle direction

II. C. 1. L'équipe de direction

Bien qu'il ait pensé, en changeant de direction d'école, avoir un travail peut-être plus facile, Marc se rend compte que ce n'est pas évident. Il y a, bien sûr, moins de problèmes dûs aux difficultés socio-économiques mais cela existe tout de même. Les parents s'occupent davantage de leurs enfants, “ *y a plus (davantage) de suivi* ”. Mais comme ils sont plus présents, “ *on se méfie un petit peu* ” d'eux. L'avantage, c'est qu'ils aident facilement dans l'organisation des diverses activités proposées pour les enfants. Le groupe scolaire est important : 440 enfants, à peine 10% d'immigrés et deux directeurs qui “ *se partagent les tâches administratives* ”, qui s'entendent bien : “ *au niveau direction c'est impeccable* ”. Il s'agit malgré tout d'être rigoureux dans cette tâche : “ *25 maîtres, avec des mi-temps à gérer, une RAD, c'est-à-dire les réseaux d'aide aux enfants en difficulté. Y a un psychologue scolaire, y a un poste d'infirmière aussi* ”. Mais il y a davantage de “ *paperasse administrative* ” qu'autrefois : “ *On est passé au système projet d'école puisque la gauche est arrivée et on nous a donné des choses intéressantes mais ils ont donné aussi du boulot ! ... C'est devenu de plus complexe et ça prend de plus en plus de temps !* ”

II. C. 2. Le projet d'école et l'équipe pédagogique

Si la relation avec l'autre directeur est très bonne, il existe beaucoup moins de solidarité entre les collègues : “ ***Ressurgissent les petits égoïsmes de chacun ... C'est chacun pour soi et Dieu pour tous. Faut pas qu'on en demande trop ... Je dois me battre contre certains collègues en disant : Mais vous vous plaignez ... Moi je viens d'ailleurs, c'est pas partout comme ça. Il faudrait peut-être que vous alliez faire un tour dans un coin dur, vous verrez, vous revenez, vous serez tout heureux ! Vous verrez pas avec le même oeil !*** ” Marc essaie de travailler avec ses collègues avec diplomatie : “ *On arrive, on peut pas tout chambouler d'un coup Donc on prend comme c'est et puis, petit à petit, on essaie d'aller vers quelque chose qui progresse* ”.

La mise en place du projet d'école n'est pas évidente dans ce contexte. Marc part du principe "*il faut que les gens aient envie*" et constate qu' "*ici on aurait tendance à faire un petit peu des projets pour qu'on s'en serve pas*" alors que dans le poste précédent : "*Si on fait un projet, on s'implique dedans, sachant que la solution elle passe par nous et on le met en place. C'est plus dynamique*". Malgré tout, Marc espère, avec l'aide de l'autre directeur, parvenir à faire évoluer ses adjoints : "*On s'y met à deux, on noyaute le système. C'est-à-dire, moi j'ai des CM 2, on essaye de faire jouer les tentacules pour arriver à faire l'alliance avec tous les CM 2. Et puis lui, il a les CE 2, il fait la même chose. Et on espère que les CM 1 seront obligés de s'impliquer. C'est pas facile, c'est un boulot de longue haleine ça. On n'y arrivera pas ... Sur quelques années je pense mais pas avant*". S'il n'oblige pas un instituteur rétif à participer à des propositions collectives, Marc lui envoie les parents qui viennent récriminer : "*Parce que c'est son problème. S'il veut pas être cohérent, bon ben d'accord mais il gère le problème tout seul. J'ai pas à le gérer pour lui*".

II. C. 3. Souvenir récent agréable

Malgré tout Marc reconnaît qu'il est possible d'organiser des "*choses assez extraordinaires*" dans la mesure où, en général, commune et parents ont davantage de moyens financiers : voyage en Camargue de trois jours, activité voile pour les CM 2, ski de fond. Si la dernière activité est gratuite, il est demandé une participation pour les autres. Pour financer, outre les fonds accordés par la mairie, l'école organise diverses ventes : sapins, boules, décos pour Noël, participation à la foire, etc. : "*Faut que les instits se prostituent, entre guillemets, pour arriver à faire entrer un peu d'argent*".

II. D. Grosse déception

Enfin Marc a été fort déçu quand il a passé le concours de professeur des écoles. Dans son poste précédent, l'école faisait partie d'un réseau de stage "*une année elle a reçu 19 stagiaires*" : "*C'était énorme, c'était vraiment énorme*". Alors il décide de passer ce concours où 22 ont réussi sur 118. Ce n'est pas l'échec en lui-même qui l'a perturbé dans un concours ce sont les premiers qui réussissent mais la note qu'on lui avait attribuée : "*Je suis fort déçu de la note donc je vois pas pourquoi je continuerai dans ce sens-là*" a-t-il dit à l'inspectrice. Et il se retire des réseaux : "*J'avais marqué le coup parce que c'est vrai qu'on peut en avoir sec*".

III. Conclusion : insatisfait

Reconnaissant que "*se remettre en cause c'est pas toujours simple*", Marc ne pense pas que maintenant il va "*se remettre en cause souvent dans les huit ans qui (lui) restent*". Que reflète cette réflexion ? Il est difficile de le savoir. Ce n'est peut-être pas un hasard qu'elle survienne aussitôt après la remémoration de la déception survenue à la lecture de la note au concours. En fait, tout au long de l'histoire de sa vie professionnelle, Marc, par des mots, des boutades, révèle son besoin de reconnaissance à plusieurs niveaux financier, professionnel avec hiérarchie et parents d'élèves qui n'est pas toujours et réellement satisfait. Peut-être se sent-il davantage "*utilisé*" que "*reconnu*" ? Même dans

son école actuelle, plus grande que la précédente, comparant avec un collège ayant un effectif semblable, il constate que l'école primaire manque de " *l'infrastructure* " du collège : " *Alors ils peuvent avoir un conseiller d'orientation, deux-trois secrétaires, etc., nous on est deux directeurs, point c'est tout* ". Pour tenter de résoudre au maximum les problèmes administratifs, il utilise l'ordinateur : " *Alors là, l'ordinateur, ça marche à tout de bras ; c'est tout informatisé ... Autrement on (ne) peut plus y arriver* ". L'enthousiasme des débuts est fort émoussé. Je le ressens aussi fort déçu dans son poste actuel et, au fur et à mesure de l'entretien sur la vie professionnelle percent les regrets de l'école précédente pourtant difficile. Le jour de la visite de classe, j'évoque ma perception de ce sentiment qu'il me confirme : à la suite de l'entretien, il a fait une demande de mutation.

Eliane : la culpabilité.

L'histoire personnelle d'Eliane révèle de nombreux souvenirs agréables et positifs mais l'entretien est aussi rythmé par un événement difficile qui laisse des traces sous forme de souffrance et de culpabilité.

I. Vie personnelle

I. A. La famille

I. A. 1. Ses valeurs

Eliane vit " *une enfance sans souci* " (deux fois) avec " *des parents très présents, s'intéressant à (sa) vie* ". Ses parents sont instituteurs tous deux et s'occupent de leur progéniture (trois garçons et une fille dont trois seront enseignants). La mère est davantage à la maison, " *plus présente* ", le père a des activités périscolaires après l'école : cinéma itinérant, fête du Sou des écoles (" *présent d'une autre manière* "). Les valeurs du couple sont le travail, la justice. Le père, normalien, " *avait appris à lire en gardant les chèvres* ". Il est convaincu que ses enfants ont les compétences voulues pour parvenir à se faire leur place dans la vie : " *du moment qu'on était intelligent, il y avait pas de raison qu'on n'y arrive pas* " et ne voulait aucunement les favoriser au détriment des autres. Mais travail ne veut pas dire " bagne " : " *du moment que je travaillais mon petit bonhomme de chemin, ça leur suffisait, quoi* ". Outre ses quatre enfants, il a aussi la responsabilité d'un neveu devenu orphelin et de deux autres enfants " *plus âgés que nous* " dont il est le tuteur. Est-ce parce que ses parents gagnent modestement leur vie : " *à cette époque les instituteurs gagnaient pas vraiment beaucoup d'argent* ", qu'ils ont la charge de trois enfants supplémentaires (charge morale et peut-être financière mais elle ne le sait pas), après le lycée, quand elle prépare SPCN à la faculté, Eliane fait " *du pionicat* " parce que " *mon frère, mon deuxième frère est rentré à l'EN, pour dire que je voulais pas coûter de l'argent à mes parents* ".

I. A. 2. Les agréments de la campagne

Eliane garde aussi de bons souvenirs de sa vie avec ses frères avec qui elle joue dans la

campagne environnante : “ *C'était une autre vie, une vie à la campagne, nous on était dehors ... Nous, on jouait, on grimpait aux arbres, on se faisait des cabanes, on faisait des barrages dans les ruisseaux* ”. Elle expérimente une certaine liberté : “ *elle (la mère) était pas toujours non plus à nous surveiller, à savoir. On se levait le matin, on allait jouer dehors et puis, et puis ... C'est pas qu'on faisait ce qu'on voulait parce qu'elle, elle ... mais y avait pas non plus les dangers qu'il y a maintenant* ”. S'il existe dans la famille une certaine rigueur qui, peut-être interdit certaines activités, les enfants ne sont pas non plus sous une surveillance constante, à la différence de maintenant (dans certains milieux). Eliane, qui enseigne dans le village où elle a vécu son enfance, constate : “ *A la campagne maintenant, les gamins, ils (ne) vont plus jouer dehors, ils font du vélo autour de leur maison, ils vont faire du sport à la MJC, on les emmène à la piscine, mais jouer ... même les gamins de SC à la campagne ...* ”

I. A. 3. Conséquences des jeux

Ces grands jeux dans la campagne ont des conséquences : les accidents qui ne sont “ *même pas des mauvais souvenirs parce que ça va avec le fait que j'étais turbulente ... Je me suis cassé le poignet, j'ai des cicatrices (aux jambes) un petit peu partout. Je tombais (six fois en quelques secondes), parce que je faisais pas attention, des arbres, de vélo, parce que je jouais toujours avec mes frères et puis, étant plus petite, je voulais toujours les suivre, alors, évidemment, j'arrivais pas* ”. Les cicatrices d'Eliane lui rappellent davantage le plaisir éprouvé à courir la campagne avec ses frères que la brutalité de ses rencontres avec le sol.

I. A. 4. Intérêts personnels

C'est avec l'aîné de ses frères qu'Eliane est le plus liée malgré leur différence d'âge : “ *j'étais donc souvent avec G. Enfin souvent ... C'est pas qu'il me voulait mais j'étais toujours à le harceler* ”. Le second frère, plus rêveur, plus poète, semble jouer moins régulièrement avec eux. Hormis les jeux fraternels, Eliane se plonge volontiers dans la lecture : “ *Quand j'avais le nez plongé dans un bouquin et ben c(e n')était plus la peine ...* ” de venir la chercher pour jouer.

I. A. 5. Les “ copines ”

Eliane évoque ses amies surtout à partir de la 6ème au lycée. Le fait de partir en secondaire alors que ses camarades de primaire continuent en section de fin d'études l'a en quelque sorte détachée d'elles : “ *Ma vie c'était l'école, les copines* ¹⁸⁶ . Après, en grandissant, bon bien sûr, y avait les surprises-parties (auxquelles les parents) m'ont laissée aller quand c'était raisonnable” se remémore-t-elle.

I. B. L'école

L'école en général se passe bien. Eliane est une bonne élève, elle se dit “ *scolaire* ”, aime “ *l'étude* ” et la lecture. Plutôt bonne en mathématiques, elle “ *adore* ” le professeur de

¹⁸⁶ Plus loin Eliane évoque : “ le collège, les copains, les copines ”.

cette discipline de la seconde à la terminale : “ évidemment qu’avec lui je travaille ”. Elle “ aime ” aussi le professeur de philosophie et se trouve “ bonne ” dans cette matière ainsi qu’en physique et en chimie. En général, elle “ boit ” les paroles des enseignants et “ est toujours intéressée par ce qui se faisait ”. En revanche le professeur de français, subi de la troisième à la terminale est “ détesté ” (deux fois) : il l’a “ prise en grippe ” (deux fois). Eliane a le sentiment très vif que cette enseignante ne travaille pas, qu’elle est “ incapable de rendre ses cours intéressants ” et trouve cela “ inadmissible ”. Elle se rappelle avoir eu 6 à sa première dissertation de seconde parce que le professeur “ se souvenait de ma troisième ” et d’avoir toujours gardé cette note. Elle écrit des fautes d’orthographe dans ses devoirs “ exprès pour voir exactement ce qu’elle corrigeait ”. Dans la mesure où elles n’ont été ni soulignées, ni corrigées, Eliane en déduit que “ manifestement elle avait pas vu, elle avait pas lu ma copie ”. Si elle travaille facilement, si elle est une élève “ sans histoires … tant que ça allait bien … ” Eliane devient “ frondeuse si ça me plaisait pas ”. Elle reconnaît avoir “ tenu tête certainement ” à ce professeur et, quand il arrivait en retard en cours assez souvent semble-t-il avoir donné le signal du départ pour la salle de permanence et peut-être celui du chahut à son arrivée : “ on la huait en fait ”. Les rapports entre les deux sont très mauvais et le professeur oblige Eliane à travailler son français durant l’été en lui demandant de passer un examen pour entrer en première, “ examen que j’ai réussi d’ailleurs ”. Et, sur le dossier du bac il est inscrit “ ne mérite pas d’avoir le bac ” mais, Eliane affirme : “ évidemment j’ai eu mon bac ”.

Réfléchissant à cette période, Eliane imagine qu’à dix-sept-dix-huit ans elle “ aurait pu (se) rendre compte que c’était quand même (son) avenir, qu’(elle) aurait peut-être … : (mais) je fichais rien, je fichais rien parce que je pouvais pas la voir ”. Elle se souvient aussi d’avoir été en quelque sorte considérée par le professeur comme “ responsable systématique ” (deux fois) des problèmes qui surgissaient sans être jamais reconnue dans son travail.

I. C. Les acquis

La vie et l’éducation d’Eliane lui ont permis de s’ancrer dans des valeurs de solidarité, de goût et d’investissement dans le travail, valeurs acquises essentiellement en famille. L’école apparaît avoir moins d’influence dans ce domaine des valeurs même si, en général, cela se passe bien et qu’il lui reste de bons souvenirs de certains professeurs. Dans ce cadre, la mauvaise opinion d’Eliane à l’égard du professeur de français est due à la fois au problème relationnel : elle ne s’est jamais sentie reconnue et acceptée, et au conflit au niveau des valeurs : cet enseignant est vu comme n’accomplissant pas le travail pour lequel il est rémunéré. Quand elle rappelle ces événements, Eliane apparaît dynamique, tonique, pleine de vie, ne s’en laissant pas compter. Elle donne de sa famille une image positive qui sera quelque peu écornée à partir du moment où elle aborde les problèmes d’éducation sexuelle, de mariage et de divorce.

I. D. La sexualité et ses conséquences

I. D. 1. Problèmes de couple

Cet entretien sur la vie personnelle, malgré une majorité de souvenirs positifs, révèle de manière très forte le sentiment d'échec d'Eliane à propos de sa vie de couple. Elle en parle dès le début au sujet des mauvais souvenirs : " *j'ai pas réussi ma vie de couple* " qui devient très vite : " *j'ai pas réussi ma vie* ". Cet échec lui est d'autant plus difficile à accepter qu'elle est persuadée que ses enfants ont dû en souffrir : " *Comme ça se passait très mal chez moi dans ma vie de couple, certainement que mes enfants en ont souffert* ". Il ressort de ce passage un sentiment de culpabilité : n'arrivant pas à en parler avec ses enfants " *parce que c'est dur* ", elle essaie de compenser son manque de présence d'alors par une présence actuelle accrue avec enfants et petits enfants. C'est un événement qu'elle évoque dès le début de l'entretien (dans les deux premières minutes) et elle y revient à nouveau quelques instants après: " *mauvais souvenirs dans (sa) vie de femme mariée* ". Ils apparaissent encore sous la forme de " *soucis quand je me suis mariée* ". Emerge alors la relation de ces événements.

I. D. 2. Conflit avec les parents à propos de mariage

En fait, Eliane se trouve enceinte alors qu'elle n'est pas mariée (avant 68) et ses parents exigent le mariage. A propos de l'éducation reçue durant son enfance et son adolescence, alors qu'elle se remémore les bons moments, elle ajoute: " *C'était l'éducation aussi qui se faisait à cette époque. Y a des choses dont on ne parlait pas. Ben on en parlait pas ... on parlait pas de sexe, on parlait pas de, c'était comme ça* ". Elle ne paraît donc pas avoir reçu de véritable information. Se renseigne-t-elle dans le domaine de la contraception au moment où elle commence sa vie amoureuse ? Il ne semble pas, la loi Newirth n'est peut-être pas encore votée et si elle l'est, la publicité sur la contraception est interdite. " *Je me suis trouvée enceinte un peu par hasard* " dit-elle. Sa grossesse déclarée, Eliane ne semble pas envisager d'avortement : à cette époque c'était interdit légalement et dangereux. Elle n'en parle donc pas mais il est possible aussi qu'elle mère ne lui déplaise pas, que l'enfant annoncé ne lui paraisse pas une catastrophe même si cette venue pose des problèmes. Donc Eliane semble bien accueillir l'enfant à venir mais n'a " *vraiment pas envie de (se) marier* ". En revanche ses parents " *exigent* " le mariage : " *ils ont absolument, ils ont exigé ... il fallait* ". Cette attitude surprise leur fille qui les pensait plus libres par rapport au quand dira-t-on, à l'opinion de la société. Dans le village, ils faisaient partie des " *trois ou quatre familles qui n'allaien pas à l'église* ".

I. E. Conséquences

Le mariage a donc lieu et la vie de couple n'est pas heureuse mais aucun détail n'est donné sur ce sujet. Pareillement, Eliane éprouve des difficultés à divorcer : " *J'ai mis longtemps à franchir le pas parce que, justement ça, ça ne se faisait pas* ". Ce divorce n'est pas daté nettement dans la vie adulte. Nous n'avons pas davantage de précision sur le bien-être qui en a découlé. En revanche, au début de l'entretien, la vie de couple est, pour Eliane, le mauvais souvenir qu'elle " *bannit de sa vie* ", et à la fin, si elle " *bannit les mauvais souvenirs de sa mémoire* ", ils " *ressortent* " (six fois) de temps en temps, la nuit, ... C'est une souffrance toujours présente, pas réellement cicatrisée et qui émerge probablement en fonction des situations qu'elle rencontre dans son quotidien.

II. Vie professionnelle

II. A. Expérience indirecte de l'enseignement

Eliane, comme trois autres personnes interrogées, n'est pas normalienne. Son projet initial n'est pas d'enseigner mais de devenir chirurgien. Les circonstances de la vie probablement sa grossesse imprévue l'en détournent. Malgré tout, elle ne commence pas ses remplacements "*en traînant les pieds, (elle s'y) sent tout de suite à l'aise parce qu'(elle a) fait des colos, ... (elle n'est) pas novice*", elle connaît ce climat particulier ayant habité un logement au-dessus de l'école durant son enfance. En outre, Eliane se sent soutenue par ses parents : ils l'écoutent, s'intéressent à son travail parce que l'école "*c'était leur truc, c'était leur vie*". Avec ses frères et leurs épouses, "*les réunions de famille ça tournait autour de l'école ... C'est vrai que l'école ... mes parents ayant des amis instituteurs, on n'en sortait pas, on n'en sortait pas*". Donc, quand elle commence à enseigner, même si elle n'a pas d'expérience directe, Eliane a accumulé une expérience indirecte notable.

II. B. Une maîtresse débutante

II. B. 1. Les débuts

Elle se forme aussi dans les remplacements, trouve parfois de l'aide auprès des maîtres en congé qui lui donnent des conseils et lui laissent leur cahier-journal. Le conseiller pédagogique vient la voir notamment quand elle a en charge une classe de village du "CE 2 à fin d'études" : "*il allait dans le même sens que le maître*", une conseillère l'aide beaucoup quand elle se retrouve en maternelle et l'inspectrice complimente son attitude avec les enfants. Enfin, durant ses nombreux remplacements en collège sur des postes de mathématiques-sciences, elle reçoit aussi la visite d'un conseiller : "*il venait me voir, il regardait ce que je faisais*". Durant ces années d'enseignement en collège, Eliane "*copie*" la pédagogie de son professeur de mathématiques du lycée : "*J'avais en terminale un professeur de maths que j'adorais, je me souvenais comment il faisait et puis je faisais un peu comme lui*". De plus, une fois par mois, Eliane va suivre des cours à l'EN et rend des devoirs de pédagogie.

II. B. 2. En sixième de transition

Après cette formation, Eliane passe son CAP dans une classe de CP que lui laisse une maîtresse elle travaille alors en collège qui l'aide dans la préparation des différentes séquences. L'année suivante, on la nomme dans une sixième de transition dépendant du collège, située dans les bâtiments de l'école primaire, salle étroite, sorte de "*couloir*", classe "*dépotoir*" parce que sont regroupés des enfants qui "*étaient mis sur le côté, puis qu'allaien passer après en cinquième de transition, puis après en classe pratique* (alors que cette classe) *aurait dû être normalement une classe un peu de passage, de renforcement enfin, pour leur (les enfants) permettre de retrouver le cycle normal*". Parmi les enfants en difficulté scolaire, il s'en trouve un qu'Eliane "*avait trouvé très bon ... mais*

il était pénible ". Dans ce cadre, elle a peu de moyens à sa disposition : " *pas de bouquins, pas de bibliothèque, pas de magnétophone*, (elle doit) *se battre pour avoir la salle de gym* ". Aucun conseiller ne passe la voir durant cette année. Eliane se souvient avoir fait de " *l'enseignement individuel ... avec ce qu'(elle) savait à l'époque* ", tout en ressentant son " *manque de formation* (répété trois fois à ce sujet) : " *Et pourtant ça m'avait intéressée dans le sens qu'il y avait quelque chose à faire avec ces gamins. Y avait vraiment quelque chose à faire en ayant des moyens* ".

II. B. 3. Réflexions sur la formation

Les souvenirs à propos des conférences pédagogiques ne sont guère positifs : " *On (en) sortait complètement cassé parce qu'on se disait : "tout ce qu'on fait , ça ne vaut pas grand chose", et puis des fois c'était d'un mortel ennui ... Je me souviens d'une où il (l'inspecteur) avait commenté les nouveaux programmes de français* (profond soupir). *Oui, c'était la leçon* ". Et cela lui rappelle son professeur de français. Au niveau de la formation, Eliane a le sentiment de n'avoir pas été beaucoup aidée par les responsables pédagogiques : " *J'ai appris comme ça, en essayant d'abord de rester dans ce que je savais faire ... Puis ouvrir l'éventail ... parce que je me sentais plus (davantage) sûre de moi*. Elle se montre prudente : " *Il vaut mieux faire quelque chose que l'on sait plutôt que ... des expériences aussi faut en faire mais faut vérifier quand même que ça marche, que ça suit derrière* ". Cela ne l'empêche pas de lire des ouvrages de pédagogie, de se remettre en question. Elle évoque aussi les stages faits tout au long de sa carrière, le seul bénéfice qu'elle paraît en retirer étant qu'ils permettent l'échange entre collègues.

II. C. Les conditions d'un travail efficace avec les enfants

II. C. 1. Importance du désir

En classe, avec les enfants, Eliane ne semble pas avoir de problèmes particuliers de relation : " *Je ne me souviens pas d'enfants avec qui j'ai vraiment pas accroché ... On m'a toujours dit que les gamins m'aimaient bien et puis que le courant passait* ". Elle préfère toutefois " *les enfants, même s'ils sont un peu pénibles, turbulents, et puis qui ont envie, qui proposent, qui sont volontaires même si ça brasse un peu, plutôt que des enfants qui ... C'est plus facile de travailler avec des enfants qui ont envie, qui proposent que des enfants qui ... attendent toujours* ". Face à de tels enfants, elle fait en sorte de " *les bousculer ... pour qu'ils cherchent, pour qu'ils se bousculent un peu les neurones* ". Elle paraît attentive aux enfants, à leurs réactions, et la conduite de sa classe en tient compte. Leur remue-ménage au cours d'un travail : " *bouger les pieds, danser sur leurs chaises* " est, pour elle le signe d'arrêt de l'activité en cours parce qu' " *Ils ne sont pas réceptifs* ". Elle conseille aux stagiaires de l'IUFM en observation dans sa classe : " *Regarde les gamins ... Il faudra que tu apprennes à regarder ... Il faut apprendre à lire sur leurs visages, à voir dans leurs yeux si ça pétille ou si ça reste terne* ".

II. C. 2. Nécessité du groupe

Il est important aussi que les enfants de la classe forment un vrai groupe. Il y a quelques

années, les élèves arrivent de trois classes différents dont une partie de la sienne. Elle “*bataille*” au début de l’année pour que ce dernier groupe ne prédomine pas, pour que le “*groupe-classe*” se constitue réellement : “*J’ai de la peine à les mettre un peu comme ça sous mon aile. Enfin c’est pas que je tiens à ce qu’ils soient sous mon aile mais j’aime bien que ça fasse groupe, et puis que moi je sois là un peu à orchestrer, à orchestrer le groupe*”. Et, aux alentours du 15 octobre, elle constate que “*la mayonnaise prenait, voilà, la mayonnaise prenait*”. Cette classe lui donne satisfaction, a une “*atmosphère*”. Ce sont aussi des enfants qui se trouvaient ensemble en maternelle et qui sont heureux de se retrouver pour la première fois tous ensemble en fin de cycle primaire. Est-ce en raison de ce climat, il n’y a pas de compétition dans la classe “*sinon toujours dans l’idée d’aider celui qui réussissait moins bien*”. En fait, l’enfant ayant compris et terminé son travail plus rapidement que d’autres est chargé d’expliquer à celui qui se trouve en difficulté. D’ailleurs, à leur départ en sixième, n’ayant pas toujours confiance dans la pédagogie de certains professeurs de collège, Eliane confie les enfants les plus fragiles à leurs camarades plus solides en veillant à ce qu’ils se retrouvent ensemble dans les classes du collège.

II. D. Découverte de la correspondance

Si Eliane n’est pas une pionnière en pédagogie, elle utilise les initiatives départementales. C'est de cette manière qu'elle commence la correspondance scolaire avec une classe du Valais qu'ils reçoivent puis vont visiter. Et cela “*stimule*” (trois fois) le travail, les productions, les apprentissages : prévoir les activités pour le séjour des correspondants, leur présenter une pièce en théâtre, décrire la région, se renseigner sur la leur. Dans ce cadre, elle constate que les enfants “*écrivent volontiers*” (trois fois) et régulièrement : “*Y en a aucun qui rechigne pour écrire. Y en a même d’autres qui s’écrivent entre les courriers, qui vont directement chez eux ... Il y en a même qui se téléphonent*”. Et c'est la joie à la réception des envois. Le maître de la classe correspondante “*est ravi* (deux fois) parce que justement les enfants découvrent, découvrent autre chose” : son école est au fond d'une vallée. Eliane regrette de n'avoir pas commencé cette activité plus tôt. Même si la correspondance ne lui permet pas d'aborder toutes les disciplines parce que cela lui demande beaucoup de travail, cette activité “*raccroche les élèves*”, notamment ceux qui sont en difficulté relationnelle : “*Quand tous les autres sont contents, même s'il traîne un petit peu les pieds, il* (enfant un peu “*grognon*”) *est obligé d'être content* (rire). *Mais enfin ça l'entraîne*”. Il participe “*sans être obligé de le pousser*” (sans qu’elle soit obligée ...). L’atmosphère plus dynamique est incitative. De manière moins assidue, la classe d’Eliane correspond aussi avec une école du Bénin et cela motive d’autres activités de recherche. Mais, il est tout de même assez surprenant qu’Eliane, qui se définit comme “*frondeuse*”, “*tenant tête*”, qui voulait assumer sa grossesse en restant célibataire, donc qui semblait ne pas avoir peur d’apparaître différente au regard d’autrui, découvre la correspondance scolaire aussi tardivement alors qu’elle a le souci de tous, qu’elle est persuadée de l’importance du désir de l’enfant, qu’elle n’ait apparemment pas participé, une fois ou l’autre, aux groupes pédagogiques du département : ICEM ou GFEN, alors que dates et horaires étaient publiés dans le bulletin départemental de l’Education nationale et les bulletins syndicaux, qu’il lui faille attendre les initiatives impulsées par l’inspection pour

tenter l'expérience. Quelle est l'influence, dans son attitude, du conflit avec ses parents, à propos de son mariage ?

II. E. La sanction du maître : l'enfant en échec

Même en arrivant en fin de carrière, Eliane est toujours très attachée à son métier avec un grand désir de voir réussir les enfants à elle confiés : “ *Un enfant qui réussit pas ... bon, ben nous c'est notre sanction ... Ça m'est arrivé de dire : je sais pas par quel moyen rentrer dans son jeu pour essayer de le faire travailler ...* (A propos d'un enfant, l'année précédent l'entretien), *J'ai essayé tous les moyens qui étaient à ma disposition, entre "passer de la pommade" , après le côté plutôt sévère, sanctions, revenir à des explications, discuter avec lui il était toujours d'accord mais ça s'est arrêté là* ”. Il est évident qu'Eliane est consciente, pleine de bonne volonté, gentille avec ses élèves, mais face à certains enfants démotivés elle se trouve seule, sans aide. Peut-être, ces derniers auraient-ils besoin d'un soutien extérieur, d'un cadre, d'une écoute particulière ou de soins médicaux et/ou psychologiques spécifiques ? Leur expérience familiale et/ou scolaire a pu être négative avant leur entrée dans la classe. Mais il est aussi vrai qu'Eliane pas davantage que ses collègues ayant été formés à l'EN n'a pas appris et développé ses capacités d'écoute selon les critères rogériens, qualités qui, si elles ne sont pas suffisantes, sont tout de même nécessaires. Remarquons aussi qu'elle n'a pas eu beaucoup de modèles hiérarchiques dans ce domaine. Si elle reconnaît que son inspecteur actuel est à l'écoute, elle relate, après le premier entretien l'échange qu'elle a eu avec un inspecteur précédent à l'époque de son divorce, situation qu'elle vit douloureusement et qui la fragilise. Il semble assez satisfait de son travail mais lui formule quelques petites remarques qui provoquent alors une crise de larmes qu'elle lui explique. L'inspecteur lui rétorque alors qu'elle aurait dû l'informer puis continue par ces mots : “ *Et puis, arrêtez de pleurnicher ! ...* ” Il se révèle incapable de lui manifester la moindre compassion et ne sait proférer que des paroles humiliantes, méprisantes ...

III Conclusion

Eliane, bonne élève dans son enfance, a aussi l'expérience d'être considérée comme “ *mauvaise élève, ne travaillant pas* ” par un professeur dont elle ne parviendra jamais à changer l'opinion qu'il avait à son égard. Devenue institutrice, elle veille à stimuler l'enfant en difficulté ou léthargique de manière positive tout en préférant ceux qui sont remuants mais qui ont des désirs et des projets à réaliser. Toutefois, son côté dynamique apparaît comme cassé, elle montre une pratique “ sage ” de son métier : la sagesse de la petite fille qui obéit aux ordres, mais pas celle du “ vieux sage ” qui a vécu et qui livre le fruit de son expérience. C'est dommage car elle ne profite pas totalement de ses propres richesses et n'en fait pas profiter les autres.

Jean et le CAPFIM

I. L'expérience du jeune instituteur

Au cours des deux entretiens, Jean relate le souvenir négatif qui a laissé chez lui des traces profondes, et qui reste vivace. En début de carrière, instituteur dans l'école qui possédait le matériel Freinet, il décide de se présenter au CAFIM de musique. Il joue de la guitare depuis l'âge de onze ans, il a fabriqué un disque avec son groupe dans le cadre de l'aumônerie, la musique le passionne, il joue, s'exerce avec ses amis, continue à se former et, dans sa classe, il initie ses élèves en essayant de les mettre en situation d'improvisation. Pour évoquer ce travail, il parle de " *démarches proches du free jazz ... où les instruments sont considérés comme un langage ... où il n'y a pas de prérequis, de technique ... où on va travailler uniquement avec des consignes très simples de notes longues, notes brèves, de dialogues à deux* ". Cela rappelle un peu les chants et les musiques libres dans la classe de Paul Le Bohec à Trégastel, ou dans celle de Delbasty qui a créé l'ariel¹⁸⁷ à Buzet-sur-Baïse. Dans sa classe, Jean avait d'ailleurs fabriqué des instruments et installé une contre-basse ainsi qu'un piano. Il réfléchit encore sur cette activité : " *J'avais fait des trucs qui étaient, je m'en rends compte maintenant, complètement révolutionnaires ... Plus j'y pense, plus je pense que c'était très bien. Oui, oui, tout à fait.* "

Mais, naïveté ou inconscience, il ne s'informe pas auprès de l'administration locale pour bénéficier d'appuis et de conseils. Le choc est brutal : " *Je me suis fait descendre en flammes par le directeur de l'école normale ... Donc il voulait ma peau, donc il l'a eue.* " Jean a le sentiment de n'avoir été aucunement écouté, c'est le directeur qui " *avait la vérité* ". Il vit cette situation comme une catastrophe parce qu'il s'est senti profondément humilié, écrasé. Les termes qui décrivent ce moment sont très forts : " *souvenir vraiment cuisant ... la hiérarchie qui vous écrase ... j'étais vraiment de la merde et il fallait que je le sache ... (A propos du directeur) il peut être d'un méprisant absolument inimaginable ...* " Peut-être le travail montré par Jean n'était-il pas parfait. Néanmoins, une collègue présente à la séance en tant que conseillère pédagogique lui avoue lors d'une rencontre fortuite quelque dix ou quinze plus tard : " *J'en ai été gênée pendant des années ...* " Le ressenti de Jean correspondrait bien à la réalité. Et le mépris et l'humiliation laissent encore des traces : " *Je hais peu de gens mais lui, (le directeur) je lui voue une haine farouche* ". Toujours est-il qu'il arrête cette recherche durant plus de vingt ans.

II. L'enseignant chevronné

Mais ces dernières années, sollicité par son inspecteur qui apprécie son travail, il tente à nouveau l'expérience après nos entretiens et après avoir passé et réussi (il est deuxième) le concours de professeur des écoles. Il le réussit la deuxième fois après s'être fait aider pour la préparation par une conseillère pédagogique passionnée. Quand je le rappelle après pour connaître le résultat, il me propose de nous voir car il a " *beaucoup à dire* " et je le sens peu satisfait, désabusé par la manière dont tout s'est passé.

Nous en parlons durant près de trois quarts d'heure. Il raconte les péripéties de ce concours, auquel il réussit mais dans des conditions qui ne donnent guère envie de tenter

¹⁸⁷ L'ariel est un instrument formé de cordes tendues sur un cadre sous lesquelles il y a de petits chevalets que l'on peut déplacer en fonction des notes ou des harmonies que l'on veut produire. Ces cordes peuvent être, au choix, frappées ou pincées. Cet instrument était en vente à la Coopérative de l'Enseignement Laïc.

l'expérience. Il évoque surtout le dernier entretien, la soutenance du mémoire tout en relatant incidemment, la séquence critiquée d'une leçon qu'il avait faite l'année précédente, celle de la critique qu'il fait d'une leçon d'une stagiaire ainsi que la distance entre les prescriptions officielles concernant ce concours et la réalité.

Le vocabulaire relatant ses sentiments tout au long de l'épreuve n'est guère encourageant : six fois "déstabilisé" et une fois "très très déstabilisé"

quatre fois "désagréable" (une fois "très ...", une fois "vraiment ...")
trois fois "désarçonné"
deux fois "pas très engageant"
une fois "frustrant", "sournois", "je ne me suis pas laissé avoir", "il m'a fait deux ou trois coups tordus en me la jouant camarade".

Cette soutenance est définie comme ayant été "une situation de non communication" : cinq expressions utilisant "non communication" ou "pas de communication", trois le verbe "écouter" à la forme négative et une dernière conclut : "Je me suis aperçu que ce qu'ils disaient, ça n'avait aucune importance". Jean aborde alors, par deux fois, l'évaluation de son travail faite par le jury : "Tu vois bien, soit ils te le donnent, soit ils te le donnent pas mais ils te disent pas : bon vous êtes vraiment nul mais on pense que vous avez des capacités pour vous former. En gros c'était ça."

Il précise aussi la distance entre ce que préconisent les textes officiels décrivant les épreuves avec la réalité à laquelle il s'est frotté. Par exemple, s'il est demandé un mémoire de vingt pages maximum, "les coutumes locales c'est : si tu fais moins de vingt pages t'as aucune chance de l'avoir. Faire au moins vingt-cinq". De même les notes de l'année précédente sont prises en compte, "si tu as moins de douze c'est pas la peine de te représenter..."

Un seul élément est positif durant tout ce travail : l'aide de la conseillère pédagogique qui l'a informé, qui l'a écouté, conseillé, qui est venu le voir dans sa classe et qui lui a permis de prendre conscience de sa pratique, d'y réfléchir, d'évoluer au bénéfice des enfants et de lui-même : "Au niveau personnel, disons que ça m'a permis de faire un travail plus approfondi en musique. Parce que, comme c'est une matière qui est facile pour moi, c'est vrai que j'avais jamais vraiment approfondi le fait de savoir comment faire passer certaines choses ... Avant, tu vois, c'était quelque chose que je faisais vraiment de manière très intuitive mais comme j'avais un gros bagage technique j'étais jamais coincé. Intuitivement j'arrivais toujours à improviser, à faire passer globalement ce que je voulais faire passer. Donc là, ça a été intéressant, dans ce sens-là, le fait de prendre un petit peu de recul, de savoir faire des choix." Ensuite, la présence de cette femme qui vient le voir dans sa classe et les échanges qu'ils ont, "ça m'a permis de me rendre compte qu'en fait, en musique, j'étais très traditionnel, j'étais très directif, j'étais en complet décalage avec ce que je faisais par exemple dans les autres matières. Ça c'était intéressant pour moi. Du fait que d'une part je n'y réfléchissais pas, je faisais ça très intuitivement. Et puis, d'autre part, du fait que c'est une matière qui a un coeur donc pour laquelle je ne tolérais pas bien le non investissement des enfants, ou les échecs, ou ... Du coup, j'étais

très, très directif. Alors ça a été très intéressant parce que ça m'a fait découvrir une autre facette à creuser dans ce domaine." Et il termine cette réflexion par ces mots : "Ça, j'ai essayé d'en parler un petit peu dans l'entretien, mais ça ne les intéresse pas." Je n'y fais pas allusion durant l'entretien mais cette grande intolérance, cette rigidité certaine comparée à sa pratique générale m'ont rappelé ses déboires anciens. Lors des premiers entretiens, Jean a explicitement affirmé avoir cessé ses recherches après s'être senti humilié, "*de la merde*" alors qu'il s'était investit passionnément. La blessure est trop vive, trop cruelle, trop injuste ...

Je lui demande alors, ce qu'ils ont dit de son mémoire, et Jean répète : " *Ils m'en ont pas parlé*" (deux fois), " *Ils m'en ont pas dit un mot*" (trois fois), ce qui le frustre. Je lui fais part de mes interrogations concernant cet examen, pensant que devait être évaluée la capacité de l'enseignant ayant quelques compétences en musique à aider ses collègues à développer les leurs en donnant envie aux enfants et il réagit : " *Oui, exactement. Mais ça, si tu veux, je l'ai bien défendu. C'est pour ça aussi qu'ils n'ont pas pu complètement me démolir parce que là, j'étais solide là-dessus. J'avais préparé de tous petits extraits vidéos, j'avais bien préparé mon histoire pour leur montrer qu'au départ, avec des gamins qu'étaient pas du tout dans la musique, j'avais réussi à les accrocher à un projet musique. Ils avaient accroché même si, et bien y a des gamins qui sont pas très justes à certains moments, ou qui sont peut-être pas bien pile dans le temps, mais qui sont accrochés, qui ont envie, qui s'investissent corporellement dans l'histoire. Et ça, je trouve que c'est assez frappant dans tout ce que j'ai fait, je trouve que c'est le côté qui m'apparaît intéressant*". Et ça l'est d'autant plus que il a changé de lieu et de poste, et qu'il arrive dans une école où la musique n'est pas une matière importante, où la pédagogie est fort différente de celle qu'il pratique. Mais aucun questionnement sur ce cheminement, aucun intérêt marqué pour le travail d'un instituteur qui cherche à investir ses élèves, à susciter leur désir et leur implication pour une activité apparemment peu pratiquée et peu considérée avant son arrivée.

Ce que Jean perçoit, c'est qu'il se trouve au centre d'un conflit, qu'existent des enjeux de pouvoirs. Il est d'un caractère plutôt calme mais il a des idées et des convictions pédagogiques qu'il promeut et défend, que certains approuvent et partagent mais que d'autres rejettent, refusent catégoriquement. Il ne laisse donc pas les gens indifférents. Son ancien inspecteur l'avait encouragé, le nouveau venant lui aussi d'arriver dans la circonscription s'intéresse à son travail : " *Vous m'intéressez. On a besoin de gens comme ça dans la circonscription*". Mais s'il se sent soutenu par son responsable hiérarchique, l'instituteur, déçu et plus ou moins écoeuré, ce qui se comprend aisément, laisse percer son ressentiment d'une manière toutefois moins violente qu'à propos de sa première expérience : " *Je leur en veux parce que c'est pas possible de sortir d'un truc comme ça ayant l'impression d'être plus bas que terre, d'être moins costaud que quand t'es rentré. C'est pas possible ça.*" Et je perçois de la tristesse aussi, de la lassitude, peu d'émotions positives en fait.

III. Conclusion

Jean a donc obtenu ce diplôme. Ce qui l'intéresse, c'est d'être maître-formateur,

c'est-à-dire de garder une classe et d'aider, d'échanger avec les jeunes en formation (et aussi d'autres plus expérimentés). Il n'a pas le désir de devenir le spécialiste en musique, ni celui de devoir enseigner cette matière aux classes des collègues de son école. Les aider à progresser oui, faire le travail à leur place non. Mais à l'époque de sa réussite, il n'y a pas de poste vacant correspondant à son désir. Le seul intérêt de cette démarche est la liberté plus grande qu'elle lui donne face à ses collègues traditionnels. Il a organisé un apéritif avec champagne avec eux pour fêter l'événement, pour que ce soit su, "pour poser les choses". Il aimerait qu'il soit possible de travailler avec eux mais "c'est quand même un groupe d'instituts qui font ronron dans leur classe, qui veulent pas bouger d'un iota ! Ils ne veulent aucune remise en question." Et il sait bien qu'il "les agace". Il pense donc, probablement à juste titre, respect de la hiérarchie et des titres oblige !, que les collègues acquériront un peu plus de souplesse, ou tout au moins, insisteront moins pour le faire participer à des procédures pour lesquelles il n'est pas d'accord. Sa parole aura, peut-être légèrement plus de poids.

En revanche, les blessures infligées la première fois n'ont pas été cicatrisées, mais plutôt ravivées. Et cela interroge aussi sur la formation des formateurs, sur l'efficacité de ce type de travail.

Conclusion

Les expériences douloureuses difficiles qu'ont vécues Claudine, Gérard, Marc, Eliane et Jean ne les ont pas fermées aux enfants, ne semblent pas avoir induit de comportement hyper-défensif.

Leur expression reflète leur émotion plutôt fortement, que ce soit dans le plaisir ou dans la souffrance. Claudine, abattue en racontant sa vie familiale, reprend vie en évoquant sa tante, ou le plaisir de faire la fête en formation professionnelle. Marc se rappelle les larmes au CP quand son père lui annonce : "Si tu travailles pas bien, tu seras rémouleur", quand il lui refuse le voyage en Italie parce que "c'est trop cher", mais aussi son plaisir durant les jeux avec ses camarades et en particulier celui du porte-monnaie. Eliane n'a pas oublié le sien au cours des jeux avec ses frères même si cela lui a valu quelques accidents mais l'évocation de sa vie de couple ramène encore beaucoup de tristesse et un fort sentiment d'échec. Gérard, assez proche de ses sentiments quand il parle du plaisir de la vie à Tahiti et de la souffrance d'avoir été accusé à tort par une famille de "tabasser leur gamin", semble plus lointain à propos de ses parents : "Voilà. Y a pas de problèmes majeurs mais moi j'ai appris à pas avoir, pas réellement avoir besoin de mes parents". L'expression "j'ai appris" révèle que ce ne devait pas être "naturel", "évident", "inné" pour lui quand il était enfant. L'absence physique, affective, ne paraît pas avoir été aussi facile facile à vivre ... Si le manque n'est pas affirmé clairement, nettement, le ton du propos le sous-entend.

Et ces blessures ont généré des handicaps toujours présents. Claudine a gardé dans ses attitudes et son vocabulaire quelque chose de la petite fille effrayée. Eliane lui ressemble un peu, son échec conjugal a contaminé les autres domaines de sa vie et l'empêche de s'affirmer, "d'oser". Gérard, bien que d'un abord facile et sympathique, ne s'est pas débarassé de son angoisse qui l'empêche de faire confiance à ses élèves et à

sa progéniture. Marc ne se sent pas reconnu, financièrement, professionnellement et socialement pour tout le travail fait et en souffre. Enfin, la réussite de Jean au CAPFIM ne paraît pas guérir les blessures anciennes de la première tentative et interroge sur les attitudes des formateurs – tout au moins ceux de son jury – avec les jeunes étudiants de l'IUFRM et les maîtres novices débutant dans leurs classes.

Chapitre sept Transformer positivement les expériences négatives

Troisième hypothèse : En revanche, ces mêmes expériences et événements négatifs, s'ils ont été " digérés " (c'est-à-dire revisités, revécus émotionnellement, s'ils ont été source d'une meilleure compréhension, de croissance, bref si du positif s'y est introduit), suscitent une attention plus vive à autrui.

Nous l'avons vu, notamment dans le chapitre " La théorie psychologique des émotions " élaborée par Michel Lobrot, qu'elle se trouve confortée par les recherches actuelles en neurobiologie et en psychologie, que les expériences vécues de manière négative retentissaient sur la personne entière. Un comportement humiliant par exemple n'a pas des conséquences uniquement sur le psychisme de celui qui le subit mais aussi sur son corps. Les émotions ressenties alors : colère, honte, impuissance, mépris bloquent certaines sécrétions, en favorisent d'autres, accélèrent ou ralentissent les battements de son cœur et sa circulation sanguine, contractent certains muscles, etc. C'est donc l'organisme tout entier aux niveaux biologique, intellectuel, émotionnel qui est perturbé et qui réagit. Les conditions dans lesquelles se produit cet événement ainsi que celles qui l'ont précédé sont alors importantes. Supposons que cette personne ait reçu, peu avant, nombre de gratifications qui ont conforté sa bonne image d'elle-même, qu'elle se ressente forte, solide, elle ne se sentira pas alors très affectée. Elle recherchera en elle en quoi, de quelle manière elle a pu contribuer à ce que son interlocuteur en vienne à une pareille attitude. Elle repérera ses propres erreurs et aussi ce qui, chez l'autre, le conduit à ce comportement. Elle fera en quelque sorte la part des choses. Elle aura probablement aussi la capacité de réagir de manière adaptée à ce qui peut apparaître comme une agression plus ou moins caractérisée. Enfin, elle utilisera ce moment comme un signal d'alerte lui recommandant de prêter attention à certains phénomènes, certaines manifestations de ses attitudes pouvant être peu claires, chargées d'ambiguïté, de ce fait mal interprétées, et de celles de son interlocuteur sans imaginer pour autant que cette expérience peu agréable se reproduira régulièrement à son encontre. C'est ce que nous avons découvert avec les souvenirs de Jean, Pierre, Mireille et Cécile.

Supposons maintenant que la personne qui subit ce comportement humiliant soit peu sûre d'elle-même, que sa vie soit triste, qu'elle rencontre peu d'amis, qu'elle n'exerce pas une profession qui la passionne, que les relations avec ses collègues soient difficiles, qu'elle ait le sentiment de ne pas parvenir à vivre quelque chose qui la satisfasse. Le comportement de son interlocuteur aura alors un impact beaucoup plus grand. Il

renforcera ses sentiments de mal être, d'échec. Si elle avait auparavant des difficultés d'expression, celles-ci grandiront, elle ressentira une crainte plus grande encore à émettre une opinion personnelle. Peut-être pleurera-t-elle ou, au contraire, manifestera-t-elle de la colère de manière disproportionnée, inadaptée, deviendra-t-elle agressive selon le principe que " la meilleure défense c'est l'attaque ", ou, encore, s'évertuera-t-elle à cacher ses émotions et y parviendra-t-elle plus ou moins bien. Mais, ce qui est certain, c'est qu'elle ne pourra être vraiment lucide sur ce qui s'est réellement passé, qu'elle risque de se refermer davantage, d'éviter non seulement des situations exactement semblables mais aussi toutes celles qui, de manière plus ou moins lointaine, pourraient s'en rapprocher. Pour prendre une image, si nous imaginons qu'elle ait eu un accident qui l'ait fortement traumatisée en ce promenant sur une jetée au bord de la mer, non seulement elle évitera ce lieu mais elle ne voudra plus voir la mer, même de loin... Nous avons vu les difficultés de Claudine pour prendre confiance en elle, de Marc ne se sentant pas reconnu à sa juste valeur, de Gérard angoissé par le monde extérieur, la vie actuelle, d'Eliane ne parvenant pas à acquérir une image positive d'elle-même.

La même chose se passe pour un enfant (ou un adulte) qui commence un apprentissage, par exemple la lecture. S'il éprouve des satisfactions dans les débuts, s'il se sent encouragé, stimulé, reconnu dans ses efforts et dans ses progrès, il y a de fortes chances que la lecture devienne une activité fortement investie, qu'elle lui procure des satisfactions et un plaisir qui renforceront son désir et le rendront curieux et insatiable. Si, au contraire, il éprouve des difficultés, si, à la place d'encouragements il reçoit des appréciations négatives, désobligeantes, méprisantes, si ses efforts ne sont pas reconnus et que, de plus, cela se répète et dure un certain temps, cet apprentissage a fort peu de chances, même repris de façon adéquate, d'aboutir à des résultats satisfaisants pour l'enfant. La lecture fera naître en lui des émotions négatives : humiliation, sentiment de nullité, d'incompétence, réactions de révolte ... qui envahiront son psychisme et l'empêcheront de se mobiliser et d'être disponible. En outre des réactions physiologiques accompagneront ces émotions : sensations de paralysie, vertiges, boule au creux de l'estomac, etc. Un travail psychothérapeutique peut être entrepris dont le but sera de permettre à l'enfant de faire une expérience proche de la précédente mais générant des émotions positives qui contrebalanceront les négatives vécues dans la situation précédente. Voyons donc ce qui s'est passé dans un secteur particulier avec Claudine et Jean que nous avons déjà rencontrés, ainsi qu'avec Nadine et Simon.

Claudine et Jean

I. Claudine, un problème d'esthétique

Claudine se souvient nettement de ses deux maîtresses de primaire. En CP, " *J'avais une maîtresse qui était très très gentille. Je me rappelle de cette première maîtresse qui était, qui était vraiment une gentille maîtresse. En plus elle était belle. Et je trouve que ça avait, à mes yeux c'est un souvenir, en plus elle était belle ma première maîtresse* ". Elle ne parle plus de beauté à propos de ses enseignants mais cela se trouve être une qualité importante pour elle parce que cette institutrice l'initie au monde de l'école, et qu'à la

beauté est liée la gentillesse. Il semble en outre que, quand elle parle de sa mère, Claudine ne l'a jamais décrite par son esthétique. Avait-elle une apparence plus "ordinaire" ? Nous ne le savons pas. En revanche, pour son premier contact avec l'école, beauté et bonté sont incarnées par la même personne.

C'est aussi quelque chose qui la touche de près. Ayant dû prendre beaucoup d'antibiotiques durant son enfance pour des raisons de santé, ces médicaments lui colorent trois incisives en marron-jaune : "*Je n'ai plus voulu rire* (répété deux fois) *parce que c'étaient les dents de devant. Et ça, c'est terrible*". Après la naissance de son fils, elle a vingt-neuf ans son mari l'incite à consulter le dentiste en qui elle a confiance et ce dernier lui explique son travail. "*Je suis repartie, j'avais de jolies dents blanches. Pendant une semaine, je me regardais, je faisais que me regarder dans la glace*". Ce ne sont pourtant que les dents provisoires. Puis il lui pose les dents définitives, "*les vraies, les belles*". Le résultat est extraordinaire pour Claudine au niveau non seulement esthétique mais psychologique : "*Ça me fait comme l'impression qu'on m'a enlevé un voile devant la figure. Et j'ai pu m'exprimer, sourire, avoir du plaisir. Et c'est vrai que c'est depuis là que je suis devenue beaucoup plus souriante et avenante aux gens, envie d'une meilleure relation avec les gens ... Ça avait changé ma vie, ça a changé ma vie*".

Le fait que Claudine ait été brutalisée par sa mère durant toute son enfance et sa jeunesse, l'abus qu'elle a subi, concourent à la refermer sur elle-même, à augmenter sa timidité. Le traitement antibiotique qui lui colore les dents de devant en jaune, renforce ces tendances puisque, quand elle se sent à peu près bien, elle retient ses expressions de contentement, ses sourires, à cause des "vilaines" dents. La non expression de ces émotions positives lui donne une apparence probablement plus froide, plus distante, elle n'a pas un visage avenant dans la mesure où elle ne sourit jamais et cela est un handicap. Mais en outre, ces sentiments retenus, peu exprimés ne peuvent l'inonder, la baigner, elle ne peut pas les ressentir pleinement. Seuls sont vécus et ressentis totalement les sentiments et les émotions négatifs. Le traitement orthodontique permet enfin l'expression et l'approfondissement des ressentis agréables. La jolie dentition qui peut enfin se montrer offre à Claudine un choix d'expressions émotionnelles mimiques de plaisir, sourires qu'elle s'interdisait auparavant. Ces expressions devenues possibles de bien être, de contentement se renforcent intérieurement, l'enrichissent, lui donnent un certain goût du bonheur, une meilleure image d'elle-même. Peut-être, d'une certaine façon, se rapproche-t-elle de l'image de la "belle et gentille maîtresse".

II. Jean : la pédagogie Freinet

On se souvient de l'enfance et de l'adolescence de Jean. Il apparaît, en relisant ses propos que les événements positifs seraient ceux-ci : d'une part des activités avec ses camarades les incitant à vivre des expériences suscitant la vie en communauté, l'utilisation de leurs capacités d'invention, d'adaptation, de création à l'extérieur (jeux, construction de cabanes, etc.), avec son père (peinture, occupations paternelles), et l'activité musicale ainsi que celles réalisées au lycée avec l'aumônier.

II. A. Les débuts

Comment Jean a-t-il débuté en pédagogie Freinet ? Bien que normalien, il ne semble pas que la formation lui ait laissé beaucoup de souvenirs à ce sujet. Il n'évoque pas du tout ces deux années. Pas de lectures, pas de rencontres de collègues expérimentés dans cette pédagogie, pas de stages non plus. Mais après une année de remplacements, il part en coopération en Algérie et obtient un poste en classe unique, des "enfants avec un peu toutes les nationalités", "pas mal de gamins avec un peu tous les âges des gamins d'étrangers qui parlaient pas le français, des français..." Le démarrage n'est pas très précis : "Je devais pas avoir de bouquins donc j'ai commencé la méthode naturelle (de lecture). Et je me souviens d'une gamine polonaise qui parlait quasiment pas le français, elle a appris à lire en français. Oui, j'en avais trois-quatre au CP. Je me souviens... On écrivait les textes libres sur des grandes affiches, on lisait là-dessus". Puis il lit des "bouquins" et acquiert "un peu plus de support théorique". Le "terreau" de son enfance, alors qu'il se retrouve avec la responsabilité d'une classe de l'office culturel en Algérie pratiquement sans matériel pédagogique, lui permet de faire face à la situation et de s'y adapter facilement et efficacement.

II. B. Premières difficultés

En fait, cette pédagogie qui part des enfants, de leurs intérêts, qui cherche à développer l'imagination, la création, lui convient et, à son retour en France, il est affecté à un poste où se trouve déjà le matériel nécessaire : imprimerie, bandes enseignantes... Jean "démarre à fond", du coup, là-dedans : "Ça me plaisait bien. Et puis les gamins accrochaient..." Et les problèmes "gros ennuis" avec les parents commencent : "Ça a vite été la guerre entre deux clans dans le village... L'incompréhension... Sur une vingtaine, y en a sept-huit qui vont passer à l'école privée. Ça a été brutal. Expérience désagréable." Jean analyse ce qui s'est passé. A son arrivée, il ne sait qu'"il y avait déjà eu plein d'histoires avec les instituts précédents" alors qu'il aurait fallu en tenir compte. De plus, le samedi après-midi, avec ses amis musiciens il n'y pas classe, "on fermait les volets de la classe et on répétait. Musique". Son apparence aussi inquiète, avec ses cheveux longs, "je donnais pas une image très rassurante". Depuis, il les a coupés.

Il tentait aussi de convaincre les parents de l'intérêt des méthodes qu'il pratiquait alors que maintenant : "je me mets plus sur un plan de... spécialiste, je veux bien expliquer ce que je fais mais je ne le justifie pas..." S'entendant très bien et travaillant beaucoup avec sa collègue : "on forme vraiment une équipe, c'est très agréable", ils organisent une ou deux réunions "où on parle beaucoup de lecture". Ils proposent alors des exercices aux parents "à partir de la démarche du GFEN : bon, ben c'est bien, ça les remet en question". Mais, "une fois sortis, ça retombe... (ils) reviennent à la pratique de ce qu'ils connaissent, de leur apprentissage".

II. C. Rencontre du groupe Freinet

A cause de ses difficultés avec les parents dans la classe unique, le conseiller pédagogique vient voir Jean, reconnaît que l'instituteur "avait (ses) options mais que la classe était tout à fait bien tenue". Il semble que le soutien soit tout de même relatif : "Il m'avait pas descendu... Oui, enfin, il m'avait pas vraiment aidé mais il m'avait pas

enfoncé ". Malgré tout, Jean continue cette pratique et comme " on " (?) lui a communiqué durant cette période le numéro de téléphone de Marie, institutrice Freinet, il l'appelle : " *J'étais pas tellement brillant et je me souviens bien qu'elle m'avait bien remonté le moral* ". C'est cette collègue qui l'aide. Comme il est à mi-temps, elle lui ouvre sa classe et il vient l'observer , il échange avec elle. Elle l'écoute, le rassure, lui donne des conseils, elle est proche, il se sent moins seul. De plus, par son intermédiaire, il rentre en contact avec le groupe départemental. Il y est bien accueilli tout en trouvant que le langage y était " *un peu ésotérique* ". Il en est devenu depuis une des chevilles ouvrières.

Que lui apportent ce groupe et son abonnement concomitant à L'Educateur ? : " *Ça soutient quand même de voir qu'on n'est pas tout seul dans son coin, qu'il se passe des choses, que le discours officiel est pas le seul à être dans l'air ... Oui, ça m'avait bien soulagé de pouvoir me raccrocher à un groupe* ". Il évoque les échanges épistolaires et ceux au sein du groupe : " *la correspondance ... échanges intéressants de pratiques entre enseignants* " et revient sur leur importance : " *Ça montre qu'on n'est pas tout seul dans son coin* (répétition), que d'autres personnes ont les mêmes problèmes et que finalement *ça tient pas à soi ! Ça relativise les difficultés parce qu'au départ on sait pas, on ne sait pas faire la part des choses. Ça, c'est vraiment important* ". Il se remémore alors des moments intéressants et constructifs de ce groupe : " *On avait fait des choses au niveau coopération, des choses en commun au niveau du journal. On avait essayé de faire un journal commun une ou deux fois dans l'année, ça avait permis de rencontrer des gens sympas* ". Cela occasionne un surcroît de travail, " *beaucoup de boulot* " mais ces échanges, cette coopération sont pour lui une " *dimension importante* ". Coopération fondée non seulement sur le travail mais aussi sur les relations amicales. Il note alors que c'est " *maintenant quelque chose qui ne fonctionne plus du tout* " et cette généralisation s'étend pour lui à tout le mouvement associatif mais, quatre mois plus tard il relance le groupe départemental avec d'autres collègues et se présentent plus de vingt-cinq personnes à la première réunion d'octobre ...

II. D. Conclusion

On peut raisonnablement penser que Jean, même sans les difficultés avec les parents d'élèves, aurait, tôt ou tard, rencontré ce groupe pédagogique. La confrontation au problème l'y mène tout naturellement, le conforte dans ses convictions qui elles, se sont élaborées auparavant par l'éducation reçue.

Nadine : L'importance de la relation

Nadine est timide, ce qui est patent dès les débuts de l'école primaire.

I. L'enfance

I. A. L'école

I. A. 1. Le primaire

Même si la maîtresse de cours préparatoire est “ très gentille ”, Nadine ne va pas à l'école de bon coeur : “ Ça a été une horreur ... Je traînais les pieds et la lecture, pour moi, devait être assez difficile. J'avais du mal, j'étais angoissée ”. Surgit alors un souvenir clair, précis : “ Quand il fallait lire à haute voix, quand elle (la maîtresse) disait : prenez vos livres, on va lire, je me cachais sous la table, dans le casier. Je faisais ... comme si je cherchais le livre, comme si je le trouvais pas et je me disais ... qu'elle ne me verra pas ... Ça marchait pas mais je le faisais. L'autruche, c'était vraiment l'autruche ”. . Elle n'est pas une “ meneuse ”, ce qui l'aurait obligée à se montrer, à être vue : “ Moi, j'étais pas leader dans un groupe, je suivais. Donc, quand le groupe allait bien, eh bien tout allait bien, et quand le groupe allait mal, eh bien je me mettais sur le côté, j'attendais que ça revienne ”. Elle se rappelle à partir du cours élémentaire : “ J'étais pas intégrée dans une bande, on était deux ou trois petites filles et puis on s'amusait ensemble. On n'habitait pas très très loin, donc on se revoyait après, on jouait ensemble, dans la cour, tranquillement ”. Pas meneuse mais pas inexistante non plus, Nadine “ n'intervient pas trop ” en classe, est “ discrète ”, puis “ très très discrète ” Malgré tout, au niveau de l'apprentissage, le cours élémentaire laisse de meilleurs souvenirs : “ J'ai eu la même maîtresse pour les deux cours et un plaisir à l'écouter cette fois-ci (plaisir répété). Elle nous racontait notamment tout, l'histoire, la géo., enfin tout l'éveil. C'était ça, un peu des histoires. En fait, elle nous racontait des histoires. J'étais un peu en admiration devant cette maîtresse ... Après, j'ai rarement retrouvé ça. Je crois que c'est elle le noeud ”. “ Assez bonne élève ensuite, quand la lecture s'est mise en place ”, Nadine est captivée par la manière de l'enseignante de présenter les choses. Là, s'origine, lui semble-t-il, son choix professionnel. Du cours moyen il ne lui reste rien. Elle se souvient de l'institutrice, “ de son visage ” pour avoir fait un stage dans sa classe quand elle était à l'école normale, mais n'a rien retenu de la classe alors qu'elle y était élève. Elle obtient de “ bons résultats ” et est “ considérée ”. Par qui ?

I. A. 2 . Le collège

La vie au collège est difficile. Nadine constate alors que les maîtres du primaire connaissent mieux leurs élèves, prennent davantage en compte leur caractère, ce que ne font pas les professeurs de collège : “ Là, ils me bougeaient les profs, alors qu'avant bon, ils (les instituteurs) faisaient avec ce qu'ils avaient ”. Il lui en reste de mauvais souvenirs dans la mesure où la méthode pédagogique se fondait souvent sur la moquerie : “ C'était de l'ordre des moqueries, ça devenait un petit peu de la moquerie ” et aussi le harcèlement : “ Souvent un enfant a du mal à agir, on le bouge, on le titille jusqu'à ce que ça vienne. Moi ça ne marche pas, ça. Plus on va aller me chercher, plus je vais rentrer dans ma coquille ”. Et Nadine cite l'exemple du professeur d'histoire “ toujours un peu provocateur ” : “ Et ben, la provocation avec moi, ça marchait pas ”. En revanche, elle a de la sympathie pour une “ prof de maths qui était quelqu'un de très timide, de très mal à l'aise ” : “ Enfin, même en tant qu'élève, même au collège comme ça, on arrive à voir et on se disait : la pauvre elle est pas bien. On sentait qu'elle n'était pas à l'aise quand elle nous parlait. Donc, ça allait bien toutes les deux (rire), on s'entendait bien ! ” Nadine résume alors son attitude au collège : “ Au niveau de l'intervention, dans ce que je pouvais faire dans la classe, c'était nul. Y avait pas d'intervention, je ne prenais jamais la

parole, je restais assez dans mon coin ". En raison de son manque d'assurance, " même si (elle) savait les réponses, (elle ne) disait rien ". Heureusement, cela se passe mieux avec les camarades parce que c'est l'âge où " on (ne) joue plus, on commence à discuter, ça devient intéressant, chacun commence à donner des avis sur des choses d'adultes. alors on se prend tout de suite au sérieux et ce sont de bons souvenirs ".

I. A. 3. Au lycée

Commence alors la vie lycéenne. " La seconde, ça a été à peu près, j'ai pas vu de transition. Enfin, ça s'est bien passé ". Les difficultés commencent en première S, filière dans laquelle Nadine était inscrite : " Mon frère avait fait un bac C, mes parents se sont dit : on va aller dans la même lignée ". Malgré son travail, elle " passait des heures (cinq fois) ... d'études à la maison pour (se) retrouver avec deux ou trois de moyenne ... C'était l'échec total ". Mais, au lieu d'émettre l'hypothèse qu'elle " s'était peut-être trompée de filière ", Nadine se dit : " T'es nulle ! " Elle constate alors qu'elle a en quelque sorte changé de statut : " Je devenais un cancre. Donc je me retrouvais au fond de la classe ... à côté du radiateur, l'image-type du cancre ". Quand elle en prend conscience, elle reconnaît que " ça faisait bizarre ". Elle " prend bien " cette situation et remarque son changement de comportement : " Au moment où j'ai su que j'allais de toutes façons refaire une première, je me suis mise à bavarder avec les copines, à me faire remarquer ... Je prenais pas la parole devant tout le groupe mais je discutais, je papotais dans mon coin, chose que je ne faisais pas avant ". Le changement de " statut " (de relativement " bonne élève " à " cancre "), et le fait que l'année scolaire de première S perd son enjeu (le passage en terminale), permet une autre expérience : " papoter, bavarder avec les copines, se faire remarquer ", actions impensables auparavant. Si le progrès n'est pas scolaire, il réside peut-être dans le fait que Nadine s'autorise ce comportement. Elle n'est pas mise en quarantaine ; alors qu'elle aurait pu se refermer davantage elle s'ouvre même si cette manière de faire n'est pas la plus appropriée durant les cours.

Heureusement, le redoublement en A 1 est très positif. Le travail se fait en petits groupes de douze-treize : " Et puis je refaisais en fait un peu le programme mais j'étais donc très à l'aise. Et là, alors, je menais le groupe. C'est quelque chose que je ne connaissais pas. En plus, j'y prenais énormément de plaisir parce qu'on m'écoutait, on regardait ce que je faisais ". Elle garde de cette année, et de celle de terminale, " un très bon souvenir de la prof. de mathématiques " : " Vraiment, j'ai aimé apprendre avec cette prof. Je l'ai eue après en terminale. Bon, j'avais eu une bonne note en maths. On s'était revu après, elle m'avait dit qu'elle avait été contente, qu'elle, de toutes façons, avait eu confiance en moi ". C'est ce qui est probablement essentiel pour Nadine qui explique : " Là, je me retrouvais avec quelqu'un qui avait confiance en moi aussi. Ça, c'est important parce que, même si on travaille bien, à un moment donné on n'est tellement peu sûr de nous qu'on donne une image . En fait les autres retransmettent cette image alors qu'elle, non, pas du tout ". Nadine se remémore encore un exposé sur Sartre, fait en première en français où elle " avait dû bien (se) débrouiller " : " Ça, ça fait aussi bizarre ". Cette année de redoublement est pour elle une expérience positive qui la conforte un peu dans ses compétences. Mais, tout d'abord, ce n'est pas un véritable redoublement. Nadine change de section, elle se retrouve dans

une classe avec un effectif moindre, ce qui la rassure, et elle travaille des matières dont elle ne parle pas mais qui, probablement, l'intéressent davantage. Le plus petit nombre d'élèves, les sujets abordés, les professeurs aussi (celle de mathématiques qui lui fait d'emblée confiance), lui offrent une nouvelle expérience gratifiante : mener le groupe, être regardée, écoutée.

I. A. 4. Donner une image de soi

Parce que peu sûre d'elle, Nadine sait qu'elle doit faire un effort pour s'exprimer devant les autres, en groupe : " *C'est à peu près à ce moment-là que j'ai commencé à prendre un peu sur moi* ". Ce n'est pas facile, elle se sent partagée, divisée : " *Je voulais pas du tout mais y avait une partie de moi-même qui levait le doigt ... Et après je me disais : Mais qu'est-ce que tu es allée faire !*" Ce qu'elle n'apprécie pas en revanche, c'est que les enseignants et ses parents n'aient pas été capables d'évaluer a priori, malgré sa timidité, ses capacités, c'est-à-dire de croire en elle : " *Les parents c'était : Oh, ben, on n'aurait jamais cru ça d'elle hein ! Elle nous a épâties, vraiment !*" De même, un professeur de l'Ecole normale, quelques années après, lui formule une réflexion similaire : " *Ben dis donc, chapeau ! Vous m'avez agréablement surprise !*" Nadine se " révolte " alors : " *Mais non ! Vous n'allez pas faire comme les autres ! Vous regardez un petit peu, enfin vous êtes dans le métier ...*" Elle est choquée parce qu'on ne lui a pas fait confiance a priori et pense que cela vient de l'image qu'elle donne : " *(je) ne correspondais pas à ce qu'après ils voyaient de moi. Au début, ça m'a fait plaisir mais après on se dit : mince ! Moi, ça m'a assez collé ce genre de choses, de me dire : J'en ai marre d'avoir à donner une image. Ils n'ont qu'à me prendre comme je suis (deux fois)* ". Et Nadine affirme fortement que c'est aux enseignants de " *faire la démarche* ", de s'adapter aussi à leurs élèves timides parce que pour eux c'est difficile " *alors que quelqu'un qui a des facilités (relationnelles), pour lui c'est même pas une démarche, c'est normal, c'est un plaisir d'aller vers les autres. Voilà, c'est naturel. Et pour moi, ça ne l'était pas* ". Elle conclut en riant : " *Et je ne sais toujours pas si ça l'est !*". L'analyse que fait Nadine de son comportement, la difficulté soulignée de s'ouvrir aux autres, confirment la période " cancre " comme relativement positive, peut-être parce qu'elle est gratuite : personne n'attend rien d'elle. Elle expérimente simplement le plaisir de " faire la causette ".

I. A. 5. Les freins à la communication

Nadine fait donc de gros efforts pour participer mais ils ne sont pas toujours couronnés de succès. Elle se rappelle que les enseignants " *nous regardent aussi par rapport à notre travail écrit* " et donne l'exemple de la philosophie : " *Je me débrouillais bien à l'écrit ... Oui, m'exprimer sur une feuille comme ça, à tête reposée, chez moi, en réfléchissant bien à ça, ça allait* ". Le travail qu'elle rend incite, selon elle, l'enseignant à l'interroger : " *Voyant que ce que je faisais tenait la route, il avait sans doute envie et je le comprends d'échanger un petit peu avec moi* ". Nadine, qu'on aurait pu croire confortée par ses résultats écrits, se heurte à deux problèmes. Le premier est le professeur : " *quelqu'un que je mettais vraiment au-dessus de moi* " et cette évaluation ne l'aide pas, au contraire : " *Dès qu'il m'interrogeait il m'a pas interrogée plusieurs fois, il m'a interrogée une fois il a essayé une fois mais le blocage, mais je disais n'importe quoi, j'arrivais pas à aligner deux*

mots. Ça l'avait un peu surpris". Nadine pense que cet enseignant a dû être tenté de l'aider : " *Il s'était dit : quand même, au bout d'un moment en la mettant à l'aise ...*" Elle constate que ce n'est pas seulement le prestige du professeur qui la paralyse mais aussi la présence du groupe, second problème : " *C'était le groupe. Y a un groupe, y avait des gens qui regardaient et ça alors, ça, c'était difficile*". Nadine parle à nouveau de cet enseignant juste à la fin de l'entretien : " *J'aurais aimé échanger avec mon professeur de philo mais j'étais pas prête à ce moment-là à échanger des idées ... parce que déjà j'arrivais pas à dire les choses. Et parce que, oui, pour moi, cette personne était vraiment sur un piédestal. Elle était vraiment au-dessus*". Cette difficulté persiste encore maintenant : " *Quand je considère qu'une personne est au-dessus de moi, eh bien j'ai du mal à entrer en contact avec cette personne. Ou peut-être aussi, dans le sens inverse, je me dis : toi, à côté, t'es rien du tout, t'es toute petite, tu vas pas ... Ça vient pas de l'autre, ça vient de moi*". Nadine se rend compte de sa difficulté personnelle dans l'échange, difficulté qui s'origine dans son manque de confiance en elle : " *Oui, de toute façon, la barrière dans ma vie, la barrière qui a freiné les relations, c'est ça : à chaque fois, moi me disant : ben t'es pas capable, donc tu parles pas, tu (ne) bouges plus, t'embêtes personne ... Mais bon, ça, c'est quelque chose qui commence à changer*". Durant les deux entretiens que nous avons eus, Nadine m'est apparue plus confiante, plus libre dans l'expression, montrant moins de peurs à parler d'elle que d'autres de ses collègues interrogés. A la fin du deuxième entretien, comme je lui en parle, elle me dit regretter d'avoir été seule à s'exprimer et nous partageons alors ce qui, dans ses propos me touche plus particulièrement.

Au lycée, la relation avec les camarades est peu développée : " *Avec les autres lycéens, j'avais peu, peu, très peu de contacts ... J'avais une ou deux copines comme ça, ou des copains de classe comme ça ... Sinon, on se voyait pas, j'étais assez seule quand même. J'avais une copine que je voyais souvent, avec qui je faisais des choses à côté mais sinon ... on peut pas dire que j'aie rencontré grand monde*". On se rend compte malgré tout que les problèmes de communication se révèlent encore importants dans une situation hiérarchique où Nadine se pense en position basse, à chaque fois qu'elle met son interlocuteur sur un piédestal d'une part, que les relations sont très limitées d'autre part. Si, pour d'autres, le lycée représente d'abord et/ou aussi la vie et les échanges avec " les copains et les copines ", ce n'est pas le cas pour elle. Heureusement, après le bac, elle part à l'université.

I. A. 6. L'université et le plaisir d'apprendre

La faculté laisse à Nadine " *un excellent souvenir*" : " *Ce sont les deux années de ma vie les meilleures. Ah oui, vraiment. Vraiment, vraiment ... Deux années très très intéressantes ... C'était très intéressant*" d'abord par rapport au contenu. Le choix de la filière lui pose au départ quelques problèmes. Venant de passer un bac littéraire A 1, Nadine ne veut poursuivre ses études ni en littérature, ni en philosophie, ni en langues, ni en histoire-géographie. Voulant entrer à l'école normale, elle doit tout de même présenter un DEUG. Elle se décide " *tout d'un coup, pouf, au hasard, comme ça*" pour la psychologie. Sa mère la regarde alors " *avec des yeux bizarre*", très étonnée. Rétrospectivement Nadine pense tout de même que c'était la discipline qui lui convenait le

mieux: " Je pense que je suis toujours dans une démarche d'analyse ... Ça, on me le dit souvent : j'analyse trop ce que disent les autres. Mais, en fait, je m'étais pas rendu compte tout de suite que j'étais dans cette façon de faire ".

Comme pour les mathématiques quand elle redoublait sa première, Nadine prend " du plaisir à apprendre alors que ça faisait un moment qu'(elle) supportait ... (Elle) était intéressée par ce qu'(elle) faisait ". Les cours ont lieu dans des amphithéâtres et, dans cette foule, elle parvient à se glisser dans " un tout petit groupe ", à " échanger " et là, elle trouve sa place. C'est la période où elle fait " énormément de démarches pour aller à droite, à gauche, vers des U.V. supplémentaires ", où elle se trouve un appartement, où elle " s'est un petit peu rassurée " et où elle prend davantage confiance en elle. La vie à l'université, outre les sujets qui l'intéressent, lui offre la possibilité de s'inscrire dans de petits groupes de pairs où elle se sent plus à l'aise, conditions nécessaires à son expression. On voit donc que la communication est difficile à l'école. Comment cela se passe-t-il à la maison ?

I. B. La famille

I. B. 1. La grand-mère paternelle

Dans le milieu familial, la grand-mère paternelle semble la personne qui a le plus marqué Nadine. Hormis ses parents, c'est avec elle que se tissent des liens privilégiés. Nadine y va en vacances l'été : " *J'ai toujours, toujours passé mes vacances avec cette mamie qu'avait un caractère horrible ... Elle était aigrie, elle était seule depuis l'âge de trente-cinq ans, elle avait ramé, elle avait fait des ménages. Enfin au niveau financier ça n'allait pas tout seul ... C'était une personne qu'était jamais contente, elle avait jamais ce qu'il lui fallait* ". Mais elle est reconnue dans son milieu : " *Ma grand-mère, c'était quelqu'un. En tous cas dans le village elle était connue, elle brassait beaucoup, elle parlait beaucoup, ça n'allait jamais, elle était jamais contente* (répétition). *De toute façon, tous les voisins la connaissaient. Oui, elle, par contre, elle s'extériorisait* ".

Nadine donne là, l'image de sa grand-mère quand elle est adolescente. Enfant, c'est différent : " *Petite, c'était vraiment très affectif, une relation très tendre* ". Cela se gâte quand l'enfant grandit : " *Mais plus tard, quand j'ai eu l'âge de poser des questions, de pouvoir faire un petit peu, d'avoir des jugements sur ce qu'il y avait, on a eu des discussions assez houleuses ... Et puis même, dès que j'ai commencé à avoir dix-huit ans, bon j'allais quand même la voir toutes les vacances. Elle commençait à me dire ce que j'avais à faire et là, je m'affirmais un petit peu, lui disant : Hé, mamie, tu me dis que je sais pas faire ci et ça, mais laisse-moi un peu te prouver que je peux le faire* ".

Les occupations durant ces vacances sont assez routinières : " *On allait à la mer et après on allait voir ses copines et je passais une à deux heures avec les copines de ma mamie* (rire) *à écouter les cancans et les dernières choses qui pouvaient se dire sur le voisin, la voisine. Ça, c'était extraordinaire. Alors des fois j'y prenais plaisir, c'était marrant d'écouter ... Les dernières années c'était plus dur. Là je devais avoir treize-quatorze ans* ".

Alors Nadine tente de s'occuper durant ces conversations : “ J'avais toujours un livre, j'avais toujours quelque chose à faire mais ça commençait à être un peu pénible ”.

I. B. 2. La mort de la grand-mère

A la fin de sa vie, cette grand-mère vient habiter chez son fils. “ C'est avec moi que ça se passait le mieux ”, se rappelle Nadine. “ *Mon père, c'était quand même son fils, c'était difficile, elle avait du mal. La belle-fille, n'en parlons pas. Et pendant les trois années où elle a été ici, je portais en fait, j'ai porté un peu ma grand-mère, j'ai porté un peu les problèmes, j'ai essayé d'arrondir les angles. Et puis ... les six derniers mois où elle était à l'hôpital, c'est moi qui gérait aussi bon mes parents étaient bien là mais quand elle (ne) voulait plus manger, c'était moi qui allais, qui essayais de faire en sorte qu'elle mange ... Mais jusqu'au bout, jusqu'au bout, mon père en tous cas, s'est un petit peu ..., enfin m'a déléguée tous les pouvoirs pour m'occuper d'elle* ”.

Nadine prend soin de sa grand-mère jusqu'à la fin de sa vie : “ Ça a été terrible, terrible, terrible ”. Elle reproche au milieu hospitalier de ne pas “ nous avoir tout dit ”, de ne pas les avoir prévenus de la gravité de l'état de santé et de l'imminence de la fin : “ On a besoin d'être autant préparé que le malade lui-même ”. Nadine aurait aimé savoir que sa grand-mère vivait ses derniers jours : “ J'aurais bien aimé lui dire au revoir ”. Elle va la visiter la veille de sa mort mais la malade est “ en très mauvais état et j'ai pas supporté ça. Donc je suis pas restée ”. Et elle se sent coupable : “ J'ai du mal à admettre le fait de ne pas être restée, de ne pas avoir parlé ... Et puis bon, le lendemain elle était morte ... Et comme les liens étaient très étroits avec elle, là, ça a été dur ”. Et depuis, souffrance et culpabilité perdurent car “ dans la famille on n'en parle pas, j'arrive pas à trouver quelqu'un avec qui je peux en parler ”

I. B. 3. Le père

Les parents de Nadine, quand elle est enfant, travaillent tous deux : magasinier dans une usine métallurgique et employée de bureau dans une mairie. Leur fille les décrit “ très présents ” : “ Ils ont toujours vraiment tout fait pour nous, ils se sont vraiment ... pas dire sacrifiés, mais ils ont toujours mis en avant leurs enfants ”. Ils existent, à la différence de la grand-mère, dans la discréetion. Le père ne “ parle à personne. Lui, c'est avec tout le monde qu'il est comme ça. Lui, s'était extériorisé dans le sport. Ça a été un joueur de foot, c'était une passion extraordinaire ”. Cette difficulté à s'exprimer engendre des relations difficiles, notamment entre père et fille mais qui commencent à s'améliorer : “ Il y a encore quatre ou cinq ans, avec mon père, c'était un conflit perpétuel ... On s'engueulait tout le temps mais ... les gens qui nous connaissent disent : C'est extraordinaire comme vous vous aimez ! Mais on n'arrêtait pas de s'engueuler ”. Si l'entourage voit de l'amour dans cette relation conflictuelle, ce n'est pas facile à vivre pour Nadine. Néanmoins, les aléas brutaux de la vie lui l'incitent à réfléchir . C'est l'infarctus de son père puis le cancer de la grand-mère : “ *La mort, elle a été présente dans ces moments-là. Ça remet en question la famille, le fait qu'on n'a pas des parents éternels. Et puis, par rapport à nous aussi : la mort, oui, un jour on n'y sera plus non plus. Et puis il faut peut-être essayer de voir si on fait quelque chose de notre vie* ”. Alors que plus jeune, elle

supportait difficilement “ *de retrouver une image du père* ” qui ne la satisfaisait guère, Nadine accepte petit à petit d'avoir “ *des parents qui sont peut-être pas forcément l'idéal* ”. Elle “ *y met du temps* ” mais “ *au bout d'un moment* (elle) *fait le deuil de cette image* ” et peut constater : “ *Maintenant nos relations vont bien mieux* ”. C'est donc un chemin difficile, plein d'embûches, qu'a entrepris cette jeune femme pour abandonner un rêve afin de reconnaître une réalité et comprendre que, malgré tout, la communication est possible bien que laborieuse.

I. B. 4. La mère

Nadine évoque moins sa mère, “ *la petite dernière* ” de parents “ *déjà bien âgés* ” : “ *Et puis voilà, on parlait pas. Ce sont deux familles où on ne parle pas* ”. Et elle cite quelques exemples : “ *On ne dit pas si on n'est pas bien, on n'a pas le droit à l'erreur. De toutes façons, on n'a pas le droit de dire qu'on n'est pas bien* ” (répétition), “ *on doit suivre ...* ” L'image que garde Nadine de sa mère, “ *l'image qu'elle a toujours donnée, c'est quelqu'un qu'allait bien alors qu'après, quand on est plus grand et quand on parle, eh bien oui, elle a eu des moments où ça allait pas. Et nous, on n'a jamais rien vu parce qu'il fallait donner une image de quelqu'un qui suivait sa route* ”. Nadine n'a pas de mauvais souvenirs de sa mère qui lui a rappelé, il y a peu de temps : “ *Toi, tu ne faisais pas de caprices* ”. “ *Mais enfant, rétorque-t-elle, j'étais tellement rangée que je n'avais pas besoin d'interdits : on me disait une fois les choses et puis ça passait. Je devais être très sage* ”. Néanmoins, malgré des parents qualifiés de présents, la vie n'est pas rose : “ *On est mal déjà parce qu'on a du mal à s'extérioriser. On est mal à la maison parce qu'on est tout seul* ”. La solitude due au travail des parents, à leurs caractères, et à l'absence du frère parti faire des études pèse.

I. B. 5. Le frère

Avant sa grand-mère et ses parents, Nadine avait évoqué son frère plus âgé de six ans et dont elle dit d'emblée n'avoir “ *pas beaucoup de souvenirs vraiment avec lui* ”. Elle explique cela par le fait “ *qu'il est un garçon* ” : “ *Quand j'étais petite, lui c'était le foot, le foot donc je n'ai pas de souvenirs de jeux avec lui* ”. Puis il quitte la maison quand elle a dix-onze ans. Elle se “ *souvient d'un grand-frère ... qu'elle observait plus* ” (davantage) “ *qu'(elle) pouvait jouer avec lui* ”. Lui revient alors “ *la seule image qu'(elle) ait de leurs jeux* ” : “ *On était dans sa chambre, on jouait aux Indiens ... Il était le cow-boy et j'étais l'Indienne (rire) attachée, ficelée. Et puis, à un moment donné, il m'a dit : allez ! Maintenant, débrouille-toi, évade-toi, détache-toi ! Mais comme j'étais un peu pataude et qu'on était devant un radiateur, je me suis retrouvée le nez sur le radiateur et je me suis ouvert l'arcade sourcilière* ”. D'autres moments de jeux partagés ont dû exister qui sont oubliés. Seules subsistent les conclusions : “ *A la fin c'était toujours, soit je pleurais, soit j'allais voir mes parents en disant : Oui, il m'embête encore ... C'était toujours ... J'étais traumatisée, toujours victime de son grand-frère ... On peut pas dire qu'il y ait eu de complicité vraiment ...* ” Nadine évoque, à propos de son frère, leur incapacité toujours actuelle d'échanger calmement : “ *Bon mon frère ... on serait aussi dans cette situation-là, d'être incapables de mener une discussion à bout parce qu'à un moment donné y en a un des deux qui se fâche, ... on a du mal, on n'a pas ... le petit truc qui fait* ”

qu'on est, qu'on se dit plein de choses ..." Elle explique cette situation par le fait qu'ils n' "ont pas vécu ensemble" et affirme malgré tout : " *On est très liés. Enfin moi, j'ai beaucoup d'amour pour mon frère* ". Il semble que ce sentiment ne permette pas, pour l'instant, d'arriver à des relations moins conflictuelles, plus harmonieuses entre les deux.

I. B. 6. Grands-parents maternels

Les souvenirs des grands-parents maternels concernent surtout le décès de la grand-mère. Nadine se rappelle de son frère venu la chercher à la sortie de l'école à la place de sa mère elle doit avoir sept ans de l'image de sa mère lui disant : " *Tu vas être obligée de rester avec ta tante* " et d'un événement concomitant : elle avait attrapé des poux : " *Alors là, c'était une catastrophe. J'étais allée voir la maîtresse et je lui ai dit : Tu sais maîtresse, j'ai des poux. Bon, y a aussi ma grand-mère qu'est morte mais j'ai des poux, hein !* " Elle se souvient aussi de " *discussions d'adultes* " à propos du grand-père qui ne pouvait pas rester seul, qu'il fallait garder et qui décède l'année suivante mais rien ne concerne les relations qu'ils ont pu nouer ensemble.

I. B. 7. Communiquer ...

Cette difficulté de parler, de dire les choses, de verbaliser, qui caractérise sa famille, retentit sur Nadine, timide qui n'ose s'exprimer. Il apparaît que les parents, comme leurs enfants, n'ont pas appris à exprimer verbalement émotions et sentiments, états de bien ou mal être, divergences de points de vue et que tout cela se dévoile sous la forme d'attitudes générant conflits, nouveaux sentiments et émotions d'agressivité et de colère. C'est ce que Nadine formule à propos du décès de la grand-mère. Elle parle de son chagrin et de celui de son frère : " *Mais ça n'a pas été dit, ça n'a pas été verbalisé ... Mes parents, mon frère et moi, on a du mal à verbaliser les choses. Je pense que c'est pour ça qu'il y a des conflits. C'est qu'à un moment donné, si on était plus (davantage) en communication, on arriverait à faciliter les choses* ". Malgré tout, des progrès se réalisent petit à petit avec les parents maintenant tous deux en retraite. Ils prennent ensemble " *plus de temps pour parler* ".

I. C. Conclusion

Quand elle repense à son enfance, Nadine a le sentiment d'être " *rentrée dans ce monde sans être active dans ce monde* " : " *J'étais là, posée, l'enfant posée dans un monde d'adultes* ". Et cela la met à distance de ses amies, " *des copines qu'avaient plein de frères et soeurs et une bande de copains immense* " : " *J'étais en décalage avec ces personnes-là* ". Même si certaines de ses amies auraient pu lui prêter une oreille attentive, Nadine imagine " *qu'on aurait pas compris ce que je disais* ". Elle ne se confie donc pas : " *J'allais les voir et puis ça restait comme ça* ". Néanmoins, à l'école, nous avons vu que les attitudes de certains professeurs n'ont pas arrangé les choses... La formation professionnelle à l'école normale a-t-elle permis un déblocage de l'expression de la future institutrice ? Lui a-t-elle donné la possibilité de se sentir plus solide, moins angoissée face au nombre, aux adultes plus ou moins prestigieux, et par là même d'être plus détendue ?

II. Vie professionnelle

II. A. La formation

II. A. 1. Evaluation générale

L'évaluation par Nadine de sa formation professionnelle n'est guère enthousiaste : “ *C'étaient pas des années extraordinaires* ”. Elle divise cette formation en deux parties : théorie et pratique et en parle dans les deux entretiens. Dans le premier, elle reconnaît : “ *Pas de souvenirs excellents de l'école normale. Déjà au niveau du groupe, ... des élèves-enseignants* ”, elle ne parvient pas “ *à se faire une place* ”. Elle reproche à la formation théorique son côté “ *très scolaire* ” et donne l'exemple de l'histoire-géographie : “ *On a un petit peu survolé ... les programmes mais à chaque fois moi je sortais de la classe en me disant : Mais comment, concrètement, on va faire avec les enfants ? ... Au bout de l'année, je n'ai pas eu de réponse* ”.

II. A. 2. La pédagogie de l'école

Même si elle n'a pas de “ *mauvaises relations* ” avec les enseignants, Nadine, qui a “ *eu des bonnes notes* ”, qui est “ *sortie dans les premières* ”, soupire : “ *Mais vraiment, j'étais pas à ma place* ”. Elle évoque alors la musique, autre matière avec laquelle elle n'est “ *pas très à l'aise* ”, et regrette d'être sortie de l'école “ *sans avoir de bagages, d'outils* ”. Elle suggère alors qu'il aurait peut-être fallu repérer les capacités de chacun et “ *voir si on peut trouver une façon d'aider certains, de pouvoir s'échanger (des compétences)* ”.

Du point de vue pédagogique, Nadine n'a aucun souvenir de ce qu'on a pu lui dire concernant la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle. Elle les découvre plus tard en travaillant à mi-temps dans la classe d'une collègue. Elle se rappelle avoir entendu parler de pédagogie différenciée “ *mais très théorique ... qui nous interpellait, mais plus pour nous poser des questions, des problèmes, pour qu'on trouve des solutions, qu'on trouve ça intéressant* ”. Dans le deuxième entretien, elle synthétise sa position face aux cours dispensés : “ *J'attendais en fait quelque chose qui ne venait jamais ... On attend des choses mais on ne sait pas non plus expliquer ce qu'on attend ... C'est vrai que, peut-être, si j'avais eu plus de souhaits ou si j'étais allée voir un peu plus les profs, peut-être que j'y aurais trouvé mon compte ... Mais en fait, c'est parce qu'on ne sait pas ... On sait que ça va pas mais on sait pas ce qu'il faudrait. Donc c'était sans doute ça : j'avais une angoisse parce que ça allait pas tout seul* ”. Reparlant de l'école normale à propos des stages de formation continue, ses propos sont clairs : “ *J'ai tellement un mauvais souvenir de l'EN que je n'y regarde pas !* ”

II. A. 3. Le stage de direction

Quand, titulaire, elle participe à un stage de direction, Nadine retrouve “ *le même profil, la même situation* ”, en réalité ses problèmes d'intégration dans un groupe, mais aussi le manque de “ *concret* ”. Les choses sont “ *intéressantes* ” pour elle à partir du moment où “ *c'est concret* ”. A propos des échanges entre formateurs et formés sur les projets

d'école, Nadine évalue : “ *Bon, c'est très bien mais quelques fois c'est un petit peu utopique. Et moi je trouve qu'à un moment donné faudrait arrêter d'être utopique et se dire : bon qu'est-ce qu'on va faire ?* ” Elle précise encore : “ *On n'apprend pas du tout à gérer une réunion, à gérer les conflits avec des adultes, même avec des enfants à la limite. Tout ce qui est relationnel, ça passe vraiment à côté. Alors c'est clair, on n'en a jamais, jamais entendu parler. Rien, rien, rien. Et même quand on fait le stage de direction, c'était facultatif ce genre de choses ... Et c'est même quelque chose de très important ... Après on est mal sur le terrain, on rame ...* ”

II. A. 4. Stages pratiques

Les sentiments de Nadine sur les stages sont aussi très mélangés même si elle affirme : “ *Ce sont des bons souvenirs après* ”. En effet, Nadine poursuit par ces mots : “ *Mais sur le moment, j'étais nouée ... Parce que ... quand on est en tutelle, ben y a un enseignant qui nous voit, y a le professeur, y a d'autres normaliens qui sont là aussi. Donc moi, le regard de l'adulte est encore un peu difficile* ”. En revanche, stagiaire débutante, elle se sent très bien avec les élèves : “ *Le regard des enfants, ça va très bien, je gère. Quand ils sont un petit peu plus grands, je gère d'une autre façon. C'est vrai que c'est pas mon truc les très grands* ”. Nadine se remémore alors des situations, un stage en maternelle par exemple, avec une maîtresse “ *un peu froide extérieurement* ”, “ *assez critique* ” : “ *Elle me redonnait encore moins confiance en moi. Et c'est vrai qu'avec elle j'étais assez angoissée* ”. Heureusement, le stage terminal : “ *Avec les enfants ça s'était très très bien passé. Du coup ça a fait avaler un peu la pilule.* ” la conforte dans ses compétences. Nadine réitère alors : “ *Ce sont quand même des bons souvenirs parce que j'ai appris des choses. J'ai appris que j'étais capable de ça, ou là, il fallait que je m'améliore. Bon c'est vrai, quand on vous fait des critiques, quand elles sont négatives, bon ça remet en question et forcément, c'est pas forcément agréable. Mais après on se dit : C'est que comme ça qu'on va progresser* ”. A peine ai-je suggéré : “ *Peut-être y a-t-il aussi la manière de faire la critique ...* ” que Nadine acquiesce. A sa façon de relater ces événements, il semble que, bien souvent, elle ne lui était pas formulée de façon positive, que l'on insistait davantage sur ce qui était négatif sans mettre en évidence les bonnes initiatives sur lesquelles elle aurait pu s'appuyer pour progresser. Si Nadine considère que ces stages sont maintenant des bons souvenirs, c'est parce qu'elle parvient actuellement à éviter ses anciennes erreurs, à prendre confiance en elle ce qu'elle a appris elle-même et non pour les souvenirs eux-mêmes. Peut-être l'équipe de formateurs a-t-elle tout de même formulé des appréciations positives au milieu des erreurs relevées mais cela n'apparaît aucunement dans les propos de Nadine.

II. A. 5. Evaluation stressante

Elle a déjà évoqué les stages en formation initiale au tout début du premier entretien (vie professionnelle) de manière contrastée. Ils permettent “ *d'être un peu sur le terrain et de voir un petit peu les choses un peu plus concrètes* ”, ce qui est “ *intéressant* ”. Mais lorsque les professeurs viennent voir la stagiaire, ils l’ “ *évaluent* ” et c'est “ *stressant* ”. Devant la maîtresse d'application et le professeur, il s'agit d'être “ *performant* ” : “ *A ce*

moment-là, la relation avec les enfants c'était pas primordial".

Nadine alors, détaille davantage deux stages de sa formation initiale. Il s'agit du premier stage en responsabilité en CM 2 : " *J'étais un petit peu perdue ... J'ai fait après coup on se rend compte énormément de choses qui n'allaient pas au niveau de la pédagogie, de la façon de faire. Mais c'était très intéressant dans la relation : là, j'étais au contact des enfants. C'était moi, ils me répondaient à mes demandes, c'était vraiment cette relation-là* ". Elle découvre la classe et aussi ses à-côtés : " *J'ai commencé à voir qu'il n'y avait pas que les enfants, y avait aussi les autres enseignants autour, le directeur ou la directrice, donc cette petite hiérarchie ...*" Elle constate aussi que la directrice, voyant " *qu'(elle) arrivait comme ça, (qu'elle) était pas formée ... voulait quand même être un petit peu là pour (la) cadrer* ".

Le dernier stage en tant que normalienne lui laisse " *un très très bon souvenir, ... vraiment excellent* ". Nadine a, sous sa responsabilité, dans un petit village, treize enfants en moyenne et grande section de maternelle ainsi que des cours préparatoire et élémentaire. L'école étant en travaux, elle travaille dans les locaux de la cure sans tableaux, mais " *les relations qu'(elle) a pu avoir avec les enfants étaient formidables* " : " *Vraiment là, je me suis régalee même si, dans le travail peut-être, y avait des imperfections, des choses comme ça* ".

II. B. La profession

II. B. 1. Les parents à l'école maternelle

A sa sortie de l'école normale, Nadine obtient un poste en école maternelle. Elle découvre alors la réalité du milieu : " *J'ai commencé à voir, pas forcément les problèmes, mais les relations avec les parents et avec la mairie, avec l'inspection, toutes ces choses à côté* ". Elle constate : " *Avec les parents, il faut faire ses preuves. Et puis on est jeune, donc on n'a aucune confiance en nous ... Tout au long de l'année ils étaient là : Vous faites une réunion et qu'est-ce que vous allez faire ?* " Ce qu'elle " *prend très mal* ". A la fin de l'année scolaire, ils lui offrent " *plein de cadeaux comme s'ils voulaient se faire pardonner quelque chose* " et confessent : " *Quand on vous a vue arriver, on s'est fait du souci, on s'est dit : elle va les faire jouer toute la journée, y aura rien au bout* ".

II. B. 2. Collaborer avec les collègues

Durant sa deuxième année, Nadine est nommée sur deux postes à mi-temps : une classe unique et une classe enfantine, ce qui lui permet de comparer l'attitude des deux titulaires à son égard : " *Avec la maîtresse de maternelle, on essayait de fonctionner ensemble, on se voyait souvent. Bon, c'était elle qui me portait. Là, j'ai commencé un petit peu à me former aussi, essayer de voir ce qu'elle faisait parce que bon, malgré tous les stages qu'on avait pu faire en maternelle, une semaine ou dix jours à l'EN, c'était un peu court ... Et puis bon, dans la classe unique, y avait peu de contacts avec la maîtresse. Et puis on s'était partagé les disciplines, on avait un cahier du jour différent. Donc moi, je ne savais pas comment elle appréhendait les choses avec les enfants* ". Nadine pense, après réflexion, que ses difficultés avec les

enfants de cette classe, les jours où “*y avait des choses qui passaient pas*”, proviennent peut-être des manières différentes des maîtresses d’aborder la classe et de leur manque d’échanges : “***Forcément, si une maîtresse dit d’une façon et l’autre autrement, les enfants, ils ont du mal à s’adapter ... Au bout d’un moment ils y arrivent mais il faut qu’ils fassent le bond et puis, à un moment donné se dire : avec elle il faut faire comme ça***”. Elle ressent ce manque de collaboration avec sa collègue “*assez frustrant, assez pénible*” et a tendance à se culpabiliser : “*On cherche ce qu’on fait mal et puis ça ne vient pas forcément tout le temps de nous*”.

Durant cette année-là, elle appelle le conseiller pédagogique : “*Ecoutez, venez parce que moi je passe jusqu’à dix-onze heures le soir à travailler et je ne suis pas satisfaite de ce que je fais. Et je voudrais savoir au moins si je vais dans la bonne direction*”. En outre, “*je me sentais perdue mais je n’arrivais pas à expliquer ce qui n’allait pas*”. Ce monsieur vient donc “*une petite heure*” et lui dit que “*tout va bien*”. Nadine n’est pas convaincue : “*Forcément, les enfants ne montaient pas sur les tables, tout le monde travaillait, y avait une évolution mais je n’arrivais pas à dire en fait ce qui n’allait pas. Et voilà, il est parti comme ça*”. Elle analyse après coup cette séquence et aussi cette année : “*Même avec le recul, je n’arriverais pas à dire ce qui n’allait pas ... C’était sûrement une méthode de travail, je n’arrivais sûrement pas à m’organiser. Et puis, peut-être je sentais que dans la pédagogie, dans l’approche des choses, ce n’était pas encore tout à fait ça*”. Il semble qu’émerge, là encore, un problème de relation entre l’institutrice et son conseiller pédagogique. Lui s’intéresse en quelque sorte au résultat, elle se rend compte qu’il n’est pas normal qu’elle doive passer autant de temps de préparation pour les résultats escomptés. Mais il semble surtout que le formateur ne prend guère en compte le ressenti de la maîtresse, qu’il ne cherche pas trop à comprendre ses difficultés, qu’il ne s’intéresse qu’au résultat. En quoi consiste donc son rôle ? Formation, information, contrôle, vérification écoute, échange ? Que lui a-t-on appris ? Que dit-il à Nadine qui puisse la rassurer, calmer son angoisse et lui permettre plus efficace dans un temps moindre ? Rien. Comme elle le formule : “*Les conseillers pédagogiques, moi je les ai vus très rarement et ça m’a fait un peu l’effet de l’EN*”.

La relation avec les collègues est très importante pour Nadine : Relation non seulement sociale mais de travail. Elle se sent “*malheureuse quand (elle) ne tombe pas sur quelqu’un qui fonctionne comme (elle)*” surtout quand il s’agit d’animer des réunions de maîtres : “*Y a des personnes qui sont un petit peu individuelles, qui n’ont pas forcément envie de passer du temps à discuter, à échanger et qu’il faut quand même faire avancer. alors, soit on donne à la personne ce qui s’était passé une année et puis donc y a pas d’échange, et puis on donne, on donne, on donne et puis la personne s’en va. Soit, bon si c’est quelqu’un qui fonctionne comme nous, on échange et là, y a ce plaisir de l’échange*”. De même pour la préparation de la classe, Nadine avoue avoir “*quand même pas mal de plaisir à préparer les séquences et ça, quand ça se fait sous forme d’échange avec une personne*”. De même, elle avait apprécié la proposition du conseiller pédagogique le jour où il l’avait invitée à passer une journée dans la classe d’un collègue.

II. B. 3. La “véritable” formation

La troisième année Nadine se retrouve, pour un mi-temps, à E., petite école à deux

classes où elle complète le service de la collègue de Jean (les deux titulaires travaillent en équipe et s'apprécient beaucoup) : “ *On était à mi-temps toutes les deux sur la classe de grande section CP-CE 1 et là, moi j'ai fait ma formation de CP* ”. Puis, cinq pages plus loin : “ **Quand on me demande où je me suis formée, c'est E. hein ! Vraiment là, c'était extraordinaire parce que c'était un petit peu un concours de circonstances, c'était plouf, plouf, tiens je vais aller là ... Je considère que j'ai beaucoup, beaucoup de chance. Mais c'est vrai qu'on s'est tout de suite trouvées, qu'on s'est bien entendues. Ça, c'est aussi important à mon avis de trouver des gens qui fonctionnent comme nous** ”. C'est dans cette école que Nadine découvre la pédagogie Freinet : “ *J'ai commencé à aborder, enfin à connaître ça avec mon collègue d'E.* ” Mais elle ne se sent “ *encore pas bien au clair avec ça* ” parce qu'à son arrivée, elle “ *travaille dans l'urgence, à savoir mener la classe avec les CP* ”.

II. B. 4. La relation de formation : un échange

La relation avec l'institutrice titulaire n'est pas “ à sens unique ” et cela est important pour Nadine : “ **Je l'ai écoutée, j'ai écouté ce qu'elle me disait. Elle m'expliquait comment elle abordait les choses. Il se trouve aussi qu'on a la même façon de voir, on s'investit de la même façon ... Et puis c'est à ce moment-là j'ai senti qu'il y avait un échange, j'arrivais à échanger avec quelqu'un** ”. En dehors du fait que Nadine et sa collègue ont une sensibilité proche dans la manière d'appréhender l'éducation ce qui aide l'important est la collaboration qu'elle expérimente entre elles deux, ce qu'elle n'avait pas vécu avec la maîtresse de maternelle dans la situation précédente où l'une donnait et l'autre recevait. Là, chacune donne et reçoit : “ *Forcément, au début c'était souvent elle qui donnait mais moi je lui donnais en retour. Quand je faisais ce qu'elle me disait, (je lui rapportais) ce que les enfants disaient ... ce que j'avais ressenti en faisant ça. Oui, voilà. Et on a gardé le contact, et on se voit souvent, on travaille vraiment ensemble. On échange des idées, on essaie d'avancer. Ça nous prend du temps parce qu'on se remet en question sans arrêt mais ça nous fait avancer. C'est un plaisir de travailler comme ça. Pour ce qui est de la pédagogie , je ne me sens plus seule* ”. Nadine se trouve tellement bien qu'elle redemande le poste l'année suivante en expliquant à sa collègue : “ *Ecoute, moi je veux finir ma formation (rire) parce que sinon ça n'ira pas* ”. Et “ *ça allait très bien ... L'échange était encore plus grand* ”. Et quand il faut partir, c'est “ *difficile* ”.

II. B. 5. L'importance de la mise en confiance

La relation de confiance entre les deux institutrices est très forte. La plus novice peut alors poser toutes les questions qui lui viennent à l'esprit sans crainte de jugement dévalorisant ou de rejet : “ *J'étais sans arrêt en train de lui demander, mais des choses pointilleuses. A la limite je lui demandais : mais quel crayon tu vas prendre pour faire ça ?* ” Nadine explique ce fait par un autre. Elle compare sa situation à E. avec celle d'une jeune collègue arrivée dans son école l'année précédente sans aucune formation. Elle aurait aimé l'aider mais ne savait pas comment s'y prendre d'autant plus que la jeune femme ne posait aucune question : “ *Elle arrivait, elle savait pas* ”. Elle pense que le fait “ *d'être dans le bain* ” lui permet en quelque sorte de formaliser ses questions. Ce qui est vrai. Mais en outre, Nadine sait, parce que l'expérience qu'elle fait à E. la confirme dans ce

sentiment, qu'elle est toujours accueillie, jamais jugée, qu'elle trouve toujours de la compréhension. Ce n'est pas non plus dû à une réflexion réelle mais davantage à une intuition, un ressenti et probablement à l'attitude de sa (et peut-être de ses) collègue(s) d'E. Dans une relation chacun a sa propre responsabilité. Comptent notamment la confiance que l'on a en soi-même et celle que l'on manifeste à autrui, la manière de se situer quand on est le plus expérimenté de façon hiérarchique ou a-hiéarchique qui montre à autrui qu'il peut, lui aussi, apporter sa réflexion, son expérience même si elles sont plus modestes, ainsi que les expressions d'accueil, de plaisir. Tout ceci ne se formule pas essentiellement par le verbe mais bien davantage par des manifestations non verbales significatives. Par exemple, le sourire adressé à autrui, s'il est conventionnel, s'il ne révèle pas le désir de communication, de relation, n'incitera pas au partage. Mais, et Nadine a raison, la personne qui se sent trop démunie, "dépassée" par la situation, avec une mauvaise image d'elle-même, se trouve dans l'incapacité de formuler ses demandes même si elle en a le désir. Il se peut aussi qu'elle n'éprouve aucun désir de communiquer. Dans cette école, Nadine a beaucoup travaillé, mais d'une manière nettement plus agréable, en collaboration. Elle y a trouvé non seulement de l'efficacité, la preuve de ses compétences, mais un réel plaisir qui la dynamise, qui lui donne envie de poursuivre, de chercher, d'imaginer. Et cette situation vécue entre collègues peut se retrouver aussi entre un maître et ses élèves.

II. B. 6. En classe : sourire et écoute

Voir arriver les enfants en classe avec le sourire est très important pour Nadine, surtout depuis deux-trois ans : "*Déjà on va tous partir sur la même longueur d'ondes. Et c'est vrai que c'est un travail quand même, on y travaille dès le début de l'année, on essaie de mettre une bonne ambiance dans la classe*". Mais nous n'avons aucun détail sur la manière dont elle s'y prend. "*On travaille aussi beaucoup tout ce qui est civisme. Enfin, on fait des petits conseils de classe, on discute beaucoup ... Plus ça va, plus je discute avec les enfants. Je leur laisse un peu plus la parole et on y gagne quelque part parce que, à partir du moment où l'enfant dit sa colère, dit son mécontentement, nous aussi on peut dire le nôtre. Et puis on passe à autre chose ... Avant je me disais : ben, c'est un enfant, il doit faire et puis point*". Cette écoute mutuelle de chacun, de la maîtresse avec chacun des enfants, des enfants entre eux et avec elle, écoute de l'autre mais aussi de soi, Nadine la découvre dans cette école d'E. Elle reconnaît que c'est un apprentissage de longue haleine, que ce n'est pas toujours chose aisée : "*Quand dans le groupe, il y a une petite tension entre certains, ça, c'est lourd ... des fois, on n'arrive pas tout de suite à trouver ce qui pourrait aider pour un petit peu résoudre ça et bon, ça chagrine un petit peu*". Mais elle constate des progrès dans ce domaine. Elle intègre en fait, par l'expérience, que la prise en compte de la vie émotionnelle de chacun favorise le travail.

II. B. 7. La méfiance

Après deux ans dans cette école, Nadine décide de partir et se retrouve directrice dans son poste actuel. Elle découvre alors ce que veut dire "*avoir sa classe à soi*", ainsi que "*les problèmes avec les parents*" étant titulaire de ladite classe. Cette relation avec les parents n'est pas simple. Pleine de bonne volonté, la maîtresse organise des réunions

avec eux où elle leur explique de son mieux son travail et constate alors, qu'au lieu d'écouter et de partager, “ *à un moment donné, sachant plein de choses, ils se permettent de juger, de faire des interprétations, de critiquer et, au bout d'un moment, eh bien on se trouve tout seul en face de vingt parents qui n'arrêtent pas de lancer des pointes comme ça et ça, c'est difficile à vivre* ”. En réalité, les explications données pour rassurer les parents les inquiètent et Nadine a le sentiment de “ *se mettre presque à nu devant eux. Alors ils en profitent, ils voient mes faiblesses* ”. Mais elle généralise : les parents qui critiquent ou qui n'ont pas confiance ne sont parfois qu'un ou deux mais cela est suffisant pour l'angoisser. De plus, elle oublie que les enseignantes qui l'ont précédée ne faisaient pas de réunions. Elle est jeune quand elle arrive en tant que directrice, ses collègues n'ont pas plus d'ancienneté qu'elle et elle change des habitudes. Cela engendre des différents.

Plus que les critiques d'ailleurs, c'est leur formulation qui “ énerve ” Nadine : “ *leur façon de critiquer en pensant, en étant sûrs d'eux, en sachant en fait ... A la limite, ils vont nous donner des leçons. Et ce sont des personnes qui ne sont pas du tout du métier* ”. Elle “ *aimerait bien quand même qu'ils se rendent compte qu'à un moment donné il faut nous faire confiance* ”. Et cela l'amène à s'interroger à nouveau sur la formation reçue à l'école normale : “ *Ça remet quand même en question notre formation ... Si les parents ne sont pas capables de nous faire confiance, ben ça veut dire que, peut-être, on a donné une image depuis le début qui fait que ce n'est pas tout à fait ça* ”. Elle décide alors de limiter les explications.

Nadine n'a probablement pas tort de s'interroger à ce sujet. Quelles informations et formations a-t-elle reçues qui lui permettent d'évaluer, non seulement les enfants à elle confiés mais aussi leurs géniteurs pour adapter son langage à leurs personnalités diverses, pour cerner leurs angoisses multiples et éviter de se laisser submerger ? S'il est vrai que l'explication rassure quand elle correspond à une demande, peut-être insécurise-t-elle quand elle est donnée “ gratuitement ” ? D'autant plus que, les personnes allant voir un médecin par exemple, ne lui demandent pas, de présenter sa formation, de leur donner des explications. Ils lui concèdent trop souvent tout le pouvoir. Il devrait normalement en être de même avec les enseignants.

Nadine a tout de même une expérience désagréable avec les parents. L'année précédent l'entretien, avec ses collègues, elle organise un classe de découverte sur un temps court : deux jours. Ils présentent leur projet lors d'une réunion en essayant d'être le plus précis possible puis ils demandent un accord de principe aux parents : “ *Cinq ou six d'entre eux répondent non, un autre rétorque : C'est hors de question que ma fille parte* ”. Les raisons données sont les suivantes : les instituteurs sont trop jeunes, ils ne sont pas parents, “ *et puis y avait la pédophilie* ” (un homme fait partie de l'équipe pédagogique). Les enseignants “ *s'emportent* ” et Nadine explique leur réaction par l'investissement : “ *L'année dernière, on s'investissait aussi beaucoup, on était là (à l'école) souvent à des heures pas possibles. Quand on s'investit, quand on veut donner le meilleur de soi-même et qu'on nous dit ça ...* ” soupire-t-elle. Puis elle reconnaît que la gêne des parents peut provenir aussi du fait que l'équipe n'a pas fait appel à eux pour l'accompagnement des enfants, mais à des instituteurs et des éducateurs de leurs amis et que la méfiance s'était

installée des deux côtés : “ Alors là, un problème de relation, de communication. Si on s’était mis à table tous ensemble et qu’on avait un petit peu sorti nos peurs, nos angoisses chacun, peut-être on serait arrivé à un compromis plus rapidement ”. Ce qui la ramène à nouveau à la formation.

II. B. 8. “ C'est plus facile avec les enfants ... ”

Heureusement les relations de Nadine avec les enfants sont plus faciles. Ainsi affirme-t-elle : “ Ce qui me plaît dans ce métier, c'est, ce sont les enfants ”. Elle préfère les classes de petits dans de petites écoles : “ J'ai toujours eu assez de plaisir à être, j'ai eu des petites classes quand même et avec plusieurs groupes, plusieurs niveaux. Peut-être je pense que je serais moins à l'aise dans une grande classe, enfin une grande classe, peut-être vingt ou vingt-cinq avec un seul niveau. Les grands groupes, ils me font un petit peu peur. Ils me rappellent les adultes (rire). Y a trop de regards. Mais en petit groupe, je trouve qu'on échange beaucoup plus. Et puis c'est plus (davantage) familial donc je me suis toujours bien retrouvée ... ”

Nadine, qui a l’expérience d’enfants à problèmes dans sa classe, constate : “ Les enfants qui me posent problème, qui me gênent un peu, sont les enfants qui ont aucune motivation et qui ne travaillent pas, qui se désintéressent complètement de l’école, qui sont un peu inertes ... Alors ceux-là, j’ai du mal. J’arrive pas à stimuler. Autant celui qui a plein de problèmes, qui part dans tous les sens, j’ai plus (davantage) de plaisir à le canaliser et à essayer d’en faire quelque chose que celui qui (ne) fera rien, qui s’en fiche, qui a aucune motivation ... ” En fait, il est plus facile pour Nadine de travailler avec des enfants réputés plus difficiles. Elle a eu plusieurs fois dans sa classe des enfants retirés de leur famille par décision judiciaire et placés dans un centre près de l’école, des enfants “ avec un comportement assez difficile, quelques fois très violent, perturbé ”. Elle donne notamment l’exemple d’un enfant “ qui avait de gros, gros, gros ... enfin un comportement très violent, qui fonctionnait toujours dans la violence. Ça lui plaisait pas, ben c’était : fais attention parce que mon papa il va venir avec le fusil, il va te tuer. Et puis des cris, des cris, des cris ... J’ai passé mon année à me frictionner avec lui ... C’était très tendu entre nous ”. Quand elle le rencontre récemment, il lui saute dans les bras : “ Malgré tout il y avait une affection pour lui ”. Elle résume par ces mots : “ Je peux pas dire que ça s’est mal passé parce que, même quand j’ai des problèmes avec des enfants, je m’attache à eux ”.

En revanche, Nadine regrette que, bien souvent, la psychologue ne discute pas réellement avec les enseignants des enfants que ces derniers lui signalent : “ Elle fait des tests, elle nous dit plus ou moins si ça va ou si ça va pas. C'est souvent : Ah si, quand même ça va, essayez de voir. Et puis après on se débrouille, on doit se débrouiller tout seul ”. Elle souhaiterait que l’entrevue psychologue-enseignant “ soit un petit peu formalisée ” afin de pouvoir lui “ parler de nos problèmes avec l’enfant ”. Elle a le sentiment d’être “ un petit peu mise de côté ” : “ Si l’enseignant lui, il a des angoisses par rapport à cet enfant, il reste avec ses angoisses ! ”

III. Conclusion

Nadine était fondamentalement une enfant timide. Elle avait particulièrement peur de s'exprimer alors même qu'elle pouvait avoir des idées intéressantes. Dans son travail, il semble que l'événement le plus positif soit la rencontre de l'institutrice, collègue de Jean, avec laquelle elle partage le poste. Elle est d'abord reconnue comme personne, elle est autorisée à demander des conseils, des "trucs" et elle ne s'en prive pas, elle est autorisée à se faire confiance, à avoir des initiatives, à collaborer. La relation est chaleureuse et source de plaisir ... et efficace au niveau pédagogique.

Simon : la timidité

La timidité est aussi ce qui a caractérisé le parcours de Simon.

I.Histoire personnelle

I. A. La famille

I. A. 1. Rapports père-fils

Simon est originaire d'une famille modeste : père charpentier-menuisier, mère au foyer qui fait quelques ménages et du repassage. Ce sont des "*gens simples ...avec des principes éducatifs qui étaient bons*" mais dont l'intérêt pour les études se borne à demander à leurs enfants si les devoirs à la maison sont faits. Peu d'expression des sentiments au sein de cette famille, peu d'échanges le père n'admettant guère la discussion : "*Avec mon père, c'est comme ça, c'est pas autrement*". A dix-huit ans, Simon se "*souvient avoir pris une gifle ... parce qu'(il) l'avait contredit*". Même actuellement, la conversation entre les deux reste difficile et le fils "*laisse un peu aller parce que c'est le père ... parce qu'on cherche pas spécialement à se fâcher*". Il en reste à Simon, ce qu'il déplore, "*un petit peu trop de soumission ... ce qui a été un peu difficile après dans la vie, au niveau du caractère. (Il a) peut-être tendance très vite à (se) soumettre, on peut dire un peut comme ça*". Il constate qu'il a eu "*du mal très souvent à (se) faire (son) opinion (lui)-même. Et même encore aujourd'hui, facilement avec (lui), le dernier qui parle a raison*". Néanmoins, Simon tient compte de ce fonctionnement pour prendre des décisions, il se "*méfie*" de lui-même et reconnaît avoir "*un caractère très ... pas à poigne*".

I. A. 2. Peu d'écoute mais de la confiance

C'est pour Simon une éducation "*où on n'écoute pas ou très peu*" les enfants. Toutefois, il a le sentiment que ses parents lui ont laissé un peu d'indépendance. S'il a pu penser autrefois que ses parents ne se faisaient pas de souci pour leurs enfants, il s'est rendu compte plus tard qu'ils lui faisaient plutôt confiance. Sa soeur, parce qu'elle est une fille, est davantage surveillée, son frère cadet, "*un peu tête brûlée*" également. A ce propos, il raconte en riant : "*Comme j'étais soi-disant l'intellectuel de la famille donc un intellectuel ça doit réfléchir avant de faire les choses, je suppose donc c'est vrai qu'on m'a toujours fait un peu confiance*". Et Simon rapporte quelques situations où on l'a laissé partir sans lui rabâcher de conseils de prudence : voyage en Angleterre au

collège, sorties le soir, vacances en Espagne avec des copains l'année du bac ... Pas d'informations particulières sur sa mère si ce n'est qu'elle a davantage d'écoute que son mari.

I. A. 3. Vie en famille

Habitant la campagne, les ouvertures sur le mode culturel existent peu : “ *mes parents n'allait pas au cinéma, on n'allait pas au spectacle ... Y avait pas de télévision* ”.

Hormis ses parents, Simon a une soeur plus âgée et deux frères plus jeunes. S'il se rappelle sa soeur qui le protégeait un petit peu à l'école primaire et qui lui a permis “ *d'avoir un petit peu des repères au collège* ”, il n'a aucun souvenir du frère qui le suit à l'école : “ *Mon frère, celui qui a deux ans de moins que moi ... je sais pas, c'est bizarre, j'ai pas beaucoup de souvenirs avec lui à l'école. Pas du tout même. Pourtant, deux ans de moins, on a été forcément dans la même classe mais alors là, j'ai aucun souvenir. Bizarre !* ” Il semble que la vie avec eux en famille “ *se passait sans trop de problèmes : quand les parents étaient pas là, on s'entendait très bien, et quand ils étaient là on se débrouillait pour les faire "chevrer", on se disputait* ”.

Simon garde peu de souvenirs de sa grand-mère paternelle qui a vécu quelques temps chez eux avant de mourir. Il se rappelle une arrière grand-mère, morte à quatre-vingt-treize quatre-vingt-quatorze ans, qui venait les voir et garde de bons rapports avec son grand-père anticlérical de quatre-vingt-douze ans. Il résume son enfance en famille comme “ *heureuse sans ... Pas choyé mais pas malheureux, pas maltraité* ”.

I. A. 4. Les plaisirs de la campagne

Habitant enfant un village à la campagne, sollicité à propos des jeux, Simon se remémore “ *d'excellents souvenirs de parties de luge* ”. Comme je connais un peu les lieux, il me décrit assez précisément les deux trajets empruntés pour cette activité : “ *Derrière, y avait une bonne pente, on faisait de la luge, vraiment des parties très agréables. Sinon, on faisait de la luge en descendant depuis la route du haut, là on descendait vers l'église jusqu'en bas quasiment* ”. Reviennent alors d'autres souvenirs de jeux en compagnie des camarades du voisinage : “ ***Juste derrière, il y avait une carrière qui avait été, comment dire, la végétation avait repris cette carrière mais y avait encore un gros rocher, une grotte dessous. Là, on faisait des parties sans arrêt, des cabanes, des choses comme ça. Et un peu plus loin, y avait vraiment une carrière qui faisait un peu canyon de western, alors là, on y a passé des journées, des cousins venaient jouer, là on y a passé des journées à jouer aux cow-boys et aux Indiens. Ah oui, des vrais plaisirs. Et puis, à la tombée de la nuit, on se cachait, on lançait des pommes pourries sur les voitures qui passaient, des choses comme ça*** ” (rire). Un peu plus âgé, c'est avec un camarade habitant près de la frontière, qu'il joue et va aux champignons. Ce sont, pour Simon, les meilleurs souvenirs de cette période dont il a gardé peu d'amis : celui des promenades aux champignons qu'il rencontre au cours de courses à pied et le “ *fils de la maîtresse* ” qui habite près du domicile de ses parents.

I. B. L'école

I. B. 1. L'école primaire

I. B. 1. a. La discipline

Après avoir fait la distinction entre les deux constructions, la “ *petite école* ” et la “ *grande école* ”, Simon évoque d'abord un instituteur handicapé qui “ *avait une longue baguette pour aller taper sur les doigts de ceux qui étaient un peu loin* (rire) *lors de ses déplacements* ”. De l'école enfantine, il ne se rappelle que le bâtiment plus récent. Puis, à l'école primaire, il campe une institutrice “ *un peu sévère, un peu stricte : je me souviens avoir reçu quelques gifles ou des choses comme ça, pas forcément méritées, parce que j'étais un enfant très calme, très doux* (rire). *Mais je pense que j'avais bavardé dans le dos, une histoire comme ça* ”. Il se souvient aussi avoir “ *redoublé une classe ou, en tout cas, avoir fait un fin d'études ... parce que la maîtresse ne (le) trouvait pas assez mûr pour aller en sixième.* (Mais), sans être brillant, (il est) bon élève, (a) toujours eu de bonnes notes ”.

I. B. 1. b. Le sport et les cahiers de vacances

Dans cette école de campagne, ce qui “ *marque* ” Simon, “ *c'est le fait de ne jamais faire de sport* ” en dehors du grimper de corde qui était pour lui source d'échec : “ *C'était pour moi une catastrophe* ” dit-il. Et il poursuit : “ *Et si, aujourd'hui, je m'occupe de sport, je pense que ce n'est pas pour rien* ”. L'école primaire lui laisse le souvenir “ *d'une petite école avec un petit jardin derrière et d'une ambiance assez sympathique* ”.

Une activité que Simon “ *appréciait beaucoup* ” a trait aux cahiers de vacances qui lui sont proposés en fin d'année scolaire : “ *A cette époque-là, on les renvoyait et s'il était bien fait etc., on avait des récompenses et autres. Ça, ça, c'est quelque chose qui m'a marqué, je sais pas pourquoi. Je m'en souviens chaque année quand on propose les cahiers de vacances aux enfants, et quand les enfants en réclament, ce qui est assez rare ...* ”

I. B. 2. Le collège

I. B. 2. a. souvenirs mitigés

Le passage en collège est “ *un petit peu difficile* ”. La construction n'est pas terminée et Simon se rappelle les bulldozers. Il garde un “ *moins bon souvenir* ” de ses pairs, des élèves “ *un peu difficiles avec qui (il s') était frotté et qui (l') avaient marqué un peu* ”. Néanmoins, il s'y fait un ami tout en s'interrogeant sur le côté “ *intéressé* ” de cette amitié : “ *La maman travaillait aux cantines ... A la récréation on allait toujours voir sa maman et elle nous payait un chocolat, on avait droit à une barre de chocolat ou une chose comme ça* ”. Simon trouve aussi que les journées au collège sont “ *très longues : on devait prendre le car à 7 heures 10 le matin ... Le soir on rentrait à 5 heures 1/2* ”.

I. B. 2. b. Timide

D'un point de vue purement scolaire, Simon a des souvenirs flous à propos de l'anglais où il n'est pas très bon à l'oral en raison de sa timidité : “ *très timide. Timide, timide, mais j'arrivais assez bien à m'intégrer encore dans les groupes-classes ou autres. Soit je disparaissais, soit je me faisais accepter assez facilement dans les groupes pour jouer au foot ou des choses comme ça. Ça marchait pas trop mal* ”. Il est un collégien “ très réservé ”. Il est intéressant de noter que le comportement de Simon et celui de Nadine, tous deux timides, se ressemblent par certains côtés : ils “ disparaissent ” en cas de problèmes, et diffèrent par d'autres : il s'intègre plus facilement qu'elle, notamment par le sport.

I. B. 2. c. Activités extrascolaires

Ses souvenirs sont plus précis sur le collège quand il s'agit d'activités sortant de l'ordinaire : “ *J'ai d'excellents souvenirs avec quelques professeurs qui m'ont ouvert un petit peu l'esprit sur le théâtre, curieusement pas des souvenirs vraiment très, comment dire ? de disciplines ou scolaires ... Un professeur d'anglais qui faisait venir des musiciens qui venaient chanter quelques chansons en anglais. Elle nous avait emmenés ...j'ai dû aller pour la première fois au théâtre à Genève voir Le Bourgeois gentilhomme ... Donc de bons souvenirs dans ce sens-là* ”. En outre, il se sent “ un peu plus libre ” au collège.

I. B. 3. Le lycée

I. B. 3. a. L'ouverture

L'ouverture commencée au collège se poursuit au lycée : “ *C'est à cette époque-là en fait que j'ai découvert plein de choses en fait* ”. Les rencontres sont primordiales. Ce sont les camarades qui lui “ *ont fait connaître des groupes musicaux particuliers* ” alors qu'il n'avait jamais écouté d'oeuvres musicales dans son milieu familial. C'est avec eux qu'il va au cinéma. C'est aussi, avec certains d'entre eux qui le lui proposent, la participation de Simon à un groupe d'aumônerie alors qu'il n'est “ *pas du tout chrétien, ni baptisé, ni croyant* ” : (c'est) *simplement le fait d'être avec des gens, de parler, bon c'est l'époque où l'on parle un petit peu de grands thèmes de la vie donc j'ai assez apprécié cette période-là* ”. Simon, timide, avec des difficultés au niveau de l'expression, trouve à l'aumônerie un lieu sécurisant où la parole est possible et dont les thèmes l'intéressent. Cela rejoint l'expérience de Jean. Il s'agit en fait de la même aumônerie animée par le même aumônier. Toutefois Jean a dû s'investir davantage : orchestre pour l'animation des messes, camps, aménagement d'un local, et plus longtemps que son collègue : de la sixième à la terminale. Simon n'évoque que les groupes de parole.

I. B. 3. b. Un choix adapté

Scolairement, Simon apprécie la filière qu'il choisit, “ *plutôt sciences éco* ” qu'il appréhende comme “ *plus ouverte : on parle de la société, des sondages ..., on comprend un peu mieux la société, je trouvais ça très bien* ”. Il se rappelle “ *une bonne ambiance de classe* ”, se souvient “ *d'une seconde très agréable* ” et pense avoir passé au lycée “ *trois*

bonnes années ". Apparemment il est considéré comme bon élève puisqu'il " *surprend un peu (son) monde ... persuadé qu'il aurait tout de suite son bac* " alors qu'il doit passer l'oral de rattrapage : " *peut-être par manque de confiance, j'ai dû rater deux-trois épreuves* ". Il doit alors " *se faire violence ... vu que (sa) timidité n'a pas arrangé les choses* ". Mais, comme il le dit : " *je suis timide mais quand faut y aller, faut y aller* ". Simon réussit donc son bac condition d'entrée à l'école normale et son père, " *quelqu'un de très renfermé* ", est " *assez fier* " : " *instituteur, ça a toujours été quelque chose, une promotion importante* ".

II. Vie professionnelle

II. A. Formation

C'est au cours des deux entretiens que Simon évoque la formation professionnelle. Dans celui sur la vie personnelle, il raconte de façon assez détaillée ce que sont les deux années d'école normale : " *magnifiques* " et " *sans travail* ". Il se reprend alors et précise : " *Des découvertes mais peu de travail. J'ai pas souvenir d'avoir ouvert très souvent mon sac après que les cours soient terminés* ". Pas d'information sur les cours de la première année : c'est " *une vie assez agréable parce qu'on était quand même payé ... et totalement indépendant* ". Il poursuit : " *Content de rentrer à la maison le week-end pour se reposer. Je crois que je rentrais deux jours, je dormais deux jours, je posais un sac de linge et je repartais (rire). Et la vie se faisait la semaine. Donc les cours, et puis le reste du temps, les soirées, à jouer ou à sortir quand on pouvait* ". L'important pour Simon, ce sont, là aussi, les rencontres : " *J'ai recherché le contact avec des personnes, et c'est toujours ce contact-là qui m'a enrichi, qui enrichit, hein !* "

II. A. 1. Echange avec l'Irlande

Durant cette formation, Simon bénéficie d'un échange, durant un mois, avec des étudiants irlandais de l'Université de Dublin qui se destinent à l'enseignement. Il découvre l'ambiance universitaire, est un peu choqué par ce milieu très catholique mais trouve la démarche très intéressante parce qu'elle " *donne une bonne ouverture d'esprit sur la civilisation* ". De plus, ce voyage " *très enrichissant personnellement* " lui a été payé, remboursé (?) ainsi qu'à ses collègues sans qu'il leur ait été demandé de réaliser un quelconque travail à ce sujet. C'est peut-être la raison pour laquelle l'expérience n'a pas été reconduite : " *peut-être que les retombées n'ont pas été formidables !* "

II. A. 2. Stage en responsabilité

Le stage de trois mois en responsabilité durant la deuxième année permet des prises de conscience. Simon arrive dans une classe de perfectionnement dans son école actuelle : " *tomber débutant dans une classe de perfectionnement, c'est quand même pas l'idéal ... parce qu'on a trop de problèmes pédagogiques pour arriver à bien comprendre les enfants* ". Il n'est pas préparé à ce type de classe " *dont on ne nous avait jamais parlé jusque là* ". Il est donc " *très surpris* " mais " *aime bien les enfants* ". En outre, le collègue de l'autre classe l'aide et l'encourage.

II. A. 3. Retour à l'école normale

Au retour, Simon et ses collègues organisent “un semblant de révolution” : “On (ne) veut plus que vous nous racontiez ce que vous avez fait la première année mais on aimerait que vous nous parliez, que vous nous donniez un petit peu des billes pour être capables d’enseigner”. Ils choisissent alors des thèmes et les professeurs proposent leur aide mais cela tourne court : “C'est parti un petit peu en eau de boudin”.

II. A. 4. Evaluation

Simon n'a pas le sentiment d'avoir été formé . Il reconnaît avoir “une bonne idée des choses en psychologie, donc sur la connaissance de l'enfant” avec le professeur de psychologie qui “nous avait parlé un petit peu de comment on pouvait gérer une classe, gérer un groupe, les individualités, les choses comme ça dans un groupe” ainsi qu'en éducation physique. Il évalue : “ça, pas trop mal, je dirais (deux fois). Et puis, comme on n'y connaissait rien !” Le reste est pratiquement négatif : “Le reste, non, pas grand chose. J'ai pas appris vraiment à faire classe, j'ai pas appris à faire une fiche de préparation, j'ai pas appris à faire une progression. Et ça, j'aurais aimé (deux fois)”. Et Simon prend l'exemple de la lecture. Les enseignants leur disent : “On vous dit pas comment on peut faire la lecture au CP, vous le découvrirez vous-même. Donc on vous donne de grandes idées mais ...” et l'apprenti-instituteur regrette qu'on ne leur ait pas donné quelques renseignements plus pratiques qui leur auraient facilité les débuts : “On voyait un maître faire classe, c'est à peu près tout. Mais on savait pas comment il l'avait préparée, où il avait pris ses renseignements, quels livres on pouvait utiliser”.

II. A. 5. Ce qui paraît important

Simon s'interrogeait déjà sur la formation à l'école normale lors du premier entretien sur la vie professionnelle : “on n'a jamais été très satisfait de ce qu'on a pu y faire mais je me demande si la seule formation enfin la meilleure formation c'est quand même, c'est quand même dans la classe ... Le côté pratique, je crois que c'est dans la classe qu'on l'apprend, c'est dans les relations avec les collègues ... Sa pratique, on la forme au fil des années en piquant à droite, à gauche, des idées, des renseignements dans les revues pour instituteurs ou entre collègues”. S'il n'a pas l'impression que la formation “soit bien meilleure actuellement”, s'il pense qu'elle est difficile à mettre en place “tant qu'on s'est pas coltiné à la classe”, il voit l'utilité des stages en formation continue dans “le fait qu'on a le temps de réfléchir un petit peu sur sa pratique”. Ce sont les échanges entre enseignants qui, pour lui, sont riches et formateurs, et l'incitation à travailler davantage ensemble est pour lui le point positif actuel : “Ce qui est intéressant depuis quelques années, c'est qu'on travaille beaucoup plus ensemble ... alors que, quand on a commencé c'était chacun dans sa classe ... Il y avait des relations de vie quotidienne de l'école mais y avait pas de relations pédagogiques, je dirais”.

II. A. 6. Conclusion

Que conclure de cet itinéraire, et des réflexions du maître ? Le milieu familial n'était pas le

lieu de l'échange, de la confrontation des points de vue, de la discussion. Durant toute son enfance et son adolescence, il a appris à se taire à la maison et à l'école primaire notamment. C'est probablement pour cela qu'il apprécie particulièrement le groupe de l'aumônerie où il est possible de parler et d'être écouté. Cela n'est pas mentionné au cours des entretiens mais peut-être est-ce à la suite de ces réunions que le jeune homme, un jour, ose s'opposer à son père, manifester une opinion personnelle différente. Mais il reçoit une gifle et n'insiste pas ... Cette tentative d'affirmation de soi ne semble pas s'être poursuivie. Il est intéressant de noter, à propos de sa réflexion sur la formation, que l'instituteur se situe essentiellement dans le " faire " mais pas dans l' " être " : gérer une classe, gérer un groupe, faire classe, faire une fiche, faire une progression ... Mais rien ne concerne l'écoute des enfants, leurs désirs, ce qu'est une et des relations.

II. B. L'enseignement

Simon commence à enseigner dans deux classes : compléter des mi-temps en CE d'une part dans un gros groupe scolaire devenu ZEP depuis, et d'autre part dans une autre commune dans une classe ayant lieu "*dans un garage sous la Mairie, avec un enfant très très perturbé ... L'année n'a pas été mauvaise mais c'était un peu difficile*". Il ne fait pas allusion à d'autres expériences en dehors de son vécu dans l'école actuelle.

II. B. 1. Bons souvenirs

En préalable à l'évocation de ses expériences, Simon indique : "*J'ai beaucoup de bons souvenirs parce que je suis quelqu'un qui voit plus le positif que le négatif. Donc je retiens le bon et je dois un peu occulter le reste*". L'échange avec voyages réciproques, réalisé avec des classes italiennes de la région de Turin "*fait partie des excellents souvenirs*". Pour ce faire, chaque classe avait fait un peu d'initiation dans la langue de l'autre : italien pour la classe française, français pour la classe italienne. Il explique alors que les "*bons côtés*" pour lui sont "*les côtés qui sont un tout petit peu extra-pédagogiques dans la mesure où ça sort un petit peu de la vie de la classe*". Il donne l'exemple d'une classe de neige "*où on a d'autres rapports avec les enfants parce qu'on les a toute la journée, parce qu'on a le temps, on est finalement pas pressé par un programme, par ... Et donc on a le temps de les connaître et discuter avec eux ... Et, quand on peut le faire en début d'année ou assez vite dans l'année, et bien les rapports avec les enfants changent*". S'occuper du sport dans le cadre de l'USEP le mercredi après-midi offre aussi des "*bons moments*" (deux fois) avec les enfants "*parce qu'on les voit un petit peu en dehors, parce que, bon, ce sont des rencontres sportives où on arrive à faire passer un certain nombre de valeurs (deux fois) ou de contrer certaines valeurs qui auraient tendance à prendre le dessus dans la société*". Il semble que Simon soit moins stressé dans le cadre de ces activités qui lui permettent de connaître l'enfant et pas uniquement l'élcolier. Est-ce le temps uniquement, les activités qui lui donnent cette occasion de connaître mieux l'enfant en face de lui, ou le cadre institutionnel avec les images que maître et élèves en ont qui empêchent cette connaissance mutuelle ?

II. B. 2. Spectacle musical

Un dernier souvenir fut aussi un grand spectacle musical réalisé par l'école entière et que Simon qualifie aussi "*un petit peu en dehors de l'apprentissage, extra-pédagogique*". Il apparaît, là aussi, même si nous n'avons aucun détail particulier, que le projet et sa mise en oeuvre aient un peu changé le cadre institutionnel classique et permis que s'instaurent d'autres relations entre les personnes, maîtres, élèves et peut-être parents.

II. B. 3. Recherche d'une meilleure adaptation aux enfants

Ce qu'aime Simon, c'est de parvenir "*à adapter un petit peu sa pratique au niveau des enfants*". Il en donne un exemple : "*j'ai des CM 1, j'ai deux classes, deux niveaux très différents. Y a de très bons élèves qui pourraient presque être en CM 2, et puis des élèves qui ont beaucoup de difficultés, et quasiment moitié-moitié de la classe. Et quand on arrive à mener ça, ça peut-être un souvenir agréable*". Les propos de Simon reflètent à la fois son souci de chaque enfant et sa difficulté, peut-être due à sa formation et à certaines théories privilégiant les classes homogènes. Mais alors qu'on lui a proposé à plusieurs reprises d'être conseiller pédagogique, "*en tout cas d'essayer de l'être, je sais pas si j'aurais réussi !*", il a refusé. Ce qui lui plaît, c'est "*d'enseigner, c'est-à-dire les rapports, c'est avoir des enfants, c'est avoir une classe*".

II. B. 4. Enfants inattentifs

Même s'il a tendance à occulter les mauvais souvenirs, Simon reconnaît que "*c'est pas toujours facile*". Il constate que les enfants changent au niveau "*de l'attitude, de l'attention : on a du mal à capter leur attention, c'est beaucoup plus difficile maintenant ... Y a des problèmes d'éducation, d'éducation qui n'a pas été faite à la maison donc c'est plus difficile à mener aujourd'hui. (Si) les enfants sont plus ouverts d'une certaine manière, (ils sont) plus difficiles à canaliser*". Puis il reprend : "*très intéressés, enfin tout dépend des années mais dans l'ensemble ils sont assez intéressés. Mais capter leur attention ça reste un exercice passablement difficile et délicat même si on n'enseigne plus comme il y a quinze ans*". Les raisons de ces difficultés sont diverses. Simon note l'influence de la météo : "*Des fois y a peu de choses, il suffit d'un changement de temps par exemple ça paraît un petit peu bête mais la neige ça existe mardi soir ... tout le monde a dit : mais je sais ce qu'ils ont aujourd'hui, ils sont très excités*". Ces ambiances pénibles semblent, à ses dires, mieux acceptées de la part des personnes chevronnées : "*Quand on a un petit peu de bouteille, on arrive mieux à faire la part des choses*". Elles sont davantage "*pesantes quand on est débordé (et qu') on n'arrive pas bien à couper (parce que) quand on sort de classe on y pense encore longtemps*".

Simon observe les enfants, repère leur inattention qui lui cause des problèmes. Mais il ne paraît pas les écouter réellement, tenir compte de l'expression de leurs émotions pour s'y adapter davantage. L'éducation reçue, la formation suivie ne l'ont pas préparé à développer les attitudes d'écoute et d'adaptation nécessaires à tout apprentissage. C'est quelque chose qui me paraît lui être totalement inconnu. En classe, il se soucie de ses élèves, manifeste un grand désir de les aider, et en même temps, il apparaît paralysé à la fois par le programme et par les manuels auxquels il semble très attaché.

II. B. 5. Difficultés dues aux conditions socioéconomiques ...et familiales

De plus ces difficultés rencontrées par les maîtres en classe avec les élèves ont aussi leur origine dans des situations socio-économiques et familiales. Si le quartier était autrefois “ *un peu favorisé parce que c'étaient de petites villas donc a priori des gens qui n'avaient pas trop de problèmes d'argent* ”, des édifices HLM se sont construits et, depuis quelques années, l'école reçoit de plus en plus de familles qui sont dans des situations noires, noires : “ *Cette année j'en ai plusieurs, des parents au chômage, enfin des choses très difficiles à vivre pour les enfants ; donc la classe est le dernier de leurs soucis ... Y en a à qui ça pose beaucoup de problèmes, qui ont de bonnes raisons* ”. Face à ces détresses, Simon déclare : “ *On fait de notre mieux mais en sachant bien que c'est une petite goutte d'eau dans quelque chose de bien vaste* ”. Et il repère aussi certains enfants “ *qui arrivent bien à surmonter ça* ”.

A ces difficultés économiques, Simon ajoute “ *les familles éclatées (qui) donnent pas des enfants épanouis la plupart du temps* ”. Il se rappelle qu'il y a trois ans la moitié des enfants de sa classe avaient leurs parents séparés ou divorcés : “ *C'était trois jours chez le papa, deux jours chez la maman, donc ils oubliaient leurs affaires d'un côté. De l'autre, le papa venait dire que la maman avait pas fait ... Enfin voyez les situations inextricables !* ” pour les maîtres mais surtout pour les enfants.

II. B. 6. Relations avec les collègues

Cet instituteur apprécie aussi particulièrement les relations avec ses collègues du groupe scolaire : “ *Je suis content de venir en classe, je suis content de voir les collègues* ” et ceux des rencontres sportives dans le cadre de l'USEP : “ *C'est l'occasion de se voir entre collègues d'autres écoles et même d'autres, disons villes du département ... On fait même des stages ensemble sur un thème sportif ou autre* ”. Et cela le ramène à la pédagogie. Il exprime tout d'abord son bien être dans la profession : “ *Moi, personnellement, j'ai toujours voulu faire ça. Donc je suis bien là-dedans ... J'ai pas de lassitude* ”. Il précise ensuite : “ *Je n'ai jamais fait deux années de suite la même chose. On a toujours des enfants différents, enfin voyez. Et puis on a changé, on travaille à plusieurs. Et ça fait que ça a redonné un petit peu de vie à la pratique* ”. Ce changement progresse doucement : “ *C'est pas encore formidable ... On s'entend bien entre deux collègues mais ... Y a deux CM 1, on travaille très bien ensemble. Déjà, avec les CM 2, de temps en temps on prend des décisions qui ne sont pas toujours suivies* ”. A travers les propos de Simon, on sent que les incitations administratives à travailler ensemble, à échanger des pratiques ne reflètent pas le désir de tous les enseignants, loin de là : “ *Ça été vraiment le grand changement pour les enseignants ... de parler de leurs pratiques, de dire qu'ils n'y arrivaient pas ou qu'ils ne savaient pas faire. C'est pas toujours facile de se remettre en cause ... C'est encore un peu compliqué avec certains qui ont du mal à s'ouvrir. Mais bon, petit à petit, on voit quand même les bienfaits des choses* ”. Cette incitation administrative a été une bonne chose pour Simon qui, en raison de son caractère, n'aurait peut-être pas initié une collaboration avec ses collègues de son propre chef. Il en profite et échange des services avec sa collègue de même niveau : “ *C'est ma collègue qui fait sciences, elle fait musique dans les deux classes, je fais sport dans la sienne. Ça permet quand même* ”

d'avoir moins de travail, d'un autre côté de mieux faire ce que l'on fait, de ne pas abandonner quand même la polyvalence parce que moi je crois que c'est important, mais un petit peu en déléguant certaines choses, en partageant certaines choses ". Mais cette pression administrative n'a une efficacité que dans la mesure où les enseignants sont en quelque sorte prêts à la démarche. Pour les autres ...

II. B. 7. Relations avec la municipalité et les parents

Enfin Simon signale aussi les bonnes relations avec la municipalité prête à les aider par son écoute et ses moyens : " *Dans le conseil municipal, y a des gens, pas mal d'enseignants, ne serait-ce que le maire et puis d'autres. Ça facilite bien les choses par des crédits pour financer.* (Avec l'aide du Sou des écoles), on peut profiter d'animateur musical, d'animateur sportif ... on n'est pas tout seul".

Certaines difficultés proviennent parfois davantage des parents que des enfants. Ce sont les parents qu'il faut convoquer pour " clarifier " les choses car ils " réclament beaucoup en général de l'école, en particulier ce qu'ils devraient faire eux, l'éducation " et il s'agit de leur expliquer le rôle de l'école et le leur. Simon rencontre aussi des parents " mauvais coucheurs qui cherchent absolument la petite bête ..., la faute oubliée ..., bon des choses peu intéressantes mais c'est irritant ". Il n'aime pas que les parents remettent en cause sa pédagogie mais remarque que, sur ce sujet, il est nettement moins dérangé que sa collègue : " Ça arrive d'autant moins souvent qu'on est un homme dans l'éducation ..." Ce fait " a l'air de modifier un petit peu la vision des choses ".

II. B. 8. Le poids des corrections, des préparations et des réunions

De la même façon qu'il y a un côté extrascolaire qui plaît à Simon, il y a une face extrascolaire " très pesante " dans le sens de " *travail extrascolaire, c'est-à-dire les corrections, les préparations où on y passe beaucoup de temps. Ça me pèse un peu* " (deux fois). A ce travail, s'ajoutent les réunions fréquentes qui se sont améliorées dans la mesure " où on sait les faire un peu mieux, ... où on arrive un peu plus à cerner ce qu'on veut faire et à être un peu plus efficace ". A ce sujet, il semble qu'il y ait moins de perte de temps. Mais tout cela est pris sur le temps libre et Simon se sent partagé entre la nécessité d'un travail de réflexion et sa vie de famille, éprouvant le besoin d'avoir davantage de temps pour ses propres enfants : " *J'ai une famille, y a plusieurs enfants et je crois qu'eux aussi ça leur pèse ... Ma femme est enseignante aussi, on a des réunions qui se croisent, nos enfants sont seuls et ça, ça devient très pesant* ". De plus, il a le sentiment que " les gens " ne se rendent pas compte de tout ce travail hors la classe : " *Quand on parle d'enseignant, on se dit : ben c'est bien, ils arrivent à 8 heures 1/2, ils partent à 4 heures ½ et puis voilà. Ça, ce sont les enfants qui le font, ce ne sont pas les enseignants. Et puis on part pas à 4 heures 1/2, on n'arrive pas à 8 heures ½ hein ! Jamais* ".

II. B. 9. Projet d'école

L'incitation faite aux enseignants à travailler ensemble se retrouve dans le projet d'école. Face à cette suggestion, les instituteurs ne savent trop que faire : " *On nous demandait*

d'avoir un projet mais c'était très très vague. Quand on y a réfléchi, il nous a toujours manqué peut-être le temps pour la réflexion, pour se dire : "voilà, on aimerait faire ça" et partir d'un manque sur l'école". Il en résulte qu'au début les réalisations sont "des projets proposés par l'Inspection ou autre auxquels on s'est rattaché mais sans avoir une grosse motivation". Mais l'idée fait son chemin et cette année "on part sur un nouveau projet qui a été un peu plus réfléchi ... qui fait un peu l'unanimité des collègues". Le choix se centre sur "Arts plastiques parce que c'est pas très développé sur l'école. On faisait bien un petit peu chacun un peu quelque chose, mais sans grande réflexion, sans programmation vraiment. Et donc là, on dispose d'une salle". Il semble que quelque chose se construit, se met en place, non seulement sur ce projet particulier mais dans le regard des instituteurs, dans leurs attitudes, dans leurs procédures : ils prennent petit à petit et selon leurs caractères l'habitude d'échanger des idées, des compétences, de réfléchir sur leurs pratiques, de réaliser des expériences ensemble. Ce n'est pas si évident dans l'institution dans la mesure où discuter entre collègues sur ses pratiques n'était pas chose courante.

II. B. 10. Les devoirs du soir

Quand Simon précise que le travail des enseignants ne s'arrête pas à 4 heures 1/2, je l'interroge sur les devoirs du soir après l'école (théoriquement interdits depuis quarante ans environ !) : "*On en donne très peu. On se met d'accord avec les parents en début d'année en faisant une réunion en leur disant : on en donne un minimum. Ça vous permet un petit peu de suivre ce qu'ils font, de mettre le nez un peu dans leur travail ... Il faut pas que ce soit non plus compliqué, trop long, trop difficile parce que nous, quand on a fini notre journée, on en a assez. Eux je pense que c'est un petit peu pareil*". Selon Simon qui évoque aussi la pression des parents pour les devoirs, l'interdiction serait plus stricte depuis deux-trois ans : "*Il suffisait que le collègue en donne beaucoup, c'était le bon instit, hein !*" Il précise qu'il a toujours su expliquer pourquoi il donnait peu de travail le soir et que cela ne lui a "jamais posé trop de problèmes" avec les parents et ajoute : "*Enfin, on me l'a jamais dit devant !*"

III. Conclusion

Comme Nadine, il semble que Simon soit moins handicapé par sa timidité. Même s'il paraît est aux enfants, il apparaît malgré tout plus dépendant de la pression administrative ou de celle de ses collègues, il a tendance à moins vagabonder hors des sentiers battus. Le "programme" apparaît plus prégnant dans sa classe que dans celle de certains de ses collègues.

Laurent : l'image de soi et le besoin du communiquer

Durant nos entretiens, Laurent s'est montré très volubile, le plus volubile de tous les enseignants rencontrés, révélant un grand désir de communiquer, de parler de son expérience.

I. Histoire personnelle

I. A. Les relations familiales

I. A. 1. Ses parents

Laurent est né au sein d'un milieu très modeste de l'Eure. Son père, mécanicien agricole, est “*pris toute la journée, des fois jusqu'en pleine nuit pendant les moissons*”. Sa mère, originaire “*du fin fond de la Bretagne*”, vient à Paris pour gagner sa vie : faire des ménages. Elle n'a, selon son fils, ni “*une culture, ni une éducation suffisante pour aider* (ses enfants), *pour (les) pousser à faire des choses*”. Il n'y a pas d'argent “*en veux-tu, en voilà*” à la maison, ce qui incite la famille à se replier sur elle-même, à avoir des “*non rapports*” aux autres. De cette période, Laurent se rappelle son “*futur beau-frère qui allait au foot, qui partait en vacances à droite, à gauche : Tout ça, moi, j'ai pas connu*”. Peu d'indications autres sur ses parents. d'une part, Laurent affirme avoir “*récupéré le caractère de (sa) mère*” : “*J'aime que tout se passe bien, j'aime aplanir les difficultés*” et *si ce n'est pas possible “je m'en vais”* et d'autre part : “*50% du caractère de mon père : (il) a le tempérament très vif, il monte en régime très vite*”. Ce côté paternel du caractère semble s'être atténué : “*Tout ça, ça s'aplanit, je suis plus cool*” grâce à “*la sophrologie, aux années, à la personne que j'ai rencontrée*”. Laurent se souvient alors de crises dans le couple de ses parents qui l'ont “*beaucoup angoissé*”, il ne veut plus vivre ce genre de situation actuellement.

I. A. 2. Sa soeur

Sa famille comprend cinq enfants : une fille, l'aînée, qui, à un certain moment non situé dans le temps, prend quelque peu ses distances avec ses frères : “*Elle s'est isolée, elle avait sa chambre à elle donc elle (ne) faisait plus partie de notre groupe si je puis dire. C'était la fille de la maison, c'était en plus la responsable*”. Elle aide sa mère dans l'éducation des jeunes frères, ou elle la remplace en cas d'absence : elle aurait “*eu le rôle de maîtresse de maison quelque part*” et les garçons en profitent : “*On lui faisait les quatre cents coups*”.

I. A. 3. Ses frères et leurs jeux

Les frères de Laurent sont plus jeunes que lui de deux, trois et cinq ans. Il les décrit assez rapidement. Le premier frère, dont la mort relativement récente (deux ans au moment de l'entretien) l'a beaucoup marqué avait un “*profond mal de vivre et un rapport aux autres extrêmement difficile*” : “*Il a toujours été rebuté par plein de choses, par le rapport au père et ainsi de suite*”. Le frère suivant est décrit comme celui “*qui savait où il allait dès le départ*”. Il est maintenant ingénieur informatique, marié, père et propriétaire d'une maison. Pour Laurent : “*C'est nickel, une vie aplanie*”. Enfin le dernier, soi-disant en raison d'une enfance plus choyée “*n'a jamais fait les efforts nécessaires pour avoir une scolarité correcte*”. Il travaille maintenant dans une usine “*avec des horaires aberrants*”, vit à la campagne avec une femme et cinq filles et n'a plus de contacts avec sa soeur.

De cette enfance avec trois frères, Laurent évoque les jeux “*de force et d'influence où on allait faire des sottises ensemble*” et donne quelques exemples : jouer avec des

allumettes et mettre le feu à l'endroit où était élevé le cochon, tomber de trois mètres en grimpant dans un poirier, jouer dans l'atelier paternel à tirer le plus vite possible un chariot sur lequel était un moteur qui, un jour, est tombé sur le doigt de l'un d'entre eux. Alors qu'il habite la campagne, Laurent ne parle pas des jeux de construction de cabanes ou de ceux qui existent près des ruisseaux (barrages). Peut-être que la topographie des lieux ne s'y prêtait pas, peut-être aussi n'étaient-ils pas incités à s'éloigner de la maison : l'accident dans l'atelier se produit parce que, durant l'absence du père, les garçons doivent le "garder".

I. A. 4. Les autres membres de la famille

Dans ce village où Laurent a peu de contacts avec l'extérieur, habitent ses grands parents et son oncle paternels : "*J'en garde un souvenir ébloui et même plus que ça puisque j'avais un grand-père qui travaillait le bois. Donc il nous faisait des jouets en bois, des girouettes, plein de choses. Et puis à Noël, chaque fois qu'on allait le voir, il nous donnait une pièce de cinq francs. Bon, c'est rien, c'est ridicule, mais pour nous c'était un événement considérable*". La grand-mère est "une forte personnalité" et l'oncle "un peu retardé, la crème des bonhommes, ... gentil comme tout." La proximité de ces personnes apparaît très importante des gens qui ont beaucoup marqué probablement au niveau affectif : la gentillesse, les cadeaux fabriqués ou la pièce, signes de l'intérêt du grand-père pour ses petits enfants, le caractère affirmé de la grand-mère face à une mère peut-être plus effacée et débordée.

Un autre souvenir agréable de Laurent a rapport aux séjours faits dans la famille maternelle habitant un petit village "50 âmes" en Bretagne : "*C'était complètement perdu en pleine cambrousse ... C'étaient pas des belles routes pour y aller, c'étaient vraiment des petits chemins. (Et) quand on se retrouvait avec tous les cousins, les cousines et autres, c'était la grande fête !*" Les autres tantes paternelles ne lui ont pas laissé de souvenir particulier.

I. A. 5. Problèmes personnels de santé et prégnance de la mort

La mort, les accidents ont un impact certain dans l'histoire de Laurent. L'aîné des enfants, un garçon, ne vit qu'un mois et les parents donnent à la fille qui suit le prénom féminisé du défunt. À sa naissance, Laurent refuse de manger et se laisse déprimer sans que les médecins de l'hôpital ne sachent pourquoi : c'était la cause du premier décès. Enfin un vieux médecin de campagne "*C'était le gars au fond de sa campagne qu'était en même temps rebouteux*" trouve le remède approprié qui redonne de l'appétit à l'enfant. Laurent garde de cette période un besoin de "*boire énormément*". Il se fait opérer de l'appendicite, puis d'une hernie et garde un mauvais souvenir d'un accident de mobylette dont le rétroviseur lui a coupé un tendon du pouce : "*J'avais le pouce dans une espèce de bocal où ça saignait. Je garde un très mauvais souvenir de ça*". Enfin, au cours de sa première année d'enseignement, il a un accident de voiture avec traumatisme crânien.

La mort des membres de sa famille l'affecte particulièrement. Ce sont son grand-père, son oncle et une tante qui décèdent d'un cancer du colon. Il parle plus précisément de son grand-père : "*C'est difficile de voir mourir un grand-père.*

Quelqu'un qu'on a admiré, qu'on a aimé et puis qui se transforme comme ça jusqu'à devenir cette comment dire cette loque, ce débris humain qu'on voyait avec tous ses tuyaux partout ... Moi, ce qui me reste, c'est ses yeux qui imploraient, il pouvait plus parler, plus rien ... Moi adolescent, fin d'adolescence plutôt, ça m'a beaucoup marqué". C'est aussi la mort du frère puiné qui "était complètement enfermé", qui "ne voulait plus voir personne", qui avait eu "dénormes problèmes psychologiques" et qui a "dépéri petit à petit, sombré dans l'alcool et le tabac". C'était, pour Laurent, "la déchéance la plus totale", il vit cette mort comme un suicide, volontaire ou involontaire, et résume ces événements douloureux par cette phrase : "Ça fait un lourd passif quelque part quand on a tout ça qui trotte dans la tête".

I. B. L'école

I. B. 1. Classe unique et colonie de vacances

A propos de l'école, le premier souvenir de Laurent est "une claque phénoménale" reçue le jour de la rentrée au CM 2, claque donnée par une institutrice qui revenait d'Algérie, claque qui le "détermine à être bien, bien sage en classe", enfin claque dont il ne se vante pas à son retour à la maison parce que "ça doublait la dose !" Il se souvient de l'auteur : "Je revois la tête de la personne, le nom, les rapports qu'ont pu avoir mes parents avec elle". Malgré des débuts "musclés", Laurent l'apprécie : "C'était une femme extraordinaire dans le sens où elle avait un rapport qui était intéressant (il insiste là-dessus) et qui n'était pas un rapport de force perpétuel ... Et on découvrait une nouvelle liberté aussi quelque part, et on l'a bien mise à profit ... Cette femme-là, elle m'a marqué en bien." Cette claque qui aurait pu avoir des conséquences négatives marque le départ d'une scolarité plus ouverte où les élèves bénéficient de davantage de liberté, peut-être davantage d'écoute aussi.

Les années précédentes, le maître de la classe unique, inséré dans la vie du village, est aussi secrétaire de mairie, fonction qu'il garde quand il quitte l'école pour devenir surveillant général à l'école normale. Mais Laurent ne l'apprécie guère : "Lui, c'était plutôt : je ne veux voir qu'une tête, et puis : filez bien droit ... Je le trouvais très obtus, très roublard, très sournois ... et vraiment le genre de personnes que je n'ai pas aimé côtoyer". Il résume alors sa scolarité sous la férule de cet instituteur : "C'était le bagné !" L'image de la maîtresse qui le remplace se comprend alors malgré la claque. Arrivant après un collègue rigide et dur l'opinion de Laurent est sévère sur l'enseignant elle est, malgré son ouverture, obligée de marquer nettement les limites : les enfants, très "bridés" auparavant, confondent liberté et laisser faire. Cela rappelle l'expérience de Guy Gilbert quand il prend sous sa responsabilité, en tant qu'éducateur, certains enfants qui n'ont connu que la violence. Les premières confrontations sont parfois musclées jusqu'au moment où le jeune comprend, avec l'aide de l'adulte que les relations peuvent être autres. La claque reçue par Laurent aurait-elle pu être évitée ? Nous n'avons pas assez d'éléments pour nous faire une opinion. L'éducation de l'école était rigide, celle des familles également, il était peut-être nécessaire que la maîtresse montre qu'elle pouvait "éduquer" de la même manière avant de montrer que d'autres choix étaient possibles. Pour Laurent, il semble que la gifle fut davantage une prise de conscience qu'un

traumatisme. A part cet événement, parlant du primaire, il se décrit comme “ très bon élève ”.

La profession paternelle permet, par l'intermédiaire de la Mutuelle Sociale Agricole, à Laurent de partir en colonie de vacances. Il en garde “ des souvenirs émerveillés ” : “ Moi, j'y ai découvert les autres, j'y ai découvert la vie parce qu'à la maison c'était nous sept et on n'en sortait pas ”. Il se rappelle être allé à Cabourg, à Ambert, conclut : “ J'avais besoin de ça que je n'avais pas autrement dans ma vie familiale ” et pense que c'est dans ses expériences de colonies de vacances que s'origine son “ intérêt maintenant pour envoyer les enfants en classe d'environnement, en classe verte ”.

I. B. 2. Au collège : les inconvénients d'un manque de maturité physique et psychique ainsi que les bons moments

A propos du collège, Laurent affirme d'abord ne pas s'en souvenir : “ Peut-être qu'il y a en moi, ou un blocage, ou une envie de mettre tout ça à la poubelle ”. Puis, après l'évocation de sa soeur “ plus âgée que moi d'un an, excellente ... le modèle ”, il poursuit en rapportant les propos des enseignants à son sujet : “ Ah, c'est le petit frère de : peut-être que ça m'a géné ” sans trop savoir qu'en penser puisque tous deux poursuivront à l'école normale.

En revanche, il revient sur sa personne à l'époque : “ j'étais vraiment petit ... j'ai toujours eu une tête de différence par rapport à tous les autres, donc j'étais gêné à ce niveau-là, c'est certain. Et je me suis retrouvé dans des situations où j'appréciais pas. Au point de vue du développement aussi, de la maturité, moi j'ai toujours été en deça ... Les autres du même âge partageaient plein de choses et moi j'étais un petit peu exclu parce que je m'excluais ou parce que je ne comprenais pas ce qui se passait. Que ce soit pour le développement, la puberté et ainsi de suite, j'étais en deça ... Je sais que j'ai eu des mauvaises relations avec mes collègues, les autres enfants à ce niveau-là. On n'était pas sur le même stade ... dans les relations garçons-filles, tout ce qui passait autour de moi ”. A cela s'ajoutait la timidité, peut-être conséquence du problème de développement, ce qui n'arrange pas la situation. S'il se pense à “ l'intérieur du groupe-classe ”, il est, de fait, “ en dehors de certaines activités : dans ma découverte du monde, j'avais envie d'aller vers ça et j'étais pas forcément accepté par le groupe ”. Enfin l'attitude du professeur principal de la classe, directeur du collège qui utilise Laurent pour sa petite taille : “ Bon écoute, tu vas monter sur la chaise, on va faire ceci ” renforce le malaise du collégien : “ Quand on a des problèmes en soi de timidité, de rapport aux autres, quand en plus on vous met en exergue pour ceci, pour cela ... c'est des choses qu'on intériorise mais qu'on n'apprécie pas ”.

En revanche, s'il a oublié le nom de tous les autres enseignants, Laurent se rappelle celui de ce professeur de maths : “ J'adorais les maths, il m'a fait aimer les maths en plus. Donc ça, c'est quelque chose qui a bien passé entre nous et j'en garde un merveilleux souvenir ”. Il faut encore ajouter qu'à cette époque, le collège n'a pas de restaurant scolaire et Laurent mange “ chez une dame qui nous (reçoit). (C'est) très folklorique ”. Durant cette période, il a un seul ami avec qui il est “ vraiment soudé, très soudé ”. Mais ce dernier prépare les concours SNCF et leurs destinées divergent : “ Et pourtant on

habitait à un kilomètre l'un de l'autre mais on (ne) s'est vraiment plus revu".

I. B. 3. L'école normale

Si la vie au collège fut difficile, l'horizon s'ouvre à l'école normale. Il faut auparavant préciser que Laurent, comme sa soeur avant lui, passe le concours d'entrée pour des raisons financières : *" Si on a fait l'école normale ma soeur et moi, c'est parce que les études étaient payées et nos parents ne s'en sont pas cachés. Et puis le fameux instituteur qui était devenu surveillant général avait poussé à la roue pour qu'on devienne normalien de ce fait. Parce que l'argent n'était pas courant à la maison "*. En fait Laurent entre à l'école normale en 1967 puisqu'il évoque les défilés dans la ville, *" toutes les manifestations qu'il a pu (y) avoir à ce moment-là "*. Il évoque alors rapidement d'excellents professeurs et cite celui d'histoire-géographie *" formidable parce que lui, il nous montrait comment apprendre "* mais s'étend plus longuement sur d'autres dont il a de mauvais souvenirs. La professeure de psycho-pédagogie est *" horrible "* : *" Sortie de ses bouquins, de ce qu'elle disait, de sa théorie, (elle) était tout à fait incapable de s'exprimer sur quoi que ce soit d'autre "*. Il est alors impossible de *" débattre avec elle "* des problèmes rencontrés en stage : *" C'était : voilà on fait de la psycho-pédagogie. Un tel a dit ça, tel truc ... Là, j'ai eu des boutons qui ont surgi (rire). Ça m'a absolument horripilé ce genre de choses "*. L'enseignant de grammaire et d'anglais est *" absolument nul "*, et le recul des années le fait apparaître *" encore plus nul "* : *" Sur dix ans d'anglais, j'en ai quand même passé six avec lui et j'en savais pas plus. Je suis à fait incapable de tenir une conversation en anglais "*. Et Laurent d'en tirer la leçon : *" C'est pour ça que je transpose à ce que je fais aussi maintenant. Si je suis pas capable de faire passer un message, le peu que je veux faire passer chez les enfants, si j'arrive pas à le faire, c'est un problème qui vient de moi "*. Enfin, le professeur d'allemand ne vaut guère mieux : *" Il a eu la délicate intention un jour, pour faire rire tout le monde, de dire ... "* (Laurent a un patronyme de consannance germanique) *" la crémaillère "* : *" Tout le monde s'est esclaffé. Donc, résultat, j(e n') ai plus fait d'allemand "*. Il en conclut, là aussi, des leçons sur la conduite à tenir avec les enfants : *" Il faut pas blesser un enfant, surtout ceux qui sont timides, surtout ceux qu'on voit renfermés, qu'on trouve un petit peu en deça des autres ou qui ont du mal à s'extérioriser. Ceux-là, c'est à prendre avec des pincettes. Sinon on les saborde, c'est définitif "*.

En réalité, il semble que ce sont les camarades, les relations entre pairs au sein de l'école et à l'extérieur, qui ont été réellement positifs. Laurent se fait *" une culture politique à partir du moment où (il a) fréquenté des gens à l'intérieur de ce milieu (estudiantin) "* : *" D'abord les plus anciens, les plus âgés qui se sont chargés de nous aiguiller dans certaines directions. Et puis des jeunes de la ville qui avaient des connaissances que moi je n'avais absolument pas "*. C'est pour lui *" l'époque un peu militante "*. Comme au collège, il a un ami important à l'école normale : *" une personne avec qui je m'entendais magnifiquement, qui, lui, était ouvert sur plein de choses ... et qui m'a ouvert les yeux sur plein de choses, sur plein de choses que moi, petit collégien qui arrivais de ma cambrousse, (qui) débarquais ... Et en cela, lui, il m'a beaucoup marqué "*. Ils sont issus tous deux d'un milieu familial semblable, ils écoutent les mêmes musiques et restent très proches durant cinq ans. Puis *" on est parti chacun de notre côté et on ne s'est pas*

retrouvé ". Laurent signale aussi d'autres relations amicales, " beaucoup d'autres " mais qui, avec le temps et la distance, lui apparaissent vraiment superficielles.

II. La vie professionnelle

II. A. Des débuts difficiles

Laurent, au cours de l'entretien sur la vie professionnelle, avait déjà succinctement évoqué la formation à l'Ecole normale : " *On voit beaucoup de choses mais quand on sort on n'est pas du tout préparé à avoir une classe* ". Il insiste sur les manques d'alors et ceux d'aujourd'hui (à l'IUFM) : " *Ce qui n'est pas appris, c'est comment gérer sa classe. Mais gérer sa classe au quotidien, c'est-à-dire pas gérer sa classe au point de vue pédagogique mais gérer sa classe : je veux dire tous les papiers qui peuvent arriver, par rapport aux assurances, par rapport aux accidents qui peuvent arriver, par rapport à l'inspection, par rapport à la mairie, par rapport aux parents? Comment gérer tout ça ? C'est loin d'être évident ! Y a des gens qui sont perdus, y a des jeunes : Où je vais ? Qu'est-ce que je fais ?*" Laurent parle alors de sa première année d'enseignement dans un IMP : " *Sortant de l'école normale, sans autre formation concernant justement les problèmes de ce genre, je n'ai pas tenu l'année. Moi j'ai arrêté au mois de mars d'ailleurs parce que j'ai eu un accident de voiture* ". Il lie alors l'accident au mal être éprouvé dans ce poste. Puis il obtient ensuite des postes de cours élémentaire et se souvient, toujours à ses débuts, " *de cas sociaux durs, vraiment très très durs, d'enfants qui vivaient dans une cabane en bois avec un père qui les battait et autre* ". Il explique alors que les difficultés étaient celles de " *l'enfant qui était submergé par tous ses problèmes et bon, on s'attendait vers (??) l'autisme, hein !, l'enfermement sur soi* " et pense cet élève relevait d'un IMP.

Depuis qu'il est en Haute Savoie, Laurent a des classes de CM 2 où il se sent " très très bien " : " *C'est le niveau qui me convient le plus. Je travaille, moi, en CP dans le cadre des échanges de services avec les collègues, donc CP-CE 1. C'est gentil mais on demande trop à materner quelque part. Enfin, je veux dire, c'est la demande de l'enfant par rapport à l'enseignant. Et il faut beaucoup materner, beaucoup perdre de temps à ce genre de choses. Perte de temps entre guillemets hein ! Je m'entends* ".

II. B. Les bons souvenirs

Très vite, sur ma suggestion, Laurent évoque ses bons souvenirs. C'est avec une classe de cours élémentaire dans son département d'origine, la " *mise sur pied d'une kermesse au 1er mai qu'on avait donc appelé la kermesse du muguet. Et c'est quelque chose où il y avait un investissement de tous (appuyé), les enfants de l'école plus les parents. Moi, ça m'avait fait plaisir, on avait construit quelque chose* ". Il y avait une sorte de " *bloc autour de l'école* " qu'il n'a jamais retrouvé après.

Ce que Laurent aime beaucoup et qu'il pratique depuis qu'il est dans sa classe actuelle, c'est la classe d'environnement qu'il organise tantôt à la Méditerranée, tantôt au bord de l'Atlantique : " *C'est ce qu'il y a de plus beau au niveau de la classe. Les*

enfants s'investissent dans la préparation, dans tout ce qui est pour trouver de l'argent ... Y a des tas de choses dont on va discuter avant parce que la classe, elle dure quand même entre dix et douze jours ... C'est absolument merveilleux. Moi j'en reviens crevé, fatigué parce que dix jours, avoir les gamins 24 heures sur 24, c'est autre chose que les avoir six heures par jour. Mais c'est merveilleux ! Moi j'en redemande à chaque fois". Ce projet nécessite aussi une préparation psychologique des enfants : " *Dix ou douze jours pour certains qui n'ont jamais quitté leurs parents ... Ou alors, s'ils les ont quittés c'est pour se retrouver en famille simplement alors que là, il y a une rupture, donc y a des problèmes sociaux, y a des problèmes affectifs, y a des tas de choses ... Donc on discute beaucoup à ce niveau-là. Et ça, ça permet de faire la classe autrement*". Un des intérêts de cette expérience, c'est qu'elle motive le travail préparatoire au séjour qui, lui motive le travail au retour à l'école : " *exploitation des données, préparation d'une expo photo, documents et autres pour les parents, pour la mairie*" .

Enfin une dernière expérience " *qui marche très bien*" et à laquelle Laurent " *tient beaucoup*", c'est le stage de voile qu'il organise tous les ans en septembre-octobre : " *Au niveau de la cohésion du groupe, de la connaissance des enfants, pour eux par rapport à un élément qui est l'élément liquide, qui est complètement déstabilisant, c'est une expérience sensationnelle. Et on obtient, on a une vue plutôt d'ensemble des enfants qui est complètement différente. Et ça soude le groupe-classe ... On mange ensemble à midi, ça désacralise un petit peu l'enseignant ... Là, c'est pareil, on est des êtres humains comme les autres. Donc y a une approche qu'est complètement différente au niveau vie sociale, affectivité, comportement. Les enfants sont complètement différents. Et nous aussi parce qu'on les prend pas comme les élèves au sens strict*

.

II. C. Le désir de venir à l'école

Classe d'environnement et classe de voile sont donc les deux activités maîtresses de la classe de Laurent. Elles lui permettent de la structurer, de créer un climat dynamique et peut-être de donner du sens à certaines activités "scolaires". Parce qu'il est important pour lui qu'un enfant ait " *envie de venir à l'école même s'il a de mauvais résultats*". Il ressent le besoin d'instaurer une " *ambiance*", de montrer que " *le respect ça doit marcher dans les deux sens*" parce que " *(si) on le (l'enfant) déconsidère totalement, on n'arrivera pas à grand chose*". Laurent réitère ce genre de propos à la fin de l'entretien : " *Tout est dans la discussion, tout est dans la parole, tout est dans les relations, dans les échanges qu'on a avec les enfants, c'est tout. Et puis, si on ne les (??) prend pas pour des imbéciles, ils ne prendront pas non plus les adultes pour des imbéciles*" .

Laurent utilise beaucoup l'éducation physique et la relaxation pour permettre aux enfants d' " *évacuer ce trop plein d'agressivité*" qu'il ressent chez certains d'entre eux. Il instaure une atmosphère détendue : " *on peut pas passer une journée sans rire, sans rire, sans que moi, moi-même, sans que je fasse le pitre devant eux. Bon, ça dédramatise un petit peu la relation enseignant-élève, ça leur permet, eux, d'être plus à l'aise dans leurs relations par rapport à moi-même*" et favorise la réflexion, l'expression tout en marquant les limites : " *y a toujours des bornes à mettre quelque part*" .

II. D. Attitudes préjudiciables à l'apprentissage

Pour Laurent, l'important est la relation : “ *Moi, je suis pour à 200% pour tout ce qui est relationnel avec l'enfant* ”. Durant les voyages scolaires en car, il “ *se sent incapable de s'asseoir devant et puis de donner des ordres* ”. Il éprouve le besoin “ *d'aller s'asseoir avec les enfants, discuter avec eux* ” parce que ces derniers “ *aiment bien qu'on s'intéresse à eux* ”, ce qui les valorise. C'est d'autant plus important, selon lui, quand ces élèves “ *ont des problèmes scolaires* ”. Une attitude négative à leur encontre : “ *De toutes façons, t'es nul, t'as que des mauvais résultats, t'as encore eu un zéro en dictée ...* ” conduit à la démotivation et à l'échec assurés : “ *C'est crac, le verdict qui tombe et le gamin qui (ne) fera plus rien. Et il aura toujours des zéros en dictée* ”.

A ce propos, Laurent cite encore d'autres attitudes préjudiciables à l'apprentissage, notamment quand un enfant a des difficultés dans un domaine particulier et que, de ce fait, il a des exercices supplémentaires dans ce domaine le soir après l'école. Pour lui “ *l'effet sera ... désastreux* ”. Il indique alors qu'il donne peu de devoirs à faire le soir et qu'il incite les enfants à avoir d'autres activités “ *pour qu'ils se vident la tête* ” : “ *Moi, quand je rentre à la maison, c'est pas pour prendre un bouquin de pédagogie, je peux vous le garantir !* ” Mais, selon lui, parfois les parents veulent des devoirs pour leur enfant, à faire à la maison afin de “ *vérifier ce qui a été fait en classe ... C'est pas pour que le gamin travaille, c'est pour savoir ce qui a été fait et que tous les jours ils aient la preuve qu'il y a bien eu un travail effectif de fait en classe* ”. S'il pense maintenant qu'il a du “ *répondant par rapport aux parents* ”, qu'il est “ *capable de leur montrer ce qu'on fait en classe* ”, il reconnaît qu' “ *en début de carrière, on est très sensible à ce genre d'agression* ”.

En revanche, sa collègue fonctionne différemment : “ *Au niveau des devoirs, c'est deux heures tous les soirs. Ils sont au CM 1. Et bon, sans vouloir ressasser de mauvais souvenirs, moi j'ai eu une maman qui, bon, a rué dans les brancards. Elle (n') en pouvait plus, le gamin il passait trois heures tous les soirs parce que c'était une heure et demie à deux heures pour ceux qui sont bons ... Et ceux qui ont des difficultés ... ils se couchaient à dix heures, le gamin, il pleurait. Il arrivait le matin, il voulait pas venir à l'école, il avait mal au ventre et il pleurait. Et puis c'est grave ça !* ” Arrivé dans la classe de Laurent, mis en confiance, il a arrêté de pleurer.

II. E. Relations avec les collègues

Cet enseignant apprécie les relations avec les collègues, essentiellement celles nouées au sein d'un groupe “ *ressources-montagne* ” dont le but est de “ *fournir des documents pour tous les autres collègues qui leur offrent la possibilité de travailler sur le lac, sur la région d'ici ou sur les montagnes proches pour le ski de fond* ” : “ *C'est très valorisant ça. Ça permet le partage d'expériences, on travaille dans le même sens mais on prend sur notre temps (libre) . C'est avec les collègues et aussi les CPC. C'est un groupe qui est chapeauté par l'Inspection obligatoirement. Mais ça, c'est très valorisant. Y a une bonne ambiance, y a des gens qui sont volontaires, qui sont actifs, qui vont de l'avant. On essaie vraiment de faire quelque chose, quoi !* ”

Laurent regrette que cette disponibilité des personnes du groupe “ ressources montagne ” ne se retrouve pas avec ses collègues au quotidien : “ *Ce qu'on ne trouve pas au niveau des petites écoles comme ça* ”. Ce n'est pas que l'ambiance soit mauvaise : “ *Ça se passe bien mais dans les heures imparties et prévues par la loi pour travailler ensemble, pour travailler en groupe ... Mais dès qu'il s'agit de marcher un petit peu à côté ... Ah non, moi j'ai pas le temps !* ” Tout en reconnaissant qu’ “ *il y a des femmes qui ont des enfants, des gens qui ont des obligations* ”, il formule néanmoins qu’ “ *on peut toujours trouver (du temps) si on a envie de s'investir dans quelque chose* ”.

Les difficultés avec les enseignants de plusieurs niveaux sont déjà évoquées au début de l'entretien. Laurent les repère au niveau de la conception de l'éducation : “ *Je voulais aller dans un sens au niveau du sport ou au niveau des échanges et, d'un autre côté, on disait : non, moi je suis bien dans ma classe, j'y suis, s'y reste* ”. Les problèmes proviennent aussi du côté individualiste de certains au niveau des échanges de services ou même de matériel : “ *Autrefois ... les gens restaient chacun dans leur classe ... Quand on était dans une école à trois ou quatre classes, il y avait le même matériel dans chaque classe pour faire du sport alors qu'on aurait pu (l'argent) le passer à autre chose* ”. Les textes officiels qui “ veulent qu'on fasse des échanges, du décloisonnement et autre ” incitent les enseignants à “ *se regrouper, partager, échanger* ” et maintenant : “ *On essaie de vivre vraiment, de faire un groupe qui ait une cohésion. D'où le projet d'école, d'où les échanges de services, les conseils de cycles et ainsi de suite ... (ce) qui permet de faire bouger un peu certains collègues* ”. Et Laurent de constater que ce ne sont pas “ *forcément les plus âgés, les plus coincés* ”, que la capacité à travaille ensemble dépend “ *du cursus et du tempérament* ”.

II. F. Importance du milieu

Pour Laurent, il est important que l'école soit ouverte sur l'extérieur mais il semble que ce ne soit pas facile à réaliser : “ *Des fois, c'est l'extérieur qui veut pas venir vers nous* ”. Apparemment les relations ne sont pas toujours faciles avec les communes : “ *Les gens ne comprennent pas l'intérêt de l'école ... des conseillers municipaux qui ... blocage, hein ! ... de mon temps c'était comme ça ... ils ne voient aucune raison de faire un changement quelconque* ”. Après avoir montré l'intérêt de la classe d'environnement, Laurent explique que l'exposition du retour de la classe d'environnement est un moyen pour “ *faire venir la mairie dans l'école. Parce que c'est un gros problème, hein ! On a les gens en début d'année qui viennent nous voir : bonjour ça va ? Et puis après on (ne) les revoit plus ... Donc ça permet justement de les faire venir à nouveau, de voir comment fonctionne l'école* ”.

Le milieu rural dans lequel travaille Laurent lui apparaît “ très passiste ”, “ très conservateur ” : “ *De mon temps c'était comme ça* ”(à deux reprises au début de l'entretien. Donc ils ne voient pas l'utilité de faire la classe autrement, d'avoir un ordinateur en classe , matériel acheté pour la classe, avec l'argent de la coopérative. Laurent a expliqué cette nécessité de familiariser les enfants avec l'utilisation de cet appareil en réunion de parents en début d'année. Ils n'ont pas posé de questions mais on lui rapporte certains propos qui circulent : “ *Ben, il ferait mieux de faire de l'orthographe et de la grammaire plutôt que de travailler sur un ordinateur !* ”

Cet enseignant explique beaucoup son travail aux parents d'élèves pour avoir leur soutien, et à la mairie (pour les crédits) mais le message ne passe pas très bien. A l'approche de la classe de sixième, la " *pression parentale* " est forte : on lui rappelle le programme : " *Y a ça à voir ...* ", on fait des leçons d'avance le soir ce qui lui paraît négatif parce que " *si ça a été fait à la maison d'une façon différente, le gamin il (ne) sait plus où il met les pieds* ". De la même façon, les parents ne comprennent pas pourquoi il fait des classes d'environnement au bord de la Méditerranée ou de l'Atlantique " *alors qu'on a le lac à côté !*" Pour eux, ces classes sont des vacances pour le maître ! Puis Laurent se reprend en précisant que ce ne sont que 20 à 30 % des parents qui font ces remarques, que le milieu change petit à petit et que le village devient un peu une cité-dortoir, les gens allant travailler en ville, mais tout de même, cela semble lourd. Et il évoque les querelles entre les villages regroupés, entre les hameaux, querelles qui perdurent : " *On est très cloche-merle ... Donc y a toujours, pas des pommes de discorde mais des petites réflexions à propos de la redistribution des subventions* ".

II. G. Education et pédagogie

II. G. 1. La puberté

En revanche, la relation apparaît bonne avec les élèves. Laurent ne les classe pas en " *bons* " et " *moins bons* " ou " *mauvais* " mais en " *qui avancent vite* ", et " *qui avancent moins vite* ". Il estime qu'en fonction de l'origine du milieu socio-économique et culturel les enfants ne sont pas sur le " *même pied* " et que cela détermine en quelque sorte la vitesse des acquisitions. La seule difficulté, en dehors des cas sociaux évoqués au début de sa carrière, concerne l'attitude d'une élève de onze ans " *formée comme une jeune fille de quinze-seize ans* " et qui " *en jouait* " au niveau de ses compagnons de classe. Laurent reconnaît : " *Ça m'a posé énormément de problèmes* " et constate qu'en formation professionnelle : " *On n'apprend pas, non plus, à gérer ce genre de choses. On vous apprend pas bon y a un gamin qu'est demandeur au pont de vue affectif comment réagir par rapport à ça sans se faire parce qu'en moment avec la pédophilie ça y va fort comment savoir à quel moment on doit intervenir, ou ne pas intervenir, ou appeler les services sociaux ?* " Et il avoue : " *j'étais content de la voir partir en fin d'année, je vous le garantis !* "

II. G. 2. Problèmes pédagogiques : la lecture et la télévision

Enfin Laurent termine l'entretien sur la vie professionnelle en évoquant les problèmes pédagogiques et notamment la lecture. Il avoue son échec dans ce domaine malgré diverses tentatives : " *Quelles que soient les méthodes, moi, les gamins qui arrivent en CM 2, j'arrive pas à les faire progresser de façon suffisamment importante pour qu'ils arrivent en sixième sans aucun problème* ". Il en cherche les raisons. Affirmant, ce qui est prévu dans les Instructions officielles, que " *l'acquisition de la lecture se fait entre la grande section de maternelle et la fin du CE 1* ", il regrette encore une fois la pression exercée par certains parents qui pensent : " *Les enfants qui rentrent au CP doivent savoir lire à Noël ... Si à Noël, ils savent pas lire, ils font des pieds et des mains, ils viennent se plaindre à l'enseignant. L'enseignant ayant la pression se retrouve dans la situation où on*

va matraquer le gamin alors que c'est exactement le contraire qu'il faudrait faire". Une autre cause d'échec, selon lui, provient "des problèmes familiaux et autres" et l'enfant est alors vu par un psychologue scolaire, qui ce qui lui paraît dommageable ne l'informe pas des difficultés mises à jour : "Les psys viennent, ils voient le gamin et nous on sait pas ce qu'il a, on sait rien du tout. On n'a pas de retour".

Quand je lui demande s'il lit parfois des livres à ses élèves "rien que pour le plaisir", Laurent répond : "Pas des livres entiers mais des extraits" pour présenter les ouvrages de la bibliothèque. Cette lecture a des buts : montrer que le message passe quand la lecture à haute voix est correcte, que "ça les intéresse au niveau du contenu" avant de reprendre : "Je sais qu'au niveau acquisition de la lecture et envie de lire, le travail à la maison est primordial". Il n'est pas sûr que beaucoup d'enfants aient des livres chez eux, que beaucoup d'enfants aillent à la bibliothèque du village. S'ils y vont, qu'ils choisissent autre chose que des bandes dessinées et cela le désole : "Moi, je ne sais plus quoi faire au niveau des enfants".

Quant à la télévision, Laurent ne l'apprécie guère parce que "c'est très destructeur au niveau de l'enfant, très, très destructeur parce que ce n'est pas géré". La regarder souvent et plus ou moins longtemps le fatigue : "Y a la télé qui marche et puis les gamins ils regardent n'importe quoi, donc y a un seuil de fatigue qui est déjà atteint avant même d'arriver à l'école. Donc ils (ne) sont plus réceptifs du tout ! Plus du tout ! Alors ça s'enchaîne, alors on a des problèmes de lecture, on a des problèmes de suivi, d'attention. On a des problèmes comportementaux également parce que cette violence qui passe à la télévision c'est pas gratuit, les gamins ils (ne) regardent plus que ça !" Et il relate qu'à l'évocation du mot "conflit", les enfants : "Ça y est ils miment une bagarre" alors qu'ils ne réagissent pas au mot "paix". Bien qu'il ait un récepteur dans sa classe et pris, au début de l'année, la résolution de programmer quelques émissions, Laurent ne la fait jamais regarder en classe. Il reconnaît "qu'il faudrait apprendre aux enfants à lire un programme, à le choisir, à critiquer ce qu'ils regardent" mais il pense que ce devrait être le devoir des parents et craint leur réaction s'il met sa résolution en acte : "Si on s'aventure à le faire ici à l'école, et bien j'imagine aussi le retour de bâton tout de suite : oui, vous passez votre temps à regarder la télé !" avant de revenir sur son "incapacité d'arriver à de bons résultats" en lecture.

II. G. 3. L'importance du plaisir

Laurent, qui avait parlé sur l'importance du désir de venir à l'école, insiste maintenant sur la notion de plaisir introduite pour la lecture et reprise à propos du travail sur la langue en général. Il explique alors que faire de la conjugaison dégagée du contexte qui lui donne sa signification ne sert à rien. Au contraire "il faut faire des textes, travailler beaucoup en expression écrite et puis un moment ils s'aperçoivent que dans le texte ça va pas du tout ! Et c'est à partir de là qu'on va embrayer sur la conjugaison, dire : ben, voilà, c'est comme ça qu'on doit faire. Y a la concordance des temps, y a ceci, y a cela". Même si c'est aussi un exercice de mémoire qui peut-être leur servira, Laurent ne croit pas à l'efficacité des exercices si l'on n'en a pas donné les raisons et si l'enfant "n'y trouve pas son compte". Il ajoute alors : "On fait pas du sport pour faire du sport mais pour s'amuser" de la même façon que les adultes. Il insiste sur cette éducation qui devrait les amener à "refuser tout

et n'importe quoi ", qui devrait les conduire à choisir de manière pertinente : " *Ça rejoint l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté* ". Mais " *c'est long à faire, c'est difficile* " et ce type d'éducation se heurte aussi aux conceptions éducatives de certains parents qui " *ont peur de leurs propres enfants. C'est la peur de la perte de l'autorité qui fait que les gens ne veulent aller vers leurs enfants certains où ils répercutent les comportements de leurs propres parents : c'est-à-dire c'est comme ça, que c'est moi qui décide, c'est fini !*"

III. Conclusion

Laurent privilégie l'échange, la discussion, l'écoute dans sa classe. Il termine l'entretien en insistant sur la nécessité de " *donner l'envie de venir à l'école, d'apprendre, envie de lire, envie de voir, envie de faire des choses* ", sur celle de diversifier les approches : " *recommencer un peu différemment avec ceux qui n'ont pas compris, ... rien que pour eux ... L'important c'est de prendre un autre chemin et d'arriver au même résultat ... aller lentement, perdre du temps et que les notions soient bien rentrées pour tout le monde (plutôt) que de laisser des gamins sur la touche au fur et à mesure ... Bon, il faut imaginer ce qu'on lui demande, (faire) manipuler... Au CM 2, l'abstraction c'est pas encore ça, multiplier ses pédagogies* ". Il conclut alors sur la nécessité de s'adapter au mieux à l'enfant et aussi de " *prendre les parents comme on prend les enfants, de façon positive ... Jongler avec tout ça c'est pas forcément évident, c'est ... c'est ce qui fait justement le sel, le piment de notre métier* ".

Laurent a raison d'insister sur l'importance du plaisir pour la réussite. Mais, peut-être manque-t-il dans sa classe une écoute plus individualisée de l'enfant qui lui permette de mieux percevoir les désirs profonds de chacun. Ce ne sont pas les raisons objectives que l'on donne qui engagent l'enfant à s'investir dans des exercices de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison, ou de mathématiques ..., mais le désir d'écrire, de fabriquer un objet à travers lequel on est reconnu dans ses capacités de création, de réalisation, d'imagination. Pour cela, l'enfant est prêt à fournir un gros effort. En revanche, il peut faire des milliers d'exercices sur le même thème, sans aboutir à intégrer la loi qui y correspond si cela ne correspond pas à son désir. Tenter de faire remarquer qu'en lisant, on acquiert " beaucoup de notions, plein de choses " n'est pas efficace. Le problème est peut-être là : lit-on, se cultive-t-on " pour acquérir de la culture ", ou pour être, pour vivre, pour comprendre, pour partager des expériences avec d'autres ? Le plaisir nécessaire à l'apprentissage est-il un plaisir " d'avoir davantage ", que ce soient des biens matériels ou culturels, ou " d'être plus ", davantage ouvert aux autres, aux mondes, par différents médiateurs dont la lecture, et aussi la télévision ? Laurent est dynamique mais j'ai eu un peu le sentiment d'être parfois submergée par le flot de ses paroles, reflétant, me semble-t-il, un besoin de s'exprimer et d'être véritablement écouté.

Conclusion

On se rend compte, en fait, que peu d'expériences désagréables, difficiles, douloureuses ont pu être transformées, réévaluées de telle façon que les personnes les ayant vécues les découvrent réellement enrichissantes, mais cela s'est tout de même produit grâce à d'autres expériences, rencontres, relations permettant de se découvrir, d'être dans un

climat d'acceptation de l'autre et de soi. Claudine accepte le traitement orthodontique grâce au soutien de son mari. Jean, au milieu de ses difficultés avec les parents d'élèves, se sent, encouragé, rassuré par Marie et les enseignants du groupe Freinet, qui lui redonnent confiance en lui, en son travail. Nadine, en sécurité auprès de sa collègue, peut poser toutes les questions qu'elle veut, demander tous les conseils dont elle a besoin et, probablement fait-elle aussi, sans toujours en prendre conscience, des propositions qui sont prises en compte, le questionnement de la novice enrichissant aussi le travail de la chevronnée. En outre, à cette relation de travail se superpose une relation d'amitié forte. Simon, originaire d'un milieu où l'on s'exprime peu, a développé une certaine stratégie d'intégration grâce au sport et, au lycée, au groupe de l'aumônerie où il est possible de parler, de s'écouter, d'échanger alors qu'il vient d'un milieu où l'on ne s'exprime pas. Laurent, après s'être fait des amis à l'école normale au moment de mai 68, participe à des groupes-ressources mais, apparemment, il n'a pas encore trouvé réellement d'aide pour parvenir à susciter le goût de la lecture chez ses élèves.

On peut considérer que, dans un domaine précis pour certains enseignants, ou d'une manière plus générale pour d'autres, certaines expériences difficiles, douloureuses, ont été transformées grâce à la présence de personnes particulières, à leur attitude, à un travail commun qui leur a permis une autre expérience, positive celle-là, et qui a atténué la souffrance et restauré des capacités créatrices et relationnelles. Les effets en sont toutefois relativement limités. Certaines blessures nécessiteraient un travail psychologique plus en profondeur.

Chapitre huit D'autres enseignants, proches des précédents

Les itinéraires de Carole et Catherine sont à la fois proches et différents des entretiens déjà analysés. Sont évoqués aussi des événements heureux, d'autres plus douloureux, voire dramatiques, mais il est difficile de les déchiffrer, d'en cerner les résultats, de repérer ce qui est positif, ce qui aide à grandir, ce qui permet une transformation de la lecture des événements négatifs, ou de mesurer aussi comment ces dits événements oblitèrent leurs itinéraires. Nous allons, malgré tout, repérer les éléments qui ont permis à ces personnes de se développer, ceux qui les handicapent, bref, ce qui leur donne, comme les précédents entretiens, toute leur valeur.

Carole : la défensive

Quand, au début du deuxième entretien, je propose à Carole de m'évoquer ses bons et mauvais souvenirs de sa vie d'enfant et d'adolescente en famille et à l'école, elle me rétorque assez abruptement : " *Mais ... c'est indiscret ce que vous me demandez là !*" Elle ne refuse néanmoins pas de parler mais j'ai eu le sentiment que ses propos étaient très contrôlés comme si elle avait enlevé de sa narration les éléments, surtout d'ordre

émotionnel, qui auraient contribué à son originalité. Comme ses collègues, elle avait reçu des stagiaires dans sa classe et elle m'accueillie de bon coeur durant une matinée. Quand nous avons échangé à la fin de la visite et que je lui ai dit qu'elle semblait se sentir bien dans sa classe, elle m'a répondu : " C'est le lieu où je me retrouve quand ça va mal ailleurs ... " Paroles pour moi lourdes de sens ... Mais quelle paraît être son histoire à travers les deux entretiens que nous avons menés ?

I. Histoire personnelle

I. A. L'école

I. A. 1. Les débuts à l'école et l'importance de la maîtresse

Les souvenirs de Carole concernant ses débuts à l'école sont flous. Elle entre dans la petite classe d'une école à deux classes vers six ans avec, selon les dires de sa mère, une relative maturité : " *Moi, je m'ennuyais chez moi, donc je n'avais qu'une idée, c'était de rentrer à l'école* ". La maîtresse ayant d'autres cours l'occupe avec " *des coloriages, des jeux de perles* " mais cela ennuie la petite fille : " *Moi, j'allais à l'école pour travailler. (L'école), c'était pas l'endroit où on jouait, pour moi c'était l'endroit où on travaillait* ". Elle saute alors une classe, CP ou CE 1 le souvenir n'est pas précis et continue sa scolarité avec un an d'avance.

Cette école est tenue par un couple d'enseignants, " *à l'époque où les instituteurs étaient un peu des notables* ". Carole garde un souvenir très net de sa première maîtresse : " *C'est vrai que je la revois dans ma tête, j'ai son image encore comme si c'était hier ... Pour moi, c'était tout, hein ! Ma maîtresse c'était une déesse ! Et c'est vrai que je n'ai pas eu ce sentiment avec les autres* ". Pour elle, c'est " *la première personne à qui l'on est confronté dans son enfance* ", hors du milieu familial, et elle a " *un rôle très important ... une grande influence* ". Carole se rappelle que cette dame " *était une maîtresse qui était juste ... Quand elle devait gronder, elle grondait* ". Elle se souvient d'avoir eu " *peur des fois d'avoir mal fait mais, à côté de ça, (elle) la vénérait : c'était MA maîtresse !*"

I. A. 2. Le secondaire

Des autres enseignants dans la suite et du cursus scolaire, Carole donne très peu d'informations : " *Un cursus normal au collège sans rien de bien spécial à dire* ". Au lycée, après la seconde, elle passe un bac G 1 puis prépare un BTS de secrétariat de direction. Elle n'imagine pas entrer dans l'Education nationale même si elle va " *toujours après, de bon coeur au collège et au lycée* ". De ces années, elle indique que " *les rapports sont plus impersonnels quand même parce qu'on a à faire, quand même, à plus de personnes en même temps* ". Comme je l'incite à préciser ses souvenirs concernant les enseignants dans la mesure où elle me dit : " *Ah oui, je me souviens de tous mes instituteurs et professeurs, oui, oui. Tout-à-fait, tout-à-fait* ", Carole reste dans les généralités : " *On a apprécié plus ou moins des gens comme les enfants maintenant apprécient aussi ... Je pense avoir plus de bons souvenirs de professeurs et d'instituteurs que de mauvais mais c'est vrai que j'en ai rencontré aussi qui me semblaient être trop rigides. Bon, j'ai eu à*

faire aussi à des gens très sévères qui me paralysaient complètement, qui me bloquaient complètement". Carole ne précise pas quels enseignants l'ont bloquée, durant quelles années, dans quelles disciplines. Elle poursuit en utilisant le pronom indéfini "on" pour tirer la leçon de ces expériences difficiles : "*Donc, c'est vrai que peut-être, en enseignant maintenant, on repense peut-être un peu aussi à tout ça et on essaie un petit peu de moduler son comportement pour ne pas reproduire ce que nous, on n'a pas aimé dans notre jénesse*" avant de conclure : "*je pense quand même avoir eu à faire à des gens, à une majorité de gens que j'ai plus apprécié que dénigrée*". Je parle alors des entretiens menés pour un travail précédent où les personnes décrivaient assez nettement les enseignants qui les avaient marquées positivement par leurs qualités ou négativement par leur rigidité, leur sadisme ou leur violence. Mais cela n'incite pas Carole à préciser davantage son expérience : "*Y en a certainement, c'est vrai, avec lesquelles j'ai des souvenirs moins bons. Mais non, je pense pas que ce soit la majorité*". Tout ce que j'apprends, c'est qu'elle passe "*vraiment des bons moments*" avec les professeurs de langue dont elle a le souvenir.

Interrogée sur ses jeux et ses camarades, Carole évoque le tout brièvement : "*J'ai toujours aimé beaucoup la société ... Mes jeux à la maison, c'était jouer à la maîtresse, c'était m'inventer des élèves et puis bon, c'était ça, j'aimais bien ... Donc les petites copines venaient, ben je faisais la maîtresse, qu'est-ce que vous voulez ? (rire). Ça tournait autour de ça !*"

I. B. La famille

I. B. 1. Les parents

Carole est aussi d'une très grande discréetion à propos de sa famille. Son père étant fonctionnaire des PTT, elle se rappelle que, dans son enfance, les enseignants "*étaient des notables respectés dans la commune*" et que le maire et le receveur des Postes "*faisaient partie des personnes importantes qui faisaient la vie de la commune*". Elle se souvient des dons en nature que l'on faisait à son père : légumes, fruits, lapins, et compare avec les cadeaux : bouquets de fleurs, chocolats, qu'elle reçoit, de temps à autre, des enfants "*qui ne nous donnent pas le plus de mal*". Interrogée sur la plus ou moins grande sévérité de ses parents, Carole réagit assez vivement : "*J'avais des parents, il valait mieux travailler à l'école*". Ils apparaissent alors comme peu encourageants : "*Quand c'était mal, alors là on avait les réprimandes. Tant que c'était bien y avait rarement de compliments*". Et elle ajoute en riant : "*C'est vrai que ça forme*" mais il ne semble pas sûr qu'elle soit totalement convaincue par ce système éducatif. Se rendant compte qu'elle "*reproduit un peu ça (elle-même) avec (ses) propres enfants*", Carole avoue : "*Mais j'essaie quand même de faire un peu des compliments quand les résultats sont bons parce que ça fait pas de mal non plus de temps en temps d'être un petit peu poussé vers l'avant*".

I. B. 2. Le reste de la famille

De sa soeur plus âgée de onze ans et "*ayant un statut plus élevé*" : elle enseigne en

lycée, Carole signale uniquement leurs relations actuelles : “ *Maintenant quand on se rencontre, on parle de nos histoires d'école ... Mais je lui envie pas sa place. Non, non, non, je préfère la mienne* ”. Sollicitée sur les relations avec la famille moins proche, Carole élude les rapports qu'elle a pu avoir avec des grands-parents, des cousins et cousines, des oncles et tantes sous prétexte qu'elle ne les voyait que durant les vacances : “ *De par son métier mon papa avait été un petit peu éloigné* ” et que “ *Personne dans la famille proche n'est dans l'enseignement, ni a un métier en rapport avec ça* ”.

Les souvenirs de Carole concernant sa famille et l'école – mise à part la première maîtresse – ne mentionnent pas de faits précis concernant les bonnes et/ou moins bonnes relations vécues. Tout est dans le flou, le général comme si elle voulait cacher ou se protéger de quelque chose de lourd, de pesant, quelque chose aussi qui ne serait pas terminé, tout au moins affectivement, quelque chose dont le deuil n'est pas encore véritablement fait. A la différence des autres collègues, il ne lui est pas possible d'évoquer de bons moments d'enfance, que ce soit à l'école ou dans la famille, de moments dont l'évocation fait soudainement pétiller le regard, affleurer le sourire, où l'on voit ressurgir le plaisir d'autrefois.

I. C. Le défi : le concours d'entrée à l'école normale

Après un B.T.S., son métier de secrétaire lui plaît mais Carole ne trouve pas toujours les postes à responsabilité qu'elle aurait dû avoir en rapport avec ses diplômes. En outre, les rapports de force avec les patrons lui déplaisent : “ *Y avait aucune reconnaissance et je me suis rendu compte que j'avais, quand même, choisi une voie où je risquais de végéter quand même assez longtemps à ce stade-là* ”. Durant cette période, son mari, sans travail, s'inscrit à de nombreux concours et reçoit un dossier d'inscription pour le concours d'entrée à l'école normale alors qu'il vient de trouver une place correspondant à sa formation. Il propose alors à Carole de s'inscrire à sa place : “ *Ecoute, essaie de passer ce concours, tu pourras peut-être l'avoir ... Et puis bon, par force, d'usure, plus pour qu'il me laisse tranquille, j'ai renvoyé le dossier pour m'inscrire* ”. Et Carole de demander successivement trois journées pour placer les épreuves qui se déroulent en trois temps. Elle ressent son patron “ *très ironique* ” comme s'il était persuadé de son échec, ce qui la “ *vexe* ” et provoque “ *comme un déclic* ” chez elle : “ *Il faut absolument que je décroche cette première partie de concours, ne serait-ce que pour lui montrer que j'en suis capable* ”. Le patron paraît alors moins sûr de lui mais l'ironie persiste quand elle repart pour la deuxième série d'épreuves “ *plus par défi* ” parce qu'elle “ *n'envisageait pas encore vraiment d'entrer dans l'enseignement* ”. Quand elle est admise à passer le dernier groupe d'épreuves, Carole part “ *vraiment le mors aux dents* ” se disant : “ *Il faut absolument que tu fasses tes preuves* ”. Elle réussit : “ *j'étais très fière elle insiste d'annoncer que j'avais été reçue et que je donnais ma démission à ce cher monsieur. Alors là, il a été un peu moins ironique, et puis bon, les rapports ont changé* ”. Durant les deux mois qu'il lui reste à accomplir, elle découvre un patron “ *tout mieux, qu'était aux petits soins pour* ” elle. Puis elle quitte ce travail un vendredi soir pour se retrouver le samedi “ *face à trente enfants dont vingt-neuf Maghrebins* ”.

II. Vie professionnelle

II. A. Débuts difficiles

Après sa réussite, Carole doit accomplir une année de remplacements avant de commencer la formation. “ *Mes débuts n'ont pas été faciles* ” dit-elle. Les souvenirs concernant cette période sont flous : on ne connaît ni le nombre de classes, ni les niveaux, leurs situations géographiques, leurs durées. Toutefois, quelques expériences émergent qui sont particulièrement difficiles pour elle qui n'a encore aucune formation. Celle qui semble avoir duré le plus longtemps concerne une classe pour les gens du voyage où elle est “ *parachutée un petit peu à (ses) dépens* ”. Elle a un effectif réduit huit à dix enfants de quatre à onze-douze ans dans un local éloigné des autres bâtiments scolaires, et avec peu de moyens matériels à disposition. “ *Et puis bon, des difficultés avec les enfants, énormes, que je n'étais pas en mesure de gérer. Des enfants, bon, turbulents, des enfants qui n'avaient aucun suivi scolaire. Il m'arrivait de me présenter dans la classe et de n'avoir aucun enfant ce jour-là* ”. En raison d'accords particuliers, ils ne venaient pas en classe le samedi. En outre, à cause d'un différent avec la Mairie qui dure elle ne veut pas leur accorder un terrain en herbe les gens du voyage tentent de faire pression en gardant leurs enfants chez eux au lieu de les envoyer à l'école. Durant ce remplacement de longue durée, Carole reçoit l'aide de deux conseillers pédagogiques “ *qui sont là pratiquement une fois par semaine* ”. Mais elle s'interroge sur l'intérêt pour les enfants “ *d'envoyer des jeunes sans expérience dans des classes comme ça ... Quand on repense après aux bêtises, je veux dire aux choses bêtes ...* ”. Elle se rend compte qu'elle “ *n'était pas à la hauteur* ”. Il aurait fallu à ces enfants “ *un enseignement individuel* ” et elle n'avait “ *même pas fait (son) année de formation : Ça ne s'improvise pas, y a quand même des choses à apprendre, des bases à avoir* ”. C'est aussi à cette époque qu'elle fait quelques stages en IMP : “ *C'était dur* ”. Si elle admire les collègues qui travaillent dans ce secteur : “ *Moi, ça m'a donné l'effet d'une grande famille* ”, elle ne se sent pas “ *faite pour ça* ” et pense que c'est une “ *autre forme d'éducation : Il faut quand même une certaine vocation au départ. Ça, peut-être qu'on découvre après qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas. Mais, entre des enfants, soit qui ont des problèmes psychologiques, voire moteurs ...* ” et des enfants de classes dites normales, il y a un grande différence pour Carole. Elle se souvient encore de ses problèmes d'adaptation quand elle travaille “ *le matin en petite section de maternelle et jongle l'après-midi avec des CM 2* ” et signale les classes difficiles dans les ZEP (à laquelle appartient peut-être sa première affectation). A la classe proprement dite, s'ajoutent pour elle les déplacements : les postes ne sont pas toujours près de son domicile et elle est mère de petits enfants.

A propos de ces affectations difficiles, Carole précise qu’ “ *en rentrant dans le métier ...* ” elle n'a jamais refusé un poste : “ *J'y allais peut-être à contre cœur mais je faisais quand même l'effort d'essayer* ”. Elle poursuit à propos de remplaçants formés “ *qui ne veulent pas avoir une classe en responsabilité et qui aiment justement rencontrer d'autres gens et tout : Je pense que maintenant, avec l'expérience, ils se permettent peut-être des choses que moi je ne me suis pas permis au début, à savoir refuser un poste quand on n'est pas compétent pour l'accepter* ”. Elle revient encore sur ces maîtres compétents qui refusent en ajoutant, au sujet des débutants : “ *Je crois que maintenant ça a pas beaucoup évolué, on envoie toujours les gens comme ça ...* ”

II. B. L'aide des collègues

Au milieu de toutes ces difficultés, ce que Carole a “ *toujours apprécié dans la profession, c'est l'aide des collègues des écoles ... qui étaient toujours là : J'ai pas le souvenir d'avoir rencontré quelqu'un qui m'ait fermé sa porte, j'ai toujours rencontré des gens vraiment prêts à m'aider, à passer du temps même après la classe, le soir, pour me donner des conseils ou pour me guider ... J'ai pas le souvenir d'avoir rencontré quelqu'un qui ait refuser d'aider ..., qui m'ait dit : Bon écoute, c'est ton problème, c'est ta classe, débrouille-toi ! ... Peut-être aussi que c'est moi qui faisais l'effort aussi d'aller demander, d'aller vers les gens* ”. Pour elle, “ *c'est un métier où on apprend à partager, et puis à pas tout garder pour soi* ” et maintenant elle aide de la même manière stagiaires ou débutants qui lui demandent des conseils : “ *J'essaie de le faire un petit peu avec les gens qui viennent, tout en mettant quand même des réserves, en leur disant que ce que je fais, c'est ..., c'est cuisine, c'est ma réflexion* ”.

II. C. La formation

II. C. 1. Les aspects positifs et les manques de la formation initiale

La formation reçue à l'Ecole normale semble laisser Carole dubitative : “ *Y a eu du bon certes. Maintenant, avec du recul, je me rends compte aussi que ce qu'on nous apprenait ça nous sert. Mais peut-être que ce qu'il faudrait, c'est que ce soit axé sur des choses plus pratiques. ... La théorie, c'est bien, lire dans les bouquins et tout, mais ça on peut le faire en parallèle avec ... quand on exerce ... A entendre les jeunes qui sortent maintenant, ce qu'ils réclament c'est des choses vraiment terre à terre, des outils de travail qui puissent leur servir dès qu'ils sont confrontés à une classe* ”. Néanmoins, les stages dans les classes sont positifs pour sa formation : “ *Moi, ce que j'ai aimé, et peut-être où j'ai le plus appris, c'est ce qu'on appelait les stages avec les maîtres d'application. Donc la première semaine, on était en observation. Donc on regardait vraiment comment la classe se passait, comment le maître ou la maîtresse s'y prenait. La deuxième semaine, on préparait des séquences bien précises ... et on les mettait en pratique devant elle. Donc, après y avait un bilan ... on en parlait, on essayait de rectifier le tir. Et la troisième semaine, on assurait toute la semaine, vraiment seule. Et là, c'est vrai que ... je regrette qu'il y ait pas eu plus de temps libre pour ces stages comme ça parce que là, enfin moi personnellement, j'ai appris beaucoup de choses (deux fois) . Et puis la correction était immédiate, donc c'était vraiment du travail, on avançait, on avançait* ”.

II. C. 2. Utilisation de son image

Il reste malgré tout un souvenir désagréable pour Carole de cette période. “ *Les profs se proposaient pour venir nous filmer pendant une séquence en nous disant que bon, c'était un petit travail, qu'après en se revoyant, on voyait les erreurs* ”. Elle en convient : “ *Y a des choses flagrantes dont on ne se rend pas compte mais qui, à l'image, apparaissent* ”.

En revanche, ce que les enseignants ne lui ont pas dit et qu'elle apprécie peu, c'est qu'ils réutilisent ces enregistrements vidéo avec d'autres étudiants. Si elle reconnaît que ce peut être utile, Carole pense à juste titre que "*la moindre des choses aurait été, quand ils filmaient, de nous dire le but. L'objectif, c'était pas uniquement pour nous, mais c'était après aussi !*" Et pour elle, il n'est "*pas toujours très agréable ... de savoir que régulièrement on est repassé sur un écran de télévision et que, bon, tout le monde s'en donne à coeur joie*".

II. C. 3. Les enseignants de l'école normale

Toutefois, il ne semble pas qu'elle ait tenté une démarche pour faire cesser l'utilisation de son image. Elle n'a pas non plus de mauvais souvenirs des enseignants de l'école normale, elle les trouve différents en stage de recyclage : "*Y a des gens que je retrouve avec plaisir ... Quelques fois je choisis mes stages en fonction des animateurs qu'il y aura. Mais je crois que je ne suis pas la seule et que c'est une réaction normale. Aussi pour le plaisir quand on a vu leur façon d'enseigner ou ce qu'ils peuvent nous apporter, c'est avec plaisir qu'on les retrouve après !*"

II. C. 4. La formation continue

L'expérience aidant, Carole apprécie les stages proposés par l'école normale devenue IUFM et semble en faire régulièrement : "*Moi, je crois que chaque année, je pars au moins une semaine*". L'utilisation du pronom indéfini "on", paraît la désigner : "*On a commencé par tout ce qui était lecture, ensuite tout ce qui était langue orale, tout ce qui est production d'écrit, arts plastiques ... qu'on essaie de lier à notre projet d'école ...*" puisqu'elle évoque "*les stages d'école qu'on nous impose par rapport aux stages, aux projets d'école*". Malgré tout, la satisfaction apparaît relative : "*Au début, quelques fois c'était assez démoralisant*", Carole en revient avec le sentiment que tout est à "*reprendre*", à "*refaire*". Elle y participe maintenant en essayant de "*prendre*" ce qui lui convient "*sans pour autant tout modifier*". Quand je lui demande de préciser, elle explique : "*Ce que j'essaie de faire en revenant d'un stage ... c'est de mettre tout de suite en pratique ... puis après je fais mon tri d'une année sur l'autre. Je dis : ben ça, oui, je suis prête à l'essayer*". Carole dit revenir de stage "*avec une tête pleine à craquer, des dossiers, des notes plein le cartable*". Elle garde alors "*ce qui (lui) semble intéressant*". Etant en grande section de maternelle, donc "*tenue plus ou moins à un programme*", elle ne peut pas "*se permettre de tester tout comme ça*", alors elle "*innove un petit peu*" dans un domaine précis et reprend "*ce qui a marché les autres années. On cuisine un peu comme ça*", résume-t-elle. En outre, comme il existe une très bonne entente au niveau du groupe, elle a pris l'habitude de travailler en équipe avec ses collègues et elles "*partagent tout : Dès qu'il y a une bonne idée, la collègue nous la transmet, elle l'essaie, après on l'essaie ou alors on essaie en commun. Ça, c'est aussi énorme, c'est aussi énorme*". D'ailleurs, pour Carole, l'intérêt principal des stages réside dans la rencontre d'autres collègues durant "*tous les temps morts entre les cours qui nous permettent de discuter. Et c'est très enrichissant au point que les professeurs, maintenant, même pendant le temps des cours, souvent nous laissent une demi-journée sur le stage pour justement confronter un peu*". Et de conclure : "*Et c'est vrai que c'est aussi enrichissant*"

que le reste, hein, quelquefois ! ”

Carole a commencé à faire la classe dans des milieux difficiles : beaucoup d'enfants immigrés ou des enfants du voyage qui paraissaient aller à l'école de façon intermittente. Elle paraît avoir plaisir à retrouver certains enseignants de l'école normale en formation continue mais il semble aussi qu'elle ressent quelque insatisfaction. Ses propos concernant la formation (initiale et continue) nous la montrent surtout dans le “ faire ”, le pratique, le “ terre à terre ”, la “ cuisine ” (terme utilisé trois fois à ce propos) ... Même si son travail repose aussi sur la réflexion, il ne semble pas s'enraciner dans l' “ être ”. Que se passera-t-il si les conditions changent : milieu plus défavorisé socialement, nécessité de changer de poste pour différentes raisons ? Comment Carole qui se ressource dans sa classe quand “ *ça va mal ailleurs* ” se coltinera-t-elle une réalité plus difficile, plus agressive si elle ne trouve pas à l'extérieur de sources d'épanouissement intellectuel, relationnel, affectif, social pour la nourrir ? Comment gérera-t-elle les problèmes qui, peut-être, peuvent lui rappeler des situations vécues douloureusement si elle n'en a jamais parlé, si elle n'a jamais voulu ou pu en parler, si elle vit avec une blessure toujours ouverte, à vif, bien que dissimulée à autrui ?

II. D. La profession

II. D. 1. Un travail positif

Quand je lui suggère la narration de quelques souvenirs positifs de sa carrière, Carole évoque le développement d'un enfant “ *vraiment asocial ... qui pourtant avait déjà fait une année d'école mais qui n'avait aucune réaction d'enfant, qui avait vécu en collectivité* ”. Les débuts sont difficiles, “ *le premier trimestre a été une horreur parce qu'il était méchant avec les autres, il se bloquait quand moi je lui parlais, quand je lui demandais quelque chose. Il réagissait à la limite comme un petit animal et puis, petit à petit ... il s'est ouvert aux gens, il s'est ouvert aux autres, à l'adulte, aux autres copains* ”. Carole ne parle aucunement du travail d'approche, d'appriboisement qu'elle a dû réaliser avec les autres écoliers de la classe pour que l'enfant se sente progressivement en sécurité et aborde ses comportements agressifs. Elle explique avoir ressenti “ *une réticence au niveau de l'école* ” de la part des parents, “ *assez froids* ”, et avoir travaillé avec eux. Elle les montre “ *ouverts* ” maintenant, “ *osant parler* ” des problèmes qu'ils se posent, allant “ *au-devant des gens* ” et estime avoir fait un travail thérapeutique (“ *une thérapie* ”), non seulement avec l'enfant, mais aussi avec sa famille. Elle exprime alors son “ *plaisir de le revoir parce que c'est un gamin qui s'est complètement épanoui au contact des autres* ”.

II. D. 2. Moments de plaisir

Carole éprouve aussi un plaisir certain à voir que “ *les enfants sont persuadés en (la) quittant que la maîtresse de CP, ce sera* ” elle . Elle en déduit qu'ils ont “ *quand même passé des bons moments* ”. La mise sur pied d'une classe de neige, même si elle nécessite “ *un investissement personnel énorme* ”, resserre les liens avec les enfants et aussi avec les parents qui s'investissent, et les relations entre tous en fin d'année sont plus amicales. Enfin, Carole a plaisir à voir arriver dans sa classe les cadets : “ *Ça nous*

rappelle quand l'aîné était là". A ce sujet, elle parle du risque de comparer les enfants d'une même famille, conseille de les " prendre comme ils sont : c'est des individus comme les autres ". Elle pense aussi que leur parler de l'aîné présent dans ce lieu avant eux les sécurise. En général, elle trouve qu'elle a à faire à des enfants " quand même privilégiés : pas trop d'enfants immigrés, pas trop de problèmes d'enfants au niveau familial, mises à part les familles qui s'éclatent un petit peu, les problèmes de divorce ". Pour elle, les enfants ont, à la maison, " une éducation qui tient la route ".

III. Conclusion

Je n'ai pas réussi à repérer vraiment des éléments dans la vie personnelle de l'enfance et de l'adolescence de Carole qu'il était possible de mettre en lien avec sa pratique professionnelle. Durant le quart de cet entretien, elle évoque son défi face à son ancien patron, ce qui la détermine à passer le concours d'entrée à l'école normale, ce qui est sûrement un événement très important pour elle. Elle reconnaît aussi que ses parents étaient plus prompts à réprimander qu'à féliciter et qu'elle a tendance parfois à reproduire. Sinon, aucune personne, aucun événement réellement significatifs. Ses réticences et son " cri du coeur " : " ma classe est le lieu où je me retrouve quand ça va mal ailleurs ", d'une part, sa manière de parler de la formation centrée surtout sur le concret, le faire, d'autre part, me paraissent révéler une certaine insécurité. Quelle(s) peur(s), quel(s) événement(s), quelle(s) personne(s) anciens ou actuels bloquent à ce point son expression ? Quels risques, imagine-t-elle, qui en résulteraient ? Qu'est-ce qui aiderait Carole à se sentir " mieux dans sa peau ", plus à l'aise ? Elle paraît traîner une sorte de tristesse ? ou de blessure ? Même si elle donne une première apparence de tranquillité, de sûreté de soi, ce n'est pas mon ressenti au cours des entretiens, surtout celui concernant la vie personnelle. Il me semblait très important pour elle, tout en faisant semblant d'être à l'aise, d'en parler le moins possible, de banaliser au maximum ses propos. Je crains que cette énergie énorme mise dans cette apparence de bien être puisse se révéler insuffisante dans certaines circonstances et ne l'aide pas à mieux vivre dans sa classe.

Catherine : ?

I. Vie personnelle

I. A. En famille

I. A. 1. Les vacances dans le Nord

Catherine est originaire du Nord de la France. Ayant eu une coqueluche et une pleurésie à l'âge de quatre ans : " j'étais assez malade, malingre, un vrai petit crevard ... je me souviens de cette maladie qui me faisait souffrir parce que je m'étouffais ", elle est envoyée en Haute Savoie dans un petit village chez des fermiers qui " prenaient des enfants en convalescence ". Là, elle se rappelle " avoir bien crapahuté avec les petites

chèvres dans les billes de bois où (elle) perdait (ses) crayons de couleur régulièrement ". Si elle n'aime pas les petits déjeuners au lait de chèvre, elle en garde de bons souvenirs.

La famille décide alors de venir s'installer dans la région et déménage et Catherine se remémore les soirs de vacances où on la " *mettait dans le train à onze heures et demie avec la famille* (pour ne revenir que) *le matin de la rentrée ... le train* (arrivant) à *sept heures du matin à B., la gare proche de l'école* ". Ce sont d'ailleurs ses vacances dans le Nord qu'elle évoque en premier : " *C'étaient les réunions de famille les plus gaies, les seuls endroits où je mangeais vraiment parce qu'autrement on avait assez de mal à me faire manger. Oui, je me souviens de séances épiques où on faisait semblant d'aller chercher un commissaire de police qu'était de la famille pour me faire manger, où on me punissait parce que je mangeais pas* ". Catherine ne parle donc plus de sa santé, néanmoins elle semble avoir peu d'appétit, ce qui génère des conflits aux moments des repas. En revanche, elle retrouve avec plaisir " *une tante à histoires, à chansons, à vieilleries, et plein de gentillesse, plein d'attentions* ". Elle campe la maison dans une petite ville du Nord : " *Y avait un grand jardin, c'était une grande maison que mon oncle avait monté brique par brique ... Il vivait avec sa soeur ... C'étaient des maisons mitoyennes, alors on était chez l'un, chez l'autre, tout le temps. Ça se réunissait, les voisins. C'est là que j'ai vu que ceux qui s'amusaient le plus, c'étaient pas les jeunes, c'étaient pas les gens les plus jeunes, les plus drôles ...*" C'est une atmosphère conviviale, fraternelle que Catherine ne retrouve pas en Haute Savoie. Dans le Nord " *on n'attendait pas les fêtes et le 15 Août pour voir les Gilles de Benche, y avait toujours une occasion d'échanger les tartes et le café* ". Une autre coutume la marque aussi: le fait que tous les samedis matins les maisons soient nettoyées de fond en comble à grande eau : " *On pataugeait dedans à pieds nus, on poussait l'eau dehors, les carrelages (rire), la poussière, les carreaux, tout. Tout y allait comme on ferait à Pâques (rire) . Ça s'appelait "faire le samedi"* ". C'est une tradition que Catherine a conservée en la reportant au samedi après-midi.

I. A. 2. Jeux en famille.

Catherine est l'aînée d'un frère et de deux soeurs. Tous resteront dans la région, ce qui ne lui paraît pas une exception: " *Tous les gens du Nord qui viennent ici (rire) aiment pas trop en repartir* ". Les jeux divers se déroulent dans ou près de la maison : " *A tous les trois, (la dernière est beaucoup plus jeune), on faisait un cinéma pas possible autour de la maison ... On sortait pas tellement, on n'avait pas tellement de moyens, ni l'occasion* ". A propos de constructions de cabanes, Catherine précise : " *Même avec les chaises de cuisine on se faisait des cabanes, avec les draps sur les tables on se faisait des cabanes, avec les rideaux on se déguisait* ". Cela semble donc davantage un jeu d'intérieur auquel on peut ajouter à l'extérieur celui des cow-boys et des Indiens qui lui rappelle la carabine que son frère avait reçue à un Noël : " *Ça permettait de le surveiller parce que ma mère avait pas très confiance dans les trouvailles du frangin, il valait mieux être avec lui quand il avait sa carabine à petits plombs* ".

Une autre activité, totalement différente, est importante : la chanson : " *Et tous les trois on chantait des tas de chansons. Y avait à l'époque des livrets avec les paroles de tous les chants qui passaient à la radio ... On avait un de ces répertoires à nous trois ! tel*

que ma mère était toujours obligée de nous gronder plusieurs fois la nuit, le soir pour qu'on arrive à se taire et à s'endormir".

I. A. 3. Problèmes parentaux.

Catherine oppose l'entente avec frère et soeurs qui est donc bonne avec les conflits entre ses parents qui aboutissent à une séparation difficile : “ *C'est les parents qu'étaient un peu terribles et qu'ont fini par se séparer. Ça a été assez cauchemardesque* ”. Il semble que ce soit pour la plus jeune que cette période ait été la plus douloureuse. Catherine, elle, ayant provisoirement quitté le département avec son mari, garde des liens avec ses deux parents, les autres enfants choisissent l'un des parents et perdent le contact avec l'autre.

I. B. L'école.

I. B. 1. Le primaire avec des débuts difficiles

A propos de l'école, le premier souvenir qui ressurgit est négatif : il évoque, dans les débuts de la scolarité de Catherine : “ *Après cette maladie j'ai pris l'école en route* ”, une maîtresse “ *assez dure, qu'avait des grands ongles rouges et qui avait sa pile de cahiers tous les matins et qui passait auprès de chaque enfant pour leur tirer les oreilles et les cheveux parce que, sur le cahier, c'était pas comme elle voulait. Alors c'était la terreur dès le matin* ”. Catherine ayant été malade aux alentours de quatre-cinq ans, ce serait donc au moment où l'on met en place les pré-requis à la lecture que cette personne sévit. Quel goût pour les activités intellectuelles a-t-elle suscité par ses méthodes “ musclées ” ?

Les autres événements de l'école primaire sont nettement moins stressants. Dans des classes à cours multiples, Catherine se rappelle les fins de semaine où elle nettoie les tables à la cire avec ses camarades, un moment agréable : “ *Nous, on s'amusait bien sous les tables* (rire) *à nettoyer et à cirer* ”. Elle se souvient aussi de sa curiosité au sujet des activités des cours de fin d'études : “ *Quand les élèves du certificat d'études faisaient des dictées ou apprenaient des choses en sciences, nous qui étions un peu plus petits, on avait vraiment l'oreille tendue comme des voyageurs parce qu'on savait bon pour certains qu'on ferait pas ce qu'ils ont fait vu qu'on allait passer un concours pour entrer en sixième* ”. Ce concours laisse quelques traces : “ *le départ au petit matin, la trouille, un parent d'élèves, un des rares, qui avait une voiture assez grande pour emmener les quatre-cinq candidats* ”.

I. B. 2. Le collège.

Les années de collège se révèlent positives. Quelques enseignants ont laissé des souvenirs. Le premier “ *tout jeune, devait être à son premier poste ... C'est le premier prof qui (lui) a appris une chanson* ”. Catherine le retrouve plus tard comme collègue et imagine qu'il se souvient de cette première année. La seconde débute aussi et travaille en français durant les quatre années de collège de Catherine : “ *On l'aimait beaucoup, quasiment passionnément ... Si on voulait faire une sortie ... c'était toujours elle qu'il nous fallait. La musique, la bibliothèque, enfin on faisait du français aussi mais*

on aimait bien cette fille-là, toute la classe l'aimait bien ". C'est avec plaisir que Catherine rencontre parfois cette dame aujourd'hui à la retraite.

Ce passage à propos de ce professeur est intéressant dans sa formulation. Catherine le débute en disant : " *y en a qu'on trouvait bien, y en a qu'on aimait beaucoup* ", ce qui laisse supposer que les enseignants sont plusieurs à se partager les faveurs des élèves. Puis elle n'évoque que cette femme qui a donc dû beaucoup compte. L'année de troisième laisse aussi un souvenir prégnant dans la mesure où, pour la préparation du concours d'entrée à l'école normale : " *Il fallait bosser plein d'heures après les cours, ... bosser fort* ".

Elle évoque aussi les activités, en fait peu nombreuses avec ses compagnons et compagnes de l'adolescence : " ***On sortait pas tellement on n'avait pas tellement les moyens ... On prenait le train pour aller au cinéma avec les copains du coin ... On pouvait aller au bal avec des copains copines et au cinéma le dimanche après-midi mais c'était bien à peu près tout ce qu'on faisait***" . Et elle conclut : " *On était sage pour finir* " .

I. B. 3. Les années " lycée " à l'école normale

L'école normale pour Catherine " *C'était pas très agréable* " au départ parce qu'elle se retrouve avec " *des filles qu'avaient fait une seconde en préparation* " de concours : elle se ressent " *gamine ... naïve à côté de ces grandes filles qui avaient connu une vie de lycée. Moi, j'étais au Cours complémentaire, moi je mangeais chez moi à midi, j'étais pas interne ... Ces filles qui savaient comment on truandait pour rentrer après l'heure* " . Pourtant sa première image à propos de l'école normale est celle d'un " *cocon avec des professeurs ... qui faisaient (tout) pour nous (en) sortir un petit peu* " .

Sur les enseignants, Catherine évoque celui d'Anglais qui, un jour, lui met 6 pour un devoir qu'elle a " *chiadé* " . C'est pour elle " *la grande injustice de sa carrière* " . Pourtant les rapports avec ce professeur, " *un homme très cultivé, plein d'entrain* " sont " *très bons* " et, à sa sortie de l'école elle est considérée comme assez bonne en anglais pour enseigner cette langue en classes de sixième et cinquième de collège. Elle garde aussi quelques relations avec le professeur de philosophie.

L'année précédent l'entretien, grâce à une camarade de promotion qui a organisé une rencontre des " anciennes ", Catherine revoit ses amies, " *quasiment tous* " les professeurs et notamment celle de mathématiques, autrefois " *un petit peu stressante* " : " *Elle n'a jamais dit quoi que ce soit sur quelqu'un, elle criait pas. Simplement on la sentait très distante. Alors du coup, on comptait ses tics parce qu'elle disait toujours " n'est-ce pas " et " par conséquent ". Alors des fois, on était tellement largué qu'on finissait par ne faire que compter ses " n'est-ce pas " et " par conséquent "* ". Malgré tout, même si les résultats ne sont pas extraordinaires dans ce domaine, Catherine n'est pas " *dégoûtée* " des maths : " *C'est quelque chose que j'aime bien* " . Elle pense que cette expérience lui a permis de se dire : " *Je ne traumatiserai pas les enfants avec les maths s'ils ne réussissent pas ... J'ai toujours essayé de ne jamais dramatiser trop ..* "

I. C. La formation professionnelle

La formation de Catherine à l'école normale apparaît “ *un peu courte* ” à son goût : “ *On savait même pas remplir un registre d'appel, y a des tas de choses qu'on a apprises en stage c'était fait pour ça mais un petit peu tout seul* ”. La formation qu'on peut appeler continue, sous forme de conférences pédagogiques, ne lui a “ *pas apporté beaucoup de choses* ”. Le rôle de l'inspection quand elle débute se cantonne davantage dans le contrôle que dans l'aide des instituteurs, ce qui lui paraît avoir changé depuis, tout au moins dans sa circonscription. Il semble, là aussi, que cela dépende beaucoup des personnes : inspecteur, secrétaire, conseillers : “ *On peut appeler au secours, on peut appeler à l'aide, on peut demander à des conseillers pédagogiques de passer, on peut demander un conseil à un inspecteur sans se prendre une leçon de l'administration* ”. Catherine regrette en outre de n'avoir pas été formée à la relation, non seulement avec les enfants, mais aussi avec les adultes, les parents : “ *On n'est pas que dans sa classe, on est aussi avec des gens mais on n'a pas du tout de formation pour gérer les gens ... Ces conseils d'école, les parents qui rentrent là-dedans et on n'était pas non plus prêt à, bien préparé à ce genre de chose* ”. A la fin du premier entretien (vie professionnelle), Catherine revient sur l'école normale. Evoquant le professeur de psychologie, elle dit : “ *M.(le professeur), oui c'était clairement dit qu'il était à l'école normale pour ses cigarettes, son argent de poche. Son travail, c'était la peinture* ”. Comme je lui parle des recherches récentes montrant l'importance de la motivation et de l'affectivité dans l'apprentissage, me renseignant sur son information à ce sujet, elle réagit : pensant que les cours de psycho étaient “ *assez praticables* ”, jeune, elle “ *croyait que la psychologie ça allait servir à mieux connaître les gens. (Mais) tu parles, c'est pas ça du tout, on apprend aussi sur le tas !* ” Comme si lesdits cours ne lui avaient pas donné tous les moyens lui permettant d'affronter les diverses situations de la relation à l'école et hors de l'école.

II. Vie professionnelle

II. A. Premières années

Après une année en collège comme professeur d'anglais et le passage du CAP, Catherine obtient “ *la classe unique qu'(elle) demande* ”. Puis, son mari travaillant en Suisse, elle demande à se rapprocher de la frontière et se retrouve en classe enfantine avec “ *43 enfants de moyenne ... sans femme de service et les WC au fond de la cour* ”. Elle se souvient que “ *c'était très lourd* ”. Elle quitte alors le département durant trois ans pour se retrouver, au retour, sur le même poste, transformé alors en “ *classe maternelle* ”. Elle change aussi de locaux pour emménager dans “ *une jolie bulle* ” qui l'intrigue quand elle la voit en se promenant. Mais, en prenant possession des lieux, Catherine découvre qu'il n'y a “ *pas du tout l'espace qu'elle croyait avoir, (que) c'était très étroit et (que) les enfants étaient nombreux dans les classes* ”. Il lui en reste un souvenir “ *plus de fatigue que de choses très agréables* ”. De plus Catherine ne partage pas le choix de ses collègues de maternelle. Elle trouve “ *qu'elles travaillaient trop en fonction de l'école primaire* ” et précise : “ *C'est là que j'ai compris qu'à l'école maternelle on pouvait faire des enfants mauvais en français ou mauvais en maths. A partir du moment où on veut trop en faire en français, trop en faire en maths, où on ne pense qu'à après et pas à*

prendre le temps des choses, et puis qu'elles soient acquises de l'intérieur, qu'on n'aït plus besoin d'y revenir, et bien on rate un petit peu sa mission". Outre le manque d'espace, la politique pédagogique de cette école ne lui convient pas. Elle obtient alors son changement pour une école à deux classes.

II. B. Dans l'Est

Entre ses deux périodes en maternelle, Catherine, pour suivre son mari, change de département et se retrouve dans un grand groupe scolaire dans l'Est de la France : " *dix classes et c'était pas, c'était hyperclassique quoi, ... avec des gens qu'étaient assez militaires et qu'avaient un souci de la hiérarchie qui m'a toujours dépassée* ". Elle décrit ses collègues comme " *charmantes mais elles se connaissaient depuis une quinzaine d'années et elles se vouvoyaient encore !*" Catherine arrive dans cet établissement avec " *deux-trois collègues extérieures à ce département (et parvient) à changer l'atmosphère : on a su se faire des pots quand il y avait un anniversaire ou après une réunion et puis échanger aussi déjà des services, faire des choses ensemble mais ça pouvait être que très limité* " faute de place.

II. C. Travail en concertation à la campagne

Catherine apprécie donc beaucoup de se retrouver à la campagne dans une petite école : " *Ça me va très bien, les biches dans les cassis et les dindons qui s'échappent de la ferme, et puis les enfants qui s'éclatent dans les bouses des vaches (rire), ça fait partie de l'école de campagne. Et ça me plaît bien parce que c'est un endroit où on peut peut-être plus tenter de choses* ". Petite école, mais là comme ailleurs, elle se plaint aussi du manque de place : quand les enfants font des constructions, " *on peut pas les garder longtemps, y en a par terre, y en a partout* ". Elle regrette qu'il ne soit pas possible d'équiper le grenier auquel il manque une sortie supplémentaire pour des raisons de sécurité. Mais la Mairie a aménagé un petit terrain de sport et prête sa salle des fêtes. Elle se sent malgré tout plus libre, ce qui lui permet " *d'individualiser beaucoup plus le travail, les relations ... Oui, c'est plus souple* ".

Durant six ans, Catherine travaille avec une collègue " *très inventive, qu'était une vraie locomotive, qu'était très enthousiaste* ", ce qui leur permet " *d'oser des tas de choses aussi bien en expression corporelle qu'en montage d'un spectacle* ". Ensemble, elles ont " *des envies de faire les choses* " et échangent des services. La nouvelle collègue remplaçant la précédente, un peu réticente au départ se laisse séduire et, après une année dans cette école, demande à Catherine à travailler avec elle : faire de l'expression, de l'activité théâtrale ensemble, échanger des services. " *On l'a convaincue que ça pouvait se faire dans des petits groupes, pas forcément dans des grands groupes* " se rappelle en riant Catherine qui constate aussi une grande différence, " *un pas qui n'est pas franchi* " entre ces réalisations faites de façon intuitive, sur des coups de coeur, au niveau des cycles et les projets qu'on leur demande en quelque sorte d'institutionnaliser.

II. D. Pédagogie

II. D. 1. Pratique de classe

La pratique pédagogique de Catherine paraît assez classique mais se rattache au concret. Pour financer des activités périscolaires, les enfants ont, avant les vacances de printemps, fabriqué des cakes. “*Alors là, ils ont appris sur le tas ce qu’était un prix de revient, ce qu’était un prix de vente, les proportionnalités pour la quantité d’ingrédients à acheter. Oui, ils ont fait ça de bout en bout, c’était bien. Ils ont eu très peur de la quantité d’oeufs qu’il fallait* (rire) : 199. C’est ça, c’est la chance d’une population d’enfants avec qui on peut faire des choses comme ça”. La classe est aussi affiliée à l’OCCE et semble avoir financièrement quelques moyens : avec l’argent de la coopérative, “*cette année les élèves se sont offert un camescope et ils en usent bien. Mais il n’y en a plus qui n’acceptent pas d’être vus*”. Ce qui pourrait être considéré comme une acquisition superflue offre, en dehors de la possibilité de témoigner de certaines activités scolaires, celle de devoir apprendre à maîtriser l’outil d’un point de vue technique : que filme-t-on ? Que choisit-on plus particulièrement ? Comment le filme-t-on ? mais aussi du point de vue de sa propre image : comment se présente-t-on face à la caméra ? Peut-être est-ce un moyen de devenir plus critique face aux médias ? En outre c’est en réunion de coopérative que sont établies certaines règles de la vie ensemble : “*Avant la première réunion, on remet au goût du jour le contrat de vie qu’on a fait entre nous ... Donc chacun le respecte. Ils sont partie prenante tous ensemble, il suffit de dire “qu’est-ce qu’on a décidé ?” Tout de suite ils savent*”.

II. D. 2. Les études dirigées

Catherine utilise, “*compte assez sur*” les études dirigées pour aider les enfants à progresser. Elle le constate, “*cette année en tous cas, en faisant plus* (davantage) *confiance aux enfants quand ils s’analysent*” et l’ambiance de la classe la convainc de leur franchise : “*y a eu des discussions, y a eu une ambiance qu’a changé dans la classe parce qu’on a respecté ce que chacun pouvait avoir de particulier, ce qu’il pouvait donner comme trucs à ceux qui en avaient pas ou qui en voulaient*”. Il en est résulté de petites affichettes méthodologiques et des contrats que les enfants se donnent : “*Tu choisis une chose que tu vas faire pour essayer d’améliorer ça*”. Cette manière de procéder lui paraît efficace : “*Alors ils ont essayé et, en tous cas sur des enfants de cet âge-là, on a encore cette prise qui était affective. On dit : “On t’écoute, on t’aime, on te respecte”, c’était ça. Et ben, ça a rudement bien marché. Et je compte sur ce biais des études dirigées pour encourager certains, à ce que l’école ce soit vraiment leur boulot, c’est leur affaire. Ils peuvent pas y échapper, alors il faut quand même qu’il y ait du sens*”. Il semble que par le biais de ces études dirigées, Catherine a développé sa confiance dans les enfants, sa foi en leurs compétences. Après avoir formulé en riant : “*Faut être feignant intelligemment, c’est un peu le truc de l’école*”, elle évoque son échange avec un enfant qui lui dit : “*Moi, j’ai jamais envie, je suis peut-être feignant*” et à qui elle répond : “*Moi, quand je te vois jouer au foot, et bien je sais que tu n’es pas feignant*”. Sachant que cet enfant ne trouvera pas d'aide dans son milieu familial, elle le renforce dans son sentiment de compétence : “*Tu (ne) peux compter que sur toi, personne, personne ne va t'aider, mais ça, tu peux te faire confiance*”. Et elle remarque

que, petit à petit, des progrès se réalisent.

II. D. 3. La pédagogie par cycles

En revanche Catherine manifeste une certaine hostilité, une espèce de scepticisme à propos de la pédagogie par cycles. Cela est dû à plusieurs causes. La première est son expérience. Si elle est parvenue, une année, à aider de manière efficace 4 enfants en difficulté sur 7 ou 8 en CM 2, c'est parce qu'elle et sa collègue avaient peu d'élèves : “ *On les a vraiment tirés de leur gangue parce qu'on a pu s'occuper d'eux. Ils n'ont jamais doublé une sixième ni une cinquième. Mais dans une population de classe comme cette année c'était pas possible, ils se seraient moins activés aussi parce qu'on n'aurait pas été là tout le temps. On les aurait bousculés plutôt que les encourager* ”. En outre, Catherine a eu dans sa classe quelques enfants (2 ou 3) pour lesquels elle “ *a essayé d'adapter et puis ils ont essayé de nous truander pour finir ... Les gamins en question, ils avaient vite compris qu'on leur en donnait beaucoup moins à faire, ils faisaient pas en sorte que ce soit parfait. Alors j'ai dit : "Ben, le contrat maintenant, c'est que tu fais tout ce que tu peux, tu fais comme tout le monde, comme les autres* ”. Peut-être y avait-il là, une erreur d'appréciation de la maîtresse sur les compétences de ces élèves ? Fallait-il qu'ils fassent moins, ou autrement, différemment ? Enfin Catherine se sent bousculée par le temps : “ *Quand on les laisse découvrir, quand on y va petit à petit, ben il faut trois semaines là où en étant un petit peu plus efficace plus vite, parce qu'il y a deux cours, parce qu'ils sont nombreux, et bien on leur laisse pas forcément à tous le temps d'avoir fait comme s'ils avaient trouvé eux-mêmes* ”. Contrairement à d'autres de ses collègues, Catherine paraît éprouver des difficultés avec la programmation par cycles à l'inverse d'autres enseignants qui apprécient ce système qui leur donne davantage de temps, qui leur permet de se sentir plus libres. De plus, il semble que l'opinion de Catherine se révèle un peu contradictoire avec ce qu'elle professait à l'école maternelle. Cela est peut-être le signe d'un problème de transmission de l'information, notamment des découvertes sur l'apprentissage, et de formation théorique et expériencielle c'est-à-dire application de la théorie non seulement par les maîtres sur les enfants, mais sur les maîtres eux eux-mêmes.

II. E. Les parents d'élèves

La population de cette école est plutôt privilégiée : “ *Les parents, pour la plupart, travaillent en ville ou en Suisse. (Il n') y a quasiment plus d'agriculteurs, dans ma classe y en a pas. On n'a pas d'enfants à problèmes matériels ... On a une population d'enfants sympathiques, de gens tranquilles qui ont choisi, qui aiment leur campagne* ”. Mais, dans ce village, il n'y a pas de constructions collectives, pas d'étrangers. Cela limite le brassage et Catherine s'interroge sur les réactions des personnes si c'était le cas : “ *Les gens des campagnes sont très individualistes aussi, les réflexions ne manqueraient pas* ”. Si les relations avec les parents se passent bien en général, elle en découvre quelques-uns qui “ *se sentent frustrés* ” quand, en conseil d'école, ils veulent “ *un petit peu embêter, qui sont très tatillons, qui veulent tout savoir* ” (et notamment) *donner leur avis sur l'enseignement, et justement sur ce point on leur dit "chacun son métier"* ”. Catherine reconnaît toutefois que les parents l'aident dans de nombreuses activités :

cuisson de gâteaux, accompagnement aux sorties, montage et démontage de décor.

S'il n'y a, en général, " *pas trop de report sur l'école de problèmes personnels* " (des familles), cela existe malgré tout. Catherine se souvient de parents qui les ont, sa collègue et elle, fragilisées, et de sa prise de conscience du véritable problème par des discussions avec le principal du collège : " *C'étaient ses problèmes à elle (maman d'élèves) qu'elle traînait de classe en classe avec ses enfants* ". Et de conclure : " *Le boulot c'est moi qui le fais, le gamin c'est moi qui le supporte, on règle nos problèmes ensemble, et les parents pas toujours dans nos pieds !* "

II. F. Les enfants

II. F. 1. Les enfants difficiles

Puis Catherine campe quelques exemples d'enfants difficiles dans sa classe calme de la campagne : " *Des enfants qui marchaient qu'à l'affectif : c'étaient de vrais petits voyous mais on s'entendait pas mal (rire). C'est ceux qui m'ont écrit le plus longtemps, qui ont été le plus bousculés ... J'aurai le souvenir d'un petit ... c'était une vraie petite bête pas aimée. Mais on l'a vu changer. Il nous a fait des tas de bêtises, il était pas aimé, il manquait d'affection et c'est quelque chose qu'on rattrape difficilement. Et puis il a eu la chance de trouver quelqu'un qui s'occupe de lui et maintenant, depuis deux ans, on lui a appris à se tenir à table, à manger avec une fourchette, à pas prendre un livre et puis le gribouiller comme si c'était le sien, à pas aller fouiller dans mes affaires. Il savait pas. Et puis on le voit grandir.* " Catherine ne précise pas les lieux de la socialisation, il semble que ce soit à la fois au domicile de l'enfant et à l'école : " *L'ensemble classe, avec lequel il a toujours été depuis petit à toujours été d'une patience avec lui ! Il pouvait très bien se faire rabrouer il en a pleuré de la marchandise par les copains et puis, bon, par moi aussi. (Mais maintenant) il a l'air très tranquille et puis les choses, petit à petit, lui rentrent dans la tête* ". Et la maîtresse de s'interroger sur son comportement l'année prochaine en sixième : " *Est-ce que ça va être Jeanne d'Arc sur un champ de mines ? Ou s'il va se fondre dans la classe pour qu'on l'oublie ?* " Et cela lui rappelle ses débuts de CP avec un enfant épileptique qui la regardait fixement avant de tomber en syncope, ce qui l'impressionnait. C'est le véritable mauvais souvenir de Catherine avec les enfants dans la mesure où elle se demandait s'il ne le faisait pas exprès " *parce que j'ai eu une camarade à l'EN qui arrivait à le faire. Elle pouvait très bien tomber en syncope quand elle le désirait, rien que pour embêter le prof* " .

II. F. 2. Les enfants de " maintenant "

Comme je l'interroge sur son histoire personnelle au lendemain d'une promenade scolaire, Catherine éprouve le besoin de narrer l'attitude des enfants de cours élémentaire durant le voyage : " *grossiers, mal élevés, ne parlant que de fesses, de caca boudin, mangeant comme des porcs, pas élevés quoi !* " Elle constate que, si durant les visites " *ils étaient impeccables ... dès qu'ils étaient dans une situation où ils se sentaient complètement débridés, ils ne recevaient pas du tout le message de l'adulte* " . Elle sent qu'il sera nécessaire l'an prochain de parler de " *politesse, mots grossiers, retenue* " au

cours des réunions de coopérative. Si elle accepte que les enfants puissent avoir des attachements forts les uns pour les autres (amours enfantines), Catherine trouve que souvent ils manquent de " *discrétion* " et qu'ils devraient aussi apprendre que l'on s'adresse de manières différents aux personnes selon ce qu'elles sont et le lieu où l'on se trouve : " *A l'école c'est pas du tout comme ça, hein ! Non, non, pas tout le temps, mais quand on surveille la récréation, on en entend de belles aussi. Mais ils savent qu'ils sont surveillés, qu'ils sont dans un lieu aussi spécial et j'aimerais bien qu'ils fassent aussi cette différence quand on sort ensemble* ". La grossièreté des enfants " *marque* " Catherine : " *Ces propos qu'ils tiennent, je trouve que c'est trop tôt !* " qui s'interroge à nouveau sur les parents : " *Ils sont pleins de vie, pleins d'enthousiasme. Est-ce qu'ils considèrent que c'est normal qu'on raconte n'importe quoi devant les gosses ?* "

III. Conclusion

Il m'a été difficile de repérer les affects de Catherine à l'évocation de ses souvenirs concernant sa vie personnelle et professionnelle et de les mettre en lien. Ils n'étaient pas absents, mais j'ai eu le sentiment qu'elle en était très distanciée, elle évoque des parents " un peu terribles " dont le divorce fut " assez cauchemardesque ", et la " terreur " de ses débuts scolaires, tout en narrant certains faits avec un plaisir évident. Et je ne me suis pas autorisée à reformuler ces termes forts d'une manière ou de l'autre. Je ne m'en sentais pas le droit. Il est vrai que, si elle n'a pas eu la réaction de Carole : " *Mais c'est indiscret...* ", ou celle de Marc : " *C'est pointu ce que vous demandez...* ", si elle n'a pas refusé le deuxième rendez-vous, elle paraissait trouver de nombreuses excuses pour l'éviter : manque de temps, réunions, voyage scolaire ... Ce qui était vrai, mais ce qui l'était également pour les six personnes que j'interrogeais à cette époque. Cela n'enlève rien à ses qualités. Elle est assez proche des enfants, de leurs jeux, peut-être cela lui rappelle-t-il ses propres jeux avec son frère et sa soeur dans et autour de la maison familiale ? Elle a aussi besoin d'une certaine liberté, paraît prendre, dans les suggestions administratives, ce qui lui convient (les devoirs surveillés) et ne manque pas d'humour. Enfin, elle ressent la nécessité de formation à la relation avec les adultes

Conclusion

Bien qu'il soit évident que Carole et Catherine ont des représentations des expériences vécues qui ont influencé leur comportement et leurs attitudes d'enseignantes, il m'a été souvent difficile de trouver des liens parce que sentiments et émotions n'étaient pas fortement exprimés dans un sens ou dans l'autre. Ce n'est peut-être pas très important en soi mais j'ai tendance à penser le contraire, à savoir qu'un vécu encore douloureux, qu'il soit récent ou ancien, incite la personne, si elle n'est pas en complète confiance, à éviter son évocation pour ne pas réactiver la souffrance qui lui est concomitante. Le cri du coeur de Carole, quand je suis allée la voir dans sa classe, confirmerait cette hypothèse.

Pour Carole surtout, mais aussi pour Catherine, j'ai du mal à repérer quelles personnes et/ou expériences les ont influencées fortement, que ce soit de manière positive en leur donnant confiance en elles, en leurs capacités, ou en atténuant par leur présence, leur écoute les moments douloureux, ou de façon négative ... J'ai eu le

sentiment d'un grand besoin de protection, peut-être par rapport à certains événements ou certaines personnes seulement, mais qui contaminait la totalité de la communication et les conduisaient à se tenir sur leurs gardes. Il est évident en outre, que l'utilisation de l'image de Carole par les professeurs de l'école normale sans lui demander son accord n'était pas une expérience incitant à la confiance.

En fait, pratiquement tous les instituteurs interrogés – mis à part Jean qui offre des plages d'expression libre orale, écrite, graphique et corporelle et en tient compte dans son travail – observent les enfants, y sont attentifs mais ont du mal à les entendre, étant le plus souvent paralysés par ce fameux programme. Ils interrogent sur le cours, ils écoutent la réponse à une question qu'ils ont posée auparavant. Cela me rappelle une anecdote qu'Eliane me racontait un jour où j'étais allée chercher mon plus jeune fils à l'école. Elle avait expliqué à ses élèves que "*quand on ne savait pas, il fallait venir poser sa question à la maîtresse*". Et une petite fille levait souvent la main pour demander des explications ... mais n'écoutait jamais la réponse ... C'était en quelque sorte une "bonne élève bien obéissante" mais pas très curieuse, sans désir réel de savoir dans le domaine où elle interrogeait. Elle jouait le jeu de l'Ecole. Mais l'avait-on un jour écoutée réellement ? Avait-on montré de la curiosité à son égard ? Avait-elle ressenti un intérêt réel des adultes pour ce qu'elle pouvait penser, rêver imaginer ?

Conclusion de la deuxième partie

J'ai interrogé, il est vrai, un assez petit nombre d'enseignants mais ils paraissent tout de même révélateurs de la situation actuelle. Il semble que les bons souvenirs révèlent des moments, des rencontres vécus dans le plaisir, la détente et constituent un socle sur lequel s'enracineront des attitudes positives à l'égard de leurs choix professionnels et personnels. Il est possible de les lister : écoute, compréhension et confiance dans les enfants, adaptation à leurs besoins, stimulation de leurs capacités, facilitation de leur expression et de leurs désirs. En revanche, leurs souvenirs douloureux encore très prégnants laissent non seulement des cicatrices mais surtout des handicaps non comblés qui retentissent dans la pratique pédagogique et les relations au sein du milieu scolaire. Cela me permet une métaphore écologique.

Le gland, enfoui dans une terre riche, peut à la fois s'enraciner et se nourrir ; il va grandir, se développer, étendre ses ramifications, devenir, au fil des années, un chêne majestueux sous lequel on peut se reposer ; il peut aussi fournir un bois de qualité. S'il tombe au contraire dans un milieu hostile, battu par les vents, au sol pauvre, si ces conditions ne le détruisent pas, l'arbre sera tout de même tordu, rachitique, avec des noeuds, un feuillage clairsemé, faiblement enraciné et à la merci du premier coup de vent un peu fort. Il donnera moins d'ombre en été et son bois de mauvaise qualité sera difficile à travailler.

Il est tout de même possible d'enrichir le milieu à l'aide d'engrais, de drainer le terrain trop humide ou d'apporter de l'eau en période de sécheresse ... et l'arbre prendra de la force. Mais on ne redressera pas le tronc et la qualité du bois laissera toujours à désirer.

C'est la vie et il en est de même pour les enfants, leurs enseignants et l'éducation.

Dans les revues pédagogiques, au niveau de la recherche aussi, la remédiation est souvent évoquée pour compenser les handicaps d'origines diverses et cela, qui correspond à l'engrais, au drainage ou à l'apport d'eau à notre chêne, est très bien. Mais, bien souvent aussi, l'école augmente les difficultés et, pire, les provoque ... Le plus souvent l'enfant arrive à l'école maternelle puis au cours préparatoire avec de nombreux désirs : lire et écrire notamment et, au bout de quelques mois, une année ou deux, il a, pour un certain nombre d'entre eux, intérieurisé l'idée qu'il est " nul " ... S'il est vrai que la famille et le milieu ont leur responsabilité, l'école a aussi la sienne. Tout d'abord, " autrefois " les instituteurs étaient sélectionnés uniquement sur leurs compétences intellectuelles : il s'agissait de réussir un concours où n'étaient testées que ces dernières. C'est probablement pour cela que se glissaient de temps à autre dans la profession des personnes sadiques et/ou perverses (et pas uniquement sur le plan sexuel). Qu'en est-il du recrutement actuellement ?

Ensuite, la formation intellectuelle et psychopédagogique était donnée sous forme de cours magistraux accompagnés de stages où il était fortement conseillé de reproduire les manières de faire des maîtres d'application. Que ce soit au niveau de la connaissance de soi, de celle de l'enfant, des pratiques, il n'était pas prévu de partager ces vécus, il s'agissait davantage de " reproduire ", ce qui d'ailleurs ne choquait pas les futurs maîtres. Eux aussi, pour se rassurer, " copiaient " le maître d'application ou celui de leur enfance qui leur avait laissé un bon souvenir. " Imaginer ", " inventer ", " s'adapter " étaient des concepts qui n'avaient pas cours à l'école normale, " partager ", " se confronter " et " communiquer " non plus. De plus, on parlait éventuellement de l'affectivité des enfants mais guère de celle des enseignants ... Il est vrai qu'on la considérait reléguée au domaine privé bien qu'existaient dans les classes des enfants communément appelés " têtes à claques ". " L'amour réciproque de l'éducateur et de l'éduqué ", évoqué par Gaston Mialaret, sous de forme de " devoir " du maître à l'égard de l'élève était malheureusement pour certains enseignants et/ou élèves, davantage de l'ordre de la théorie lointaine que de la pratique quotidienne¹⁸⁸. Qu'en est-il actuellement ? Hormis une formation intellectuelle nécessaire, quelle formation à l'écoute de soi et des autres, à la connaissance de soi et des autres, à la relation, à la négociation donne-t-on aux futurs professeurs des écoles, sachant que cela ne s'apprend ni dans des cours magistraux, ni dans des livres (même s'il est fortement conseillé de lire), mais dans les interactions en groupe ?

Enfin, tout au long de cette formation initiale, et aussi au cours de la carrière, quels espaces d'écoute a-t-on aménagé pour que les instituteurs-professeurs des écoles (et aussi les autres enseignants) puissent parler de leurs difficultés d'ordre relationnel et/ou pédagogiques réveillant parfois un ou plusieurs épisodes d'une histoire perturbée et perturbante retentissant au gré des événements vécus dans et hors la classe ? Bien sûr, certaines problématiques compliquées nécessitent un travail psychothérapeutique important qui n'est pas du ressort de l'institution. Toutefois, un travail de sensibilisation peut alerter les étudiants sur leur fonctionnement, les interroger sur leurs désirs réels et

¹⁸⁸ MIALARET (G.), *Pédagogie générale*, Paris, P.U.F., 1991, 598 pages.

notamment ceux qui concernent l'éducation, éveiller leur vigilance sur ce qui se passe au cours de ces relations d'un type particulier qu'ils seront amenés à vivre dans leur profession. Ce qui peut les confirmer dans leurs choix, ou les inciter à en faire d'autres pour leur bonne santé d'abord, et celle des enfants ensuite ... Ce sera l'objet de la troisième et dernière partie.

Troisième partie

Chapitre neuf La formation psychologique des enseignants : Quelle formation ? Pourquoi ?

I. Psychologie et /ou pédagogie ?

L'analyse des itinéraires personnels des instituteurs interviewés montre que, bien souvent, leurs comportements professionnels, dans ce qu'ils ont de positif mais aussi de négatif, semblent trouver leurs origines, tout au moins en partie, dans leur histoire personnelle. Les événements vécus de manière heureuse leur donnent une certaine force, une sécurité intérieure une affirmation d'eux-mêmes, une liberté, un esprit curieux et d'initiative, ceux qui furent douloureux leur laissent des cicatrices, une certaine fragilité, une tendance à l'auto-dévalorisation, à l'inhibition, qui persistent et les handicapent dans les domaines professionnel (celui qui nous intéresse) et personnel. Cette solidité permettant l'ouverture ou cette fragilité nécessitant une certaine fermeture pour se protéger s'enracinent dans le vécu émotionnel affectif, domaine étudié par les psychologues à divers titres (développement de l'enfant, enfants et adultes à problèmes en raison de conditions socio-économiques ou de pathologies diverses) mais peu à celui

qui concerne le formateur, qu'il s'adresse à des enfants ou/et à des adultes. Le petit nombre de recherches dans ce domaine est évident.

L'anecdote qui suit est révélatrice de l'opinion courante. En mai 1996, Jacques Nimier vient présenter son ouvrage *La formation psychologique des enseignants* à Lyon. Un certain nombre d'universitaires des Sciences de l'éducation sont là, ils ont organisé une table ronde sur ce sujet. En raison de son itinéraire personnel, de ses recherches, de ses animations, Jacques Nimier insiste sur cette formation psychologique nécessaire. Un professeur intervient fortement. Il plaide pour une formation pédagogique solide et réfute le plaidoyer de son collègue par ces mots : " La psycho, tout le monde sait ce que c'est, tout le monde connaît le complexe d'OEdipe ... ". Jacques Nimier l'interrompt fermement. Lui ne parle pas de la connaissance intellectuelle mais de ce qui est appelé le travail sur soi, c'est-à-dire la prise de conscience de ce qu'on est, de ce qu'on vit, de ce qu'on ressent, de comment cela nous affecte, nous perturbe ou nous dynamise, influence notre comportement et nos relations avec autrui. Il prend alors l'exemple d'un professeur de français qui, après le décès d'un membre proche de sa famille qui l'affecte particulièrement, ne donnait à étudier que des textes évoquant un monde plutôt minéral où la vie ne paraissait pas présente en s'étonnant que les élèves ne s'y intéressent pas et se dissipent. Sans s'en rendre compte, cette personne avait éliminé de son cours tous les textes parlant de la vie, des relations humaines, tous les thèmes pouvant se référer aux préoccupations de jeunes adolescents¹⁸⁹. L'essentiel, là, n'est pas d'en chercher les raisons, les explications mais de constater, de permettre la prise de conscience de cette situation. Les adolescents, en fait, réagissent sainement contre quelque chose qui ne les intéresse pas, et qu'ils ressentent peut-être plus ou moins confusément comme morbide. Un cours théorique de psychologie a probablement aussi peu de chance de remédier à la situation. C'est la différence que précise Jacques Nimier entre " enseignement " et " formation ", qui me paraît très intéressante. Selon lui, un enseignement

" qui passe par la connaissance sur l'autre (enfant, adolescent etc.) sans passer par la connaissance de soi-même, conduit à un " comportement de pouvoir " sur l'autre. "¹⁹⁰

En effet, cette " connaissance sur " l'autre, est une connaissance théorique, purement intellectuelle ; elle repose essentiellement sur des tests, des lectures, des cours, mais pas sur l'expérience. Elle est la seule que reçoive l'enseignant dans le domaine psychologique, elle l'induit à penser qu'avec ce " savoir sur " il est le mieux placé pour décider ce qui est bon pour l'enseigné. Elle l'entraîne à élaborer un fantasme de toute puissance sur autrui. En outre, elle ne lui permet pas d'acquérir une connaissance réelle de son propre fonctionnement psychologique, de repérer ses réactions face à certaines situations, de savoir ce qui le fragilise ou l'insécurise, ou ce qui le rassure, ou mieux, le dynamise. Cela comporte de plus un effet pervers : l'enseigné lui-même imagine que son enseignant " sait tout ", ou presque, sur lui et mieux que lui, ce qui l'incite à un comportement servile par perte d'esprit critique. Il se produit une objectivisation de la

¹⁸⁹ Cet exemple, cité par J. Nimier lors de sa conférence est relaté succinctement dans son ouvrage : *La formation psychologique des enseignants*, Paris, E.S.F., 1996, (135+86) pages, p.98.

¹⁹⁰ NIMIER (J.) : *La formation psychologique des enseignants*, Paris, E.S.F., 1996, (135+86) pages, p.24.

personne, et cela d'autant plus que l'observateur s'imagine "objectif" et ne prend pas en compte ses propres réactions subjectives face à l'observé. Une formation psychologique digne de ce nom serait donc celle qui accompagne l'enseignant dans la découverte de lui-même, de ses désirs, de ses peurs, des relations qu'il noue avec ses élèves et son entourage, dans les rapports qu'il établit avec l'écrit, la recherche, le rapport au savoir, dans la découverte des affects qui naissent de ces relations et dans leur prise en compte aux niveaux intellectuel mais aussi affectif et émotionnel. Ce n'est pas parce que l'on sait intellectuellement quelque chose qu'on l'intègre au niveau émotionnel, affectif. Si cela était le cas, pas un enfant, pas un adulte ne devraient se considérer comme nuls à l'école en général ou dans une matière en particulier. Si cela se produit, c'est bien souvent parce que leur lenteur et/ou leurs difficultés de compréhension ont été accompagnées de regards, d'attitudes ou de jugements méprisants, humiliants, dévalorisants, qui les ont découragés, qu'ils proviennent du milieu familial, du milieu scolaire¹⁹¹ ou des deux. L'échec peut être dû à une pédagogie inadaptée mais tout autant à des attitudes relationnelles inappropriées. Formation pédagogique et expérientielle sont toutes deux nécessaires à la formation du futur enseignant.

II. La formation en IUFM

L'IUFM, ou institut universitaire de formation des maîtres pour l'enseignement primaire, est, comme son nom l'indique un institut de formation. Mais de quelle formation s'agit-il ? Quelles connaissances seront utiles aux futurs professeurs des écoles pour qu'ils puissent à la fois fournir un travail auprès de leurs élèves qui soit efficient, pour qu'enseignants et enseignés y trouvent du plaisir, développent leurs capacités et deviennent ensemble acteurs de leur développement ? En effet, trouver sa place dans un monde en perpétuelle évolution n'est pas une chose simple. Que ce soit au niveau du travail, de la vie personnelle et sociale, les anciennes "figures d'autorité" qui faisaient autorité¹⁹² dans différents domaines sont remises en question, les repères d'autrefois ne conviennent plus, il n'en existe pas toujours d'actuels, ou bien ces derniers ne sont pas affirmés nettement. C'est à la personne elle-même de faire ses choix, de décider, de prendre ses responsabilités dans un monde de plus en plus complexe et fragile. La société n'a pas besoin uniquement de personnes compétentes en économie ou aux niveaux technique et scientifique, mais de personnes capables de réfléchir, de faire des choix d'ordre éthique, là où elles se trouvent : les ressources de la planète ne sont pas

¹⁹¹ A propos de l'échec scolaire, Marguerite Gentzbittel écrit dans *La cause des élèves*, (Paris, édit. du Seuil, 1991, 229 pages), : " Si l'on ôtait tous les cas de tributs payés à l'autoritarisme du professeur, tous les veto bloquant le passage en classe supérieure dont la fonction inavouée est de rétablir une autorité chancelante, j'estime qu'on aurait franchi un sérieux pas pour réduire l'échec scolaire – la part d'échec scolaire qui provient de maîtres mal dans leur peau. " p. 118 Parmi d'autres anecdotes, elle rapporte ce jugement d'un professeur à un élève de seconde : " Cette copie est tout simplement nulle, définitivement nulle. " Elle commente : " Imposer pareille épithète à un gosse qui, de par son âge, ne relativise rien, c'est criminel. "(p.179) Malheureusement ces commentaires commencent bien avant la classe de seconde, parfois dès le cours préparatoire ou l'école maternelle et leurs effets sont autant sinon plus désastreux encore.

¹⁹² LOBROT (M.) : *Pour ou contre l'autorité*, Paris, Gauthier-Villars, 1973, 178 pages.

inépuisables, l'équilibre écologique est sérieusement compromis et, dans ce cadre il serait bon que les richesses soient partagées plus équitablement alors que les riches et les pays riches sont de plus en plus riches et les pauvres et les pays pauvres de plus en plus pauvres. Comme l'écrit Alexandre Lhotellier dans *Formation 1 quelle formation* :

“Ce n'est plus seulement la question du travail, de la production et du pouvoir qui est en cause, mais l'ensemble de la vie, la totalité des rapports humains. Tous ces problèmes, affectant la vie quotidienne en son entier (aliénation des sensations, des sentiments, des pressions, des relations, etc.), obligent à situer les rapports vie privée-vie publique (etc.), à questionner, à inventer ce quotidien sans “psychologiser” abusivement les modes de vie.¹⁹³”

C'est un idéal, c'est vrai, mais peut-être peut-il être utile pour se poser des questions concernant l'éducation et la formation ? Plusieurs réflexions préalables semblent importantes.

II. A. L'étudiant n'arrive pas vierge à l'entrée à l'IUFM

Tout d'abord, l'étudiant entrant dans un I.U.F.M. n'est pas vierge de vécus, bien au contraire. Il a accumulé de multiples expériences depuis sa plus tendre enfance au sein de sa famille, de l'école, de ses études, avec ses pairs et ses professeurs en tant qu'enfant, élève soumis à l'autorité de plus anciens, d'adultes, et peut-être en tant que responsable, en tant qu'aîné vis-à-vis de frères et soeurs plus petits, de délégué au sein d'une classe, de moniteur de centre de vacances par exemple¹⁹⁴. De plus, l'étudiant connaît bien dans sa forme l'enseignement reçu dans les IUFM : il correspond au système dans lequel il a toujours étudié depuis l'école primaire – seules les informations changent – et c'est cette manière d'enseigner qui l'influence le plus¹⁹⁵. Les personnes interviewées au cours de cette recherche, qu'elles soient ou non passées par l'école normale, se réfèrent le plus souvent, au début de leur carrière, aux images que leur ont laissées certains de leurs maîtres ; elles ne font quasiment jamais appel aux cours de psychologie qu'elles ont pourtant toutes reçus sous forme magistrale ou par des lectures, pour passer le CFEN ou le CAP.

II. B. La société a changé

Mais la société, elle aussi, a changé, qui produit à la fois plus de richesse et d'exclusion. Elle est devenue plus dure, plus violente, et les enfants réagissent différemment. Ils sont souvent plus exigeants, plus agressifs, plus angoissés car ils ont perdu leurs repères, donc plus difficiles. Et les maîtres n'ont pas appris à les écouter, à les accompagner, à prendre en compte leurs désirs, leurs angoisses, leurs peurs ; ils sont pris par leurs

¹⁹³ LHOTELLIER (A.) : “La formation en question” in I.F.E.P.P. : *Formation 1 quelle formation ?, Paris, petite bibliothèque Payot, 1974, 199 pages*, p. 29.

¹⁹⁴ Voir GIORDAN (A.) : *Apprendre*, Paris, Belin, 1998, 255 pages, le chapitre n°4 “Les dimensions sociale et culturelle de l'apprendre” pp.61 à 73.

¹⁹⁵ NIMIER(J.) : *La formation psychologique des enseignants*, Paris, ESF, 1996, (135+86) pages, p.22.

propres stress, et les situations scolaires deviennent alors explosives. Donc, pour que ce vécu de l'étudiant devienne expérience formatrice, il s'agit de le faire affleurer à la conscience pour le prendre en compte, le questionner, l'interroger, le confronter, en faire quelque chose qui incite à la réflexion, au partage, à la recherche parce qu'il est à la fois richesse qui permet d'évoluer et handicap qui freine devant les changements à mettre en oeuvre.

“La formation est donc un acte existentiel de recherche de vérité, acte qui transforme les événements de la vie en expérience avec l'aide de la réflexion¹⁹⁶. Je suis ce que j'ai reconnu en moi, ou je m'en délivre dans ce cheminement. C'est ce fondement vrai qui autorise l'avenir. Mais tout travail de vérité engendre lutte avec le passé, l'acquis, le certain. “Il est plus difficile de détruire un préjugé qu'un atome, disait Einstein. Le psychologique c'est ce qu'il y a de plus conservateur chez l'homme.” ”¹⁹⁷

Le vécu devient expérience formatrice si le formé est “ autorisé à être ”, s'il lui est donné la possibilité d'être acteur de son propre développement, avec son originalité, sa spécificité, c'est-à-dire si le formateur n'est pas hiérarchiquement au-dessus du formé, mais si tous deux apprennent conjointement de ce partage de réflexions, de vécus. Le savoir du formateur n'est pas un produit fini, “ préemballé ”, prédigéré, que doit ingurgiter le formé, mais quelque chose qui se construit au fur et à mesure que les deux personnes communiquent. Chacun apprend de l'autre par cette relation.

II. C. La formation dans l’”interexpérience”, ou formation expérientielle

A propos de la formation, Alexandre Lhotellier écrit aussi :

“C'est un éveil à l'attention permanente, le développement d'une recherche des significations pour mieux fonder l'action quotidienne (et non pas se contenter d'empirisme, ou succomber à l'activisme, ou prôner le pragmatisme).¹⁹⁸”

et

“Se former n'est pas plus passivité que contrainte (copie conforme, qu'on forme). Trouver sa forme, c'est-à-dire son dynamisme propre – produire notre forme originale – unique. Et par là même travailler au sens collectif. Toute forme suppose en effet la reconnaissance des différences, c'est-à-dire lutte, dialogue, travail.¹⁹⁹”

Ces deux buts paraissent fondamentaux pour toute personne s'occupant d'éducation, a

¹⁹⁶ Cela rejoint la conception du cours de philosophie qu'expose Bernard DEFRENCE dans *Le plaisir d'enseigner*, paris Syros, 1997,

¹⁹⁷ LHOTELLIER (A.) : “La formation en question” in I.F.E.P.P. : *Formation 1 quelle formation ?*, Paris, petite bibliothèque Payot, 1974, 199 pages, p.55.

¹⁹⁸ LHOTELLIER (A.) : “La formation en question” in I.F.E.P.P. : *Formation 1 quelle formation ?*, Paris, petite bibliothèque Payot, 1974, 199 pages, p.54

¹⁹⁹ LHOTELLIER (A.) : “La formation en question” in I.F.E.P.P. : *Formation 1 quelle formation ?*, Paris, petite bibliothèque Payot, 1974, 199 pages, p.58.

fortiori, pour de futurs professeurs des écoles. En effet, si l'on veut que l'enseignement dispensé porte des fruits à long terme, si l'on veut, par exemple, que des apprentissages fondamentaux qui permettent la vie en société soient réellement intégrés, c'est-à-dire que l'apprenant puisse les mobiliser facilement selon ses besoins, il est essentiel que ces apprentissages tiennent compte de la personne enseignée dans sa totalité, avec sa problématique, ses difficultés, ses richesses, ainsi que de la personne enseignante. Le futur professeur doit donc apprendre à prêter attention à autrui et à lui-même. Les signes de malaise, d'inconfort, de réaction plus ou moins agressive révèlent une difficulté particulière, ceux de contentement, de plaisir, d'enthousiasme, un dynamisme prometteur, mais tout cela demande une grande vigilance à soi et une attention constante à l'égard d'autrui. Vigilance et attention ne sont pas des grâces particulières d'état, qui nous seraient données dès que l'on embrasse une profession d'éducation. Les acquérir, les développer est un travail qui nécessite un questionnement perpétuel de ce qui se vit, de ce que nous vivons ensemble. Dans la relation d'éducation, d'aide, de cure, qu'il appelle " interexpérience ", chacun, éducateur et éduqué, thérapeute, écoutant et patient, client -, fait son expérience de la relation, chacun prend conscience de son mode d'acquisition et de ceux des autres, différents mais non contradictoires, de ses références diverses et des multiples expériences de tous qui enrichissent le groupe et les personnes.

Le climat (amour, indifférence, haine) dans lequel se produit l'interexpérience est très important. Si nous sommes dans une situation d'éducation (ou d'aide), au-delà de l'apprentissage lui-même, surgissent la question de l'être au monde, du sentiment d'exister , et l'angoisse de solitude face au monde, aux autres qui détermine souvent deux aspirations. La première est " la fusion du moi à l'ensemble mélangé " qui se retrouve souvent dans les stages interprofessionnels de dynamique de groupe, l'autre " le refuge dans l'unidimensionnel " ou

"fusion dans l'identique ". Tous pareils. L'unité donne l'illusion de la force et de la sécurité. Dans les deux cas, la conséquence est la perte de l'identité, la disparition du Je, l'inexpression. La seule issue est dans la différence. ²⁰⁰

Cette seconde aspiration semble se retrouver souvent dans le cadre de l'école, du côté des enfants comme de celui des maîtres. Il n'est pas toujours facile pour les premiers d'affirmer leur différence surtout si elle ne résulte pas d'un choix personnel mais est constitutive d'eux-mêmes, comme la couleur de la peau, un handicap particulier, etc. Ce ne l'est pas davantage pour les seconds qui ne voient pas – certains – la richesse de l'hétérogénéité dans les classes par exemple : " Je ne veux voir qu'une seule tête ", " pas de classes à plusieurs niveaux ", " il faut mettre les surdoués ensemble ", " il faut des classes spéciales pour les déficients intellectuels, les enfants caractériels ", etc., ou qui ont peu de marge de manœuvre pour assumer des choix pédagogiques différents face à des collègues qu'ils insécurisent simplement par leur manière d'être et de se situer. Pourtant, c'est dans la différenciation que chacun trouvera son espace, son identité, son être, séparé des autres mais avec les autres dans l'originalité et la singularité.

²⁰⁰ HONORE (B.) : "Formation professionnelle et/ou personnelle dans les activités d'aide et d'éducation.

L'interexpérience du changement "in IFEPP-FORMATION 3 : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975, 198 pages, p. 90.

II. D. L'école, lieu de changement, d'évolution, d'agrandissement d'autrui

Le problème de l'Ecole vient de ce qu'elle est aussi un lieu de changement, d'évolution, d'agrandissement d'autrui. L'enfant qui y vient, en cours préparatoire par exemple, a peut-être le désir d'apprendre à lire, (ou à compter), il ne sait pas encore ce que recouvre cette activité de lecture, les moyens qu'il faudra mettre en oeuvre, les attitudes qu'il faudra acquérir pour y parvenir. Si projet il y a, ce dernier est flou, peu précis. Si le désir est en outre vague, peu déterminé, il s'agit de l'enraciner pour que l'apprentissage puisse se mettre en place correctement. C'est le travail du maître dont le projet est beaucoup plus clair : l'enfant doit savoir lire, mais une réussite réelle correspondrait davantage au fait que l'enfant sache lire, et qu'en outre il aime cette activité, la pratique avec plaisir et sache l'utiliser en fonction des circonstances. Il importe donc, pour l'instituteur, non seulement de se préoccuper du " programme " : apprendre à lire, mais aussi et surtout de l'enfant, des enfants, de la qualité des relations qu'il établit avec eux, des émotions qu'il va susciter chez eux et de celles qu'ils susciteront chez lui, donc des relations affectives nouées autour de l'activité proprement dite. Les élèves progressent non seulement parce que la pédagogie leur est adaptée mais aussi parce qu'ils se sentent écoutés, reconnus, valorisés, aimés et que leurs énergies ne sont pas utilisées à résoudre des difficultés d'ordre relationnel avec le maître, qui lui se laisse interroger par ce qui se passe avec eux en classe. C'est un processus dynamique qui concerne enseignants et apprenants. Cela exclut la rigidité, même si les apprentissages demandent de la rigueur et nécessitent la liberté.

" Dans l'obéissance inconditionnelle à la règle qui " prévoit " ce qui doit se faire, rien n'est à venir dans l'activité de ce qui est prévu (...) L'obéissance excluant tout choix, même le choix d'obéir a en commun avec la mort d'anéantir toute possibilité. La différence réside dans ce qu'au temps suivant, elle pourra être mise en question, laissant donc subsister le doute comme possible. "²⁰¹

Cela demande l'adhésion personnelle de l'enfant en situation d'apprentissage, donc la construction d'une relation maître-élève qui suscite chez ce dernier un désir réel d'effectuer cet apprentissage. L'efficacité des notes, des sanctions, des menaces, de la coercition est, à ce niveau, très réduite et constitue le plus souvent un handicap qui mobilise une énergie plus utile ailleurs.

Le programme, si cher aux enseignants, dévitalise aussi souvent le temps passé à l'Ecole (et aussi ailleurs) :

" Instants successifs, découps et enchaînés dans une "raison" qui connaît le déroulement. C'est lorsqu'un incident survient, lorsqu'un changement est nécessaire, que l'instant apparaît comme temps vécu et non comme moment d'un programme. Dans la grisaille du temps programmé, un tel instant se détache, chargé de sentiment, fascinant d'angoisse et d'espoir. Il révèle la possible authenticité. "²⁰²

La vie scolaire se déroule-t-elle selon un programme déterminé à l'avance,²⁰³ où tout est

²⁰¹ HONORE (B.) : "Formation professionnelle et /ou personnelle dans les activités d'aide et d'éducation.

L'interexpérience du changement " in Ifepp-Formation 3 : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975 , 198 pages, p.94.

prévu, ou fait-on en sorte que l'Ecole soit un lieu où surgit le désir, l'imprévu, la créativité, la vie ? Il y a quelque vingt à vingt-cinq ans, circulait un slogan en vogue : " En France, on n'a pas de pétrole mais on a des idées... " Les idées ne tombent pas du ciel, elles naissent dans un milieu où, tout d'abord, on a le droit d'imaginer comme on le désire, un lieu où une manière différente de voir les choses, de les faire, est non seulement acceptée mais encouragée, un lieu où on apprécie l'originalité. Si Flemming avait été rigide, il n'aurait sûrement pas oublié des boîtes de Pétri, il n'aurait pas davantage observé ce qui se passait alors dans les boîtes oubliées et n'aurait peut-être pas découvert la pénicilline. Malheureusement à l'école, le programme souvent a peu de failles où puisse se nicher l'imprévu, la curiosité de l'enseignant manque pour en faire des moments de création... et les enfants s'ennuient...

II. E. Programmes de formation de quelques IUFM

Trois fascicules dans l'académie de Grenoble concernent cette formation²⁰⁴. Au dos de chacun, il est écrit " La passion d'apprendre ". A l'intérieur, j'y ai cherché des mots tels qu'écoute, désir, plaisir, développement ... et aussi relevé quels devaient être les acquis du professeur stagiaire²⁰⁵.

" Connaissance des concepts et notions, démarches et méthodes-clefs des disciplines enseignées à l'école primaire Savoirs didactiques nécessaires à la conception, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des apprentissages dans toutes les disciplines Capacité de construire des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines Capacité de concevoir des situations mobilisant plusieurs disciplines et les exploiter de manière cohérente Informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources existantes susceptibles de l'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement, enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école. "

Beaucoup d'acquis sont de type intellectuel mais peu concernent la capacité d'écoute et celle d'adaptation à autrui dans sa diversité ... Tout n'est pas à rejeter, bien au contraire mais j'ai le sentiment qu'on met " la charrue avant les boeufs ". Dans le chapitre " Compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage ", à propos de la mise en oeuvre d'une de ces situations, il est écrit : " tirer parti des erreurs et des

²⁰² HONORE (B.) : " Formation professionnelle et /ou personnelle dans les activités d'aide et d'éducation.

L'interexpérience du changement " in Ifepp-Formation 3 : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975 , 198 pages, p.95.

²⁰³ Au lendemain de la chute du Mur de Berlin, ma fille, alors en seconde, lève la main durant le dernier quart d'heure de cours d'allemand pour demander à en parler. Le professeur lui rétorque : " Je ne vais tout de même pas changer mon cours pour ça ! "

²⁰⁴ IUFM Académie de Grenoble : *Livret de l'étudiant PE1 2000-2001*, 71 pages, *Livret du professeur stagiaire PE2 2000-2001*, 96 pages, et *Mémento des stages en établissement du premier degré 2000-2001*, 57 pages.

²⁰⁵ *Livret de l'étudiant PE1*, p.20.

réussites des élèves ", et dans celui des " Compétences liées à la conduite de la classe et à la prise en compte de la diversité des élèves " il est demandé

" d'être attentif aux réactions des élèves : proposer des substituts aux activités prévues, en varier les modalités, relancer l'intérêt des élèves, savoir [les] situer dans une dynamique des progrès et les responsabiliser, se mettre à [leur] écoute et développer une écoute mutuelle dans la classe.²⁰⁶ "

Mais de quelle manière, les étudiants vont-ils apprendre comment " être attentif aux réactions des élèves ", " se mettre à leur écoute " ? Ce n'est pas un apprentissage inné et si, dans leur expérience d'élève, il leur a été demandé de " faire attention " et " d'écouter le maître, le professeur ", ils ont rarement vu l'enseignant à leur écoute. Il leur est donc demandé de faire quelque chose qu'ils n'ont jamais expérimenté.

Il est aussi significatif de repérer dans ce programme que

" le savoir-être [nécessitant] une mise en confiance physique et psychologique permettant d'accéder au plaisir personnel ... et de déclencher le désir ... :être à l'aise dans son corps, sa voix, etc., aiguiser l'esprit de curiosité, d'ouverture de recherche, mieux communiquer verbalement (...), corporellement²⁰⁷ "

n'était évoqué qu'à propos de la musique ... On évoque tout de même la " lecture plaisir²⁰⁸". Les fascicules de l'étudiant et du professeur stagiaire comportent tous deux un chapitre identique, intitulé " développement personnel ", dont voici une partie de l'intitulé :

" Les pratiques proposées par l'IUFM aux étudiants et aux professeurs stagiaires visent à contribuer à une ouverture d'esprit et à leur équilibre à favoriser les relations positives qu'ils établiront avec leurs élèves.²⁰⁹ "

Pour cela, il leur est proposé des ateliers de pratique artistique, d'autres de pratique informatique, bureautique, des rencontres culturelles, sociales, artistiques, etc., des journées de réflexion (non définies), et des rencontres sportives. J'ai cherché, dans ces programmes, s'il était prévu des moments, des " espaces d'écoute ", selon la terminologie de Josette Lesieur et de Bernard Schnoering, où étudiants, professeurs stagiaires et formateurs auraient la possibilité d'explorer avec des intervenants extérieurs ce qu'ils vivent dans leurs différentes situations, d'explorer les émotions qui les animent, les relations avec leurs pairs, leurs supérieurs, les enfants durant les stages, de réfléchir aussi sur leurs apprentissages présents et antérieurs. Mais ce temps-là paraît réduit à la portion congrue. J'ai eu le sentiment que cette formation était en fait très intellectuelle, très technique aussi, et qu'il y manquait quelque chose au niveau de l' " être ", que l'on avait affaire à des cerveaux quelque peu désincarnés, qu'il y manquait une réflexion et des échanges sur soi, sur sa propre manière d'apprendre, sur ce que l'on a envie d'apprendre, sur ce qu'est l'apprendre, sur le désir, la motivation et le plaisir. Les renseignements que j'ai pu obtenir sur les concours de recrutement (Lyon, Lille) ainsi que

²⁰⁶ op.cit. p.22.

²⁰⁷ Livret du professeur stagiaire PE2, p.43.

²⁰⁸ op.cit. p.38.

²⁰⁹ op.cit. p.56.

le classement intitulé " sur dossier " à Paris n'incitent guère à davantage d'optimisme. Dans ce dernier cas est fortement privilégiée l'agilité intellectuelle : rapidité dans l'obtention de la licence, licences purement intellectuelles et techniques (mathématiques, sciences, technologie de l'information) : 900 points, mieux évaluées que celles de lettres, de langues, d'histoire-géographie, arts et STAPS : 800 points, elles-mêmes privilégiées sur d'autres comme la psychologie par exemple : 700 points. Les mentions au baccalauréat donnent des points. Comptent aussi la préprofessionnalisation et un certain nombre d'expériences auprès des enfants, mais cela de manière beaucoup moins importante. Le comportement, l'aptitude à la communication, la capacité de réflexion et la motivation sont évalués au cours d'un entretien uniquement pour les candidats dépourvus de diplôme (mères de trois enfants et plus, sportifs de haut niveau) ou en reconversion (ayant demandé un FONGECIF) ... A Lyon, néanmoins, existe un module de douze heures, non obligatoire, intitulé " Connaissance de soi et aptitude à la communication " ...

Josette Lesieur et Bernard Schnoering, qui ont étudié les textes officiels de la maternelle à la terminale, repèrent

" les trois composantes ... (qui) font partie de l'écoute : la reconnaissance inconditionnelle de l'autre dans son irréductible différence, la compréhension de son point de vue, l'expression authentique de soi. "

On pourrait penser que ce problème de l'écoute est réellement pris en compte par l'institution ... En étudiant les textes de plus près, ils découvrent que ces expressions concernent davantage les disciplines dites artistiques ou littéraires que les disciplines scientifiques ..., et plus les élèves que les maîtres, qui ont à

" diriger, animer, réguler (mais pour eux les textes ne parlent pas d'écoute !)²¹⁰

Il y a donc une correspondance entre ce qui est demandé par les Instructions Officielles comme travail des enseignants et le programme de formation de l'académie de Grenoble.

II. F. L'anxiété qui en découle

Dans les IUFM, le Verbe ne s'est pas fait chair ... Claudine Blanchard-Laville, Suzanne Nadot et leurs collègues ont écrit un ouvrage concernant la souffrance et le malaise dans la formation des enseignants²¹¹, en interrogeant particulièrement de jeunes gens et jeunes filles en première et deuxième année, ainsi qu'au début de leur carrière professionnelle. Durant cette première année surtout, ils n'arrivent pas à se situer, ne savent pas s'ils sont étudiants ou en formation professionnelle, vivent difficilement ce qu'ils appellent le " bachotage " pour le concours de fin d'année où ils cherchent

" à s'approprier le discours à restituer "

et sont peu disponibles à la réflexion concernant la pédagogie. Effectivement, alors qu'ils ont tous au minimum un niveau de licence et qu'il leur a fallu faire preuve à nouveau de leurs compétences intellectuelles avant d'être acceptés à l'institut, ils se trouvent encore

²¹⁰ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, apprendre des élèves : quels espaces d'écoute ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1999, 210 pages, pp. 184 à 187.

²¹¹ BLANCHARD-LAVILLE (C.) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 282 pages. BLANCHARD-LAVILLE (C.), NADOT (S.) sous la direction de : *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, 275 pages.

dans un système de sélection fondé sur cette intellectualisation. Ils ne sont donc pas réellement disponibles pour autre chose, notamment pour s'investir dans leur futur métier, qui dépend de leurs résultats au concours et fonctionnent essentiellement dans l'angoisse. Comme l'exprime Cathy, (entretien relaté dans l'ouvrage sus-cité), c'est "l'entre-deux" qui est difficile,

"c'est dur de trouver un équilibre entre les deux"

la partie "étudiant" préparant un concours, et celle de futur professeur. Certains professeurs estiment d'ailleurs que leur première année est en partie perdue en raison de cette préparation.

Mais ils ont réussi et se retrouvent donc réellement en formation professionnelle. Ainsi que le constate Suzanne Nadot,

"la réussite au concours affirme que l'étudiant sait et c'est cela qui lui confère d'ailleurs le titre d'enseignant".

Seulement, même s'il fut un bon élève, même s'il connaît assez bien l'école, c'est d'une place particulière, celle d'élève. Il prend alors véritablement conscience que celle d'enseignant est très différente. Il a tendance à penser qu'"enseigner c'est transmettre" sans voir les problèmes de relation et de communication qu'il s'agit de résoudre. Ils attendent des "choses concrètes", ont envie d'essayer, d'échanger, de partager, de confronter leurs points de vue, cherchent

"si ce qui est dit sera utile, sous-entendu à leur pratique professionnelle";

mais ils véhiculent souvent encore beaucoup d'anxiété : si leur nomination ne correspond pas aux niveaux où ils ont fait leurs premières armes, s'ils se trouvent dans des postes de ZEP, si on les affecte à une classe spéciale, si un enfant a des difficultés particulières ... Ensuite, ils trouvent souvent une grosse différence entre une classe d'application et une classe plus "ordinaire" ; enfin, ils constatent fréquemment une contradiction entre ce qu'il leur est demandé de réaliser en stage : par exemple de partir des savoirs de chacun, et ce qui est réalisé quand ils sont eux-mêmes en cours...²¹² Il semblerait qu'on leur demande d'acquérir des attitudes dont ils n'ont jamais expérimenté l'intérêt parce qu'ils ne les ont jamais vu appliquer en tant qu'élèves, étudiants, ou enseignants stagiaires.

III. Une conférence pédagogique très ordinaire ou la formation continue des instituteurs et/ou des professeurs des écoles

Me trouvant par hasard à Saint-Denis le jour idoine, je suis allée, incognito, à la Bourse du Travail écouter une conférence de Mr. B. le 17/03/2001 sur l'échec scolaire et sa résolution à partir de la lecture. Cette personne, enseignante, militante au G.F.E.N., travaille avec le département de Sciences de l'Education de Paris VIII. Je me suis assise discrètement au fond et j'ai regardé ... Tout d'abord, les enseignants ont dû se faire passer une feuille de présence et la signer. Je peux donc considérer qu'ils étaient dans la même position que des élèves : soumis à une obligation. Il y avait peu de monde dans les

²¹² BLANCHARD-LAVILLE (C.), NADOT (S.) sous la direction de : *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, 275 pages, pp. 173, 192 à 223.

premiers rangs mais les derniers étaient pleins. Et je suis sûre que la majorité des collègues présents, surtout au fond, n'auraient pas toléré, de la part de leurs élèves, le comportement qu'ils avaient eux-mêmes durant cette conférence. Il était quasiment impossible de suivre les propos intéressants de leur collègue qui parlait pourtant dans un micro, tellement ils parlaient fort entre eux d'événements qui n'avaient rien à voir avec le thème : beuveries, sport, vacances prochaines, progéniture, etc. En outre, après la "récréation", la salle s'était au moins vidée du tiers des personnes... Ayant signé la feuille de présence, peut-être certains pensaient-ils qu'ils avaient rempli leurs obligations ? Je peux comprendre qu'ils puissent ne pas être intéressés. Après tout, pourquoi pas ? Mais, ce qui est le plus grave, c'est l'hypocrisie qui règne. Il semble qu'il y ait là un malentendu entre l'institution et son personnel, de même qu'il en existera un autre entre l'enseignant et ses élèves. La première veut le bien du deuxième, et celui-ci des troisièmes sans se centrer sur leurs désirs réciproques. Cela n'est pas perçu et génère l'incompréhension. Pourtant

"les malentendus sont au cœur de la vie, et donc aussi de la vie professionnelle ; ce n'est pas un problème, sauf que, dans la situation spécifique d'enseignement, nous venons de le voir, ils entrent en résonance avec les questions problématiques des élèves. C'est bien du phénomène de résonance au sens de la physique qu'il est question ici ; l'amplification peut être telle qu'elle porte aux limites la possibilité de l'exercice de la fonction enseignante. Elle peut amener à déclencher des passages à l'acte ; en tout état de cause, elle transforme la rencontre en un champ où peuvent se déchaîner toutes sortes de violence. Ce ne sont pas des exhortations externes en forme de conseils qui peuvent atténuer ces irruptions et dénouer les rapports de force instaurés. A mon sens, seul un travail psychique de l'enseignant peut l'aider à élucider une partie de ces malentendus pour qu'il puisse se laisser un peu moins surprise par le phénomène de résonance.²¹³"

Les enseignants ne formulent pas ce qui pourrait les aider dans l'animation de leur classe mais peut-être ne le savent-ils pas eux-mêmes. L'institution ne parvient pas davantage à être à l'écoute de son personnel. C'est elle qui détermine les besoins, les axes de recherche, les programmes de formation. En ce qui concerne la conférence elle-même, elle était intéressante, très technique, très précise, ayant comme point de départ des recherches effectuées en classe dans le département. Mais, de nouveau, deux lacunes : tout d'abord, il n'est pratiquement pas fait mention de l'écoute des élèves. Elle existe bien mais dans un contexte très précis. On n'écoute l'élève qu'en relation avec la question que l'on pose à la classe (ou à un élève en particulier). Enfin, le conférencier n'évoque l'investissement affectif qu'à 10 heures 50, (un quart d'heure avant la fin de l'exposé commencé à 9 heures), et uniquement à propos de l'enfant qui écrit. Comme si la lecture n'était pas une activité fortement affectivisée²¹⁴. Et cette situation peut être rapprochée d'un article paru dans Les Cahiers pédagogiques, qui reprochait à Daniel Pennac d'évoquer essentiellement la lecture-plaisir, sous le prétexte qu'on ne lit pas toujours des textes qui nous plaisent, qu'il nous faut parfois, plus ou moins fréquemment aborder de plus austères, techniques, ardus. En réfléchissant à cette conférence, je me demande encore ce qu'elle a apporté aux personnes présentes qui, en grande partie, n'écoutaient

²¹³ BLANCHARD-LAVILLE (C.) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 281 pages, p. 129.

pas. Il n'y a eu, malgré le travail du conférencier, quasiment aucune information, les instituteurs discutant de tout autre chose, *a fortiori* aucune formation. J'ai tendance à penser que ce climat est révélateur d'un profond malaise, dû à ce que les enseignants ne se sentent pas reconnus comme personnes à part entière, se ressentent infantilisés, ce qui les conduit à adopter des comportements du même ordre. Ils réagissent de la même manière que les écoliers et empruntent celui de l'institution quand ils sont dans leurs classes. Ils ont été "gavés" d'une nourriture "préemballée", "prédigérée" dont ils ne ressentaient pas le désir, peut-être même celle-ci leur "pesait-elle sur l'estomac", et ils pratiquent pareillement avec les enfants. L'institution, elle, fonctionne comme si elle savait d'avance ce qui est bon pour son personnel au lieu de partir de ses besoins et, surtout, de ses désirs et de se mettre en situation d'aider à les réaliser. Elle reconnaît essentiellement le côté "objectif" de la relation et en oublie le versant subjectif, pourtant fondamental comme le constate Claudine Blanchard-Laville :

"C'est mal poser le problème, un peu comme lorsque l'on pense que professionnaliser des enseignants c'est les aider à éradiquer tout coefficient personnel de leur acte professionnel.²¹⁵"

Quelles procédures alors mettre en oeuvre pour qu'ils se sentent concernés, impliqués dans ce qui se passe, pour qu'ils puissent faire une expérience véritable qui les interroge et suscite leur désir de comprendre, de se former, de progresser, au lieu d'obéir passivement en s'investissant le moins possible dans une activité obligatoire qu'ils ne peuvent refuser ou modifier. Les activités réalisées sous la contrainte ne sont guère formatrices, efficaces, que ce soit avec des enfants ou des adultes.

IV. Quelques expériences de formation au cours des trois dernières décennies

Un certain nombre de tentatives de formation de type expérientiel ont été entreprises depuis trente-trente-cinq ans.

IV. A. L'I.F.E.P.P.

IV. A. 1. Son déroulement

Cette formation, que l'on pourrait croire utopique, a existé pourtant durant de nombreuses années hors de l'Education nationale. A partir de 1965, L'IFEPP a mis en place des cycles

²¹⁴ "On n'apprend que ce qui nous touche, qui nous émeut, d'une manière ou d'une autre, au niveau corporel, intellectuel, social, affectif, etc. Si quelque chose, personne, objet, idée, situation, activité, etc. ne nous touche pas quelque part, ne nous émeut pas, il n'existe pas pour nous. Et si c'est comme ça, comment pourrait-on l'apprendre ? Comment pourrait-il pénétrer dans notre monde psychique et se l'approprier s'il n'a aucune valeur que nous reconnaissions comme telle, qui motive et attire notre attention ?" in "Apprentissage et catharsis", Conférence de Kostantinos Bakirtzis, professeur assistant de l'université Aristote de Thessalonique, au II^e Congrès international de l'A.F.I.R.S.E. à Lisbonne en septembre 1998, p.2, publiée dans BAKIRTZIS (K.) : *Communication et éducation*, Athènes, Maison d'édition Gutemberg, 2001, 375 pages.

²¹⁵ BLANCHARD-LAVILLE (C.) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 281 pages, pp. 110-111.

de formation et en a aussi évalué les résultats auprès des enseignants qu'elle a formés²¹⁶. Line Maisons les analyse dans la deuxième partie de *Formation professionnelle et/ou personnelle* : " Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants "²¹⁷. L'étude comportait des entretiens réalisés auprès des enseignants ayant suivi cette formation, auprès d'autres ne l'ayant pas faite, du personnel administratif, de responsables syndicaux, de parents d'élèves (regard extérieur), et de lycéens dans deux lycées, certains ayant des professeurs ayant suivi une formation avec l'IFEPP et d'autres non :

" Il s'agissait de tester l'hypothèse selon laquelle les enseignants ayant suivi une formation psychosociologique rendent leurs élèves plus actifs, plus ouverts aux problèmes de la vie scolaire, plus sensibles aux relations dans le groupe-classe. "²¹⁸

L'Education nationale reconnaît que la formation psychosociologique qu'analyse Line Maisons a des conséquences positives d'abord dans le secteur professionnel, et les enseignants interrogés affirment clairement s'y être inscrits pour cette raison, bien que les effets bénéfiques se fassent sentir dans les deux secteurs (professionnel et personnel).

Au second, cinq modes d'implication en cours de stage ont été observés. Les stagiaires cherchent et repèrent chez les autres participants ce qui correspond à leurs propres difficultés, que ce soit dans le domaine personnel ou professionnel, et ils découvrent, qu'à ce niveau, ils ne sont pas particulièrement originaux ... Leurs problèmes sont aussi ceux d'un certain nombre de leurs collègues. Dans leur manière de se présenter à autrui, ils prennent conscience de leur propre valeur. Il arrive encore que leur soit renvoyée d'eux-mêmes une image nouvelle, qu'ils ne connaissaient pas. Les différentes interactions dans le groupe les incitent aussi à un questionnement sur eux-mêmes : " comment je me situe, j'évalue, je réagis, face à qui, dans quelles circonstances ", ainsi qu'à une analyse des phénomènes vécus ou observés dans le groupe : la place des leaders, les phénomènes relationnels, les différentes manières de communiquer, toutes situations existant à la fois dans la vie privée et dans la vie professionnelle. Cette étude montre en outre les thèmes qui retiennent l'attention des stagiaires. Ils concernent d'abord les figures d'autorité :

" Les enseignants, dans tous les cas, se sont situés par rapport à une personne centrale (le plus souvent l'animateur du groupe) "²¹⁹

ce qui perdure tout au long de la formation :

²¹⁶ Etude réalisée en 1972-1973 auprès des enseignants dans le cadre d'un contrat d'études avec le ministère de l'Education nationale.

²¹⁷ MAISONS (L.) : " Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants " in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot , 1975, 195 pages, à partir de la page 113.

²¹⁸ MAISONS (L.) : " *Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants* " in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot , 1975, 195 pages, p.125.

²¹⁹ MAISONS (L.) : " *Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants* " in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot , 1975, 195 pages, p. 141.

“ Tout se passe comme si les professeurs et les instituteurs ne pouvaient reconnaître et nommer leurs propres réactions qu’en se référant à ceux qui paraissent détenir un pouvoir-autorité (souvent lié au savoir) dans le groupe. ”²²⁰

Dans ce groupe, qu'il soit "grand" (quarante personnes environ), ou plus petit (dix à treize personnes), animé en "dynamique de groupe", les enseignants ressentent

"des impressions de chaos et de désordre"

alors que les assistantes sociales perçoivent les petits groupes comme des lieux intimes, sécurisants, sympathiques, moins conflictuels. Mais tous repèrent l'agressivité qui se manifeste de temps à autre en eux-mêmes ou chez les autres, peuvent l'explorer, l'appréhender, expérience difficile à faire ailleurs. Quels en sont les résultats ?

IV. A. 2. Evolution personnelle

La vie en groupe au cours de ce type de stage est un moment privilégié d'une meilleure compréhension de ce qui se passe au quotidien dans une classe par l'implication dans le groupe, la réflexion sur ce que l'on vit, ressent, appréhende en soi et chez les autres, sur les interactions des différents comportements, tout cela dans un lieu protégé. Venus parfois chercher des "ficolles" et des "trucs", les enseignants sont amenés à s'interroger sur eux-mêmes, leurs attitudes, leurs valeurs, et sur le milieu dans lequel ils travaillent, sur le pouvoir qu'ils ont, sur leurs schémas de fonctionnement, sur l'institution dont ils font partie. En effet, les phénomènes qui émergent, se déroulent tout au long de ce stage, sont les mêmes que ceux qui surgissent dans les groupes divers auxquels nous appartenons en dehors, écoles comprises : phénomènes de leadership, conflits, manifestations agressives, tensions ... Seulement, l'unique enjeu est de vivre, ressentir, observer, analyser, comprendre. C'est une période limitée dans le temps, qui permet un apprentissage par l'expérience, le ressenti émotionnel reconnu, et non un apprentissage théorique, purement intellectuel. C'est aussi un travail de longue haleine, qui demande de s'impliquer :

“ Ce sont les personnes ayant suivi le plus de stages qui parlent le plus aisément de l'étonnement, du désarroi, parfois de l'angoisse devant l'apparition dans le groupe de manifestations désordonnées, de projets et d'attitudes irrationnelles. Ce sont également ceux dont l'expérience formative est la plus longue qui, en acceptant ces situations insolites, utilisent l'inquiétude qu'elles suscitent pour accroître leur activité perceptive ou intellectuelle. ”²²¹

Ce qui se passe au sein d'un groupe n'est plus perçu de la même manière. L'attention se modifie, certains événements perdent de leur importance, d'autres en prennent, la complexité des situations apparaît plus clairement.

A une meilleure connaissance des phénomènes de groupe s'ajoute celle de soi. Ce

²²⁰ MAISONS (L.) : "Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants" in IFEPP : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975, 195 pages, p. 142.

²²¹ MAISONS (L.) : "Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants" in IFEPP : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975, 195 pages, pp. 150-151.

n'est pas qu'ils soient totalement ignorants sur eux-mêmes, au contraire, mais le stage est un moment et un lieu où ils vont approfondir cette connaissance, se trouver confrontés à leurs problématiques, prendre davantage conscience de leurs peurs, de leurs besoins, de leurs manières de faire, de réagir, de leurs angoisses, avancer sur le chemin de l'acceptation, d'eux-mêmes d'abord, des autres ensuite.

Cette connaissance a pour conséquence une dédramatisation de ce qui se passe. Face aux événements, la personne est moins angoissée, moins stressée, plus détendue, plus optimiste. Elle se voit davantage "comme les autres". Le fait de se découvrir des difficultés semblables à celles des autres les relativise on n'est pas le seul dans ce cas – et crée une sorte de fraternité. L'acceptation par les autres et par les animateurs des manifestations émotionnelles permet de mieux les accepter chez soi, de façon plus naturelle, et d'atténuer les sentiments de honte et/ou de culpabilité qui parfois les accompagnaient. La richesse est produite aussi par des formateurs dont le caractère et les parcours de formation sont divers : certains sont provocateurs, d'autres plus écoutants, d'autres analysent, d'autres encore sont plus centrés sur le projet, mais tous travaillent ensemble et précisent leurs différences. En outre, le fait que, dans ce genre de groupe, professions et statuts soient mélangés il n'y a pas que des enseignants, et pas qu'une seule catégorie d'enseignants permet aux participants de se découvrir comme personnes et non comme responsables hiérarchiques ou subalternes. Les fantasmes projetés sur un individu en fonction de sa situation ou de son statut socio-économique tombent. Ce ne sont plus les mots uniquement mais les attitudes et les actes qui prennent de l'importance, les perceptions de chacun correspondent davantage à la réalité, le pouvoir surévalué accordé à l'autorité retrouve de plus justes proportions. Il s'est effectué une dédramatisation des difficultés et une démystification des figures d'autorité. Les personnes acceptent plus sereinement que l'autorité ne sache pas tout, qu'elles-mêmes ne sachent pas tout, soient limitées dans leur savoir. Elles reconnaissent à la fois leurs limites, leurs fragilités, leur valeur, et leur propre image en est valorisée, plus positive.

IV. A. 3. Evolution professionnelle

Les effets qui viennent d'être décrits se situent sur le plan personnel mais se retrouvent aussi dans le domaine professionnel. Les personnes s'inscrivent à ce type de formation indéniablement en raison d'une problématique et d'insatisfactions professionnelles, même si ces dernières masquent aussi des motivations personnelles :

"Le désir de poursuivre un travail de formation est lié à l'espoir d'un progrès dans la clarification d'une attitude, d'une tendance personnelle certes, mais presque toujours rapportée à l'exercice de la profession."²²²

Les effets les plus importants découlent

"d'une modification des attitudes et des réactions affectives, et qui vont se répercuter sur les aspects relationnels de la vie professionnelle."²²³

Les enseignants manifestent une meilleure écoute de leurs élèves, essaient davantage de comprendre pourquoi et comment ces derniers ressentent leurs difficultés et y réagissent.

²²² MAISONS (L.) : "Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants" in IFEPP : Formation professionnelle et/ou personnelle, Paris, Payot, 1975, 195 pages, p. 168.

Ils ne se contentent plus des qualités purement intellectuelles des enfants, ne sont plus centrés presque uniquement sur les programmes et leur attention aux manifestations émotionnelles dans leurs classes n'empêche ni la réalisation des programmes, ni la réussite aux examens²²⁴. A ces résultats "classiques", normaux, s'en ajoutent d'autres, très importants du point de vue humain. Les élèves travaillant avec des professeurs qui ont suivi la formation psychosociologique de l'IFEPP sont davantage impliqués dans la vie de la classe, dans la pédagogie proposée, plus responsables, plus attentifs aux phénomènes de groupe ; ces attitudes sont bien moins fréquentes chez ceux dont les enseignants n'ont pas suivi ce type de cursus. L'étude montre aussi que ceux qui ont goûté à une pédagogie nouvelle qui leur plaît ont des difficultés à revenir à un système plus traditionnel : ils le supportent mal et ils le manifestent ...²²⁵ Cela étant, les résultats sont moins probants si les professeurs formés se retrouvent isolés dans leur établissement. Tout d'abord, ils reviennent souvent à des pratiques antérieures sous la pression de leurs collègues, ensuite leur formation a beaucoup moins d'impact sur leurs élèves. On se rend compte que les domaines professionnel et personnel s'interpénètrent et que cette formation a des répercussions dans les deux registres.

La vie en groupe au cours de ces stages est un moment privilégié pour une meilleure compréhension de ce qui se passe quotidiennement dans une classe.

IV. A. 4. Attitude du Ministère

L'étude montre donc l'intérêt de cette formation pour les enseignants en général, et aussi que les élèves ont tout à y gagner.

Mais quelles en sont les conclusions tirées par le Ministère de l'Education ? En fait, il y a peu de participation des enseignants les premières années (1965-1970). Ils viennent en plus grand nombre à partir de 1970 quand une circulaire ministérielle accorde des autorisations d'absence pour participer aux stages, puis de manière encore plus importante à partir de 1972 quand il prend en charge 75% du financement de l'IFEPP pour la formation des enseignants. Mais, dès 1975, les inscriptions chutent très brutalement, pour deux raisons : le financement est supprimé, et, surtout, les autorisations d'absence. L'étude sur les effets de cette formation n'est financée qu'une année, au lieu des deux prévues. Les raisons données sont les suivantes :

"Le Ministère fait savoir que les stages auxquels les professeurs ont participé ont été appréciés, mais que le développement des organismes de formation à l'intérieur du Ministère de l'Education, sans parler des projets en cours d'élaboration, sont autant de raisons d'interdire désormais de donner une suite

²²³ MAISONS (L.) : "Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants" in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot, 1975, 195 pages, p.169.

²²⁴ MAISONS (L.) : " Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants " in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot, 1975, 195 pages, p.172.

²²⁵ MAISONS (L.) : " Incidences personnelles et professionnelles d'une formation psychosociologique de travailleurs sociaux et d'enseignants " in IFEPP : *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot, 1975, 195 pages, pp. 173à 176.

favorable à la demande de l'IFEPP de poursuivre les activités de formation développées depuis plus de dix années à l'intention des personnels enseignants.²²⁶

En tant qu'institutrice ayant participé à ces stages entre 1972 et 1974 avant mon séjour en Algérie, je n'ai plus eu d'occasions de ce genre à mon retour : formation en partie sur mon temps de travail, dans un cadre où je rencontrais des enseignants des autres cycles et des personnes de professions différentes. J'ai dû poursuivre ce type de travail ailleurs et durant mes congés. J'ai appris, en discutant avec des conseillères pédagogiques, qu'il existait maintenant des instituteurs spécialisés dans l'écoute de leurs collègues instituteurs et formés par l'Institution ... en une journée ! ... Même si je crois à leur bonne volonté et à leur conscience professionnelle, j'ai tout de même des doutes sérieux sur leur compétence . André de Peretti, à qui j'en parlais en février 2002, m'a rétorqué avec humour que c'était le " tarif ministériel " ...

IV. B. Les centres de formation continue de formateurs de maîtres

Quand l'organisation du travail dans les écoles normales a changé, quand le recrutement a eu lieu principalement après le baccalauréat, à partir des niveaux de DEUG, puis de licence, l'intervention des professeurs d'école normale a, elle aussi changé. Alors qu'ils ressemblaient beaucoup, auparavant, à des enseignants de lycée, ils deviennent formateurs d'adultes. En 1971, trois centres de formation continue de formateurs de maîtres sont mis en place à Toulouse, Dijon, puis Caen avec peu de moyens, peu de personnels, peu de crédits. Pour l'institution,

"la conversion des Professeurs d'Ecole Normale à leur nouveau métier était d'abord et essentiellement une conversion de type intellectuel : il suffisait donc que les responsables chargés de cette conversion fussent des professeurs et bien sûr, de préférence des professeurs de philosophie ! Aucune formation spécifique préalable à la formation d'adulte ne paraissait nécessaire."

écrivent Pierre Petitgirard et Annick Suzor qui relatent et réfléchissent plus précisément sur l'expérience du centre de Toulouse²²⁷.

IV. B. 1. Les principes

Deux principes fondent les stages. Le premier est celui d'interdisciplinarité : il s'agit d'***"élaborer ensemble ... un "langage commun" et fonder une pratique pédagogique intégrant les diverses dimensions de la formation"***²²⁸.

²²⁶ HONORE (B.), et MAISONS (L.) : "L'expérience d'une association de formation permanente : l'Institut de Formation et d'Etudes Psychosociologiques et Pédagogiques (I.F.E.P.P.)" in HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants, approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1981, 200 pages, p. 100.

²²⁷ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p.47.

²²⁸ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p.50

Le second concerne l'auto-formation : avec leurs compétences diverses et variées, les stagiaires se font formateurs les uns des autres, soutenus par des intervenants extérieurs qualifiés, le but étant

“ de permettre une conversion fondamentale des enseignants pour qu'ils admettent qu'ils ne doivent pas attendre l'essentiel de leur formation de l'institution éducative, mais de l'utilisation qu'ils peuvent faire des ressources qu'elle leur procure.²²⁹ ”

Tout d'abord, les premiers stages sont longs (un semestre) mais ils ne semblent pas réellement répondre à la demande (de moins en moins d'inscriptions et des problèmes d'efficacité) et sont progressivement remplacés, à partir de 1974, par des stages courts avec la participation de directeurs d'école normale et d'inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, et axés sur un thème défini.

Les formateurs ont élaboré une formation qui s'inspire du principe d'implication : le stage est un

“ instrument du changement lui-même ”

ce qui nécessite des situations où les participants puissent vivre de telles relations pour réfléchir et analyser ce vécu ; un deuxième principe est celui de l'hypothèse d'isomorphisme :

“ les formateurs de maîtres forment ceux-ci de la façon dont ils ont été formés eux-mêmes, et [qu']ensuite c'est de cette même façon que les maîtres éduqueront les enfants.²³⁰ ”

Ces stages courts consistent en deux semaines (parfois trois), séparées par un assez long retour sur le lieu de travail où il est possible d'expérimenter. Même avec un thème qui peut apparaître “ très ponctuel et technique ”, les formateurs veillent à ce que le stage s'inscrive bien dans un processus de formation (et pas seulement d'information). Leur élaboration, surtout pour le premier, n'est pas préparée par les stagiaires mais garde une certaine souplesse, qui permet des aménagements et des constructions lors de la deuxième (et parfois troisième) rencontre. De plus, pour favoriser l'implication, est mis en place,

“ lorsque les participants sont en état de l'accepter, un dispositif permanent d'attention aux méthodes de travail et aux démarches de groupe ..., l'analyse de pratique ici, rendue alors possible, mobilise l'intérêt pour l'analyse de leurs pratiques là-bas et réciproquement.²³¹ ”

Mais ces enseignants se vivent souvent d'abord comme agents de transmission de

²²⁹ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p.51.

²³⁰ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p. 124.

²³¹ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p. 136.

savoirs, et ils imaginent les stages comme leurs lieux d'acquisition. Ils n'ont pas intégré le fait que l'acte pédagogique lui-même s'inscrit

“dans une situation existentielle irréductible à autre chose qu'à elle-même, situation qui met en présence deux sujets ou deux libertés pour lesquels enseigner et apprendre, écouter quelqu'un et lui répondre relèvent du mode originaire de l’‘être avec autrui’”²³²

La proposition initiale des animateurs est de partir des problèmes et des difficultés déjà rencontrés dans le travail à propos du thème du stage. C'est en fonction de cette recension et des désirs des stagiaires qu'il pourra être fait appel à un spécialiste pour les aider à approfondir leur questionnement (maïeutique socratique en acte) et à en découvrir les réponses. C'est pour cela que sont évités au maximum les exposés magistraux, les conférences ainsi que l'envoi de bibliographie sur le thème, avant la rencontre.

Le stage est aussi le lieu où se vit le rapport à la loi. Dans la mesure où un certain nombre de règles sont en place à l'arrivée des stagiaires, elles sont aussi susceptibles d'être modifiées, mais ces modifications sont le résultat de négociations entre formateurs et stagiaires.

IV. B. 2. Résultats

Seulement, ces stages sont trop courts. Dix ou quinze jours maximum, c'est un temps trop restreint pour imaginer modifier les attitudes des enseignants. C'est au mieux une sensibilisation. De plus, les stages à thème sont souvent trop centrés sur la tâche qui rassure et limite d'autant plus le temps consacré à l'observation, l'analyse, la réflexion sur les attitudes. Ce dernier se trouve parfois réduit à la portion congrue. Parallèlement, les intervenants extérieurs demandés sur le thème sont de bons techniciens, mais pas toujours sensibilisés au mode d'intervention recherché. Leur intervention ne renforce pas alors le processus de formation des stagiaires. Enfin, comme il a déjà été dit : un certain nombre de ceux-ci ne vient pas pour une formation mais pour une information ; les contraindre ne sert alors qu'à renforcer leurs résistances...

Pierre Petitgirard et Annick Suzor ajoutent :

“Dans l'état actuel des choses, ni l'institution, ni les syndicats dans leur majorité, ni au départ l'ensemble des stagiaires ne sont préparés à faire de la formation (personnelle et professionnelle) un axe prioritaire du changement pédagogique et institutionnel.”²³³

C'était en 1980. La nécessité de ce type de formation est-elle apparue et reconnue maintenant ? Il paraît intéressant de savoir, de manière concrète comment sont alors formés les professeurs des U.I.F.M., et comment ont été pris en compte les résultats de cette étude. Il ne faut pas davantage oublier que les interventions de la M.A.F.P.E.N. ne concernent pratiquement pas les instituteurs et les professeurs des écoles. Cet organisme

²³² HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p. 139.*

²³³ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p.147.*

n'intervient que pour la liaison cours moyen-sixième. Formation initiale et formation continue sont donc assurées par les professeurs d'I.U.F.M., les inspecteurs de l'Education nationale et les maîtres-formateurs d'instituteurs et de professeurs des écoles. Notons déjà que disparaissent deux bénéfices de la formation étudiée précédemment : le recrutement n'est plus interprofessionnel, il s'effectue de plus dans une seule catégorie professionnelle dans la mesure où les instituteurs vont disparaître progressivement et que tous les enseignants du primaire et du secondaire seront des professeurs avec une formation diversifiée mais un niveau de formation équivalent. Quelle formation est donc dispensée au sein des IUFM en ce qui concerne les professeurs d'école ?

IV. C. La FOEVEN

Dans les années 1970, la FOEVEN et les AROVEN organisent, en relation avec le Ministère de l'Education nationale des cycles de formation à tendance psycho-sociologique pour les enseignants du second degré et, à partir de 1972-1973, plus ceux des CET²³⁴. Les formateurs sont des collègues enseignants bénévoles formés par la Fédération qui collabore avec d'autres associations (ARIP, IFEPP, ANDSHA), et qui a pour souhait de

“ crée(r) de véritables communautés éducatives, maîtresses de leur organisation pédagogique et matérielle, ouvertes sur la vie économique, sociale et politique, dans laquelle chacun, jeune ou adulte, joue un rôle actif au niveau de la décision comme à celui de l'exécution, où le travail d'équipe, l'apprentissage de la vie collective s'harmonisent avec l'autonomie et l'épanouissement individuels ”²³⁵.

Si les groupes de développement s'apparentent aux Training groupes, ils s'en distinguent aussi par le recrutement : les participants viennent de l'Education nationale, peuvent se connaître, s'inscrivent parfois en groupe (plusieurs par établissement). En outre, l'association dépend aussi de l'Education nationale. Les propositions peuvent être en rapport avec le milieu où travaillent les participants, le formateur intervient davantage, il est

“ plus coopératif, facilitant l'expression et l'analyse, proposant éventuellement des procédures de travail, précisant toujours, quand la demande en est faite, les projets de l'Institution ”²³⁶.

Au niveau méthodologique, après les stages de sensibilisation (partent des préoccupations professionnelles des enseignants pour analyser les phénomènes relationnels et institutionnels), les participants négocient avec leurs formateurs la poursuite de ce travail en fonction de leurs désirs et demandes et des possibilités de chacun. Un travail spécifique est réalisé : réflexion, approfondissement, problèmes

²³⁴ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages.

²³⁵ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p. 60.

²³⁶ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, p. 67.

pédagogiques, mais c'est surtout une expérimentation de la confrontation de vécus différents et de la richesse qui en découle.

Cependant, très vite, la subvention accordée à la FOEVEN pour son action de formation diminue comme peau de chagrin et, sur quatre-vingt quatre stages de sensibilité touchant mille établissements, seuls trente trois ont pu avoir lieu fin 1972, soit mille-cinq-cents éducateurs sensibilisés au-lieu de cinq-mille ... Les sessions d'approfondissement diminuent des deux tiers. De même la FOEVEN, qui voulait former davantage de personnel pour ses interventions, ne peut-elle que compléter celle de ceux qui ont commencé en 1969-1970 ... En outre, les autorisations de suivre les quelques stages qui existent malgré tout diminuent drastiquement pour les individus, de même que pour les formateurs capables de les encadrer ... Il devient pratiquement impossible d'organiser des journées de formation en dehors des week-ends et des vacances.

A cela s'ajoute

“l’ignorance des enseignants vis-à-vis d’une telle formation”.

Cantonnés dans leur spécialité au second degré, ils ont de grosses difficultés à voir l’aspect éducatif de leur enseignement ; en outre, ils se désintéressent d’autre part de “tout ce qui n’est pas n’est pas dans la norme du ‘savoir-conformé’”.

De plus, le changement leur fait peur et ils préfèrent le “connu imparfait” à l’inconnu, qui les angoisse. Enfin, certains militants syndicaux, très méfiants, n’ayant probablement pas étudié de façon approfondie et impartiale l’apport de ce type de formation ont formulé des critiques non fondées mais efficaces, qui ont éloigné nombre d’enseignants susceptibles d’être tentés par cette démarche²³⁷.

IV. D. L’expérience menée à Lyon par Albert Moyne, Jean Artaud et Michel Barlow

Au cours de l’année 1981-1982, dans le cadre d’une expérience tentée dans trois académies dont celle de Lyon, Albert Moyne, alors détaché au CRDP, avec ses collègues, élabora un projet de formation des enseignants du second degré qui soit

“une véritable formation continue des enseignants en pédagogie²³⁸”.

Ce programme est construit à partir d’une analyse

“des besoins concrets des enseignants dans leur classe” (et est) “conçu dans un esprit d’aide à des enseignants par d’autres enseignants”

c’est-à-dire par des pairs, et non par des supérieurs hiérachiques. En outre, il se situe à cheval sur les temps professionnel et personnel, avec un mercredi au milieu, et commence au printemps 1982.

Cette formation comprend plusieurs “entrées” progressives (deux niveaux

²³⁷ HONORE (B.) et BRICON (J.) : *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*, Toulouse, éd. Privat, 1980, 200 pages, pp. 72, 80, 81, 83-84.

²³⁸ MOYNE (A.), ARTAUD (J.), BARLOW (M.), *Formation et transformation de l’enseignant, Vers une pratique renouvelée de la pédagogie*, Lyon, Chronique Sociale, 1988, 185 pages.

d'approfondissement I et II) : à partir de la pratique professionnelle, les stagiaires choisissent en fonction de leur sensibilité : " Analyse par objectifs et évaluation ", " Animation de la classe ", " Travail de groupe " ou " Entretien d'aide à l'élève " avant d'aborder d'autres thèmes (niveau III) : " La relation éducative ", " Rythmes professionnels et personnels ", " la créativité en pédagogie ". Hormis le premier thème du premier niveau, dont l'approfondissement est surtout théorique et pratique, les autres le sont

" dans un sens psychosociologique " avec " une réflexion sur les attitudes, le transfert à la classe ou à l'équipe pédagogique "

du vécu du stage. Par souci de " sécurité ", les stages de niveau III, en raison de l'implication personnelle ne sont envisagés qu'après au moins trois stages de niveau I et un ou deux de niveau II. Mais ce n'est qu'un conseil, pas une obligation. C'est une formation, le plus souvent interdisciplinaire et inter-établissement, centrée sur la personne et le groupe, respectueuse des rythmes de chacun, qui part des pratiques des enseignants, qui leur permet de s'enrichir mutuellement et d'en prendre conscience pour les conduire à une réflexion sur leurs attitudes dans leur vie personnelle et , ce qui nous intéresse particulièrement, professionnelles.

Durant quatre années, dans les trois départements de l'académie (Ain, Loire et Rhône), 1645 personnes suivent un ou plusieurs stages. Une approche qualitative des effets de la formation montre, outre " des apports de nature intellectuelle ", " des retombées pratiques ", " des réactions à composantes affectives " (" redonne du tonus ", " stimulant ", etc.) ainsi que des " réactions de prise de conscience ". Les jugements négatifs ne représentent que 6% des réponses. Au niveau personnel, les personnes sont devenues plus lucides vis-à-vis d'elles-mêmes et de leur entourage, leur désir est de mieux se connaître pour mieux communiquer, avoir de meilleures relations avec leurs élèves et leurs collègues. Les stages ont été vécus comme " nécessaires et efficaces " (76%) du point de vue personnel et pédagogique. L'interdisciplinarité leur apparaît riche, ainsi que la méthode : réfléchir, théoriser à partir d'une pratique.

Or, brutalement à la fin de l'année scolaire 1985-1986, alors que les participants sont satisfaits et veulent continuer ce travail, il est supprimé des plans de formation, sans aucune évaluation... qui sera malgré tout financée et réalisée par les concepteurs du projet eux-mêmes

" sur (leurs) deniers, avec l'aide d'un sociologue lyonnais : Roger Daille "²³⁹.

IV. E. Les stages " Nimier "

Jacques Nimier, professeur de mathématiques, après s'être initié, avec un groupe de collègues aux mathématiques modernes et avoir soutenu une thèse de troisième cycle sur " *Mathématiques et Affectivité* ", est nommé maître de conférence de psycho-sociologie à l'IUT de Troyes. Avec une équipe, il élabore une formation psycho-sociologique pour les enseignants du second degré de l'académie de Reims durant seize ans, sous forme de

²³⁹ MOYNE (A.), ARTAUD (J.), BARLOW (M.), *Formation et transformation de l'enseignant, Vers une pratique renouvelée de la pédagogie*, Lyon, Chronique Sociale, 1988, 185 pages, pp.14, 15, 21, 53, 56, 57.

“stages de deux jours et demi sur les phénomènes relationnels, sur l'écoute, sur l'entretien, sur la conduite de réunion”²⁴⁰.

La demande est importante : de 213 inscriptions en 1984 à près de 600 en 1989, deux stages en 1984, 45 en 1989. Comme dans le cadre de l'AROVEN, ou des stages avec Albert Moyne et ses collègues, c'est une formation assurée par des pairs qui se sont formés personnellement. Jacques Nimier relève des résistances importantes parmi les enseignants : stages “dangereux”, formateurs “capables de lire dans (les) pensées...” ainsi que dans l'institution qui comprend de nombreuses catégories de personnels, tous concernés par les stages tout en ayant des responsabilités qu'il s'agit de respecter. Elle a des difficultés à admettre le “secret professionnel” nécessaire dans ce type de groupe et voudrait des renseignements sur le personnel formé. Les résistances sont aussi nombreuses parmi les universitaires avec souvent

“l'enfermement disciplinaire”, “la méfiance pour le pédagogique”,

en particulier pour la formation opposée à l'information, ou cours. A ce sujet, Jacques Nimier se demande pourquoi sur

“la liste des quarante-six universitaires enseignant la psychologie en IUFM (sur site Internet de l'IUFM d'Auvergne), en dehors de six d'entre eux sur lesquels il n'y a pas de renseignements, seuls deux sont cliniciens ...”

En outre, les demandes des participants ne sont pas faciles à cerner, les parcours différents des formateurs, essentiellement psychanalystes et gestaltistes, engendrent des échanges animés. Tout au long de ces seize années, il lui faudra, ainsi qu'à son équipe, s'adapter aux situations diverses, choisir : travailler plus efficacement à la lisière de l'institution ou en son sein avec des résultats moins évidents mais en étant reconnu. La formation mise en place durera malgré tout jusqu'à la fin de l'année scolaire 1997-1998 et les formateurs qui ont fait des propositions diverses, notamment de soutien durant les trois premières années des jeunes enseignants, ne reçoivent aucune réponse de l'institution ; ils rejoignent leurs établissements à la rentrée. Jacques Nimier note alors

“le manque total d'égard vis-à-vis des personnes. Des formateurs qui ont souvent financé eux-mêmes leur formation et qui ont apporté leur qualification et leur compétence durant de nombreuses années peuvent, du jour au lendemain, non pas ‘être remerciés’, ce qui serait compréhensif, mais considérés comme n'existant pas.”

Comme ce phénomène a lieu à tous les niveaux de la hiérarchie, il n'est pas étonnant que les enseignants aient tant de difficultés à reconnaître leurs élèves.²⁴¹

IV. F. La recherche du CRDP d'Alsace

²⁴⁰ NIMIER (J.), “Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Education nationale dans l'académie de Reims” in Connexions, Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles, Toulouse, Erès, 2001, 207 pages, pp. 121 à 139, (p.123).

²⁴¹ NIMIER (J.), “Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Education nationale dans l'académie de Reims” in Connexions, Clinique de la formation des enseignants, Pratiques et logiques institutionnelles, Toulouse, Erès, 2001, 207 pages, pp. 121 à 139, pp.129, 130, 135.

Avec un groupe de collègues du second degré, Josette Lesieur et Bernard Schnoering ont construit une formation à la demande d'équipes pédagogiques et correspondant à leurs besoins. Elle était dispensée dans le cadre de l'établissement et permettait un va-et-vient constant entre la formation elle-même et le terrain, ainsi que la création d'une équipe motivée qui continuait à se rencontrer par la suite. A propos de l'écoute, deux préalables importants sont signalés :

"L'écoute est piégée si la motivation essentielle est de résoudre la difficulté de l'écoutant". Les élèves ne s'y retrouveront pas et désertent le lieu. (...) La première étape pour l'enseignant qui voudrait écouter ses élèves est donc de reconnaître qu'il a des difficultés à exercer son métier avec eux. La première étape pour l'équipe qui voudrait mettre en place un lieu d'écoute est de reconnaître ensemble les difficultés.²⁴²"

L'hypothèse importante, essentielle, est énoncée à propos ,de la formation :

"Puisqu'il s'agit de formations à l'écoute, l'hypothèse, souvent vérifiée, est admise que les enseignants apprendront à écouter leurs élèves en étant eux-mêmes d'abord écoutés.²⁴³"

Ils prennent conscience qu'ils ne s'écoulent pas entre eux, reproche qu'ils adressent pourtant souvent à leurs élèves et s'interrogent sur leurs propres capacités dans ce domaine. Un autre problème est aussi soulevé : leur propension à se sentir attaqués dès qu'une parole d'élève est violente, et leur réponse est alors aussi agressive ; cette question est déjà évoquée par Michel Lobrot dans *L'animation non directive des groupes*. Cette agressivité de (ou des) l'élève(s) peut être une réponse à celle de l'enseignant et il s'agit de le reconnaître et de rectifier les propos, les situations, etc., Elle peut être aussi l'expression d'une souffrance et, dans ce cas, elle ne lui est pas directement destinée mais il devrait alors pouvoir écouter, aider à clarifier et, selon ce qui est révélé, permettre une orientation appropriée. Ce ne sont pas uniquement des problèmes psychologiques d'ordre personnel de l'élève qui suscitent son agressivité ; ce sont tout autant des problèmes d'injustice, de mauvais fonctionnement de la société ou de l'établissement scolaire qu'il fréquente pour ne citer que ces deux exemples. L'écoute, l'aide à la verbalisation et à la résolution de ces difficultés lui permettent d'abord de se sentir reconnu comme personne à part entière, pris en compte dans ses propos, ses remarques ,et de réguler de manière appropriée son expression.

Dans une recension était faite, à partir de ce travail et de l'expression des élèves, des paroles et des comportements des professeurs qui les encouragent ou qui les " bloquent " dans la classe. Est apparue primordiale la qualité de la relation. Et, dans les tableaux synthétiques construits à partir de ce travail, les items concernant les paroles et comportements qui " bloquent " (32) se sont révélés plus nombreux que ceux qui encouragent (26) ...²⁴⁴ On découvre enfin la finesse des élèves qui " sentent ", repèrent, les manques d'authenticité, d'intérêt pour leur personne, d'acceptation, de cohérence et

²⁴² LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, Apprendre des élèves : Quels espaces d'écoute ?, Strasbourg, 1999, 210 pages, p. 34.*

²⁴³ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, Apprendre des élèves : Quels espaces d'écoute ?, Strasbourg, 1999, 210 pages, p.35.*

de congruence de leurs professeurs que ce soit dans le dialogue ou dans les comportements²⁴⁵. On ne peut donc qu' "être" et non "faire semblant", ainsi que le signale aussi Claudine Blanchard-Laville²⁴⁶.

Là aussi, la satisfaction des demandeurs était patente. Toutefois, au bout de quelques années, les crédits sont allés sur d'autres postes budgétaires, plus techniques (information que m'a communiquée Josette Lesieur lors du séminaire pour le centenaire de la naissance de Carl Rogers à Paris les 26 et 27 janvier 2002).

Ces formations repérées, qui concernent toutes le second degré (celles de l'IFEPP seules acceptaient des enseignants du premier degré), montrent, par leurs évaluations, une satisfaction notable des personnes qui les ont fréquentées, une amélioration de leurs attitudes relationnelles avec leurs élèves, de la qualité de leur travail, de leur efficacité pédagogique. Organisées par des pairs (sauf à l'IFEPP, institution extérieure) et proposées librement, elles confirment la réflexion du SGEN-CFDT dans son "Texte sur la formation" paru dans *Les Cahiers du Comité de liaison pour la formation des enseignants* n° 1, (1976) :

"Le rapport hiérarchique est contradictoire avec un rapport de formation".

Une étude sur les fumeurs réalisée par J.M. Falomir, G. Mugny et J.A. Pérez parue en 1993²⁴⁷, constate que les arguments scientifiques contre le fait de fumer n'ont aucun effet sur les fumeurs si on les oblige à arrêter alors que, en règle générale, ils connaissent parfaitement les risques qu'ils courrent. C'est le même genre d'histoire racontée sous forme de plaisanterie avec un alcoolique à qui l'on dit que l'alcool tue lentement. "Je m'en fous, je suis pas pressé !" rétorque-t-il. On ne l'aide pas à s'en sortir, on le renforce dans son choix suicidaire. En revanche, la liberté de décision, son respect par les scientifiques permet davantage aux personnes de se sentir concernées, de prendre alors les moyens de limiter ou d'arrêter leur consommation. Il en est de même dans le cadre de la formation, initiale ou continue. C'est chacun qui donne sens à sa propre vie, ce ne sont pas les autres qui le feront à sa place, il n'est pas possible de donner du sens à la vie d'autrui, c'est à soi de le faire...

V. Deux démarches pédagogiques intéressantes de professeurs du

²⁴⁴ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, apprendre des élèves : quels espaces d'écoute ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1999, 210 pages, pp. 100 à 108.

²⁴⁵ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, apprendre des élèves : quels espaces d'écoute ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1999, 210 pages, pp. 124 à 147.

²⁴⁶ Blanchard-Laville (C.) : *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 281 pages, p. 230 : "... je suis convaincue que le visage et le regard de l'enseignant, tous ces signes corporels, ne sont en fait que des traductions de l'état psychique interne du mode de lien aux élèves, ce qui implique que les formations qui s'en tiennent à des dimensions physiques instrumentalisées risquent de rater leur cible."

²⁴⁷ PEREZ (J.-A.), MUGNY (G.), *Influences sociales, la théorie de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993, 244 pages, chapitre 9 : "Processus de changement et tabagisme", pp. 189 à 212.

second degré avec leurs élèves

De la même manière que, dans le premier degré, Freinet incitait ses élèves à écrire librement leurs textes sur le thème et au moment de leur choix, que l'introduction du conseil de classe permettait aux enfants de se prendre en charge, que des expériences ont été tentées en pédagogie institutionnelle dans les grandes écoles de villes, d'autres se sont produites dans le second degré, notamment avec des lycéens ne supportant plus le système "classique", grâce à l'interpellation du ministre Alain Savary par Gabriel Cohn Bendit. C'est le lycée autogéré de Saint Nazaire, "né" en 1982, suivi par celui de Paris notamment, qui donnent l'occasion à des élèves dégoûtés de l'école de se reprendre en charge, d'assumer courageusement leurs apprentissages, de retrouver de l'intérêt pour nombre d'activités. Seulement, cinq lycées autogérés en 2002, c'est peu pour tous les élèves qui souffrent. Quelques professeurs, par leur manière d'être, ouvrent des perspectives à des lycéens en plus ou moins grande détresse. Evoquons-en deux : Daniel Pennac et Bernard Defrance.

V. A. Daniel Pennac et la lecture

V. A. 1. Une démarche originale

La démarche de Daniel Pennac est décrite dans *Comme un roman*²⁴⁸. Il évoque, à la manière d'un problème de mathématiques : "Soit une classe ...", une classe de jeunes adolescents d'un lycée de banlieue, élèves dont le bulletin scolaire n'incite pas à croire à une réussite au baccalauréat et qui, ce qui n'est pas un hasard, n'aiment pas lire. Et, pour débuter l'année de cours en français, il leur lit des ouvrages, en commençant par *Le parfum* de Patrick Süskind. Mais cette lecture est gratuite : les élèves étaient invités à se trouver une position confortable pour écouter, et il ne leur posait aucune question à la fin de la séance. Très vite, alors qu'ils n'auraient jamais acheté ce roman, ils ont envie de connaître la suite de l'histoire, ils écoutent passionnément et celui qui s'est endormi se réveille, déçu d'en avoir manqué une partie. D'autres textes, d'autres auteurs suivront et l'attention sera constamment soutenue. Dans cette activité, les adolescents retrouvent, ou découvrent pour certains, le plaisir qu'ils avaient à écouter les histoires que leurs parents leur lisraient quand ils étaient petits, le soir avant de s'endormir. Ils constatent qu'ils comprennent ce qui est écrit, qu'"un roman raconte d'abord une histoire". Ils发现 un style, que les romanciers écrivent différemment, que les thèmes évoqués peuvent être proches de leurs préoccupations. Ils éprouvent la nécessité de relire personnellement le texte, de se retrouver seuls face à lui. Alors qu'auparavant, ils ne voyaient pas la fin des lectures qu'on leur imposait, ils s'attristent de devoir quitter les héros avec lesquels ils ont cheminé, parce que le roman se termine, ils trouvent du temps aussi pour lire ... Pourquoi ? Daniel Pennac compare le temps de lire et le temps d'aimer :

"Le temps de lire est toujours du temps volé. (Tout comme le temps d'écrire, d'ailleurs, ou le temps d'aimer.) Volé à quoi ? Disons au devoir de vivre. (...) Le

²⁴⁸ PENNAC (D.) : *Comme un roman*, Paris Gallimard, 1992, Folio, 1995, 199 pages.

temps de lire, comme le temps d'aimer, dilate le temps de vivre. Si on devait envisager l'amour du point de vue de notre emploi du temps, qui s'y risquerait ? Qui a le temps d'être amoureux ? A-t-on jamais vu, pourtant, un amoureux ne pas prendre le temps d'aimer ? Je n'ai jamais eu le temps de lire, mais rien, jamais, n'a pu m'empêcher de finir un roman que j'aimais. La lecture ne relève pas de l'organisation du temps social, elle est, comme l'amour, une manière d'être. La question n'est pas de savoir si j'ai le temps de lire ou pas (temps que personne, d'ailleurs, ne me donnera), mais si je m'offre ou non le bonheur d'être lecteur.²⁴⁹

Il avait d'ailleurs prévenu d'emblée :

"Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe "aimer" ... le verbe "rêver" ... On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : "Aime-moi !" "Rêve !" "Lis ! Mais lis donc, bon sang, je t'ordonne de lire !" Monte dans ta chambre et lis ! Résultat ? Néant.²⁵⁰"

Que nous apporte le plaisir dans la lecture ? Donnons encore une fois la parole à Daniel Pennac :

"La question de savoir ce que nous avons "compris" (question finale) ne manque pas d'intérêt. Compris le texte ? oui, oui, bien sûr ... mais compris surtout qu'une fois réconciliés avec la lecture, le texte ayant perdu son statut d'éénigme paralysante, notre effort d'en saisir le sens devient un plaisir, qu'une fois vaincue la peur de ne pas comprendre les notions d'effort et de plaisir oeuvrent puissamment l'une en faveur de l'autre, mon effort, ici, garantissant l'accroissement de mon plaisir, et le plaisir de comprendre me plongeant jusqu'à l'ivresse dans l'ardente solitude de l'effort. Et nous avons compris autre chose, aussi. Avec un brin d'amusement, nous avons compris "comment ça marche", compris l'art et la manière de "parler autour", de se faire valoir sur le marché des examens et des concours. Inutile de le cacher, c'est un des buts de l'opération. En matière d'examen et d'embauche, "comprendre", c'est comprendre ce qu'on attend de nous. Un texte "bien compris" est un texte intelligemment négocié.²⁵¹"

Et, bien que nous n'ayons pas à lire, tout au long de notre vie, que des textes qui nous passionnent ... la maîtrise acquise grâce à la "lecture plaisir" va nous permettre de négocier de la manière la plus efficace ce passage ennuyeux et avec le minimum de désagréments ... Cela est loin d'être le cas pour une personne qui a des difficultés avec cette activité, angoissée à la seule idée de lire qui envahit son psychisme et paralyse ses capacités. Evidemment, celle qui franchit ce handicap est plus riche alors de cette expérience. Mais combien y parviennent ?

V. A. 2. Les conséquences d'un démarrage difficile

Il est évident aussi que, parmi tous les enseignants en activité, un pourcentage, difficile à définir mais loin d'être négligeable malheureusement (il serait aussi très intéressant

²⁴⁹ PENNAC (D.) : *Comme un roman*, Paris Gallimard, 1992, Folio, 1995, 199 pages, p. 137.

²⁵⁰ PENNAC (D.) : *Comme un roman*, Paris Gallimard, 1992, Folio, 1995, 199 pages, p. 13.

²⁵¹ PENNAC (D.) : *Comme un roman*, Paris Gallimard, 1992, Folio, 1995, 199 pages, pp. 150-151.

d'enquêter là-dessus ...), ne lit, en quelque sorte, que " contraint et forcé ", par nécessité et non par plaisir, des ouvrages pratiques et concrets, les " livres du maître " où il est dit " comment faire ", et ne s'intéresse pratiquement pas au monde des idées, aux recherches concernant les sciences humaines qui pourraient renouveler leur regard²⁵² ... Lors de la préparation de mon mémoire de DHEPS, notamment, j'ai interrogé un instituteur de classe de perfectionnement qui racontait son expérience douloureuse un début d'année scolaire en grande section de maternelle-CP. La maîtresse de CP, énervée, lui avait fait passer un test en lecture avant de le renvoyer dans le cours précédent ; elle avait fait naître, d'une part un sentiment de haine chez lui, et, d'autre part, l'avait dégoûté de la lecture. Des années après, il n'aime toujours pas lire²⁵³. D'autres s'intéressent au livre en soi, comme objet, la qualité du papier, de l'impression, de l'illustration mais près peu aux idées, aux rêves, à l'imaginaire qu'il véhicule. En même temps, l'acte de lire peut revêtir une composante sensuelle très forte. Ainsi, Jorge Semprun évoque ses premiers émois à ce sujet. Il compare la bibliothèque de son père à l'armoire de la chambre de ses parents, qui contenait les vêtements maternels :

" Dans la bibliothèque, la fascination était tout autre mais tout aussi physique. Mes mains tremblaient tout autant, j'étais transi des mêmes vapeurs charnelles de l'émoi. L'odeur du cuir, du papier, du tabac blond – mon père fumait des Camel – provoquait la même langueur émoustillée. Je humais les pages des livres comme la soie des lingeries maternelles, avec le même désir enfantin, douloureux, de savoir et de possession. ²⁵⁴"

Comment, donc, donner ce goût, ce plaisir pour la lecture, la recherche, activités hautement intellectuelles. Les enseignants aimeraient que les enfants aient le goût de l'effort pour des activités qui ne leur procurent que souffrances, désillusions, où leur effort n'est pas récompensé mais dévalorise leur propre image ...

V. B. Bernard Defrance et la réflexion philosophique

L'expérience de Bernard Defrance, professeur de lycée, est aussi riche d'enseignement sur les pratiques et les attitudes des élèves et de leurs enseignants. Dans un ouvrage synthétique, il détaille durement les graves contradictions de " l'enseignement "

" entre les finalités affichées et les pratiques réelles, entre les intentions généreuses et les effets produits : pour l'instruction, développement du sens critique d'un côté, mais effets de conformité de l'autre ; pour la formation, compréhension des exigences de l'insertion professionnelle, mais en réalité apprentissage des techniques de prostitution ; et pour l'éducation, obéissance à l'autorité de la loi, mais en fait soumission au pouvoir du dominant. ²⁵⁵"

Professeur de philosophie dans des établissements de banlieue non prestigieux, il

²⁵² LATRY-ROMAGNAN (F.) : *Influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant*, mémoire pour le Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, université Lumière Lyon 2, 1993, 154 pages.

²⁵³ LATRY-ROMAGNAN (F.) : *Influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant*, mémoire pour le Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales, université Lumière Lyon 2, 1993, 154 pages, p. 107.

²⁵⁴ SEMPRUN (J.) : *Adieu, vive clarté...*, Paris, Folio n° 3317, 2000, 280 pages pp.48-49.

raconte son vécu avec des élèves de classes techniques dans *Le plaisir d'enseigner*²⁵⁶. Pour lui, l'enseignement de la philosophie ne correspond pas ce qu'il est malheureusement trop souvent dans les lycées : un "gavage" d'informations. L'enseignant part du quotidien, de la vie de la classe, de ses élèves, de leurs difficultés diverses, de leurs expériences. Au lieu de leur proposer de grandes dissertations et de grands auteurs, il les invite à partir de leur vécu, à l'écrire. Bien évidemment, existent quelques préalables à cette demande. Ces écrits ne sont pas notés ; les lycéens ont le droit d'écrire ou de ne pas écrire, de signer leur texte ou de le donner anonymement, surtout s'il y a projet de publication, leurs expressions et leurs personnes sont respectées. Comment les voit-il ? :

"Je découvre tous les ans qu'ils ne sont pas les "barbares" abondamment décrits dans certaine littérature. (...) dans certains "quartiers chauds" (...), je découvre aussi des capacités et des richesses insoupçonnées."²⁵⁷

Il explique alors ses débuts d'année, sa manière de se présenter aux lycéens avant de les inviter à en faire autant. Et il évoque le conseil entendu par des générations d'enseignants et de surveillants :

"d'abord serrer la vis, après on peut relâcher un peu ... " S'imposer au groupe : les ravages causés par ce très courant et banal "conseil" sont incalculables. Il institue d'emblée un rapport de forces et il ne s'agit plus alors pour le professeur que d'être "le plus fort"²⁵⁸"

et les différentes manières (institutionnelles, chantage affectif, séduction) utilisées par les enseignants pour asseoir leur pouvoir :

"écraser "l'autre".

alors que :

"j'ai appris progressivement, que je ne peux "maîtriser" mes élèves..."²⁵⁹

Il précise alors les difficultés pour instaurer une nouvelle façon de faire son cours, pour changer les systèmes de représentation de l'école, pour inciter à l'expression parce qu'ils ont peur de s'affirmer en tant que sujets – dire "je", peur du jugement d'autrui sur eux, peur de dire des "conneries" :

"L'ordre demeure : le professeur parle, l'élève écoute. Si le prof se tait, tout s'écroule. Les "bons élèves" n'aiment pas. Les "mauvais" non plus, ils sentent peut-être qu'il va leur falloir sortir de leurs habitudes. Le sens descendant de la parole va-t-il pouvoir se "transversaliser" ? A-t-on jamais vu des élèves parler entre eux autrement que sur les modes du pseudo-débat ou du bavardage ?"²⁶⁰

²⁵⁵ DEFRENCE (B.) : *Le droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Paris-Bruxelles, Castells-Labor, 2000, 96 pages, p. 7.

²⁵⁶ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages.

²⁵⁷ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, p. 20.

²⁵⁸ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, p. 30.

²⁵⁹ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, p. 104.

Petit à petit, la parole se libère, les élèves parlent de leur vécu et le professeur leur demande d'écrire ce qu'ils racontent :

“ Là aussi, surprise. On peut écrire à l'école en réponse à une demande et non à un ordre ? Ce ne sera pas noté ? Pourquoi donc alors écrire toutes ces “ histoires ” sans intérêt ? ”

Et, alors qu'on ne les oblige pas, alors que le travail d'écriture ne leur rapportera pas de note, les élèves écrivent ... Ils n'écrivent pas des textes "nuls", sans queue ni tête, des textes mal construits. Ils expriment leurs émotions, font part de leurs réflexions, dans un style en général très correct :

“ Je ne supporte plus les bêtises qui courent partout sur la prétendue incapacité d'écrire des élèves. J'ai presque toujours constaté qu'à partir du moment où le sentiment d'avoir quelque chose à dire est suffisamment fort, ou bien l'intérêt manifesté par autrui suffisamment pressant – et autrui, ici, c'est souvent moi ! – les moyens pour écrire viennent spontanément, et si ce n'est pas le cas, nous corrigéons en vue de la publication. ”²⁶¹

A la différence de nombreux contextes scolaires, ce n'est pas d'une pseudo mais d'une véritable communication qu'il s'agit. Ce que pensent les élèves, ce qu'ils vivent, ce qu'ils ressentent intéressent réellement le professeur qui s'implique, qui prend le risque d'écouter et d'entendre... A partir de cette approche, tous les "thèmes" de la philosophie sont abordés, si l'on considère qu'elle est d'abord une réflexion sur la vie, sur la sagesse. Les philosophes seront considérés, non comme de "vieux barbus" dépassés mais comme des personnes dont la réflexion peut aider la nôtre, la nourrir, l'enrichir ; notre propre réflexion acquiert, elle aussi, sa richesse, et sa valeur particulières. Les petits événements sont observés, interrogés, expliqués : une absence questionne, une présence questionne, une boutade, une bagarre, le moindre fait révèle des habitudes, des modes de fonctionnement, de pensée, des systèmes d'explication, de compréhension de ce qui se passe, de même que les attitudes de chacun, élèves et professeurs, le règlement intérieur de l'établissement, les contraintes. Dans ce climat de liberté où sont respectées les personnes, où on ne juge pas autrui mais où on l'écoute, où on l'accepte tel qu'il se révèle dans sa force mais surtout dans sa fragilité, les désirs, les émotions, les opinions peuvent s'exprimer malgré les peurs, la réflexion peut s'approfondir, les convictions s'affirmer et les élèves montrent une profondeur qu'on ne voit guère en général à l'école. En outre, ce qui émerge très fortement, très régulièrement de ce cours de philosophie, c'est la violence, le non-droit, qui existent au sein de l'école qui, normalement, devrait être un lieu d'éducation. Toutes les années, à partir du moment où ils savent que leur parole sera reconnue, prise en compte, aura sa valeur, les élèves disent et écrivent la violence de l'école : violence de l'institution, des enseignants, des pairs.

“ Je sature. Tous les ans, les mêmes refrains. L'école est une zone de non-droit. Un mètre cube de textes ... Tout y passe : les coups de règle sur les doigts, les fessées culs nus (...), les bagarres en cour de récréation (...), les coups de sifflet et mises en rang (...), les lignes à copier ou les verbes à conjuguer à tous les

²⁶⁰ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, pp.36 à 38.

²⁶¹ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, pp. 42-43.

temps, les moqueries ou le mépris des enseignants à l'égard des élèves (...), l'impossibilité de parler puisque “de toute façon les profs auront toujours raison”, les six ou huit heures de rang assis, les savoirs et les “devoirs” sans signification d'utilité ou de plaisir, l'arbitraire général et massif de la notation, les orientations complètement hasardeuses, le temps morcelé et l'espace anonyme, l'entassement homogène, la dépossession de soi dans la soumission à une logique institutionnelle incompréhensible ; et, quelquefois, un enseignant dépassé qui permet à la “meute” de se défouler ou un autre qui régresse en fumant un joint avec ses élèves ou qui couche avec, cas rares qui ont le mérite de fournir un peu de copie aux journalistes ...²⁶²

écrit le professeur qui constate :

“Et, de toute façon, tous [les textes d'élèves] révèlent la même chose : l'école n'est pas l'école²⁶³. J'écris ceci à la date anniversaire de la rafle du “Vel d'Hiv” ; leurs auteurs étaient allés à l'école républicaine, celle des “bonnes vieilles méthodes” : en ce temps-là, monsieur, on nous apprenait l'orthographe ! Et on avait morale tous les matins ! ... Oui. Morale et orthographe ...²⁶⁴”

Le plaisir d'enseigner, ou La violence à l'école, et d'autres ouvrages encore de Bernard Defrance le montrent compétent, pédagogue, à l'écoute, riche de foi dans les capacités de ses élèves. Ce qui est dommage, c'est que l'auteur ne parle pas de l'itinéraire parcouru pour parvenir à être ce qu'il est. Car, aussi intéressantes soient-elles, ce n'est pas uniquement la lecture des Cahiers pédagogiques ou de L'Éducateur qui permettront aux enseignants de réfléchir et surtout de modifier des comportements inadaptés enracinés depuis leur enfance. Il évoque la peur des enseignants entrant en cours, et y rattache leurs attitudes de mépris ou d'ironie²⁶⁵. Il signale aussi ses “outils” : jeu de la statue, du miroir, de la question et les réflexions et écrits qu'ils font naître tout en précisant que d'autres peuvent pratiquer différemment. Ces “outils”, je ne les ai jamais vu pratiquer en classe, bien qu'ils y auraient toute leur place, mais dans des groupes dits de développement personnel ou de thérapie. Ils induisent la réflexion, d'une manière non théorique mais expérientielle, à partir des émotions, des sentiments que le “jeu” fait naître. Bien que ces groupes se vivent dans un cadre dit protégé, lesdits sentiments et émotions sont les mêmes que ceux qui se vivent dans le quotidien. On peut expérimenter dans ce cadre de nouvelles manières d'appréhender la réalité sans craindre de conséquences particulières dans la vie normale. Mais, en même temps, cela permet de modifier le regard sur soi, sur autrui, et une transformation des attitudes. Cela me rappelle

²⁶² DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, pp. 153-154.

²⁶³ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages. L'auteur écrit, p. 50 : ““scholè, en grec, signifie loisir.” (...) vous êtes ici pour avoir le loisir de vous former, de vous instruire, de vous faire plaisir avec la mathématique, les langues, l'électronique, la musique, l'histoire, etc. Ici à l'école, vous n'êtes pas obligés de travailler pour gagner votre vie, vous avez le temps, nous avons le “loisir”, par exemple, de nous interroger sur le sens de ce que nous faisons.”

²⁶⁴ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, pp. 155-156.

²⁶⁵ DEFRENCE (B.) : *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages, p. 88.

le jeu du “ cadavre exquis ” utilisé par les surréalistes pour développer l'imagination. Je l'ai vu utilisé notamment deux fois dans des cadres précis. La première était au cours d'un stage d'expression orale pour les agents des télécommunications, animé par Michel Lobrot. Il y avait là, une quinzaine de personnes et, durant tout un après-midi et le lendemain, les participants y ont joué sans se lasser. La seconde fut au cours d'un congrès des formateurs en expression et communication, qui regroupait essentiellement des enseignants du second degré et du supérieur. Les participants trouvaient que cela ressemblait aux jeux “ débiles ” des soirées de mariage à la campagne. Seulement, il y avait une toute petite différence dans la manière de l'exploiter : dans la seconde expérience, on se contentait de lire la phrase, dans la première, ladite phrase correspondait à un résumé de l'histoire qu'il fallait imaginer. La personne qui se proposait de lire, devait présenter ses personnages, leur inventer une histoire et celles qui l'entouraient la questionnaient pour avoir des précisions. L'imaginaire de ses pairs renforçait celui du narrateur et cela dans le plaisir, au milieu des rires. Ce jeu a duré longtemps et les participants ne s'en lassaient pas. Tous ont participé, même si toutes les “ phrases ” n'ont pas été lues, les statuts se mélangèrent, les timides questionnèrent de manière aussi peu conventionnelle que les autres, on retrouvait quelque chose du plaisir de l'enfance.

Concernant les apprentissages, que ce soit la lecture, ou d'autres, les expériences désagréables, voire désastreuses, ne remontent pas au Moyen Age, ni même à l'époque de mon enfance ou à celle où j'exerçais ; l'actualité est toujours de mise. Les paroles d'élèves recensées tout au long de *La violence à l'école* ne montrent, la plupart du temps, notamment au sein de l'établissement, que des situations réelles qui pourraient être améliorées si la communauté éducative voulait s'en donner la peine. Mais, bien souvent, par manque de formation, par paresse intellectuelle, par égoïsme, par manque de rigueur éthique, les adultes trouvent plus confortable de faire appliquer le règlement intérieur de l'établissement, sans trop s'interroger sur la pertinence de certains articles, ou de se cantonner à l'enseignement de leur discipline, sans se préoccuper des conditions dans lesquelles se trouvent leurs élèves pour travailler. Bernard Defrance donne différents témoignages concrets de situations, malheureusement pas exceptionnelles du tout, où la violence est initiée par l'institution ou certains enseignants²⁶⁶. Les échanges qui naissent à partir de l'expression de ces situations, l'implication dont il fait preuve et la cohérence dans ses attitudes, signes de son éthique, aident à replacer “ l'église au milieu du village ”. Il naît une réflexion au sujet de la loi, de ce qu'elle est, de ce qu'elle devrait être, de notre responsabilité pour la faire évoluer quand elle est mal adaptée, ou pour la supprimer si elle s'avère inique. Cela ne relève pas du travail d'un spécialiste en psychologie, mais de celui de tout éducateur qui se respecte. Encore faut-il que l'éducateur ait été formé dans ce domaine.

“ Pour nous il était difficile, voire “ révolutionnaire ”, d'entendre une remise en cause, une critique, sans nous justifier, sans juger. (...) Nous apprenons par la même occasion qu'écouter, c'est prendre le risque d'entendre de vraies questions qui s'ancrent dans le vécu des personnes ”²⁶⁷

reconnaissent les enseignants en formation avec Josette Lesieur et Bernard Schnoering

²⁶⁶ DEFRENCE (B.) : *La violence à l'école*, Paris, Syros, 1997, 138 pages, pp.69 à 71 ; 72-73 ; 78 et 87-88 ; 93 à 95.

qui prennent conscience de n'avoir jamais appris et su ce qu'est l'écoute. Car, bien souvent, comme le souligne Bernard Defrance, c'est la peur qui domine les relations entre enseignants et enseignés, les premiers cherchant à " s'imposer " coûte que coûte, et cette attitude empêchant toute communication ; les élèves confondent alors obéissance à la loi qui permet à tous de vivre ensemble et soumission à une personne, et les enseignants autorité et pouvoir²⁶⁸ ...

VI. Apprendre

La formation semble partir de ce qu' " il faut apprendre " et non de la constatation d'André Giordan (et d'autres chercheurs) :

" On n'apprend que ce qui nous fait plaisir ou ce qui renforce nos convictions, en fait ce que l'on connaît déjà. " " L'on apprend que ce qui nous touche ou nous accroche. Tous les jours, on peut noter, même à titre personnel, l'importance de l'émotion, du désir, de l'engagement, de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre.²⁶⁹ "

Apprendre est un processus dynamique qui nécessite au départ un désir fort, une curiosité affirmée pour la connaissance et du plaisir. Si l'on veut permettre à d'autres de s'approprier des connaissances, quelles qu'elles soient, il serait intéressant de chercher comment cela s'est passé et se passe pour soi. On n'apprend pas dans n'importe quelles conditions. Qu'est-ce qui fait naître, suscite ma curiosité, mon désir d'en savoir plus ? Dans quel contexte ? Quelles sont alors mes stratégies ? Quelles émotions ont accompagné tel apprentissage particulier ? M'ont-elles donné envie de poursuivre ? M'ont-elles, au contraire, détournée de certains secteurs ? Il y a une douzaine d'années, l'interview d'enseignants pour mon mémoire de DHEPS fut instructive. Les apprentissages devant lesquels les enseignants, alors enfants ou adolescents, se vécurent comme méprisés, humiliés, les apprentissages qui leur donnèrent une image négative d'eux-mêmes ne furent pas efficaces. De plus, bien souvent, ces expériences n'ont pu être transformées positivement, contournées. Charles a toujours des difficultés avec l'anglais, Laurent avec l'allemand, la physique n'est toujours pas le domaine de prédilection de Michel, Albert n'est pas devenu un grand lecteur²⁷⁰. L'attitude de leurs propres enseignants est en cause mais aussi d'autres éléments : l'enfant arrive en classe

²⁶⁷ LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.) : *Apprendre aux élèves, apprendre des élèves : quels espaces d'écoute ?, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1999, 210 pages, pp. 60-61.*

²⁶⁸ DEFRENCE (B.) : *Le droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Paris-Bruxelles, Castells-Labor, 2000, 96 pages, p.11.

²⁶⁹ GIORDAN (A.) : *Apprendre, Paris, Belin, 1998, 255 pages, p.30. Lire aussi Bakirtzis (K.) : " Apprentissage et catharsis ", Communication au 2è Congrès international de l'AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education) à Lisbonne en septembre 1998, publiée dans Communication et éducation, Athènes, Maison d'éditions Gutemberg, 2001, 375 pages.*

²⁷⁰ LATRY-ROMAGNAN (F.) : *Influence de l'histoire de la personne sur son comportement enseignant*, mémoire de DHEPS, université Lumière Lyon II, 1993, 154 pages.

avec ses propres conceptions, explications, théories sur le monde, avec son propre vocabulaire. C'est ce qui lui a permis de se conduire dans la vie, de résoudre les problèmes quotidiens, au mieux. Et tout cela est remis en cause à l'école. Azouz Begag, dans un charmant livre pour enfants *La force du berger*²⁷¹, en donne un exemple concret. Un jour, en revenant de l'école, l'enfant raconte à son père que la terre est ronde. Mais le père, lui, n'est jamais allé à l'école : pour lui la terre est plate, il est impensable qu'elle soit ronde, cela voudrait dire que des gens marchent sur la tête. Et il fait cette expérience, à son avis probante, devant son fils : il emplit un verre d'eau et le retourne ... Pourtant, le père du petit garçon n'est pas borné. Mais, une théorie, une explication nouvelles ne sont jamais acceptées d'emblée. C'est une constante de la recherche. L'histoire des sciences montre que les découvertes, le plus souvent, nous déstabilisent, contredisent nos systèmes explicatifs, remettent en cause notre manière de voir les choses, et il peut y avoir de grandes différences entre une explication scientifique et le vécu quotidien. Si, du point de vue scientifique, il est faux que le soleil " se lève " à l'est et se " couche " à l'ouest, c'est pourtant à partir de ce postulat que les caravaniers traversent le désert sans se perdre. Et nous n'avons pas encore trouvé les moyens d'exprimer poétiquement cette nouvelle réalité. Pareillement, il y a une dizaine d'années, le CERN a annoncé avoir fabriqué neuf atomes d'antimatière ... Qu'est-ce que cela veut dire ? Comment pouvons-nous nous représenter cette " création " ? Quelles analogies nous aideraient-elles à conceptualiser cet événement ? Ou bien nous apprenons que la nature est essentiellement constituée de " vide " puisque les atomes sont formés d'un noyau autour duquel tournent un ou des électrons, un peu à la manière de la Lune autour de la Terre ou des planètes autour du Soleil. Mais, le jour où, par inattention, nous nous cognons contre un arbre ou une porte, nous n'avons pas réellement le sentiment qu'ils sont " fabriqués " de " vide " ! Donc, apprendre nécessite une reconstruction différente plus pertinente, parfois à l'opposé, d'un système de pensée antérieur, c'est-à-dire d'abord une déconstruction. C'est un phénomène douloureux, car il s'agit d'abandonner un système de références, de croyances qui, jusque là, était pertinent, opérationnel et efficace pour nous. C'est un plongeon dans l'inconnu.

L'apprendre se réalise à partir d'un besoin, de la prise de conscience d'un manque, d'une interrogation, d'un désir de connaître le monde autour de soi, de comprendre son fonctionnement. Le futur enseignant devrait être amené à explorer sa propre manière d'apprendre, repérer ce qui l'intéresse, les émotions que déclenche cet intérêt, l'état d'excitation produit, les processus qu'il met en oeuvre, les émotions qui les accompagnent, les moments de découragement et leur origine, ce qui le soutient et l'encourage dans sa recherche. Ce ne sont pas des cours magistraux et théoriques de psychologie, de pédagogie ou de didactique, aussi parfaits soient-ils, qui se révéleront le plus efficaces : ce seront davantage la prise de conscience et l'expérience de ce qui se passe alors pour lui dans cet acte d'apprendre, non par une centration intellectuelle (en tout cas pas purement et uniquement intellectuelle) mais par une attention à un processus existentiel, dans lequel tout l'être est engagé intellectuellement, psychologiquement, physiologiquement, physiquement, affectivement. C'est, là aussi, un travail sur soi, un travail d'investigation, de mise à jour, qui nécessite une verbalisation et/ou un travail

²⁷¹ BEGAG (A.) : *La force du berger*, Genève, éd. La joie de lire, 1991, 42 pages.

d'écriture, une confrontation des expériences diverses de chacun avec les autres. On retrouvera sans nul doute la théorie, mais probablement d'une manière plus intériorisée, plus intégrée. On aura aussi peut être quelque chance de mieux se rendre compte de la richesse de l'hétérogénéité dans une classe ayant expérimenté que l'échange, le partage des expériences des autres enrichissait chacun²⁷².

Or, si cet "apprentissage" fondamental n'existe pas ni dans les écoles normales, ni dans le cursus de formation des professeurs du secondaire, il n'existe pas davantage dans les I.U.F.M. actuels.

272

Enquête de MINGAT (A.) et ses collègues de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation dans des écoles de l'Yonne et de Saône-et-Loire : "Les élèves qui sont dans des classes multiples, groupant plusieurs niveaux, ont de meilleurs résultats que ceux scolarisés dans des classes regroupant des élèves de même niveau. Les risques de redoubler la sixième sont de 23% pour ceux qui ont été scolarisés en cours simple en primaire alors qu'ils ne sont que de 12,9 et 11,3% pour les élèves issus respectivement de cours multiple ou de classe unique." in *Pour la Science* n° 280, décembre 1996.

Conclusion générale

Dans l'itinéraire de chacune des personnes interviewées, quels ont été les éléments fondateurs qui ont permis un enracinement, déclenché un processus de transformation, et quelle en était l'origine (famille, école, camarades) ?

Le sentiment de liberté est très important pour Jean. Au niveau familial, il semblerait que la grand-mère ait eu une influence importante dans ce domaine ainsi que son père dans celui de la créativité et d'une certaine confiance dans l'avenir. A l'extérieur, l'aumônier (ainsi que le professeur de guitare dans une moindre mesure), par son écoute, sa présence et ses propositions constructives, est prépondérant, non par ce qu'il fait, mais par ce qu'il est. La démarche pédagogique de Jean se relie à ces influences. En parallèle, que lui ont apporté l'école quand il était enfant et adolescent, de même que les formations initiées par l'institution ? Les souvenirs de la première sont très flous, aucun, réellement prégnant, ne s'y rattache, si ce n'est qu'il avait les capacités de retenir pour les interrogations et d'oublier aussitôt après ... Les secondes en ont généré de " cuisants ", blessants, humiliants, toujours présents. Heureusement, le maître était assez solide pour s'en sortir sans trop de dégâts bien que la première fois lui ait ôté le goût de la recherche en musique et la seconde laissé un arrière-goût d'amertume. On ne peut vraiment pas affirmer qu'il s'agisse là d'un développement, ce qui est très dommage.

Les influences que reçoit Pierre ne viennent pas davantage du milieu scolaire et de formation. Issu de famille modeste, c'est son acceptation par un milieu plus riche et plus libre qui l'ouvre au monde extérieur, lui permet une expérience de l'altérité. La vie à l'école puis à l'université se déroulent sans anicroche mais, là aussi, ce ne sont pas les

enseignants qui le marquent réellement. Ses meilleurs souvenirs concernent les étés dans la grande propriété, avec le monde multiple qui la fréquentait, la connivence avec sa soeur, l'amitié de ses pairs et leurs rencontres. A propos de sa formation, il évoque un travail en photo mais aucunement un cours, une recherche, un professeur qui l'ait "marqué".

La confiance et une certaine liberté que lui accordent sa famille ainsi que son milieu paysan vivant au rythme respecté des saisons, et non constamment dans le stress et l'urgence des villes, ont donné à Cécile calme, sérénité et foi dans ses élèves. Elle est aussi la première à évoquer plus précisément quelques enseignants rencontrés durant sa scolarité, un professeur d'histoire-géographie qui l'a dégoûtée de ces disciplines, et un autre, celui de philosophie, proche, accueillant, à l'écoute, tolérant, intéressé non seulement à "faire ses cours" mais à la vie des lycéennes.

Sa famille, notamment sa mère et sa cousine, a eu une influence très importante sur Mireille par son ouverture, son accueil, sa compréhension. C'est dans ce contexte qu'elle a développé ses capacités d'écoute, son goût des relations pour les autres, différents par leurs origines socio-culturelles ou leurs handicaps. Les quelques souvenirs scolaires évoqués ne sont pas dramatiques sans toutefois ouvrir de grandes perspectives. C'est la cousine, par ses qualités, qui lui donne envie d'être institutrice. Au niveau institutionnel, Mireille n'évoque pas quelque chose de particulier qui lui aurait permis de construire son identité d'enseignante. Elle a vécu des moments difficiles, avec un sentiment de solitude et d'abandon, au début de sa carrière et durant plusieurs années.

L'histoire de Claudine est beaucoup plus douloureuse. Les relations avec une mère sadique l'ont beaucoup perturbée, blessée, et le père, trop faible fut totalement incapable de la protéger. En outre, les attouchements du curé du village n'ont pas arrangé les choses et, pire, la situation en famille a empiré. Trente ans après, elle éprouve du mal à se construire une image positive d'elle-même et, dans sa manière d'être, pointe toujours la petite fille terrorisée, et insécurisée. Il semble là, que l'école, qui paraît n'avoir rien vu de la maltraitance, ait été malgré tout un lieu plus calme, celui des relations avec les "copines". En revanche, quand elle sort de l'école normale pour enseigner dans une classe maternelle, Claudine se retrouve de nouveau confrontée au sadisme et à l'intransigeance de la part de la hiérarchie institutionnelle. Peut-être n'était-ce, de la part des conseillères pédagogiques et des inspectrices de maternelle, qu'un désir fort que les maîtresses se mettent réellement au service des tout petits. Il n'empêche. Ce fut exprimé de telle manière que cela n'a pas aidé l'institutrice à prendre confiance en elle, en ses capacités. Heureusement, Claudine a trouvé une école avec deux collègues accueillantes pour l'aider à progresser. Constatons à nouveau que ce sont des personnes qui *sont*, davantage qu'elles ne *font*. Mais la construction d'un moi fort reste très fragile.

Quand il évoque son itinéraire d'enfance surtout, Gérard se souvient que c'était le "paradis". Toutefois, on constate qu'en réalité ses parents très occupés étaient peu disponibles d'une part et qu'il fallait donc "faire avec", d'autre part que sa liberté s'est terriblement restreinte lors de son retour en métropole en raison de l'angoisse d'origine maternelle qui, en outre, lui a été transmise. Il paraît manquer énormément de confiance en lui ainsi qu'en ses élèves et ses propres enfants. Fantasmant un monde essentiellement dangereux, il a beaucoup besoin d'être encouragé et soutenu.

Les blessures de Marc dans son enfance sont dues au manque d'argent de son milieu modeste ainsi qu'à une image négative de la profession paternelle. Ces handicaps se trouvent renforcés par l'école : voyage scolaire trop cher, assimilation du métier de décolletleur à celui de ferrailleur par la secrétaire de l'université. Devenu instituteur, il est à la fois très sensible aux situations socio-économiques difficiles des élèves de son école, mais en même temps le manque de son enfance continue d'apparaître de façon récurrente dans l'échange. De plus, il souffre aussi d'un déficit d'image renforcé par l'institution. Alors qu'il a donné beaucoup de temps pour construire une équipe, pour organiser des activités pour les enfants de manière à ce que tous puissent y participer, pour recevoir les stagiaires de l'IUFM et les accompagner, il échoue au concours de professeur des écoles, avec une note calamiteuse. Plus que l'échec en tant que tel – dans un concours, seuls les "meilleurs" sont retenus – c'est l'évaluation qui le blesse douloureusement, avec le sentiment très vif d'être exploité mais pas reconnu.

Le sentiment d'avoir échoué dans sa vie conjugale et familiale colore aussi la manière d'être au monde d'Eliane dans la vie professionnelle. Alors qu'elle possède un certain nombre d'atouts qu'elle met en oeuvre avec les enfants, elle manque de confiance en elle, ce qui, me semble-t-il, l'a empêchée ou freinée dans son évolution pédagogique (voyage-échange, correspondance scolaire par exemple). Il lui a fallu un projet initié récemment par l'institution pour tenter l'expérience. Et, l'attitude non compréhensive, infantilisante et méprisante d'un inspecteur, alors qu'elle était dans une période compliquée de sa vie, n'était pas la plus appropriée pour lui redonner une bonne image d'elle-même.

L'évolution de Nadine, à l'origine enfant timide et solitaire, est dû en partie à son échec en classe de première. De façon assez étrange, avoir été en quelque sorte à la place du cancre alors qu'elle travaillait avec coeur sans résultats probants dans une section qui ne lui convenait pas ; cela l'a autorisée à l'être avec les avantages correspondant à la situation : les places du fond, les bavardages avec les "copines" durant les cours, apparemment sans culpabilité. Elle pouvait alors "être", puisqu'il n'y avait plus, durant ce temps, de la part de ses parents et des enseignants, d'attente qu'elle ne pouvait faire. Le redoublement dans une classe plus adaptée s'avère alors positif et Nadine prend davantage confiance en elle et en ses capacités durant la fin de sa scolarité de secondaire et ses deux années d'université. En revanche, durant la formation professionnelle à l'IUFM, elle se referme à nouveau et considère que l'apprentissage de son métier ne se réalise vraiment que lors de sa rencontre et de son travail avec la collègue de Jean. Le plus important pour elle est la relation qu'elles nouent toutes deux, les attitudes de la personne chevronnée, accueillante, à l'écoute, acceptante, confiante dans les capacités de Nadine, ce qui l'autorise à croire en elle, à prendre des initiatives, à exprimer ses idées, à collaborer. A contrario, le positif de l'institution paraît "mince".

Comme Nadine, Simon est timide et le redoublement en primaire – par manque de maturité – aurait, a posteriori, généré les mêmes prises de conscience. Les influences positives semblent aussi moins fortes mais l'aumônerie du lycée, alors qu'il vient d'un milieu communiste et est athée, est citée comme un lieu d'accueil et d'échanges. L'école normale ne produit pas de souffrance particulière mais étrangement, elle n'est pas présentée comme lieu de travail, de recherches, d'investissement. Dès la fin des cours et

jusque tard dans la nuit, les élèves-maîtres se retrouvent au café pour parler et faire la fête mais guère pour discuter pédagogie. Gérard en avait d'ailleurs un souvenir semblable. Le voyage en Irlande n'incite pas davantage à un travail de réflexion. Les futurs instituteurs ne se "réveillent" que la deuxième année après leur stage. Leurs attentes, alors, ne paraissent pas réellement satisfaites et l'évaluation réflexive de la formation au moment de l'entretien n'est guère positive.

Laurent, dynamique, débordant d'idées et d'enthousiasme, s'exprime abondamment sur les attitudes des enseignants envers les enfants à partir de son expérience personnelle d'enfant, puis d'instituteur qui a éveillé sa conscience et sa vigilance concernant notamment le respect de l'enfant. Mais, à l'écouter, il ne semble pas que la formation de l'école normale l'ait véritablement aidé dans ce domaine. Elle l'a, au contraire, complètement dégoûté de certaines disciplines (allemand par exemple) ou laissé plutôt démunie face à son métier (psychopédagogie).

Les entretiens avec Carole ne furent pas très évidents. Il me fut difficile d'obtenir des éléments qui ne soient pas des généralités concernant les personnes formatrices. Je la ressens très impliquée dans la préparation du concours d'entrée par rapport à son patron. C'est quelque chose de très important pour elle, qui peut lui donner assurément une certaine confiance dans ses capacités. De même transparaît son désarroi dans les débuts, où on la laisse assez seule, sans conseil, sans aide dans des classes difficiles. Pareillement, peu de choses révèlent ses sentiments, les événements de sa vie personnelle enfant et adolescente, ses relations, les personnes qu'elle aimait, qui l'acceptaient ou la rejetaient. Et cela m'interroge. Il me semble "y être allée sur la pointe des pieds". Peut-être ai-je failli quelque part ? Peut-être ne pouvait-elle refuser ces entretiens pour des raisons qui m'échappent ? Peut-être avait-elle besoin de beaucoup se protéger ? Mais l'énergie dépensée dans le maintien d'une pareille carapace m'inquiète. Que se passera-t-il en cas de situation, d'imprévu plus ou moins lourds, difficiles ? Comment pourra-t-elle se mobiliser pour faire face, alors qu'elle paraît beaucoup dans un contrôle incessant d'elle-même, dans une tension continue ?

Enfin, Catherine paraît très distanciée des événements concernant notamment sa vie personnelle et, si elle exprime un certain plaisir à en narrer certains, il m'est difficile de les mettre en lien avec sa vie professionnelle. De même, sa vie d'élève, de collégienne puis d'élève-maîtresse paraît s'être déroulée sans trop de heurts, mais peu d'éléments surgissent, révélateurs d'atouts ou de désavantages. Il n'est pas possible de repérer, au cours de sa formation professionnelle, un enseignant ou un enseignement qui aurait eu une influence. Seule, celle de français au collège laisse un souvenir fort et l'a probablement aidée par le souvenir dans son travail avec les enfants. De même que d'autres, mais peut-être de manière plus explicite, Catherine pointe les manques de sa formation, surtout en ce qui touche la relation, essentiellement avec les parents.

La synthèse peut aussi se faire à partir des hypothèses. Les expériences vécues positivement, qui impliquent le plus souvent des sentiments de liberté, de confiance, de reconnaissance, la relation interpersonnelle chaleureuse, ont ouvert les personnes interrogées à autrui et aux connaissances et/ou à la créativité ayant un retentissement dans leur vie actuelle. Celles qui sont génératrices de souffrance qui ont blessé les interviewés les ont induits à se protéger, à se refermer sur eux-mêmes, les empêchant en

quelque sorte de grandir dans des domaines particuliers plus ou moins vastes, et les traces en sont encore patentes aujourd'hui. Bien sûr, parfois, un autre événement, une nouvelle rencontre induisent un travail d'ordre psychologique qui peut faire évoluer la situation, transformer le vécu dramatique en quelque chose qui l'est moins, permettre d'en repérer des aspects positifs ... Seulement, on se rend compte que ce phénomène de transmutation se produit rarement, à dose homéopathique si un travail plus en profondeur, qui réactive souvent de la souffrance, n'est pas entrepris, et cela sans certitude absolue de résultat tangible rapidement. Les expériences douloureuses nous permettent-elles de grandir ? Oui, mais à la condition d'en être "sorti" ... à la condition que, concomitamment à cela, ou précédemment et concomitamment se vive quelque chose d'épanouissant, d'euphorisant, qui compense²⁷³. Les personnes en souffrance rencontrées pour cette recherche n'ont pas ou peu fait ce travail de réparation leur permettant de se réapproprier ce vécu de manière dynamique. Elles éprouvent de la difficulté, soit à prendre de la distance, soit à repérer et reconnaître leurs émotions. Que transmettent-elles dans leurs relations avec les enfants, les collègues, les supérieurs hiérarchiques, les parents, dans le cadre professionnel ? Que voient-elles dans ceux qui leur font face ? Quelles images émergent ? Cela ne veut pas dire qu'elles sont incomptétentes, loin de là, mais que leurs richesses, en raison des souffrances plus ou moins présentes, ne sont pas utilisées de la façon la plus écologique, nécessitent une énergie formidable parfois pour être mises en oeuvre.

En réalité tous, comme n'importe qui chargé d'éducation ou investi dans une profession à impact relationnel, ont besoin d'un minimum de connaissances expérientielles, qu'ils soient à l'aise ou en difficulté, ce qui est du ressort de la formation. La vigilance à ses propres réactions est parfois (?), souvent (?) quelque chose de très subtil, un travail dans la finesse, qui s'acquiert progressivement, qui demande du temps, en sachant que, dans ce domaine précis, rien n'est jamais totalement acquis. C'est un processus qui n'est pas donné une fois pour toutes mais qui s'appréhende chaque jour davantage. Or, ces enseignants n'ont pas eu de sensibilisation réelle à tous ces phénomènes inhérents à tout groupe quel qu'il soit. Pourtant, des expériences de ce type avec des approches diverses ont été menées depuis trente-cinq ans, des évaluations ont été réalisées, toutes positives, toutes suscitant le désir de poursuivre de la part de ceux les ayant tentées et, pour toutes, à un moment ou à un autre, les crédits ont été supprimés ou affectés à d'autres intitulés, le plus souvent plus techniques. Par exemple, l'informatique a le vent en poupe et "on" insiste sur la communication et les échanges par internet, sans trop s'interroger sur la relation quotidienne avec le prochain, celui, et ceux que l'on rencontre tous les jours dans le travail, chez soi, dans la rue.

Il est possible de citer aussi une autre démarche qui existe à l'université mais dont je ne connais pas d'expérience menée spécifiquement pour des enseignants du premier ou du second degré. Ce sont les groupes de biographie éducative, autre moyen de formation dans lequel chaque personne choisit de relater certains faits de sa vie personnelle, sociale et/ou professionnelle aux autres. Pierre Dominicé²⁷⁴ écrit :

²⁷³ LOBROT (M.) : *L'écoute du désir en formation et thérapie*, " Une nouvelle approche du développement personnel ", Paris, Retz, 1989, 208 pages, pp. 10 à 45.

“ Le récit donne libre cours à une réflexion fondée des expériences suffisamment significatives pour que leur souvenir s'impose à la mémoire de celui qui parle ou écrit. Il restitue les moments de l'existence qui ont laissé leur trace et qu'il n'est souvent guère possible d'évoquer sans émotion. Le langage de la biographie éducative associe le raisonnement et l'affectivité, pour que ceux qui s'expriment mentionnent des relations humaines marquantes, des échecs auxquels ils ont dû faire face ou des projets dans lesquels ils se sont engagés. La dichotomie traditionnelle entre la logique du discours et l'irrationalité des sentiments ne tient plus. ”

La personne elle-même est libre du choix des moments et des événements qu'elle communique aux autres :

“ Il choisit de dire à ses interlocuteurs ce qu'il est prêt à partager et ce qu'il s'imagine qu'ils peuvent entendre. De même il n'évoque que les moments de sa vie auxquels il est en mesure de donner une interprétation. Dans la discussion qui suit la présentation orale, plusieurs questions amènent l'auteur du récit à préciser ce qu'il a voulu dire ou à compléter ce qui n'était pas clair. Il arrive qu'une question suscite un prolongement du récit dans une direction inexplorée comme celle de la scolarité primaire ou des débuts de la vie professionnelle. Mais le récit biographique ne s'opère jamais sous contrainte. Aucun interlocuteur ne parvient à faire dire au membre d'un groupe ce qu'il refuse de partager. Il ne s'agit aucunement de "jeu de la vérité". ”

Enfin quelle est la formation apportée par la biographie éducative ?

“ Le récit biographique crée des liens entre des époques différentes de l'histoire de vie. Il restitue la diversité des lieux qui couvrent une étape de l'existence. Il situe l'événement existentiel dans la logique d'un parcours. Dans nos sociétés morcelées, nous sommes habitués à vivre des fractions de nous-mêmes. Le respect de normes professionnelles nous oblige parfois à cacher nos convictions politiques et religieuses, et pour profiter de la vie, comme nous le suggère la publicité, nous sommes invités à oublier ce qui nous préoccupe. Nous voyageons pour changer d'environnement et nous empruntons pour vivre l'illusion d'un salaire plus arrondi. La production culturelle dans laquelle nous sommes immersés que nous le voulions ou non, a tendance à assimiler sensibilité et intensité, renforçant l'instabilité d'une vie fractionnée entre la jouissance et la pause. La biographie éducative intervient comme une demande qui entre en contradiction avec la plupart des tâches et des rêves qui nous sont proposés. Elle déclenche une réflexion dont nous avons fréquemment perdu l'usage. ”

Ce travail oral et écrit, individuel avec des moments collectifs, est un autre moyen de comprendre son vécu, de repérer les circonstances dans lesquels se rejouent des fonctionnements perturbants. Par l'écriture et le partage avec autrui, s'opère une dédramatisation, une mise à distance et une intégration de sa propre histoire, qui se

²⁷⁴ DOMINICE (P.) : *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'harmattan, 1990, 175 pages, pp. 82, 127 et 130. Lire aussi PINEAU (G.) et Marie Michelle : *Produire sa vie*, Montréal (Canada) éd. St Martin, 1983, 419 pages PINEAU (G.) et JOBERT (G.) : *Histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, 1989, 240 pages JOSSO (C.) : *Cheminier vers soi*, Lausanne, éd. L'Âge d'Homme, 1991, 448 pages

vérifie dans les moments où cette dernière gène la relation avec les autres.

Les instituteurs de la recherche n'ont pas poursuivi d'études supérieures à l'université, sauf Nadine, plus jeune, qui a un DEUG de psychologie, et Marc, l'écrit du DUES de mathématiques-physique. Actuellement, ceux qui se préparent au concours d'entrée à l'IUFM ont tous un niveau minimum de licence, et parfois davantage. Pour être définitivement admis comme professeurs des écoles ils doivent se représenter à un second. Donc, ils sont sélectionnés deux fois, sur des compétences uniquement intellectuelles. Les recherches menées auprès de cette population²⁷⁵ révèlent une grande insécurité face à un métier pour lequel elle ne se sent pas bien préparée. Définit-elle clairement ses besoins et les manques de la formation qui lui est dispensée ? Elle comprend la nécessité de fondements théoriques solides, et " sait " plus ou moins intellectuellement ou intuitivement que " l'éducation " est d'abord affaire d'attitudes et, concomitamment, elle cherche des " trucs ", des " recettes " pour son " enseignement " ... Elle met toute son intelligence et son cœur dans la préparation de ses leçons, tout en étant très stressée : pour elle, " pédagogie " ne rime pas toujours avec " leçon-modèle ". Elle s'angoisse, tout en attendant avec une certaine impatience le stage en responsabilité, et l'année suivante où, stagiaire, elle aura en charge une classe à l'année dans des localités parfois difficiles ... La formation reçue l'a-t-elle réellement préparée à cela ? Lui a-t-elle permis d'acquérir une certaine confiance dans ses capacités, une tout aussi certaine souplesse pour s'adapter le mieux (ou le moins mal !) possible à vingt, vingt-cinq ou trente visages nouveaux ayant déjà parfois un passé compliqué, lourd derrière elles ? Pensera-t-elle d'abord aux enfants ? Ou au " programme " ? Aura-t-elle appris à être attentive à ses élèves et aussi à elle-même, aux émotions qui surgissent en fonction des situations avant de se sentir envahie, submergée ?

Il ne m'a pas semblé que les intitulés des programmes d'IUFM que j'ai lus fassent de nombreuses références à cet aspect particulier de la formation alors que l'expérience de la majorité des enseignants l'ayant tentée témoigne de sa richesse aux niveaux personnels et professionnels. Les approches que j'ai recensées sont diverses, ne se réfèrent pas toutes à une même école, même si elles sont proches mais toutes, sans exception, insistent sur cette connaissance expérientielle de soi, sur l'écoute, sur la relation, sur la communication dont selon Jean François Amadieu seulement 7% passerait par les mots²⁷⁶ ... Cela donne d'autant plus d'importance à la mise en oeuvre des concepts rogériens de considération positive inconditionnelle, d'empathie et de congruence, ainsi qu'à celui de non directivité intervenante de Michel Lobrot, qui écrit à propos des classes non directives :

" Il ne s'agit pas d'abandonner les élèves, de les laisser seuls, ce qui ne peut produire que des réactions d'abandon et des sentiments d'impuissance. Au

²⁷⁵ BLANCHARD-LAVILLE (C.), NADOT (S.) sous la direction de : *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, 275 pages.

²⁷⁶ AMADIEU (J.-F.) : *Le poids des apparences*, Paris, Odile Jacob, 2002, 217 pages, p.126 : " Selon le professeur Albert Mehrabian, l'impact que nous avons sur quelqu'un dépend à 55% de notre seul visage, à 38% de notre voix et seulement à 7% de ce que nous disons. "

contraire, il faut que l'enseignant soit plus présent encore que dans une classe traditionnelle. Il doit en effet sentir les désirs des élèves et répondre à ces désirs. Cela n'est pas facile. Les désirs souvent ne se manifestent pas ou se manifestent d'une manière détournée. Il faut savoir les décoder, et ensuite, il faut savoir y répondre. Cela exige beaucoup d'empathie, de sensibilité, d'intelligence, et de compétence ... Comment connaître le désir de l'élève ? En essayant et en proposant. La pédagogie non directive n'exclut en aucune manière ces initiatives. Ce qu'elle exclut par contre radicalement, c'est de continuer dans une voie qui a été explicitement refusée. C'est alors qu'elle se transforme en pédagogie autoritaire. La pédagogie non directive n'est pas une pédagogie de la non intervention mais une pédagogie de la non autorité. Intervenir est non seulement possible mais nécessaire dans toute pédagogie.²⁷⁷"

Personnellement et philosophiquement, je me sens proche des théories lobrottiennes et rogériennes ; – mon travail de recherche se fonde sur elles – néanmoins, j'accueille volontiers d'autres démarches, d'inspiration psychanalytique le plus souvent, ou dérivées du Potentiel humain (Nimier, Blanchard-Laville, Imbert) où je sens cette écoute authentique bien que, souvent, certaines interprétations des faits ne me " parlent " pas. C'est un autre système de pensée dans lequel je me sens étrangère mais je crois que la confrontation de ces différents types d'expériences et d'analyse peut être riche de découverte et de croissance pour tous. En revanche, il m'apparaîtrait très dangereux que ce domaine spécial soit essentiellement dépendant d'une école particulière quelle qu'elle soit, qui ne refléterait qu'une lecture, ou qu'un certain type de lecture, ce qui est tout de même largement le cas en psychologie encore actuellement en France ... Offrir, que ce soit aux étudiants de l'IUFM ou aux professeurs des écoles, des formations différencierées qui leur permettent de se connaître, de faire leurs choix et d'intégrer que " La Vérité " ne se possède pas, qu'elle se fonde sur des systèmes de valeurs et de croyances et qu'elle ne peut s'approcher que dans la confrontation et la communication de vérités partielles personnelles, même en psychologie ou en sciences, ... cela me semble important. Permettre aux personnes de pouvoir s'interroger sur elles-mêmes, d'améliorer progressivement leurs attitudes, leur pédagogie sans culpabiliser de manière pathologique, d'accepter leur propre part de responsabilité quand les élèves sont en difficulté²⁷⁸ – ce qui leur est encore très difficile , de se sentir davantage maîtresses d'elles-mêmes dans leurs classes et pour les élèves " maîtres " de leur destinée (ce qui leur donne de plus grandes chances de réussite

" que tous les autres facteurs d'école réunis ")²⁷⁹,

cela améliorerait considérablement l'enseignement, diminuerait, notamment l'échec. Au lieu de s'en plaindre et de s'en désoler,

²⁷⁷ LOBROT (M.) : *A quoi sert l'école ?*, Paris, Armand Colin, 1992, 184 pages, pp. 148-149.

²⁷⁸ GOSLING (P.) : *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris, PUF, 1992, p. 61.

²⁷⁹ " *La mesure selon laquelle un individu sent qu'il a quelque contrôle sur sa propre destinée semble avoir un rapport plus grand à la réussite que tous les autres facteurs réunis.*" écrit J. COLEMAN in *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington, 1966, p. 21 cité par A. de PERETTI : *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette 2000, 400 pages, pp. 238.

“ il s’agit de reconnaître que l’autre nous est précieux dans la mesure où il nous est dissemblable ”

écrit Albert Jacquard, qui poursuit :

“ Et ce n’est pas là une morale quelconque résultant d’une option gratuite ou d’une religion révélée, c’est directement la leçon de la génétique.²⁸⁰ ”

Mon insistance sur l’aspect relationnel, émotionnel de l’enseignement pourrait paraître exagérée aux yeux de probablement nombreux pédagogues mais régulièrement, dès qu’est abordé le problème de l’Ecole s’élève énormément de souffrance de la part d’élèves, d’anciens élèves, de parents à propos de leurs enfants et d’enseignants se dévouant réellement à leurs classes. Depuis plus de trente ans (colloque d’Amiens en 1968), sont définies les qualités demandées au personnel enseignant :

“ La pratique enseignante exigera des enseignants, quelle que soit leur spécialité, ainsi que de tout le personnel éducatif : une structure de personnalité apte aux changements, orientée vers l’innovation ; la capacité de maîtriser rationnellement et émotionnellement la relation avec autrui ce qui implique l’acceptation de soi-même et en particulier de ses propres limites ; la capacité de communiquer et de faciliter les communications, de conduire des réunions, de coopérer aux tâches éducatives, à la recherche et aux prises de décision. Le maître, animateur et facilitateur des échanges, continuera cependant à transmettre des éléments culturels, mais la transmission d’un savoir ou d’un savoir-faire sera subordonnée à la découverte vécue d’un problème, autrement dit, répondra d’une demande...²⁸¹ ”

Il me semble réellement que peu d’avancées ont été faites en ce domaine, que la sélection se poursuit toujours uniquement sur des critères purement intellectuels, que les candidats aux concours n’ont aucune idée de l’importance de ce côté relationnel puisqu’on ne leur parle que de connaissances “ pures ” et les “ dérapages ”, qui relatés de temps à autre dans les journaux, ne sont alors pas étonnantes. Avant d’être recrutés, les pompiers volontaires qui veulent devenir professionnels passent un entretien avec des psychologues, non pour sélectionner les meilleurs, mais pour écarter ceux dont le profil laisse émerger des attitudes ne correspondant pas à cette profession, ou une absence de celles qui seraient nécessaires. On pourrait penser que les qualités athlétiques et techniques seraient suffisantes ... Mais intervenir sur le lieu d’accidents nécessite aussi autre chose. La police et la gendarmerie, elles aussi, montrent ce souci de former leur personnel dans le domaine de la relation, même si beaucoup reste encore à faire. Et l’éducation ?

Voici ce qu’écrit André de Peretti qui, depuis plusieurs décennies milite pour cette formation expérientielle des enseignants et qui fut régulièrement conseiller de ministres de l’Education nationale :

“ La chance d’une optimisation meilleure de nos procédures, au plan national comme à celui de chaque élève, réside dans une différenciation permanente des formes diverses d’information, d’appréciation et de repérage des différentes

²⁸⁰ JACQUARD (A.) : *Eloge de la différence*, Paris, Seuil, 1978, 221 pages, p. 206.

²⁸¹ PERETTI (A. de) : *Pour l’honneur de l’école*, Paris, Hachette 2000, 400 pages, p. 284.I

activités. En réajustant constamment et en soutenant une organisation toujours souple et variée, elle rendra possible l'utilisation au bénéfice de l'hétérogénéité des jeunes Français de la diversité des talents ou des habitudes des enseignants français, tels qu'en eux-mêmes enfin ... Si, du moins, on veut prendre au sérieux la révolte des étudiants et des lycéens, conscients de leurs aspirations, et les soupirs des enseignants. Si on donne toute son importance aux actions de formation continue aussi bien qu'initiale. Celles-ci ne peuvent se cantonner à l'écoute de discours ou d'incantations même s'il en faut un juste dosage. Mais elles doivent offrir une gamme étendue d'approfondissements des savoirs et d'exercices pour maîtriser des méthodes (pédagogiques aussi bien que didactiques ; organisatrices des relations entre élèves autant qu'évaluatives). A chaque enseignant de choisir ce qui peut lui être momentanément, ou selon un programme étudié avec formateurs et inspecteurs, nécessaire et sécurisant pour lui et son travail en équipe professorale. En revanche, toutes les fois qu'un changement quelconque à l'enseignement est prescrit, ministériellement ou académiquement, un investissement d'une formation à l'application de ce changement doit être " obligatoirement " conçu et consenti. Par souci et de " performance ". Il nous faut enfin insister sur les précautions que l'Institution doit prendre pour les recrutements de ses personnels, en honnêteté : il ne s'agit pas pour eux, non seulement de briller dans l'exposition de savoirs acquis, mais aussi d'éclairer des jeunes sur l'apprentissage progressif des savoirs requis, soutenu par des méthodes et pédagogies compréhensives. Et il importe donc qu'à des prérequis de titres universitaires et de succès sur les épreuves de concours, soit ajoutée une vérification de vraies dispositions relationnelles.²⁸²"

Il serait temps, pour le bien de tous, que soit enfin pris en compte le côté relationnel de la formation. Il serait bon que Bernard Defrance n'ait plus à écrire, ce qui est malheureusement vrai

" Bons ou mauvais élèves, l'école produit des délinquants. La perte de l'esprit civique, la fameuse " absence de repères ", ce ne sont pas les jeunes des " cités " qui en donnent les exemples les plus graves aujourd'hui : quelle différence entre un gamin qui nie l'évidence devant un enseignant ou un policier, et un élu du peuple qui ment délibérément – et qui sait que tout le monde sait qu'il ment – devant un juge ? Quelle différence entre tel petit traînant de quartier et tel banquier dont les contribuables doivent épouser les opérations frauduleuses ? Quelle différence entre la " morale " de tel spéculateur international, de tel président de club sportif, de tel maire corrompu, et celle du petit caïd de banlieue faisant dans le business et les deals divers ? Aucune, si ce n'est leurs rayons d'action respectifs !²⁸³"

Tout ne serait pas résolu, loin de là, mais un grand pas serait fait ...

²⁸² PERETTI (A. de) : *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette 2000, 400 pages, pp. 384-385.

²⁸³ DEFRENCE (B.) : *Le droit dans l'école. Les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Paris-Bruxelles, Castells-Labor, 2000, 96 pages, p.15.

Bibliographie

- ABRAHAM (A.), *Le monde intérieur des enseignants*, Issy-Les-Moulineaux, EAP, 1982, 192 pages
- ABRAHAM (sous la direction d'A.), *L'enseignant est une personne*, Paris ESF, 1984, 161 pages
- ALLAIS (C.), *L'analyse primale, 10 ans après Janov*, Paris, Retz, 1980, 221 pages.
- AMADIEU (J.F.), *Le poids des apparences. Beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob, 2002, 215 pages
- ARDOINO (J.), *Le groupe de diagnostic, instrument de formation*, Bordeaux, Cahiers de l'Institut d'Administration des Entretiens, n° 5, 1962, 160 pages
- ARDOINO (J.), *Propos actuels sur l'éducation*, Bordeaux, Cahiers de l'Institut d'Administration des Entretiens n° 6, 1963, 103 pages
- ARTAUD (J.), *L'écoute, attitudes et techniques*, Lyon, Chronique Sociale, 1991, 179 pages
- AVANZINI (sous la direction de G.), *Education et pédagogie chez don Bosco*, Paris, Fleurus, 1989, 347 pages
- AVANZINI (sous la direction de G.), *La pédagogie aujourd'hui*, Paris, Dunod, 1996, 256 pages
- AVANZINI (sous la direction de G.), *L'école d'hier à demain, Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Erès, 1991, 205 pages
- BAÏETTO (M.C.), *Le désir d'enseigner*, Paris, ESF, 1982, 163 pages
- BARRE (M.), *Célestin Freinet un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux, PEMF, tome I, 1995, 158 pages, tome II, 1996, 192 pages
- BARRE (M.), *Compagnon de Freinet*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1997, 107 pages,
- BEGAG (A.), CHAOUISTE (A.), *Ecarts d'identité*, Paris, Seuil, 1990, 123 pages
- BELLET (M.), *L'écoute*, Paris, Desclée de Brouwer, 1989, 202 pages
- BERNE (E.), *Analyse transactionnelle et psychothérapie*, Paris, Payot, 1977, 279 pages
- BINET (A.), *Écrits psychologiques et pédagogiques présentés par G. Avanzini*, Toulouse, Privat, 1974, 178 pages
- BLANCHARD-LAVILLE C.), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 282 pages
- BLANCHARD-LAVILLE (C.), NADOT (S. sous la direction de), *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2000, 275 pages
- BOIMARE (S.), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1989, 164 pages
- BOON (H.), DAVROU (Y.), MAQUET (J.-C.), *La sophrologie, une révolution en psychologie, pédagogie, médecine ?*, Paris, Retz, 1987, 256 pages
- BOUDALIA-GREFFOU (M.), *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic, 1969, 145 pages
- BOUMARD (P.), *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, Paris, puf, 1997, 152 pages

- BOUMARD (P.), LAMIHI (A. sous la direction de), *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, édit. Ivan Davy, 1995, 270 pages
- BOURDIEU (sous la direction de P.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, 955 pages
- CAHIERS BINET-SIMON, *Education des adultes et formation permanente*, Toulouse, Erès, 1991, n° 628, 79 pages
- CHAPPAZ (sous la direction de G.), *Construire et entretenir la motivation*, Marseille, Université de Provence et crdp de Marseille, 1996, 283 pages
- CLERGET (sous la direction de J. et M.-P.), *Places du père, violence et paternité*, Lyon, Presses universitaires, 1992, 176 pages
- Collectif ICEM-Pédagogie Freinet, *Perspectives d'éducation populaire*, Paris, Maspéro, 1979, 271 pages
- CLOSETS (F. de), *Le bonheur d'apprendre*, Paris, Seuil, 1996, 413 pages
- COSNIER (J.), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz, 1994, 175 pages
- CORNELY (A.), *Ecouter*, Toulouse, Erès, 1983, 195 pages
- CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris ESF, 1978
- CROZIER (M.), *L'entreprise à l'écoute. Apprendre le management post-industriel*, Paris, InterEditions, 1989, 217 pages
- CYRULNIK (B.), *Sous le signe du lien. Une histoire naturelle de l'attachement*, Paris, Hachette, 1997, 169 pages
- CYRULNIK (B.), *La naissance du sens*, Paris, Hachette, 1998, 169 pages
- DAMASIO (A.), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995, 368 pages
- DAMASIO (A.), *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob, 1999, 380 pages
- DEFRANCE (B.), *Le plaisir d'enseigner*, Paris, Syros, 1997, 220 pages
- DEFRANCE (B.), *La violence à l'école*, Paris Syros, 1997, 138 pages
- DEFRANCE (B.), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros, 2001 4^e éd., 203 pages
- DEFRANCE (B.), *Le droit dans l'école*, Paris-Bruxelles, Castells et Labor, 2000, 96 pages
- DOMINICE (P.), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris L'Harmattan, 1990, 174 pages
- FASSIAUX (P.), *Les mécanismes psychologiques de l'évolution personnelle*, Paris, Psyénergie, 1992, 147 pages
- FERRY (G.), *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1970, 227 pages
- FONVIEILLE (R.), *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens Klinsciek, 1989, 237 pages
- FONVIEILLE (R.), *De l'écolier écoeuré à l'enseignant novateur*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1996, 137 pages

- FORWARD (S.), *Parents toxiques*, Paris, Stock, 1991, 318 pages
- FREINET (C.), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1969, 182 pages
- FREINET (C.), *Oeuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994, tome 1, 591 pages, tome 2, 729 pages
- FREINET (E.), *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Paris, Maspéro, 1969, 359 pages
- FREIRE (P.), *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971, 155 pages
- FRISCHER (D.), *Les analysés parlent*, Paris, Stock, 1977, 406 pages
- FROMM (E.), *La mission de Sigmund Freud*, Bruxelles, éd. Complexe, 1975, 110 pages
- FROMM (E.), *L'art d'aimer*, Paris, Epi, 14^e éd. 1979, 157 pages
- FROMM (E.), *Le cœur de l'homme, sa propension au bien et au mal*, Paris, Payot, pbp n° 349, 219 pages
- FROMM (E.), *La passion de détruire. Anatomie de la destructivité humaine*, Paris, Robert Laffont, 1975, 524 pages
- GALAM (E. dirigé par), *L'écoute. Résonance des rencontres*, Paris, Autrement, n° 180, septembre 1998, 204 pages
- GENTZBITTEL (M.), *Madame le Proviseur*, Paris, Seuil, 1991, 256 pages
- GENTZBITTEL (M.), *La cause des élèves*, Paris, Seuil, 1992, 251 pages
- GIORDAN (A.), *Apprendre*, Paris, Belin, 1998, 255 pages
- GIORDAN (A.), *Comme un poisson rouge dans l'homme*, Paris, Payot, 1995, 416 pages
- GLOTON (R.), CLERO (C.), *L'activité créatrice chez l'enfant*, Paris, Casterman, 1971, 211 pages
- GOLEMAN (D.), *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Robert Laffont, 1997, 505 pages
- GOLHOR LERNER (H.), *La danse de la colère*, Paris, First, 1990, 277 pages
- GORDON (T.), "Parents efficaces ". *Une autre écoute de l'enfant*, Paris, Fayolle, 1978, 358 pages
- GOSLING (P.), *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, Paris, PUF, 1992, 256 pages
- GRÜNBAUM (A.), *La psychanalyse à l'épreuve*, éditions de l'éclat, 1993, 143 pages
- GUENO (J.P.), *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves ...*, Paris, Librio n° 492, 2001, 159 pages
- HESS (R.), *Le temps des médiateurs, "le socioanalyste dans le travail social "*, Paris Anthropos, 1981, 453 pages
- HABRIAS-SIMON (N.), "Un lieu pour l'émotion, la thérapie " in LOBROT (M.) et coll., *Le choc des émotions*, Tours, éd. de La Louvière, 1995, 287 pages, pp. 205 à 213.
- IFEPP – Formation 3, *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Paris, Payot, pbp n°260, 1975, 198 pages
- IMBERT (A.M.), IMBERT (F.), *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité*, Paris, Armand Colin, 1973, 288 pages
- IMBERT (F.), *Pour une praxis pédagogique*, Paris, Matrice, 1985, 409 pages

- IMBERT(F.), *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Paris, Matrice, 1987, 120 pages
- IMBERT (F.), *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 1996, 209 pages
- IMBERT (F.), *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*, Paris, ESF, 1998, 164 pages
- IMBERT (F.), CIFALI (M.), *Freud et la pédagogie*, Paris, PUF, 1998, 128 pages
- JACQUARD (A.), *Eloge de la différence, La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978, 221 pages
- JACQUARD (A.), *L'Equation du nénuphar, Les plaisirs de la science*, Paris Calmann-Lévy, 1998, Livre de poche n° 14811, 184 pages
- JANOV (A.), *Le cri primal*, Paris, Flammarion, 1975, 507 pages
- JOSSO (C.), *Cheminier vers soi*, Lausanne, éd. L'Age d'Homme, 1991, 448 pages
- JOULE (R.V.), BEAUVOIS (J.L.), *Petit traité de manipulation à l'égard des honnêtes gens*, Grenoble, Presses universitaires, 1987, 231 pages
- KAEPPELIN (P.), *L'écoute. Mieux écouter pour mieux communiquer*. Paris, ESF, 1989, 168 pages
- KORCZAK (J.), *Journal du ghetto*, Paris, 10-18-Robert Laffont, 1998, 331 pages
- LAMIHI (A.), *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1994, 154 pages
- LAMIHI (sous la direction de A.), *Freinet et l'école moderne*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur, 1997, 163 pages
- LAPASSADE (G.), *L'autobiographe*, Vauchrétien, Ivan dacy éditeur, 1997, 51 pages
- LE BINET-SIMON, *Alfred Binet et les profils pédagogiques*, Bulletin de la Société A. Binet et T. Simon, Lyon, 1986, n° 607, 40 pages
- LEON (Y.), *Formation permanente des enseignants*, Paris, Fleurus, 1973, 168 pages
- LESIEUR (J.), SCHNOERING (B.), *Apprendre aux élèves, apprendre des élèves, quels espaces d'écoute ?*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 1999, 210 pages
- LIEURY (A.), *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 3^e éd., 1997, 153 pages
- LIEURY (A.), FENOUILLET (F.), *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996, 142 pages
- LIEURY (A. et coll.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod, 1996, 415 pages
- LOBROT (M.), *Les effets de l'éducation*, Paris, ESF, 1971, 284 pages
- LOBROT (M.), *Troubles de la langue écrite et remèdes*, Paris ESF, 1972, 215 pages
- LOBROT (M.), *L'animation non-directive des groupes*, Paris, Payot, 1974, 252 pages
- LOBROT (M.), ZIMMERMANN (D.), *La lecture adulte*, Paris, esf, 1975, 101 pages
- LOBROT (M.), *Les forces profondes du moi*, Paris, Economica, 1985, 322 pages
- LOBROT (M.), *L'influence des modèles*, Les Lilas, Psyénergie, 1985, 282 pages
- LOBROT (M.), *Lire*, Paris esf, 5^e éd., 1987, 107 pages

- LOBROT (M.), *L'écoute du désir*, Paris, Retz, 1989, 208 pages
- LOBROT (M.), *A quoi sert l'école ?*, Paris, Armand Colin, 1992, 184 pages
- LOBROT (M. et coll.), *Le choc des émotions*, Tours, éd. de la Louvière, 1993, 287 pages
- LOFTUS (E.), KETCHAM (K.), *Le syndrome des faux souvenirs et le mythe des souvenirs refoulés*, Exergue, 1997, 3351 pages
- LOWEN (A.), *La Bio-Energie*, Paris, Tchou, 1976, 310 pages
- LYOTARD (J.F.), *La phénoménologie*, Paris, PUF, 1954, 127 pages
- MARCHAND (M.), *Hygiène affective de l'éducateur*, Paris, PUF, 1956, 135 pages
- MARSOLLIER (C.), *Les maîtres et l'innovation, ouverture et résistance*, Paris, Anthropos, 1998, 108 pages
- MAZET (M.), *Des mots pour vivre. Accompagner par l'écoute*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000, 165 pages
- MEIRIEU (P.), *L'école, mode d'emploi*, Paris, esf, 5^e éd., 1990, 187 pages
- MENDEL (G.), VOGT (C.), *Le manifeste éducatif, contestation et socialisme*, Paris, Payot, pbp n° 226, 1973, 307 pages
- MERLEAU-PONTY (M.), *Phénoménologie de la perception*, Paris Gallimard, 1945, 531 pages
- MIALARET (G.), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, 1991, 608 pages
- MILLER (A.), *C'est pour ton bien*, Paris, Aubier, 1984, 320 pages
- MILLER (A.), *L'enfant sous terreur*, Paris, Aubier, 1986, 380 pages
- MILLER (A.), *Images d'une enfance*, Paris, Aubier, 1987, 181 pages
- MILLER (A.), *La souffrance muette de l'enfant*, Paris, Aubier, 1990, 181 pages
- MILLER (A.), *Abattre le mur du silence*, Paris, Aubier, 1991, 213 pages
- MOLL (J.), "Modèle ou réélaboration personnelle ?" in *Cahiers Pédagogiques* n° 335, 1995, pp. 17-18.
- MONTAGNER (H.), *L'attachement les débuts de la tendresse*, Paris, Odile Jacob, 1991, 335 pages
- MONTAGU (A.), *La peau et le toucher, un premier langage*, Paris, Seuil, 1979, 224 pages
- MOUGNIOTTE (A.), *La pratique personnelle de l'enfant*, Lyon, Presses universitaires, 1993, 182 pages
- MOUGNIOTTE (A.), *Eduquer à la démocratie*, Paris, Cerf, 1994, 175 pages
- MOUGNIOTTE (A.), *Maritain et l'éducation*, Paris, éd. don Bosco, 1997, 151 pages
- MOUNIER (E.), *Le personnalisme*, Paris, PUF, 1967, 136 pages
- MOYNE (A.), "L'angoisse de l'enseignant" in *Cahiers Pédagogiques* n°156, pp. 25 à 29
- MOYNE (A.), "Pédagogie différenciée et phénomènes relationnels" in *Cahiers Binet-Simon* n° 617-618, Toulouse, Erès, 1988, pp. 69 à 79

- MOYNE (A.), *Le travail autonome*, Paris, Fleurus, 1982, 396 pages
- MOYNE (A.), *Formation, régulation, institution. Le groupe d'analyse de pratique des formateurs*, Paris, PUF, 1998, 203 pages
- MOYNE (A.), ARTAUD (J.), BARLOW (M.), *Formation et transformation de l'enseignant, vers une pratique renouvelée de la pédagogie*, Lyon, Chronique Sociale, 1988, 185 pages
- NATANSON (M.), *Guérir de l'école, des enfants en état d'échec*, Paris, Cerf, 1973, 106 pages
- NEIL (A.S.), *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1971, 326 pages
- NEIL (A.S.), *Journal d'un instituteur de campagne*, Paris, Payot, 1978, 152 pages
- NIMIER (J.), *La formation psychologique des enseignants*, Paris, esf, 1996, (135 + 86) pages
- NIMIER (J.), "Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Education nationale dans l'académie de Reims", in *Connexions : Clinique de la formation des enseignants, pratiques et logiques institutionnelles*, Toulouse, Erès, 2001, 209 pages, pp.121 à 139
- OURY (F.), VASQUEZ (A.), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, La Découverte, 1981, tome 1 : 518 pages, tome 2 : 280 pages.
- OURY (F.), VASQUEZ (A.), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Paris, Matrice, 1991, 288 pages.
- OURY (F.), PAIN (J.), *Chronique de l'école caserne*, Paris, Matrice, 1998, 428 pages
- OURY (F.), POCHET (C.), *Qui c'est l'conseil ? : la loi dans la classe*, Paris, Matrice 1997, 428 pages
- OURY (F.), THEBAUDIN (F.), *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe*, Paris, Matrice, 1995, 159 pages
- OZOUF (J.), *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Gallimard-Folio, 1993, 313 pages
- PAIN (J.), *Ecoles : violence ou pédagogie ?*, Paris, Matrice, 1992, 245 pages
- Partisans, *Pédagogie : éducation ou mise en condition ?*, Paris, Maspéro, 1971, 165 pages
- PERETTI (A. de), *Pour l'honneur de l'école*, Paris, Hachette, 2000, 400 pages
- PEREZ (J.-A.), MUGNY (G.), *Influences sociales, La théorie de l'élaboration du conflit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993, 244 pages
- PERLS (F.), *Le moi, la faim et l'agressivité*, Paris Tchou, 1969, 334 pages
- PERLS (F.), *Rêves et existence en gestalt thérapie*, Paris, Epi, 1972, 245 pages
- PERLS (F.), HEFFERLINE (R.), GOODMAN (P.), *Gestalt thérapie. Vers une théorie du self : nouveauté, excitation et croissance*, Montréal (Canada), Stanké, 1979, 292 pages
- PINEAU (G. et M.-M.), *Produire sa vie*, Montréal, éd. St Martin, 1983, 419 pages
- PINEAU (G.), Jobert (G.), *Histoires de vie*, Paris, L'Harmattan, 1989, 240 pages
- PIVETEAU (D.-J.), *Le vrai problème de l'école : pourquoi nous n'avons plus de*

- professeurs ?, Paris, Ligel, 1968, 250 pages
- POCHET (C.), OURY (F.), OURY (J.), "L'année dernière j'étais mort..." signé Miloud.
Pédagogie et psychothérapie institutionnelles, Vigneux, éd. Matrice, 1986, 202 pages
- Pour ou contre Summerhill, Paris, Payot, 1972, 249 pages
- PROST (A.), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 244 pages
- RAPAILLE (G.C.), BREUGNOT (P.), BOUTHIER (B.), *Et si vous écoutiez vos enfants ?*, Paris, éd. Mengès, 1978, 257 pages
- REUCHLIN (M.), *Psychologie*, Paris, PUF, 1977, 679 pages
- REIK (T.), *Ecouter avec la troisième Oreille. L'expérience intérieure d'un psychanalyste*, Paris, Epi, 1976, 470 pages
- ROGERS (C.), *Un manifeste personneliste*, Paris, Dunod, 1980, 241 pages
- ROGERS (C.), *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 4^e éd., t. 1, 1977, 235 pages, t. 2, 1979, 217 pages
- ROGERS, (C.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1984, 364 pages
- ROGERS (C.), *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1984, 290 pages
- RUBELLIN-DEVICHI et ANDRIEU (sous la direction de J. et M.), *Enfance et violences*, Lyon, Presses universitaires, 1992, 345 pages
- SAHUC (L.), *L'entretien. Introduction à l'art d'écouter*, Toulouse, Privat, 1976, 171 pages
- SALOME (J.), *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses universitaires, 1989, 209 pages
- SIMONTON (C.), MATTHEWS SIMONTON (S.), CREIGHTON (J.), *Guérir envers et contre tout*, Paris, Epi, 5^e éd., 1986, 335 pages
- SIMONTON (C.), HENSON (R.), *L'aventure d'une guérison*, Paris, Belfond, 1993, 283 pages
- SIROTA (A.), "Un groupe de parole à l'école", in *Cahiers pédagogiques* n° 30, 1995, pp. 62 à 64.
- SOCIETE BINET-SIMON, *Mathématique et psychologie pédagogique*, Lyon, 1982, n° 586, pp. 93 à 140
- STERN (N.), *La fiction psychanalytique*, Sprimont (Belgique)
- THOMAS (E.), *Le viol du silence*, Paris, Aubier, 1986, 230 pages
- THOMAS (E.), *Le sang des mots*, Mentha, 1992, 300 pages
- THORNE (B.), *Comprendre Carl Rogers*, Toulouse, Privat, 1994, 163 pages
- TOMATIS (A.), *L'oreille et la vie. Itinéraire d'une recherche sur l'audition, la langue et la communication*, Paris, Robert Laffont, 1977, 317 pages
- VANESSE (A.), *Ecouter l'autre. Tant de choses à dire*, Lyon, Chronique Sociale, 1989, 90 pages
- VANNOTTI (sous la direction de M.), *Le silence comme un cri à l'envers : maltraitances et abus sexuels envers les enfants*, Genève, Médecine et Hygiène, 1992, 252 pages
- VIAL (J.), *Journal de classe : 1927-1977*, Paris, ESF, 1978, 140 pages

VIGNAL (sous la direction de G.), *Affectivité et formation des adultes, Actes de l'université d'été de Chambéry, juillet 1993*, Toulouse, Cahiers Binet-Simon, Erès, 1994, n° 639-640, 240 pages

VINCENT (J.-D.), *Biologies des passions*, Paris, Odile Jacob poche, 1994, 406 pages

WATZLAWICK (P.), *Faites vous-même votre malheur*, Paris, Seuil, 1990, 123 pages

WATZLAWICK (P.), WEAKLAND (J.), FISCH (R.), *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil, 1981, 192 pages

WATZLAWICK (P.), NARDONE G., *Sur l'interaction, Palo Alto 1965-1974*, Paris, Seuil, 2000, 290 pages

ZIMMERMANN (D.), *La sélection non-verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982, 160 pages

Annexes

Jean

Premier entretien

Moi, des gamins dont je me souviens bien, en début de carrière, c'est quand j'étais à R. dans une classe unique, je sais pas si tu connais ? Tu vois où ? C'est un gamin qui a appris à lire, euh, très lentement. Comme j'étais en classe unique, je ... disons je lui ai laissé le temps, je me suis pas affolé donc ... mais c'est vrai que, avec le recul, c'est, c'est étonnant, quoi. Bon, je l'ai eu au CP, je l'ai eu au CE1, je l'ai eu au CE 2. C'est seulement en fin de CE 2 qu'il a , qu'il y a eu un déblocage. Et euh, c'est vrai que ... j'avais un très bon rapport avec la famille et je pense que c'est ce qui a pu faire un climat, suffisamment un climat de confiance avec lui, pour que, pour que les choses puissent se faire autant en douceur. Parce que, c'est vrai que c'était, avec le recul c'était ... c'est étonnant, quoi... sans être, sans être en échec, sans être marginalisé, qu'il ait pu comme ça...

Il est allé à son rythme, en fait

Voilà. Et bon, c'est une famille très rurale d'agriculteurs, avec un rythme de vie en fait , moi je le vois comme ça : un petit peu lent, il venait à pied à l'école, ... un peu à l'ancienne quoi. Et, c'est un des gamins dont je me souviens bien. ... Un autre aussi dans la même classe, c'était un enfant qu'était ... très, comment dire, très entier, très tête, très ...

carré ?

Oui. Mais c'était soit tout blanc, soit tout noir. Et euh, il avait passé ... il avait passé beaucoup de temps, il avait eu une grosse, une maladie des os, je sais pas ce que c'est, un truc grave. En fait il s'en est très bien sorti mais il était resté longtemps à la maison. Et euh, quand il est revenu à l'école, c'est pareil, il avait un ... un peu, peu spécial du fait de son absence du fait ... et euh, il est ... il était, je sais pas comment ... t'expliquer, il était... oui ... Je l'ai revu il y a pas longtemps, hein c'est marrant, je l'ai rencontré, il est champion, enfin tu vois, champion olympique d'aviron, à Lyon aussi je crois... Euh, qu'est-ce qui m'a marqué dans ma carrière d'enseignant ? ... Oui, ce gamin il avait un, il avait une volonté de, de, il avait un grand désir d'apprendre mais il se coulait pas forcément, pas facilement dans des moules, fixes quoi, dans la pédagogie traditionnelle un peu. C'est vrai qu'en pédagogie Freinet il était ... ça allait bien quoi. C'est vrai qu'il avait, qu'il avait beaucoup de demandes. C'est pas toujours, c'est pas toujours le cas. Des fois, t'as des gamins qui sont, qui sont mous quoi, qui ont pas, qui ont pas tellement de désirs. ...Euh, qu'est-ce qui m'a ... Oui, ben en parlant d'enfants mous, tiens, on a un gamin là, ici à E. qui est, qui a un passé aussi médical difficile puisqu'il est myopathe. Mais euh, pour le moment, ça ne se, ça ne se voit pas tellement. Sauf en gym où bon, il faut éviter des efforts... Mais euh, il est arrivé en classe en CE 2 en ayant un gros retard en lecture. En gros il aurait dû peut-être redoubler le CE 1. Et puis surtout en ayant, bon forcément, un gamin qui est myopathe dans une famille, je veux dire, il a un certain regard qui fait que gamin un peu mou, un peu ...

Il en profite un peu, peut-être ?

Voilà.... Et euh... Moi j'ai plutôt eu une attitude de le, de le brasser quoi, de le, de le secouer, de ... Et c'est vrai que ça a été bon, c'est un des gamins avec qui, je pense, j'ai fait un bon boulot dans ma carrière. C'est un gamin qui, dans les deux ans il est en CM 2 maintenant il a tout-à-fait rattrapé un niveau normal de lecture. Bon ben, y a eu des moments difficiles où j'ai réagi (rire) un peu violemment mais c'est vrai que, grosses modo ça a fonctionné. ... Oui y a des gamins comme ça qui marquent.

Et chez ces gamins-là, qu'est-ce que tu penses que tu leur as apporté ? Ou dans ta pédagogie, ou autre, qu'est-ce qui a peut-être été important ?

Ben je pense que S. euh, donc le dernier là, qui est myopathe, euh, j'ai, bon, je l'ai, je l'ai harcelé, pas sexuellement (rire) mais je l'ai, je l'ai pas lâché quoi. Voilà, je l'ai stimulé, vraiment stimulé euh ... Alors, bon, peut-être pas toujours de manière très agréable pour lui, il y a eu quelques éclats où, mais bon, ça l'a, ça l'a mis debout quoi. Parce que c'est un gamin qui fait quand même pataud, un peu mou comme ça. Je pense que ça, ça, c'est une attitude qui a bien fonctionné avec lui, une communication qui marchait bien. Bon y a le fait aussi bien sûr que ... dans ma classe y a beaucoup de travail individualisé, donc il a pu travailler là où il en était à son rythme et rattraper un petit peu, par ce fait-là il a pu rattraper son retard notamment en lecture. Ça c'est certain. Mais euh, c'est bizarre, pourquoi ça a marché aussi bien avec lui, avec d'autres gamins ça marchera moins bien ? Je sais pas. Beaucoup une question de sensibilité aussi, de communication, je pense. C'est pareil, ça passe très bien avec les parents. Ça c'est, à mon avis, c'est indispensable. Faut qu'il y ait un climat de, de confiance.... Euh, mais bon, c'est pas toujours aussi simple. ... Je sais pas. Qui d'autre ? qui pourrait ... Expérience désagréable. Et bien en partant à R., bon à l'époque, j'étais, bon j'étais débutant dans le métier. Et puis j'avais démarré en pédagogie Freinet, j'y allais un peu fort, (inaudible) dans les livres à fond. Et c'est vrai que ... A mon avis j'ai eu le tort de ... vouloir ... me justifier ou expliquer énormément ce que je faisais, notamment auprès des parents. Et bon, ça a vite été la guerre entre 2 clans dans le village quoi, les pour et les contre (rire). Bon ça a été une expérience assez pénible, assez difficile aussi ... L'incompréhension, quoi. Et euh, y a bon je sais pas combien, sur une vingtaine, y en a 7-8 qui vont passer à l'école privée quoi. Ça a été brutal (rire)... Ça, ça a été une expérience ...

Mais t'as continué ?

Oui. Oui, oui, j'ai continué. Bon après je suis parti, disons que, ... j'ai changé ma manière de me présenter par rapport à, par rapport aux parents. Et puis je me dis, y a aussi, les cheveux plus courts,(rire) . Tu vois la photo de classe, par rapport aux parents, ça aussi ça frappe (rire), jusque là... Le samedi après-midi, on fermait les volets de la classe, on répétait, musique. C'est vrai que je donnais pas une image très rassurante. Mais bon, je crois aussi que j'ai trop voulu expliquer, justifier ce que je faisais, enfin convaincre plutôt de ce que je faisais. Maintenant je (ne) me mets plus sur ce plan-là. C'est-à-dire que je me mets plus sur un plan de ... spécialiste, d'ailleurs je veux bien expliquer ce que je fais mais je ne le justifie pas. C'est tout-à-fait différent. J'essaie pas de convaincre les gens. Ça, ça a été une des erreurs je pense de là-bas, et c'est un des points, à mon avis, important du boulot d'enseignant. C'est qu'on a des choix, des options à prendre. Bon, à un moment donné, faut être assez fort pour dire : bon ben moi mon option, elle est là et elle est là. Bien expliquer pourquoi mais voilà je suis comme ça. Si ça vous plaît pas, ben ma fois ... Je pense que plus on, plus on essaye de, d'expliquer, de convaincre et moins ça peut faire avancer les choses. ... Ah une expérience, oui une expérience désagréable dans mon boulot Alors oui, je m'étais présenté au CAFIM de musique à R. C'était les premières années où ça existait. Et puis là, je me suis fait descendre en flammes par B. C'était le directeur de l'E.N. Là, ça a été

homérique. J'étais plein d'illusions et je m'étais présenté comme ça. C'est-à-dire, j'avais pas, en fait, demandé l'appui de l'inspectrice locale, enfin l'appui et les conseils pour être pris dans le sens du poil quoi. Donc moi j'y étais allé comme ça, en faisant en plus un film de musique ... Donc séance de lecture naturelle, de méthode naturelle évidemment puis après en musique j'avais fait des trucs qui étaient, je m'en rends compte maintenant, complètement révolutionnaires, enfin. Personne fait jamais ... de la musique improvisée, des choses, des consignes... J'avais essayé de replacer un peu des choses de free jazz ou de choses ... Et bon, c'est vrai qu'il me regardait avec des yeux comme ça (rire) pendant toute la séance. C'était tellement différent de la ligne, de la ligne officielle que... Et alors après, ça a été un duel d'artillerie entre, bon y avait , y en avait une rafale hein. Je sais pas, ils étaient bien 5 ou 6, entre B. et moi. Ça a été homérique. Et puis bon, le pot de fer contre le pot de terre hein ! Donc il voulait ma peau, donc il l'a eue. (inaudible) Enfin bon il m'a dit, je me souviens de ses paroles hein, il m'a dit que j'étais même pas, euh, j'étais même pas à la hauteur d'un bon animateur CEMEA. Tu parles, dans sa bouche, je veux dire ; j'étais quand même normalien sortant, j'avais le label quand même école normale. Ah oui, non ça avait été dur. D'ailleurs j'ai retrouvé après, 10 ans ou 15 ans après c'est ça, c'était, j'étais très jeune, euh -, une fille qu'était là en tant que conseiller pédagogique de musique, qui s'en souvenait encore, tu vois (rire). Je sais plus son nom, je l'ai croisée, elle s'en souvenait encore. Je lui ai dis : " Bon je rêve pas, ça a vraiment dû être terrible ". Elle m'a dit : " J'en ai été gênée pendant des années (rire). A chaque fois que j'y pense " (rire). Donc ça, oui, ça c'est un souvenir vraiment cuisant. Très très très désagréable. Le côté... la hiérarchie qui vous écrase, à la fin l'incompréhension totale et puis, et puis le mépris le plus. De toute façon, il avait bien terminé en disant : " J'espère que vous avez compris que vous allez pas vous représenter l'année prochaine quoi ". Je veux dire, les choses étaient claires, j'étais vraiment de la merde et il fallait que je le sache, quoi.

Il fallait que tu le restes aussi.

Voilà, il fallait que je le reste. Tout-à-fait. Et ça c'est ...

Je veux dire : tu n'as ressenti aucune écoute ? A ton égard ?

Ah oui, oui. Tout-à-fait. C'était lui qui avait la vérité. Voilà. Mais à un point ... Et puis B. , je sais pas si tu l'as croisé, mais il peut être d'un méprisant (insiste sur le mot), mais euh, absolument inimaginable. Ah, je, je, je hais peu de gens, mais lui je lui voue une haine farouche. Mais vraiment. ... Là, j'avoue qu'il avait fait fort. Ça avait duré un moment l'échange(?) C'était parti comme vraiment ... Il m'avait écrasé. ... Autrement des choses désagréables dans le boulot ...

Ou bien des échecs avec des élèves, que tu as vécu comme échec

Oui... Oui ça se situe, je dirais presque plus au niveau de des familles, des parents quoi. Parce que, avec les enfants en général, ça se passe plutôt bien, pour moi c'est le côté intéressant du boulot, je veux dire c'est les gamins, quoi. ... Euh. Donc ici à E. y a ... 3 ou 4 ans, un gamin avec qui, euh, bon la relation passait relativement bien, qui avait envie de faire de la musique, qui je lui donnais un peu de cours de batterie comme ça mais qui avait beaucoup, beaucoup de retard scolaire et beaucoup de difficultés, qui était très très fort côté tout ce qui était corporel : gymnastique... J'avais proposé un redoublement en fin de CM 2 parce que, bon j'en propose très peu mais que bon la relation passait bien et que ça valait le coup. Hein, je le voyais vraiment pas en 6^{ème}. Et bon, la famille s'y est opposée, me disant qu'il en était pas question, que si je le faisais redoubler ils le mettaient à R. (rire) J'ai trouvé ça vraiment , pareil, un, un refus de , de reconnaissance quoi, du travail qui avait été fait assez énorme. Donc du coup, j'ai laissé passer.

Et le résultat ?

Oh, le résultat, il est catastrophique bien sûr, hein. Mais enfin, bon, comme on redouble pas la 6^{ème} , je crois que la 5^{ème} on redouble pas non plus, bon il continue tant bien que mal mais c'est, les résultats sont très très mauvais mais bon... Et qu'est-ce qu'il y a eu un peu dans le même genre ... On en a (rire). Un autre gamin, oui, pareil, incompréhension des familles. Un gamin qui était en ... en CM 1, fin de CM 1. Le père était président de l'association de parents d'élèves, en plus (rire). Donc, il décide de le mettre à R.. Bon, a priori, c'était un gamin qu'avait, qu'était très rêveur, très distractif, très ... que moi je ne voyais pas en difficulté scolaire, qui avait pas des résultats vraiment brillants mais enfin qui était pas en difficulté, quoi. Ils le mettent à R. donc. Donc le père démissionne de sa présidence puisque, il était plus parent d'élève (rire). Et euh... Qu'est-ce qu'il m'avait dit ? Oui, que, qu'il voulait le couper un peu de ses camarades, enfin, qu'il avait de mauvaises fréquentations, je sais pas quoi (inaudible). Et quelques mois plus tard, au je sais pas, octobre peut-être, Toussaint, je reçois un coup de fil de la directrice de R. qui me dit : écoute je suis embêtée parce que je viens de découvrir avec surprise que tu avais marqué dans le livret scolaire d'A. qu'il passait en CM 2. Or, les parents l'ont inscrit en CM 1. Il est en CM 1. Donc, le comble, c'est que les parents avaient fait redoubler le gamin contre l'avis de l'institut, quoi. On arrive vraiment à voir des choses extraordinaires. Là, c'est oui... enfin, sans commentaires ! Donc elle était embêtée parce que, bon elle me dit : moi je voudrais pas aller contre ton avis. Mais enfin d'un autre côté, bon,... Je lui ai dit : écoute, laisse tomber, c'est pareil. C'est ses parents, il faut bien qu'il les assume !(rire), il en a pour un moment. Mais euh, oui, encore une incompréhension, là de la part de, de la famille. ... Oui, c'est le côté un peu, un peu désagréable je dirais de, du boulot, c'est le manque de reconnaissance. Parce que quand ça se passe bien en fait, tu as peu de reconnaissance ; quand ça se passe bien, c'est normal, c'est le gamin qui est intelligent, voilà. Et puis ma foi, c'est normal. Par contre euh, si ça se passe pas très bien, euh ... ben et bon d'une part si ça se passe pas très bien toi, tu vas t'investir plus donc tu vas avoir plus de travail encore que si ça se passe bien parce que si ça se passe bien ? et en plus souvent il y a une

incompréhension des parents qui va, qui vont pas du tout reconnaître le travail qui est fait.

D'autant plus que tu fonctionnes différemment.

Enfin... Alors en fonctionnant différemment, il faut encore plus être capable de ... je dirai pas de se justifier mais de, de montrer que ça marche quoi, de montrer que ça fonctionne, d'expliquer ce qu'on fait et de ... de montrer qu'on est performant. Enfin, ça c'est sûr... Bon, ici E. , c'est quand même, c'est quand même un milieu de gamins très favorisés, pas du tout d'étrangers à l'école, aucun, quoi des familles aisées... à 450 francs le m² constructible, donc les parents travaillent en Suisse, d'une manière générale ils gagnent des sous gros comme eux, c'est plutôt l'instit. le cas soc. de la commune hein, ils ont tous leur piscine. Par contre, euh ...bon y a quand même des gamins qu'ont des difficultés, c'est sûr, quand même des gamins qu'ont des difficultés. Partout de toute façon, mais on a des familles qui sont très demandeuses de, de choses, un petit peu de plus, de l'école, de sorties, d'activités un peu, un petit peu plus quoi : ski, piscine, je dirai presque extra-scolaire, quoi. Et bon est arrivé à une, bon moi ça fait, ça fait 8 ans que je suis là,... Bon l'année dernière si, là ça s'était considérablement dégradé avec les parents d'élèves parce que, d'une part y a eu un changement de municipalité et là aussi bon, un autre croc en jambe en arrière hein, le nouvel arrivant qui voulait bien poser son pouvoir, donc qui était tout content de jeter de l'huile sur le feu pour améliorer les rapports avec l'A.P.E. Et puis euh, d'un autre côté, ben moi ma situation a changé, j'ai 2 enfants qui sont jeunes et il se trouve que je suis moins disponible en ce moment pour mon boulot que je l'étais il y a 5 ans par exemple quand j'étais célibataire. Et j'avais pris l'habitude ici de faire une classe de découverte chaque année. Bon j'en ai fait 5 ou 6, chaque année. On partait, les premières années je partais 3 semaines. Bon après, ça a un, si enfin je partais chaque année. Puis l'année dernière,... j'ai fait un peu le carac.(térieur), j'ai dit : " Ben moi je voudrais bien un peu de reconnaissance à ce niveau-là parce que j'en vois pas beaucoup, rien qui me force à partir en classe de découverte ". Donc cette année, je pars mais je veux emmener J. comme accompagnatrice et je veux emmener mes 2 filles. Et ça s'est très très mal passé. Finalement j'ai annulé le voyage. Ça a été terrible. Ah oui, oui, ça a été terrible parce que ... je sais pas... Officiellement les parents acceptaient, acceptaient le projet mais en disant que J. avec donc F. qui était jeune elle pourrait pas s'occuper des enfants, et puis moi je voulais pas l'emmener en vacances, je voulais qu'elle parte comme accompagnatrice hein, donc il fallait absolument quelqu'un d'autre. Bon j'avais déjà 2 mamans, tu vois, plus J., 3 personnes, tu vois, 17 gamins. Là c'est bon hein (rire). Donc je me suis retrouvé dans une impasse, c'est-à-dire que si j'acceptais une personne supplémentaire, ça voulait dire que J., c'est accepté qu'elle vienne mais si moi j'acceptais qu'il y ait une personne supplémentaire, ben ça voulait dire qu'elle ne pouvait pas faire son boulot d'accompagnatrice donc je pouvais pas accepter qu'on me paie des vacances et, donc finalement, tout le monde s'est braqué sur ses positions et j'ai fini par annuler le, la classe de découverte. Je pensais donc emmener mes 2 filles, enfin F. était trop petite mais C. aurait payé sa part au même, comme les autres enfants

de l'école. Ça me paraissait un arrangement raisonnable. Hein ? Mais pas du tout hein. Ça a été, oui, ça a été violent, ça a brassé... Encore une incompréhension... Disons qu'apparemment les gens n'ont pas du tout compris je sais pas, j'ai pas été très diplomate, hein bon je voulais qu'il se passe quelque chose, il s'est passé quelque chose (rire). Mais apparemment les gens n'ont pas du tout compris que je voulais cette reconnaissance-là. Après tout l'instit tu nous fais chier...

Et cette année ?

Alors cette année, on est parti en classe de découverte. Moi j'aime bien partir avec les gamins, je veux dire je suis plus intelligent qu'eux. Bon on est parti 5 jours en classe de découverte.

Mais avec J.,

Non, non, non, non. C'est fini. Là c'est (le précédent) un séjour long, une classe de mer donc 15 jours. Classe de mer, tu peux pas partir 5 jours, c'est idiot, ça sert à rien. Donc, là, 5 jours je veux bien, 15 jours non. ... Donc on est resté un peu là, une côte mal taillée mais ... ça permet de, quand même faire des choses intéressantes... Autrement, j'essaie de faire pas mal de, pas mal d'efforts de, d'explications et de communication, notamment au niveau de la pédagogie de la lecture Qu'est-ce qu'on fait en classe et tout ça, mais on, enfin, puis je dis on parce que je m'entends très bien avec ma collègue, on travaille beaucoup ensemble. Et c'est que là, le, on forme vraiment une équipe, c'est très agréable. Et c'est vrai qu'on est toujours surpris par le peu de choses qui passent, en fait quand on explique notre travail. C'est pareil ça, c'est un des côtés qui est, qui est surprenant. Parce que quand même chaque année on fait une ou deux réunions où on parle beaucoup de lecture, si ce n'est que de ça, et euh, bon les gens reviennent à la pratique de ce qu'ils connaissent eux, de le, de leur apprentissage quoi. C'est étonnant... (Pour la lecture) on avait mis en place des choses, à partir de la démarche du G.F.E.N., des choses que tu fais ... pratiquer les parents, tu les fais lire à haute voix, tu les chronomètres, tu les brasses un peu dans des situations (rire) et bon, ben c'est bien, ça les remet en question mais c'est vrai quand même que ... tu sais, ce qu'il faudrait faire pour vraiment faire bouger les choses ? Une fois sortis, ça retombe...

En fait tu as beaucoup parlé des côtés négatifs. En fait les côtés négatifs, c'est surtout avec les parents, et avec B.

Et avec B.. Enfin, bon, moi je supporte pas les hiérarchies. D'ailleurs si j'avais pas été instit, j'aurais été très malheureux dans d'autres boulots. Heureusement on la voit pas beaucoup la hiérarchie, là. Heureusement. Mais... c'est vrai que moi je supporte très mal. Euh, oui, avec les gamins, j'ai pas tellement de côtés négatifs. Enfin c'est quelque chose qui me plaît beaucoup le rapport avec les enfants. Donc a priori c'est vrai qu'il y a

des moments chiants, fatigants... mais...

Tu sais trouver

Oui, a priori c'est pas ça qui me gêne... Oui dans les expériences, B.S. ça été une expérience euh, dure hein, parce que-là, y avaient des enfants qui étaient vraiment déstructurés, et, c'était vraiment difficile. Alors j'ai eu une expérience particulièrement difficile, je suis resté 3 ans là-bas et c'est vrai qu'au fil des années je me suis senti usé, hein. C'est vrai que, la dernière année j'ai eu un gamin qu'était, avec qui j'avais beaucoup de difficultés. Seb. Qui, qui, avec qui ça passait mal. Mais euh ... oui . Alors bon, par contre là, heureusement, on avait toute une aide institutionnelle avec le psychiatre de la maison, avec l'équipe d'éducateurs, avec l'ensemble quoi de la maison. Heureusement, hein parce que ... ben c'était dur hein. Vraiment un gamin, un gamin qui montait sur les armoires quoi. Là, non moi, c'était mon expérience difficile avec un gamin. Là vraiment j'avoue que j'ai été impuissant. Et puis ça a vraiment mal fonctionné. Mais je pense que c'est pareil hein, c'est des gamins qui avaient des expériences, des vécus, très très difficiles et bon on retombait plus ou moins je sais pas si je lui rappelais son père ou quelqu'un d'autre avec qui c'était pas possible quoi et c'est que, on avait des rapports vraiment, c'était, c'était, je pouvais rien faire quoi. Autant ça passait, ça pouvait passer très bien avec, avec d'autres animateurs ou d'autres enseignants ou, autant avec moi, c'était, la relation était pas possible. Mais il me semble que dans un, dans une relation avec des enfants, euh, de classes ordinaires, on n'arrive jamais à des extrémités pareilles. Moi, j'y suis jamais arrivé, oui, c'est ça. Oui, à B.S. ça ouh... Pourtant j'en avais 7-8, la dernière année. Mais là, vraiment c'était très très dur... En plus il était jeune, 9 ans, c'était pas ... 13-14 ans mais ... Bon, l'avantage c'est qu'on n'avait pas les parents sur le dos. Ça c'est sûr (rire). Non là, c'était dur. Je me souviens pas comment ça s'est fini d'ailleurs, cette année-là. Je me souviens de lui sur les armoires et de moi en train de lui dire de descendre. Mais je ne me souviens pas du détail. Bon y a d'autres gamins avec qui ça passait beaucoup mieux, c'est toujours pareil. Mais c'était vraiment, c'était tout dans la relation, là y avait plus que ça qui comptait... Et quand ça marchait pas, ça marchait pas ... Alors que bon, dans une classe ordinaire, y a quand même, je sais pas comment dire, y a quand même tout le groupe classe qui est aussi important. Là en plus on était très peu nombreux, donc c'était vraiment des relations euh, duelles quoi, voilà... Alors que dans un groupe classe, bon ben ici aussi y a des gamins, y a toujours des gamins avec qui ça passe pas très bien, bon mais il se passe des choses quand même dans la classe, donc ... on évite de se retrouver dans des situations vraiment de conflit... Ça se négocie beaucoup plus facilement quoi. J'ai des gamins qui sont aussi moins déstructurés, donc qui savent mieux gérer ça... Oui, autrement, je sais pas, autrement des bons moments ? Des bons moments ... Ben moi, les classes de découverte, j'aime bien les classes de découverte. C'est des moments où on sort un petit peu du statut traditionnel de l'enseignant et de l'élève, et où on peut avoir des relations plus décontractées, plus ... Mais c'est vrai que c'est quand même sympa de rencontrer des gamins, de les voir dans un autre contexte, dans un autre contexte, dans un autre cadre...

Et comment tu t'es retrouvé à l'E.N. ?

Comment je me suis retrouvé à l'E.N. Et bien, c'est bien simple, ma maman était institutrice (rire). Comme j'étais le petit dernier, elle m'a toujours dit : "Dès que tu peux : école normale". Donc je suis arrivé dans le boulot, en fait j'étais pas très content au départ parce que j'avais passé l'école normale en 3^{ème}, à l'époque on faisait comme ça, puis j'étais allé jusqu'au bac avant de rejoindre l'école normale proprement dite. J'étais resté au lycée, oui. Et puis j'étais un bon élève en fait au lycée. J'étais en série scientifique, bac C à l'époque. Et puis, bon, j'avais envie de continuer les études. Puis en fait, ça s'est pas fait. Parce que j'aurais dû avoir une mention mieux que ça. Enfin bon. Et je suis arrivé à l'E.N... Enfin oui, non j'étais pas très, j'étais pas très content. D'ailleurs je m'étais inscrit en candidat, en candidat libre en comment ça s'appelait. J'étais allé quelque temps, le samedi matin à Chambéry à la fac de maths... Et puis, bon, j'y comprenais rien quoi, (rire) ça m'a fait drôle d'ailleurs, j'étais plutôt un bon élève au lycée, j'y "panais" rien, mais rien tu vois quand t'arrives comme ça. J'avais pas dû commencer tout de suite, un ou 2 mois de retard. Eh la la, ... Donc du coup ... Puis en fait le boulot m'a plu. Donc je suis très content de ... Mais cest vrai qu'au départ je, j'avais plutôt envie de continuer en lycée...

Et Freinet ?

Oui, ben je sais pas. En fait oui je me souviens pas. Alors je me souviens que, je me souviens pas comment je suis arrivé à ça au début. C'est étonnant hein ! J'étais, parce que tout de suite après à la sortie de l'E.N., j'ai fait une année de remplacement où je tournais un peu dans les classes des décharges, des maîtres d'applic., des choses comme ça et puis après je suis parti en coopération en Algérie et je me suis retrouvé dans une classe unique, donc d'enfants avec un peu toutes les nationalités, des enfants de coopérants. Et donc j'avais une classe vraiment bizarre parce que j'avais pas mal de gamins avec un peu tous les âges, des gamins d'étrangers qui parlaient pas le français, des français, y avait de tout. Et je crois que c'est à ce moment-là que je me suis mis à, et puis je devais pas avoir de bouquins, donc j'ai dû commencé la méthode naturelle là. Et je me souviens oui d'une gamine, une polonaise qui parlait quasiment pas le français, elle a appris à lire en français. C'est incroyable, hein ? Oui, j'en avais 3-4 au CP, je me souviens on écrivait les, on n'avait pas l'imprimerie, on n'avait rien quoi. On écrivait les textes libres sur des grandes affiches, on lisait là-dessus, voilà. Puis après je suis rentré à R. puis là je devais avoir un peu plus de support théorique, j'avais dû lire des bouquins, bon j'avais lu des bouquins. Et à ce moment-là donc j'ai commencé à avoir des gros ennuis avec les parents d'élèves (rire). Ah oui, non je suis arrivé à R. et à R. y avait tout le matériel, y avait toute l'imprimerie, y avait les bandes enseignantes, y avait tout le matos, donc moi j'ai démarré à fond du coup là-dedans. J'avais déjà un peu commencé tout ça, ça me plaisait bien et après donc j'ai eu quelques ennuis avec les parents et je me souviens que j'avais quand même, en plus je connaissais personne, j'arrivais... Qui m'avait parlé, on m'avait envoyé vers M.P., on m'avait donné son

numéro de téléphone, je lui avais téléphoné une fois, j'étais pas très brillant et je me souviens bien qu'elle m'avait bien remonté le moral. Donc c'est comme ça que j'étais rentré en contact, c'était par M.P. Oui, puis j'étais à mi-temps, en plus, d'avoir les cheveux longs, et de faire la méthode Freinet (rire). J'avais tout pour plaire ! Donc j'étais allé, j'étais allé dans sa classe, un petit peu pour voir si, pour aller chercher des tuyaux. Mais après hein, quand j'ai eu des problèmes. La 1^{ière} année je devais pas être à mi-temps, je me rappelle pas. Si, peut-être bien ... donc voilà (inaudible) ... Comment j'ai connu la méthode Freinet ? Ça devait être d'après des articles, je me rappelle pas, des revues. Et puis je suis arrivé dans une classe où il y avait tout le matériel... Et puis, oui, oui, l'imprimerie, tout ça, ça me plaisait bien. Et puis les gamins accrochaient bien quoi. C'était une classe rurale comme ça. Les gamins connaissaient pas, j'y (le matériel) avais ressorti des placards. Y avait peut-être 4-5 ans maximum (que l'imprimerie ne fonctionnait plus). J'ai appris, après, qu'il y avait déjà eu plein d'histoires avec les instits précédents , oui, oui, tout-à-fait. Y avait déjà eu des problèmes avant.

Apparemment ils étaient rétifs ?

Oui, la moitié du village. De toutes façons, oui. Oh de toutes façons dans tous les villages, y a toujours des histoires sur les instits précédents. T'as toujours des échos, hein, c'est sûr...

Et t'as eu le sentiment, quand tu as eu des difficultés, d'être aidé ?

M.P. oui, oui M.P. Là vraiment j'ai, j'étais content de, d'aller au niveau du groupe Freinet hein. Pourtant déjà à l'époque il se passait plus grand chose quoi. Mais, bon, moi je me souviens des premières fois où j'y suis allé je comprenais rien de ce qui se passait. Y avait un langage un peu ésotérique pour moi, mais c'est vrai que j'avais été accueilli quand même, ça je me souviens que ça m'avait fait du bien. Euh, au niveau de l'inspection à l'époque, y avait un conseiller pédagogique qu'était monté de T., qui était venu me voir en me disant, en prenant toutes les précautions, enfin bon : les parents lui demandaient donc il venait voir mais c'était pas pour me descendre et tout ça. Mais c'est vrai qu'il était plutôt aidant quoi, il m'avait pas, il m'avait pas descendu effectivement. Il m'a dit qu'il y avait pas de problèmes que je travaillais tout-à-fait... que j'avais mes options mais que la classe était tout-à-fait bien tenue, que c'était pas..., il m'avait pas descendu. Enfin c'était le conseiller pédagogique, c'était pas l'inspecteur. Oui, enfin il m'avait pas vraiment aidé mais il m'avait pas enfoncé quoi. Donc, qui m'avait aidé ? Oui, le groupe Freinet, je me souviens, surtout M.P. ... Après euh, bon ben après on a un petit peu plus de bouteille, bon tu fais plus la part des choses mais c'est vrai que, en étant débutant comme ça, c'est pas évident de savoir ce qui faut faire, qui est à côté de la plaque (inaudible). C'est pas simple... Bon, puis au niveau national aussi. Je m'étais abonné à l'Éducateur, tout ça, c'est vrai que ça soutient quand même de voir qu'on est pas tout seul dans son coin, qu'il se passe des choses, que le discours officiel est pas le seul à être dans l'air et ... Non moi, oui, oui ça m'avait bien soulagé de

pouvoir me raccrocher à un groupe. Ah oui, c'est sûr... (silence) Y avait la correspondance, y avait des choses aussi, d'échanges intéressants de pratiques entre enseignants.

Les relations en correspondance, que ce soit pédagogiquement ou affectivement ?

Oui, oui, tout-à-fait. Ben toujours pareil, ça montre que, on n'est pas tout seul dans son coin, que d'autres personnes ont les mêmes problèmes et que finalement ça tient pas à soi, quoi ! Ça relativise les difficultés parce que, au départ on sait pas, on ne sait pas faire la part des choses. Ça, c'est vraiment important. D'ailleurs c'est marrant que ce soit quelque chose maintenant qui, qui fonctionne plus du tout hein ! Cette histoire de, tout ce qui est mouvement associatif, ça se casse la gueule un peu partout. Les gens veulent plus ce côté " j'adhère à un groupe qui me soutient ", c'est, c'est c'est marrant, c'est marrant que ça ... (silence). Et puis après on avait fait des choses, au niveau coopération comme ça, on avait fait des choses en commun au niveau du journal scolaire. Ça aussi, ça aussi c'était bien. Un bon souvenir ça, oui. Oui, pas mal de, d'expériences. On avait essayé de faire un journal commun de, une ou 2 fois dans l'année ; voilà, ça avait permis de rencontrer des gens sympas. Oh, c'était beaucoup de boulot, je me souviens, c'était un investissement important. Bon je le referai peut-être pas mais ça correspond à cette période mais c'est vrai que c'était... Ça aussi c'est tout le domaine coopératif. C'est quand même un, une dimension importante ça dans le boulot. Je veux dire qu'on, c'est un boulot où on est nombreux à faire ce boulot donc, euh, que ce soit au niveau syndical ou au niveau coopération-échanges, mouvements pédagogiques, y a des tas de choses qui peuvent se faire dans cette dimension-là et qui sont importantes...

Est-ce que tu reçois de temps en temps des stagiaires ?

Oui, je me suis mis sur le réseau, oui. Oui, oui. (rire) Alors ça c'est un poème aussi. Ben y a de tout. Y a depuis les stagiaires qui en fin de stage jouent les inspecteurs, qui te font comprendre que c'est vraiment pas terrible ce que tu fais quoi (rire). Mais je, je, je caricature pas, c'est réel. Bon vraiment c'est pas terrible, si elles étaient là ce serait mieux ! Hein ? En passant par celles, effectivement qui arrivent en retard, qui discutent au fond de la classe (rire), que tu es obligé de leur demander de parler moins fort jusqu'à ... aux stagiaires qui sont, qui sont super intéressés et qui t'amènent des trucs dans la classe quoi. C'est vrai qu'il y a aussi des choses qui, qui t'apportent des trucs sympas, hein, qui étaient vraiment sympas aussi. Mais, non c'est bien, moi j'aime bien (inaudible) aussi ça aussi. Ça donne un peu de recul par rapport à sa pratique. C'est bien parce qu'on n'est pas, on pratique pas pareil quand il y a quelqu'un dans la classe, c'est sûr. Et euh, on a toujours un peu de distance, on regarde un peu ce qu'on fait et ça c'est bien aussi ça. On peut pas avoir tout le temps quelqu'un mais mais quoi, 2 ou 3 fois dans l'année quand même puis qu'ils cherchent pas mal. Et puis bon, ils prennent quand même un petit peu la classe de temps en temps. Ça aussi c'est marrant.... C'est

marrant parce que, on s'aperçoit de difficultés ou de choses qui sont liées à la prise de parole, à la manière de se placer devant une classe... Ça nous, ça nous renvoie un petit peu en miroir, sûrement. On s'aperçoit à ce moment-là que y a tout un tas de ficelles, de théâtre, de choses comme ça que... on a tellement intégré qu'on s'en aperçoit plus. ... C'est surtout des 1ières années qu'on a nous. Donc, ils ont pas beaucoup de pratique de formation quoi. Ils sont en début de formation, ils ont fait quelques stages d'observation dans le meilleur des cas mais souvent ils sont assez vierges quoi. Non, ce qui nous frappe un petit peu, on en parlait l'autre jour avec ma collègue c'est, c'est le langage quoi, qui est devenu complètement ésotérique, même nous on n'y comprend plus rien. Ça c'est, c'est étonnant, hein ! (rire). C'est M. qui me racontait ça l'autre jour, on se bidonnait en racontant ça mais... c'est vrai que tout est sujet à être pris par un verbiage qui est, oui est ésotérique quoi. Si t'es pas dans le milieu, tu comprends rien. Même nous... Bon puis y a les modes pédagogiques aussi qui sont amusantes, certaines choses qui sortent pendant un certain temps puis qui disparaissent. (rire) Oh, qu'est-ce qu'y a eu comme modes, comme trucs à la mode ? Y avait la reconstitution de texte, on en parlait beaucoup quand je suis sorti de l'E.N., ça a passé... Après qu'est-ce qu'y a ... Y a la résolution de problèmes là, qui est à la mode depuis quelques temps. Bon ça, c'est vrai que c'est pas mal, ça va rester mais ça va se calmer là, ça va se calmer... Qu'est-ce qu'y avait d'autre comme ... Oh, y a rien qui me vient comme ça. C'est tout par périodes. Ben y a la maltraitance maintenant, qui arrive très fort ... Y avait un stage dessus mais moi je l'ai pas fait. On a reçu des paquets ... alors c'est vrai que bon faut pas, c'est vrai que c'est important, faut en parler. C'est vrai que ça me fait aussi sourire parce que, tout d'un coup alors on découvre que ça existe... Enfin...Bon. Mais disons qu'on nous demande de plus en plus d'écrits, aussi. Ça aussi c'est quelque chose qui a beaucoup évolué ces dernières années dans la profession, de plus en plus d'écrits au niveau des projets, au niveau de de, on nous demande de faire des projets, on nous demande de les évaluer, on nous demande de, de, de refaire des mises au point, de de re... comment dire, de rectifier le tir quoi, de moduler un petit peu, de réajuster le projet d'une année sur l'autre. Dès qu'on veut faire la moindre chose un petit peu en dehors de la classe, faut rédiger un projet. Ça aussi c'est une demande qui est, qui est, qui est de plus en plus forte, là ces dernières années, qui devient très importante, et euh, c'est pour ça que le langage ésotérique, là, ça, ça prend aussi une certaine importance parce que ... il faut savoir écrire comme ça, quoi. Et c'est vrai que c'est relativement nouveau ça. Parce qu'avant, bon, l'instit qui voulait rester dans sa classe, faire son boulot sans trop chercher midi à 14 heures, bon ben voilà quoi. Maintenant tu peux, c'est pas possible de pas écrire de choses pour l'administration, on te demande sans arrêt... Toutes les écoles doivent faire un projet d'école chaque année, un avenant du projet d'école, une évaluation du projet d'école, les buts, effets observés : enfin on vient de remplir des trucs là à la fin de la semaine dernière. C'est étonnant. Les lit-on ? (rire) C'est ça la question. Est-ce qu'on est lu ? Parce que, en plus j'ai l'impression en en parlant comme ça avec les collègues que les gens le font vachement sérieusement et qu'ils s'appliquent hein. D'ailleurs bon, c'est ce que nous avait dit un peu l'inspection là, qu'elle était surpris par le, comment dire le, le niveau d'exigence ou le ... que les instits avaient dans leur projet d'école. C'est-à-dire qu'ils visaient beaucoup trop haut quoi. Globalement c'était intenable, les gens se sont

vraiment pris au jeu. Moi je pense que, en soi, c'est intéressant effectivement de réfléchir un petit peu, oui d'évaluer sa pratique, de ... mais bon on a un petit peu de mal à y prendre au sérieux quand même, parce que, d'une part moi j'ai quand même des doutes qu'on soit lu, d'autre part faire des projets c'est bien mais ... on n'a pas toujours des moyens qui nous, qui nous viennent pour les mener à bout et puis euh, et puis ça demande un temps énorme quoi. Quand tu écris, que tu te remets en question, que bon, ça demande beaucoup de temps. Alors ce temps-là il faut bien le prendre quelque part. C'est vrai qu'on a l'impression qu'on demande de plus en plus à l'enseignant, qu'on demande de plus en plus de temps en dehors de sa pratique quotidienne. Et bon, c'est, c'est c'est pas élastique hein, le... ce que tu mets d'un côté tu peux pas le mettre de l'autre... Donc, bon puis moi c'est mon côté anti-hiéarchique quoi, ça passe mal (rire) ce genre de choses. C'est-à-dire que jusqu'à présent en gros, on a toujours fait des projets d'école complètement bidons et on a monté d'autres projets (rire) souterrains en même temps. Alors bon... et quand même là on est en train de se dire : quand même on pourrait (rire), s'épargner un peu du, de la peine mais. Non mais... Moi ça. Voilà, ça fait beaucoup d'énergie, si on imagine tous les instits à la fois en train de, on a quand même un peu l'impression d'un gaspillage, d'un gaspillage d'énergie. Bon de toutes façons, à mon avis le corps enseignant a toujours su très bien résister à toutes les réformes qui ont déferlé, hein. Je pense que si on lui foutait un peu plus la paix et qu'on lui laisse un petit peu plus de marges, y a des tas de choses qui se font, faut que ça vienne de la base, ça peut pas être impulsé du ministre. Donc, en soi y a des tas de choses qui sont intéressantes dans ces choses, c'est clair. Mais bon euh, ça peut pas marcher tout le temps. Je veux dire que on peut faire des projets intéressants, on peut les remettre en question, les évaluer, travailler en équipe, bon c'est des réalités qui peuvent se faire, je dirai presque de manière magique, une fois ça va marcher parce que y a des tas de choses impondérables. Et puis d'autres fois, bon ben, c'est difficile et puis ce sera les autres fois, c'est tout quoi. C'est que, on finit par bon mais ça je pense que les instits on est très fort pour ça on finit par savoir faire semblant très bien.

C'est comme ça que tu vois le projet pédagogique en règle générale et le projet d'école ?

J'ai l'impression oui. C'est comme ça que je les ressens, oui. Et je te dis, nous c'est même le comble parce que on arrive à se faire notre propre projet mais ... on n'arrive même pas à le mettre dans le truc officiel quoi. Parce que pourquoi ? En fait on s'est demandé pourquoi. C'est quand même con de monter un projet bidon, ça demande quand même de l'énergie (rire) puis d'en faire un 2^{ème} vrai où là on met le reste de l'énergie. Mais pour des raisons de , pour des raisons de dates, parce qu'on nous demande, par exemple là, il fallait pour le 15 mai monter le projet pour l'année prochaine et que bon, un projet, un truc comme ça, ça se monte sur des envies. Sur des envies ça va pas se faire, comme ça pour le 15 mai, quoi.(rire). Ben oui. Donc en gros, tu bricoles un truc pour être dans la fourchette et puis euh, bien dans 3 mois, on va avoir une idée géniale qui va nous plaire et on va se lancer sur un autre truc, et puis c'est tout. Alors bon, jusqu'à présent nous on a de bons rapports avec l'inspecteur local

qui nous laisse relativement des coudées franches, ... Donc on arrive à faire avec ça. Mais c'est vrai que cette organisation pyramidale, enfin moi c'est le truc, j'ai un peu du mal voilà.

Moi je pense qu'il y a aussi autre chose. Toi, tu avais déjà l'habitude de faire des projets, par rapport à d'autres, le fait de travailler en pédagogie Freinet avec le groupe et autre, en fait y avait toujours des choses en chantier.

Oui, oui, ça c'est vrai.

Donc tu ne vois pas la nécessité qu'on te l'impose d'en haut ?

Disons que, en soi, c'est pas inintéressant. Moi je le remets pas en question, en soi c'est bien. C'est bien de demander aux gens de réfléchir sur leurs pratiques, de faire le point localement, qu'est-ce qui va ? Qu'est-ce qui va pas ? Qu'est-ce que vous voulez améliorer ? C'est super, Moi j'ai rien contre. Mais c'est vrai que dans le fonctionnement, moi j'ai du mal à le, à l'intégrer, c'est mon côté anar.

Deuxième entretien

Moi, a priori, à l'école, j'étais un bon élève. J'ai pas, de l'école primaire, j'ai pas de souvenirs, je dirais, tranchés, de rapports désagréables. A priori, ça s'est passé assez en douceur. Parce que, non y a pas tellement de, y a pas eu tellement de, d'éclats ou de choses comme ça, à l'école primaire, avec les instituteurs. D'ailleurs, je m'en rappelle pas tellement de mes instituteurs. Je me rappelle vaguement mon institutrice du CP, une vieille dame (rire) . J'ai retrouvé, y a peu de jours par hasard, mon livre de lecture, j'ai reconnu mon livre de lecture, Rémi et Colette bien sûr, ça m'a fait un choc de retrouver la page, les 1^{ères} pages. C'est marrant comme ça peut s'imprimer hein ! Mais euh, j'ai pas de souvenirs précis.

Tu dis que tu n'as pas de mauvais souvenirs et en fait il te reste rien ?

Effectivement oui. Il me reste pas grand chose de l'école primaire. Un petit peu plus après, dans les dernières classes, CM1-CM2, un tout petit peu. Je me souviens que, on avait un institut qu'était assez, assez bon enfant, assez sport, on faisait du sport le samedi après-midi avec lui. Alors qu'à l'époque normalement on avait classe je crois ? Donc euh, oui, souvenir d'une ambiance de camaraderie mais j'ai, j'ai très très peu de souvenirs précis.

Et avec les copains en classe ?

Très, très peu de choses, là. Je me souviens que, on faisait des problèmes deux-trois comme ça. Il était au bureau et quand on avait fini on lui amenait le cahier : bon, bon, pas bon, on repartait. Mais c'était pas, enfin j'en ai pas un souvenir d'une atmosphère chargée quoi. C'était comme ça, c'était calme, chacun allait chercher sur son cahier. Non de l'école primaire, j'ai très peu de souvenirs. C'était, c'était à l'école primaire du C., je me souviens un petit peu de la cour de récréation mais c'est pareil, c'est-à-dire que c'est des lieux, moi que je connais, j'ai connu avant, après, dans des contextes différents. Ma mère était instit, donc on fréquentait quand même beaucoup de, d'instits, elle était à l'école maternelle du C. Donc j'avais un copain qui habitait dans cette école primaire, donc je l'ai vu, donc c'est pour ça que les souvenirs sont un peu, un peu mélangés là au niveau, au niveau de ces lieux mais de la classe elle-même j'ai pas de souvenirs précis. J'ai le souvenir que j'étais un bon élève, sans, sans histoires. Après au collège, je me souviens plus (davantage) de la 6^{ème}. Je suis arrivé en 6^{ème} où c'était un peu, oui, (rire), du mal à trouver son équilibre. Ça, ça bougeait beaucoup plus, il se passait beaucoup plus de choses, beaucoup plus de, oui, l'impression un peu de fourmi, fourmilière. Je me souviens d'un peu plus de choses précises, en histoire. On a travaillé sur l'Antiquité où on nous a fait un petit peu des, un petit peu des recherches, des choses comme ça. Ça, je m'en souviens un peu plus. Après aussi on avait, en 4^{ème}, 5^{ème}, je sais pas, on avait travaillé sur des exposés, en histoire sur la Révolution, je sais pas quelle classe c'était, ça je m'en souviens bien. C'est la 1^{ère} fois qu'on faisait des, des travaux comme ça, disons. Je pense que les autres instituts précédents étaient traditionnels quoi. Et puis euh, après, bon ben, j'ai quelques, j'ai eu des copains que j'ai encore, donc avec lesquels on a gardé des relations hein ! Donc c'est pareil, des gens avec qui on échange, on parlait de souvenirs de choses qui ont été transformées donc c'est difficile de savoir ce dont on se souvient vraiment, de soi oui, mais euh, oui. Moi du secondaire, j'ai plutôt une impression un peu de, de manque de, de ... C'est pareil j'étais plutôt un bon élève. Mais, un peu par habitude quoi. Parce que je voyais pas très bien où on voulait en venir. Globalement c'était un peu ça, l'idée, je comprenais pas bien. Bon, je faisais plaisir à ma maman quoi ! (rire) Et c'est marrant parce que, c'est des choses auxquelles j'ai pris conscience plus tard, à l'E.N. ou après, au moment d'enseigner, des choses, notamment en maths puisque moi j'étais dans une section scientifique, j'ai fait un bac C, euh, des tas de trucs que je faisais de manière complètement automatique sans jamais avoir compris ce que ça voulait dire. Bon, les histoires de fonction, les histoires de bon, physique, des choses qui en fait n'avaient pas de sens. J'ai compris le sens qu'elles pouvaient avoir bien plus tard. Et euh, ben oui, dans l'expérience, souvenir de, d'école, j'ai refait une formation professionnelle, y a quoi, y a quelques années, je sais pas, y a 4 ans, dans une formation technique en cours du soir, en formation professionnelle pour adultes, j'ai passé un BEP de mécanique-auto. Parce que bon, j'avais envie de, d'avoir quelque chose d'un petit peu technique dans les mains et puis c'est quelque chose que je faisais depuis longtemps, un peu tout seul comme ça, j'avais envie de théorie, de choses plus précises là-dessus. Et donc je suis retourné, euh, en lycée technique, enfin c'est même pas en lycée technique, c'était en LEP, lycée d'enseignement professionnel, à T. à la G. Et euh, je me suis retrouvé donc avec, avec des adultes qui prenaient des cours du soir sur une

année, on y allait avec les copains. Ça , bon... Bon je me suis pris au jeu, je me suis dit : bon y a pas de raison, je vais me présenter à l'examen. Et c'est vrai que ça m'a, j'ai été très frappé par cet examen. Parce qu'il y avait quand même quelques années que je ne m'étais pas retrouvé de l'autre côté de la barrière, et euh ça m'a frappé de voir, ce qui était étonnant c'est que j'ai passé un examen sur plein de choses sur lesquelles j'étais pas incomptént mais que je connaissais pas, hein ! D'abord ils m'ont fait tout repasser hein !, tout repasser : la dictée, le français, l'anglais, les maths, tout, hein ! Donc c'est un marathon. Heureusement, j'étais à mi-temps mais ça a duré au moins 15 jours, l'examen. Et puis euh, ça m'a bien montré que je me suis bien débrouillé hein, j'ai eu de très bonnes notes partout quasiment. Non mais c'est marrant, on m'a mis, par exemple j'ai passé une épreuve de soudage, on m'a mis un chalumeau oxygène-acétylène dans les mains, j'en avais jamais touché un. Pour l'examen, une épreuve de dessin, dessin industriel, la technologie, c'est pareil j'en ai jamais fait depuis 20 ans. Et j'ai pas eu de notes brillantes je veux dire, mais j'ai eu la moyenne chaque fois. Parce que je suis resté, je me suis dit : bon, j'ai pu grignoter tous les points que, bon c'est quand même notre boulot, enseignants, bon (rire), on connaît bien la musique quoi. Et ça m'a frappé de voir l'attitude de gamins autour hein puisque c'était des salles d'examen qui claquaient la porte au bout de 5 minutes. Sujet, (soupir), je sais pas. Surtout dans l'enseignement technique où y a quand même beaucoup de gens qu'arrivent là, euh, par l'échec. Donc, ils sont en échec depuis longtemps, ils ont pas du tout une attitude, je dirais sereine, par rapport à l'examen ou par rapport à l'école quoi ! Oui, ça m'a, ça m'a beaucoup frappé ça.

Et ça t'a rappelé des souvenirs des examens précédents, le brevet, le bac ?

Non, justement. Justement, j'ai trouvé extraordinaire d'abord l'attitude par rapport à l'examen, l'attitude des profs. Parce que, autant, en lycée général, t'as un peu l'impression que, bon euh, c'est comme ça et puis c'est pas autrement, je veux dire, on distribue les copies, euh, c'est la règle du silence, euh, on est là pour être surveillé et pour voir qu'on triche pas, t'as une ambiance très fermée. Alors que dans ce milieu technique, on a plutôt l'impression que les gens sont là pour nous aider, je veux dire, on est tous à se coltiner la réalité de la matière. Après tout, on n'est pas là pour s'emmerder les uns les autres quoi ! Bon je te dis, le coup de l'épreuve du chalumeau, le prof m'a discrètement allumé le chalumeau parce que je savais pas, moi, j'étais comme si on te le mettait dans les mains, j'ai jamais touché ça. Bon, il m'a, tu vois, discrètement euh, et puis d'une manière saine, c'était pas tricher, je veux dire, c'était bon euh : fais ce que tu peux mais plutôt comme ça, quoi. J'ai trouvé, moi j'ai découvert cette filière technique là, dans ce sens-là, j'ai trouvé que c'était euh, c'était tout-à-fait intéressant. Mais euh, c'est que nous on ne, bon, quand on est dans une filière généraliste on n'en parle jamais. Ces filières techniques-là, c'est un peu la honte de finir dans ces réseaux. D'ailleurs c'est ce que disaient les profs : c'est dommage de voir, de devoir sélectionner les gens par l'échec. Mais oui, cette expérience ça m'a beaucoup remis en question le, notamment les examens. J'ai trouvé ça quand même très étonnant de voir à quel point, je sais pas, je me souviens les salles du bac ou celles du

brevet où bon t'as, c'est quasiment le nazisme quoi. T'as le mec au centre qui vérifie qu'il y a rien hein ! sur ces tables, rien ne passe etc. Alors que là, bon l'examen : t'as une voiture en panne, voilà. Trouvez la panne. Bon, on regarde, bon éventuellement, on peut éventuellement poser, poser des questions, ou demander un outil, ou ... Bon, alors on a un temps. Alors évidemment si on est complètement à côté de la plaque, bon on l'aura pas. Mais je veux dire que c'est, c'est complètement différent quoi. On a l'impression d'être là, un peu pour être coincé dans un examen généraliste, moi j'y vois un peu comme ça. C'est-à-dire que c'est la sélection par l'échec. Bon ben, ceux qui y arrivent tant mieux, les autres, dégagez, quoi. Alors que, dans ces examens-là, enfin moi, c'est ce que j'ai ressenti hein !, que le rapport avec ceux qui faisaient passer l'examen était complètement différent. Et euh, j'étais oui, j'étais très surpris. Et puis bon euh, aussi très étonné par cette attitude des gamins en échec qui abandonnent quoi ! Qui abandonnent dès le 1^{ier} bon, des examens, bon on n'avait pas 4 heures, on avait, on avait au moins 2 heures. Bon un gamin qui claque la porte au bout de 5 minutes, c'est, c'est dommage quoi, parce que, même en ayant pas fait grand chose, en ... y a toujours des points à gratter. Oui ça c'est un souvenir fort mais proche ! (rire) de l'école. Mais euh, non. Voyez, mon souvenir général de ma scolarité primaire et secondaire c'est un peu du gâchis, c'est-à-dire que, (soupir) j'ai rien et déjà à l'E.N. moi tout ça, ce qui est histoire-géo, tout ça, rien ! Je n'ai rien retenu. Pourtant j'étais un bon élève hein ! J'apprenais pour la leçon, la leçon suivante j'avais tout oublié quoi. C'est clair ! Le lendemain de l'évaluation, c'était fini hein ! C'était efficace, ça marchait bien. Je suis arrivé à mon bac sans problème. Bon en maths, ça m'intéressait un peu plus mais c'est pareil. Après si, j'ai quand même eu une expérience désagréable, c'est que quand je suis arrivé à l'E.N., j'avais ... En fait moi j'aurais voulu continuer en fac de maths. Puis comme j'avais déjà passé l'E.N., euh, à mon bac j'ai pas eu une mention suffisante, j'ai dû avoir mention assez bien et puis il fallait bien ou très bien pour continuer. Donc, sur le coup, je l'avais un peu trouvé mauvaise et je m'étais inscrit, je sais pas comment ça s'appelait en, en auditeur libre, je sais pas quoi, ou en, ou en deux fois plus de temps, et puis y avait un terme, oui, en DEUG de maths à C. Et donc, j'avais essayé de suivre tout seul cette, cette, ce cours d'université. Mais bon, déjà le temps que ça se mette en place, je m'étais, tu vois, c'est bien un mois de décalage et euh, là j'étais complètement largué, là oui. Là, y avait une sacrée différence avec le collège, le lycée où a priori j'étais plutôt un bon élève et je suivais sans trop de problèmes. Là je me suis trouvé tout d'un coup dans la situation du cancre, là. (rire). Je comprenais rien, quoi. Si bien que j'ai assez vite laissé tomber. Et ça, c'était désagréable.

Et t'as des souvenirs de profs, super-sympas ou "super pas sympas" ?

J'ai pas eu, je me suis pas, non affectivement je suis resté euh en arrière. J'ai pas de souvenirs vraiment. Bon y avait des profs sympas, mais des gens vraiment avec qui j'ai accroché, avec qui j'aurais vraiment... non. Ça m'a laissé, j'ai pas adhéré au lycée. Je suis resté (rire), j'ai fait ce qu'il fallait mais ... (rire).

Tu n'as adhéré ni au lycée, ni à l'école primaire en fait ?

J'ai l'impression, oui. Oui, c'était pas mon truc quoi. Je faisais ce qu'il fallait pour suivre parce qu'il le fallait mais j'ai pas eu de grosse antipathie ni de grosse sympathie en fait . Oui, avec le système scolaire, bon ... Bon puis à l'E.N., à l'E.N. c'est pareil. Y avait pas, y avait pas grand chose de ... Non je me souviens de l'E.N., l'examen de, j'avais demandé à passer le CAFIM mais je sais si je t'en ai déjà parlé l'autre fois? Je radote quoi !

Non. Mais si tu en reparles c'est que tu as besoin d'en reparler. C'est intéressant pour moi quand même.

Alors je cherche un peu les expériences désagréables quoi ! Euh, bon ça, ça a été une expérience très désagréable. Mais c'est vrai que j'en n'ai pas d'enfance. A priori comme ça ; j'en n'ai pas gardé.

C'est pas strictement indispensable.

Oui, oui. D'expérience spécialement agréable. Non plus... Non, je. J'ai l'impression oui, d'être resté euh, un petit peu sur la marge. Oui. Non non, moi je me suis éclaté dans la formation technique. Là j'aurais volontiers, si on devait faire quelque chose, je ferais ça. (rire). J'ai trouvé ça super. Justement avec ce rapport de, de, du sens quoi ! Puisque nous, on avait quand même travaillé des trucs en physique et en maths des choses assez difficiles mais qui n'avaient, je m'en suis rendu compte à ce moment-là, aucun sens. Autant en formation technique, je vois par exemple en électricité, tu vois des choses assez théoriques, assez pointues, bon ben t'as l'alternateur en panne, t'as un truc en panne, bon ben faut qu'il marche à la fin, ça sert à appréhender la réalité quoi ! Ça a du sens. Ça, ça a été, oui, ma grosse découverte. Oui ... autrement euh, enseignement, enseignement de la musique. Puisque c'est un volet important pour moi, je fais beaucoup de musique depuis 20 ans. Euh, j'ai commencé à faire de la guitare en 6^eme, en arrivant en 6^eme, donc à 11 ans. J'avais commencé par des cours de guitare classique. Ça, je m'en souviens assez bien. Pendant, pendant 4-5 ans. J'ai dû faire ça en MJC. Un prof avec qui ça passait bien. Je m'en souviens assez bien de lui par contre... Et puis je, je me débrouillais assez bien, ça avançait bien, il était content de moi ... Alors pourquoi j'ai arrêté la guitare classique ? Tiens ça je ne m'en souviens pas. C'est-à-dire que, petit à petit quand même y a d'autres styles de musique qui ont dû commencer à m'intéresser. Donc j'ai dû commencer à faire, à l'époque c'était la guitare folk ... Et euh, et petit à petit j'ai dû faire les deux en parallèle et puis passer à ... Mais je me souviens que ce prof de MJC, c'était sympa parce que il nous embêtait pas, c'est pareil, ça avait du sens tout de suite. C'est-à-dire qu'on commençait tout de suite avec les instruments. La 1^{ère} année on commençait avec l'instrument et puis on apprenait les notions dont on avait besoin, de solfège et tout ça, au fur et à mesure sur l'instrument. Et puis la guitare c'est quand même un instrument assez simple par rapport au piano par exemple y a deux clés à lire, etc. donc, les notions de solfège étaient pas trop

compliquées, on les apprenait au fur et à mesure. Et ça, ça m'a, ça m'a bien, c'était bien adapté pour moi. Je vois maintenant euh, un petit peu les cursus de l'école de musique, qu'ils peuvent faire pour les gamins autour de moi. Ça me fait frémir quoi, c'est vrai que c'est, c'est absolument ahurissant. Et plus on va dans des petites écoles, pire c'est (très affirmé). (rire) Ils veulent en faire encore plus pour montrer qu'ils sont encore plus ultras que les ultras. C'est incroyable. Donc c'est vrai que ça, c'était un cours en MJC qu'était sans prétention, qu'était, mais qui fonctionnait très bien, la preuve c'est que je joue encore de la guitare maintenant, 20 ans plus tard, 30 ans plus tard.

Et comment t'as eu le goût de la musique ?

Ben c'est un grand mystère ça (rire). Parce qu'il y a personne qui fait de la musique chez moi.

Et qui en écoute ?

Non, non, personne n'écoute, non dans ma famille ... Je sais pas. Enfin, d'abord j'ai, j'ai ... Si, d'abord j'ai voulu faire de la flûte. Je suis allé faire de la flûte à l'école primaire, c'était le mercredi. Et c'était un gars qui nous donnait des cours de flûte mais alors comment je suis arrivé là, je ne m'en souviens pas. Puis après la flûte, bon c'est quand même un peu limité, tout ça donc euh, j'ai eu envie de faire de la guitare. Pourquoi la guitare ? Je ne me souviens pas du tout. Et puis bon, euh, après j'ai continué la musique, je me suis mis à la guitare électrique, etc. et j'ai été prendre des cours à Genève dans une boîte qui s'appelle l'A., plutôt une école de jazz. Mais c'est pareil, ce qui est bien là-dedans, c'est pas des cours théoriques tout seuls quoi, c'est des choses qui sont liées avec la pratique musicale. On reprend des morceaux, on essaie de comprendre comment c'est fait, comment on va pouvoir improviser dessus, etc. Et ça c'est, ça c'est bien aussi, tout ça me convient bien.

Donc tu avais toute cette expérience-là quand tu as passé le CAFIM ?

Non, non, parce que quand j'ai passé le CAFIM c'était très tôt, non non, y a longtemps, non c'était les 1^{ers} CAFIM, y a au moins 10 ans, y a bien 10 ans. Non non, j'avais pas fait la mécanique

Non non, pas la mécanique, mais au niveau de la musique ?

Au niveau de la musique, j'avais un petit peu d'expérience oui. J'étais pas allé à Genève encore. Euh, non je crois pas. Mais en musique ça a été une catastrophe à l'époque. Ce que je faisais, ils m'ont tous regardé avec des yeux comme ça, personne a compris ce que je faisais. C'était euh, bon c'est vrai, je me rends compte maintenant que, qu'il y a personne qui fait ça. (rire). Je sais pas si c'est bien ou si c'est pas bien,

mais bon j'avais mis des idées à moi en pratique et c'est vrai que personne travaille comme ça. J'avais essayé de reprendre des idées de, de choses que je faisais moi en travail de jazz ou, des choses, des démarches très proches du free-jazz. Et c'est vrai que bon (rire), dong, ils ont rien compris quoi. Où les instruments sont considérés comme un langage. Y a pas de prérequis de technique. On va travailler uniquement avec des consignes très simples de notes longues, de notes brèves, dialogue à deux, des choses. Alors évidemment ce qui sort ce n'est pas de la musique, enfin c'est pas de la musique ... c'est étonnant (rire). Mais, bon, c'est pas forcément attendu de, d'une classe d'enfants de primaire quoi. Mais ça fonctionne très bien d'ailleurs. On avait fabriqué des instruments aussi. Je me souviens, et puis j'avais récupéré une vieille contrebasse, un piano. On avait une salle comme ça, l'école avait fermé, c'était deux classes, y avait une classe de fermée donc on avait toute une classe où on avait de la place, une classe d'instruments. J'ai jamais refait ça d'ailleurs, là, il m'a quand même cassé les pattes. Mais euh, oui, oui, non c'était bien. Après réflexion, plus j'y pense plus je pense que c'était très bien (rire). Oui, oui, tout-à-fait. Mais c'est vrai que, quand on est original, enfin quand on est le seul à faire bon il faut, il faut assurer quoi. Le problème (rire) il est là. Mais non, ce truc de musique, j'en ai de très bons souvenirs. Enfin j'en ai de très bon souvenirs, disons... Après coup, je pense que c'était très bien. C'est pas du tout le courant actuel, en musique avec les enfants, ni avec les adultes d'ailleurs. Disons, avec les adultes, c'est déjà un peu marginal mais avec les enfants y a personne qui fait ça. Oui. Autrement, souvenir d'école, donc ma mère était institutrice. On a déjà toujours un peu habité dans l'école quoi, un rapport un peu particulier à l'école. Elle était en maternelle. Donc c'est pas l'école primaire. Bon j'ai un souvenir de l'école maternelle mais je sais pas si on me l'a raconté, c'est que ma mère, elle ... Bon, à l'époque , 40-45 hein dans les classes d'école maternelle, voilà, tu connais ? Donc ma mère avait un truc infaillible pour avoir le calme, c'est qu'elle avait des bonbons (rire). Le moyen pédagogique par excellence ! Donc euh, voilà. C'est drôle quoi, cette histoire de bonbons. Là, ça marchait. Et puis je me souviens un petit peu des locaux comme ça, un ou deux camarades mais pas tellement des instituts, hein. Je pense que j'avais réussi à me mettre dans le moule sans m'impliquer trop, ça se passait bien.

Et la vie de famille ?

La vie de famille... Euh, bon souvenir : le dimanche avec mon papa qui faisait de la peinture sur la table de la salle à manger et euh, moi en face avec ma boîte de peinture. Ça, j'étais petit, 6-7 ans je crois, peut-être moins, dans ces eaux-là. Oui. Après euh, donc moi j'ai 3 soeurs qui sont beaucoup plus âgées, donc en fait elles sont assez vite parties de la maison et je me suis retrouvé un petit peu fils unique.

Parce que tu avais combien d'écart avec ...

Beaucoup. Euh, je m'en rappelle jamais, au moins 15 ans avec la dernière. Beaucoup, beaucoup. Oui, oui. Je voudrais pas dire de bêtises mais je crois bien que ça doit être

ça. Même plus peut-être 16 ou 17. Et oui, donc j'étais un peu fils unique là. Donc avec mon papa et ma maman. Comme souvenir, euh, quand j'étais petit, mon 1^{er} vélo. J'étais très fier, on est allé, je sais pas quel âge je pouvais avoir, CM. Je me souviens oui on était allé l'acheter dans un petit magasin qu'était près de la gare d'A. et j'étais très fier parce que c'était un vélo de course. Donc j'avais l'impression qu'avec ça je pouvais aller au bout du monde (rire). C'était déjà une indépendance extraordinaire. Alors on allait, oui c'était ça, en CM je me souviens, on se faisait ... c'était pas vraiment des boums, le mercredi après-midi on se faisait, on se retrouvait tous en vélo et on allait faire un petit tour. Oui c'était déjà, c'était ça, c'était l'indépendance. Autrement euh, on allait ... Les parents avaient une résidence secondaire à une vingtaine de km d'A. et donc on y allait toutes les vacances et puis les week end. Et je m'étais fait des copains avec des garçons du village qui étaient plus âgés que moi, qui avaient, 4 ou 5 ans ça compte hein à cet âge-là en gros 10-14 et oui, les bons souvenirs, c'était ça aussi. C'était qu'on partait, donc c'était au pied dans la campagne, on partait dans la forêt, on allait se faire des cabanes. Et puis on partait toute la demi-journée. Donc ça c'était un bon souvenir aussi, le côté indépendance quoi. On était un petit peu des trappeurs, on partait avec les, et puis en plus, oui, oui ... L'impression qu'on était peut-être plus libres que maintenant, que les parents se faisaient moins de soucis, on partait avec la hache, la serpe, les clous, tu vois, dans la montagne à une heure de marche, bon à 10-11 ans ... (rire) je sais pas si on les laisserait partir maintenant ! Mais c'est vrai que ça c'était des souvenirs super. Les allumettes, le feu et tout ... Après, oui, y a beaucoup de souvenirs dans cette résidence secondaire puisque toutes les vacances on allait là-bas... Mauvais souvenir : on allait voir quelques fois euh, des tantes de ma mère qui habitaient en Savoie en Maurienne, et puis une autre en Tarentaise. Et puis je sais pas y avait eu des histoires de famille, comme dans toutes les familles, c'était un petit peu tendu quelques fois. Et je me souviens que mon oncle était un, une espèce d'adjudant d'armée, une sorte de peau de vache, pas très sympathique mais je me souviens, je devais être tout petit, je sais plus ce qu'il m'avait fait, je l'avais traité de je sais pas quoi enfin bon, de girafe je crois (rire), et je me souviens que j'avais été très surpris parce que bien évidemment il m'avait tiré une claque, mais en plus j'avais été désavoué par mes parents, ça m'avait frappé (rire)... Du coup, oui, ça avait dû faire un pataquès, on était, on n'était pas tellement retourné là-bas ... Donc, l'autre soeur de ma mère était institutrice aussi, en Tarentaise. On allait chez, eux on était resté plus en relation avec eux et j'ai de très bons souvenirs aussi de là-haut où on était. J'avais dû rester, échanger un peu les enfants, de temps en temps, donc j'avais dû rester quelques temps chez eux. Ils avaient un chalet en montagne et euh on allait faire les foins avec les fermiers du coin, tout ça. J'en ai de bons souvenirs... Autrement mon enfance ... Euh, au collège, oui, non au lycée, y avait une aumônerie à A. qu'était très dynamique. Je sais pas si t'en as entendu parler ? Et euh, y a un gars qui peut-être en tant qu'éducateur m'a, avec lequel je, qui m'a marqué, c'est lui. R. il s'appelait hein ! Enfin il s'appelle. On est resté un petit peu en relation mais on le voit pas beaucoup. Il organisait toutes sortes de choses donc pour les jeunes dans le cadre de l'aumônerie, il faisait notamment des camps d'été, des camps de ski ou des et c'était, si c'était super. Quelqu'un qui avait un charisme formidable. Qui organisait beaucoup de choses. Et puis donc dans le cadre de la musique, on avait monté un petit orchestre, c'est

peut-être ça aussi ma liaison guitare électrique, on animait des, des messes. Là aussi j'en ai des bons souvenirs. J'avais des bons souvenirs parce que c'était, y avait une bonne équipe soudée, et puis euh, c'est pareil, ça avait du sens quoi. On faisait de la musique, on répétait, on mettait des morceaux en place, c'était euh, c'était dans le cadre de quelque chose, on avait même fait un petit disque à l'époque pour financer donc le, pas le camp non, parce qu'ils avaient construit un truc en dur pour les jeunes et bon on était toujours à la recherche de sous quoi. Donc on avait fait un, je me souviens on avait enregistré un disque, un petit 45 tours, donc avec les moyens du bord. Je l'ai toujours d'ailleurs. Et c'était pas mal hein ! Et puis on vendait, on faisait la tournée des églises du coin, donc on animait, on vendait le disque à la sortie (rire). Non c'est vrai que ça c'était, c'est pareil c'est quelqu'un qui donne énormément de, qui donnait beaucoup de sens quoi ! Par rapport au collège ou au lycée où bon, moi ça me gênait pas trop que ça veuille rien dire lycée et collège mais y avait quand même beaucoup de jeunes qu'étaient, oui, pas bien dans leurs baskets. C'est vrai que là on avait quelque chose, bon on adhérait ou pas au niveau de la foi et tout ça, mais y avait quelque chose qui se tenait quoi. Voilà, il y avait une relation humaine, tout-à-fait, y avait une écoute, y avait et puis euh, et puis y avait un cadre qui permettait aux, aux jeunes de se rencontrer, d'échanger, de parler, de construire des choses, ça, c'était formidable. C'est vrai que, avec le recul, on se rend compte que ce type-là a fait un boulot d'éducateur extraordinaire. On était même parti, on avait même organisé un voyage en Israël, un pèlerinage en Terre sainte pour voir les lieux de la Bible quoi ! 40, on était 40. Enfin (rire), je me vois bien partir avec ma classe un mois en Israël, au mois d'Août, avec des hébergements, bon, pas chers quoi donc les couvents, les soeurs (rire).

Justement c'est parce que tu t'y vois bien, que tu vois ce qu'il a fait ...

Voilà, c'est ça. Non ça c'est, c'est vrai que ça c'est quelqu'un qui était quand même, qui avait une envergure formidable. Mais euh, au niveau du lycée ou du collège, mais non, mes profs, j'ai pas de souvenirs, c'est fou hein ! Quelques noms qui me reviennent comme ça, bon, un ou deux visages. Mais c'est pas des gens que j'irai, ils m'ont pas laissé d'empreinte quoi ... Oui, ça c'est important. L'aumônerie c'est quand même quelque chose ... Autrement je sais pas...

Pas de souvenir de raclée magistrale ?

Non. Alors mon père m'a jamais touché. Ma mère, j'ai bien dû prendre une ou deux paires de claques enfin bon. Non. Y a l'oncle, là, la girafe, là. Celle-là je m'en souviens ... Non j'ai pas eu, non non. C'était des rapports assez doux à la maison, ça criait pas. A priori c'est ma mère qui tenait un peu la barre. Mon père il était un peu absent comme ça, il était là ... Ben mon père, il a fait un peu tous les boulots mais plutôt dans la vente, dans le commerce, en librairie, en ... Après il est allé travailler à Genève. Au G.P., il était, il s'occupait du personnel, il était huissier du personnel, il s'occupait de l'entrée, de la sortie du personnel tout ça. Enfin, un peu veilleur de nuit avant, il était très (rire). Oui

mon père c'est quelqu'un qui a pas de, je sais pas comment dire, il a pas une formation, il a dû aller en 1^{ère} je crois, quand même, pour quelqu'un qu'est né en 14, c'est pas mal. Oui. Mais euh, c'est quelqu'un qui était assez, comment dire, qui s'intéresse à l'art en général, qui fait de la peinture, il écrivait des poèmes, il s'était fait des petits recueils de poésie. Pas la musique par contre. (rire) Je sais pas comment je suis arrivé là ! Il était l'esprit un peu, un peu bohème comme ça, un peu, pas quelqu'un de carré, alors pas du tout bricoleur non plus. Le bricolage de mon père, c'est un poème pour planter un clou (rire). Mais, oui, pas, oui, pas, pas très présent quoi, pas tellement là. Ce côté, donc au niveau de mon éducation, on peut pas dire qu'il ait laissé une empreinte, c'est pas lui qui menait la barque quoi, c'est clair.

C'était pas un modèle d'identification pour toi ?

Ben je sais pas. Je me demande tu vois. Bon le coup de la peinture, ça je m'en souviens bien. Le gars qui peignait le dimanche, il m'a acheté une petite boîte de peinture (rire), j'étais en face. Ça a duré un certain temps, pas très longtemps mais euh, je sais pas, oui.

C'était quand même une ouverture à l'art ?

Tout-à-fait. Oui, oui. Tout-à-fait. Et puis de toute façon on était, la relation était facile hein ! Et c'est pas quelqu'un qui est, comment dire ça, oui, il est pas très, il est pas tellement, il est pas tellement là. C'est vrai que toutes les décisions, c'est plutôt ma mère qui prenait ça, en fait. Donc ma mère institutrice, plutôt un peu, un peu de poigne (rire).

Elle était beaucoup plus jeune que ton père ?

Non ils avaient à peu près le même âge. Elle devait avoir un ou deux ans de moins. Elle est décédée cette année, là. Mais, oui mon père, c'était un poème comme ça. Un jour il a envie d'aller au, il avait une mobylette quand il était (rire), il a passé le permis de conduire plus tard. Et bon, ça le prenait comme ça : un soir il avait envie d'aller voir un truc, il prenait sa mobylette, il allait, il allait voir, tu vois, côté bohème. Ce qui a priori moi me fait rire. Mais ça ne me gêne pas.

Et y a pas eu de problèmes de santé particuliers dans la famille ?

Non.

T'as pas connu tes grands-parents ?

J'ai connu ma grand-mère, oui. Ma grand-mère paternelle, euh, oui, si je l'ai connue. Je sais pas quel âge je pouvais avoir quand elle est décédée, 18 ans. Elle est décédée, elle avait plus de 80 ans, oui, oui. Euh, une personne qui vivait seule, très indépendante a priori hein ! dans une maison, une villa quoi. Oui, qui était très indépendante. Qui a voulu vivre seule le plus longtemps possible. Bon, mes parents finalement ont décidé, l'ont décidée à aller dans une maison de retraite, vraiment au dernier moment quand c'était plus possible parce qu'elle était sur T. et donc mes parents habitaient A. Mon père a fait la navette, beaucoup les derniers temps et puis c'était plus possible, lui travaillait et tout. Oui, elle était très indépendante, des souvenirs qu'on peut en avoir, elle se chauffait, elle habitait au 1^{er} étage de la maison. Elle se chauffait au charbon, jusqu'au bout elle essayait de monter ses seaux de charbon, elle était vraiment attachée à sa maison... On allait la voir, oui de temps en temps le dimanche. Et puis elle s'entendait pas très bien avec ma mère, ça je l'ai compris après (rire). Deux femmes un petit peu de tête ... Mais, oui j'ai pas tellement de souvenirs particuliers hein ! On y allait de temps en temps. Souvenirs de quelques repas de famille, c'était une excellente cuisinière ma grand-mère. Elle avait dû faire quand elle était jeune, elle avait dû se placer en tant que cuisinière dans les maisons bourgeoises à Genève tout ça, alors c'était une excellente cuisinière et oui. Donc les repas de famille, je me souviens de choses soignées... Mais euh, on y allait pas très souvent, on passait pas de vacances ensemble. Bon, mon grand-père je l'ai pas connu, il est mort à la guerre de 14. Euh, mes grands-parents maternels non plus... Je me souviens que, je partais, ma soeur, j'ai une grande soeur qui s'appelle N. qui m'emmenait en vacances quelques fois quand j'avais 13-14 ans. J'ai dû partir une fois en Grèce avec elle et donc son mari, ils venaient de se marier. On était allé, oui, en Grèce. Et ils avaient un camping-car et donc c'était un peu, oui, c'était un peu l'aventure. La Grèce dans les années, je sais pas, tu vois y a 25 ans. On traversait la Yougoslavie mais c'était un peu, tu vois les routes yougoslaves y a 25 ans, c'était un peu ... l'aventure. Donc, oui, c'était un peu mon 1^{er}, 1er voyage un peu longtemps de chez mes parents. Je suis jamais allé en colonie tout ça. Donc je me souviens que c'était, oui c'était long. On était parti, je sais pas, 3 semaines, un mois. Et puis bon, tout le, tout le côté séparation, l'alimentation en pays étranger, tout ça c'était pas, je rêvais de steak-pommes-frites à l'époque, je me souviens (rire). Et c'était euh, oui c'était, oui je m'en souviens bien de ce voyage. Je dormais sous la tente ou à la belle étoile. On avait même trouvé une tortue. Et puis c'était, j'étais pas très rassuré hein ! J'étais pas très rassuré. Donc c'était euh les grandes soeurs qui jouaient un peu les mamans quoi. Ben si j'avais 13-14 ans, elle avait 24 ans quoi. Ça, c'est la 2^{ème}, c'est pas la plus âgée ... C'est une soeur avec qui je suis resté, les rapports les plus faciles. Bon j'ai des soeurs, c'est un peu un, un peu un poème aussi, faut que ça sorte, un peu des cas. J'en ai une qui est, donc la plus âgée, qui a de gros problèmes psychologiques, psychiatriques, qui a fait plusieurs séjours en hôpital psychiatrique. Enfin bon, ça a été difficile, qui vivait toute seule à Paris, il fallait qu'on intervienne pour des demandes de placement, c'était un peu l'horreur, qui actuellement va bien, qui est à peu près stabilisée là ... là, c'était ma soeur L., que j'ai très peu vue en fait, qui s'est mariée, je devais avoir un an. J'ai pas eu de vie de frère et soeur, quoi, avec elle. Et puis j'ai une autre soeur qui a, la cadette, qui doit avoir aussi une dizaine d'années de plus que moi non je dis des bêtises, je me perds

dans les années-là, oui, si ça doit être à peu près ça bon qui a des gros problèmes psychologiques aussi là qui ... Elle a coupé tous les ponts avec nous, elle est pas venue à l'enterrement de sa mère, donc ça nous fait un peu du souci. Mais bon, on sort un peu du cadre. Disons qu'à l'époque, à l'époque de mon enfance donc euh, je les voyais peu ces soeurs, pas vraiment mon cadre familial. Elles venaient aux vacances, y en a une qui était déjà mariée, la 2^{ème} qui s'est mariée assez vite, la 3^{ème} aussi.

Tu avais 15 ans d'écart avec l'aînée, elle s'est pas mariée à 16 ans ? Si ?

Elle s'est mariée à 17 ans oui, je crois bien. Oui, oui, parce qu'elle avait pas 18 ans, elle devait avoir 17 ans je crois... Euh ; je sais pas.

Donc les problèmes de santé, ça ne t'as pas atteint, toi, c'est tes soeurs dans ta période adulte ?

Voilà. Un petit peu quand je suis, voilà quand je suis arrivé adulte, oui, 18-20 ans, quand j'ai fait mon service militaire je suis parti en coopération en Algérie et quand je suis revenu, euh, bon je me suis trouvé un peu adulte, bon. J'ai eu envie de renouer, renouer un peu le contact avec mes soeurs parce que, je me suis aperçu que je les connaissais pas, hein et c'est à ce moment-là que je suis allé à Paris voir L. qui allait déjà mal depuis un moment hein ! Et bon, je, je me suis aperçu qu'il y avait un problème quoi, mais ... c'était difficile tu vois, c'est difficile aussi la maladie mentale avant de comprendre, de mettre un nom dessus, de vouloir réaliser ce qui se passe. Donc à ce moment-là on n'en était pas encore là. C'est-à-dire que bon, elle avait bien un comportement un peu bizarre mais bon, c'était encore gérable c'est-à-dire que tant bien que mal elle avait son équilibre là-bas bon ça avait pas trop basculé encore. Bon et puis à l'époque tu vois j'avais une vingtaine d'années, une époque un peu, un peu, je sais pas comment dire tu vois, on remet un peu en cause tout un tas de choses de la société, donc elle vivant en marge, c'était pas tellement gênant quoi. Bon, oui elle était dans sa marge à elle, moi dans ma marge à moi (rire). Bon je me souviens qu'on était rentré en stop de Paris et qu'on avait mis 2 jours (rire) une galère incroyable. Enfin bon, c'était comme ça, c'était, bon, c'était un peu la mouvance de l'époque. Je dirais que, ... y avait bien quelque chose quand même mais ... Bon puis apparemment la famille avait jamais bougé tu vois, donc euh, c'est pas moi qu'allait inventer la poudre hein ! Et puis bon, petit à petit quand même, après au fil des années on s'est aperçu que c'était ... Je sais plus exactement ce qui a mis le feu aux poudres. Et puis bon, ça s'est dégradé de plus en plus. Ce qui s'est passé aussi c'est qu'à un moment donné on s'est aperçu que mes parents étaient trop âgés quoi, que c'(e n')était plus eux qui géraient la situation. Donc ma soeur allait mal, pendant des années ils ont envoyé des sous, tu vois, pour surtout pas se rendre compte de ce qui s'était passé (rire). Et puis bon, un moment donné quand même, nous on est arrivé sur la scène un peu, en se disant : " mais attendez là, c'est plus possible quoi !" Donc je sais qu'on a essayé d'intervenir un petit peu, au niveau, d'une façon un peu pratique hein ! Ma soeur N. est allée pendant

peut-être deux ans, régulièrement nettoyer l'appartement, remettre les choses en état elle ramenait tout dans son appartement, toutes les poubelles de Paris, elle avait 50 chats tu vois et ça s'est dégradé progressivement, petit à petit, donc à un moment donné c'était plus possible, elle a foutu le feu à l'appartement, ça a pris des proportions ... Et puis à Paris, les services sociaux, je sais pas si t'as déjà, c'est dingue quoi ! C'est-à-dire que personne ne bouge. Elle habitait dans un HLM, y avait pétitions sur pétitions de tous les habitants depuis des années, et bien rien. Au commissariat de police, ils mettaient sous le coude, y avait jamais rien d'écrit, y avait vraiment aucune trace, bon enfin Paris quoi ! On a eu énormément de mal à mettre en branle quelque chose de, surtout depuis ici. Et puis comme elle était, elle voulait pas être soignée, elle était pas du tout consentante, mais plus que ça. Donc chaquefois qu'on mettait quelque chose, elle se barrait. Donc impossible, quoi. Enfin bon. Placement d'office, y a eu placement d'office plusieurs fois. Alors une fois qu'elle était à l'hôpital psychiatrique les choses bon, on l'assommait de médicaments c'est sûr qu'il y avait un mauvais passage. Puis après bon, elle se stabilisait tu vois ! Au bout d'un moment ça allait mieux, elle rentrait chez elle, au bout d'un moment elle (ne) prenait plus les médicaments parce que elle se sentait bien mieux sans, forcément ! (rire). Et comme il n'y avait aucun suivi, ça replongeait et on recommençait. Ça a duré un moment. Donc le côté maladie, c'est ça oui. Si tu veux c'est pas dans mon enfance ça, on est en plein dedans, c'est depuis 10 ans. Et c'est pas fini, c'est hélas jamais fini (rire) ce genre de choses. Surtout que j'ai une 2^{ème} soeur qui commence à prendre le même chemin (rire). Donc, tu vois, c'est le genre de choses qui, qui m'inquiète un peu. Enfin P. pour le moment , enfin on n'a pas envie d'intervenir parce qu'on a peur de précipiter les choses. Apparemment y a quand même un équilibre qui se tient. Elle, elle habite sur la région, elle habite à V. On a retrouvé des liens avec son fils. Parce qu'elle est divorcée donc elle vit seule aussi et son fils, donc on a réussi à retrouver les liens directs avec son fils. Bon, c'est pareil, son fils, il veut pas accepter que sa mère elle est, bon alors, faut y aller doucement quoi. Parce qu'apparemment y a un équilibre. Il réussit à y aller de temps en temps, bon alors des fois elle le laisse pas rentrer, mais bon ça fonctionne. Alors, c'est que, qu'est-ce qui va ? tu vois ce que je veux dire. Oui là, je suis bien placé. Qui va donner le petit coup pour que ça bascule et tout se, c'est difficile. Alors pour le moment ... Avec P. qui habite ici, si tu veux, actuellement elle a coupé tous les ponts depuis plusieurs années. C'est-à-dire qu'on n'a pas de numéro de téléphone, elle nous contacte pas. On a fait des, bon des choses au niveau partage devant notaire et tout ça hein, elle est jamais venue voir le notaire. Et je pense que ce qui a précipité c'est, en fait l'internement de L. C'est-à-dire qu'elle devait déjà être, elle, pas bien, et elle a peur qu'on la mette à l'hôpital psychiatrique. Ben ça, c'est clair, elle a peur, dès qu'elle a une convocation de notaire, pour elle c'est un piège, donc c'est difficile. Même l'enterrement de ma mère elle est pas venue, ce qui est quand même le comble : (pour elle) c'est pas vrai, on lui raconte des histoires, c'est un truc pour la faire sortir de chez elle.

Elle a pas voulu croire ...

Ben c'est ce qu'elle a dit tu vois, au téléphone. Donc ça, oui, là, on est touché quoi

...(rire). Mais dans mon enfance, non. Ma mère a jamais tellement été malade, bon des petits problèmes de santé mais rien de grave quoi ... Donc avec N. on se serre un peu les coudes mais elle habite en Alsace, elle habite à M., elle vient de temps en temps parce qu'elle a, en fait elle a acheté, elle hérité de la résidence secondaire de mes parents à C. Donc voilà, je sais pas si on est bien dans le fil ? Je crois qu'on a fait à peu près le tour hein !

Troisième entretien

Jean, quelques temps après les premiers entretiens, se présente à l'examen pour être conseiller pédagogique spécialisé en musique. Comme je l'appelle pour avoir de ses nouvelles, il me propose de venir le voir car il a "beaucoup à dire" ...

Moi, ce qui me, ce qui me frappe le plus, c'est que ... c'est vrai que c'est une situation ... tout ce qui est entretien dans cet examen, c'est une situation de non communication. C'est-à-dire que le jury en face, à tour de rôle, te pose des questions en essayant ... En fait, le jeu c'est de voir si tu te laisses déstabiliser ou pas. Mais on écoute pas les réponses. Enfin, moi, c'est l'impression que j'ai, c'est-à-dire que, après le dernier entretien par exemple, à la limite je réponds, je pars sur autre chose. On me pose une question, je réponds pas à la question mais je réponds, je me laisse pas déstabiliser, je parle. Et, du moment que j'arrive à ... Si tu veux c'est ... Mais tu vois, y a pas de communication tu vois. On essaie de ... on essaie de voir, oui, si tu te laisses déstabiliser. Le 1^{er} entretien qui avait eu lieu à T. ... Cette année, au mois de janvier, j'avais fait une leçon "écriture d'un roman policier" tout ça, le président du jury, en début d'entretien, a dit : "Mr M., le roman policier, c'est de la littérature de hall de gare ! Vous faites ça avec vos élèves ..." Comme ça, au début de l'entretien. Donc bon, cette fois j'étais prévenu, je me suis pas laissé ... je me suis pas laissé avoir. J'avais préparé, j'avais prévu des choses mais il a continué un moment comme ça, essayant de voir ce que j'avais à répondre à ça. Alors, c'est sûr que, l'année dernière par exemple, j'y étais allé un peu comme ça, j'étais pas du tout, je ne m'attendais pas du tout à ce que ça se passe comme ça au niveau de l'entretien, j'avais été très très déstabilisé. J'avais pas trop su quoi répondre aux critiques qu'on avait pu me faire parce que je les avais prises à cœur au 1^{er} degré. En réalité, cette année (rire) je me suis aperçu que ce qu'ils disaient ça n'avait aucune importance. C'était simplement pour tester un petit peu le fait d'être capable de résister à une pression et ça, c'est vrai que c'est, quand même, une situation désagréable. Parce qu'il faut quand même pas rester sec ; mais t'as l'impression qu'on n'écoute pas ce que tu réponds. Ce qui est désagréable. Bon, la soutenance du mémoire, par exemple, j'avais préparé – on a 15 mn pour parler normalement pour présenter son travail, et puis après ils nous posent des questions. Donc, Cat. m'avait présenté les choses comme ça, celle qui m'avait aidé. Bon, déjà, le président du jury, comme ils avaient commencé en retard, me dit : "Bon, Mr M., vous avez 10mn (rire)." Mais je m'y attendais, alors je ne me suis pas laissé déstabiliser non plus. J'ai fait quand même 15 mn en lui disant (rire) : "Ça va Mr, j'ai pas été trop long ?" Et puis, ben ils écoutent pas. Y en a un qui farfouille dans ses papiers (rire), ils s'installent, ils mettent bien au moins 5 mn. Dans les 5 premières mn, y en a toujours au moins un qui brasse, qui s'installe. C'est vrai que c'est surprenant. Ensuite, le

mémoire, ils m'en ont pas dit un mot. Pas un mot du mémoire, ce qui est quand même surprenant, quoi ! Ils m'en ont pas parlé.

Pourtant, c'était le sujet ?

Oui, ils m'en ont pas parlé. C'est quand même fort ! Ils m'en ont pas dit un mot. -Donc, c'est pareil, j'étais quand même un peu surpris.

Mais, ils ne l'avaient peut-être pas lu ?

Si. Mais de toute façon, comme ce n'était absolument pas une situation de communication, ils n'avaient rien à dire sur mon mémoire. C'est-à-dire que moi, j'étais convaincu de ce que j'avais écrit. Eux, de toute façon, pour eux c'était du chinois, donc c'était pas du tout leur truc. On pouvait pas parler là-dessus. Impossible. C'était impossible parce qu'on n'avait pas le même langage. C'est ça qui est, c'est ça qui est effrayant. C'est vraiment l'impression que j'ai eue. L'impression que, de toute façon, ils pouvaient pas. Enfin les ... je pense au prof d'IUFM de musique ou au conseiller pédagogique, (qui) ont eux-mêmes des positions bien établies en musique, et qui, bon, hors de leur religion, point de salut. Forcément, comme moi je ne suis pas très orthodoxe, je suis pas ... je n'ai pas particulièrement connaissance de ce qui se fait actuellement. Ce qui était drôle aussi, pareil, question de non communication, avec Ch., le prof d'IUFM. A la fin de mon 1^{er} entretien, 1^{ère} partie, il me dit : " Mais oui, c'est dommage, viens voir ce qu'on fait ", sous-entendu : " Bon, t'as des qualités en musique, c'est sûr ; mais viens voir ce qu'on fait nous, viens voir à l'IUFM ce qu'on fait, c'est quand même autre chose ! Pourquoi tu viens pas dans les stages, qu'il me dit. – Ah ben écoute. Moi, ça fait plusieurs années que je regarde, des stages ; pour le cycle 3, y en a pas ". Réponse de Ch. : " Ah ben oui, c'est vrai ". Ce qui est quand même une situation incroyable parce qu'il aurait pu me dire : " Eh bien, viens un mercredi matin. Viens voir ce qu'on fait dans tel cadre. " Non (rire).

Donc, il semblerait, qu'il y a un paravent de communication mais, en réalité, si tu creuses un petit peu, y en aurait pas. Y aurait pas d'échange. Comment tu expliques qu'ils ne veulent pas te donner ta note parce que, normalement, ils devraient te la donner ? Et qu'ils ne te font pas de critique parce que ... Puisque c'est une soutenance à propos du mémoire, ça paraîtrait quand même logique qu'on te pose des questions là-dessus ?

Oui, oui. Non, ce qui se passe, c'est que de toute façon, mémoire ou sans mémoire, y avait un certain nombre de membres du jury qui avaient décidé de ne pas me le donner. Et que, pour arriver à contenter, si tu veux ... Bon, ils ont délibéré très longtemps après. Je crois que ça a duré une $\frac{1}{2}$ h., $\frac{3}{4}$ h. Donc, le président du jury m'a bien dit : " Mr M., c'est pas facile ; vous vous en doutez depuis le temps que vous attendez derrière la

porte ! (rire) Ah non, on n'arrive pas à se mettre d'accord. Enfin, je vous mets à l'aise. On a décidé de vous mettre : reçu. Mais vraiment, ça a été dur, hein ! ”

Et pourquoi ils pouvaient pas mettre reçu, ceux qui étaient contre ?

Ça, ils ne me l'ont pas dit. C'est ça qui serait intéressant à savoir, mais ils me le diront pas. Ils me le diront pas. C'est-à-dire qu'ils me laissent toujours entendre, plutôt en après coup comme ça tu vois, dans le couloir comme ça : “ Viens voir ce qu'on fait. C'est quand même mieux que ... c'est quand même autre chose. Tu fais un échauffement des voix, ça sert à rien. Faut les faire chanter. ” Mais, en réalité, je sais pas ce qu'il y a derrière, je sais pas. Y a pas de communication, y a un mur. Alors bon, moi, avec un peu de recul, j'ai l'impression que je les remets en cause un petit peu dans la mesure où j'ai des convictions, où j'ai une pratique musicale, où j'ai des compétences en musique qui sont pas, qui sont pas les leurs. J'ai une autre histoire que la leur, et je pense qu'ils ont peur que je remette des choses en question qui sont imposées et qui ronronnent. De toute façon, Ch., il a toujours travaillé comme ça. Quand j'étais à l'IUFM, à l'EN, je l'ai eu comme prof ; il est arrivé. Et à l'époque, il avait la méthode Koday qui est gestuelle : on chante des notes et on fait des gestes. Bon, y avait que ça, il faisait que ça. Alors maintenant, y a un autre truc que l'écoute gestuelle. Il (ne) fait plus que ça aussi. Donc ... Bon, quand tu sais aussi qu'ils ont, que ... y a des gens – il faut pas délivrer non plus , dans le jury y a des gens qui n'ont aucune compétence en musique, des gens qui sont IMF en musique et qui sont arrivés là on sait pas comment, qui sont pas musiciens au départ, qui ne lisent pas la musique, qui ne jouent pas d'un instrument ; bon qui chantent peut-être, mais qui n'ont pas de compétences particulières en musique. Donc, si tu te dis qu'ils les ont pris, eux, facilement comme ça, dans le sérail, forcément moi, je vais déranger. Je risque pas qu'on ... je vais pas me laisser bourrer le mou avec des trucs avec lesquels je suis pas d'accord, c'est évident. J'ai de l'argumentation derrière. Donc, je pense que c'est ça qui dérange. Mais ... y a toujours un double discours. C'est-à-dire qu'il y a le discours officiel, ce qu'on te dit, et puis y a ce qu'il faut comprendre derrière. Ben, la fin, c'était drôle aussi. Quand je suis revenu après l'entretien où ils m'ont dit : “ Bon, ça a été dur, vous êtes reçu, mais attention, il va falloir continuer à travailler ! ”, ils m'ont sorti un truc comme quoi ils étaient convaincus de mes capacités. Ils me donnaient, ils me faisaient confiance comme quoi j'allais continuer à progresser, à devenir vraiment quelqu'un de compétent, que je l'étais pas actuellement. “ D'ailleurs, votre inspecteur va continuer à vous driver ”. Bon, le discours officiel, et moi j'ouvre de grands yeux (rire) parce que c'était totalement incompréhensible. Tu vois bien, soit ils te le donnent, soit ils te le donnent pas, mais ils te disent pas : “ Bon, vous êtes vraiment nul mais on pense que vous avez des capacités pour vous former ”. En gros, c'était ça. Bon, tu les regardes dans les yeux comme ça. Bon, ça s'arrête. Je dis : bon, ça s'arrête. En fait, je m'attendais à ce que l'IEN en question me, vienne me voir et me fasse des propositions concrètes puisqu'il devait m'aider à continuer à progresser. En fait, ils sont tous restés à discuter dans leur coin, et il m'a toujours pas recontacté, l'IEN. Et ça fait un bon mois. Donc, ça veut bien dire que ce discours-là, après réflexion – j'y ai réfléchi un petit peu – il m'était pas

destiné, c'était à ceux qui voulaient pas me le donner. Maintenant j'ai compris. Mais tu vois, sur le coup : mais qu'est-ce qu'ils racontent ? Mais à la fois pour contenter, bon ... Y a dû avoir suffisamment de pressions pour que je l'ai, mais fallait quand même contenter l'autre partie. Donc : "vous avez fait vraiment le minimum, on vous l'a donné ... parce que vous êtes pas bon. Il faut que vous travaillez ..." Ce qui ne veut rien dire. Donc, c'est vraiment une situation très fausse. Et bon, y a un autre élément aussi, qui est très faux, c'est un petit peu des règles implicites qui sont locales, qui ne sont pas écrites dans le BO. Parce que, sur cet examen en question, t'as des textes, mais qui sont très brefs ; y a très peu de choses. Et, heureusement, j'avais la chance d'avoir donc cette conseillère pédagogique, qui m'a un peu drivé pour le préparer, qui m'a donné un petit peu tout ce qui n'était pas dit, les règles locales. Les règles locales, c'est du genre : le mémoire dans les textes c'est écrit : un mémoire de 20 pages maximum. Bon, les coutumes locales c'est : si tu fais moins de 20 pages, t'as aucune chance de l'avoir. Faire au moins 25 (rire), tu vois, c'est intéressant à savoir. C'est pareil au niveau de l'entretien : le fait que l'on essaie systématiquement de déstabiliser le candidat, c'est pas marqué dans les textes. Mais heureusement, cette conseillère pédagogique me l'a dit, et on s'est entraînés. Elle s'est entraînée à me poser les questions les plus idiotes possible (rire) pour voir si j'étais désarçonné. C'est vrai que tout ça crée une ambiance, un contexte qui te, qui te mets pas à l'aise. Mais c'est pas une formation, de toute façon c'est pas une formation. J'ai appris à m'adapter à une situation. La seule chose, c'est la rédaction du mémoire qui m'a permis de réfléchir un petit peu, de théoriser, de poser des choses. Non, je leur, je leur en veux parce que c'est pas possible de sortir d'un truc comme ça en ayant l'impression d'être plus bas que terre, d'être moins costaud que quand t'es rentré. C'est pas possible, ça ! Ça, c'est inadmissible. C'est inadmissible surtout quand tu sais de quoi ils sont capables, eux.

Ils sont capables de quoi ?

De pas grand chose. On les pratique assez. Je veux dire que, bon, le comble étant, par exemple, la critique de leçon où j'ai fait une critique de leçon de stagiaire. Donc, une leçon d'écriture qui utilise une démarche, une démarche d'écriture un petit peu actuelle, mais sans en connaître vraiment les fondements, et comment ça a été. Tu sais, c'est des choses qui se dénaturent au fur et à mesure. Donc, au niveau de la critique j'ai essayé de lui expliquer, de replacer un petit peu d'où ça venait. Je pense, qu'en entretien, je suis pas quelqu'un qui démonte facilement les gens. On s'est entraînés plusieurs fois avec Cat. Je sais que mon défaut, ce serait, au contraire, de ne pas être suffisamment ... tonique. A la limite, je suis trop à l'écoute des gens, si tu veux, dans les entretiens. Eh bien, ils ont quand même réussi à me dire, au sujet de l'entretien, que, que j'avais été ... fallait faire attention à pas trop démonter le travail de la stagiaire. Ça aussi, c'était joli. Et en plus, avec le travail qu'ils faisaient avec moi c'était quand même le comble (rire). Alors que, bon, on n'a pas filmé. Si on avait filmé l'entretien, c'était une fille qui était très demandeuse, qui m'a demandé, tu vois, des tas de choses en dehors, qui, hors entretien, a continué à me demander des trucs. Enfin, je veux dire, apparemment elle était pas tellement désarçonnée. Au contraire. Donc, ça va dans le

même sens. T'as un discours qui est, qui est ronflant, qui est bien maîtrisé, hein ! Y a pas de problème, ils maîtrisent bien, mais qui est totalement coupé de toute réalité. Le président du jury mettant une sorte de sauce pour masquer ce qui s'est vraiment dit, pour faire passer, mais dans un code. Tout est codé. C'est comme les ... Cat. me disait aussi : selon les notes que tu as eu l'année dernière ; c'est-à-dire qu'il faut avoir 15 pour avoir la 1^{ère} partie. Elle me dit : " Si tu as moins de 12, c'est pas la peine de te représenter ". C'est un code, ça veut dire que c'est pas la peine de revenir. C'est écrit nulle part hein ! Non, non, c'est une expérience qui est très désagréable.

Qu'est-ce que ça t'a apporté, en dehors du fait que, maintenant, tu es maître-formateur ?

Au niveau personnel, disons que ça m'a permis de faire un travail plus approfondi en musique. Parce que, comme c'est une matière qui est facile pour moi, c'est vrai que j'avais jamais vraiment approfondi le fait de savoir comment faire passer certaines choses, de fait de ... Avant, tu vois, c'était quelque chose que je faisais vraiment de manière très intuitive, mais comme j'avais un gros bagage technique j'étais jamais coincé. Intuitivement, j'arrivais toujours à improviser, à faire globalement passer ce que je voulais faire passer. Donc, là, ça a été intéressant dans ce sens-là, le fait de prendre un petit peu de recul, de savoir faire des choix. Et puis, ça m'a permis, donc là, le travail que j'ai fait avec Cat. : elle est venue deux trois fois me voir, on a parlé, ça m'a permis de me rendre compte qu'en fait, en musique, j'étais très traditionnel. J'étais très directif, j'étais en complet décalage avec ce que je faisais, par exemple, dans les autres matières. Ça, c'était intéressant pour moi. Du fait que, d'une part, je n'y, je n'y réfléchissais pas, je faisais ça très intuitivement. Et puis, d'autre part, du fait que c'est une matière qui a un cœur, donc pour laquelle je ne tolérais pas bien le non investissement des enfants, ou les échecs, ou ... Du coup, j'étais très très directif. Alors là, ça a été intéressant parce que ça m'a fait découvrir une autre facette à creuser dans ce domaine. Mais ça, c'est plus le travail ... Ça, j'ai essayé d'en parler un petit peu dans l'entretien mais ça ne les intéresse pas.

C'est intéressant que ça ne les intéresse pas ! Parce que c'est là où t'écoutes le moins les enfants

Oui, oui. Alors bon, je pense que ça, c'est intéressant. Ça m'a permis ... Bon, y a certains chants que je faisais souvent comme Armstrong, pas systématiquement chaque année, mais je l'ai repris avec plein de groupes d'enfants. Là, le fait de poser ça, ça m'a permis d'aller beaucoup plus loin, de l'exploiter d'une manière je pense plus intéressante, d'en faire quelque chose qui me satisfait mieux. J'ai réussi à faire les paroles en solo par exemple, alors que cette année je suis arrivé dans une classe où la musique c'était quand même un peu le désert, il faut dire les choses comme elles sont. Donc, c'est vrai que ça, ça veut dire qu'il s'est quand même passé quelque chose cette année en musique. Par contre bon, ça a été une année pénible parce que j'avais tout le

temps la pression dessus.

Donc, le positif de l'affaire, c'est la relation avec la femme qui t'a drivé, qui t'a permis de travailler un certain nombre de choses. Et le mémoire parce que c'était un travail de recherche et de réflexion.

Oui. Et puis ça donne quand même un petit peu envie de continuer dans ce métier. Parce qu'autrement, avec les pingouins d'en face tu pars en courant, hein ! C'est quand même clair ! C'est pas du tout une formation officielle. C'est d'ailleurs incroyable ce qu'elle fait cette nana, passionnée, bénévole évidemment. Non, c'est sûr que, c'est sûr que l'image des gens en place, a priori, n'est pas très engageante. C'est des gens qui se prennent au sérieux. Quand tu penses qu'ils nous disent pas nos notes ! Depuis le départ, à chaque étape ils ne nous la disent pas, ils sont pas obligés de nous la dire. Moi, bêtement, je connaissais vaguement quelqu'un du jury, je lui téléphone, je lui dis : "déconne pas, dis-la moi. – Oh, je peux pas te le dire." Ah non, mais c'est que les gens se prennent au sérieux. Et puis ils ont un petit galon. Ça aussi c'est quand même pas très engageant. Pas envie de continuer dans la voie (rire).

Et cette dame en musique, elle est ?

Elle est rien, elle est pas musicienne, elle est pas du tout musicienne. Mais, de toute façon, il y a pire parce qu'il y a deux conseillers pédagogiques en musique sur la HS. Y en a un, bon c'est S., je l'ai eu là qui, lui, a des compétences en musique ; et y en a un autre qui a un poste sur A., qui est une nana que je connais vaguement, on était au lycée ensemble. C'est MG, qui n'a pas de compétences musicales, qui n'est pas musicienne. Voilà. Et bien, c'est des gens, ils sont arrivés à leur poste. Alors, tu vois, ça m'interroge quand même qu'un poste de conseiller pédagogique où t'es déchargé, où t'as que ça à faire, l'animation musicale, on puisse avoir ça sans avoir de compétences musicales. C'est quand même étonnant que l'institution soit arrivée à lui donner ce poste-là, alors qu'ils me font toutes les difficultés du monde pour avoir ce diplôme. Oui, tu finis quand même par te poser des questions, tu te dis : "mais attends, c'est quoi ? Qu'est-ce qui se passe ?" Mais sur ça, on te répondra pas. On ne dira jamais les choses. C'est d'autant plus déstabilisant et frustrant parce que c'est une langue de bois. Pour les notes, je pense que je peux avoir la note globale qu'il m'ont mise à chaque épreuve, et j'ai eu le minimum à chaque fois. J'ai eu 15 la 1^{ère} fois parce qu'il fallait 15, et j'ai eu 10 les autres fois parce qu'il fallait 10. C'est ce qu'on m'a fait comprendre à mots couverts.

Et qui était contre toi ?

Les musicos ! C'est ça qui est incroyable ! Si tu veux, ce qui est drôle parce que moi, j'ai quand même deux trois échos avant. C'est-à-dire que Cat. m'appelle, elle me dit – elle

me l'a dit après , le matin de l'examen l'IEN l'appelle. Il l'appelle chez elle alors qu'il ne l'avait jamais fait auparavant : " Bon, Mr M., y a un problème là, y a plusieurs personnes qui sont très remontées contre lui ". Il lui demandait un éclairage. Donc, c'est clair que si j'avais pas eu la chance de cet IEN-là, je n'avais aucune chance. Et puis, apparemment, cet IEN vient d'arriver sur la circonscription, et dès le début il m'a dit : " Si vous avez votre truc, vous m'intéressez. On a besoin de gens comme ça dans la circonscription ". C'est clair que lui, il était pour moi au départ, d'emblée. Mais ça se joue que comme ça.

En fait, t'étais l'enjeu d'une lutte de pouvoir entre différentes théories ? Ou entre la théorie officielle qui ne voulait pas en entendre parler et les autres qui ont, soit besoin de toi, soit besoin d'autres ouvertures ?

Oui, mais c'est difficile d'analyser finement ce qui s'est passé parce qu'eux-mêmes ils ne le savent pas. Et puis, t'as tout un passé. C'est-à-dire que le propre du prof de musique de l'IUFM, sa femme s'était fait étendre au diplôme peu de temps avant, tu vois, en musique. Son mari était dans le jury, forcément. Tu vois, c'est le panier de crabes ! Alors, va savoir ... Ça donne pas envie, quoi (rire). Plus on en parle et moins on a envie d'y aller.

Moi, ça m'interroge sur : qu'est-ce qui se joue là, en fait ? Parce que ce qui devrait se jouer là c'est l'aptitude de quelqu'un à avoir des compétences musicales et d'être capable d'en aider d'autres à développer les leurs en donnant envie aux enfants.

Oui, exactement. Mais ça, si tu veux, moi je l'ai bien défendu. C'est pour ça aussi qu'ils n'ont pas pu complètement me démolir parce que là, j'étais solide là-dessus. J'avais préparé de tous petits extraits vidéo, j'avais bien préparé mon histoire pour leur montrer qu'au départ, avec des gamins qu'étaient pas du tout dans la musique, j'avais réussi à les accrocher à un projet musique.Ils avaient accroché même si, et ben y a des gamins qui sont pas très justes à certains moments, ou qui sont peut-être pas bien pile dans le temps mais qui sont accrochés, qui ont envie, qui s'investissent corporellement dans l'histoire. Et ça, je trouve que c'est assez frappant dans ce que j'ai fait, je trouve que c'est le côté qui m'apparaît intéressant. Mais c'est pas du tout, c'est pas du tout la mode actuellement.

Alors, c'est quoi la mode ?

Actuellement, si tu veux, ce qui est à la mode c'est un gars qui s'appelle Delalande, qui est un musicien électro-acoustique, donc qui s'intéresse beaucoup à la nature du son, aux paramètres du son si tu veux. Mais c'est du chinois, complètement. On parle du grain, de la masse d'un son, de tout ce qui est l'enveloppe du son, ce qui est travail sur la matière du son, donc, soit généré par des machines, des synthétiseurs, des choses

comme ça, soit générée acoustiquement mais c'est des couleurs de son. Et puis ça se rattache un petit peu à tout ce qui est musique extra-européenne, dans d'autres codes quoi, ce qu'on peut inventer dans d'autres cultures qu'europeennes. Et ils déclinent ça un petit peu côté enfant en disant que tout ce travail avec les enfants, tout ce travail de timbre, de couleur ... c'est le corps dans la maîtrise du geste pour aller vers un certain timbre. Donc, si je fais ce geste-là, je vais avoir un certain timbre, si je fais celui-là, je vais avoir tel timbre. Tu vois, c'est le lien entre le son qui est produit et le mouvement qui le produit. Il faut travailler ça avec les enfants. Voilà, c'était pas du tout le côté entre ?(inaudible) Et puis c'est aussi un petit peu le hiatus entre la musique savante, intellectuelle et puis le côté musique plus, plus populaire, avec plus d'échanges, plus de musiques de percussion, de groupe, avec d'un côté la musique classique et de l'autre le jazz, le pop, le rock. Tu vois, deux philosophies de la musique qui sont différents aussi, qui se retrouvent là. Mais ça n'a jamais, ça n'a jamais été dit, on ne m'a jamais reproché vraiment ça. Et puis, j'ai une étiquette d'original quelque part, hein ! C'est sûr (rire). De toute façon, c'est pas révolutionnaire ce que j'ai mis dans mon mémoire, c'est des choses qu'on connaît depuis Off, depuis la dernière guerre.

Oui mais, même si c'est connu, ça ne l'est pas tant dans le milieu instit, dans l'Education nationale. Et tout le travail que tu fais sur les croches, doubles croches, y en a pas des masses qui peuvent faire ce genre de travail. Et quand tu penses que les gamins accrochent aux croches ...

Voilà.

Ce qui m'interroge, c'est ces critiques très négatives. Parce que, quand ils te disent ça, ils ne te parlent même pas de progresser ou de quoi que ce soit. Ils te font faire un travail sans te dire ce qui est intéressant, ou ce qu'il faudrait retravailler, ou

Encore faudrait-il qu'ils en aient les compétences ! Le problème, il est là ! Qu'est-ce que tu veux qu'ils me disent sur mon mémoire ? Alors c'est drôle parce que, par exemple, S., tu vois, pendant l'entretien il m'a fait deux trois coups tordus aussi, tu vois, en la jouant un peu camarade. Il est venu s'asseoir à côté de moi et il m'a dit : "tu vois". Il m'a fait faire un truc ; en gros il voulait savoir si j'étais capable de taper des trucs compliqués. Mais tu vois, j'ai fait de la batterie ; avant qu'il me plante sur un rythme, il pouvait toujours courir un moment ! Donc tu vois ... Mais c'était pas, c'était pas vraiment dit, c'était pas : "est-ce que t'es capable de jouer ça ?" C'était sournois voilà, c'était sournois parce que sur le coup je ne me suis même pas aperçu de ce qu'il faisait. Puis, tout d'un coup, je me suis dit : "Mais attends, qu'est-ce qu'il me fait faire ?" Alors c'est pareil, c'est pas là-dessus normalement que je devais être interrogé. Mais ils ont bien essayé de me coincer par tout où ils pouvaient me coincer. Ça, c'est vraiment, c'est vraiment désagréable.

Ça n'a rien de formateur, surtout.

Ah bien ça ... (rire). Maintenant, je peux postuler après pour deux types de postes, soit des postes de conseiller pédagogique de musique, mais y en a que deux sur le département, y a des gens dessus, ils sont pas près d'être libres, et ce n'est pas ce qui m'intéresse le plus, soit un poste d'IMF. Ça veut dire que IMF, tu travailles avec l'IUFM et tu as un jour et demi par semaine de décharge pour aller faire de la formation, soit à l'IUFM, soit des visites de stagiaires. Mais pour avoir un poste comme ça, c'est pareil, c'est pas automatique. Il faut encore que, d'une part il y ait de la place, qu'il y ait des postes budgétaires créés parce que ceux qui y sont, a priori ne s'en vont pas. Donc là, j'ai téléphoné à l'IUFM ; bon ben ils ont pris note que j'étais là. Et le gars qui s'occupe de ça, il me dit : "écoutez, je peux pas vous garantir quand vous aurez un poste ". Bon, alors on va voir. Après, je sais pas au niveau local parce que mon IEN avait apparemment des idées à me proposer, mais il ne m'en a pas encore parlé, alors je sais pas ce qu'il a derrière la tête. Dans l'école aussi, peut-être qu'il y a des choses qui vont pouvoir se faire maintenant que je suis reconnu officiellement. C'est important, ça, dans l'école. Parce que moi, j'ai pas envie de passer de classe en classe pour faire la musique avec quelqu'un. Ce qui peut être intéressant, c'est de travailler ensemble. Parce que c'est quand même un groupe d'instits qui font ronron dans leur classe, qui veulent pas bouger d'un iota ! Ils ne veulent aucune remise en question. Mais j'ai tenu à arroser mon diplôme avec une bouteille et tout, pour poser les choses. Et puis, avec ma pratique, je sais bien que je les agace. Pour en revenir au diplôme, l'année dernière j'avais raté la 1^{ère} partie, j'avais beaucoup plus pris à cœur ce qu'ils m'ont dit. J'avais essayé de comprendre. Parce qu'ils m'avaient donné deux trois trucs dans l'entretien. J'étais tombé de haut parce que je m'étais appuyé sur le bouquin édité par le CRDP. J'avais pris une leçon, je me suis dit : "je vais pas prendre de risques, je vais prendre une leçon labellisée CRDP ". Et ce qui est surprenant c'est qu'ils m'avaient, si tu veux, au niveau théorique ils m'avaient démonté ce qui avait été fait. Je ne m'y attendais tellement pas que j'en étais un peu resté sur le cul. Et puis bon, dans un domaine de français, c'était le prof de français, (inaudible) je ne me sentais pas armé pour discuter à ce niveau-là, c'est clair. Mais je me demande si maintenant, avec le recul, je me demande si c'était si important que ça. Mais je ne le sais pas en fait puisqu'ils me l'ont pas dit. Je sais pas s'ils m'ont sanctionné sur le fait que j'ai commis une ou deux erreurs théoriques, ou bien si c'est le fait que je me suis simplement laissé désarçonné lors de l'entretien. Et ça, c'est quand même grave qu'ils me l'aient pas dit. Ça veut dire qu'ils me laissaient me représenter l'année d'après dans les mêmes conditions.

Mais peut-être qu'il y avait un ou deux inspecteurs qui voulaient t'avoir parce qu'ils connaissent ton travail, et peut-être qu'il y en a d'autres qui voulaient pas de toi parce qu'ils connaissent aussi ton travail ?

(rire) Mais oui. Mais y a personne qui l'a dit. Mais c'est grave. C'est grave parce que ça laisse croire aux gens que le jeu se joue comme ça, alors que les règles ne sont pas celles-là. Moi, quand je donne une évaluation aux gamins, je leur donne le mode d'emploi, ils savent au départ. Et pour le mémoire, ils m'en ont pas dit un mot. C'est

vraiment spectaculaire. Ils ont dû citer une ou deux phrases et me poser une question dessus, mais y a eu aucun recul, si tu veux, sur l'ensemble du travail.

Pierre

Premier entretien

J'ai fini, il y a 8 ans, ma formation à l'IUFM. J'ai été pas tout à fait novice dans la fonction d'enseignant parce qu'auparavant j'avais été maître aux. et donc j'ai eu une expérience professionnelle dans les collèges, dans les lycées. Donc l'IUFM m'a apporté un petit peu plus de, comment dire, un petit peu plus d'expérience dans le domaine des enfants plus jeunes, mais c'était quelque chose que j'avais connu par ailleurs, m'étant toujours occupé d'enfants, que ce soit au sein de maisons de jeunes, au sein de colonies de vacances ou même ... J'ai aussi un diplôme de maître-nageur et j'ai enseigné pour des scolaires, donc j'avais aussi une autre approche avec des enseignants pour des projets pédagogiques concernant la natation. Donc, c'est vrai que, côté expérience professionnelle, j'avais déjà un vécu assez important lorsque j'ai commencé à enseigner. Les points, on va commencer par les points négatifs, on verra peut-être les points positifs après, les points négatifs, lorsque j'ai commencé mes fonctions, j'ai été nommé sur un poste qui venait d'être créé. Et donc, ce poste était excentré de l'école où je me trouvais, donc les collègues avec qui j'étais censé travailler m'ont tout de suite mis à l'écart. à tel point que je pouvais même pas utiliser la cour de l'école, et j'étais complètement excentré. Comme je faisais pas mal d'activités extrascolaires, j'étais aussi très mal vu par mes collègues en maternelle puisqu'eux ne faisaient rien d'habitude. Donc, par exemple, je voulais monter un projet piscine en maternelle, et on m'avait mis beaucoup de bâtons dans les roues pour monter ce projet. Donc, j'ai eu beaucoup de problèmes avec la personne qui était directrice à l'époque. Et c'est ce qui m'a été le plus pénible puisque, avec les parents, ça se passait bien, avec la municipalité, à cet endroit ça se passait bien, mais avec les collègues de travail, ils faisaient tout pour me casser le travail par dessous. Donc, ça c'était la 1^{ère} expérience que j'ai eue, qui a été assez dure finalement. La 2^{ème} expérience ben, après j'ai eu ma mutation ici, donc sur N., j'ai aussi été en maternelle, donc j'ai toujours fait ce cursus maternelle finalement, hein, sauf au cours des stages où j'ai eu des CM jusqu'aux petites sections, parce qu'on fait tous les niveaux. Quand je suis arrivé à N. donc, là tout le monde était gentil, tout le monde était agréable. Et puis, petit à petit, bon j'avais des problèmes pour me loger, je me suis rendu compte que le logement, qui était normalement le logement de fonction, était occupé par une personne qui n'avait aucun droit là-dessus, ça avait même pas été passé au conseil municipal. Et donc, au bout de deux ans de discussions avec la municipalité, voyant que rien ne se passait, j'ai été obligé d'entreprendre une action en justice pour obtenir le logement que j'occupe actuellement. Donc, la mairie a fait de grands discours qui étaient : " L'avenir c'est vos enfants ", et d'un autre côté, y a rien qui se passait. Mais vraiment, rien du tout. Et les

bâtons dans les roues étaient nombreux. Donc, suite à cette action j'ai gagné en tribunal administratif, la mairie a été très mesquine envers moi, ils m'ont fait tout ce qu'ils ont pu par derrière, ils m'ont supprimé la possibilité de mettre des affaires dans le grenier que j'occupais auparavant. Enfin, ils ont, ils ont essayé de, d'un petit peu pourrir ma vie personnelle. Et ils n'y sont pas arrivés. Donc, pour l'instant, je suis sur ce poste et j'y suis bien ; j'ai ma femme, j'ai ma petite fille et je me sens bien ici. L'intérêt de ce poste, c'est que je me sens très bien avec mes collègues, on a de très bonnes relations, mais il n'empêche qu'on est dans une municipalité qui a beaucoup de mal à s'occuper des enfants, de ses propres enfants. Alors, je pourrais citer quelques exemples pour étayer mes affirmations : lorsque cette cour a été réduite, puisqu'auparavant toute cette partie-là faisait partie de la cour de l'école, on nous a dit : "ben on va vous prendre toute cette partie ici, ça va devenir notre parking personnel (mairie). En contre-partie, on vous donnera la possibilité d'aller jouer à l'agorespace que nous allons construire". Deux ans après, bilan des opérations : l'agorespace ne peut pas se construire parce qu'ils avaient sous-estimé les devis et il faut non seulement 300 000 F pour le construire, et il faut 300 000 F pour gérer l'ensemble qui est autour et le stabiliser. Conclusion, on n'a rien, on n'a aucune installation sportive, on n'a vraiment rien. En dehors de ça, bon, les parents essaient de faire avancer les choses mais c'est très très difficile. On se heurte à un mur, c'est une personne euh. Donc, le maire est une femme hein, Mme V., qui est une personne très affable, très gentille lorsque vous la voyez, qui va toujours vous dire : oui, mais après rien ne se passe. Voilà. Donc, c'est vraiment laisser faire les choses, c'est un discours politique en permanence, et tout est bien, on enrobe tout ça et puis on retourne les gens et on continue comme avant. Rien ne se passe hein. Voilà. Pour avoir par exemple une sortie de secours, donc ici, qui est juste derrière ces portes, j'ai dû remonter jusqu'au ministre pour avoir le droit d'avoir cette sortie de secours, qu'ils me la fassent finalement. Donc, tout est comme ça, à couteaux tirés. Bon, le 2^{ème} problème que j'ai rencontré, c'est que lorsque l'on se met à dos des personnes aussi importantes, et bien l'inspecteur ne vous soutient pas. Mais alors, pas du tout. A tel point que moi, j'étais dans mes fonctions de directeur, l'inspecteur est venu me voir en me disant : "vous ne pouvez plus être directeur, c'est fini, je vous retire votre charge". Tout simplement parce que le maire est allé voir l'Inspecteur d'Académie en lui disant : "Voilà, Mr M. a engagé une action en justice contre moi, je trouve scandaleux de la part d'une personne fonctionnaire, etc." Hein, et donc l'inspecteur départemental, Mr J. en l'occurrence, m'a demandé de ne plus remplir les fonctions de directeur que j'occupais jusqu'à présent, dans un but d'assainir les relations qu'il y avait entre l'école et la mairie. Et il a le droit, c'est dans les textes. Donc tout ça pour vous dire un petit peu le contexte dans lequel j'ai fonctionné et je fonctionne actuellement. Alors bon, dans les points négatifs, on va s'arrêter parce que moi je me fais énormément plaisir dans ma classe. D'ailleurs voyez, elle est très spacieuse, il s'y passe beaucoup de choses, j'adore être avec les enfants, et c'est vrai que je me ressource énormément à leur contact. La difficulté peut-être, pour un enseignant, c'est de rester dans sa classe, c'est de ne pas avoir un extérieur et d'être coupé un petit peu du monde des adultes. Donc par ailleurs, comme j'ai pas mal de diplômes, que ce soit dans le domaine sportif ou éducatif, j'ai aussi d'autres activités, c'est-à-dire que, depuis 5 ans maintenant, je suis entraîneur professionnel sur la ville d'A. pour le club d'A.-natation, où je me suis occupé des groupes élite ; actuellement je

m'occupe des débutants. Et j'essaie de faire avancer le club, non pas dans une dominante compétition parce que tout club est pour la compétition, mais dans un but plus éducatif et plus ludique. Donc, j'essaie de compenser un petit peu le côté performance qui a été donné sur ce club par mon action au sein du club. Dans les actions éducatives, là, depuis que j'ai ma fille je me suis un peu calmé, mais sinon je faisais beaucoup de centres de vacances, de colonies, de camps d'ados et de choses comme ça. Et j'avais même, même étant instit, je me débrouillais pour faire maître-nageur un mois, j'étais donc à T., sur le lac d'A. où je surveillais le lac. Et donc là, j'avais des compétences professionnelles qui me permettaient d'être en prise directe avec la réalité. Donc, j'ai toujours essayé de, de garder, de garder le contact avec ce qui se passe dans le monde du travail puisque, par ma formation, j'ai travaillé aussi avec le Greta qui était formation professionnelle, permanence-accueil-information jeunes, et donc on essayait de récupérer des enfants, on récupérait d'ailleurs des enfants qui sortaient du système scolaire, qui avaient rien du tout, pour leur permettre ... On leur remettait donc le pied à l'étrier, donc on refaisait une formation de base, on prenait contact avec des entreprises, on leur faisait faire des stages et on les faisait réembaucher donc, à la suite de ça. C'est vrai que le souci des jeunes qui cherchent un emploi et d'ailleurs actuellement j'ai une stagiaire, vous l'avez peut-être vue dans la cour et je continue à essayer de donner mes conseils aux jeunes qui cherchent un emploi, parce que y a les voies royales, y a les voies qui sont moins royales mais qui permettent de parvenir au même résultat, qui sont efficaces et qu'on ne connaît pas forcément, qu'on a beaucoup de mal à avoir. En fait on manque d'information quand on est dans ce cadre, hein. Donc voilà un petit peu mon action. Les actions positives, ben moi j'en ai beaucoup avec des collègues, avec mes vies en dehors de N., parce que depuis qu'il y a eu cette histoire, je ne peux pas me lier d'amitié avec un parent sans que les parents me disent : " Oh, mais qu'est-ce que t'as fait ? T'aurais dû retirer ta plainte ". Donc, ça a fait une histoire, donc, j'ai peu de contact avec les gens du coin ,si ce n'est par rapport à leurs enfants, des choses comme ça, ou par rapport à d'autres communes où je suis passé, où j'ai gardé des contacts avec les parents, où je joue au tennis avec eux, où j'ai d'autres activités, des sorties. Sur N. je n'en ai pas. Donc, je vis dans ma classe, avec mes collègues, et à l'extérieur de N. Donc voilà, en gros hein, mon parcours. Après bon, j'ai beaucoup de plaisir à travailler avec les maternelles, parce que j'aurais pu changer de niveau finalement. C'est là où se mettent en place toutes les structures d'un enfant. Et même bien avant à mon avis. Donc actuellement, mon projet c'est de faire en sorte que les femmes qui accouchent aient aussi une formation psychologique pour savoir qu'il est important de jouer avec leur enfant. Et nous, on le voit. Les parents qui n'ont pas joué avec leur enfant, y a un écart énorme entre eux. Donc, j'aimerais essayer de mettre en place, de faire mettre en place parce que je connais des personnes psychologues, médecins, qui travaillent à la DASS, et j'aimerais faire mettre en place ce système-là pour permettre à ces enfants d'arriver à peu près sur un niveau d'égalité. Ça permettrait d'aller plus vite et de pas se retrouver dans des situations de détresse comme on a pu le voir par ailleurs.

Vous en avez

Oui, là j'en ai. Pourtant on est pas en ZEP mais il n'empêche que ces enfants sont en difficulté. Oui, donc ça, ce sont mes actions par ailleurs qui en fait découlent de mes actions sur le terrain, si vous voulez hein ! Là je viens de faire un stage de 3 semaines à l'IUFM où on a vu un petit peu comment aborder tout ce qui était scientifique au niveau des maternelles. Et c'est vrai qu'au niveau des enseignants, notamment Mr P., par exemple, qui est professeur de Mathématiques, que vous connaissez peut-être, qui a enseigné aussi bien en Maths spé., en lycée, en enseignement professionnel qu'actuellement en formation pour les enseignants et qui fait aussi, justement, du travail avec les maternelles, et il en est arrivé à travailler avec les maternelles parce que c'est là où se mettent en place beaucoup de choses, et c'est là où on peut bien les mettre en place. Donc, c'est pour ça que je voudrais même remonter avant, lorsque les mamans vont accoucher, qu'elles sachent déjà qu'il y a des choses importantes à faire avec leur enfant. Donc ça, j'estime que je peux essayer de faire passer ce message auprès des personnes que je connais, qui peuvent avoir une influence sur la formation des femmes enceintes telle qu'elle se préconise actuellement. Voilà donc un petit peu, bon, mon parcours et mes ambitions à l'heure actuelle.

Je souhaiterai quelques exemples concrets

Alors, situations de détresse, y a plusieurs options. J'ai eu des enfants qui étaient en détresse parce qu'ils étaient sourds. Et à l'époque, malheureusement, on n'avait pas de détection très précoce comme ça se fait maintenant. C'est-à-dire que les médecins ne les voyaient, les médecins scolaires, ne les voyaient qu'à partir de 5 ans, grande section. Actuellement, on travaille avec la PMI et donc, on peut les voir avant, dès 3 ans. Donc, lorsque j'ai commencé, y a des problèmes qui auraient pu être réglés grâce à ces structures qui se sont mises en place tout récemment, puisque c'est l'an dernier, hein, que ça s'est mis en place. Donc, des parents qui ne voulaient absolument pas comprendre que leur enfant était sourd. Alors, ils avaient des otites en permanence, ils les traitaient de façon naturopathe et ça ne marchait pas. Et donc cet enfant s'est enfermé dans, pas une forme d'autisme, mais c'était presque ça, il était complètement à l'écart des autres enfants. Et la maman était par ailleurs infirmière, et elle avait un beau-frère qu'était médecin. Donc, j'ai discuté même avec le beau-frère aussi, qui ne comprenait pas l'attitude de sa belle-soeur. Alors bon, et cet enfant donc a été en échec total au niveau de l'enseignement français. Il est allé sur Suisse où le niveau, enfin on prend un peu plus de temps pour les faire travailler, et cet enfant a de grosses difficultés. Et là, quand je l'ai revu, il avait vraiment du mal à construire des phrases, à mémoriser des choses qui se disent. Donc ça, c'est un échec si vous voulez, qui (ne) devrait plus se produire. Mes échecs à l'heure actuelle, donc depuis que ce système a été mis en place, tient moins à des problèmes biologiques, hein, audition, vision, des choses comme ça, que d'un problème de ce qu'ils ont vécu avant, de ce qu'ils ont vécu avant. Par exemple, des parents qui les ont ... où les enfants n'ont pas rencontré d'autres enfants, ils sont pas allés en crèche, en garderie, ils ont été gardés. La maman a fait vraiment l'effort de s'occuper de son enfant pendant 3 ans, il a été chouchouté, c'était le premier de la famille, elle n'a pas joué avec lui. Alors là, ça fait des enfants qui

ont beaucoup de mal, du mal à s'intégrer, à se socialiser, du mal à écouter les consignes, à les respecter, et du mal à mettre en place des structures logiques qui sont indispensables pour la suite. Alors là, j'en ai un, bon, j'avais même demandé à la maman on n'est qu'au mois de novembre hein, mais je l'ai détecté tout de suite en septembre j'avais même demandé à la maman de lui faire passer des tests visuels pour savoir s'il était pas daltonien parce que "la même couleur que" il arrivait pas. Même un puzzle avec deux images, puisque j'en suis là, à les regrouper, c'est pas évident pour lui, il n'y arrive pas. Donc, j'espère que ça va se régler, et j'espère qu'on va y arriver. Donc, si on se revoit ultérieurement je vous en reparlerai mais pour l'instant il a progressé, c'est vrai, au niveau socialisation, mais pour l'instant, pour moi, c'est un échec, pour l'instant. Pourtant les parents sont enseignants, donc j'ai un contact relativement facile avec eux, mais par expérience, je sais qu'on peut pas trop dire des choses aux parents sans se les mettre à dos, et donc il faut avoir beaucoup de diplomatie, voire faire intervenir d'autres personnes pour qu'on puisse aller dans le sens de l'enfant. Parce que dire les choses, et puis bloquer la situation, ça sert à rien donc ... Donc j'ai beaucoup de scrupules à dire des choses qui puissent être prises de façon négative par les parents. Voilà, donc ça c'est un 2^{ème} cas. Il va être vu par le médecin scolaire, donc j'aurai aussi son avis, éventuellement on fera intervenir le psychologue, etc. Donc ça va se mettre en place dès l'âge de 3 ans. Alors qu'avant on pouvait pas faire ça avant 5 ans. C'est quand même très important d'intervenir le plus tôt possible. Et ça c'est vraiment ce que je pense. On a de la chance d'avoir des psychologues qui interviennent assez rapidement sur le secteur, assez rapidement c'est au bout de 6 mois (rire) mais bon, avant on ne les avait pas, mais c'est un véritable fait hein, les psychologues ne peuvent pas se couper en 4 non plus. Mais c'est vrai que sur N. c'est une situation difficile qui est connue dans le temps parce qu'on a eu des enfants du voyage, parce qu'on a des enfants de la DASS qui sont gardés par des parents qui sont familles d'accueil, et donc c'est aussi pour ça que les psychologues sont assez attentifs à nos demandes. Voilà. Bon. Il n'empêche que moi je suis un peu déçu sur mon action dans la mesure où je vois que les enfants, qui sortent en difficulté de la maternelle, continuent à avoir des difficultés jusqu'en secondaire, puisque maintenant le temps que j'ai passé à N. m'a permis de voir les enfants qui étaient en maternelle et qui sont en 5ème. Donc je vois bien que ces enfants qui étaient en difficulté, on les retrouve en difficulté tout au long du parcours. Donc, je pense qu'en maternelle il faut vraiment mettre les gens les plus compétents, et vraiment axer des psychologues, et éventuellement des gens qui viennent en plus, pour soutenir des enfants en difficulté, et je pense que ça se passe même avant. C'est pour ça que je vous dis : "il faudrait même intervenir avant". Alors qu'au départ j'étais contre la scolarisation des enfants de 2 ans, mais je me rends compte, qu'en fait, ce serait une bonne chose pour ces enfants-là qui ont des difficultés à se socialiser, à les scolariser avant ; ça leur permettrait d'avoir au moins une porte de sortie, une ouverture parce qu'autrement ils sont enfermés dans leur cocon. Donc j'en suis là un petit peu dans les conclusions, par rapport à mon parcours en maternelle.

Et dans les choses positives ?

Et dans les choses positives, eh bien on arrive quand même à faire avancer la majorité des enfants à un niveau correct, mais il reste, je dirai en général, 2 enfants sur 30 qui ont ce genre de difficulté, qui ont eu ce parcours un peu particulier, et qu'on a beaucoup de mal à faire avancer. 2 enfants sur 30, ça représente, on multiplie hein, 2 fois 3, ça fait une dizaine de pour cent d'enfants qui seront en difficulté et ça c'est trop, ça c'est trop. Je pense qu'on pourrait les régler, je pense qu'on pourrait les régler. Mais ça, c'est une note d'espoir hein pour moi. Mais il faut peut être intervenir avant la maternelle. Parce qu'en maternelle maintenant, j'arrive à avoir des stagiaires, j'arrive à avoir des gens qui me permettent justement de faire ce travail différencié et d'agir sur ces enfants qui sont en difficulté. On a des conditions qui sont meilleures ici parce qu'on a eu une création l'an dernier et donc on a des effectifs de 20 élèves. Donc, c'est vrai qu'on peut vraiment s'en occuper, vraiment les faire avancer. Lorsqu'il y a une difficulté dans un domaine, on essaie vraiment de savoir exactement où ça pèche pour arriver à les récupérer. On peut se permettre de le faire, alors qu'à 30 on a beaucoup de mal. Voilà. Donc je pense qu'il faudrait maintenant... Mon action maintenant c'est ça, faire passer ça pour avant. Voilà. Non, sinon je vois qu'avec 20 élèves, je fais pratiquement le travail que je faisais avec les grandes sections, donc pour moi on peut faire

Parce que vous avez les

Là, j'ai les petite et moyenne sections. Donc moyenne section voyez, ils arrivent à faire un travail de grande section : structuration logique par rapport à une comptine, mettre les images dans l'ordre, et là il y a quand même cinq, six images, donc c'est un travail de grande section. Donc je pense qu'on va pouvoir aller beaucoup plus loin, et on aura les enfants encore plus éveillés. Après, ce qui me gêne un peu c'est ... la différence qu'on peut faire entre la maternelle et le primaire, mais là justement, le collègue avec qui je travaille s'occupe des CP et des grandes sections, donc ce qui fait qu'il y a quand même une transition plus douce que ce qu'elle peut se faire puisque les enfants de maternelle connaissent les grands, ils ont des activités communes donc il y a moins de traumatismes, je pense, pour les enfants. Parce qu'ils ont besoin d'avoir une assise affective, que ce soit au niveau des parents, au niveau des enseignants elle est aussi très forte, et je pense que là on est en mesure de la leur apporter. Voilà en gros hein ... Mais je suis persuadé que tout se passe au tout début. Moi, j'ai beaucoup de plaisir à enseigner au CM parce que les enfants sont plus autonomes, on peut avoir des projets plus ambitieux mais, c'est vrai que, si on veut intervenir sur les processus qui se mettent en place, la structure logique, sur la façon de prononcer, sur la façon de structurer ses idées, ça se met en place tout ... même avant moi. Moi, j'essaie de récupérer mais c'est difficile et ... Mais, vu que les conditions matérielles deviennent bonnes, j'espère, justement ces enfants qui sont en difficulté, j'espère arriver à les aider. Bon, après on a des cas particuliers, comme les enfants qui sont du voyage, et lorsqu'on essaie vraiment de les aider, ils s'en vont, ils vont plus loin. Même, je sais que j'ai amené des enfants du voyage à la piscine, les parents ne voulaient pas, je devais répondre sur ma vie pour qu'ils acceptent de les mettre. Je l'ai fait, ça s'est bien passé,

les enfants maintenant savent nager, ils ont une autre vision des choses, mais c'est aussi payer de sa personne et bon, je sais pas si tout le monde peut être amené à prendre ce genre de décision, c'est délicat quand même, hein ! Parce qu'ils ont pas les mêmes valeurs, les mêmes fonctionnements, les mêmes repères, hein !

Alors, en fait, vous avez choisi la maternelle, vous auriez tout aussi bien pu travailler dans des classes plus grandes, c'est vraiment

Oui, c'est parce que je crois que c'est vraiment plus important, c'est là où tout se passe. Après, je sais pas, au collège ou au lycée, pour motiver les élèves c'était très difficile. Fallait : " bon c'est une classe d'examen de toutes façons vous avez l'examen à la fin de l'année " ou alors on a une pression administrative très lourde mais la motivation ... J'ai été éducateur dans une ville avec des fonctions d'animateur, et bien, pour arriver à motiver les enfants, c'est ce qui est le plus dur. Quand j'ai été recruté pour cette ville, on était, je sais pas, une centaine d'animateurs. J'ai été choisi parce que pour moi, motiver les enfants c'était vraiment la base. Et arriver à les motiver, j'avais trouvé des façons pour arriver à les motiver, qui intéressaient donc les gens avec qui je travaillais. Et je vous le cache pas, j'allais dans les bars chercher les jeunes, plutôt que d'aller se droguer donc on allait faire de la voile, on mettait en place une structure de ski, et c'est ça. Alors les enfants de maternelle, ils sont motivés, y a pas de problème. Les enfants en collège et en lycée, c'est beaucoup plus dur. Moi, mon 1^{er} objectif, et je le dis aux parents, quand ils sont en maternelle, c'est qu'ils aient envie de venir. Ça c'est la 1^{ère} chose. Qu'il (n') y ait plus de pleurs, qu'ils se fassent plaisir, bon ben c'est vrai que j'ai la chance d'être musicien, donc je joue de la guitare, pour les petits ça a un côté magique. Bon j'ai beaucoup de cordes à mon arc, il faut que, ça doit être un lieu convivial, un lieu où l'on se fait plaisir. Et je suis d'autant plus exigeant qu'il y a beaucoup d'espaces de liberté dans la classe. Et donc c'est vrai, pour l'instant, j'ai beaucoup de plaisir à enseigner en maternelle.

Et vous enseignez quoi au collège ?

L'éducation physique et sportive. Dans ma formation j'ai fait un DEUG, et à l'époque c'est vrai que c'était assez novateur parce qu'on avait la chance de faire des stages, stages en maternelle j'avais déjà fait, stages en primaire, et puis stages en collège, stages en lycée, stages en enseignement professionnel. Donc, j'avais déjà eu ce contact avec des enseignants de primaire, de maternelle, et de collège, et de lycée. D'ailleurs, je dois dire que, la maternelle, c'était pas du tout une classe qui m'avait attiré. Parce que, pour moi c'était fouilli, c'était ... En plus, les enseignants avec qui j'avais été : " Ne touche pas ça ! Ne fais pas ça, c'est dangereux ! " Donc, c'était pas une classe qui m'avait attiré de prime abord. C'est au fur et à mesure du cursus que j'ai pu avoir, que j'ai vu que les structures se mettaient en place avant, et qu'il fallait agir bien avant. Je sais pas, moi je me souviens avoir créé un stade pour des jeunes qui étaient défavorisés. Donc j'ai travaillé de concert avec la mairie, la maison des jeunes à

l'époque, et quand j'étais accueilli à cet endroit, on me lançait des cailloux, sur ma voiture et sur moi. Et au bout de 3 mois donc, je commençais à être collègue avec les jeunes puisque j'allais jouer au ballon avec eux. Après, on a eu le projet de construire ce stade, donc ça se passait à A., le stade existe toujours d'ailleurs puisqu'on l'a fait construire. Donc, avec les jeunes on avait eu ce projet de monter un stade, le terrain était pas très loin de chez eux, c'était un terrain qu'on a fait aplanir avec des grosses machines, on a tracé des bandes et on a créé ce terrain. On a commencé à organiser des tournois inter quartiers, que les jeunes ne se sentent pas exclus hors des quartiers, ça marchait très bien. et l'année d'après donc j'étais toujours animateur la mairie m'a dit : " c'est fini. On n'a plus de sous. On ne peut plus vous embaucher ". Et donc y a plus rien eu. Y avait plus d'argent pour faire fonctionner les animateurs et les éducateurs. Donc ces jeunes, ben, le gars qu'est venu après moi, il a dû s'en prendre plein la tête parce qu'on leur fait miroiter plein de choses et après, du jour au lendemain, on laisse tomber. Alors, c'est vrai qu'il y a de quoi être déçu, et moi je comprends très bien qu'il y ait des jeunes qui se révoltent, des jeunes qui mettent le feu aux voitures, parce qu'il y a des choses qui, à un certain âge, qui ne sont pas tolérables. Qui ne sont pas tolérables. Dans la détresse où ils vivaient, leur faire miroiter cet espoir et puis après, leur couper l'herbe sous le pied, c'est quelque chose d'inhumain. C'est les prendre pour moins que rien. Et même nous. C'est pour ça qu'après je suis parti de ces actions d'éducateur, d'animateur, parce qu'on était trop tributaire des mairies qui, du jour au lendemain, pouvaient changer de politique. Alors on ne pouvait pas avoir une action à long terme, c'était pas possible. Donc, c'est pour ça que je préférais être indépendant, parce que c'est vrai que, dans une classe, vous avez une marge de manœuvre qui est énorme, parce que l'inspecteur vient vous voir tous les 3 ans, on comprend et on construit nos progressions pédagogiques comme on l'entend. En maternelle, on est encore bien plus libre pour construire ses progressions, pour aborder les thèmes que l'on souhaite. Je pense qu'en primaire on doit pouvoir le faire, mais il faut oser le faire. Il faut pouvoir se libérer des programmes, mais je pense qu'il faut aussi un certain vécu derrière pour pouvoir faire face aux parents qui, on vous dira : " oui mais vous avez pas encore faire ça au programme ", pouvoir expliquer et avoir le cran d'aller jusqu'au bout, et de montrer que ce qu'on fait est bon. Mais je pense que c'est possible de prendre de la distance par rapport au programme, que c'est ça qui étouffe vraiment les enseignants, et qui fait que l'enseignement est un peu trop stéréotypé, un peu trop guindé. Je sais pas, ce qui est important, quand on voit les jeunes qui sont en difficulté aujourd'hui, qu'est-ce qui est important pour eux ? C'est de savoir s'adapter en permanence à un marché qui est en train d'évoluer ! Donc, ce qu'il faut, c'est que les enfants puissent s'adapter très rapidement à la situation qui change, c'est être bien dans sa peau pour pouvoir prétendre à tel ou tel emploi, et puis oser le faire. Ne pas faire que l'échec soit quelque chose qui vous coupe les pattes, au contraire qu'il soit quelque chose de constructif : " ben j'ai pas eu ça parce qu'il me manque telle chose et telle chose où je me suis mal comporté, ben je vais pouvoir progresser ". L'échec est une façon de progresser. Et donc tout ça, ce sont des messages qu'il faut faire passer à l'école, et faut pas faire passer un message d'erreur ou un message de : " je suis le dernier de la classe ". Chaque enfant a quelque chose de positif. Et je vois, y a des enfants qui sont en échec, on a monté une société cette année, eh bien y a des enfants qui étaient

derniers qui se retrouvent premiers. Eh bien, pour eux c'est merveilleusement valorisant. Et ça c'est positif, et il faut valoriser ce genre d'initiative, et je crois que c'est ça qui manque en dehors ... Parce que bon, les conditions matérielles, on voit bien en Suisse ils ont toutes les conditions matérielles qu'ils voulaient, ils ont passé à 18 par classe, c'est pas pour ça que le taux d'échec a diminué. Non, c'est pas là-dessus qu'il faut jouer. Il faut jouer sur les programmes, il faut jouer sur, peut-être d'autres, oui une autre approche, voir ce qui manque aux jeunes qui n'ont pas de boulot, voir ce qui pourrait être intéressant pour eux, et l'intégrer parce qu'on va le retrouver. Quand on change d'emploi, on voit bien qu'il faut s'adapter très rapidement, le patron il va vous payer une formation qui va durer 3 jours, une semaine, et après il veut que vous soyez opérationnel. On est dans un système qui doit être compétitif et viable économiquement, donc ce sont des notions qu'on doit avoir en tête quand on est enseignant, et pour ça il faut pas être coupé, non plus, du milieu du travail. Donc je pense qu'il y a beaucoup de choses au niveau de la formation des enseignants avant. Enfin, il y a eu une tranche de formation IUFM où on demandait aux enseignants d'avoir un mois c'est pas beaucoup mais c'est déjà ça un mois de travail avant, validé, et un mois de stage dans une association. Alors ça, c'était bien parce que déjà ça montrait ce qu'était le monde du travail et le monde associatif, qui sont deux mondes avec lesquels on doit fonctionner de toute façon. A l'EN, on parle un petit peu de pédagogie Freinet et de pédagogie institutionnelle, on en parle un petit peu mais très peu, très très peu.

Parce que c'est au niveau de la formation, de la capacité du maître à s'adapter à l'enfant en face de lui

Tout à fait. Mais je crois que Freinet c'est même, je crois qu'entre les deux y a tout un monde. Disons que, aller d'un coup dans un système, c'est se mettre à dos tout un tas de personnes, et je crois qu'il faut faire évoluer les choses tout doucement par les idées, par les discussions qu'on peut avoir avec d'autres enseignants. Je sais pas, quand j'étais à l'IUFM j'en arrive juste hein on a échangé nos idées et on a pu mettre en avant des choses qui nous paraissaient importantes, que ce soit telle notion: ben le programme il est pour tout changer, on va se déculpabiliser par rapport à ce programme et on va se dire : "mais ça, on va essayer de le traiter à fond, essayer de voir tout ce qu'il y a autour". Mais on va pas le faire en disant : "c'est de la pédagogie Freinet" parce que ça fait un peu peur pour certains. Donc, je crois qu'on est un milieu qu'est quand même très fermé hein malgré tout. Donc, si on veut faire changer les choses, on ne peut le faire que de l'intérieur, et puis on peut le faire en faisant évoluer les gens en groupe et pas en personne. Parler de personne à personne ça marchera pas, mais parler au sein d'un groupe comme je peux le faire quand je suis en cours de stage, discuter avec les gens, ça je crois que c'est positif parce qu'on s'échange nos expériences, et puis ça permet de faire, de prendre le meilleur et puis de le faire avancer. Je ne crois pas qu'on puisse imposer, mais je crois qu'il y a des mots qui font peur actuellement. Mais je vous dis, y a tout ce frein au niveau des parents, je pense que c'est plus facile sur une classe unique dans une montagne, que dans une structure en ville où il y a 20 classes, bon. C'est un ensemble de choses, hein ! Il faut apprendre

à vivre, c'est les collègues, et pas que le collègue qu'est juste au-dessus de vous, qui vous disent : " oh ben ils savent rien cette année, ils sont nuls ", et il dit ça aux parents, et il vous coupe l'herbe sous les pieds vous êtes obligé de partir. Il faut se méfier ; on est dans un milieu où on est regardé ; enseigner c'est un peu comme faire du théâtre de toutes façons. Et puis on est toujours au vu de tout le monde, et les gens vous cataloguent vite dans une catégorie, donc y a ce côté-là hein ! Quand on discute avec les enseignants, ce côté-là est assez important dans leur vie personnelle. Pourtant, Dieu sait si je suis allé doucement, mais au début je passais pour révolutionnaire. Maintenant ça va, je suis accepté, mais je ne l'ai pas été pendant pas mal de temps, que ce soit au niveau hiérarchique, au niveau de la mairie, et au niveau des parents. C'est dans une structure où maintenant je suis bien, mais de toutes façons je sais très bien bien que, s'il y a le moindre problème, je ne serai pas soutenu par ma hiérarchie, et on me mettra la tête dans l'eau. Donc, il faut pas que je me leurre hein, je le sais très bien. Il faut rien attendre de qui que ce soit, tout en espérant qu'on va vous donner un coup de main à un moment ou à un autre. Mais au moins, vous êtes pas déçu. Il faut construire sa vie comme ça, et ça permet de faire ce à quoi l'on croit, de faire avancer les choses tout doucement. Parce qu'au bout d'un moment, on reconnaît que ce que vous avez fait est bien. Donc, à ce moment-là, on va commencer à dire : " Ben tiens, c'est vrai que c'était pas mal ce qu'il a dit, il est allé jusqu'au bout de ce qu'il a dit, les enfants sont bien équilibrés, ils savent des choses " et ils vont vous accepter. Mais c'est difficile, c'est difficile.

La cohérence, c'est important pour vous

La cohérence, c'est très important. Etre cohérent soi-même, cohérent dans ses actions, ah oui. Il faut être suffisamment fort pour pouvoir faire avancer ses idées, et pouvoir les mettre en pratique aussi. Sinon on tient pas. Et là, on la chance en tant qu'enseignant, on a quand même des chances moi j'ai travaillé dans le privé, dans les milieux associatifs, dans différentes structures dans notre classe on est le maître malgré tout, on peut faire ce qu'on veut. Bon, le but c'est faire en sorte que les enfants s'épanouissent le mieux possible, qu'ils aillent le plus loin possible, etc., mais on le conçoit comme on veut. Donc après, si on est suffisamment fort, on peut partir dans la direction que l'on veut. En sachant qu'il y a ... là encore il faut bien se méfier de ce qu'on peut dire parce qu'on a tout de suite tous les parents sur le dos. Donc, c'est vrai qu'on a des marges de manœuvre assez importantes, mais il y a des sujets tabous, y a des choses qu'il faut se méfier. Faut se méfier parce qu'on va pas nous louper. Moi, je sais que je suis pas du tout soutenu au niveau de la hiérarchie, ça je le sens, parce que le rôle d'un inspecteur ça devrait être de nous aider, actuellement c'est plutôt d'être tranquille. C'est malheureux de le dire mais, quand y a des parents qui téléphonent parce qu'ils ont pris l'habitude de téléphoner à l'inspection, paraît-il, y a des poux à l'école, les parents téléphonent : " y a des poux ", c'est pas normal. Et on sait, moi je sais que je ne suis pas soutenu, et ça c'est pas normal. L'an dernier j'ai dit : " Ecoutez Mr J., j'accepte de prendre le poste de direction si vous me l'ordonnez parce qu'il avait le droit de me l'ordonner, c'est une prérogative qu'ils ont, mais je veux que (?) ". Il m'a

dit : " Ecoutez, je vais réfléchir ". Il l'a donné à un normalien qui est sortant, qui n'a que 3 ans de boîte, pour ne pas me mettre sur ce poste parce qu'il savait que, s'il y avait des problèmes, il me soutiendrait pas. C'est ça que ça veut dire. C'est assez malheureux, je trouve. Donc, c'est pour ça, je suis bien dans ma classe, mais je fais un peu cavalier seul malgré tout. Et puis mes collègues sont jeunes, un oui très jeune, bon l'autre non, elle est allée au Canada, elle a une autre vision de la vie, elle a vécu 25 ans là-bas dans un établissement qui était sous convention française, son mari était aux Etats Unis, ils ont d'autres, d'ailleurs pour eux c'était le Moyen Age hein quand ils sont arrivés ici. Et elle avait beaucoup de mal à se faire à cette façon de vivre.

Deuxième entretien

Donc, au niveau de mon enfance, j'estime avoir passé une enfance assez agréable finalement. Mes parents étaient gardiens d'un immense domaine, et les gens, qui étaient dans ce domaine, me considéraient comme leur fils. Y avait donc des enfants qui étaient du même âge, à l'époque ; donc ça remonte aux années 60, ils avaient l'institutrice, ils avaient le chauffeur, ils avaient le maître de maison, ils avaient le valet, ils avaient donc... C'étaient des conditions assez extraordinaires puisqu'on avait la piscine, on avait le tennis, on avait donc des animateurs qui venaient comme si c'était une colonie de vacances, tous les soirs on faisait des veillées. Y a des étrangers qui venaient à la maison, donc j'ai cotoyé aussi bien des Américains que des Chinois, des Hollandais ; c'était vraiment très cosmopolite et, à chaque vacance scolaire, je me retrouvais avec une foule d'enfants venant de différents horizons, avec une multitude de cultures si vous voulez, et ça, pour moi, ça a été un moment merveilleux. Et, quand ils partaient, que les vacances étaient terminées, j'en pleurais parce que je me retrouvais dans ma simple famille et puis bon, avec le petit train-train quotidien. Donc ça, c'est une expérience assez extraordinaire, mes parents y sont restés pratiquement 18 ans à cet endroit-là, donc j'ai passé toute une partie de mon enfance et de ma préadolescence dans cet endroit. Donc ça, c'est pour l'enfance, et c'est en fait ce qui me nourrit, puisque les bons souvenirs on les garde en soi, et puis ça permet d'affronter ; quand on a des difficultés on pense à ça, et puis ça permet d'aller de l'avant beaucoup plus facilement. Ensuite j'ai eu beaucoup de chance puisque, donc je fais un petit peu les points positifs, les points négatifs on verra mais y en a peu en fait, ce sont des décès, des choses comme ça qui m'ont marqué je rêvais d'être prof d'éducation physique donc j'ai passé le concours de l'UREPS qui, à l'époque, maintenant Unité d'Etudes et de Recherches en Education Physique et Sportive, donc on était je sais plus on était 500 on en prenait 34, donc j'ai réussi le concours. Donc, pour moi, c'était magique parce que d'une part, après le bac je me suis retrouvé totalement indépendant dans une cité U qui était immense, puisqu'il y a 5000 étudiants, c'était à L. Et donc j'ai commencé ma vie adolescente d'étudiant dans un cadre absolument extraordinaire puisque là, pareil, y avait un milieu qui était très très riche, on avait nos magasins, notre poste. Y avait aussi bien des collègues qui étaient en médecine, qui étaient avec moi puisque ça regroupait l'architecture, médecine, DEUG B, les centres de recherche physique, labos de langue, enfin y avait vraiment un milieu qui était très très riche, avec une vie étudiante très mouvementée, à la fois très dure parce

qu'on avait pratiquement 22 heures de sport par semaine, plus une vingtaine d'heures de cours, donc ça veut dire des horaires complètement fous. Donc j'ai fait mon DEUG en deux ans, j'ai fait ma licence, ma maîtrise. Ma maîtrise n'a pas été validée, donc ça, ce sont des années absolument fantastiques puisque j'avais la chance de faire de la voile, de l'escalade, du canoë, du kayak, et j'en ai profité pour passer des diplômes donc dans le secteur sportif, je suis maître-nageur, j'ai passé un monitorat de voile (téléphone). Et donc dans cette université, j'ai eu la chance donc de travailler aussi bien avec des maisons de quartier, des maisons de jeunes, de passer des diplômes de, donc le BASE, le BAFA bien sûr. Bon, le BAFA c'est le brevet d'aptitude aux fonctions d'animation, et puis BASE c'est le brevet d'aptitude socio-éducatif, qui permettent ensuite d'être animateur dans une ville, ou pour des maisons de jeunes, maisons de quartier, etc. Et puis, alors à chaque vacance, je faisais un mois où j'étais maître-nageur, et un mois où je partais en colonie de vacances et où j'étais animateur. Et en tant qu'animateur, donc j'ai beaucoup voyagé puisque je faisais des camps itinérants. Et donc je suis allé, j'ai fait toute l'Italie du nord avec les Dolomites, les grands lacs, Venise. Ensuite on a fait tout le phénomène volcanisme. Donc, à chaque fois ça prenait un mois, on partait avec 5 collègues, on avait un budget de 50 000 lires à peu près, 5 000 000 de lires pardon, et on se débrouillait. Donc, on avait notre chauffeur, on avait des points de chute dans des auberges de jeunesse et des campings, et puis on était totalement autonomes. Donc, deux années de suite, j'ai fait le phénomène volcanique, alors Pompéi, les îles éoliennes, ça c'était vraiment magique. Donc, la chance de pouvoir en fait sortir un petit peu du cadre de l'hexagone, dans un cadre où ça me rapportait de l'argent, ça ne me coûtait rien, si vous voulez. Voilà. Donc travailler pour me payer mes études mon père est facteur donc je veux dire, au niveau de ma famille je ne pouvais compter sur un soutien très important, et donc je travaillais un mois en tant que maître-nageur pour gagner en partie mes études, avec les bourses ça complétait. Et puis l'autre mois, c'était vraiment, c'était le délire parce que, quand on a en charge 55 ados qui ont entre 15 et 18 ans, juste en-dessous de 18 ans, garçons et filles, mixte, partis dans un pays étranger, etc., c'est vraiment quelque chose, il faut l'avoir vécu hein ! Il se passe beaucoup de choses. Donc ensuite j'ai essayé, comme j'avais des diplômes sportifs et que j'avais échoué mon CAPES, ça, ça est un grand échec pour moi, c'est quelque chose qui a été très dur, très dur à vivre parce que j'ai des collègues qui l'ont passé, qui l'ont réussi. Bon y en a très peu mais j'en connaissais, puisque sur les 200 que nous étions, y en a eu 4 qui l'ont eu. Donc je l'ai repassé à plusieurs reprises, je l'ai repassé même 4 fois. Donc là, y a, y a un moment qui a été difficile parce que c'était un échec professionnel pour moi. D'un autre côté, je me suis, bon, tourné vers tout ce qui était socio-éducatif, et donc j'ai travaillé dans des communes où j'espérais pouvoir faire partie du personnel en tant que maître-nageur, donc dans le secteur sportif, dans le secteur éducatif puisque j'avais les deux diplômes correspondants. Et malheureusement donc, pour des problèmes politiques, tout simplement parce que les maires changeaient ou parce que les conseillers municipaux partaient, j'ai quand même fait cinq ans dans cette commune hein, j'ai pas pu m'intégrer vraiment, j'ai travaillé, j'ai mes fiches de paye qui ont d'ailleurs été validées pour ma retraite dernièrement, j'ai appris que ça allait compter, mais disons que je n'ai pas pu vraiment arriver à m'y intégrer. Alors, ça a été encore une source d'échec pour moi. Ensuite, ben y a eu l'armée quand même, au milieu de tout ça. Alors l'armée bon, je l'ai

passée relativement bien parce que j'ai tout de suite, plutôt que de m'embêter, j'ai passé moniteur auto-école, donc j'enseignais aux autres la conduite, permis poids lourds, permis transport en commun, enfin toutes ces choses-là. Donc j'ai appris la mécanique, ce qui me sert énormément aujourd'hui quand on connaît le prix du garagiste, ça c'est bien. Mais si vous voulez, toutes ces choses négatives, au fur et à mesure de mon avancée, parce qu'après donc j'ai pris la décision de passer le concours d'instit, que j'ai réussi donc je suis venu dans la H.S., parce que j'avais déjà fait des camps en H.S. et donc c'est une région que j'aimais bien. Donc après, j'ai renoué un petit peu avec ce qui me plaisait, si vous voulez, avec les enfants, avec le côté éducatif, animation, éducateur et avec la région qui me paraissait intéressante. Donc, au fur et à mesure, donc côtés négatifs, il a fallu que je fasse des choix, je suis venu dans la région, j'ai pu réinvestir tout ce que j'avais fait auparavant puisque je suis aussi entraîneur de natation à A. pour le club. Je m'occupe aussi d'une équipe de tennis donc, si vous voulez, au niveau secteur sportif je continue à m'investir dans des associations, dans des clubs, et au niveau éducatif, y a une ouverture extraordinaire puisqu'en tant qu'instit y a quand même une marge de manœuvre qu'est assez importante. Oui, je pense qu'il faut prendre la marge de manœuvre, quel que soit le niveau dans lequel on enseigne, je pense qu'on peut faire des choix par rapport au programme pour conduire son enseignement comme on l'entend, malgré tout hein ? Donc de ce côté-là, ça m'a un petit peu renforcé. Et puis, les collègues qui étaient profs d'éducation physique j'ai vu ce qui se passait un petit peu avec des élèves qui devenaient de plus en plus durs, et des conditions qui devenaient difficiles, je sais pas, j'ai un collègue ,il est agrégé, bon, il se retrouve dans un truc, il me dit : " bon, ben on a manifesté parce qu'il y avait de l'amiante dans le plafond . Ben, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Ben ils nous ont interdit l'accès au gymnase ". Pendant une année, ils ont fait la gym dehors. Donc c'est pour donner un petit peu ... Ces gens-là, maintenant, ils en arrivent à être déçus de ce qu'ils ont fait parce qu'ils ont peu de marge de manœuvre finalement, alors que nous on a une plus grande ouverture. Donc finalement je me suis conforté en disant : " finalement, c'est pas si mal ce que j'ai fait. " Au niveau professionnel, je suis assez content finalement de mon choix. De la région, j'aime bien la région. Les choses négatives, ben, c'est les choses un petit peu que tout le monde peut vivre, hein ! Donc les choses négatives pour moi c'est, et bien j'étais en poste de maître-nageur sur le lac de T., ben c'était y a cinq ans de ça, je reçois un coup de fil : " ton père est décédé ". Mon père venait de prendre sa retraite trois ans avant, donc il avait 58 ans. Et ça, c'est vrai que ça m'a fait un choc parce que, ces choses, et bien je ne m'y attendais pas du tout, il était en pleine santé, crise cardiaque. C'est quelque chose qui m'est tombé dessus, un petit peu comme une chape de plomb, et puis euh. Mais je pense que ça, ce sont les aléas de la vie, donc ma mère s'est retrouvée toute seule, il a fallu qu'on l'aide puisque j'ai aussi une soeur qui est aussi présente, elle était bien entourée. Donc ça, c'est les choses difficiles. Et puis une grande joie, ça a été la naissance de ma fille puisqu'on avait décidé d'avoir un enfant, on a eu ma petite fille qui s'appelle M. Donc ça, ça a fait basculer aussi dans l'autre sens dans la mesure où on n'a plus les mêmes objectifs, on a d'autres, oui on a une autre vision des choses, on relativise davantage, ce qui permet d'être relativement bien dans sa tête, dans sa peau. Donc, c'est vrai, des grands chagrins, des moments difficiles, mais finalement la vie réserve aussi des sources de joie extraordinaires, et puis, oui, finalement ça se passe bien.

Et quand vous étiez à l'école en tant qu'élève ?

En tant qu'élève j'étais terrible. J'étais un élève intelligent mais j'étais un élève, je me suis toujours plu à l'école, j'ai toujours adoré mais je faisais le minimum, c'est-à-dire le minimum pour ne pas me faire engueuler par mes parents et par la maîtresse. Quand j'avais décidé d'avoir une bonne note, j'avais une bonne note, et puis après je me reposais sur mes lauriers sans problème. Donc ça a été ça, pratiquement jusqu'à la terminale où, pour avoir mon bac j'ai été obligé de travailler deux mois, sinon je l'aurais pas eu. Donc, sans doute de bonnes capacités de concentration, de mémorisation mais j'ai vraiment profité à tous les stades, hein ! La fac, bon je me suis quand même forcé à travailler parce qu'il y avait une somme de travail qui était gigantesque, mais j'ai pas eu l'impression de souffrir de quoi que ce soit du système scolaire. Au contraire, j'ai pris beaucoup de plaisir. Mais j'étais un enfant relativement pénible je pense, parce que je tenais difficilement en place, et puis je faisais des remarques à tout bout de champ, n'importe quoi, je voulais tout savoir. Je sais pas, je me souviens au CM, on avait fait, en instruction civique, un travail sur la liberté égalité fraternité, et puis en fait ça correspondait pas du tout à ce que je voyais, donc je m'étais rebellé... Entre ce qu'on me disait et la réalité, y avait un monde d'écart et ça, je supportais pas quoi. Les idées et la réalité. Et ça, c'était vraiment très difficile pour moi. Donc j'étais assez souvent en rébellion par rapport au système mais, bon quand ça se passait mal et qu'il fallait que je modifie mon attitude ou quoi, j'étais capable de le faire, ça me posait pas de problème. Puisque l'idéal c'est d'être dans la moyenne dans le système éducatif, de pas trop sortir la tête parce que sinon on risque de s'en prendre plein la tête, c'est un peu comme dans la vie finalement. Et puis, quand il faut donner quelque chose de vraiment important parce que c'est un contrôle qui va être important, à ce moment-là il faut le réussir puis après on est tranquille. Donc ça a toujours été ma façon de procéder depuis tout petit.

Y a pas eu de problèmes avec les enseignants ?

Non, pas spécialement. Et même, comme je faisais pas mal de sport et que je cotoyais les enseignants à l'extérieur de l'école je vais prendre un cas particulier, un cas précis je faisais du volley en compétition et on avait la prof de maths qui était avec nous. Eh bien je n'étais pas une lumière en maths, c'est parce que pour moi il fallait que ça s'approche du concret, et c'était trop abstrait. En physique, j'étais très bon, mais en maths j'étais mauvais parce qu'on n'a pas sû sans doute me faire passer cette passion, ça c'est une analyse a posteriori, mais donc cette prof de maths étant avec moi, elle m'avait dit : "ben écoute, si tu veux passer en C, y a aucun problème je te fais passer". Et pourtant, j'avais 5 de moyenne en maths. Donc y a le côté, effectivement note, et puis y a le côté : si on connaît un petit peu les gens à côté on fait ce qu'on veut, quoi. Moi, ce qui me plaisait, c'était la série D parce qu'il y avait des sciences naturelles, parce qu'y avait de la chimie, parce qu'on pouvait manipuler, parce qu'on était très

proche de la réalité, donc ça c'est que j'ai fait d'ailleurs. Mais j'aurai pu faire C, je pense pas que j'aurais été plus heureux en faisant C, de toute façon, mais c'est pour vous dire que, normalement, j'aurai jamais dû pouvoir passer C, et en connaissant la prof de maths je pouvais passer sans problème. Donc là y a un petit quelque chose.

Oui, mais peut-être

Peut-être qu'elle pensait que je pouvais effectivement, en forçant un peu j'aurais sans doute pû le faire (rire).

Et, en dehors des vacances, vous aviez des copains ? et la vie avec votre soeur ?

La vie avec ma soeur ça a été beaucoup de complicité, ça a été une grande source de joie. On avait 5 ans d'écart, disons que petits pas trop, et puis après, plus grands, oui beaucoup. Les sorties en boîte, alors là ça a été ... les sorties en vacances, on partait copains, copines, oui on a eu des moments très bien. Alors maintenant elle a un petit garçon, elle a un mari qui est particulier. Donc c'est vrai qu'on se voit un petit peu moins mais on reste quand même très complices de toutes façons. Oh oui, ça a été très bien avec ma soeur.

Et y avait des copains ?

Ah oui, y avait beaucoup de copains. Ben, quand vous êtes, que ce soit étudiant, que ce soit dans le scolaire, vous avez une foule de copains. Et comme je faisais du sport, j'avais que l'embarras du choix des copains, copines. Ça, ça posait pas trop de problèmes. Justement, c'était pour moi naturel, c'était pas quelque chose qui me gênait. Quand je décidais, je sais pas, de faire une sortie ou quoi, j'avais qu'à passer un coup de fil et c'était bon. D'autant que moi, j'ai eu le permis assez tôt et j'allais en terminale en voiture. Donc, puisqu'on était à cette maison qui était très riche, ils avaient une voiture de fonction, donc je pouvais utiliser la voiture comme je voulais. A l'époque c'était une méhari, alors voyez, tous les copains derrière avec les cheveux au vent et tout. Moi, ça me gênait pas du tout d'avoir 18 ans en terminale, au contraire, c'était une grande source de plaisir, hein ! On allait faire du cheval, on prenait la voiture et on partait. Dans le cadre des 10% on allait faire une recherche journalistique sur n'importe quoi et puis on ... Non, c'était, c'était très bien. Je ne suis vraiment ... Ce sont de très très bons souvenirs, très très bons. Non, le parcours de ma vie me convient tout à fait hein ! Bon, y a beaucoup de choses qu'on n'a pas abordé parce que je les fais passer au second plan, parce que ce sont des passions, tout simplement. Je sais pas, en tant que photo, j'ai quand même, en même temps que j'étais animateur, j'étais photographe. Donc, j'ai fait ça pendant deux ans, j'ai fait des reportages pour des publicitaires. Parce qu'à l'origine c'était une passion, depuis l'âge de 6 ans, je photographiais régulièrement. D'ailleurs, quand j'ai passé mon diplôme de BASE, je l'ai fait justement dans le secteur

de la photo, et donc après j'ai cotoyé les professionnels de photo, j'ai fonctionné avec eux. Donc ça, c'est une grande source de, j'ai fait des expositions. Pour moi personnellement, c'était important de montrer que ma passion m'avait conduit au plus haut niveau, je pouvais en vivre si j'en faisais le choix mais je le gardais en tant que passion, donc j'avais des thèmes de recherche. Quand j'étais à l'IUFM donc, mon thème de recherche, par exemple, c'était le reflet. Alors j'allais voir les flaques d'eau lorsqu'il avait plu, et je faisais des photos, etc. Donc c'est pour vous dire, un petit peu comme la démarche d'un peintre ,qui va rechercher avec deux couleurs à avoir toutes les nuances qu'il peut avoir. Et bien en photo, j'ai fait pareil au niveau de la transparence, au niveau des reflets, au niveau des couleurs, au niveau des contrastes, au niveau des formes, au niveau des lignes. Donc, j'ai tout un tas de domaines de recherches où je suis allé jusqu'où je pouvais aller, si vous voulez, et j'en ai retiré beaucoup de plaisir. Donc y a ça, y a le côté photo, mais maintenant c'est le caméscope. Par exemple, j'utilise une caméra pour montrer aux enfants des images qui sont des logos que vous voyez là-bas. Ben, au lieu de faire des photocopies, je les prends directement dans le livre et je les projette sur la télévisor par l'intermédiaire de la caméra. Bon, je l'utilise en tant que rétroprojecteur. Bon ça c'est une utilisation comme je peux en faire dans la classe. Les photos scolaires, c'est moi qui les fais, les photos de calendriers, c'est moi qui les fais. Mais bon, c'est un petit plus si vous voulez, c'est pour la classe. Mais pour moi ça a été quelque chose d'important d'y parvenir, parce que j'ai été mis en concurrence avec des agences publicitaires et je sais que j'ai remporté des marchés. Alors là, j'y croyais pas, pour moi c'était magique hein ! Si vous allez à T., toutes les photos qui ont été faites pour les hôtels, c'est moi qui les ai fait. Et tous les encarts publicitaires qu'il y a dans les trucs de T., c'est moi aussi qui les ai faits, qui les ai conçus. Donc ça a été une grande source de joie. Après, j'ai un petit peu laissé tomber parce que ça prend quand même beaucoup de temps. Il faut pas se leurrer, quand on est perfectionniste et quand on veut un certain niveau, ça prend un temps fou. On y passe trop de temps. Et puis j'ai une vie de famille aussi de l'autre côté, donc après j'ai fait le choix de le garder en tant que passion pour l'utiliser, mais pas pour en vivre parce que ça demandait trop de temps et trop d'investissement. Et puis j'ai la musique aussi qui est une grande passion, donc on la retrouve dans la classe puisque je joue de la guitare tous les jours. La musique, j'ai commencé assez tôt. Je jouais de la trompette, donc j'ai joué dans des cliques avec les majorettes donc ça, c'était aussi un autre côté de ma vie où on faisait toutes les villes de France parce qu'on avait une clique qu'était énorme. Et donc on faisait beaucoup, beaucoup de sorties. Tous les dimanches, on était de sortie, on faisait des défilés dans les villes, des choses comme ça. Donc j'ai appris la musique, je devais avoir 12 ans à peu près. Donc je jouais de la trompette pendant 6-7 ans. Ensuite je me suis mis au piano. J'avais beaucoup d'oreille donc je jouais, je sais pas, je joue des symphonies d'oreille mais je connais la musique, mais je suis gêné parce que j'ai pas commencé assez tôt la clé de fa, donc si vous voulez, ça me gêne un peu pour la main gauche. Par contre, la guitare c'est parce que j'ai fait beaucoup de camps, et j'avais envie vraiment de faire de la guitare, alors j'ai poussé un peu loin la guitare puisque j'ai fait de la radio avec la guitare, je faisais des compositions, j'étais auteur-compositeur-interprète. Et puis j'ai laissé tomber parce qu'y avait des gens qu'étaient nettement meilleurs que moi, et puis

je l'ai gardée comme passion, et puis comme utilisation dans la classe. Et puis tout ça, ce sont des choses qu'on fait, la musique il faut souffrir dans son coeur, il faut avoir des choses à dire. Oui, il faut galérer, la musique, je pense qu'il faut vraiment galérer pour pouvoir ressortir toutes les émotions que l'on a. Quand on est heureux, qu'on a un boulot, une femme, un gamin, on va décrire le bonheur, mais ce sera moins poignant que si on est dans la souffrance. Donc pour l'instant, je suis moins créatif en musique (rire), mais c'est pas négatif, au contraire ! C'est une évolution. Y a aussi tout le côté vacances avec des cousins parce qu'on a une famille qui est très très grande, donc ça, ça a été aussi une grande source de joie. Quand j'étais enfant, on partait, on allait chez ma grand mère et c'est une immense maison avec une grande propriété. Et là, on se retrouvait, on était 15 ou 20, alors c'était aussi colonie de vacances. J'ai toujours aimé le côté contact avec les gens finalement, avec les enfants, avec beaucoup de monde, oui. Quand j'étais enfant, je suis né à Paris, j'ai passé toute mon enfance et mon adolescence à côté d'A. dans le Luberon. Moi j'étais à B., un tout petit village, on était dans une immense propriété qui s'appelle le C., qui existe toujours, parce que ce sont des gens très riches, qui ont une multinationale Société I. qui travaille avec Dassault, avec l'Etat, qui avait des énormes contrats. En vacances ,j'allais dans le Gard puisque c'est là où était ma grand-mère, où s'est retirée ma mère. Mes études, je les ai fait sur Marseille, à Lumini où j'ai pris beaucoup de plaisir à faire de la voile, j'en fais toujours d'ailleurs. Et puis j'ai fait mon armée, alors là c'était complètement dans le Nord de la France à C., et puis j'ai fini à L. en tant que moniteur d'auto-école. Et puis bon, dans les pays étrangers, j'ai un peu voyagé donc en Italie avec les ados, en Espagne puisque j'avais un oncle qui était Espagnol, et j'ai toujours parlé espagnol couramment. Et puis après, j'ai fait des voyages sanitaires parce que j'étais aussi ah oui ça aussi c'est une autre facette de ma vie j'avais passé le secourisme, après le secourisme en tant que spécialiste en réanimation. Dans le cadre de la plongée donc, j'avais fait des stages à l'hôpital Salvatore à Marseille, j'étais ambulancier aussi. Et donc, à ce titre, je pouvais encadrer des personnes qui étaient en difficulté respiratoire, ou des choses comme ça. Et donc j'ai fait des voyages sanitaires, notamment en Martinique, donc dans des pays un petit peu comme ça d'Outre Mer quoi, d'accompagnement. Et ça, ça a été aussi un grand plaisir parce que j'ai pu voyager sans trop dépenser et voir des choses assez extraordinaires.

C'est riche

Oh oui, c'est très riche. Pour l'instant ça continue je veux dire, c'est pas quelque chose qui stagne, parce que je crois qu'il faut toujours aller de l'avant. Donc, dans les activités club comme je fais, je peux très bien décider de prendre le groupe élite qui fait les championnats de France, et puis me retrouver à Poitiers, à Dijon, à Chamonix etc. Disons que je me suis laissé tout un tas d'ouvertures, je continue mes formations en tant que maître-nageur parce que maintenant je suis ? donc le diplôme au-dessus de celui de maître-nageur, qui me permet d'entraîner n'importe qui au niveau de la natation. Après y a le 2^{ème} degré, le 3^{ème} degré mais disons, je me suis laissé énormément de portes ouvertes, et je sais que, même si je décidais de prendre une

année de disponibilité ou des choses comme ça, je pourrais faire des tas de choses parce qu'il y a beaucoup de choses qui me passionnent, quoi. Et je pourrais même vivre, je veux dire hein, parce que ce sont des métiers que j'ai, et que j'ai déjà exercé. Donc, pour l'instant, je me fais beaucoup plaisir dans ma classe, je suis dans ma classe. Mais, si un jour j'en ai vraiment ras le bol, je pense que je me mettrai en dispo et que je ferai autre chose. Pourquoi pas ! L'enseignement, c'est un métier qui n'est pas fermé, c'est un métier qui est très ouvert. Je souhaiterai qu'il soit plus ouvert encore, mais disons qu'y a déjà pas mal de possibilités, si on cherche y a beaucoup de choses à faire, oui.

Cécile

Premier entretien

Les bons souvenirs, on va commencer par les bons, hein ! Donc moi, j'ai eu une période de cinq années de remplacement, je n'ai pas eu d'école normale, donc cinq ans de remplacements. Donc c'est vrai que là, quand même, on peut dire que c'était une période quand même plutôt, oui, difficile, hein. Difficile dans la mesure où on avait pas de limites en kilométrage, c'est-à-dire qu'on sillonnait la Hte S., qu'on vous téléphonait la veille et que le lendemain vous alliez à l'autre bout du département. Donc ces cinq années ont été difficiles déjà, par cette situation. J'ai commencé après 68, en 70, 69, je pense. Oui, oui, ça doit être dans ces années-là hein ! Et c'est vrai que c'étaient des conditions relativement difficiles par rapport aux conditions actuelles peut-être, à certaines conditions actuelles, hein, à certains aspects parce que, maintenant, c'est quand même limité en kilométrage, voilà. Et puis on s..., par contre de très bons souvenirs des élèves. Des élèves, des enseignants, de l'accueil que j'avais eu. Mais vraiment, pratiquement dans toutes les situations hein. J'ai toujours eu énormément de chance d'avoir des gens, je sais pas (rire). C'est une chance. Bon, la chance c'est aussi l'attitude qu'on a vis-à-vis de ces gens hein ! Donc, ça s'est toujours très bien passé, j'ai eu vraiment des gens qui ont toujours fait le maximum parce qu'en fait, quand on arrive dans une école, il faut se loger etc ? hein ! Y a toutes les, tout ce qui est matériel. Y a toujours eu des gens qui m'ont bien bien accueillie, bien reçue. Et les enfants, je crois que je n'ai pas de mauvais souvenirs des enfants. Bon, est-ce que je ne suis pas tombée sur des classes difficiles ? Bon, il y a déjà, ce n'est peut-être pas non plus la même situation qu'à l'heure actuelle, on a d'autres problèmes hein ! Mais, il me semble bien que non, je n'ai pas de mauvais souvenirs d'enfants, de classes aussi, difficiles, sur cinq ans. Vraiment, ça s'est plutôt toujours bien passé.

Et vous avez des exemples de bons souvenirs ? Concrets ?

Concrets : des enfants déjà très, très agréables. Moi, je me souviens que je, dans des groupes aussi, parfois des groupes importants hein, des grands groupes scolaires en ville, je sais que j'avais des enfants, j'avais une classe très difficile je ne l'ai pas eue longtemps hein, je l'ai eue une semaine mais ben je pense, c'est au niveau relationnel, hein ! Ça passe ou ça ne passe pas. Et on trouve ce qu'il faut pour que ça passe, ou on ne le trouve pas. Enfin il me semble. Et bon, ces élèves avaient été vraiment très agréables. Bon, peut-être que je leur avais présenté euh, donc y avait du changement par rapport à leur routine hein, peut-être que je leur avais présenté des petites choses qui leur avaient plu, je sais pas, hein, des situations, des leçons, une manière d'aborder les choses. Oui, ils avaient été adorables, hein, ces enfants. Des enfants qui après m'écrivaient : " Tu reviens maîtresse ? " J'ai dit : " Peut-être " hein ! (rire), " Je vais où on me demande d'aller ". Non je n'arrive pas, mais vraiment hein, sincèrement (affirmé) ! Encore maintenant, je, là je fais le bilan, parce qu'il y a à peu près 20 ans que je suis ici, hein ! à l'école de La M., et j'ai rencontré, lors d'une soirée, d'anciens élèves qui ont 25-30 ans, et on a encore parlé. Vraiment, je garde des souvenirs d'enfants en difficulté, que j'aurais voulu davantage aider, certainement hein, ou, mais pas d'enfants difficiles, violents. Bon je suis dans une classe, quand même de campagne hein, mais bon la violence elle arrive ici comme ailleurs ! Hein maintenant, les problèmes familiaux également ... non, je n'ai, enfin je pense que tout enseignant a une attitude à avoir vis-à-vis des enfants. Moi je dis que les enfants, ils sont formidables, formidables, ils ont une grande envie d'apprendre, beaucoup (insiste) de bonne volonté, ça c'est sûr, mais c'est à nous de faire la démarche, c'est à nous de faire cette démarche, et à être à leur écoute, et à voir ce qui va, ce qui ne va pas. Moi, les mauvais souvenirs que j'ai, c'est plutôt sur mon attitude (rire) où je n'ai pas saisi certains enfants en difficulté, et où ça ne s'est pas suffisamment bien passé pour moi. Surtout pour les enfants en difficulté évidemment hein, pour ceux qui n'ont pas de problèmes ... Où j'aurais aimé les aider autrement et vraiment sentir le degré de difficulté parce que, souvent, on ne sait pas à quel point certains enfants font des efforts, hein ! Ils ont des difficultés terribles, ces enfants, et on a l'impression qu'ils n'ont fait qu'un petit peu, un petit effort, qu'ils pourraient faire plus alors que pour eux déjà une toute petite chose ... Doser les efforts et bon, si j'ai quelque chose qui me chagrine, c'est ça, moi, hein ! Mais les enfants, non moi je trouve qu'ils sont vraiment, ils sont formidables les enfants, formidables. C'est à nous hein, à vraiment... Et puis, qu'il y ait dans la classe un climat serein (rire), c'est ce que je cherche aussi hein. Serein, calme, calme dans les attitudes. Bon, ben y a des exigences aussi, bien entendu. Mais que ce soit serein, qu'on évite des tensions au maximum. De la même manière avec les parents. Ici à La M., on n'a pas, on n'a pas énormément de problèmes avec les parents, à part quelques uns, hein, mais vraiment, sur les 20 années-là, non. Des gens qui ont quand même une attitude de compréhension. S'ils comprennent pas ils viennent demander, ils ont aussi la possibilité d'avoir des réponses. Au niveau encadrement, participation, on n'a pas à se plaindre. Quoi qu'on organise, on a des parents qui sont là, présents ; et moi je sais que là je vais organiser un séjour, bon, y a des gens qui vont prendre une semaine, une semaine pour encadrer une classe de ski, bon, il faut le faire aussi, c'est dur quand on travaille. On a une, je crois, je sais pas si j'ose dire tout ça, j'ai l'impression que je brode et que ... mais c'est la réalité -, on a une association de parents d'élèves qui fait un maximum

hein ! Donc, à partir de là, on a une bonne équipe aussi d'enseignants, à partir de là, bon, ça n'est pas idyllique, hein je ne dis pas que ce soit idyllique mais tout arrive assez bien à fonctionner. Et bon, je ne peux pas donner de mauvais souvenirs réellement d'élèves. Oui, les mauvais souvenirs, mauvais entre guillemets hein, c'est ce que j'aurais pu faire de plus, une approche que je n'ai pas eue vis-à-vis d'enfants qui, qui ont des difficultés. Et c'est toujours ça mon problème, de toute façon, principal hein ! Le petite nuage-là. Bon, je pense que c'est le problème de beaucoup d'enseignants hein. Parce que, parfois, on est quelque peu démunis face à certaines situations. Voilà. Sinon, ce que je trouve, par contre, à l'heure actuelle, pesant pour les enseignants en général, c'est qu'ils ne sont plus que des enseignants, il faut qu'ils soient psychologues, il faut qu'ils soient assistantes sociales, il faut que ... On a plus (davantage) d'éducation à faire, hein ! Parce qu'on se demande si à la maison on a toujours le temps de la faire ,et je crois que c'est ce qui me pèse le plus.

Et vous le ressentez ici ?

Oui, bien sûr, parce qu'on a des situations familiales aussi très difficiles, hein ! Comme en ville. Donc je crois que c'est ce qui est le plus difficile pour nous. On aimerait bien, surtout enseigner.

Et vous avez des exemples de situations ?

De familles, je ne sais pas moi, de parents qui sont tous les deux au RMI par exemple, qui n'assument plus rien, donc il faut contacter l'assistante sociale, il faut se réunir ... Ces problèmes-là, qui nous arrivent à nous aussi hein, ils sont de plus en plus nombreux. Et puis les problèmes de familles qui sont séparées aussi, c'est aussi difficile à gérer hein ! L'enfant qui va chez le papa, qui a oublié le sac chez le papa. Après il est chez la maman ... Y a énormément de choses qui ... Bon, on essaie d'expliquer aussi aux enfants, de leur dire : " faites attention, puisque vous êtes dans cette situation-là ..." et puis d'excuser aussi, c'est pas vraiment de leur faute, hein ! Donc je pense que c'est ce qui est le plus pesant pour nous. Oui, ce qui en ce moment l'est également, bon ce sont toutes ces histoires d'autorisations de sortie où on nous demande de prendre beaucoup de décisions, où en tant bon , je parle aussi en tant que directrice d'école, hein, en tant que directeur bon, là bon, je pense que ça va peut-être être modifié, je ne sais pas, mais là, on nous donne vraiment des pouvoirs qui, entre guillemets, ne facilitent pas les choses, hein ! qui sont plutôt, ce sont des poids, des fardeaux pour nous hein, parce qu'on nous donne des responsabilités qui sont un peu lourdes, et je ne sais pas si c'est uniquement à nous à porter le poids de toutes ces responsabilités. Je crois que là c'est difficile hein ! Voilà, c'est ce que je peux dire sur, oui, sur ce qui pèse un peu. Donc, bons mauvais souvenirs, je crois que ...

Et quand vous étiez remplaçante avant de passer le CAP, est-ce que vous avez eu des cours ?

Ah non, c'était la formation sur le tas. Pas de cours à l'EN à l'époque. C'était la formation sur le tas, nous on n'avait pas. Ça, c'est sûr. Oui, on a eu quelques conférences, mais c'était très très minime. Pendant ces cinq ans, non hein. Ce qui était surtout, c'était les remplacements et c'est tout hein. Je n'en n'ai pas gardé un mauvais souvenir sur le plan de la formation, de ces remplacements. J'ai trouvé que c'était plutôt positif, déjà de par la variété des situations, parce que là on avait ... Les situations variées on les a eues, on les a toutes eues. Ça m'a permis de voir si j'étais capable de m'adapter, parce que c'est vrai qu'un enseignant, comme toute autre personne dans la vie, surtout à l'heure actuelle, s'il n'est pas capable de s'adapter c'est difficile pour lui, hein. Donc ça, ça a été très positif. Et puis, gérer des situations c'est vrai, complètement différentes d'une semaine à l'autre. Bon, vous me direz : " c'est ce que font les titulaires-remplaçants ", bien sûr hein. Mais moi j'ai trouvé ça très très positif dans l'ensemble, hein. Enfin bon, j'aime bien les expériences, moi, parce que je trouve que, quand on fait l'expérience, on en tire toujours quelque chose, donc c'est aussi constructif même si, au départ, quand on a une classe au départ ... Je ne pense pas, sincèrement, que les étudiants sortant de l'EN soient plus favorisés que nous qui n'avions pas forcément envie de tous ces cours. Je ne suis pas sûre qu'ils soient vraiment plus favorisés. Je pense qu'ils ont plus de connaissances

Vous parlez de l'IUFM

Voilà. Plus de connaissances théoriques et, quand on est dans une classe. Enfin moi j'avais connu quand même quelques remplaçants dans les classes et je me suis aperçue que ça n'était pas ... Le passage à la pratique n'était pas forcément simplifié pour autant, parce que je crois qu'il y a peut-être enfin c'est une expérience et je sais pas si d'autres collègues pensent la même chose mais c'est qu'en discutant avec ces remplaçants : " Ah mais on ne nous a pas dit ça ! Ah mais on nous disait ... ". On nous disait, tout d'un coup ils se sont aperçus que la réalité était tout autre que ce qu'on leur avait dit. Donc y a ceux qui sont capables de se dire : " la réalité, elle est tout autre, je vais faire autrement ". Et puis y a ceux qui sont totalement démunis et qui démissionnent tout de suite. Nous on a eu le cas d'un remplaçant : " non j'arrête, j'arrête ". Par contre y en a une autre qui, alors elle, n'avait pas fait de stage avant à l'EN, qui a fait tout de suite un remplacement ici, ça s'est mal passé. Elle a fait son année d'EN et bon elle est peut-être tombée sur une classe ici qui était un peu difficile entre guillemets parce que bon ... les classes difficiles parfois ça dépend de l'attitude aussi de l'enseignant hein, y a pas que la classe qui est difficile hein, y a aussi l'attitude de l'enseignant et là elle nous a dit : " je suis tombée sur une classe qui va " et là, ça l'avait un petit peu remotivée. Oui, c'est vrai que j'ai pas trouvé vraiment que ce soit un handicap de partir tout de suite comme ça dans les expériences, hein. Non j'ai trouvé ça assez positif, ces cinq années. Bon, enfin cinq années, on a envie de rester dans une classe hein ! Parce qu'il y a aussi la saturation au bout de quelques temps de, de tout ça. Parce que sans arrêt changer, cinq ans c'est bien, c'est même bien long hein ! (rire) Mais à l'époque c'était comme ça ! On n'avait pas d'autre choix hein. Sinon, je sais pas,

j'essaie de revoir mes points négatifs. Je vois surtout ça sur le plan, surtout mon attitude en fait hein. Certaines situations où j'aimerai, où j'aurais aimé que ce soit beaucoup, bien mieux, une approche différente pour les enfants. Je crois que c'est aussi notre gros problème, les enfants qui ont des difficultés, parce que ça n'est pas quand même facile à gérer aussi. Mais j'ai toujours autant de plaisir à enseigner, tiens je vais vous le dire quand même (rire). Au bout de vingt et quelques années, je me sens bien dans ma classe. Ça ne veut pas dire que tout est parfait, hein ! Mais je suis bien avec les enfants, et j'ai toujours autant envie de changer les choses pour que ... ben oui, ça s'améliore, que ... recherche un petit peu toujours ... marrant ça ... De ce côté -là, ça va, et heureusement hein, parce qu'à l'heure actuelle il faut quand même ne pas se laisser décourager.

Parce que vous avez quoi comme classe ?

Des CM, CM 1-CM 2, hein, deux groupes. Avant j'avais trois cours CE 2-CM 1-CM 2. Et puis j'ai fait toutes les classes : j'ai fait classe unique, mais oui, j'ai tout fait en cinq ans, tout fait, hein, de toutes façons. Mais c'est vrai que je me sens plus à l'aise avec des grands. J'ai aussi travaillé en maternelle ; mais non, avec les petits je ne me sentais pas, j'arrivais pas à me mettre à leur portée. C'est très difficile, et puis c'est usant la maternelle. Le bruit, le ... c'est très difficile hein. Bon, par rapport à une classe de plus grands ...

J'accorde beaucoup de place à la réflexion sur le travail qui est fait. Et là donc, nous avons les études dirigées qui ont été un petit peu décriées (rire). Et bien moi je m'aperçois que ça peut être très positif, ce moment où on parle d'un exercice qu'on avait à faire, qu'on a pas su faire, pourquoi est-ce qu'on a pas su le faire ? Pour nous c'est vrai, on travaille en ce moment sur les fiches d'orthographe qui sont des fiches de recherche sur des mots, et là les enfants ont fait toute une liste de ce qu'ils ne faisaient pas, de ce qu'ils ne savaient pas faire par rapport à leur fiche. Et c'est formidable, ils ont tout trouvé, hein ! On n'a même plus besoin de leur dire, ils ont trouvé, eux l'ont trouvé. C'est ce qui est un peu nouveau dans la démarche, parce qu'avant c'est l'adulte qui disait, l'enseignant disait : " voilà il faut faire comme ça, comme ça et comme ça ". Là, eux trouvent. Et ils ont trouvé tous les points négatifs, hein, de leur attitude face à cette feuille. " Je ne cherche pas dans le dictionnaire ", " je fais des fautes en copiant ", " je ne mets pas les majuscules quand il faut ", enfin tout a été dit. Donc après, y a l'attitude qui consiste à dire : " bon, qu'est-ce qu'on va faire pour y remédier ? " Et tout ça, on le discute et les enfants trouvent tout. Hein, parce qu'en fait, enseigner, nous on n'a rien à apporter aux enfants. Attention, je m'explique hein, on a à leur faire découvrir, les mettre en situation de découverte. Si on sait trouver les bonnes situations, l'enfant découvre. Toutes les situations, que ce soit en grammaire, en conjugaison bien entendu y a des mots, des terminologies à leur donner mais l'essentiel, ils le trouvent, hein, ils le trouvent, ça c'est sûr. Donc c'est vrai que ça, c'est bien, positif dans l'enseignement à l'heure actuelle. Ces études dirigées, ces moments d'études dirigées, finalement moi je les trouve très intéressantes, très positives, très constructives. Je précise que je ne

donne pas de fiches à remplir, je n'achète pas de fiches toutes prêtes où on doit remplir, c'est toujours une réflexion sur le travail qui est fait en classe et des petites remarques, très courtes aussi, hein, parce qu'il ne faudrait pas que ce soit une surcharge, hein. C'est vrai qu'on l'avait vu un petit peu comme ça, et on se disait que nous, en fait, tout ce qui est remarques sur la méthode, on en fait toute la journée, hein des remarques ; mais, de se dire qu'on a un petit moment spécial pour ça, c'est bien. Oui. C'est vrai qu'au départ, moi je, j'avais eu un peu cette attitude de dire : " Oh là, là, mais cette méthode ! " Mais on en parle tous les jours, et combien de fois par jour ! Et on le fait. Mais c'est un petit moment où on fait le point, en fait. Voilà, c'est ça. Et moi je, c'est bien positif et on l'utilise hein ! Voilà. C'est vrai que, dans l'enseignement, l'attitude de l'enseignant, elle est déterminante. Et c'est bien pour ça que, de temps en temps, les points noirs c'est surtout en ce qui me concerne. Pas vraiment, parce que vraiment bon, à moins d'avoir des classes très difficiles hein, on va quand même pas aller dans les extrêmes, mais je crois que si on a le, l'attitude envers les enfants, déjà qu'il y ait une attitude, pas d'enseignant qui est là pour, pour réprimander à chaque fois, si on a une attitude où l'enfant sait qu'on expliquera quand il comprend pas, qu'on est là pour l'aider, pour travailler ensemble ... A partir de là ça va quand même mieux, hein ? Enfin il me semble. Mais c'est que c'est là où c'est difficile pour nous parce que, à la fois difficile et positif, parce qu'il faut toujours être en état de recherche. J'ai fait une leçon, ça n'a pas marché, mais alors pourquoi ça n'a pas marché ? Il va falloir que la prochaine fois j'aborde ça différemment. Ça évite la routine, ça aussi. Et je trouve que c'est ce qui est aussi positif dans ce métier, c'est que, si vraiment on accroche, on est toujours en état de recherche, c'est ce qui est, enfin moi c'est ce qui me plaît hein ! Je dois dire que j'ai toujours autant de travail au bout de vingt années d'enseignement que dans mes débuts, hein. Parce que j'ai horreur de la routine. Donc, ce qui est fait les années d'avant, on le refait évidemment puisqu'on a un programme, mais jamais dans les mêmes conditions, jamais avec le même support, donc c'est vrai que c'est aussi, quelque part, intéressant. Et puis pour les enfants aussi. Ils m'ont deux ans hein, alors les pauvres (rire), il faudrait, oui, leur éviter ça (la répétition).

Quand on a instauré les bases en maths à l'époque, alors moi ça ne m'a pas réellement touchée, je ne peux pas le cataloguer dans les mauvais souvenirs, mais certainement mauvais souvenirs pour des collègues. A l'époque, en mathématiques, on nous a fait parler des bases. Donc nous, travailler en base 10, oui on travaillait en base 10 hein, on avait aussi à travailler en base 10. Et c'est à cette époque où on s'est mis à vouloir travailler les bases 2, 3, 4. Donc, on avait eu comme ça quelques cours, personne ne comprenait grand chose parce que je sais pas si ça avait été vraiment amené de la meilleure manière qui soit. On avait des livres de mathématiques du début à la fin qui traitaient des bases, des livres entiers. On a eu des enseignants qui ont déprimé à cause de ça, qui ne comprenaient rien à ces bases. Alors ça, c'est vraiment dans le style, voilà, idées, formation, quelque chose que j'ai retenu, bon. Moi, je me souviens, je m'étais adaptée parce que bon, en étudiant un petit peu, c'est vrai que ça n'est pas très compliqué hein, pas très compliqué mais à l'époque quelqu'un qui n'avait jamais eu cette formation et qui se retrouvait, bon c'est vrai que les livres c'est aussi relatif hein,

mais avec des livres entiers, et puis il fallait faire ... On ne jurait que par ce, ces bases, hein ! J'ai le souvenir de gens qui réellement déprimaient. Ça, quelque part c'est aussi dommage de ... Peut-être que maintenant, je ne sais pas mais moi, je vois dans nos relations avec donc les inspecteurs de la circonscription, les conseillers, on a moins ces idées, hein l'idée est là, c'est la voie qu'il faut suivre. On a la possibilité de, d'une approche différente, et de parler des expériences autour d'une idée, de dire : "oui, bien sûr il y a du positif, mais il n'y a pas que de ça. C'est rare quand tout est merveilleux et qu'il faut suivre à la lettre ce qu'on dit ". Et donc ça, je pense que c'est aussi intéressant hein.

Les enfants ont beaucoup de connaissances, de par les médias, de par tout ce qu'ils ont, mais ce sont des connaissances, comment dire, qu'ils ne sont pas en mesure de vérifier, d'expérimenter, hein. C'est un savoir, vous parlez des planètes, vous parlez de choses incroyables, mais il me semble que le rôle de l'école c'est justement de replacer les savoirs qui paraissent aller de soi, hein ! Tout simples et que les enfants ne connaissent plus. Les enfants connaissent des choses très compliquées mais les savoirs élémentaires, qu'on doit apprendre ici quand même, travailler ici, ils ne les ont plus. Bon j'ai envie de dire : lire, écrire, compter je sais pas si j'ose mais c'est vrai -, et je crois que ça pose quelques interrogations sur le rôle de l'école ici. Quelles sont les choses essentielles, parce que c'est vrai que les enfants ont des connaissances mais en fait, à quoi vont leur servir ces connaissances ? Hein ! Déjà ... Alors il me semble qu'ici, on doit s'attacher aux connaissances toutes simples, toutes bêtes, qui vont de soi, hein euh... Et on a tendance à l'heure actuelle, il me semble, à voir les choses un peu compliquées. Il faut aller, je sais pas, même les livres de géographie, d'histoire-géographie, y a des tas de choses compliquées. D'abord, tous ne sont peut-être pas forcément accessibles à certains enfants. Certains enfants ne comprennent pas dans les livres d'histoire, je vois ma fille, ils comprennent pas tout les enfants hein. Il me semble qu'on doit partir du concret ici à l'école primaire, et qu'on ne part pas assez du concret, de l'expérience. L'expérience, en mathématiques par exemple. L'enfant qui a du mal en mathématiques, il a besoin de concret, de vérifier, de voir, de toucher. Y a peut-être qu'à partir de là, il sera en mesure d'abstraire, hein, de faire la démarche aussi du simple au compliqué. L'enfant qui a du mal, il ne sait jamais passer par le simple, il ne le voit pas le simple, hein ! Il n'arrive pas. Je vois en mathématiques, je sais pas, un enfant qui a du mal à compter une addition, je lui dis, je sais pas : " 500 et 200 ?, pense à quelque chose de simple, 5 et 2 " et après on fait la démarche des zéros. Il ne la fait pas, il pense jamais au simple. Donc y a toute cette démarche-là, il me semble, qu'on doit, nous, faire à l'école, enfin à l'école primaire du moins, une démarche d'expérimentation. En mathématiques, y a énormément de choses à expérimenter : les mesures de masse. On ne va pas faire à ces enfants un tableau, et puis se borner à faire le tableau, et puis les faire changer d'unités. Qu'est-ce que ça représente pour eux un kilo ? Rien. Oui, mais si on commence à prendre toutes les balances possibles et imaginables, et qu'on les met en groupe et qu'on leur dit : " Allez-y ! On va faire des petits ateliers, vous allez faire des petites expériences. " Mais c'est formidable. Ils auront une petite notion. Et je dis : " A la limite, tant pis, s'il ne sait

pas traduire des dizaines, des centaines de kilos en grammes, mais s'il a vu qu'un kilo et puis que 100 grammes ça n'était pas vraiment la même chose parce qu'il l'a pesé, il l'a touché, il l'a soupesé, au moins il lui restera quelque chose de concret à cet enfant-là. Il n'aura pas tout perdu entre guillemets, parce qu'en fait ceux qui n'accrochent pas pour ce travail-là, ben qu'est-ce qui leur reste ? Rien, à part peut-être, oui, "cite-moi des mesures de masse", ben oui, il va en citer, mais ... On peut être efficace avec les enfants dans la mesure où on connaît les possibilités réelles de chaque enfant, hein. Déjà les connaissances qu'il a, par son expérience à la maison. On a fait par exemple, une estimation des poids des enfants. Donc, y avait six enfants au tableau qui ont proposé aux autres d'estimer leur poids. On a vu très peu d'erreurs, à un ou deux kilos près. Pourquoi on n'a pas eu d'erreur ? Parce qu'en fait à la maison ils se pèsent les enfants, tous plus ou moins. Par contre, quand il a fallu estimer le poids d'un compas, le poids d'une gomme, oh, alors là, on a constaté les différences. Et tout ça, c'est une construction du savoir, qui me semble ici, est importante. Comment dire ? Les bases sont peut-être un petit peu plus solides en fait. Parce que, ne faire qu'accumuler les connaissances, c'est dommage. C'est dommage. De toutes façons l'enfant découvre, chaque enfant découvre, au moment où pour lui c'est bon, il a le déclic. Donc à nous de faire la démarche pour qu'il arrive aussi à avoir ce déclic ; et puis certains ne l'auront pas, de toutes façons. Mais enfin, quand même, y a une approche expérimentale qui est importante. Et puis les enfants sont aussi contents de le faire. Parce que ça aussi, moi je refuse la routine mais faut aussi qu'on apprenne un petit peu, pas dans la joie mais enfin qu'on soit heureux, qu'on soit bien, qu'on ait envie de faire les choses. Parce que sinon, sinon c'est pas la peine. Moi, c'est vrai que ça m'ennuie à la fin de la journée quand j'ai pas eu un petit coin où on était bien quoi, ça s'est bien passé, ils étaient contents aussi. Au moins un petit quart d'heure ou une petite demi-heure. Ça, ça me gène à la fin de la journée, hein, si je n'ai pas eu ça. Je suis en train de parler des méthodes-là.

(A propos des relations entre enseignants). Mais c'est vrai que l'enseignant ne fait pas souvent la démarche, c'est difficile d'aller vers les autres. L'enseignant est bien dans sa petite classe. Sortir de sa classe, aller dire ... Et c'est pas toujours, ça ne se fait pas toujours d'aller dire qu'on a des problèmes avec quelqu'un ... Hein ? Ça se dit pas. Alors qu'au contraire, si on le dit et bien on va le voir, on va essayer d'améliorer et de voir que, s'il y a un problème c'est pas la faute de, cet enseignant-là en particulier, on est tous dans la même galère hein, si je puis dire, et si on peut se donner des trucs, il faut le faire. C'est évident-ça. Et plus ça va et puis plus, la situation changeant aussi, l'attitude des parents vis-à-vis de l'école, plus on aura besoin d'être ensemble, nous les enseignants. Ensemble, c'est très très important. Faut surtout pas qu'on s'isole hein. Parler de notre travail, parler de nos problèmes, essayer de résoudre ensemble, essayer aussi d'avoir une attitude commune face à une situation. Parce que c'est quand même un réconfort quelque part, parce que si l'enseignant reste tout seul, y a des choses ingérables pour lui, ne serait-ce que l'attitude d'un parent les gens qui maintenant peuvent venir tranquillement discuter comme peuvent venir vous agresser et c'est vrai que si on a une attitude commune, si on travaille ensemble dans ces

situations difficiles, déjà ça a plus de portée parce qu'on est plusieurs, et puis parce qu'on est plusieurs à dire la même chose. Ça, c'est vrai qu'il faut qu'on en prenne conscience, nous les enseignants ; et c'est là un peu notre ... faiblesse, on va dire, hein. Deux enfants se battent, ils viennent le dire, il y a un problème, il faut régler ça sereinement, hein. C'est pas : " Ah, c'est toi, tu es puni, va t'asseoir ou ... " On discute, on s'explique : " Il t'a donné un coup de pied. Explique-nous pourquoi il t'a donné un coup de pied ". On en arrive souvent à ce que l'autre enfant dise : " Oh ben oui, j'ai commencé et puis je lui ai aussi donné un coup ". On discute, on dit : " Ecoutez, est-ce qu'on va essayer d'arrêter ? Ou qu'est-ce que vous proposez ? Vous allez jouer à un autre jeu, ailleurs ? " Mais dans la plupart des cas, ça marche ça, ça marche. Alors que si on dit à l'enfant qui a donné le coup de pied sans (lui en) demander la raison, sans demander, ben l'enfant qui a été puni qu'est-ce qu'il va faire ? hein, quand il va sortir de l'école ? Et bien il va aller trouver l'autre, il va lui dire : " moi j'ai été puni à cause de toi. Et bien maintenant t'en auras un deuxième, de coup de pied ". Nous, il faut vraiment qu'à l'heure actuelle, on essaie d'éviter de faire que cette violence on parle d'escalade de la violence mais c'est aussi par nous, par notre attitude à nous, hein et après les enfants arrivent à expliquer calmement, les choses, à se rendre compte. Je ne dis pas qu'ils ne se donneront jamais plus de coup de pied, c'est pas non plus le but, mais c'est d'expliquer. Et en plus les enfants viennent dire les choses, et ça passe moins comme : " t'es allé rapporter ! " Il est allé dire, celui qui est concerné vient et s'explique. Si vraiment y a des problèmes successivement, c'est vrai que de temps en temps on en a un qui va s'asseoir un moment sur l'escalier, histoire de se calmer. Il ne faut pas non plus ... Y a des attitudes aussi à avoir hein, y a des choses qui se font pas. Moi, je sais que face aux enfants, ils le savent, il y a toujours des avertissements, c'est-à-dire qu'une première fois la chose se passe, on explique, une deuxième fois. Ils savent qu'à la troisième bon là je dis : " Ecoutez, on va en parler avec vos parents, là y a un problème ". Ils savent, hein, qu'ils ont des étapes comme ça.

Oui, mais en parler avec les parents c'est autre chose que de donner une punition sans avoir réfléchi. Ça veut dire qu'on a soulevé un problème et qu'il y a peut-être quelque chose qui ne tourne pas rond

Voilà, mais c'est sûr. Mais ils le comprennent hein, ils savent que c'est vrai, ils comprennent bien. Mais ils sont très lucides ces enfants. C'est impressionnant la lucidité qu'ils ont. Et les réflexions qu'ils ont, et bien elles valent celles des adultes hein ! Ils sont même parfois bien au-dessus. Une fois, il y a un qui avait donné un coup de pied, je l'ai questionné : " qu'est-ce qui s'est passé ? Oh, il m'a fait tomber, alors je lui ai donné le coup de pied " Et il en a pleuré, celui qui avait donné le coup de pied parce qu'il ne devait pas accepter qu'on lui fasse de remarques là-dessus. Pour lui, de toute façon il avait réagi, et c'est vrai qu'on réagit souvent instinctivement ; quand je reçois un coup, oh je le redonne. Bon, une fois que tout a été un petit peu calmé, on en a quand même reparlé et moi je n'ai pas donné de conseil, ce sont les autres (enfants) qui ont dit : " Ben écoute, tu sais, c'est vrai, moi j'aurais fait pareil, j'aurais aussi donné le coup ". Bon, puis y en a d'autres qui ont dit : " C'est vrai, mais peut-être qu'il y aurait, tu aurais

peut-être pu aller le dire au maître qui surveillait ". Mais on est quand même arrivé à la conclusion que c'est vrai, que parfois, on réagit tous comme ça, violemment et que, ben oui, c'est parti. Donc les autres lui ont bien dit : " Ben écoute, la prochaine fois peut-être que, il faudrait éviter d'aller jusqu'à le faire pleurer aussi. Parce que s'il pleure c'est qu'il a reçu un coup un peu violent ". Donc après, ça en est resté là.

Deuxième entretien

On va commencer par mon enfance, les bons souvenirs. Bon, c'est une enfance à la campagne déjà. Comment est-ce que je pourrais dire ? Très proche, bien sûr de la nature. Je me souviens qu'en classe, on avait des jeux, beaucoup plus, comment dire, plus, enfin plus libres, on avait beaucoup plus d'espace pour jouer. On n'avait pas de cour de récréation fermée, donc on allait jouer dans une haie derrière l'école. Le maître ne venait pas forcément voir. Donc, je me souviens de ces jeux qui étaient, je me souviens particulièrement, je sais qu'à notre époque on jouait au papa et à la maman et à la famille. Y avait le père, la mère et tous les enfants, et on avait construit une cabane dans cette haie, et on allait y jouer pendant les récréations, tranquillement. Je me souviens aussi qu'on avait un très grand terrain qui n'était pas non plus clôturé, et on allait jouer là, tranquillement. Quand je parle de mon enfance , la notion de temps peut-être : on avait le temps de jouer tranquillement, on avait un petit peu moins ce stress qu'ont les enfants à l'heure actuelle il me semble, qui, à 4 heures et demie, doivent se dépêcher pour aller prendre des cours, le mercredi se lever un peu plus tôt pour aussi prendre des cours. Nous, on avait pour cadre, oui, la campagne. Et ces jeux-là, oui c'est vrai que j'en garde vraiment un bon souvenir. Je me souviens qu'on allait aussi, après l'école, jouer au bord des ruisseaux. Alors ça, j'en ai vraiment gardé un très bon souvenir. Une fois, on avait été puni quand même par la maîtresse, parce qu'on était resté tellement longtemps à jouer dans ce ruisseau, qu'il était l'heure, et qu'on n'avait pas vu vraiment passer le temps. Donc, je crois que oui, j'ai le souvenir de ces jeux comme ça. On était bien. Je crois qu'on était bien. Et ... mauvais souvenirs, bon peut-être, euh, euh, je veux dire à l'école, je ne me souviens pas en avoir eu de vraiment mauvais à l'école. Dans mon enfance, je me souviens de, parmi les différents instituteurs qu'on a eus à l'époque donc on allait jusqu'au certificat hein donc y a des grands quand même. Je me souviens de classes studieuses, studieuses et détendues. Bon, ça devait tenir aussi aux personnes, instituteurs qu'on avait hein, bien entendu. Mes bons souvenirs aussi sont les souvenirs de théâtre. On préparait, pour les fêtes, des scènes, ça j'en ai gardé, j'étais bien à l'aise. Et j'en ai gardé un très très bon souvenir. Voilà pour les bons souvenirs mais il faut remonter, c'est pas évident comme ça de remonter et de se souvenir de tout, hein !

Ce qui vous vient

Oui oui, c'est ce qui nous vient à l'esprit mais, bon les jeux. Est-ce que j'ai autre chose en bons souvenirs de cette enfance à l'école ?

Les copains ?

Oui, les copains, bien sûr. Donc, on avait cette situation qui n'était pas non plus toujours facile à gérer parce qu'il y avait les tout grands avec nous. Parce qu'il y avait l'école des garçons, y avait l'école des filles hein. Mais y avait des plus grands. Et bon, les plus grands font la loi donc ... Mais je ne me souviens pas avoir eu vraiment de réels problèmes avec ces plus grands. Je crois qu'on acceptait, c'était accepté relativement facilement la loi des plus grands (rire). On avait hâte aussi d'être plus grand, je pense, pour à notre tour faire pareil, mais je n'ai pas souvenir vraiment de conflits, de violence. Bon, y avait les coups hein, coups de poing, coups de pied, mais pas de souvenir de violence vraiment qui m'auraient marquée. Non. Non. On était relativement serein. Pour dire le mot, je suis nostalgique (rire). Oh, je pense qu'on peut être un peu nostalgique de notre époque, et heureusement ! Avoir un petit peu de nostalgie de son époque, pas trop non plus hein ! Sinon c'est difficile à vivre, mais c'est vrai que oui. Vraiment, dans mon enfance à l'école, je n'arrive pas à trouver vraiment de mauvais souvenirs. Ça se passait ... C'était très familial. Je me souviens d'un enseignant qui, à l'époque, avait une voiture, et c'était les premières voitures ! C'était le curé , le maire et l'instituteur. Et elle nous emmenait au marché, elle emmenait les enfants, enfin le jeudi puisque c'était le jeudi, le jour de congé. Elle avait un fils, si je me souviens, on restait avec lui après 4 heures et demie, on jouait dans la classe. Oui, ce côté, oui, un peu plus familial. Je sais pas si c'est vraiment le terme qui convient mais ... En ce qui concerne les bons souvenirs, je crois que c'est tout. Les souvenirs de ces jeux, oui de cette proximité avec la nature. Et ces jeux, comment dire, tout simples, simples. C'est vrai qu'on n'avait jamais de mal à trouver des jeux, on ne s'ennuyait pas. A l'heure actuelle, c'est parfois difficile, on sait pas à quoi jouer. Alors nous vraiment ça, je crois qu'on ne connaissait pas. On avait toujours de quoi jouer, mais vraiment en relation, bon, à la campagne, ça se comprend, étroite avec la nature. Les jeux qu'on a pu faire dans cette haie ! C'était formidable. Les jeux aussi, bien entendu avec l'hiver. L'hiver on pouvait faire de la luge sur les chemins, tranquillement. Maintenant c'est ... c'est un peu plus difficile. Oui, j'ai vraiment le souvenir de ces jeux, vraiment, où on n'avait pas ces contraintes qu'on a maintenant où on pense sécurité, sécurité. Et il n'y avait pas plus d'accidents. Bien entendu hein. Je me souviens même, c'est vrai qu'on jouait derrière l'école, l'enseignant n'était pas toujours là ! On n'a jamais eu de problèmes hein ! Je n'en n'ai pas dans mes souvenirs. Ça se passait plutôt bien. Oui, voilà pour les bons. Les mauvais ... Est-ce que les mauvais je les occulte ? Mais à l'école, ça ne me revient pas, hein. Comme ça, non.

Et en famille ?

Et ben en famille c'était, c'était aussi la vie proche de la nature. On pouvait aller jouer dans les champs tant qu'on voulait (rire). Bon je sais que je m'organisais relativement seule pour mes devoirs. J'ai le souvenir que je lisais beaucoup et que, parfois, on me rappelait un peu à l'ordre parce qu'il y avait d'autres choses à faire à la maison ! Ça, j'ai

le souvenir de mes lectures, alors ça oui. Je lisais énormément. C'est vrai que je prenais beaucoup de temps. Ça ne plaisait pas à tout le monde parce que c'est vrai qu'en famille y a aussi des choses à faire, hein. Et oui, la même chose, hein, souvenirs de ces jeux. C'était l'époque où on lisait " Le club des 7 ou des 5, des 5 et donc on était tous ensemble, on avait monté un club, c'était vraiment

En famille ?

Non, non, c'était avec d'autres, des voisins, pas dans le cadre de l'école hein ! Quand on jouait le jeudi, qu'on avait notre club, on avait aussi beaucoup de... Je me souviens qu'on avait donc, sur la commune où j'habitais, un château , et qu'avec notre club, on se disait qu'il faudrait qu'on arrive à trouver un château en ruines hein qu'on parte à la recherche des souterrains. Y avait certainement des souterrains et il fallait qu'on les trouve, alors on allait et on cherchait (rire). Ça, je me souviens. Voilà. Et la même chose, on jouait dans les ruisseaux, on était vraiment oui dans la nature. Et bon, on était relativement nombreux dans le hameau, donc on se retrouvait très très souvent. Et très souvent le soir aussi, après l'école, alors que c'est à l'heure actuelle un peu plus difficile, il me semble, les enfants ont aussi leurs activités. Là, on se retrouvait très très régulièrement dans tous ces jeux.

Vous aviez des frères et soeurs ?

Une soeur. J'ai eu une soeur plus jeune. Donc en fait on a 6 ans hein, un bel écart donc, j'étais quelque peu fille unique à l'époque de ces jeux-là. Parce que bon, cet écart, on n'avait pas les mêmes intérêts, l'écart était important hein ! pour des enfants de ces âges. C'est vrai qu'on était très très souvent avec les voisins-voisines, très souvent. Bon, et ce, dans tous les hameaux hein, ça n'était pas propre à notre hameau. On se retrouvait vraiment très très souvent.

Y avait une vie communautaire en fait au niveau des enfants

Oui, parce qu'en fait on n'avait non plus la possibilité d'avoir d'autres activités. Donc, nos jeux c'était la campagne, les jeux à l'extérieur le plus souvent. Mais, oui, j'ai des bons souvenirs hein ! De temps en temps, ça se terminait un peu mal, surtout dans nos jeux au bord du ruisseau parce qu'on rentrait trempé, et les parents n'étaient (rire) pas spécialement contents. Et puis je crois qu'on avait vraiment ... nos parents nous laissaient beaucoup de temps. Oh, beaucoup de temps parce que, ils n'en n'avaient pas non plus énormément à nous consacrer, parce qu'ils avaient leurs activités mais ... les parents étaient moins ... comment dire ... présents, entre guillemets sur notre dos, toujours à ...

Moins sur le dos

Oui, voilà mais euh, comment est-ce que je peux dire ? Moi je garde un souvenir de la présence de mes parents, euh. C'était une présence euh, je sais, ils n'étaient pas présents sur notre dos, mais ils étaient toujours là.

Ils étaient présents mais pas sur le dos.

Voilà. Et c'est vrai que c'était très rassurant, très équilibrant.

Ils faisaient quoi vos parents ?

Ils étaient agriculteurs et je sais que mes parents me grondaient hein, comme tous les parents. Mais vraiment, je n'ai jamais reçu de fessée (rire). Mon père avait un béret et, une seule fois il a pris son béret il m'a donné comme ça un coup. Et ça m'avait marquée. Je me souviens du coup de béret (rire) qui ne m'avait pas fait mal hein, bien entendu mais qui vraiment m'avait profondément marquée. Une seule fois. Sinon, non jamais, aucun souvenir. Des remontrances, y en avait mais c'est vrai que les parents étaient là. On les sentait là sans qu'ils soient sur notre dos. Et puis ils avaient déjà, eux n'avaient pas le temps voyez les problèmes des devoirs, les parents qui s'occupent ils n'avaient pas le temps. Et on arrivait à faire nos devoirs (rire). On faisait nos devoirs quand même. Oui, c'était une période sereine, vraiment sereine.

Et le collège ?

Le collège. C'est vrai que là, le collège donc, ça s'est plutôt bien passé dans la mesure où je pense... Ça s'est généralement toujours bien passé dans la mesure, je crois, où j'avais une bonne faculté d'adaptation hein. Et c'est vrai que, à l'époque, partir en internat

C'était un internat ?

Bien sûr ! Oui, oui c'était un internat. C'était quand même relativement difficile à vivre, mais j'ai le souvenir que ma mère pleurait, oui oui, pleurait quand elle m'a laissée dans ce collège pour la première fois. Bon, moi je ne devais pas briller non plus, mais vraiment ça s'est bien passé. L'internat ne m'a pas vraiment posé de problème, sans dire que, et bien j'avais du plaisir à rentrer chez moi hein, comme tous les enfants qui sont internes. Ça s'est bien passé. Je l'ai bien vécu, avec une discipline hein, quand même, mais moi ça ne m'a pas posé de problème. Je n'ai jamais trouvé cette discipline lourde à supporter. Bon, je crois que ça dépend de la personne, mais aussi de l'éducation qu'on recevait à l'époque où on nous apprenait ça se discute bien entendu à maîtriser beaucoup, beaucoup de choses. Parfois, on nous apprenait peut-être un peu trop la résignation (rire). Hein euh, on n'exprimait pas vraiment toujours ce qu'on

ressentait parce qu'il y avait l'école, il y avait la religion, il y avait les parents qui disaient plus ou moins la même chose. Y avait une cohérence qui peut être discutable bien entendu et peut-être que, dans un certain sens, ça a pu m'aider à supporter certaines choses. Peut-être, ou peut-être que, enfin je pense que surtout, je pense que j'étais capable de m'adapter et que ça ne m'a pas vraiment, je n'en ai pas de mauvais souvenirs. Je pense que ça a été pareil pour le lycée. Alors le lycée, je crois que c'était, toujours en internat bien entendu, et là, la dernière année, l'année du bac c'était vraiment formidable. J'en ai, alors là, un très bon souvenir parce qu'on avait d'abord un, on était un bon groupe, on s'entendait bien, on avait des chambres pour deux élèves je crois, on était par deux. On était bien installé et oui, j'ai le souvenir qu'on s'entendait bien, qu'on passait de bons moments, vraiment de bons moments. Cette année-là, bon je l'aurais bien refaite parce que vraiment ça s'était bien bien passé. Bon, on était un groupe de camarades qui, qui marchaient bien, on s'entendait bien et puis il fallait vivre ensemble de toute façon hein ! Au début, on ne partait qu'aux vacances de Toussaint, donc on avait quand même intérêt à apprendre à vivre ensemble, il valait mieux que ça se passe plutôt bien. Oui, et puis je crois que j'étais, j'aimais bien la rigolade (rire) on va dire, c'est vrai. Je pense que je prenais les choses plutôt du bon côté. Donc c'est vrai hein, selon que, oui ça aide aussi hein. Je ne dis qu'il n'y ait pas eu des difficultés. Dans les études je me demande bien qui n'en rencontre pas ? Mais pas de majeures. Je peux pas dire qu'à un moment, j'ai eu vraiment un blocage. Il me semble que bon, petit à petit j'arrivais à les surmonter, entre guillemets hein oui, on peut dire que ça s'est bien passé.

Y a peut-être une question de tempérament qui

Oui, bien sûr. Oui, oui. Mais je pense que j'ai une belle faculté d'adaptation.

Et puis vous aimiez aussi la vie en communauté

Voilà. Voilà, parce que bon, je pense que pour certains c'est beaucoup plus difficile hein ! Ça, sans aucun doute. Mais moi, la vie en communauté m'allait bien sûr, mais je ne suis pas forcément quelqu'un qui, j'aurais plutôt tendance, parfois, à aimer un petit peu la solitude, hein, en contre partie. Je vois qu'en vieillissant, ça s'affirme.

Et avec les enseignants ?

J'ai des bons souvenirs, j'ai des mauvais souvenirs aussi parce que ...

Par exemple ...

Je me rappelle d'un professeur qui tout d'abord commençait son cours d'histoire en

nous racontant sa vie. Donc, on en avait pour une demi-heure à écouter tout ça. Bon, ben une fois en passant je veux bien, mais enfin systématiquement, et d'une enseignante qui ... Bon, je n'étais pas spécialement douée en géographie. Donc, cette enseignante n'était pas tendre avec les élèves qui n'étaient pas, n'avaient pas de facilités à retenir. Elle faisait facilement des choses qui, vraiment, mettaient les élèves en grande difficulté. C'est-à-dire qu'elle les enfonçait plutôt que d'aider, et ce devant toute une classe. Donc oui, je pense que là je n'ai pas un bon souvenir. Ça ne m'a pas aidée à devenir bonne en géographie, ça ne m'a pas aidée. Sinon, les autres professeurs, non. Je crois qu'il y a vraiment que ce professeur-là dont je gardais un mauvais souvenir. Par son attitude, c'est vrai que c'était difficile à vivre. Oui, je pense que j'arrivais à avoir quelques angoisses avant les cours de géographie, d'histoire-géographie. Ça ... Mais sinon les autres cours, non, ça se passait plus ou moins bien mais je crois que je n'ai que ce souvenir-là vraiment de ce professeur, ça m'avait marquée.

Et des bons souvenirs ?

Oui, celui de philosophie, qui était vraiment proche de nous et qui savait nous faire aimer la philo, parce que la philo, je trouve que philo à nos âges ça n'était pas évident. D'abord vraiment il était comment est-ce qu'on peut dire proche de nous, pas uniquement dans ses cours, proche de nous dans la vie de l'internat. C'était quelqu'un qu'on pouvait aller voir, et on pouvait parler de tous les problèmes qu'on avait, pas uniquement les problèmes avec la philosophie mais les problèmes de la vie, hein !

C'est un éducateur

Oui. Voilà. Il était d'une grande tolérance, voilà. Et les autres, j'ai des bons souvenirs mais ils m'ont pas marquée particulièrement. Ce professeur de philo mais ... Voilà. Qu'est-ce que j'ai d'autre ? C'est pas du tout évident hein de ... de remonter comme ça. Il y a que les choses qui, vraiment, vous ont marquée qui ressortent. Mais, peut-être que j'oublie des choses qui auraient leur importance aussi hein ! Mais qui m'ont pas marquée tant que ça.

Et y a -t-il eu des deuils dans la famille, des problèmes de santé qui aient

Non. Non, non. Non, je n'ai pas souvenir d'avoir vraiment été malade. Malade comme tout le monde hein ! Grippe, rhume, mais ça, ça n'est pas ... Non je n'ai pas eu d'opération. J'ai eu une enfance, une adolescence ; sur le plan santé ça allait.

Et dans votre famille ? Vous avez parlé de votre soeur ? C'était facile l'arrivée de la petite soeur ?

Oui. Je me souviens, j'étais très très contente quand je suis allée la chercher à la maternité. Très contente. Souvenir de jalousie ? Il devait certainement ... mais le souvenir c'est que, vraiment, j'étais contente d'aller chercher la petite soeur. Voilà. Et après ça s'est passé comme entre soeurs .

Et comment ça se passait entre soeurs ?

Entre soeurs qui ont quand même une différence d'âge déjà. Donc, c'est vrai qu'elle avait ses copains, copines, que les petites soeurs de temps en temps c'est gênant quand on veut aller jouer avec les autres, les grandes de notre âge, ce qui est bien normal. Quand il fallait la garder de temps en temps par exemple, quand il fallait quand même s'en occuper de temps en temps, mais je pense pas que ça m'ait pesé. Non vraiment.

Vous n'avez pas ce souvenir-là ?

Non. Ça n'a pas été trop souvent, c'était tolérable. Et puis c'est vrai que, dans la mesure aussi où on avait beaucoup de liberté de retrouver les autres camarades, ça ne m'a pas pesé.

Et vous aviez d'autres personnes qui ont compté ? Des amis de vos parents, de la famille, des oncles, des tantes, des grands-parents ...

Le grand-père oui. Mon grand-père que j'ai très très peu connu parce qu'il est mort je devais avoir 5 ou 6 ans. Oui, un grand-père. Un grand-père qui aimait raconter, un merveilleux grand-père. Je me souviens que, bon, il était déjà très malade, je lui disais : " allez, viens Grand-père " et il me donnait la main. Bon, il était fatigué déjà, il m'emménait promener. Et alors j'ai un souvenir oui je devais avoir 5 ans le souvenir de sa mort. De sa mort, enfin juste avant sa mort. Il était sur son lit et je me souviens des paroles qu'il a dites : " Quand les glands du chêne sont mûrs, faut qu'ils tombent ". Ça m'est resté. Et bon, je pense qu'on ne me l'a pas montré quand il est mort, bien entendu, mais juste avant et je me souviens aussi de ma grand-mère qui avait ouvert la fenêtre, qui allait ouvrir la fenêtre pour que l'âme du défunt puisse monter au ciel. Parce que j'avais demandé à ma grand mère : " mais pourquoi, est-ce que tu ouvres cette fenêtre ? C'est pour que l'âme du pépé puisse monter au ciel ". Voilà. Et c'est vrai que ... Sinon les autres grands-parents alors là c'était le père de mon père. Mes parents devaient avoir quand même 38-39 ans quand ils se sont mariés, oui. Donc les grands-parents sont beaucoup plus âgés. Moi je n'ai connu, j'ai connu, j'ai connu très peu ma grand-mère maternelle, mon grand-père maternel je ne l'ai pas connu et donc j'ai surtout connu mon grand-père paternel et ma grand-mère paternelle.

Et votre grand-mère paternelle est décédée longtemps après votre grand-père ?

Oui. Elle est décédée, longtemps ? 10 ans peut-être ?

Donc elle vous l'avez bien connue ?

Oui. Mais elle m'a pas laissé un souvenir impérissable. Non. On n'en dira pas plus (rire).

Apparemment c'était difficile ?

Oui, c'était, c'était une autre attitude vis-à-vis des petits enfants. Paradoxalement, ce grand-père que j'ai peu connu, je garde ce souvenir de ma main dans sa main, et je l'emmenais. Et on allait se promener. Et sinon de ma grand-mère, les souvenirs de ma grand-mère donc maternelle, comme elle habitait dans une autre commune, on n'avait pas forcément non plus les moyens à cette époque d'y aller régulièrement. Bon, quand on y allait, j'en garde un souvenir, je me souviens qu'on dormait dans la pièce qu'on appelait le pêle, la pièce d'hiver, en hiver où il faisait très chaud. J'ai le souvenir de chaleur et de l'odeur du café au lait le matin. Parce que ma grand-mère se levait bien avant moi bien entendu et j'ai un souvenir de chaleur et cette odeur m'est restée. Et cette odeur, cette chaleur bien sûr, bon chaleur réelle de la pièce, mais aussi chaleur du contact, de ces gens qui nous aimaient vraiment tout simplement, tout simplement. Mais on se voyait moins.

Vous étiez en montagne ?

Oui. 650-900 (mètres). On va dire plateau hein, c'est plutôt le plateau.

Et vous avez d'autres membres de votre famille, des oncles, des tantes ?

Oui. Enfin, j'avais hein. C'est vrai que j'ai le souvenir qu'on se réunissait pour les fêtes, puisque c'est vrai qu'à l'époque les moyens de locomotion étaient relativement limités. C'était surtout nos jambes, nos pieds. Oui, ça ne m'a pas ... J'ai le souvenir d'une cousine, d'une cousine qui venait, une cousine germaine de mon âge qui venait régulièrement, et des jeux qu'on faisait quand elle venait. Mais sinon, c'est vrai qu'on se voyait quand même peu. Simplement aux fêtes. Et je me souviens de cette cousine qui avait voulu venir en vacances et qui, le 2ème jour des vacances, pleurait. On avait dû la ramener chez ses parents, à pied toujours. Mais mes oncles et tantes, c'était très secondaire. Oui je me souviens, mais disons que je n'en ai pas qui m'aient marquée comme ce grand-père. Je pense que c'est aussi le fait de ne pas se voir. Mes parents vivaient à côté de chez mes grands-parents paternels. Mon père avait construit sa

maison et c'était relativement rare. A l'époque tout le monde vivait sous le même toit. La maison de mes grands-parents paternels était très très grande, et au début tout le monde vivait sous le même toit. Je crois qu'il n'y a que mon père qui a voulu faire sa maison et aller vivre, pas très loin hein, à quelques mètres, mais avoir sa maison.

Il avait d'autres frères et soeurs qui vivaient

Bien sûr. Oui, oui. J'avais un oncle et une tante aussi, qui après s'est mariée. Mais ils vivaient tous dans cette maison, et puis c'est vrai que chacun avait un rôle bien précis. Je sais que mon père faisait beaucoup de métiers, il était charpentier, il était maçon, il était cordonnier, mes grands-parents avaient un atelier de tissage : on faisait les draps, il y avait vraiment une grande grande activité, une grande diversité d'activités dans cette maison. Bon, ça, on me l'a dit parce que moi je n'étais pas à même de me rendre compte, mais à l'époque de mes grands-parents, c'est vrai que déjà énormément de gens venaient, venaient pour leurs chaussures, venaient pour les draps, c'était une petite entreprise comme beaucoup de fermes je pense, à l'époque. Parce qu'il fallait quand même vivre.

Et il y avait des bêtes ?

Bien sûr. Bien sûr. Mais y avait vraiment une grande grande diversité d'activités, selon les saisons bien entendu. Et également sur le plan religieux, je me souviens des Fêtes-Dieu, hein, je me souviens que c'était vraiment impressionnant de mise en scène, et tout ça se passait chez ma grand-mère. J'ai le souvenir de cette organisation pour décorer les croix, décorer les chemins qui menaient à cette croix, habiller les jeunes filles qui avaient des petits paniers avec des pétales. Alors ça, vraiment, je devais avoir 4-5 ans, pas plus, mais vraiment ça ... Je me souviens aussi des lys, de l'odeur des lys. C'est vrai que j'ai le souvenir de toujours cette grande activité, et du monde qui était là, présent.

Et la religion avait une importance ?

Bien sûr. On ne se posait même pas la question. Disons que nous, en fait, nos parents allant à l'église, on allait à l'église et je me souviens des missions, je trouve qu'on avait on était jeune et on devait rester des heures comme ça à attendre, sans vraiment comprendre forcément tout ce qui se passait (rire), attendre sagement que tout cela finisse. Mais je pense qu'on aurait pas imaginé autre chose à cette époque, faire autrement. C'est vrai que tout le monde allait à la messe pratiquement, donc les enfants suivaient. Y avait aussi les vêpres, hein, l'après-midi, le dimanche après-midi. C'est pas de mauvais souvenirs en fait, même si on n'arrivait pas vraiment à comprendre tout ce qui se passait. On y allait, nos parents y allaient, on y allait. Il ne nous serait même pas venu à l'idée de dire : " non, je n'y vais pas ". Ça n'était pas dans l'éducation, ni dans les

traditions (rire) que les enfants disent non à leurs parents. Ce qui n'est pas toujours positif, hein ! Savoir dire non c'est très important, mais à cette époque-là, je crois qu'on avait cette éducation et ce qui fait que, quand on compare avec la période actuelle, c'est pas toujours facile, hein. C'est pas toujours facile. On n'est pas toujours suffisamment tolérant.

Mais il ne vous en reste pas un mauvais souvenir, ou quelque chose de désagréable ?

Non. Non, c'était naturel, comme d'aller jouer dans le ruisseau, ça allait avec, voilà. Oui, oui. Je n'en garde pas du tout un mauvais souvenir.

Et quand vous étiez au lycée y avait des cours d'éducation religieuse ou des choses comme ça ?

Ah bien sûr. J'étais dans un établissement privé. A l'époque déjà, le plus près de chez moi c'était, il n'y avait que cet établissement-là, y avait pas vraiment le choix. On n'avait pas le choix, mais j'en ai pas gardé de mauvais souvenirs du tout. J'en ai pas pour autant continué à enseigner dans le privé (rire) ; j'aurais pu. J'ai un souvenir d'une relative tolérance ce qui, quelque part, a fait que ça ne m'a pas marquée. Non, ça s'est déroulé normalement, c'était la suite normale en fait. Bon, après ... on prend ses distances ou on ne les prend pas, on fait son choix hein ! C'est vrai que nous, on a suivi le choix de nos parents, comme nos parents ont suivi le choix de leurs parents. Voilà. Je dis bien sans que, moi, ça m'ait profondément déplu. De tout façon est-ce que ...

Y avait peut-être dans les valeurs défendues, un certain nombre de valeurs dans lesquelles vous vous retrouvez ?

Voilà. Certainement. Dans lesquelles tout le monde se retrouvait, je pense. Et puis, oui, je crois qu'on pouvait dire que c'était naturel, voilà, c'est vrai et que tant que c'est comme ça, nos ancêtres ... et puis à un moment, attention, on se pose des questions. Voilà.

Mireille

Premier entretien

C'est un peu mon C.V. en fait. Lorsque j'ai passé l'entretien de direction on a demandé

à chaque personne qui venait postuler pour le poste de directeur, de faire son C.V., de se présenter avec leur acquis, leur expérience et en même temps, ils posaient des questions un petit peu saugrenues de but en blanc pour savoir comment on réagit devant la situation. Alors mon C.V., moi, je peux dire que je peux vous expliquer un petit peu parce que c'est très varié en fait. J'ai une expérience de tous les côtés. J'ai commencé donc dans la région parisienne, j'ai passé mon bac et j'avais une cousine je comptais pas du tout me tourner vers l'éducation, je voulais continuer les études et plutôt arts plastiques, aller faire des choses, styliste, des choses comme ça ; et puis bon il y a eu 68 etc. et la faculté, et donc... ça me semblait un petit peu risqué alors j'avais une cousine qui était professeur, qui m'a un petit peu orientée, qui m'a dit : bon ben dans l'enseignement ils cherchent des instituteurs, des institutrices. Si tu veux, tu peux faire un dossier et demander, donc alors j'ai demandé et je ne savais pas du tout si c'était maternelle, primaire. A l'époque on était suppléant, remplaçant, titulaire, c'était tout, des grades qu'on gravissait ; donc j'ai été suppléante d'abord en maternelle, à Saint Denis justement, dans des quartiers chauds et avec beaucoup d'enfants en difficulté et avec des classes de 40 élèves. Alors de but en blanc, quand on débarque comme ça ... (rire) ça surprend. Sans expérience, en plus. Donc... Après on nous formait. J'ai débuté au mois de septembre sans expérience ; c'était à l'intuition, à l'affection. Et ensuite on avait des formations le jeudi parce qu'à l'époque on travaillait le mercredi avec des inspecteurs, des conseillers pédagogiques pour passer un CAP. Le CAP donc c'est 2 ans après le bac en principe. C'est bac + 2, ça correspondait à bac + 2. Bon en maternelle j'ai acquis pas mal d'expériences en un an, j'ai fait plusieurs suppléances. Et à la fin de la 1^{ère} année, j'ai été nommée à Paris. J'habitais donc Paris et il y avait un problème de trajets, je perdais 2 heures chaque jour pour aller en Seine-Saint-Denis, c'était pas évident. Donc j'avais demandé à me rapprocher et là j'ai été de nouveau nommée dans des quartiers un peu chauds du XVIII^{ème} arrondissement, La Chapelle, Barbès-Rochechouart, mais j'avais quand même une certaine expérience et je trouvais que les enfants étaient très, très réceptifs, très affectueux, ils avaient vraiment besoin de l'école pour, pour compenser un peu ce qui leur manquait chez eux. Et je suis restée 2-3 mois dans le XVIII^{ème} arrondissement où j'ai fait des remplacements et après j'ai eu une convocation, donc quand le remplacement s'est arrêté, je suis allée dans le XVI^{ème} arrondissement. Autre quartier je sais pas si vous connaissez mais plutôt bourgeois et huppé. Ça c'était le changement total et je m'y suis vraiment déplacé. C'était euh, donc j'avais des institutrices pour collègues qui venaient euh j'avais pas l'impression que c'était une vocation, elles venaient pour avoir un peu d'argent de poche, à mi-temps, les maris étaient, avaient une situation mirobolante, elles venaient en grosses voitures bref ça me plaisait pas du tout. Et les enfants, on voyait jamais les parents, en fait c'était les gouvernantes, les précepteurs ; en fait on voyait jamais les parents sauf quand il y avait un petit problème, des petits problèmes (rire). Alors bon j'étais contente après, comme je suis restée un mois, et on m'a rappelée dans le XVIII^{ème} arrondissement, puisqu'il y avait une directrice qui était en congé. Là, je suis restée c'était rue B., alors dans un quartier pas triste parce que le soir quand on rentrait on se faisait attaquer. Enfin j'ai eu des cas, je pourrais raconter, c'est toute une mésaventure donc c'étaient des quartiers assez déserts, on avait 5 minutes ou 10 minutes pour prendre un métro ou un bus et le soir

c'était vraiment très risqué de s'aventurer. Là je suis restée un an puisque j'ai remplacé la directrice qui était malade et j'avais une classe de moyens, j'aimais bien cette classe bon de 38-40 élèves. Donc les difficultés, c'étaient des cas, des cas sociaux surtout et on voyait bon, à cette époque on parlait moins de la maltraitance, des incestes, etc., mais y en avait peut-être 50% dans la classe. ... Je voyais aussi les frères, les frères et soeurs et y avait des problèmes de, comment, de communication avec les parents qui étaient la plupart étrangers. C'était très très difficile de,(soupir) d'entrer en contact avec eux, de leur expliquer certaines choses. Et ils voyaient pas l'intérêt de l'école maternelle, pour eux c'était une garderie, placer les enfants pendant qu'eux ils allaient travailler. Alors il y avait des enfants sur le trottoir de 7 heures du matin jusqu'à 7 heures du soir. Ils commençaient la garderie du matin et le soir on venait les chercher à 7 heures. C'étaient des enfants qu'étaient complètement déboussolés, qui dormaient debout la plupart du temps et vraiment ... ça me rendait vraiment agressive vis-à-vis des parents parce que certains auraient pu se passer de travailler et puis euh, laisser leurs enfants comme ça sur le trottoir... non ça me plaisait vraiment pas. Et puis bon, l'enseignement on ne pouvait pas tout faire ; moi j'avais l'impression de ne pas pouvoir faire ce que je voulais, il fallait tout leur apprendre : la politesse, la propreté, l'hygiène, comment manger euh... enfin on devait remplacer les parents en fait. Donc là je suis restée (soupir) un an et après j'ai été nommée dans un autre quartier, donc à la rentrée suivante, dans un autre quartier du XVIII^{ème} arrondissement, C'était Marcadet-Poissonnière, donc là c'était une école qu'était quand même plus euh, plus riche disons, avec des parents qui avaient des situations différentes. Y avait pas que des cas sociaux, y avait tous les niveaux. J'avais moins d'élèves, j'en avais une trentaine et cette année m'a beaucoup plu parce que j'avais une classe de moyens que j'aimais beaucoup, j'avais des étrangers, des petits espagnols et comme je parlais un peu espagnol euh bon y avait pas de problèmes de communication avec les parents, et là j'ai pas rencontré de gros problèmes. A vrai dire c'était, c'était des enfants de toutes les classes sociales. Donc, euh, c'était pas le XVI^{ème}. En fait, le XVI^{ème}, comme j'expliquais à l'inspecteur lors de l'entretien ; il m'a demandé : qu'est-ce que vous préfériez le XVI^{ème} ou le XVIII^{ème}? Je lui ai dit que je préférais le XVIII^{ème}. Et bon, là, c'était toujours le XVIII^{ème} arrondissement. Alors là, c'était ma dernière année à Paris. Après je me suis mariée et donc mon mari habitait la Haute Savoie, il travaillait à Genève, donc j'ai pu demander mon exéat et obtenir mon inéat après bon des tas de difficultés parce que c'est pas évident à l'époque, la loi Roustant ... J'étais sur une liste d'attente, j'étais la dernière de la liste, j'étais trop jeune, j'avais pas assez d'expérience, la Haute Savoie refusait d'emblée ceux qui venaient d'ailleurs. Par contre à Paris, pour l'exéat ça a été tout simple. On se retrouvait sans travail. Donc, j'ai quitté, je me suis mise en congé de convenance personnelle, parce que je faisais le trajet Paris-Genève sans arrêt donc, à la longue ça allait plus. Alors je me suis mise en congé de convenance personnelle, j'habitais l'Ain et, miracle ! un jour l'inspection académique d'Annecy a vu mon nom sur une liste y avait une épidémie de grippe ; euh, y a eu plus personne pour remplacer, ils m'ont appelée, j'étais là : si vous pouvez venir faire un remplacement. Alors j'avais 30 km, bon j'ai accepté parce qu'à l'époque on pouvait pas refuser et là je faisais le trajet en stop, j'avais pas de voiture, on n'avait qu'un véhicule, en stop, en car, en ... avec des parents, on s'arrangeait. Donc j'ai fait des

remplacements en Haute Savoie. Bon, je vous passe les détails, en primaire, en maternelle, etc. pendant 6 mois à peu près et à la fin j'ai quand même eu un poste fixe. J'ai commencé donc en juin après StJ. A F. exactement. Là, donc, changement de style, école rurale, avec CP-grande section j'avais jamais fait de CP, là je me suis débrouillée, le conseiller pédagogique venait de temps en temps pour voir comment ça allait. Et à la rentrée j'ai eu le poste, en principe pour toute l'année. On m'a dit à l'inspection académique : vous avez avez le poste à F. pour toute l'année. Donc j'étais très contente parce que c'était une classe qui me convenait parfaitement, maternelle-primaire. Je trouvais que les grandes sections et les CP ça collait bien ensemble. J'avais des collègues très très sympathiques, un couple d'instituteurs de la vieille école qui vraiment m'ont beaucoup aidée parce que c'était quand même une région ... bon ben moi j'étais pas habituée à la campagne, alors c'était un petit peu difficile au départ, c'étaient des enfants d'agriculteurs, d'agriculteurs oui. Donc j'ai vraiment apprécié cette école mais malheureusement (rire) au bout de ... au mois d'avril, je reçois un avis de l'inspection académique me disant : nous sommes désolés, nous avons un instituteur qui rentre d'Algérie, titulaire, vous êtes obligée de partir. Alors surprise des parents, ils étaient assez mécontents puisque bon, ça collait bien, j'avais de bons rapports. Bon ils ont fait une pétition : nous souhaitons que Mme G. reste à l'école, etc. Ça n'a pas marché, je suis partie (rire). J'ai repris ma valise, donc j'ai refait des remplacements un peu partout, dans les petites communes rurales surtout, D. J'aimais bien, je trouvais que les gens étaient très très accueillants. Vraiment ils m'ont accueillie avec des classes... en plus j'avais des classes qui, c'étaient des classes qui partaient de 5 ans jusqu'à 12 ans, jusqu'au certificat d'études, des classes uniques et... j'ai trouvé que c'était très difficile au départ parce que bon, il fallait vraiment une organisation même si les enfants étaient peu nombreux. Mais bon j'étais pas habituée au programme de CM, au programme de CE, il fallait vraiment jongler et là euh... j'ai trouvé que ... les conseillers pédagogiques m'ont bien aidée... les collègues je les voyais pas puisque j'étais classe unique et euh, les parents aussi, j'avais vraiment des parents qui m'ont accueillie... Bon ben ils ont vu que j'étais jeune à l'époque mais ils ont vu que j'en voulais, hein, j'avais quand même envie de bien maîtriser la classe. Alors ils m'aidaient, enfin ils m'invitaient à manger le soir, le midi. Il y avait pas un jour ... les enfants me faisaient les courses, enfin c'était une ambiance formidable. En plus je trouvais que les enfants étaient vraiment respectueux, polis, ils me passaient 3 fois par jour devant, 4 fois ils me disaient : bonjour madame, excusez-moi madame... J'étais tout étonnée moi qui venais de zone très défavorisée où il fallait apprendre la politesse et ces mois de remplacement en zone rurale ça m'a vraiment apporté beaucoup sur le plan affectif ... et puis le contact avec les gens. Donc ça, c'est des points positifs. Et puis l'expérience d'organisation d'une classe, parce que là j'étais pas habituée au point de vue organisation. Bon je nageais un petit peu au début et puis après j'ai appris un peu à structurer, à faire travailler les plus grands, à les faire prendre en tutorat les plus petits, enfin bon, y avait une entraide entre les enfants qui était vraiment super, je trouve à l'époque. Donc là je suis restée quelques mois et ensuite, surprise ; donc j'attendais un poste à l'année. On me dit donc : vous êtes nommée à B.S. avec les cas sociaux de la S.N.C.F. D'accord, bon. Les cas sociaux, je connaissais mais je ne m'imaginais pas ce que ce pouvait être à B.S. Et là, c'est vrai que, j'ai au départ, j'avais

une classe de CP ... j'avais au départ 10 élèves, en milieu d'année 22 élèves et en fin d'année 28 élèves. Ça tournait, des gens arrivaient, c'étaient vraiment des cas sociaux, des familles éclatées, à l'époque des parents, bon des pères ivrognes, des mères prostituées, etc. En plus c'était vraiment très difficile pour apprendre quelque chose aux enfants, pour le suivi surtout. Alors je suis restée toute l'année. J'avais aussi un très bon contact avec les collègues qui m'aidaient, bon qui voyaient que je, que j'étais pas très à l'aise et vraiment je peux dire que les collègues m'ont souvent remonté le moral . Et c'était pas fini (rire). C'était pas fini, le rose qu'on voit partout dans les écoles idylliques, les écoles pilotes, c'était pas pour moi puisque à la rentrée de septembre, j'étais nommée en IMP à N.A. Donc sans expérience d'éducatrice spécialisée, d'éducateur spécialisé, j'avais pas mon, le CAEI à l'époque. Bon j'ai dit : qu'est -ce que je fais ? Je savais pas trop ce que j'allais faire. En fait j'ai accepté puisque bon, j'avais pas d'autre poste, pas d'autres possibilités. Et je suis arrivée à N.A., donc le 1^{ier} soir je voulais démissionner. Vraiment le contact le 1^{ier} jour oh, quand j'ai vu ces enfants mongoliens, autistes, tous les problèmes j'avais une classe de 8 élèves mais je , je me voyais vraiment pas faire toute l'année dans cette, dans cette classe. Et puis bon, on a toujours, je sais pas on a des ressources cachées certainement , je suis restée un an, même j'ai prolongé (rire) prolongé puisque j'ai fait pendant les vacances scolaires. Et c'était ... y avait quelque chose qui m'attirait certainement puis avec le recul je m'aperçois que les enfants demandaient tellement, étaient... on était tout pour eux et puis même 10 ans après je rencontre un petit mongolien dans la rue qui était dans ma classe, qui me reconnaissait, je me disais : bon, finalement il m'a pas oubliée, je lui ai apporté quelque chose, certainement. Enfin y a eu des passages très très difficiles et surtout au point de vue collègues parce que, je me souviens j'ai 3 collègues qui ont eu des problèmes de santé, qui ont eu des dépressions nerveuses, qui ont vraiment craqué, et je me disais : ce sera moi la prochaine sur la liste. Donc c'était très dur, il fallait physiquement et moralement être, vraiment tenir le coup. Et bon, je regrette pas parce que, cette expérience parce que, par la suite ça m'a servi. Ça m'a servi, donc j'ai quitté N.A. au mois de juillet puisque j'étais restée pendant les vacances, pendant le 1^{ier} mois des vacances et on m'a demandé si je voulais passer mon diplôme d'éducatrice spécialisée puisque j'étais restée toute l'année, j'avais tenu le coup, j'ai dit non, s'il y a un autre poste qui se présente, (rire) j'aime autant aller voir ailleurs bien que, en fait j'ai eu une chance on m'a donné un poste en maternelle à A. Là j'avais une section de moyens, je retrouvais une section de moyens que je connaissais bien, dans une école ... normale. Bon, y avait tous les cas qu'on voulait mais pas trop de cas sociaux, toutes les classes sociales et, bon j'ai bien aimé, c'était des collègues sympathiques. Ça me rappelait un peu Paris, les classes que j'avais fait à Paris en maternelle et voilà donc, là c'était jusqu'en 76. En en 76, donc, non 75 pardon, je devais ou prolonger ou rester à A. ou bien demander un autre poste au mouvement et j'avais envie de retourner à F., donc le village où j'avais été si bien accueillie et où les parents avaient fait une pétition, y avait un poste qui avait été libéré, voilà, grande section-CP. Et c'est celui que j'avais eu, j'aimais bien les gens, j'y avais eu des amis donc j'ai dis : ben pourquoi pas, on fera construire là-bas, en même temps on voulait faire construire, on fera construire là-bas je vais demander le poste. Et entre temps, donc c'est euh, c'est une suite de coïncidences si vous voulez, entre temps j'avais euh, j'avais une

petite fille dans la classe des moyens d'A. , euh ses parents étaient originaires, enfin sa maman était originaire de M. Elle a perdu sa soeur et un jour elle est venue me voir en me disant : on quitte A. et Véronique vous aimait tellement, est-ce que vous pouvez venir nous voir un jour à M. pour garder le contact, parce que elle réclame sans arrêt sa maîtresse, etc. Bon, j'ai dit : pourquoi pas ? C'est pas trop loin, je vais le faire. Et je suis venue dans l'année à M. là et elle m'a dit : Ecoutez, y a un poste qui se libère, y a une dame qui va prendre sa retraite, y a donc une classe maternelle-CP ... c'est toujours un peu mélangé d'ailleurs, et est-ce que ça vous intéresserait ? Bon, j'avais demandé F. ; M. j'ai dit : si j'ai pas le poste de F., bon je peux demander M. Alors j'ai demandé, c'était un peu risqué parce que j'avais pas tellement d'ancienneté, j'ai demandé seulement ces 2 postes, y en avait qui avaient demandé 10-20 postes, moi j'ai demandé ces 2 postes et puis, ben j'ai obtenu M.(rire) et j'y suis toujours. Bon entre temps ça a changé parce que, la classe a changé donc c'était pas mal puisque j'avais grande section-CP, je m'imaginais que ça allait être facile. Au début c'était un petit peu facile. Bon j'ai eu quelques cas difficiles d'enfants perturbés aussi, et donc y avait CP-grande section et moyens. Y avait quand même des moyens, donc ça coinçait un petit peu par rapport aux CP, pour faire travailler le CP les petits de maternelle je n'avais pas d'ASEM, j'étais toute seule c'était un petit peu difficile sur le plan matériel et puis organisation aussi et, bon, j'attendais un petit peu que ça se passe... Y avait pas encore trop de monde, y avait 25 élèves, enfin je trouvais que les CP étaient un peu défavorisés parce que les maternelles faisaient du bruit derrière. Et bon c'est resté quelques années comme ça. Chaque fois je demandais à l'inspecteur : est-ce que il n'y aurait pas possibilité d'avoir une classe maternelle ? de séparer les CP etc ; bon y avait pas assez d'enfants, ça allait pas, enfin y avait pas de création. Et puis donc, c'était en 78, non... en 81-82, on a eu une inspectrice intérimaire, l'inspecteur était par... en fait je dépendais de 2 inspections, l'inspection de maternelle et l'inspection primaire et euh... Alors j'ai, c'était difficile, je disais, enfin je disais à l'inspecteur primaire : j'ai des problèmes parce que j'ai des CP avec les maternelles, je disais la même chose à l'inspecteur de maternelle. Bon, et puis y eu cette inspectrice qui m'a dit un jour : vu les effectifs qu'il y a , d'autre part y avait des enfants de 4 ans qui arrivaient, des enfants de 3 ans qui étaient sur des listes d'attente, enfin un peu fictifs puisqu'on les inscrivait pas, on faisait des listes statistiques pour la rentrée, je voudrais demander à la commune qu'ils créent une classe. Alors allez à une réunion du conseil, puis la directrice de l'époque bon, ne voulait pas s'en occuper, c'était une dame qui allait prendre sa retraite, alors elle m'a déléguée, elle m'a dit : bon c'est à vous d'y aller, c'est pour vous la classe maternelle, débrouillez-vous, allez voir au conseil municipal, à la réunion du conseil. Le conseil municipal m'a reçue bizarrement, je veux dire c'est pas la coutume de voir une institutrice débarquer pour demander une création. Surtout, j'arrivais d'A. et puis je connaissais pas trop, trop M.. Euh... donc ils m'ont dit : oh, pour le moment il n'en est pas question. Bon je suis repartie, j'ai été dire à l'inspectrice que la commune était pas prête à créer une maternelle. Et puis entre temps, y a dû avoir des pourparlers et des conseillers municipaux qui avaient des enfants en bas âge qui se sont aperçus que ce serait peut-être pas mal. Alors bon, y a eu, peut-être je sais pas peut -être une pression, finalement à la rentrée on décidait de créer une classe maternelle, de séparer le CP et donc de me donner une ASEM à mi-temps. Alors bon ça s'est pas trop mal passé sauf

que les parents qui étaient contre, ont tout de suite mis leurs enfants, on s'est aperçu que (rire) c'était pas logique. Et donc parmi les parents qui étaient vraiment contre la maternelle, qui demandaient à quoi ça servait, vraiment la motivation, une garderie, euh... les enfants jouent toute la journée, ils dorment, alors, c'était vraiment cet esprit hein. Et j'étais surprise de voir qu'il y avait autant de demandes (rire). Et avec des enfants de 3 ans et demi, là, la 1^{ère} année j'avais les 4 ans, la seconde année j'ai eu les 3 ans et demi et là j'ai eu une ASEM à plein temps. C'était une dame qui, qui allait prendre sa retraite, une dame âgée d'ailleurs que les enfants appelaient mamie, mémé et elle partait à la fin de l'année. Alors on a postulé pour demander une ASEM et y eu plusieurs demandes et c'est Mme R. qui a été acceptée. Et puis voilà, en 83-84 c'est une classe maternelle qui fonctionne à peu près normalement sauf que j'ai dû baisser les bras, euh... à un moment y a eu trop de petits donc j'avais une partie des grands et j'ai demandé l'autorisation à l'inspection de passer des grands de grande section avec le CP. Et bon, y a eu une collègue qui a pris sa retraite, au départ elle était contre cette idée, elle voulait pas en prendre donc elle est restée avec 12 CP, moi (rire) j'avais tout le reste. C'était pas évident et après j'ai eu un collègue qui était coopérant et qui a accepté de prendre des grandes sections, donc on a partagé les grandes sections. Et y a eu une montée des petits de plus en plus, des immeubles des choses comme ça, donc j'ai été obligée de lui laisser toutes les grandes sections. Il me reste plus que les petits et les moyens. Ce qui me libérait d'ailleurs, c'était vraiment, c'était vraiment pour moi une libération parce que j'avais pas à m'occuper du travail des grands hein, avec le bruit que faisaient les petits par derrière, enfin ça allait quand même nettement mieux. Mais depuis cette année, du coup je vais reprendre des grands parce que il y a trop de grands dans le primaire disons que mon collègue de CP s'il prend tous les grands ... donc c'est un petit peu difficile. Alors je vais garder 3 grands cette année, plus les moyens, plus les petits. Ca va être un petit peu difficile de reprendre mais j'ai 3 grands qui sont, disons que le problème c'est le choix : on se dit lesquels on va garder, ceux qui sont mûrs, ceux qui se débrouillent bien ou bien ceux qui sont pas mûrs et qui ... Alors j'ai mélangé et j'ai gardé 2 enfants qui étaient de la fin de l'année et qui étaient euh, qui se débrouillaient mais qui étaient quand même immatures. C'est difficile d'expliquer aux parents. Alors y a des parents qui voulaient que je les garde en classe maternelle parce qu'ils trouvaient qu'à la grande école c'était trop tôt pour eux et vice-versa ils voulaient les mettre à la grande école parce qu'on les poussait plus. Bon le choix (rire) était pas évident, pas évident du tout. Enfin, bon, là cette année j'en ai 3, c'est pas trop mais l'année prochaine ... Alors là, c'est, oui en gros, j'ai dû oublier des étapes mais c'est les difficultés, les points positifs, les points négatifs.

Et au niveau des enfants, à Paris c'était le XVIII^{ème} et ici est-ce qu'il y a des enfants avec qui vous vous sentez mieux... Ben je sais pas... Avec qui vous avez le plus d'atomes crochus ?

Les enfants qui ont des problèmes, oui. En fait l'expérience que j'ai eue à N.A. m'a servie parce que j'ai oublié oui ... Y a tellement eu de choses qui se sont passées. Euh, j'ai accepté, donc j'avais le CP, grande section et moyens et un jour y a une dame de

SC. qui se promenait avec un enfant, c'était un jour de classe et je trouvais que c'était étonnant qu'elle se promène avec l'enfant qui avait 6-7 ans qui n'était pas à l'école. Et elle m'a dit : on l'accepte pas, il a des problèmes. Alors je sais pas ce qui m'a pris, l'intuition, je suis assez impulsive, j'ai dit : ben moi je veux bien le prendre à l'essai. Après tout, s'il est refusé partout, pourquoi ? S'il est pas comme les autres pourquoi on le refuse. Moi j'ai pas envie de le refuser, je veux voir, c'est vrai je veux faire une expérience après tout... je vais le prendre on verra ce qu'il se passera. S'il perturbe la classe à ce moment-là on arrêtera. Puis je l'ai gardé (rire). Bon maintenant il est à N.A., il a 20 ans. Mais euh, c'était difficile par rapport aux autres mais j'avais des parents qui vraiment m'ont soutenue, j'avais aussi des parents qui étaient contre parce qu'ils trouvaient que ça perturbait un peu la classe mais j'ai vraiment eu des parents qui m'ont soutenue, qui m'ont aidée et je trouve que l'enfant, s'il s'était retrouvé à cette époque à N.A., dans un ghetto où il n'y avait que des enfants autistes, mongoliens comme j'avais, qui avaient tous les problèmes, il aurait pas tellement progressé. Là, les progrès qu'il a faits c'est au point de vue autonomie et puis c'est un enfant qui avait vraiment un éveil musical très poussé qui adorait la musique, la motricité alors. Bon tout ce qui était travail scolaire, bien sûr il le faisait pas, il écoutait ce que faisaient les CP mais en plus il ne parlait pas. Il avait un problème de langage, il l'a toujours, il communiquait par gestes, il nous tirait, il nous poussait, il arrivait à prononcer un peu mon nom et je l'ai gardé 2 ans mais après le psychologue venait. On avait, bon j'avais l'impression que j'étais pas euh, concernée, enfin plus concernée parce que ils l'ont pris en charge, ils ont fait des dossiers de leur côté et ils ont dit : ben non, il faut, ... il est trop grand pour rester avec vous, il faut qu'il aille à N.A. Donc, ça m'a échappé complètement. A la fin, je n'étais plus maître de cet enfant, maîtresse de cet enfant et il est allé à N.A., dans une classe (comme celle) que j'avais eue. Je l'ai quand même gardé 2 ans et je trouvais que le côté positif c'était que les autres laidaient, laidaient. Bon y avait une entraide, bon y en avait qui le rejetaient mais au départ bon les enfants sont pas racistes, on dit ils sont racistes mais ... je crois pas et ils laidaient, ils voyaient qu'il avait des difficultés et dès qu'il faisait une bêtise : Nic. a fait cette bêtise mais c'était pas méchamment, c'était plutôt pour lui venir en aide. Et ça c'était très positif. Et y a , donc j'ai repris un autre enfant à problèmes, il y a 2, 2-3 ans. C'est un petit garçon anorexique, c'est pareil, il avait été refusé dans diverses écoles, finalement ils ne savaient pas trop quoi en faire. Et alors là, pour moi c'était vraiment motivant et surtout le résultat au bout de 3 années parce que c'était un enfant on ne savait vraiment pas au point de vue santé il était très très faible, on savait pas ce que ça allait donner par la suite, c'était très négatif les avis des médecins et bon je l'ai pris. C'était un enfant qui était craintif, qui me quittait pas d'une semelle qui était toujours accroché à nous et, bon, il y a 2 ans, 2ans après il était devenu autonome, ... même taquin, hein il taquinait les autres, il avait repris un petit peu au point de vue santé du poids. Je veux dire c'est le genre de, pour moi c'est beaucoup plus motivant qu'un enfant supergénie. Bon j'aime bien les enfants qui travaillent ... j'ai une petite qui a presque 2 ans d'avance, je lui confiais du travail de presque de CP-CE, c'est sûr que c'est intéressant. Mais à la limite je me disais : elle a pas besoin de moi, elle peut se débrouiller toute seule. (rire) Donc quand il y a un cas un petit peu comme ça bon je dis pas que tous les jours c'était drôle parce que c'était très pessimiste au départ on se disait : mais qu'est-ce que ça va donner euh, euh, est-ce qu'il arrivera au

bout de l'année ? Et puis il ne venait qu'à temps partiel hein, il se fatiguait énormément, je lui faisais un programme spécial hein un enseignement vraiment individualisé et puis, bon y avait le contact avec les autres qui était bien aussi puisque, bon même ceux qui étaient plus petits que lui le prenaient un peu sous leur protection à la récréation. Ça je trouvais ...bon j'ai toujours apprécié ce genre de choses parce que on dit que les enfants sont cruels mais là apparemment non. Voilà, c'est mon contact enfant qui me marque le plus, quand un enfant a besoin de soutien, c'est surtout ça je crois. Mais bon on est peut-être pas assez formé pour ce genre de choses.

Quelles sont les personnes qui vous ont aidée, ou les livres ou ... ?

Les livres, non, pas les livres. Les livres c'est pas des recettes. En plus c'est trop théorique. Au point de vue pratique on se retrouve avec un enfant comme ça, je crois que ça marche à l'intuition. Puis, bon les psychologues m'ont aidée un petit peu, donc euh je sais pas. Non là c'est un peu le point d'interrogation, oui, ils m'ont donné des pistes, si. Non je suis un petit peu injuste quand je dis ça mais je crois que c'était surtout au jour le jour, à l'intuition, les besoins immédiats et le travail scolaire c'était vraiment secondaire. C'était surtout le contact avec moi, avec les autres, la relation. Puis après bon, quand il a été, est devenu à l'aise, qu'il s'est mis, disons, je parle du dernier, on aurait pu faire un petit travail scolaire. Mais je crois que c'était pas ça au départ qui comptait...

Pour les remplacements, une conseillère pédagogique nous disait de partir avec notre petite valise avec des comptines, des récitations, du petit matériel pour l'écoute enfin des petits livres de contes, bon c'était des petits trucs qui fonctionnaient à chaque fois. Bon on arrivait pas sans rien. Donc certaines conseillères pédagogiques je crois... Et puis je crois, les inspecteurs aussi. Dans la circonscription, quand je demandais conseil, même quand il y avait des problèmes, soit avec des parents, soit surtout avec les parents, on a eu une très bonne écoute. Je pense qu'on a des inspecteurs maintenant qui sont plus bons c'est pas, disons au point de vue hiérarchique le " chef " mais plutôt des conseillers. Ça tend à devenir ça, des conseillers. Eux ils nous expliquent : ce sera une équipe pédagogique qui sera inspectée et pas un institut tout seul. Donc moi je trouvais qu'on avait une bonne écoute en Haute Savoie. C'est là que j'ai fait... moi j'hésitais pas avant quand j'avais un problème, quand j'ai un problème, j'hésite pas à appeler à l'inspection, hein. On a des très bonnes relations avec la secrétaire, Monique, Monique qui vous connaissez moi, depuis 2 ans, je fais la direction, y a plein de petits trucs qui m'échappent, hein, même avec 3 semaines de stage, on connaît pas tout et on a une très bonne écoute, on est bien aidé. Bon, et puis dans la classe, je crois que c'est l'expérience, on a beau dire. C'est comme dans n'importe quel travail... Si on me donnait maintenant une classe peut-être de primaire, je crois que j'arriverai à m'en sortir aussi. Parce que j'aurai des petits trucs qui restent. Je crois que j'ai fait tous les niveaux de toutes façons, j'ai fait depuis la maternelle jusqu'au CM2 donc maintenant, Y aurait que les programmes. Si, j'aurais peut-être du mal à m'habituer aux programmes et puis à l'informatique parce qu'on n'est pas trop formé de ce côté.

En fait c'était plus votre tempérament qui a joué là-dedans?

Je crois que j'aime bien les difficultés (rire) Et on m'a souvent dit que je suis perfectionniste, donc c'est peut-être contradictoire, mais j'aime les difficultés. J'aime pas les choses toutes simples. Bon quelques fois je me dis : mais où je m'embarque ? C'est pas possible ! Comme quand j'étais à N.A., quand j'acceptais un enfant qui était donc handicapé mental et, sur le moment je réfléchissais pas, je me disais : on verra (rire). C'est un peu mon tempérament. Je me suis calmée entre temps parce que quelques fois ... ça crée des problèmes. Mais enfin, bon, j'ai toujours fait, j'ai toujours été très, très intuitive de ce côté-là. ...

C'est bien...

Enfin je sais pas, on verra par la suite (rire). Quand j'ai passé le CAP, j'ai eu un sentiment d'injustice. Euh, bon, je le dis maintenant parce que ça m'est revenu une fois parce que je voyais que des collègues parlaient pas directement et moi, je me, je... Le poste que j'ai fait quand j'ai passé mon CAP, j'ai vraiment eu un sentiment d'injustice. Personne ne m'a aidée, ne m'a dit ce que c'était un CAP, bon, à part les réunions où j'allais et la directrice de l'époque a vraiment privilégié une collègue qui a eu le CAP haut la main. Moi je l'ai eu, bon, pas haut la main mais je l'ai eu quand même et j'ai trouvé que j'avais été très peu... Bon peut-être que la directrice où j'étais pouvait pas faire tout mais elle avait quand même des petites préférences et c'est vrai que la collègue elle a eu son CAP, elle avait tout du point de vue matériel, elle avait tout ce qu'il fallait. Moi je me suis retrouvée, bon j'ai demandé du matériel j'en avais très peu. J'en quand même eu des conseillères pédagogiques, bon c'étaient les CAP théoriques et puis pratiques qui m'ont quand même soutenue un petit peu parce que l'inspectrice à l'époque, par, par rapport à l'autre : on voit que c'est moins riche, moins ... Là j'ai trouvé injuste, j'ai vraiment eu un sentiment d'injustice, j'ai été ... pendant un certain temps. Après j'ai quitté la région parisienne... Et c'est possible que des collègues aient ressenti ça aussi. Bon, maintenant c'est différent puisqu'il y a l'IUFM mais quand on passe un examen, moi je trouve que, bon, on a besoin de ..., de conseils, de choses comme ça. Des conseils, j'en ai pas eu.

Mais vous recevez quelques fois des jeunes de...

Oui, oui bien sûr. Des anciennes élèves à moi puisque mes anciennes élèves, puisque ça fait 20 ans que je suis ici, tous les ans j'en ai eu qui sont à l'IUFM. Y en a à B. maintenant, y en a C. qui habitaient M. et maintenant pour rentrer à B. il faut une mention au concours. C'est la sélection tout de suite Alors à M. on est obligé de demander B-e-B. ou ... Oui, oui, j'en ai. C'est amusant parce que c'est des élèves que j'ai eues.

Et comment, enfin comment vous voyez leur formation, par rapport à ?

Alors d'après ce qu'elles me disent c'est plutôt par rapport à ce qu'elles me disent quand elles viennent dans la classe. Bon celles qui viennent en maternelle, elles veulent rester après en maternelle, dont une élève : son père est maire de B., et elle est venue en maternelle, elle est allée en primaire, elle a dit : non non je choisis maternelle. J'en ai une autre et, mais je lui dis : il faut être objectif, c'est pas parce que la classe, bon ça marche bien, y a des élèves sympas, c'est pas toujours comme ça. Je les mets quand même en garde parce que, elles veulent le choix de maternelle et... donc oui ce que je disais au point de vue formation, elles me disent qu'elles en ont assez, qu'elles voudraient pratiquer, qu'elles en ont assez des études, de la théorie, qu'elles voudraient pratiquer. Euh, 5 ans c'est trop. Voilà, c'est ce que j'entends.

Et vous trouvez que leur formation quand vous les voyez en stage, c'est adapté ... Bon vous, vous aviez rien mais ça pourrait être éventuellement mieux adapté ?

Oui, je pense. Au point de vue psychologie de l'enfant, c'est sûr que si j'avais eu une formation au départ ça m'aurait fait avancer un petit peu plus vite, hein. Peut-être. Enfin, c'est pas encore certain. Euh, la formation qu'elles ont... Bon c'est les petits trucs concrets qui leur manquent hein, toutes elles nous disent la même chose : on voudrait des choses pratiques, des, on voudrait exercer. Bon, elles ont envie alors je leur laisse la classe, bon les PE2, les PE1-PE2. Donc je les laisse fonctionner, je leur dis : de toutes façons vous faites comme vous voulez, vous faites ... donc elles ont une démarche à faire, euh dans une discipline, vous faites ça, moi je suis pas là pour vous juger, euh j'ai pas ... Mon intention c'est pas de juger de toutes façons, ni de faire de critiques puisque je suis là en tant qu'observatrice, ou leur donner des petits conseils quelques fois mais elles ont envie hein... Elles ont envie d'avoir des enfants, y a un très bon contact avec les enfants. J'en vois une donc, elle était sans arrêt en train de leur raconter des histoires, les enfants étaient accrochés à elle ... Je me demande à la limite si les 2 ans avec une formation un petit peu plus vaste, si les 2 ans après le bac ça serait pas suffisant. Mais tout en ayant, en pratiquant dans des classes, pas seulement de la théorie. Je crois que c'est. ... Bon, on a fait une bêtise, on a le titre de professeur d'école mais après tout est-ce que c'est le titre qui va faire qu'on sera un bon instituteur hein ? Elles se posent des questions hein franchement, celles que j'ai eues... Certains professeurs leur apportent quelque chose mais, bon certains oui certainement. Elles ont des idées pratiques. Bon ce qui m'a manqué moi c'est un petit peu, par exemple le côté informatique, elles, elles ont quand même eu une formation dans tous les domaines, dans ... elles sont polyvalentes, c'est vrai. Nous quand il fallait être polyvalent, on savait pas le solfège, on savait pas, bon c'était difficile. Bon maintenant on peut recruter des gens extérieurs, des animateurs etc. Mais euh, bon, je crois que leur gros souci, c'est d'être tout de suite dans la classe pratique. Bon peut-être parce que c'est maternelle, je sais pas. Moi je fais l'expérience parce que je suis en maternelle, instituteur en maternelle mais en primaire je crois que c'est pareil, elles ont envie d'être dans la

classe. Elles, parce que j'ai eu que des filles. Peut-être qu'avec les garçons c'est différent.

Hier j'ai vu une de vos collègues en primaire qui me disait que le problème pour les primaires surtout, y a des leçons, y a des méthodologies et que la difficulté c'est qu'ils étaient pris par leurs fiches, par leur démarche et qu'ils oublaient de regarder les enfants.

Alors oui, la maternelle c'est différent. Nous c'est plutôt le contact hein. Je crois que les inspecteurs, dans les rapports différents que j'ai lus, ils regardent le bon ou le mauvais contact. C'est quand même les bases. Bon moi, j'ai un programme aussi mais je suis pas dans mes fiches à regarder s'ils ont appris de 0 à 7, si à la fin de la l'année ils savent, si les moyens par exemple savent compter de 0 à 7 parce qu'il faut que mon collègue leur apprenne à partir de 7 jusqu'à 15. Non, et puis bon on fait de l'enseignement individualisé. Moi j'ai des enfants qui, exemple qui comptent jusqu'à 100, qui savent faire des collections jusqu'à 100, pas seulement énumérer les nombres hein, et puis y en d'autres qui arrivent à peine à 4. Mais je suis pas, bon, c'est vrai que les collègues de primaire ... En plus j'ai fait le choix de maternelle. Bon j'aurai pu choisir primaire hein, puisque j'avais fait CP. Quand le choix s'est posé de savoir si je reprenais la classe de CP, de CE ou de CM puisque j'étais la plus ancienne, j'ai dis non, stop, point. Je veux pas être bloquée par un programme, c'est pas mon tempérament, je veux pas ... j'aimais bien le contact avec les grands, j'ai eu des classes de grands en remplacement que j'avais fait à V. J'avais une classe de garçons, CM1-CM2, j'avais vraiment, j'aimais ce contact. Et après je me suis dit : non, être bloquée par un programme, avoir l'angoisse de se dire celui-là sait pas lire, les parents qui nous tombent dessus, pourquoi il sait pas lire ? Vous connaissez le topo, c'est de notre faute (rire). Alors j'ai dit la maternelle ça nous laisse une certaine liberté. Mais je crois que, quand j'ai des stagiaires qui viennent, elles comparent et... bon j'ai fait du mi-temps, pendant 3 ans. Bien, ça m'a permis de comment, d'apprendre d'autres choses, j'ai fait de la sculpture, j'ai pris des cours de langue. Bon j'ai réinvesti après dans la classe ce que j'avais appris puisqu'à l'époque ... j'ai fait de la sculpture, tout ce qui est un peu arts plastiques... Mais y a de la liberté quand même de choisir puis de... Je crois que ce qu'on aime en maternelle, on le retransmet mieux, en primaire on est un peu obligé. Même si on aime un peu plus les mathématiques que le français, on est quand même obligé, on doit arriver au bout du programme à la fin de l'année, c'est rigide. Moi, la rigidité ça me plaît pas.

Oui mais en même temps, il est un fait que, même en primaire, on transmet ce qu'on aime. Même si on fait le reste, on le fait mais c'est pas sûr que...

Moi je le ressens comme ça. On transmet ce qu'on aime, c'est plutôt dans le domaine arts plastiques, musique, etc. En primaire, bon c'est vrai qu'il y en a qui, c'est vrai ...(inaudible) Moi je sais pas mes collègues de, c'est très varié, parce que j'ai des

collègues institutrices, collègues profs d'école, c'est pas du tout les mêmes rapports. Ce qu'elles ont appris c'est un petit peu différent. Mais je trouve que maintenant on marche par équipes et on se sent moins isolé par rapport à avant. Moi je me sentais quand même un peu seule.

Vous parlez d'ici ou...

N'importe où , ou ailleurs. Même y a 20 ans ici, hein, y a 20 ans ici hein. 5-6 ans, depuis 5-6 ans j'ai l'impression que, encore que bon, ça dépend aussi du contact humain avec le chef d'établissement. Et moi, j'ai jamais, je me suis dit un jour : si je prends la direction, j'essayerai le plus possible d'être près de mes collègues. Bon, c'(ce n') est plus le rapport hiérarchique directrice ou directeur mais d'être près d'eux, d'aller demander si ça va, de , même si je connais pas la classe d'avoir un petit contact, quelque chose comme ça. L'isolement ça m'a quand même marquée. Puis dans les grands groupes... enfin j'accepterai pas d'y aller dans les grands groupes (rire). Si fallait faire ça, je crois que ... Je me souviens à A. c'est l'usine hein. Je suis restée à A., un an, j'ai retrouvé des collègues qui sont à des réunions pédagogiques par thèmes, et euh, c'est vraiment l'usine. Y a beaucoup de cas sociaux aussi, bon je dis pas qu'à M. y en ai pas mais c'est quand même plus rare. On peut discuter, on peut... Si un parent veut me voir après l'école, c'est plus facile hein. Je crois que depuis quelques années que je suis ici , les parents participent, bon il y a un danger, c'est qu'après ils veulent trop participer (rire), on les fait trop rentrer dans l'école et puis après on se dit : ah ben non, stop. Mais ils veulent participer, bon c'est toujours les mêmes mais on en a quand même quelques uns et ceux-là sont fidèles et puis ils nous aident quand même beaucoup. Et j'apprécie. Pour moi, y a beaucoup de parents en 20ans , je peux dire, qui sont devenus des amis. Bon c'est un métier que je regrette pas d'avoir fait même si au départ comme on dit j'avais pas la vocation. Parce que c'était pas mon idée d'être dans l'enseignement mais je crois que ça apporte, c'est varié et je trouve que les enfants ça apporte quelque chose. Vous voyez des collègues qui n'ont pas d'enfant. Y a aussi le fait de pas avoir soi-même des enfants. Je pense que ça peut être aussi un handicap parce que je me souviens quand j'avais pas d'enfant, j'étais moins objective par rapport, bon au comportement des enfants, j'acceptais moins certaines choses. Après quand on a des enfants, on se dit : Ah ben c'est pas du tout pareil, à l'école et à la maison et c'est pas si simple. Pour moi c'est un métier qui est quand même passionnant bien que, bon... Ce qu'il faudrait, l'idéal ce que je réclame si on a un ministre qui change c'est des classes qui dépassent pas 20 élèves. Parce que là, je vois cette année je fais des petits groupes, j'ai 24-25 élèves, je fais des petits groupes, bon de soutien, pour aider certains qui ont des problèmes, c'est bien mais l'année prochaine si j'ai 28 élèves avec des sections de grands, de moyens et de petits, je pourrai pas les suivre comme je fais ... Mais bon, ça c'est . Bon les parents me disent : au-dessus de 25, c'est la garderie. Oui, ou bien on y passe son énergie, on y passe des heures et le soir on est vidé, on se dit qu'on n'a pas fait la moitié de ce qu'on voulait faire. Alors bon l'idéal, ça je le réclame à n'importe qui, qu'il soit du gouvernement, n'importe où, c'est des classes qui ne dépassent pas 20 élèves parce que, comme en Suisse. Les Suisses ils ont une certaine

chance, ils se rendent pas toujours compte. Y a des 30-32 élèves et en terminale ma fille, ils sont 37 au lycée, pour passer le bac. Des classes quand même de 37...

Deuxième entretien

Les périodes où j'ai la famille très proche qui est morte, c'était quand j'étais institutrice il y a 5 ans, c'était pas pendant mon enfance, non. C'est plutôt là que ça a été dur. Voilà. Donc euh, à l'école primaire je me souviens, mes bons souvenirs euh, je me souviens d'institutrices qui étaient formidables à l'époque, c'était dans les années 50. Et euh, j'ai commencé par aller à l'école primaire puisque j'avais 5 ans et demi quand je suis rentrée à l'école primaire, je ne suis pas allée en maternelle. On allait moins en maternelle et j'ai pas eu une dérogation parce qu'on m'a acceptée à 5 ans et demi, mais normalement j'aurais dû avoir 6 ans pour entrer, comme j'étais de la fin de l'année. C'était un petit peu difficile parce que je pense que j'étais pas assez mûre et j'avais quand même un décalage par rapport aux autres enfants mais bon, je suis rentrée directement au CP, j'ai fait un bon CP grâce peut-être à l'institutrice qui était vraiment très compétente, très gentille. J'ai un très bon souvenir de, des institutrices sauf d'une. J'ai aussi un mauvais souvenir (rire) ça me remonte je connais même son nom, je le dirai pas euh, c'était au CE, j'avais une institutrice qui... Donc j'étais peut-être, euh, un peu indisciplinée par moments, mais j'étais une élève assez calme. Je ne me lance pas des fleurs mais, peut-être par moments, un peu indisciplinée. Et elle m'avait mis sous son bureau ; comme punition elle mettait les élèves sous son bureau. C'était une femme qui était assez corpulente, j'avais pas beaucoup de place, et elle m'a oubliée à 4 heures et demie. J'ai pas osé bouger (bien articulé), j'ai attendu une demi-heure, j'avais envie d'aller aux toilettes et je crois que ça m'a marquée. Ça a marqué mon CE parce qu'au bout d'un moment elle s'est rendu compte que j'étais restée, ou c'est une dame, une dame de service qu'a dû me voir sous le bureau. J'étais pas en pleurs (rire) mais presque, et voilà. Donc c'était une punition qui m'avait marquée. Sinon, après bon, j'ai eu des enseignants qui étaient très sympathiques. C'est plutôt quand je suis rentrée en 6^e, j'étais encore trop jeune et j'ai encore ce souvenir de, de manque de maturité. Et euh, d'élèves qui étaient plus grands que moi, qui en profitait un petit peu pour dominer. Et on était les nouveaux, les bleus, les petits 6^{èmes}. Et la 1^{ère} année ça a été un petit peu difficile, l'adaptation. C'était très sévère en plus, c'était paraît-il le lycée le plus sévère de Paris, le lycée Lamartine, avec des règles très strictes avant 68 et euh, donc j'étais pas mûre, pas mûre pour affronter la 6^{ème} et je, j'ai redoublé. Mes parents préféraient que je redouble à l'époque parce que, bon, y a un manque de maturité. J'avais, j'avais vraiment un traumatisme finalement parce que j'en rêvais la nuit. J'avais un prof de latin, je me souviens, qui me, qui était vraiment, comment dire, pas euh, qui avait pas de pédagogie. Elle enseignait et moi ça me manquait un petit peu de, bon de soutien, de conseils. Elle, elle lisait son livre et c'était, c'était un prof de latin donc... L'année d'après j'ai fait une très bonne 6^{ème} donc plus de problème. Voilà (rire) les souvenirs de ... Par contre, si un peut-être, au point de vue camarades, j'avais d'excellentes camarades. C'était toutes des, comment dire, des élèves étrangères. Je

ne sais pas si je les attirais, ou si moi j'avais envie de ... Toutes des familles d'élèves qui venaient d'Israël, parce qu'on était dans un quartier où y avait beaucoup de commerçants euh, israéliens. Et euh donc, c'était des, j'ai eu beaucoup d'amies israéliennes et euh, avec qui je me suis très bien entendue, qui m'ont vraiment acceptée dans leurs familles. Et euh donc, c'est un souvenir marquant quand même, parce que je connaissais pas là, les modes de vie de ces pays ; c'était un petit peu le folklore pour moi. C'était des élèves qui étaient très douées. Et puis ce qui m'a marquée aussi, c'était donc ... elles avaient eu des parents, donc des parents, des cousins, des oncles qui étaient morts en camps de concentration. Je ne souviens d'un film, c'était Nuit et Brouillard et là, j'ai deux de mes meilleures amies qui se sont évanouies en voyant ce film. Ça, c'était en, on devait être en 5^{ème} ou 4^{ème}. Et je me souviens aussi du, de ... Elle s'appelait, elle s'appelait E.ou E. C'était une élève avec qui je m'entendais pas du tout, j'en rêvais la nuit. C'était ma pire ennemie (rire) et je me souviens de ses yeux ; bon elle avait des yeux noirs et elle faisait tout pour humilier les gens dans la cour enfin... Donc on s'était un petit peu monté contre elle, et c'est un souvenir de quelqu'un que j'ai pas aimé. Sinon, en gros j'ai eu de très bonnes amies, ça c'est très bien passé. Ça c'était au lycée et euh, au point de vue professeurs j'ai ... je me souviens d'un prof de philo qu'était vraiment très proche de nous, très humaine mais qui s'endormait pendant les cours (rire) et ça c'est un souvenir rigolo. Elle tombait, c'est un souvenir rigolo, elle tombait sur son bureau et bon, on était obligé tout doucement d'aller la réveiller. Ça c'était les dernières années au lycée, et puis bon y a eu les événements de 68. Alors là, c'est vrai que j'y ai participé activement, très activement (rire) ; j'avais des parents compréhensifs parce qu'on faisait toutes les manifestations de Paris à l'époque et euh, on arrivait, on était une vingtaine à la maison, ma mère recevait tout le monde. Y avait une très bonne ambiance à ce lycée. Disons que ça enlevait un peu les tabous parce que c'était comme je le disais, un lycée très sévère, très strict, où il fallait avoir un uniforme, euh les cheveux attachés, pas de pantalons, enfin tout ce qu'il y avait à l'époque. Et après 68, c'était quand même relativement plus libre et on a eu des, vraiment des soirées, des conversations avec les profs. Ben c'était très chaleureux, j'ai un très bon souvenir de cette époque.

Vous étiez en philo en 68 ?

Oui. Et les profs donc, ont changé du jour au lendemain. On a vu vraiment une différence de comportement entre les élèves et les profs comme si y avait une barrière, ou un mur comme à Berlin, qui s'était brisé et qui enlevait tous les tabous. Et je me souviens à cette époque, c'était très chaleureux parce qu'on discutait beaucoup ; on avait l'impression de se libérer un petit peu de tout ce qu'on avait accumulé avant. En plus, c'est en philo que ça joue aussi (rire). Bon on est allé à la Sorbonne, on a fait des meetings enfin. C'était, moi je me souviens de Paris à cette époque, c'était vraiment la révolution (rire). J'ai lu des livres après, à côté c'était rien. Enfin bon, je me souviens des voitures brûlées près de chez moi c'était, c'était vraiment assez violent. Et puis des meetings de Cohn Bendit etc. qui étaient... J'habitais pas très loin de la gare de l'Est et de la gare du Nord donc le quartier était un peu chaud. J'étais pas loin de Montmartre

en fait, donc toutes les manifestations avaient lieu dans ce quartier, et puis à la Sorbonne ou au Quartier latin. Voilà pour mes souvenirs de lycéenne ou d'écolière. J'ai pas eu de faits trop marquants. Bon j'ai perdu de la famille, mais je pense pas avoir eu de traumatisme à l'époque. C'étaient des oncles, des tantes et des ... ma marraine, mais ça s'est bien passé, mes parents m'ont expliqué. Bon, au point de vue familial mes parents étaient divorcés mais j'avais de très bons rapports avec ma mère qui était très proche de nous, et mon père on le voyait de temps en temps mais ça se passait assez bien, il s'occupait de nos études. Je me souviens quand on a réussi le bac ma soeur et moi, il était très fier, très content. Et puis après je l'ai perdu de vue, et puis bon après j'ai, j'ai quitté la région. Voilà, c'était les bonnes et mauvaises expériences, je peux pas dire que j'en ai eu de très mauvaises, par rapport à d'autres. Parce que le divorce de mes parents ça s'est fait petit à petit. Mes parents avaient été assez intelligents pour, bon à l'époque ça se faisait pas de divorcer, c'était très rare. Et on avait un père qui était très affairé, il était ingénieur et il voyageait beaucoup donc. Et euh, on le voyait tous les 15 jours et il nous disait qu'il allait en voyage à droite, à gauche, il était associé avec quelqu'un qui avait une usine dans le centre de la France. Bon on disait : c'est pour son travail. Et puis au cours ... Un jour, notre mère, tout doucement, nous a dit : bon nous sommes séparés depuis tant de temps. Donc ça s'est fait en douceur, on n'a pas eu le gros traumatisme que certains enfants ont.

Vous n'avez pas eu non plus les bagarres ?

Non, non on peut pas dire que mes parents se bagarraient parce qu'ils vivaient chacun de leur côté. Ils étaient assez intelligents pour éviter de se bagarrer devant nous. Oui, c'est pas toujours le cas. Non, je peux pas dire que ce soit un traumatisme ça. Bon, les traumatismes que j'ai pu avoir par la suite, c'est quand j'étais institutrice et que j'ai eu une soeur qui est décédée d'une pénible maladie, puisqu'elle est morte d'une sclérose en plaques et ça, ça a été très très dur pour moi parce qu'elle habitait Paris et j'habitais ici. Et c'était donc y a 5, 5-6 ans, 6 ans, et l'année d'après j'ai appris la mort de mon père. Donc c'était tout à la fois, on n'évacue pas complètement. Et puis on a des remords enfin bon, vous connaissez le processus, on a des remords de ne pas avoir été plus souvent, enfin on n'évacue pas complètement ça, puisque maintenant ça va mieux mais euh on a toujours des regrets.

Vous n'aviez qu'une soeur ?

Non j'ai une soeur qui est à C. (même département) qui est institutrice aussi dans la famille, (rire) on est ou prof ou instit un frère qui est encore à Paris, et c'était donc ma soeur aînée qui est morte.

Vous aviez quel numéro dans la fratrie ?

Donc on était en second puisque ma soeur avait quand même 11ans de différence, ma soeur aînée avait 11 ans de différence avec nous, avec ma soeur de C. parce qu'on est jumelles et mon frère qui est plus jeune que nous.

Et y avait pas de problème avec la jumelle ?

Non, mais je m'entendais mieux avec mon frère, c'était des petites bagarres. Ce qu'on a fait très tôt, par rapport à d'autres jumeaux, on s'est aperçu qu'on voulait se dissocier. Bon, on (ne) se ressemblait plus tellement. Quand on était très jeune, on faisait des farces comme tous les jumeaux, mais on a voulu très vite se dissocier, ne plus se ressembler, avoir chacun(e) ses propres copains. On a été dans la même classe jusqu'en 6^{ème}, un peu plus tard peut-être, jusqu'en 4^{ème}, et après on s'est un peu séparé. On voulait vivre chacun(e) notre vie. Donc, on n'est pas les jumeaux dont on parle dans les romans qui, quand y en a un qui a mal, l'autre a mal, etc. C'est pas ce point-là (rire).

Y a pas une compétition l'une sur l'autre ?

Non j'étais, on n'a jamais rivalisé. Bon ben on avait des notes, moi j'étais bonne en latin, ma soeur était meilleure en philo. Bon, au bac on avait 2 points de différence, (rire) c'est pour dire que, y avait très peu de différence. Mais par contre, on avait des points communs, parce que toutes les 2 on est arrivées dans la région, on adorait la montagne, et on a trouvé des époux dans le coin, c'est dire. Enfin, c'était des copains quand même ; et on est venu habiter par ici parce qu'on adorait. Depuis notre enfance, on venait tout le temps en vacances par ici. Par contre, pour le métier, on a été un peu influencées par une cousine qui était professeur de maths, professeur oui et qui adorait ce métier. En plus elle était syndicaliste, c'était une fondatrice du SGEN en fait. Donc elle connaissait des tas de gens importants, elle avait connu les aviatices célèbres de l'époque, elle était sur les mêmes bancs qu'elles au lycée Fénelon à Paris. Elle nous a influencé dans cette voie en disant : " L'enseignement c'est bien ", et c'était quelqu'un de très chaleureux, qui adorait son métier. Je pense qu'elle a une certaine influence.

Vous la voyiez souvent c....

Elle est morte. Mais quand elle était jeune oui, elle me donnait même des cours de maths parce qu'il semblait que j'étais un peu nulle en maths, ou que je voulais pas travailler (rire). Alors, elle me donnait des cours de maths ainsi qu'à ma soeur. Et, à son contact bon, on voyait que c'était quelqu'un qui adorait son métier, qui était très proche des gens, qui faisait tout pour par exemple pour, au point de vue syndicaliste pour les mouvements d'instituteurs ou de professeurs , elle militait pour que les couples soient réunis enfin elle faisait vraiment des tas de choses. C'est vraiment une femme que j'ai adoré je pense. Ma fille porte son nom, son nom donc ; Lucie c'est son 2^{ème} nom, elle

s'appelait Lucie. Elle, elle aurait pu écrire des livres parce qu'elle a connu vraiment des gens importants de l'époque entre 1930 et... C'est un professeur paraît-il, dont tous les gens ... Quand elle est morte, y avait énormément de monde à son enterrement parce que, elle était très aimée et très charitable, elle était très croyante et en même temps je veux dire ça a pas suivi, nous était pas une famille de pratiquants mais elle, on voyait que c'était là, elle pratiquait la charité à l'état pur, c'était désintéressé, et c'est quelqu'un de tellement intelligent je pense que ...

C'était pas les " bonnes oeuvres "...

C'était pas pour se faire voir, aller à l'église pour papoter comme on voit. Donc, elle a eu une grande influence après. Donc, quand on a dû choisir parce que quand on arrive dans la carrière enseignante les syndicats nous sautent dessus, fallait choisir le SNI à l'époque, le SGEN tout ça ; forcément j'ai choisi le SGEN parce que ma cousine était une des fondatrices du SGEN.

Uniquement pour ça ?

Ah non non. Je veux dire ... Parce que, en plus, bon peut-être uniquement pour ça au départ parce que on sait pas trop quel syndicat choisir, tous les deux nous sautent dessus. Alors bon, on a eu des contacts pour j'étais à Paris quand j'ai adhéré au SGEN et alors bon, j'allais aux réunions, je militais un petit peu. Et quand j'ai quitté la région parisienne, euh j'ai demandé un peu l'aide du SGEN pour mon entrée en Haute Savoie. Et je pense qu'ils ont été très, très compétents, euh ils m'ont bien renseignée et j'ai fait les démarches qu'ils me conseillaient, et c'est un peu grâce à ça que j'ai obtenu le poste de mon goût, et je continue à adhérer (rire). Donc jusqu'à la fin de ma carrière je (rire)... J'ai connu Mr E., c'est grâce à lui parce que, bon, il m'avait tuyautée, il m'avait dit les démarches qu'il fallait faire quand je suis arrivée en Haute Savoie, parce que je connaissais personne en Haute Savoie. Et puis Mr P. Donc j'ai assisté aux réunions, je vais quelques fois aux réunions syndicales, aux réunions de formation, de secteur et bon, j(e n')assiste plus tellement aux réunions parce que y a en tellement qu'il faut faire un choix.

Et vous aviez des cousins, des cousines...

Non, non, pas tellement non. Mon père était, donc mon père avait un frère qui était resté célibataire, donc sa maman qui avait des cousins, cousines. Mais on était déjà 4 en famille, 3 disons du même âge et on avait beaucoup de copains et de copines. Ma mère accueillait vraiment sans problème les copains, les copines à la maison, donc...

Et les grands-parents ?

Mes grands parents, j'avais une grand-mère qui était alsacienne très, enfin, donc on a un peu toutes les origines (rire). Ma grand-mère était alsacienne, c'était quelqu'un de très froid, euh mon grand-père c'était quelqu'un de très chaleureux, militant communiste, et euh, c'était très animé quand on allait aux repas de famille parce que chacun avait une politique différente (rire). Je me souviens mon père, c'était pas euh la même chose, ma cousine donc, mon grand-père. Donc on avait des réunions de famille très très animées.

Et vos grands-parents c'était les parents de

De mon père parce que ma mère n'avait plus ses parents et euh, oui j'ai un très bon souvenir même de ma grand-mère qui nous faisait des kouglofs, des choses euh ... C'était une femme, une alsacienne très, comme on les représente en Alsace, un petit peu bon, avec la mentalité un petit peu allemande. Elle était très gentille avec nous. Mais c'était quand même quelqu'un d'imposant.

Et votre cousine prof elle était ?

C'était la, c'était une nièce, c'était la soeur de mon grand père. Sa femme, sa mère c'était la soeur de mon grand père.

Du côté de votre grand-père paternel ?

Oui parce que du côté de ma mère elle était fille unique. Ma mère donc, si je peux en parler, c'est aussi quelqu'un que j'admire beaucoup parce que dans sa vie elle a eu des tas de malheurs, et c'est quelqu'un qui est resté vraiment optimiste, qui a la joie de vivre, bon ben là elle a 80 ans, on dirait pas. Tous les gens disent : " C'est pas possible, on lui donne 60 ans. " Elle est très active, elle participe à des tas de choses, des réunions, elle fait du sport. Mais bon, elle aussi, pourrait écrire un livre parce que je me la représente, elle nous racontait : à 19 ans elle était sur les routes c'était l'exode avec ma soeur aînée. Donc, elle était veuve puisque c'est un 2^{ème} mariage. Elle était veuve et bon, avec une petite fille sur les routes. Ensuite elle a connu mon père et puis bon, au bout de plusieurs années ça a pas marché, ils se sont séparés. Et y a 8 ans, même 6 ans en arrière, ma soeur aînée est morte, je veux dire : pour elle c'était quand même une vie un petit peu mouvementée. Mais elle a pas perdu le moral donc c'est quelqu'un, je voudrais bien être comme elle au même âge. Elle a un caractère très optimiste, très, elle aime bien bouger euh, rire, danser, faire de la montagne. C'est quelqu'un vraiment de très actif.

Elle vous l'a transmis ?

Oh je pense un petit peu oui. (rire) Parce que le goût de la montagne oui, le sport un peu moins, mais elle aime bien bouger, aller à des soirées. Je pense qu'elle respire la joie de vivre et c'est une image d'elle que je garderai toujours je pense.

Vous aviez donc de bons rapports avec elle ?

Oui, excellents, oui. On en a toujours de bons puisqu'elle habite à C., pas très loin. Elle a quitté Paris pour venir habiter aussi ici parce qu'elle adorait la montagne, elle (ne) voulait plus rester à Paris quand on est parti. Alors tout le monde a... Non, mon frère lui est en banlieue parisienne, il est resté là-bas.

Et avec votre frère vous vous entendiez bien ?

Formidablement bien, et il est venu là, cet été, et quand il vient c'est aussi, c'est quelqu'un de très calme, de très positif, qui a pas de problèmes ou qui les montre pas et il a vraiment une influence formidable sur tout le monde. Toutes ses collègues l'adorent, il est donc chef d'agence bancaire, il était chef d'agence bancaire, maintenant il s'occupe des ordinateurs, tout le monde venait le trouver, dès qu'il y avait un petit problème il réglait les problèmes, il est très diplomate. Très calme, beaucoup plus calme que moi. Bon, on est du même signe, je sais pas si ça joue mais lui il est plus du mois de janvier, moi je suis plus du mois de décembre, l'influence capricorne. Je suis plus sagitaire parce que je suis née au milieu 21-22, lui il est plus capricorne. Moi j'étais de la fin, juste à cheval, voilà. Et on a de très bons rapports avec mes frère et soeur. On se voit peu parce qu'il vient une fois par an. Avec mes frère et soeur il y a de très bons rapports. Après il y a les enfants, donc ça fait beaucoup de cousins. J'étais contente parce qu'il y avait pas de cousins et cousines (autrefois), nos enfants en ont, c'est formidable parce qu'ils se retrouvent, ils ont peu de différence d'âge, 2-3 ans, on les a eus presqu'en même temps, on n'a pas programmé (rire) mais on a fait ça ensemble.

En fait vous avez eu une enfance qui vous a paru...

Sereine par rapport, en comparant. Parce que peut-être que l'image du père a manqué quelque part enfin...

Je sais pas, c'est votre sentiment

Oui, parfois. Je me souviens quand même, à l'école euh, quand les parents venaient chercher leurs enfants, c'était plus souvent notre mère que notre père. Mais euh, bon on voyait pas non plus beaucoup les pères à l'école à l'époque, ils s'occupaient très peu de la vie scolaire, hein ! Je crois que c'était aussi un, après y a eu un phénomène de société, les pères participaient plus (davantage). Non, je pense que notre mère n'a pas

voulu euh, nous causer de problèmes par rapport à leur séparation, a fait en sorte que, bon, ça ne nous manque pas. On partait en vacances donc c'était notre père qui nous emmenait, y avait toujours un contact assez proche quand même. Je pense qu'elle (mère) a toujours montré un caractère optimiste et puis, elle a dû souffrir quand même hein ! Quand je repense maintenant, disons que je pense que ce qui a pas marché chez eux, c'était, c'était ma grand-mère qu'était tellement autoritaire, et puis fallait vivre, fallait vivre chez eux, il fallait aller faire le jardin le dimanche avec les ? Donc y a eu ce, ce, comment... la vie en commun qui oui, qui a dû briser un peu leur couple. Comme tous les deux étaient très jeunes, ça a pas marché.

En fait votre grand-mère, vos grands-parents vivaient

Au départ, après non. Avant notre naissance, mon père et ma mère habitaient avec eux. Donc, je vous dis, ils avaient une maison de campagne près de Paris et il fallait le dimanche ... Un jeune couple sort, bon mais il fallait aller faire le jardin avec papa-maman. Je pense que ma mère l'a très mal supporté, ça. C'était quelqu'un quand même de plus indépendant, elle l'a très mal supporté.

Et ça vous fait quoi que je vous interroge sur

J'aime bien parce que moi ça ne me gêne pas du tout parce que c'est tellement des choses, je veux dire j'ai tellement été entourée de gens qui étaient formidables, enfin ma cousine, ma mère euh, que ça me fait du bien d'en parler. Ma soeur aussi, ma soeur qui est décédée, c'était vraiment quelqu'un de gentil, d'agréable. Donc là, j'étais plus traumatisée parce que y avait ce phénomène d'injustice, je comprenais pas pourquoi quelqu'un qui avait toutes les, enfin toutes les qualités mais qui était si gentille, si agréable, donc elle a énormément souffert parce que la sclérose en plaques c'est une maladie qui, qui attaque petit à petit, elle a eu l'atrophie (?), donc c'est la plus terrible. Elle est morte étouffée, et un mois avant on était allé la voir, elle (n') arrivait plus à communiquer. Je pense qu'on a énormément souffert de voir qu'on n'arrivait plus à communiquer. Et je ne m'entendais pas très bien avec son mari, disons que c'était quelqu'un de pas intéressant, que je rejette complètement et j'allais la voir elle, et lui me mettait presqu'à la porte. C'était des périodes assez difficiles quand on allait à Paris, donc en banlieue de Paris pour la voir parce que, on était mal accueilli d'un côté et on voulait voir notre soeur de l'autre ; c'était pas toujours évident. Et bon elle était, c'était quelqu'un aussi d'agréable, d'optimiste. A la fin de sa vie, je veux dire y a, c'était trop injuste, c'était dur à supporter parce que, à la limite on disait presque au médecin de faire quelque chose parce que c'était un légume hein ! Vous connaissez peut-être les maladies, et quand elle est morte c'est sûr que ça nous a fait de la peine, mais en même temps on dit : " Elle a fini de souffrir ". La mort en fait, ça m'avait pas trop frappée jusque-là, j'avais connu des gens bon, des oncles, des tantes mais je pense que c'est la personne qui me marquera toujours. Quand on parlera de la mort, je la verrai parce que, à son enterrement, je m'en souviens, c'était très difficile. Bon après,

mon père. Mes parents étaient séparés, après on s'était un peu perdu de vue. Je l'avais revu en 79, parce que j'avais eu une opération à Lyon, il était venu me trouver et après donc on n'a plus eu de nouvelles Puis on a appris par la, par de la famille en fait, qui a fait des recherches qu'il était mort en 85. C'était après coup, ça a fait un choc au départ parce qu'on l'a appris soudainement. Mais on n'a pas été en contact avec lui à la fin de sa vie et il est mort d'un infarctus, donc il a pas trop, enfin entre guillemets, " pas trop souffert ", par rapport à ma soeur. Ma soeur, ça m'a vraiment marquée.

Oui, et puis avec votre père les liens étaient distendus

Oui. On s'aimait bien. Il était venu me voir à Lyon, donc il avait quand même, il s'intéressait à ses enfants. Il venait de temps en temps en Haute Savoie, il avait des conférences ou des congrès à Genève et il passait nous voir, mais les rapports étaient vraiment ... Ça s'était espacé, finalement on n'avait plus tellement de rapports. Avec mon frère (il en avait) davantage puisqu'il était sur Paris et il retournait fréquemment à Paris. Enfin ma fille n'a pas connu son grand-père. Elle connaît, elle a des grands-parents du côté de son père, mais de mon côté, elle a pas connu à part ma mère (affirmé).

Y a pas eu de maladies ou de choses comme ça, particulières, impressionnantes dans votre enfance ou votre adolescence qui vous aient marquée, que ce soit vous ou quelqu'un de proche ?

Non, non. En gros, c'est ma soeur finalement. Notre enfance a été assez préservée, on n'a pas cotoyé tellement de morts, enfin de, la mort. Nos grands-parents, tout notre entourage sont morts quand on a quitté la région parisienne, donc ça s'est fait, c'était à distance, on ne les a pas cotoyés à la fin de leur vie.

Et puis vous étiez adulte. Mais j'entends que vous avez été à la fois préservée, et de bons souvenirs, de bonnes choses.

Oui, de mon enfance, je garde pas de mauvais souvenirs. Bon, peut-être que quand on en parle, on se dit : " Oui l'image du père elle est un petit peu délaissée parce qu'on le voyait très peu, on le voyait tous les 15 jours comme c'est la loi. " Mais on n'a pas eu de graves traumatismes. Quand je vois des élèves dont les parents se séparent, et c'est vraiment la guerre, et les enfants nous prennent à témoin, nous demandent absolument : " Est-ce que mon papa va revenir avec ma maman ? Bon moi j'ai pas connu ça. Puisque ça s'est fait tout doucement.

Et puis il y a des séparations qui se passent bien. Il est pas obligatoire que ce soit traumatisante

Et puis, c'est tellement fréquent. Bon, les parents sont quelquefois intelligents ils se rendent compte qu'il ne faut pas se bagarrer mais les enfants nous confient leurs problèmes et on s'aperçoit que c'est pas toujours le cas.(long silence)

J'ai l'impression que pour vous ça s'est bien passé en général

Oui. Enfin bon, j'ai divorcé aussi. Mais bon ça c'était, je me suis mariée trop jeune comme ... J'ai un peu renouvelé l'expérience de ma mère, je me suis mariée trop jeune avec quelqu'un qu'avait pas les mêmes goûts que moi puisque c'était, on était trop jeune pour fonder une famille. Et on a pensé à un moment donné qu'avoir un enfant ça nous rapprocherait. Et finalement c'était pas le cas, c'était merveilleux d'avoir un enfant, parce que j'ai eu assez, j'ai eu d'énormes problèmes pour avoir un enfant. Ça oui, quand j'y repense. Maintenant que je l'ai, ça me semble tout simple mais euh, on était marié depuis 10 ans mais j'avais toujours pas d'enfant, j'avais fait une grossesse extra utérine. Donc j'étais, on m'avait parachutée à l'hôpital d'A., ça s'est très mal passé, on m'a mise dans une chambre en me disant : "Oh ! c'est des petites douleurs ovariennes, c'est pas grave, on vous laisse, c'est le week end de l'Ascension, on n'a pas le temps de s'occuper de vous, mettez-vous un sac de glace." Et j'ai fait une grossesse extra utérine vraiment très, très grave puisque j'ai eu une hémorragie interne. Je suis restée, donc le lundi y a quand même le médecin ... Oui, le médecin a dit : "Faut peut-être s'occuper de cette dame, elle continue à avoir mal mais elle n'est pas enceinte, d'après les résultats elle peut pas être enceinte." J'étais enceinte de 7 semaines. Grosse erreur médicale donc ... J'arrivai à M., j'étais toute contente, je savais que j'étais nommée à M., j'avais eu le poste que j'avais souhaité et j'allais avoir une enfant et puis, au mois de juin je me retrouve à l'hôpital. Alors j'ai eu des sales moments quand même, mais supportables. Supportables, j'en voulais surtout au médecin, j'étais très en colère contre lui, c'était plutôt de la colère et, je pensais pas que j'allais avoir des problèmes après pour avoir un enfant. Et, au bout de 2 ans, je me suis quand même rendu compte que c'était long, on essayait par tous les moyens d'avoir un enfant, ça marchait pas. Donc je suis allée trouver un jeune gynécologue qui venait de s'installer, il m'a tuyautée vers un professeur à Lyon et bon, j'ai eu une légère opération, c'était purement mécanique, on avait essayé des tas de médicaments, des contrôles, des courbes de température, tout ce qu'on fait dans ces cas-là quoi, et finalement je suis allée à Lyon, je me suis fait opérer et 6 mois après je tombai enceinte. Je peux remercier ce médecin (rire), d'ailleurs je lui ai dit, ma fille a 17 ans. Voilà. Mais ça, c'est pas vraiment une maladie

Mais c'est vrai que ça peut perturber ...

J'ai souffert de pas avoir d'enfant quand j'étais à l'école, quand j'avais de jeunes enfants autour de moi, euh pendant deux ans, c'est vrai que je, je me disais que je serais à jamais stérile. Et je pouvais pas avoir un enfant à cause d'une erreur d'un médecin qui s'est pas trop penché sur mon cas, et ça, j'étais très en colère contre le

corps médical, enfin contre lui en gros. Et puis bon, quand F. est arrivée, j'ai oublié quoi. En plus c'est lui qui m'a accouchée (rire) ! Comme le hasard fait bien les choses ! Et puis ça c'est très bien passé, j'ai eu une grossesse formidable et un bébé vraiment très bien alors qu'on me le prédisait vraiment tout petit, tout malingre et tout, j'ai eu un bébé de 3,8 kg et 52 cm (rire), on se demandait s'il allait passer. J'ai eu une grossesse où j'étais en superforme, donc là j'ai pas eu de problème. Et puis donc, au bout de 3-4 ans, ma fille avait 3 ans et demi, on s'est séparé avec son père, et puis ça s'est pas trop mal passé. Ma fille était petite, ça a fait comme, comme ma mère. Je lui ai raconté que son père voyageait beaucoup. Parce que j'ai pas voulu, bon à l'époque, à 3 ans et demi c'est difficile de dire à un enfant : "on se sépare". Puis l'année d'après je lui ai dit : voilà "on s'est séparé". Elle a compris, elle avait 4 ans et demi, et puis euh : "Tu iras un peu chez ton père, un peu chez moi, enfin". Alors elle trouvait même que c'était des avantages d'avoir 2 maisons, 2 endroits différents, des grands-parents à des endroits différents aussi. Bon, elle voyait que les bons côtés (rire). Et puis bon, quand elle est devenue plus grande, c'est vrai qu'il y a des problèmes, fallait aller tous les 15 jours chez son père, y a les copains, enfin ça (n') allait plus. Bon, elle accepte quand même, je peux pas dire qu'il y a des gros problèmes entre son père et moi. Bon y a des problèmes matériels comme dans tous les... je veux dire c'est pas... elle comprend mieux maintenant. A 17 ans elle s'aperçoit que si, quelques fois bon, je râle un petit peu pour certaines choses, c'est pour son bien (rire). Mais bon je pense que ça s'est relativement bien passé. Enfin, peut-être plus tard, elle me dira qu'elle a mal supporté. Mais ce qu'elle me dit c'est que dans sa classe, y en a les trois quarts qui ont des parents séparés, des familles éclatées, donc elle, elle se sent pas à l'écart. Alors que, peut-être que moi à l'époque, je me sentais plutôt, euh, c'était, déjà on divorçait peu hein dans les années 50, c'était très rare. Enfin, (rire) je sais pas s'il y aurait de quoi écrire un roman mais moi, si j'écris un roman, ce serait plutôt sur l'école. Quand je suis arrivée en Haute Savoie, tous les souvenirs agréables que j'ai eus dans les classes uniques, des choses comme ça. Et les contacts avec les parents, c'était fantastique.

(A propos de son expérience dans le 18^{ème} arrondissement) : Bon, on m'a parachutée comme ? C'est pas moi qui ai choisi. A l'époque on nous disait : "Vous faites tel remplacement, là". Une fois c'est le 16^{ème}, une fois c'est le 18^{ème}, bon c'est vrai que j'ai apprécié. Comme vous dites, j'ai plus apprécié ces enfants qui avaient davantage besoin des enseignants que ceux du 16^{ème} arrondissement, c'est vrai ça.

C'est pour ça que je le mets en lien, parce que, peut-être que vos amies étrangères au lycée auraient plutôt habité le 16^{ème}, si on en juge par

Oui, c'était le 9^{ème}, on habitait la limite du 9^{ème} et du 18^{ème}

Oui, par la profession, hein, avocat et autres mais elles étaient étrangères. Et quand vous vous êtes retrouvée dans un milieu où théoriquement ça aurait pu ressembler, le 16^{ème} aurait pu ressembler au niveau professionnel au milieu de vos amies, ce n'est

pas là que vous étiez le mieux.

Non c'est vrai que dans la proportion de la classe, donc dans ce lycée qui était dans le 10^{ème} arrondissement, y avait vraiment la moitié de la classe qui était de famille juive, c'était assez marquant, c'était le quartier qui voulait ça, je pense : les fourreurs, les avocats, les marchands de vêtements , les maroquiniers, c'était un peu le quartier. Oui, c'est marrant. Quand j'y repense, je pense à ces filles, j'ai 2-3 copines dont je me souviens, qui étaient formidables. Y en a une qui adorait la danse, j'espère qu'elle est devenue danseuse, on a le regret de ne pas savoir ce qu'elles sont devenues parce qu'on n'est pas resté. Je les ai jamais revues hein, j'en ai eu des nouvelles par la suite, une ou deux bon, quand je me suis mariée qui m'ont envoyé leurs voeux. On s'est complètement, j'ai pas d'amies d'enfance, je peux dire j'ai pas d'amies d'enfance. Ça, je regrette un petit peu de les avoir perdues de vue. Parce que quand je suis dans la région je vois des gens et ils retrouvent dans leurs villages leurs amis d'enfance et je trouve ça formidable, ils ont été sur les bancs de l'école ensemble, ils se retrouvent après dans les bals et ils se retrouvent dans les soirées : " Tu te souviens ? "

Ça ça vous manque ?

Peut-être de ne pas savoir. Bon, quand on quitte une région, on sait qu'on laisse tout derrière et puis le reste suit pas. Même les amis que j'ai eus, les parents que j'ai eus quand j'étais dans, du côté de St J.-F., j'en revois certains de temps en temps mais bon c'est une coupure. Je sais que je les revois pas.

Claudine

Premier entretien

Je sais pas comment parler de ça, c'est pas évident hein ! Bon ben moi, dire un petit peu comment j'ai commencé, peut-être ? Donc moi c'est ma 20^{ème} année d'ancienneté et j'ai eu, j'ai connu que l'école maternelle. J'ai pas d'expérience ailleurs. Alors que, à l'école normale j'avais fait aucun stage en maternelle, je suis arrivée euh... Mon 1^{er} poste, on m'a dit, 8 jours après la rentrée : " il manque quelqu'un là, donc on vous met là ". Et j'y suis restée 10 ans. Et c'est vrai que ça a été une sacrée école pour moi, ça a été dur. J'avais, je connaissais pas les enfants à cet âge, euh. Bon, j'ai eu une directrice qu'était bien, qui m'a bien, qui m'a énormément aidée. Mais je dois dire par exemple, 1^{er}, 1^{ière} chose difficile dont j'ai un souvenir cuisant, c'était mes inspectrices quoi. J'ai eu des inspectrices, vraiment spécifiques d'école maternelle chose qu'on n'a plus maintenant et ... elles m'ont formée, on peut dire à ce moment-là à la dure, mais bon, mais. Mais on avait des inspectrices qui nous, qui nous tenaient, qui nous menaient, mais finalement ...

Bon, avec le recul, j'ai, j'ai une bonne expérience, un bon souvenir de ça. Même si ça a été dur au moment où je l'ai vécu ...

Vous pourriez en parler plus en détail, avec des exemples ...

Par exemple c'était des femmes, enfin c'était des femmes. Donc déjà c'était des rapports de femmes hein ! Femme à d'autres femmes et c'est vrai que, bon les maîtresses de maternelle, bon ce sont toujours des femmes. Bon euh, je suis tombée sur des femmes qui étaient quand même très directives, bon peut-être pas citer de nom mais y en a eu, y en a eu plusieurs hein, qui se sont enchaînées, elles étaient donc " spéciales écoles maternelles ". Alors par exemple elle, je me rappelle de cette époque-là où elles nous imposaient la récréation en milieu de matinée. Mais sans nous dire comment on pourrait réellement l'organiser avec une classe de petits. Parce que bon, maintenant, c'est une chose qu'on a mise en application, avec le temps, mais qui n'est pas facile avec des tout-petits parce qu'on a, on habille, on déchausse, on rechausse, on rhabille, enfin en fait on passe beaucoup de temps pour ça, et elles, par exemple, elles nous l'imposaient. Donc, on avait l'impression que c'était vraiment euh, la chef qui nous mettait le coupe-gorge, le couperet, on pouvait pas y échapper. Euh, pour d'autres choses aussi, tout ce qui était les autorisations de sortie, elles étaient draconiennes, euh à quel niveau ? Elles étaient vraiment très très dures hein (soupir). C'est loin, c'est sûr qu'on ne bougeait pas une oreille, euh les instits étaient vraiment très très ... très à l'écoute. Moi, d'ailleurs, j'avais une peur (insiste sur " peur ") de l'inspectrice, mais c'était d'un angoissant. Mais, au bout de 20 ans, maintenant, ce qu'il en ressort : cette période-là me sert. Je me suis dit que j'avais beaucoup appris par le biais de ces inspectrices-là, qui m'avaient formées à être vraiment une vraie instit d'école maternelle. Et, depuis euh, après ça a été regroupé avec les écoles élémentaires. Et euh, bon on a un inspecteur qu'est très bien là, sur A. et il est vraiment très compétent même au niveau des écoles maternelles, mais je lui ai déjà dit, à lui aussi d'ailleurs : on n'a plus cette spécificité au niveau de nos chefs hein, nos supérieurs. Donc on est tous brassés, cycle 1 cycle 2 cycle 3 et même si de temps en temps on nous fait une réunion spéciale, on n'a plus le sentiment d'être maternelle, maternelle pure. Alors bon, moi comme j'ai ce vécu, euh je le vis encore, je, et ça se ressent au niveau de mon école parce que je fais encore partie de ce, euh, de cette équipe-là, de cette époque disons. Mais je vois que les jeunes qui arrivent derrière, euh, elles sont beaucoup plus polyvalentes au niveau de, elles bougent plus que nous, voilà. Bon je pense que ça, par exemple, c'est déjà un, un point qui est important au niveau maternel. Euh (soupir). Que vous dire d'autre ? Bon je pourrai parler, je sais pas si (soupir)

Y a les rapports je vous donne des exemples les rapports avec les enfants, les rapports avec les parents ...

Oui voilà. Y a des choses qu'ont beaucoup changé, qui ont énormément évolué aussi,

c'est les rapports. Les rapports avec les enfants, j'ai ... Ça a évolué aussi, oui ça a évolué en, peut-être en ligne continue avec les rapports avec les parents, en fait. Parce que les enfants on a toujours été, enfin moi j'ai toujours été proche d'eux peut-être plus (+) maintenant parce qu'il y a une certaine expérience qui s'est installée mais je pense que je, je les ai toujours, euh, j'ai toujours été près d'eux. Mais les rapports avec les parents ayant changé, euh, ça a évolué. C'est-à-dire que euh, les parents sont plus proches de nous. Euh, au niveau des enfants on se fait appeler aussi par nos prénoms, par exemple. Hein, c(e n')est plus madame ou... Euh, les parents nous disent volontiers nos prénoms hein, même qu'ils nous tutoient alors qu'on leur a rien demandé ! Donc c'est vrai que ce côté-là a quand même beaucoup évolué par rapport à l'époque où il y avait la régente qu'était au sommet de son, de son escalier-là et puis. Donc c'est vrai que de ce côté-là, moi je trouve que les rapports sont plus intéressants, ont changé et de ce fait les rapports avec les enfants. Parce qu'ils voient que, bon on s'appelle par nos prénoms, eux-mêmes nous appellent comme ça, euh, bon. Ça a changé aussi euh, euh (soupir) au niveau de, peut-être au niveau du oui enfin de toutes façons, au niveau de l'organisation du travail, au niveau (soupir) euh, les méthodes ont un peu changé aussi. Moi je trouve que, même moi j'ai évolué et heureusement. Euh, c(e n')est plus, on fait plus notre travail de la même façon, c'est-à-dire qu'on est, on est plus proche, plus à l'écoute de ce qui va se passer euh, la veille ou l'avant-veille. Bon on travaille plus, je dirai sans dire de travailler au jour le jour mais on tient plus compte des événements. Hein euh même en maternelle parce que, tout en ayant une ligne de conduite, une ligne directive de notre travail ... Et quand même, je trouve qu'on s'adapte plus peut-être que c'est mon expérience qui fait que, mon ancienneté hein, enfin je me sens plus, je m'adapte plus facilement maintenant qu'à l'époque. Où je me laissais, par exemple, envahir par des choses, ou euh il aurait fallu que je parle de tel sujet mais j'étais pas prête, il fallait que je trouve des comptines, il fallait que je trouve des histoires, il fallait que je fasse une trame autour de tel sujet. Peut-être que j'avais pas toute l'expérience de, que maintenant ça va être plus facile. En fait en quelque ... toc toc les idées viennent, on a vite bâti quelque chose. Ça c'est sûr que, ça j'apprécie. Et je dois quand même dire une chose, c'est que les petites jeunes qui sont venues, parce que je reçois de temps en temps des jeunes filles de l'IUFM, on me les envoie en disant : " on les envoie chez une femme qui on dirait pas une vieille mais c'est à peu près ça " euh, et ben euh, c'est ce qu'elles ont apprécié, les dernières qui sont venues, elles ont dit : " ah oui, ça, c'est bien ". Parce que, vite vous avez la possibilité de prendre en main, en compte quelque chose et puis vous adaptez des choses comme ça. Et puis en fait, ça me plaît. Enormément. J'aime bien (très affirmé). Euh, avoir un sujet et puis pouvoir le traiter euh, vite en essayant de l'étoffer hein, mais euh, voilà. Ça c'est quelque chose que j'aime moi dans la pédagogie. (silence, soupir)

C'est important en plus. C'est une espèce d'adaptation à ce qui se passe.

Oui et puis quand les enfants sont là on n'est pas tous les jours pareille, on est pas tous les jours disposée mais, je sais pas comment dire, ils sont assis là, donc bon y a une, y a quelque chose qui se passe. En fait je ressens bien, ils sont là et puis euh, à partir du

moment où on va leur parler, où on est à leur écoute, où on les respecte en fait, moi je vois bien quand ça accroche bien ça d'ailleurs l'inspecteur me l'avait dit quand il m'a inspectée l'an dernier il m'a dit : " mais on sent qu'il y a quelque chose qui passe ". Y a , y a, y a plus (+) que l'histoire de la maîtresse et de ses élèves. Je lui ai dit : " oui, y a un peu de la mère-poule et de ses enfants, de ses petits poussins " . C'est un peu ça parce que y a un petit peu d'humour, un petit quelque chose, un petit ... entendre dire : " tiens, ben tiens maîtresse t'es jolie aujourd'hui, le blanc ça te va mais je t'aime mieux quand t'es en violet ". Bon, ben l'inverse est le même. Je dis à la petite fille : " tiens, euh, euh, ta maman elle va mieux ? elle était malade la semaine dernière ". Voir qu'on s'intéresse à eux, voir que... En fait y a quelque chose qui passe, hein ! Et puis, quelques fois j'ai un petit brin d'humour en disant : " bon, ben écoutez aujourd'hui, on a un monsieur qu'est dans la classe c'était l'inspecteur bon, on s'en occupe pas, il est là-bas, on le laisse dans son coin, nous on va s'occuper de nous ". Alors bon, des choses un petit peu comme ça qui, qui passent mais... On a ce groupe en face et se dire, on arrive à, arriver à le maîtriser. Et puis y a des moments, y a par exemple je pense à des moments de langage où tout d'un coup on a plein de gamins : " moi maîtresse j'ai fait ça, " pis " moi, " pis " moi, " pis " moi ". Et puis en fait on voit, quand on les laisse dire les choses et qu'on (ne) parle plus, ben, au bout d'un petit moment, ben y a plus personne qui parle. Et ça je m'en suis bien rendue compte, euh, plusieurs fois. Je dis : tiens... Ben je les laisse s'exprimer c'est tout et puis au bout d'un petit moment, y a plus personne qui parle alors ils attendent et puis... Ou alors je leur tends la main comme ça (fait le geste) d'un air de dire : " je te laisse la parole ", comme les adultes le font dans une réunion : " je te laisse la parole, à toi, à toi ". Mais sans, sans ouvrir la bouche moi-même. Je les laisse parler. Et puis y en a un qui parle et l'autre l'écoute volontiers et y a plus ce brouhaha complet. Enfin, c'est peut-être un peu fouillis ce que je vous dis, mais c'est des idées qui m'arrivent comme ça et puis je, je suis un peu... c'est pas évident, je sais pas trop. Bon c'est des expériences que je vis comme ça. Pour vous dire un peu aussi ... Je crois que c'est un peu pour vous dire ce qui, ce qui me fait un peu, brasser les tripes quoi. Je veux dire, ce qui fait un peu sortir des choses en moi, en moi qui me plaisent quoi, oui, dans ce métier. C'est vrai qu'il y a des jours, ben on est tous pareils quoi, des jours (soupir) qui : vivement 11 heures ½, on est fatigué, voilà. Là, ce que je peux dire, c'est un métier qui est vraiment formidable, mais quand même faut, il faut aimer les enfants ça c'est une chose mais je dis : il faut être bien disponible, il faut pas avoir 1000 soucis à côté, non Dans sa vie personnelle, il faut pas avoir des, des, des grosses choses qui nous enfin pour moi parce que je l'ai vécu, donc je dis ce que moi j'ai ressenti. J'ai eu 3 ou 4 années de ma vie qui ont été terribles. Et bien euh, c'est 3 ou 4 années où j'ai pas bien travaillé. J'étais pas bien dans ma classe, j'étais pas bien. Et puis le jour où, je me suis ressortie hein, où j'ai ressorti la tête de l'eau, et ben j'ai vu qu'à l'école je recommençais à être bien, euh, à apprécier, à vouloir faire des tas de choses avec les enfants, à me relancer dans des, des activités un peu plus, un peu plus difficiles, un peu plus longues, un peu plus fournies. Et donc ça, c'est vrai que, il faut reconnaître ce travail, que ce soit en élémentaire ou en maternelle. Il faut se donner beaucoup, mais à partir du moment où on est quand même serein. Voilà. Je sais pas si ... mais il me semble que quand même c'est quelque chose qui revient souvent ça. Les collègues le disent souvent. Une espèce de sérénité et c'est vrai que bon ben euh, on

est plus apte à, à ... Par exemple, les enfants, bon malgré tout, tout petits il y a certains moments où ils vont faire beaucoup de bruit, ils vont beaucoup euh user un peu nos cordes nerveuses et autres. Et bien, si nous on est serein à côté finalement ça passe quoi, hein ça passe. C'est sûr qu'il faut pas prendre à coeur tout ce qui nous entoure hein ! Euh, voilà, moi je sais pas que vous dire encore.

Vous avez eu, je sais pas, des choses très positives avec certains enfants particuliers ou très négatives ?

Euh (soupir). Très négatives non mais positives oui disons... Les enfants, par exemple, j'ai un souvenir d'un enfant qui est encore scolarisé chez nous d'ailleurs, qui est arrivé le jour des portes ouvertes, au mois de juin qui précédait la rentrée, donc 2 mois avant, un enfant qu'arrivait complètement, euh (soupir) qui cassait tout, qui a tout jeté en une heure de temps, je me suis dit : " mais qu'est-ce qui va se passer ? " Vraiment... J'essaie de les cerner ce matin-là mais je dis : tiens, on voit un petit peu les tendances, des enfants plus calmes, des enfants plus réservés, d'autres au contraire moins exhubérants. Puis cet enfant-là qui criait énormément. Et puis toute l'année une petite section s'est passée comme ça (soupir) c'était l'horreur quoi. Je, je, je commençais à vraiment me poser des tas de questions. Et puis bon il s'est avéré qu'avec la maman on en a parlé et elle a eu un suivi médical, il s'est avéré qu'on a trouvé la source du problème, et du jour où on a pris enfin, où j'ai pris cet enfant en main c'est-à-dire que je l'ai vu différemment. En fait, c'est ça. Où... Parce qu'en fait il arrivait un moment où on, il nous sortait un peu par les oreilles de partout. Et le jour où j'ai compris que c'était quand même un peu malgré lui, qu'il était comme ça, je l'ai vu d'un autre oeil et on a travaillé autrement. J'ai travaillé autrement avec lui donc tous les deux ensemble on a travaillé un peu autrement. Et puis cette année il se trouve que je l'ai encore l'après midi parce que j'ai un groupe de moyens l'après midi et le matin ils sont dans l'autre classe, et c'est un enfant qui a changé du tout au tout. Et son euh, son comportement a changé, il est devenu souriant, il ne crie plus, il ne casse plus, il ne jette plus, il a complètement évolué et c'est vrai que les rapports du coup en ont été vraiment transformés. Mais je crois que les choses ont changé à partir du jour où on a su que cet enfant c'était pas tout, c'était pas que nerveux, c'était pas que physique, c'était qu'il avait un problème un peu plus d'origine euh, à suivre au niveau médical. Et euh, donc l'intérêt d'avoir écouté l'enfant, d'avoir recherché. Parce que bon, dans mon expérience, je peux dire que, des gamins turbulents, j'en ai eu je peux dire je sais pas combien. Est-ce qu'à une certaine époque je me suis posé la question, de me dire : " est-ce que cet enfant-là, il aurait peut-être peut-être quelque chose, un problème ? ", que là, je me suis posé la question. J'en ai parlé à la maman, on a été un peu plus loin. Donc bon euh y a peut-être aussi ça, par exemple une expérience de dire : à un moment donné on est plus, on a plus (davantage) de réflexion par rapport à des choses, moi je crois aussi.

Et c'est vous qui avez incité la maman à voir le médecin

Oui. Tout-à-fait. Oui, oui. D'ailleurs elle s'y est vraiment prêtée tout de suite et d'autant plus que les enfants de petite section ils sont vus par aucun médecin scolaire. Donc on est vraiment livrés à nous-mêmes. Alors, après moi je trouve que, on a notre expérience, on a notre bon sens pour nous. Et puis le fait qu'on est, qu'on est peut-être aussi maman soi-même, et qu'on se pose des questions sur l'enfant qui est en face de nous et dire : "bon, ben il est en difficulté. En fait si c'était mon enfant qu'est ce que je ferai ? J'irai chez le médecin, je me poserai, j'irai voir, voir plus loin, je me poserai des questions, voir une autre personne, avoir un autre avis. Tandis que moi seule, bon, j'ai pas toutes les... je détiens pas toutes les cordes non plus hein !" Donc c'était aussi le fait de me dire : "je suis, je suis toute seule". Euh, le médecin scolaire, ben malheureusement il peut pas grand chose pour moi, je lui avais téléphoné, bon je voyais bien que ça pouvait pas bien jouer. Et bien, j'ai pris les choses un peu en main. Et puis en fait ben bon je, je regrette pas parce que je le referai si un autre cas devait se reproduire. Bon, je pense que quelque part on a un peu sauvé aussi, on a un peu sauvé les choses, oui. C'est un gamin qu'on aurait peut-être mis un jour en perf ou je ne sais où, parce que on disait : "c'est un gamin ultra pénible", et puis, voilà c'est le mot, insupportable. Et en fait, ben, du coup il a eu des prises en charge, il a actuellement, il a actuellement encore des prises en charge et il a évolué, et la maman, euh, la maman a dû aussi se reprendre en main elle-même parce qu'elle a dû aussi euh, accepter que l'enfant ait des difficultés, alors qu'elle croyait aussi que c'était un insupportable.

C'est un soutien psychologique en fait dont il avait besoin, et la mère aussi ?

Oui. Euh, énormément. Et bon, il fait aussi un petit peu de psychomotricité mais la psycho est là. Donc finalement on se dit que peut-être, le fait d'avoir cette expérience-là, ça nous aide. Parce que, peut-être que je vous dis que si j'avais débuté à ce moment-là, ben j'aurais pas osé, j'aurais pas su, j'aurais... Je pense quand même, oui. C'est vrai qu'au bout de 20 ans d'ancienneté, euh je ne me sens pas une vieille mais je me sens euh, avec une bonne assise, de me dire, je crois que jusqu'à présent je peux pas dire l'avenir mais jusqu'à présent j'ai bien pu gérer toutes les situations qui se sont présentées. Bon, d'autant plus qu'encore là j'ai la direction en plus, mais je trouve que c'est ça qui est bien, se dire : "on a quand même une bonne assise, on arrive à gérer les choses, on arrive à s'en sortir". Bon il y a eu une ou 2 fois des conflits entre 2 mamans par rapport à un enfant. Y avait 2 enfants qui se chamaillaient, euh les mamans se sont un peu pris à partie et... on a réglé ça tout à fait, de façon sympathique et ça s'est très bien passé. Mais c'est sûr que bon, faut un petit peu, tempo, tempérer les choses. Peut-être mon tempérament qui joue aussi. Je suis pas spécialement une, je suis pas trop directive, je suis pas trop... Oui ça c'est sûr que chacun, que chacun son truc hein, moi, je suis peut-être un petit peu trop gentille mais bon dans ce genre de cas je trouve que ça apporte un... Pas la peine de prendre les gens trop de haut... Il me semble que, bon, on peut régler des situations sans, sans être trop trop directive, sans trop rouspéter.

Vous n'avez donc pas eu de problème particulier avec les parents ?

C'est une expérience qui est toute récente et qui finalement me réjouit. Y a , y a 3 ans en arrière, 2 ou 3 ans je pourrais plus dire je crois que c'est 3 ans, j'ai eu un petit élève dont la maman euh, enfin disons qu'il y avait encore des liens très forts, parce que bon moi, faut dire que j'ai vraiment les petits, donc c'est dur, y a des enfants qui n'ont pas coupé le cordon et qui le coupent vraiment même en mai, et quelques fois c'est pas fait. Alors, donc j'ai cet enfant qui venait en classe à 9 heures moins ¼ , 9 heures moins 10, 9 heures alors que moi je commençais mon travail, j'avais vraiment besoin de démarrer. Elle restait dans la classe, je lui ai dit plusieurs fois : " madame, vraiment j'ai besoin de commencer à travailler, il faut que vous partiez ". Je lui ai dit plusieurs fois gentiment, bon. Et puis je sentais que ça passait pas du tout. Et puis en fait elle énervait son fils, elle l'éner�ait, voilà. Alors ça, c'est pareil, ça commençait à me mettre un petit peu hors de moi. Et puis bon, ben je patientais je patientais, les jours passaient, bon la dame continuait. Et puis un matin où je devais être moins disposée je suppose, euh j'ai vraiment, comme on dit, pété les plombs. Et je lui ai dit euh, euh : " écoutez, ça va pas, moi maintenant je travaille, vous restez, vous restez, vous vous débrouillez, je ne m'occupe plus de vous, je ne m'occupe plus de l'enfant " et tout. Elle a dit : " Ah ben puisque c'est comme ça, j'enlève l'enfant ". Elle a pris les chaussons. " Et puis j'écrirai à l'inspecteur, vous êtes une affreuse maîtresse, j'écrirai à l'inspecteur, vous êtes absolument odieuse ". Bon ben moi c'est vrai que ça m'a quand même choquée parce qu'on n'avait jamais, on ne m'avait jamais fait ce genre de menaces, et puis écrire à l'inspecteur enfin quand même moi, au fond de moi ça me fait quelque chose quand on me dit ça. Parce que j'ai quand même une certaine valeur par rapport à l'inspecteur. Et puis en fait, elle a jamais écrit à l'inspecteur mais bon. Et puis je l'ai revue plusieurs fois dans des magasins, elle filait tout droit comme un i, elle me parlait plus, j'ai dit : bon, il faut que je me rende à l'évidence, elle me parle plus, point on n'en parle plus. Et puis, y a une dizaine de jours, elle a sonné à la porte, elle est rentrée dans ma classe. Enfin mon aide-maternelle m'a dit : " cette dame veut te voir ". Moi j'étais déjà tout affolée : " Bonjour madame ! Des grands sourires, est-ce que vous me reconnaissiez ? " Je lui ai dit : " oui, bien sûr. Ecoutez euh, je viens vous soumettre un problème. J'ai la fille de ma femme de ménage qui a des ennuis de santé, elle aimeraient bien pouvoir scolariser l'enfant chez vous. Est-ce que ce serait possible ? Malheureusement elle n'habite pas B., est-ce que vous accepteriez de la prendre et tout et tout ". Je lui ai dit : " Mais madame il n'y a aucun problème. Mais vraiment c'est merveilleux, vous êtes formidable ". Elle n'arrêtait pas de me redire des gentilles choses et tout, avec un sourire que je n'avais jamais vu comme ça. Et puis elle me dit : " vous savez je viens d'avoir un autre enfant ". Je lui dis : " oui je l'ai appris par la mairie , par les journaux de la mairie enfin je sais qu'il y a un enfant qu'est né chez vous. " Elle me dit : " mais vous savez, je le mettrai à l'école ici. Je le mettrai à l'école ici, vraiment je tiens à ce qu'il vienne à l'école, je tiens à ce qu'il vienne à l'école ici, et donc euh ... " (inaudible). Donc en fait, pour en finir cette dame, euh, alors qu'il s'est jamais rien passé de plus, elle a dû réaliser que peut-être euh, est-ce qu'elle-même ... Elle avait mal réagi, que ... Bon moi, je pense que je me suis emportée, enfin c'est certain, je le cache pas, enfin tant et si bien que finalement bon... Ça c'est par exemple le genre de choses qui fait quand même plaisir de se dire... Parce que moi quand je vois qu'un enfant part, quitte l'école,

que le parent a décidé de quitter l'école, moi ça me blesse. Bon je devrais peut-être pas hein, en fait je suis une instit publique mais quand même ça me blesse.

Il est allé où ?

Elle l'a mis en Suisse. C'est-à-dire qu'ils avaient double nationalité, y en a beaucoup ici des gens qui ont la double nationalité. Alors elle l'a mis en Suisse et puis en fait elle me dit : " vous savez euh, je regrette vraiment de l'avoir mis en Suisse ". D'ailleurs il est en CE1, comme ma fille, et il y va, il va certainement faire sa rentrée, il revient ici, c'est pas moi qui le dis. Donc en fait, je me suis dis : " Bon quelque part j'ai pas dû l'agresser tant et tant ,ou alors elle a vraiment remis ses pendules à l'heure ". Mais non je peux pas me plaindre. Et pourtant j'ai connu d'autres écoles, j'ai pas fait énormément d'écoles hein, la 1^{ère} école où je suis restée, je suis restée 10 ans. J'ai eu une directrice formidable qui m'a beaucoup aidée, beaucoup appris. Après je suis restée 2 ans, c'était l'horreur, alors là je peux vous en parler, l'horreur. Et donc ensuite, je suis arrivée ici, donc j'en suis à ma 8^{ème} année, en tout quoi ça fait une vingtaine d'années. Euh 10, 2 et 8, voilà, c'est ça. Et quand je suis arrivée ici, euh j'ai commencé à avoir les moyens les grands. Après donc on m'a dit que y allait avoir une école neuve, y allait y avoir une construction et on m'a proposé de passer l'agrément de direction. Ça m'intéressait parce que bon, mon expérience de 2 ans précédente a quand même été très dure. (soupir). Je sais pas si on en parle mais euh, une directrice un peu tyranique quoi. Ben c'est ça qui est terrible quoi. Enfin si ça fait partie un peu du sujet ? Alors bon, moi je suis directrice maintenant, mais ça c'est pareil, c'est une question que je me pose. Je me dis : " pourquoi du jour au lendemain on arrive directrice ?, pourquoi est-ce qu'on doit virer sa cutie ? " C'est-à-dire on nous a mis l'étiquette sur la tête, c'est bien, moi aussi hein je l'ai, je la porte, faut qu'on porte le chapeau. Certains, certains moments on a la responsabilité mais est-ce qu'on doit changer notre façon de vivre et notre façon d'être ? Et moi j'ai remarqué, euh ici et ailleurs, à partir du moment où on est devenu directeur, ben on a changé, on n'est plus les mêmes, on devient un chef. Chef, c'est le mot. Et puis bon, ben moi c'est vrai que, malgré tout ça me, ça m'a pas été. Surtout dans cette école-là, parce que bon, y a des collègues avec qui je remarque qu'ils ont un petit peu changé mais ça m'atteint pas trop parce qu'ils sont pas directement euh, ils travaillent pas directement avec nous. Non puisque maintenant j(e'n)ai plus de directeur au-dessus de moi. Mais là où j'étais, bon pendant ces 2 années... Ben je suis arrivée dans une école où euh y avait une directrice, et elle le faisait savoir. On n'avait aucun droit, l'instit n'avait aucun droit, qu'un seul droit c'était de faire la classe et puis de se taire. Interdit de passer un coup de fil dans le bureau, même si c'était d'ordre professionnel : j'avais une petite fille qui avait d'énormes ennuis de santé et la maman venait de perdre un enfant donc elle s'inquiétait pour la petite et tout... J'ai une directrice qui était terrible, qui mettait euh les enfants tout nus sur les lits, pour leur montrer que c'était elle la chef et qu'on n'avait pas à lui tenir tête. Enfin je me, j'ai des souvenirs de m'être cachée dans les toilettes plus d'une fois pour pleurer alors que j'avais quand même 32 ans et que, malheureusement j'ai pas été la seule à vivre ça. Euh, (soupir), ça me fait du bien de vider un peu tout ça, c'est une espèce de

psychothérapie, absolument. Mais euh, les ASEM le vivaient mal, euh les instituts qui ont défilé dans cette école l'ont mal vécu et puis bon. Elle est en retraite maintenant mais y a quand même un, je sais pas, c'est c'est, y a un reste dans cette école de de, pas de tyramie mais quelque chose qui est resté quand même. Les collègues de cette époque sont toujours là et je trouve que bon

C'était ici ?

Non c'était pas ici. Enfin c'était dans le secteur je veux dire mais pas dans ce village, mais je veux pas trop détailler parce que je veux pas que... Mais à un moment donné, je me suis demandé euh, si j'aurais pas dû euh, téléphoner à la DASS ou ...

Pour les enfants ?.

Oui. Oui, parce que je trouve que ça, c'est inadmissible. Moi, les enfants, même si je pense qu'un enfant y a certainement des moments où, on, c'est vrai des moments on a , où on est un peu fatigué, on les supporte un peu moins, mais quand même un enfant c'est un être humain hein, on n'a pas à faire ça, on le ferait pas à un adulte ; donc je vois pas pourquoi on fait ça à un enfant. Et malheureusement, moi je peux dire qu'il y a des instituts, et ben, ils feraient bien d'aller faire un autre métier. Je suis pas là pour dénigrer mais je pense quand même que ce métier-là il faut le faire quand on aime les enfants. Faut pas commencer à ou alors à dire : " tiens ça c'est un enfant de prof, ou un enfant de bijoutier, de je ne sais quoi, et puis ça c'est un enfant d'arabe, alors y a tout de suite 2 poids, 2 mesures hein ". Et moi je suis une institutrice de tout le monde, des pauvres comme des riches, des malheureux comme des heureux. Et puis je trouve qu'au contraire on peut aider ceux qui en ont besoin euh sans que... Bon ben à la limite il me semble que, on a une mission, on nous l'a apprise hein, notre travail, la pédagogie, tout, tout, tout. Mais y a aussi une mission humaine il me semble, hein ! Moi je, je suis assez branchée au niveau humain, hein. Ce niveau parce que je pense que, quand les relations humaines sont bonnes, on peut faire passer des tas de messages, et que y a des tas de choses qui passent, même au niveau pédagogique, à tous niveaux. Euh, moi depuis que j'ai ma propre équipe hein je peux dire que j'ai mon équipe puisqu'on est 4 ici, 2 ASEM, on est 2 instituts, ben ça roule hein ! Ça se passe bien, y a pas plus de chefs, on est tous pareils. S'il y a un petit coup de main à donner euh pour un nettoyage euh, bon je le fais volontiers. Euh si je suis appelée au téléphone pendant 20 minutes, mon ASEM elle va prendre en main la classe et, heureusement, parce que, quand je reviens, au moins j'ai pas le bazar. Donc je trouve que l'équipe, c'est à nous aussi de la, de faire en sorte qu'elle tourne bien. Parce que, si on n'y met pas tous un petit peu du sien, je trouve que... hein, ça capote (rire). Bon voilà, je... C'est une expérience que, que j'ai mal vécue. C'est vrai que c'est ce qui m'a donné aussi envie de, d'être directrice moi-même, de me dire : " c'est pas pour me faire mousser ", c'est de dire : " et ben maintenant au moins j'en n'aurai pas une au-dessus de ma tête qui va m'embêter ". Et puis euh, moi, c'était pas ma façon de faire, de mettre coucher

les gamins pour les punir non ! Non, c'est pas ma façon de faire. Je pense qu'on peut, ça m'arrive de gronder des enfants, même les petits, ils comprennent pourquoi je les ai grondés. Mais c'est pas euh des sévices, je suis pas d'accord. Alors je me pose aussi des questions, je me dis : " pourquoi on accuse maintenant des instits de sévices ou corporels ou autres ? " Je crois que la question, il faut que l'on se la pose. Peut-être que dans votre recherche vous pouvez vous la poser ?

C'est une des raisons

Et bon ben voilà. Moi la semaine prochaine, je pars pour mon 2^{ème} stage sur l'enfance maltraitée. C'est quelque chose qui me, qui m'intéresse et euh je le fais savoir. J'ai fait un mot aux parents en leur disant : " je vais en stage sur la maltraitance, sur les enfants maltraités ". Je le fais savoir de façon à ce que les parents ou d'autres personnes soient bien au courant que nous, on est euh, on est avertis, on est un public averti, on reste pas insensible à un enfant à qui il manque des cheveux sur la tête. Et puis quand on nous dit : " Oh, il est tombé, il s'est accroché.... " La maltraitance, et bien, elle est pas forcément qu'au niveau des parents. Finalement on se rend compte que, dans ce métier, y a des gens qui sont pas bien à leur place. Ou alors pourquoi justement quand on dit que le pompier a envie lui-même d'allumer des feux, bon est-ce que, je sais pas, est-ce que l'instit a de temps en temps envie, est un peu sadique, est un peu ? Quelque part, oui. Ça doit être vrai ça. Enfin bon moi c'est, c'est un morceau de, un vécu mais je peux vous dire que, que, il m'a marquée. Il m'a vraiment marquée parce que quand c'est avec des collègues de travail, c'est quand même dur à vivre hein ! C'est dur à vivre. Mais ça, c'est une chose que je, heureusement que je connais plus et que je vis pas du tout ici. Et puis en fait, je trouve que les enfants, souvent on dit : " vous avez de la chance vous êtes dans une petite école, on trouve que les enfants sont calmes que les enfants sont, que ça se passe bien, vous vous entendez bien avec les parents ". C'est vrai que le fait que ce soit une petite école ça aide, mais y a aussi comment euh, comment on est avec dans ces, dans ce contexte, comment on est avec les parents, comment on est avec les enfants. Et puis en fait ça fait un tout, un tout. Ça s'enchaîne bien. Euh, j'ai eu une autre de mes collègues, que d'ailleurs j'aime bien, qu'est très gentille. Mais elle, elle est partie du principe qu'elle arrivait dans une école, qu'elle ne connaissait pas, elle arrivait en ne voulant, en ne voulant être liée avec personne, ni d'amitié, ni quelque chose qui pourrait en être approchant. Très très dure en disant : moi, je donc il se trouve qu'elle arrive comme directrice dans une école je suis directrice euh... Je lui dis : " mais je sais pas, les parents tu leur fais pas un petit pot euh en fin d'année ou un petit quelque chose ? Ah non non non, moi, les parents c'est comme ci, comme ça ". Je dis : " mais bon, de temps en temps, les parents on en a besoin pour les sorties, pour les animations ou pour quelque chose on apprécie euh leur compagnie ! Quand même on apprécie leur participation. Ah oui, moi je veux pas, non non, c'est exclu ". Alors bon, à partir de disons quand on a choisi cette option-là c'est sûr que, on sait où on va, on sait que, on n'aura pas, ben on n'aura pas le répondant forcément au niveau amical. Bon je sais pas, moi je trouve que, euh moi je demande 5 parents pour m'accompagner à la sortie, j'ai 15 accompagnateurs, je sais plus quoi en

faire : moi je veux y aller, je veux y aller, je veux y aller. Bon, ben, quelque part ça fait, ça fait plaisir même si c'est pas que pour moi. Heureusement c'est pour la sortie en elle-même, mais c'est aussi, je dis, la façon, un peu comment on gère les choses. Moi je dis qu'à certains moments, c'est vrai que j'ai ce côté un peu, un peu gentil, un peu bon coeur, ça m'a peut-être joué des tours, mais dans l'ensemble ça sert de façon quand même positive. Voilà.

Quels ont été vos modèles ou quelles sont les personnes qui vous ont influencée ?

Ben pour le choix de la profession, moi je dirai que, j'ai pas tellement eu le choix. Euh, j'avais 14 ans euh, les parents m'ont dit, euh, les parents étaient agriculteurs donc c'était là, la destinée de tous les fils et filles d'agriculteurs qui marchaient bien à l'école, hein donc on nous faisait présenter le concours. Mais une fois que j'ai vraiment fait ce métier, je crois que la 1^{ère} personne qui m'a, une fois sortie de l'école normale oui, la 1^{ère} personne qui m'a aidée moi je peux dire que c'était ma directrice et ça a été un peu un modèle parce que, elle encore pas trop, mais c'était la maîtresse des petits. Et je peux dire que j'oublierai jamais cette maîtresse-là. Encore maintenant, je la revois travailler avec ses petits et justement je crois que je suis devenue comme elle. J'ai connu cette maîtresse, elle avait peut-être 35 ans enfin ou quelque chose à peu près comme moi j'ai maintenant, et c'était une maîtresse qui avait que des petits. Et elle, je la voyais pas avec une autre classe, c'était vraiment la maîtresse des petits. Et elle savait bien les prendre, elle leur parlait gentiment, elle en plus, elle savait fabriquer des marionnettes, alors ça j'ai toujours admiré parce que moi je savais pas faire, en pâte à bois et tout. Et ça, c'est vrai que ça a été un modèle pour moi, et même encore maintenant, il m'arrive encore souvent de penser à elle. Parce que moi, à l'époque, j'avais des grands donc je les voyais différents... D'abord ils étaient beaucoup plus dégrossis, on donnait une consigne, ça marchait toujours, que les tout petits c'était une autre façon d'approcher, avec une autre façon de donner les consignes. Fallait vraiment prendre un autre détour, un autre chemin. Et euh je voyais comment elle faisait, alors quand moi j'en n'avais pas tellement besoin disons, enfin y avait certaines choses dont j'avais pas besoin. Et euh, tout ça, ça m'est resté. Et quand j'ai commencé à avoir les tout petits, je peux vous dire que ça a été, que ça a pas été évident, et c'est là que ça m'est revenu. C'est vraiment la toute 1^{ère} personne qui m'a, qui m'a frappée et que, en fait que j'ai beaucoup euh, comment dire que j'ai beaucoup copiée, c'est même pas copiée, c'était dans sa façon de vivre, dans sa façon d'être, c'était dans son tout, quoi. C'était pas euh...

C'était la personne

Voilà, c'était la personne. Parce qu'elle avait une, une assise avec les enfants et c'est ce que j'aimais, et je crois quelque part je me retrouve, je me retrouve en elle. Oui, oui, c'est ça. Vraiment. Même si je sais pas faire les marionnettes ou des choses comme ça. Parce que j'ai certaines règles de, de travail qui sont dans la même lignée et ... non bien

ou pas bien mais je, il y a des choses que je reconnaiss en elle. C'est vraiment la toute 1ère personne. La directrice était très gentille mais euh, au niveau pédagogique c'était un petit peu différent quoi. C'est vraiment surtout l'autre que j'ai, que j'ai beaucoup eu comme modèle. Et quand j'ai quitté cette école, j'ai toujours regretté. D'ailleurs je sais pas si c'est un signe mais euh, il m'est arrivé, même encore maintenant il m'arrive souvent de rêver à ces personnes, à cette école. Et là on vient d'avoir le mouvement qu'est paru, et bien j'ai vu que mon ancienne directrice avait dû prendre sa retraite, j'ai quand même regardé ce qui s'était passé là-bas alors que c'est loin, c'est loin d'ici. Mais bon, dans mon coeur quelque part c'est, c'est resté quoi. Et puis après euh, j'ai eu d'autres, vraiment de modèles. Ce qu'il y a c'est bon, je pense que j'ai été une instit assez docile et euh j'ai beaucoup mis en application ce qu'on m'a dit de faire hein. En fait voilà. Mais après, j'ai pu le faire un peu quand même avec mon, avec ma sensibilité parce qu'il y avait des choses, (soupir), c'était un peu dirigiste C'était la conseillère pédagogique, elle venait, elle me chamboulait toute ma classe : faut faire comme ci, faut faire comme ça, c'était trop dur pour moi au début. J'ai eu vraiment de la peine à me mettre dans ce métier ; c'est vrai que ça a été dur. Et puis euh, elle est venue pendant presque une année la conseillère pédagogique, et puis elle me brassait tout le temps tout ce que je faisais. Et puis bon petit à petit j'ai commencé à voir un peu ce qui me convenait et puis bon, il a fallu quand même des années, ça s'est pas fait en 8 jours. Mais bon, je voyais après, au fur et à mesure de de de l'évolution de la carrière, et puis y a quand même les inspections. Moi je trouve que certains moments euh j'ai besoin que, que l'inspecteur passe, parce que je me pose toujours des questions. Même maintenant, j'ai toujours l'impression de me dire, (soupir) j'ai souvent des nouvelles directives euh, parce qu'il y a des pavés comme ça à lire, le projet d'école. Vraiment, je me suis remise en question ces 5 dernières années. Alors vraiment, tu fais bien, tu fais mal, mais qu'est-ce que, qu'est-ce que tu fais ? Je me posais cette question sans arrêt. Ça (ne) va plus euh, j'ai l'impression que t'es complètement à côté de la plaque, que tu (ne) fais plus ce qu'on te dit de faire. Les directives arrivent ; bon est-ce que vraiment je suis encore dans le vrai ? Je me suis vraiment remise en question, mais terriblement. Et puis bon, heureusement je sentais que l'inspection allait bientôt arriver, j'avais besoin de, qu'on me dise : "oui, vous êtes dans le, vous êtes dans le le bon chemin, ça va. Et au contraire plus que rassurée ". Quand l'inspecteur dit à mon aide-maternelle : " j'espère qu'elle est rassurée, j'en suis même pas sûr ". Il me dit : " ça va, vous êtes bien, tout va bien ". Oui, mais moi je me pose des questions. Parce que on nous a mis là, depuis 5-6 ans oui, on nous a lancé des tas de choses sur la tête euh. C'est vrai que maintenant il faut travailler avec un projet d'école, il faut, alors on se dit : " est-ce qu'avant on n'a rien fait ? Pendant toutes ces années est-ce que vraiment on n'a rien fait ? " On nous a donné des programmes. Alors ça, par contre ça m'a, j'ai trouvé que c'était bien de dire en maternelle : enfin on a une trame, on a quelque chose qui va nous, qui va nous aider parce que bon, à l'école élémentaire ça me paraissait beaucoup plus facile, ils avaient déjà les programmes bien établis, que nous on était dans une espèce de flou artistique. Et puis euh, bon quelque part l'école maternelle, par certaines personnes, c'est pas toujours, c'est un peu dénigré, c'est pas toujours bien vu. C'est : est-ce que c'est une garderie, est-ce que c'est une espèce de, une espèce d'école mais quand même encore une espèce de crèche, bon. Alors que moi, ça je m'en suis

toujours défendue, j'ai toujours bien expliqué aux parents le rôle pédagogique des choses, mais c'est vrai que quand on, quand toutes ces choses arrivaient, moi je savais plus, je savais plus. D'ailleurs, j'ai un peu perdu la foi, hein ! Et bon, maintenant je la retrouve. Peut-être que j'ai repris un peu le dessus, je me sens peut-être un petit peu plus forte aussi. Bon ; puis ça a correspondu aussi à une période de ma vie où j'ai été euh mal, dans ma vie personnelle et ça m'a, ça m'a aidée à m'enfoncer quoi, ça m'a pas... En fait, oui ça m'a pas soutenue, ça m'a pas soutenue, j'ai senti que j'étais pas épaulée au niveau du travail donc ; mais qu'est-ce que devient ce métier ? Moi je me suis sentie complètement à l'abandon hein. Et, alors quand je voyais les collègues, je disais : " mais il faut que vous me disiez, est-ce que c'est moi, y a un problème ça va plus là ". Mais tout le monde avait cette même réaction. Donc j'ai vraiment ressenti qu'il y avait un, un malaise-là, un malaise vraiment important par rapport à ces nouvelles directives qui nous tombaient dessus, que moi j'ai le sentiment de me dire : " ça fait 15 ans que tu fais ce métier. Euh est-ce que t'es encore dans le bon, dans le bon chemin ? oui tu te remets en question ". Oui, en fait c'était même plus qu'une remise en question, c'est que j'avais l'impression que je (ne) savais plus faire. Voilà. Et puis d'autant plus qu'on n'a plus d'animation spécifique pour nous. Euh bon, moi j'ai nagé vraiment dans, nagé dans les eaux profondes sans bouée, sans rien. Et voilà quoi. C'est vrai que là, là c'est une grosse question que je me suis posée. Maintenant bon, je crois que j'ai, j'ai digéré un peu toutes ces revues tous ces, ces livres qui nous sont arrivés, où on a fallu vraiment rentrer dedans euh, où on nous a vraiment bourré le crâne je peux dire, c'est ça hein ! Et je crois que bon, il me semble que maintenant je, ça va mieux. Mais, vraiment là, j'ai passé des années un peu difficiles.

Vous parliez que vous receviez des stagiaires ?

Oui alors ça, c'est pas à ma demande hein ! (soupir) Ça c'est pareil. On vous écrit en vous disant (soupir), je sais plus pourquoi j'ai été choisie, bon, parmi, y a d'autres personnes qui reçoivent aussi des stagiaires. Alors bon, ben j'en ai été malade pendant 15 jours hein, j'en n'ai pas dormi pendant 15 jours, voilà moi je suis comme ça. Quand j'ai reçu le courrier. Et puis après, ben je me suis dit : " bon ben ma fille, tu vas te prendre en main, ça va t'enlever un peu la poussière que t'as dessus là. Ça fait 20 ans que tu fais ça, ben voilà au contraire ça va t'apporter quelque chose ". Donc, ça s'est vraiment très très bien passé, vraiment super. Deux, deux jeunes filles de l'IUFM qui n'avaient donc jamais enseigné, et y avait une partie où elles me regardaient travailler et une partie où elles devaient prendre la classe. Et puis ces 2 jeunes filles ont dit euh : " nous on a des copines, la maîtresse elle veut pas leur donner les élèves, elle veut pas parce que, elle dit que ça va pas et tout ". Et ben moi je leur ai dit : " au contraire, je veux vous donner les élèves parce que, d'une part, moi j'ai envie d'avoir un certain recul par rapport à ma classe, ce que je n'ai jamais eu, et qui m'a fait aussi découvrir les enfants autrement. Parce que, quand on est acteur, et ben on ne voit pas les enfants du tout de la même façon ". Et ça, ça m'a fait aussi découvrir des choses. Les 2 jeunes filles donc, après elles me voyaient travailler, bon ben finalement je me suis lancée, parce que c'est pas évident d'avoir des spectateurs dans une classe, surtout adultes

quoi. Et puis finalement, ça s'est bien passé. Et au moment où elles prenaient la classe bon c'est sûr que ça a cafouillé un certain moment et tout. Et puis je leur ai dit : " si vous sentez que vous avez besoin que je reprenne la classe en mains je le ferai mais sinon vous, vous essaierez de vous débrouiller hein ? " Et puis on verra bien. Alors elles ont essayé. Bon ben ça a fait ce que ça a fait, plus ou moins bien certains jours mais j'ai bien, j'ai bien aimé. Parce que d'une part c'est des jeunes filles, et puis d'abord elles étaient vraiment formidables, elles avaient d'abord un très bon contact, et au niveau relationnel, on en revient là, on a même fêté nos anniversaires en classe ensemble. Il se trouvait qu'il y en a une des 2 qui a fêté l'anniversaire comme moi, le même jour. Donc bon, déjà au niveau relationnel ça passait ce qui est important pour moi, ça c'est important et puis en plus elles ont, elles avaient envie, de travailler, elles avaient envie de, de d'apprendre : tant pis on se casse la figure, on repart. Et elles préparaient des tas de choses pour le lendemain. Je voyais qu'il y avait des choses qui étaient ou trop longues ou peut-être que ça passerait pas, mais tant pis je les ai toujours laissé tenter parce que je trouvais qu'elles avaient la foi, qu'elles avaient envie. Ce que moi j'ai connu y a, au début on a une frite, on a envie de faire des tas de choses et ça, ça me faisait plaisir de voir ces, ces deux jeunes. Et puis euh, au fur et à mesure de ces ça a duré une dizaine de jours ça a été toujours un peu mieux et puis moi avec ma phase de recul, et ben j'ai pu observer : y avait un ou deux petits coquins là, que j'avais dans les coins, je voyais un peu comment ils agissaient, et puis comment ils agissaient avec une autre personne. En tant que moi, et puis moi en tant que spectatrice à côté, quoi. Ça, c'est vrai que ça a été une bonne expérience. Et puis cette année, finalement, euh, j'avais moi-même fait une demande pour avoir des stagiaires. Alors voyez, l'an dernier ça m'avait vraiment rendue malade. Et puis bon, on m'a écrit que euh, ma demande était en attente, et puis finalement y avait plus suffisamment, y avait suffisamment de classes qui pouvaient recevoir, bon point à la ligne. Mais euh, j'ai, j'ai bien aimé parce que je trouve que, il faut pas qu'on reste, euh en arrière. Je trouve qu'on est déjà assez en arrière comme ça : on n'a pas d'ordinateur. Moi je vois : mes enfants ils sont plus doués que moi sur l'informatique bon. Je suis dépassée déjà depuis longtemps, bon hein. Donc je je dis que je trouve que je suis déjà dépassée pour des choses, donc j'aimerai être quand même toujours dans le coup. Et puis ça, c'est une façon aussi de se dire dans sa tête qu'on ne vieillit pas trop encore. Peut-être aussi ça, quoi. Mais euh, j'ai pas envie d'être top dépassée par les jeunes qui arrivent, parce que j'ai envie d'être, euh, que les parents disent pas : " tiens, c'est une vieille instit, on fait que des trucs réto " alors que bon j'ai envie d'être encore dans le coup quoi. Voilà. Donc, c'est aussi une façon de, je prends sur moi, j'ai ... oui, oui j'ai pris sur moi, je m'inscris à des stages alors que, au niveau organisation pratique, c'est pas évident : je vais courir à A. une semaine, bon, faut s'organiser. Mais euh, je, y a quelque chose qui me pousse, à le faire. Et puis c'est un stage pour ça, l'année prochaine, ça peut être pour autre chose. Je trouve qu'il faut euh professionnellement toujours, se tenir à, face à ce qui est là, quoi, les choses qui arrivent. Les collègues nouvelles elles, elles ont pas l'expérience que moi j'ai, mais par contre elles ont des tas de choses à nous dire, à nous apprendre. C'est ce qui est bien. C'est que finalement, je trouve qu'on peut très bien, dans une équipe se compléter entre l'expérience des unes, et puis euh, l'expérience des jeunes qui est pas la même et qui apporte un sang neuf, aussi euh, peut-être une autre façon

aussi d'aborder les choses. Et je pense que c'est pas du tout incompatible, on peut y arriver. Mais il faut qu'on accepte nous-mêmes de, de faire ce, ce choix, d'aller de l'avant hein ! Donc, voilà, sur ce point.

Et qu'est-ce que vous avez pensé de votre formation à l'école normale ?

Alors là, j'étais encore en équipe (?) à A., 2 ans à A. En moi vraiment un souvenir flash, je dirais : 2 ans où on a fait la foire. Bon. C'est pas bien de dire ça mais quand même, moi c'était euh, j'avais 16 ans quand je suis rentrée là, 16 à 18. C'était un peu mon émancipation, j'étais très vissée à la maison. Donc, je me suis retrouvée à A. dans ce centre où on logeait euh, toutes les filles ensemble. Euh, y avait pour moi ce restaurant, la cantine de l'école qui était quelque chose d'extraordinaire ; j'avais jamais mangé... C'était incroyable mais les souvenirs que... donc on mangeait très bien pour moi, c'est vrai que c'est des choses qui m'ont marquée puisque je sortais d'un milieu familial quand même un peu différent. Et puis euh, bon. Dans les profs, je m'en rappelle. Le prof d'anglais, c'était un gars il était complètement euh, dans un autre monde, je sais pas moi qui voulais être prof d'anglais en plus. A cette époque je voulais être prof d'anglais, il m'a dégoûtée à tout jamais de l'anglais. Parce que je me rappelle qu'on nous ... faisait la foire (?), on chahutait donc y avait bien une raison à ça. Parce que moi j'étais quand même une élève assez, assez ,quand même calme. Mais c'est vrai que c'était l'année, les 2 années où on a quand même beaucoup, beaucoup chahuté, on a quand même fait pas mal d'âneries. Mais sinon, bon ben euh, j'ai appris mon métier mais en fait, (soupir) je ... dire que ça m'a servi pour plus tard : j'en sais rien. Par exemple, j'avais jamais vu ce que c'était qu'une maternelle, ou alors une demi-journée à l'école d'application. Et puis euh, je me suis, non je me suis retrouvée au pied du mur alors moi, c'est clair : j'ai fait 10 ans de maternelle, mon Dieu, mon Dieu, mais qu'est-ce qui me tombe dessus

Vous aviez qui comme profs ?

(soupir) De toutes façons, les noms maintenant ! Je me rappelle même plus des noms des profs. Je revois un peu les têtes mais... Si, y avait un jeune qu'essayait de tout révolutionner en philo, puis y en avait un autre aussi qui était très, très moderne, dans son look, un jeune. Y avait 2 jeunes, puis y en avait un vieux qui était complètement... Enfin bon, moi j'ai pas un souvenir cuisant, enfin si vraiment on me pose la question de me dire : est-ce que vraiment ça vous a servi ? Oui on m'a appris des choses, on m'a appris Freinet, on m'a appris

Ah bon ?

Oui on nous en a parlé mais euh

Ah bon, parce que moi..., G. peut-être vous en a parlé ?

Oui, et puis il y avait un jeune prof qui était plus branché sur les méthodes modernes. Non mais euh ... Oui, toutes les choses de psy, Freud et autres, tout ça bon on a, bon y a des choses qui me sont un peu restées mais comment dire ? Est-ce que vraiment, y a des choses que j'ai vraiment utilisées après (soupir) ? Non je peux pas, je peux pas vraiment dire. Moi, tout ce que j'ai comme souvenir du début de ma carrière, c'est que la, la conseillère pédagogique venait tous les 10 jours pour me chambouler ma classe et j'(e n')étais plus à ressortir mes dossiers d'école normale, non non, j'étais dans un autre bain en fait, dans un autre monde après. Alors est-ce que ça a changé depuis ? Je sais pas. Alors faudrait voir, recouper avec toutes les personnes. Mais bon moi, c'est sûr que, et puis peut être un âge où on prenait des gens très jeunes à cette époque. Peut-être que ceux qui vont à l'école normale maintenant, enfin à l'IUFM, sont des gens plus mûrs. J'étais quand même toute jeunette. C'est peut-être aussi la raison qui fait qu'on était un peu ...

Vous êtes rentrée à 16 ans ?

J'avais un an d'avance moi.

A 17 alors ?

On passe le bac à quel âge ?

18

Euh, oui, parce que moi je suis sortie, de toutes façons c'est clair, je suis sortie l'année de mes 18 ans, je venais de passer mon permis en mai et je suis sortie en juin.

Vous aviez 2 ans d'avance ?

Non, je suis rentrée au CP à 5 ans. On m'a jamais fait redoubler (rire). J'ai toujours regretté d'ailleurs. Si au moins... Oui, j'avais 2 ans...Enfin voilà quoi.

Deuxième entretien

Alors oui, c'est démarré cette affaire-là. Ben moi je sais pas, bon le 1^{er} souvenir qui me vient à l'idée, parce que c'est là où j'étais petite, c'est qu'en fait moi j'ai commencé le, l'école, j'avais 5 ans. Donc y avait pas d'école maternelle, je je, j'étais dans un petit village et euh, on m'a mis tout de suite dans une, une classe à plusieurs cours. Donc y avait une

espèce de section enfantine, enfin bon un CP et puis peut-être des CE 1 ou CE 2 enfin je me rappelle plus les classes, sections qu'il y avait au-dessus, mais section enfantine-CP c'était sûr. Et puis y avait peu d'élèves dans cette école, l'un dans l'autre finalement on m'a fait commencer le CP tout de suite. Et j'avais une maîtresse qui était très très très gentille. Je me rappelle de cette 1^{ière} maîtresse qui était, qui était vraiment une gentille maîtresse, en plus elle était belle. Et je trouve que ça, ça avait, à mes yeux c'est un souvenir, en plus elle était belle ma 1^{ière} maîtresse. Donc (soupir), ce que j'y ai fait, je m'en rappelle plus parce que vraiment, c'était, j'ai quelques petits souvenirs, vagues souvenirs de Noël où on avait des pains d'épices, à cette époque c'était les pains d'épices sous le sapin, je mangeais à la cantine mais ... Enfin c'est plutôt des agréables souvenirs. Dans la 2^{ème} tranche de cette scolarité primaire, en fait on a dû changer d'école parce que justement cette école-là, euh, y avait peu d'enfants dans la classe oui, et en fait y avait une école plus près de chez moi qui fermait. Y avait que 12 enfants. Et pour conserver cette école encore plus près de chez moi, euh, les gens qui travaillaient dans la mairie, je ne sais pas, ou les enseignants, avaient demandé à mes parents de mettre les 3 enfants donc on était 3 dans cette petite école. Donc on a dû changer d'école. Alors c'était une école toute seule, y avait qu'une seule classe, où donc j'ai fait tout le reste de ma scolarité, je pense 3 ans en tout cas, sûr. Et là alors c'était une relation je dirais, c'est une maîtresse très gentille aussi, mais qui était quelque part encore un peu notre maman parce qu'on prenait notre gamelle et on mangeait à l'école. Donc ça, c'est des relations que, enfin des choses qu'on voit pas maintenant dans les écoles. On avait notre repas et puis on mangeait sur place. Et donc la maîtresse habitait au-dessus de l'école et c'est vrai que, s'il y avait quelque chose, elle venait nous voir mais bon y avait mon frère et moi et puis après ma soeur, on a été dans cette petite école. Y avait qu'une seule classe, y avait une petite cour qui entourait, c'est vraiment la vieille école euh, typique, quoi. Une maîtresse qui, qui a été, oui, qui a été très gentille, qui était euh, euh, sévère quand il fallait mais j'ai pas de souvenirs vraiment mauvais avec cette dame. Et plus tard, quand j'ai été adulte, quand elle a su que moi-même j'étais devenue enseignante, elle avait bien, elle avait bien apprécié, finalement. Euh, (soupir) pour l'école primaire je crois que c'est à peu près, pour les souvenirs que je me rappelle, hein !

Et avec les copains ?

(soupir) J'ai pas trop de souvenirs, c'est loin je (ne) m'en rappelle plus trop hein ! J'aurai plus de souvenirs, peut-être après au niveau du collège, je sais pas si on peut en parler aussi hein ? Parce que, au niveau du collège, disons que, déjà le collège c'était, c'était la ville un petit peu plus importante. Hein, on était dans une petite commune, bon, c'était euh, beaucoup plus petit que, que D. mais moi, ce que je m'en rappelle, c'est que c'était déjà pour nous la grande ville. Et là, on était en plus confronté à des élèves qui venaient un peu d'autres villages, qu'on connaissait pas. Puis là, bon ben c'est, c'est là où j'ai eu mes, mes 1^{ers} petits flirts. Enfin en 4^{ème} je m'en rappelle à peu près, donc c'est vrai que ça a marqué. Et puis bon, c'était aussi là, l'époque où je commençais à avoir un peu des conflits avec mes parents, et c'est vrai que ça a, c'était un petit peu, j'ai plus (davantage) de souvenirs, disons. Un peu des conflits parce que bon, on commence à

être adolescent. Ma mère était très dure, elle, elle aimait pas que, qu'on traîne après l'école. Bon, on devait prendre le car scolaire donc c'est vrai que, ou alors elle venait nous chercher mais elle voulait pas qu'on traîne, qu'on discute trop le soir, qu'on voit trop de copains, de copines. Elle était assez, assez dure. Donc c'est un peu les souvenirs que j'ai à ce moment-là. On avait des profs alors qui étaient (soupir), on avait des profs qui changeaient. Dans l'ensemble ils étaient assez sympathiques. Y en avait une, c'était une prof très très très dure, elle rouspéait dès qu'elle rentrait dans la classe si on n'avait pas nettoyé, fait la poussière sur le bureau elle mettait les élèves sous le bureau. Alors elle c'était, je peux dire c'était le, la hantise des élèves. Même moi, qui étais une bonne élève, j'appréhendais. Elle était lunatique en plus, un jour elle était contente de nous voir, un autre jour elle nous passait par la fenêtre, enfin à peu près des choses comme ça, enfin plutôt par la porte, oui. Elle était dure, hein, c'était la femme du proviseur, enfin du directeur, elle était, tout le monde en avait peur, c'est vraiment le cas de le dire. Alors bon, si au niveau des relations ça rentre dans le cadre, je crois que je peux dire qu'elle, elle était un peu notre, notre angoisse tous les jours quand on y allait. Sinon, bon j'avais, la prof d'anglais était très gentille. Bon on arrivait en 6^{ème}, elle nous parlait qu'en anglais, c'est vrai qu'on était un peu surpris, on disait pas un seul mot en français. Euh, (soupir), j'avais le prof de gym, c'était le mari de mon ancienne maîtresse de la petite école de, oui, on le connaissait bien. J'ai de bons (insiste) souvenirs de mes profs de collège dans l'ensemble. J'ai bien aimé mais bon, dire que j'étais bien dans ma tête, bien dans ma peau c'était pas, c'était pas le mot hein, c'est ... Puis des relations difficiles avec la famille, avec les parents, l'entourage quoi, c'est ... surtout euh, surtout ma mère quoi. Là, c'est dur. J'ai pas très bien vécu ça, et elle était très dure, sévère et, et elle tolérait pas qu'on puisse m'inviter un mercredi pour, pour passer un petit moment avec des amis même proches quoi. On faisait pas des kilomètres parce qu'à l'époque, y avait, les parents nous emmenaient pas comme maintenant chez les uns chez les autres. Mais elle était vraiment euh, en fait je crois qu'elle a pas, pas voulu nous voir grandir, enfin je ne parle pas de mon frère et de ma soeur mais je parle de moi disons, pas voulu me voir grandir et je crois que c'est ça un peu. C'est pas trop bien précis. Et que, ça faisait que c'est des relations qu'étaient pas toujours évidentes. Donc, bon à l'école je travaillais, j'étais très bonne élève hein, vraiment j'étais une excellente élève et ça, ça, les parents l'appréciaient. Et puis le proviseur, le directeur du collège avait poussé, avait, comment dire, il avait reçu mes parents pour leur dire, pour leur dire : "elle travaille très bien, il faut qu'elle passe son concours de, d'instit, faut vraiment qu'elle présente ça, elle est vraiment une bonne élève ". Donc les parents avaient un peu poussé là-dessus, mais moi de quoi il en retournait. (soupir) Voilà, je sais pas, c'est un peu le vide là (rire).

Vous étiez la 2^{ème} ?

Oui, 2^{ème} sur 3. Mal placée, je trouve.

C'est tantôt : les 2 grands, tantôt : les 2 petits ?

Oui. Et je sais pas comment dire. Mon frère aîné, il était pas, il était moins mûr que moi. Lui il aimait bien rester à la maison, à la ferme, il bougeait pas. Donc, en fait c'est un peu moi qui ai essuyé les plâtres pour des tas de choses et (soupir)

Vous aviez beaucoup d'écart avec votre frère ?

Non, on a 2 ans pourtant. Lui donc, il est le plus grand, après moi, après ma soeur 4 ans de moins. Mais c'est un peu moi qui ai essuyé les plâtres. C'est vrai que (soupir) ça coinçait. Et puis une fille ! Je trouve que mon frère a été plus, on a plus (davantage) permis de choses au frère qu'à moi. Donc ... Et puis bon, pour tout vous dire quand même, il m'est arrivé quelque chose. Je trouve que ça c'est important aussi parce que bon, c'est... Disons que mes parents, pour situer un peu le contexte, on était donc dans un contexte de ferme, des parents très croyants enfin bon très croyants... ils allaient à l'église disons, beaucoup, pour différencier un peu les choses et, et on avait beaucoup de tabous à la maison. Bon je pense que j'étais pas la seule à l'époque. Donc nous, on avait pas le droit de voir quand une vache faisait le veau, ni quand le taureau faisait ses affaires avec la vache. Bon, disons qu'on était interdit de toutes ces choses-là. Donc c'est vrai que moi, ma maman elle m'a jamais rien expliqué des choses de la vie. Et euh, à 13 ans, ben comme toutes les petites filles, on grandit euh, on devient une femme, la mère nous a rien montré, rien appris. On se demande si, ce qui nous arrive, ce qui nous tombe dessus et puis euh, c'est vrai qu'à l'école, bon, étant donné que j'étais un peu naïve sur beaucoup de sujets, euh, je comprenais pas de quoi les autres parlaient. En 5^{ème} par exemple, les autres disaient des trucs sur, je sais pas, l'amour, sur tout ça, j'étais au courant de rien. Et ça m'était déjà arrivé une ou deux fois que les garçons euh, se moquent de moi, fassent un peu des, si j'étais dans les toilettes ils essayaient de me coincer, bon c'était pas méchamment mais je me trouvais toujours un peu bête parce que je voyais qu'eux ils savaient des choses et que moi je savais pas. Et puis euh, mes parents, donc euh, ils me, ils m'avaient fait prendre quand même, pour dire, ils m'avaient fait prendre des cours de piano. Alors que ça devait certainement coûter très cher, enfin bon. Et puis, du coup je jouais de, de l'harmonium à l'église. J'avais donc, 12 ans, 13 ans. Et il fallait que j'aille de temps en temps répéter chez le curé. Alors ça... Au début j'y suis allée une fois, deux fois, bon ça allait bien et puis je voyais que ce prêtre il était bizarre. C'était un gars qui buvait, qui était bizarre. Et puis un jour, et bien tant et si bien qu'il avait certainement trop bu et puis il a, il m'a fait des attouchements. Et donc bon, (soupir) c'est quelque chose qui m'a énormément secouée dans ma vie, et c'est vrai que là je sors d'un stage de maltraitance et (soupir) ça m'a remuée un peu tout ça, quoi. Ca remue. On peut pas dire qu'on y pense tout le temps mais, du fait qu'on reparle de mon adolescence, et bien c'est un gros morceau, c'est vrai que ça m'a marquée beaucoup quoi. Alors bon, je suis, (soupir), il a commencé effectivement à me toucher, ça bon, ça a pas été grave en soi, disons y a pas eu de choses plus graves mais moi ça a suffi pour me marquer quand même. Je suis arrivée à la maison je savais plus ce qu'il fallait dire parce que je, j'osais pas, et les parents ils étaient pas à l'écoute. Et puis j'ai fini par tellement pleurer et puis quand même lâcher

une phrase, mes parents s'en sont occupé mais ils ne m'en ont jamais reparlé. Ils sont restés comme ça, ils ont euh, ils se sont débrouillé pour virer le prêtre, pour faire, je pense qu'ils ont bien joué leur rôle de parents mais à moi ils ne m'en ont pas reparlé. Alors jusqu'au jour d'aujourd'hui, je sais jamais ce que mes parents ont pu penser, ils m'en ont jamais, jamais, jamais, jamais y a eu un mot là-dessus.

Vous n'avez pas senti ...

J'ai pas été concernée.

Comme si vous n'aviez rien à dire ?

Non. Voilà. Mais en fait, cet événement-là, je peux dire qu'il a déterminé la suite de ma relation avec ma mère. La relation a continué à se dégrader, ma mère quelque part a mis dans sa tête le fait que je devais être une mauvaise fille. Depuis ce jour, chaque fois qu'un garçon de mon âge quoi, passait en mobylette, enfin bon comme ça se passe quand on a 15 ou 16 ans, elle, elle a toujours dit des mots méchants à mon égard, elle a vraiment dit des saletés sur moi, je peux vraiment dire ça quoi Et ça s'est continué quand j'ai rencontré euh mon mari. Enfin j'ai eu un ami avant lui, elle a tout fait pour que ça casse. Quand j'ai rencontré mon mari, elle a tout fait pour que ça casse, heureusement là, j'ai été un peu plus, un peu plus forte. Mais en fait cette relation s'est dégradée et pour en arriver, ben ça fait 15 ans que j'(e n')ai plus vu mes parents quoi. Voilà. Tout ça pour démarrer à cette époque où, enfin je crois tout vient aussi du fait que, l'éducation quoi. Une éducation très rigide et moi ça m'a, ça m'a culpabilisée toute ma vie quoi. Oui.

C'est-à-dire que quand ça s'est passé, vous dites qu'ils ont joué leur rôle de parents mais en fait ils n'ont pas joué leur rôle de parents. Ils l'ont fait partir donc pour éviter

Un qu'en dira-t-on

Oui, ou des histoires avec les autres, mais leur rôle de parents aurait été d'abord de vous écouter, de vous permettre de le dire, de vous déculpabiliser aussi

Oui. Ce qui fait que ma coulpe, toute ma vie j'ai battu ma coulpe pour des tas de choses et c'est mon gros problème dans ma vie parce que ça m'est resté par rapport à tout ça. Donc ces problèmes de culpabilité que je me suis mis en moi, en fait on me les mis et on me les a bien faits rester, ancrer dans la tête, voilà. Et ça, c'est sûr que c'est dur à s'enlever de la tête après hein, c'est vraiment dur. Donc, quand on parle de la vie de l'écolière, la vie de jeune fille, la vie d'enfant, en fait ça découle quand même beaucoup de la relation affective qu'on a avec nos parents. Moi je trouve quand même quelque part que c'est important et bon, maintenant que je suis maman moi-même, mais je veille

beaucoup à la relation que je, j'établis avec mes enfants. Et je me casse la figure, je me suis certainement cassé la figure mais en tout cas j'y suis vraiment, je je fais attention quoi, j'y suis attentive, vigilante à tout ça, quoi. D'autant plus quand on nous a culpabilisé pour tout ça. Bon, en plus c'était une mère très dure qui tapait, qui griffait, qui (soupir), qui était très malade nerveusement, qui cassait des trucs et bon, le père qui pleurait à côté parce qu'il avait pas la, la, il avait pas l'envergure, donc (soupir), c'était très très dur. Je voudrais bien pouvoir, dans ma tête-là, avoir un souvenir, une image de ma maman gentille. Je cherche, je me dis, souvent je cherche cette image-là. J'ai envie de la trouver ... je trouve pas, je trouve pas beaucoup. La maman qui est près de nous, qui (soupir), je trouve pas.

Et pourtant, Dieu sait si je la recherche cette image-là, quoi. La petite enfance, bon, j'ai peu de souvenirs alors j'ai, je voudrais bien ressortir une image où elle était vraiment proche de nous ... Le papa, oui, beaucoup. Mais ça, c'est certain que ça marque, quoi, ça marque une vie même, ça marque une vie.

Vous vous entendiez bien avec votre papa ?

Oui. Oui. Papa, euh, proche de nous parce qu'en plus c'était un, c'était un homme qui, qui aimait la terre (fierté). Mon père il aimait la terre, il aimait la, euh, il aimait aller voir le soleil se lever le matin, il aimait, il avait plaisir à voir ses grains de blé qui mûrissaient C'était un homme qui nous a appris à aimer la terre tout ça, donc lui, au contraire il m'a appris toutes ces choses, il était très calme, très gentil. De temps en temps quand il donnait un coup de béret sur la table, c'est qu'on bougeait plus une oreille, mais c'était exceptionnel donc ça avait tout son poids. Euh, parce que c'était rare. Bon, par contre il, il avait envie de, de, oui, de nous faire partager cet amour. Souvent on allait manger la soupe dans les champs, le soir, l'été, enfin je m'en rappelle, ces mois de juin où ... des choses comme ça, quoi ! Que c'est vrai que mes souvenirs de la maman, c'est pas, c'est pas ça. C'est, je n'ai pas ces souvenirs-là. Alors qu'il me semble que, je sais pas, ça devrait me revenir des souvenirs plus de contact maternel, de choses comme ça et je les ai pas. Je sais pas, je les ai pas. Alors bon, je veux pas dire, je les ai pas eus, je dis que je les ai pas, ils sont pas devant mes yeux, je les ai pas. Alors que des souvenirs avec mon père, oui. Et encore, une dernière lettre de lui, y a un an en arrière, une lettre gentille qui a été tout de suite contrée par une horrible lettre de ma mère (sanglot dans la voix) qui a finalement un peu tout démolí, quoi. Et donc toujours, (soupir) l'envie de sa part de casser la relation avec mon papa quoi.

Et vous n'arrivez pas à voir votre père sans votre mère ?

Non, impossible. Et lui, je ne sais même pas s'il le recherche. Je crois qu'il ose pas. Il a peur quelque part, non ? Non je crois que j'ai compris que ça lui était pas possible. Si ça lui est possible physiquement, je pense que c'est pas possible à un autre niveau, il peut, je pense qu'il peut pas, non. Ça, plusieurs fois je me suis posé la question. Ou s'il est

seul, ben il va pas pouvoir me parler. Il s'est trouvé une ou deux sépultures à droite ou à gauche où on s'est retrouvé parce qu'elle, elle vient jamais dans ce genre d'endroit pour ne pas me trouver, donc non. Il vient me dire bonjour mais c'est le blocage complet. Ça c'est vrai que c'est terrible. (soupir) Mais on est là, on est dans notre travail, on est dans notre vie, on peut pas dire ça à tout le monde, c'est vrai que c'est, c'est quand même dur. Ma mère c'est quand même, je sais pas, il me semble que moi, je, je voudrais pas que mes enfants, qu'un jour ou l'autre je sois séparée d'eux. La relation affective, je trouve que, c'est comme avec le travail quoi l'affectif. S'il y a pas un peu quelque chose qui nous fait pétiller, je sais pas où, je sais pas où on va (voix mouillée). Donc bon c'est vrai que ça a quand même déterminé beaucoup de choses cette relation qui était difficile. Même si j'étais une bonne élève, en plus j'étais vraiment, au lycée plus tard c'est pareil, je sortais pas alors que j'avais l'autorisation de sortie quand même, le peu qu'on avait à l'époque hein, c'était pas comme maintenant, je travaillais beaucoup, j'étais tout le temps dans mes études, je sortais pas, je bougeais pas. Et euh, un peu par crainte aussi de, de me faire gronder et tout et tout. Et puis chose qui est bizarre, enfin qui est bizarre mais quelque part qui est une réaction normale, après le lycée donc, quand j'ai eu fait 2^{ième}, 1^{ière}, terminale, donc j'avais réussi mon concours à l'E.N., en juin et euh, après le lycée donc j'ai commencé l'école normale avec un internat, dans un internat. Mais euh, bon, la majorité arrivait, j'allais avoir mes 18 ans, bon mais j'avais 16 ans à l'époque hein, mais bon quand même quelque part, on avait, on avait notre 1^{er} salaire, donc quelque part c'était, euh, l'impression qu'on rentrait oui en autonomie puis j(e n')étais plus sous l'emprise des parents de la même façon parce que je vivais à A., je logeais à A. euh, dans un cadre extérieur à la famille. Et, là donc, y avait des sorties libres, on était quand même beaucoup plus libre de nos mouvements et j'avoue que là, j'ai eu pendant un an, mais vraiment, je me suis laissée aller complètement. Je travaillais à l'école oui, mais euh, je, je, j'ai fait un peu tout ce qui était à faire, les boums, les sorties, traîner de droite et de gauche, avoir des petits copains, oui c'est sûr que là j'en ai un peu profité. Bon ça a pas duré, j'ai pas été tout le temps comme ça mais peut-être une certaine revanche à prendre sur cette époque où on m'interdisait tout. Bon mes parents, je pense pas qu'ils l'ont su mais c'est vrai que si quelqu'un téléphonait un ami ou une amie ou des copines m'appelaient à la maison, ça y est c'était, c'était l'horreur, ça recommençait, je me faisais disputer euh (soupir), c'était vraiment impossible quoi. C'était euh, ils rouspétaient, ils voulaient pas. Donc en fait j'en parlais pas.

Ils rouspétaient ? C'était votre père et votre mère ou votre mère seulement ?

Bon, disons que ça commençait par elle. Bon mon père quand même, il rouspéait aussi hein, il rouspéait aussi. Mais c'était surtout elle, c'était surtout elle qui, qui, qui dirigeait le, la maison hein. C'était surtout elle qui dirigeait. Mais lui il disait pas grand chose, en fait, il le disait pas trop. J'ai pas ces souvenirs de l'entendre me rouspéter après, non. Mais c'est surtout elle quoi, qui, qui commençait (soupir). Ou alors elle me passait pas les communications parce que bon on me disait : "on t'a appelée". Je disais : "Ah non je sais pas, on m'a pas dit, mes parents m'ont pas dit". Et bon, ça m'a, ça m'a suivie

toute ma vie puisque, après quand j'ai rencontré celui qui est devenu mon mari, euh, mes parents n'ont pas, enfin je dis : mes parents parce que c'était quand même les deux, n'ont absolument pas voulu assister à notre mariage (voix mouillée). Quand j'ai demandé si c'était possible d'avoir le livret de famille pour, pour faire les papiers, je peux dire qu'on est passé par la porte à coups de pied dans les fesses. Alors là, j'ai un souvenir vraiment précis. J'étais allée avec mon fiancé, on était allé en moto, on avait chacun un casque, les casques ont passé par la fenêtre, enfin ils se sont retrouvés dans la rue, alors je vous dis pas : les casques de moto quand on les jette, (rire) il rouspéait le, mon mari rouspéait. Enfin bon, c'est le petit souvenir de ça et puis le mariage non, on l'a fait avec nos témoins. Et malgré tout des tas d'amis sont venus, euh, toute ma famille alentour est venue, mes tontons, mes tatas, mes cousins, mes cousines, tout le monde a voulu quand même nous montrer que, enfin , me montrer qu'on m'abandonnait pas complètement parce que ça a été dur, hein ! Je me suis vraiment sentie abandonnée.

Parce que vous aviez quel âge ?

J'avais euh, on s'est marié en 80, j'avais 22 ans. Ah ben oui. J'étais majeure oui, et puis je vivais quand même dans mon appartement depuis 4 ans. J'étais donc institutrice installée depuis plus de 4 ans. Et puis ça m'a suivi euh, ça m'a suivi par la suite puisque donc après notre mariage, les relations se sont encore plus tendues. On nous a fait gentiment remarquer que (soupir) on s'invitait trop souvent à dîner, qu'on n'avait qu'à faire notre repas chez nous et que certainement on n'avait pas les moyens de, de se faire à manger. Donc, bon on a commencé à y aller un petit peu moins puisqu'on nous avait fait cette remarque et puis, et puis euh, (soupir), la fête des mères suivante, la maman est restée dans sa chambre toute la journée, on n'a pas pu la voir, donc bon, (soupir) qu'est-ce qu'il faut en penser ? On sait pas. L'année suivante, ça s'est reproduit le même jour pour la fête des mères. Bon ben moi j'ai compris que ma place était plus là-bas donc j'y suis pas retournée. Et bien sûr, on me l'a reproché (voix mouillée).

De toutes façons quoi que vous ayiez fait, c'était pas bon

Alors voilà. Donc c'est vrai que, voilà ça fait 15 ans que je les ai pas vus. Avec toutes les, toutes les souffrances que ça impliquait quand même. Donc ils ne connaissent pas les enfants, mes enfants. Et ça aussi, ils me le reprochent maintenant, par personne interposée parce que bien sûr : on a des droits sur ses enfants, euh, ce sont nos petits enfants, on a des droits sur eux, on doit les connaître, on doit les voir.

Mais ils peuvent venir !

Oui mais le problème il est, c'est que je n'ai pas confiance, j'ai très très peur de ma mère. J'ai peur de, alors ça c'est quelque chose aussi. Est-ce que j'ose dire que j'ai

peur de ma mère ? On devrait jamais dire ça. Seulement ma mère elle a été très violente avec moi, elle m'a... J'avais 20 ans quand elle m'a empoignée, elle m'a fait des griffures, enfin, c'était aussi bien physique que tout ce qui est à l'intérieur. C'est pourquoi je veux dire, je peux pas oublier, les cicatrices elles sont toujours là. Y avait mon père à côté qui fait que pleurer, qui a jamais pu faire un geste pour la séparer ! Ma vieille tante qui essayait tant bien que mal, euh, de séparer les deux personnes et, non elle (soupir) c'était terrible quoi ! Quand on a 20 ans de, de se prendre des trucs comme ça. Je, je, j'ai pas supporté. Bon je suis quelqu'un de très sensible, j'ai jamais euh, j'ai jamais accepté ça. Et moi j'ai pas cherché à, j'ai pas cherché à arranger les choses. En fait, c'est vrai que j'ai pas été une battante dans cette histoire-là, j'ai pas, je suis restée euh, (soupir). J'ai dit non, ils (ne) veulent plus de moi, je laisse. Après tout j'avais qu'à me battre et dire : "ma mère elle est comme ça mais tant pis je passe au-dessus". Parce que ma soeur elle a été différente, elle a une autre attitude alors qu'elle a pas du tout été ... Ma maman a pas du tout agi comme ça avec elle. Ma soeur est forte et puis elle a dit : "mais écoute, la mère on s'en fiche, elle est comme ça, elle est très gentille". Non, non, ma soeur elle a pas du tout, elle se plaint pas de sa mère, mon frère non plus. Moi j'étais comme ça, bon. Et puis je suis comme ça, c'est... je dois être beaucoup trop, trop sensible, quoi. Ça, c'est sûr qu'elle m'a fait, moi je, j'ai, j'ai cette idée moi dans mon coeur, dans ma tête. Je me dis que ma mère elle a choisi un des trois, il s'est trouvé que c'était moi, pour être le vilain petit canard. Moi je dis c'est ça quoi ! Elle a choisi le vilain petit canard et puis c'était moi et toute sa vie, toute ma vie, elle m'a, elle a mis le paquet sur moi. C'est clair, c'est pas envers les autres. Quand il s'est trouvé qu'il y a 6 ans en arrière je me suis séparée d'avec mon mari, j'ai divorcé, bon par personne interposée elle l'a su. Elle a dit que c'était bien fait, et que si, et que là, et que de toutes façons c'était normal puisque j'avais, j'ai toujours été une salope, une traînée, enfin bon. Je vais pas développer tous ces mots mais (voix mouillée) disons que j'ai été ça, et ça toute ma vie donc c'est normal. Alors que ... j'ai quand même été quittée, quoi.(larmes). Alors bon, quelque part ça fait beaucoup de choses quoi, c'est sûr que ... je peux pas oublier ... ma vie de petite fille, de grande fille, enfin jusqu'à l'âge de 20 ans, c'était un peu ces week end angoissants d'être là-bas. Ça a commencé à l'âge de 12 ans, ben jusqu'à ce que je parte de chez mes parents, ça a été un petit peu dur à vivre. Mais bon, j'excuse un peu ma mère en ce sens que je me dis que c'était une femme qui était très très malade. Toute ma vie, j'ai vu des médicaments pour soigner les nerfs à la maison, euh elle a été beaucoup dans des, voir des médecins, des neurologues, des je ne sais quoi. Enfin, on la voyait toujours partir chez le médecin. On savait pas nous, on était petit mais on la voyait toujours chez le médecin, et revenir avec des cornets de médicaments. Voilà ce souvenir qu'on en a. Et ça c'est sûr que, pour des petits enfants, c'est terrible. C'est pas forcément le souvenir drôle qu'on a de sa maman. Je l'ai jamais vue rire avec nous euh non. Alors qu'elle participait pas beaucoup aux travaux de la ferme, elle était beaucoup à la maison hein, c'était mon père qui faisait tout, donc elle aurait peut-être pu trouver des moments enfin, je sais pas. En tout cas j'en ai pas ces souvenirs-là.

Et vous parlez du reste de votre famille, vos oncles, vos tantes ?

Oui alors eux (rire), comment dire ? Disons qu'à l'époque où y a eu le, l'épisode avec le prêtre, bien sûr que, même si moi j'en ai pas eu d'écho, autour de moi ça s'est su, les oncles, les, enfin les tantes, tous les oncles je sais pas mais les tantes l'ont su. Euh, elles m'en ont pas spécialement parlé à cette époque-là mais à partir de l'époque où moi j'ai été plus grande, où je leur ai posé des questions, j'ai eu 20 ans j'ai commencé à poser des questions aux unes et aux autres, on m'a toujours parlé, on m'a toujours répondu. Même les personnes âgées, on m'a toujours dit, et on m'a toujours dit : "ça n'est pas ta faute, tu n'es pas coupable ou tu n'as rien fait de mal". Donc j'ai senti que ces gens-là, euh, étaient quand même, euh, à mon écoute et puis ils ont été de mon côté. Et ils ont toujours dit : "ta mère est très dure, ta mère a toujours été dure" parce que moi je leur ai posé des questions sur avant ma naissance, comment elle était parce que je voulais savoir pourquoi cette femme était comme ça. Et ils m'ont toujours dit : "du jour où ta mère a épousé ton père, elle a toujours été dure avec tout le monde, elle a éliminé les belles soeurs, elle a fait de la place devant elle, euh elle a toujours été très dure". Donc bon, de toutes façons elle avait ce caractère déjà, et puis très très très jalouse, très possessive, hein ! Jalouse, possessive du mari, euh des enfants quelque part. Pourquoi elle a pas voulu que les enfants grandissent et ... mais pas trop avec mon frère et ma soeur, c'est ça que j'ai toujours essayé de comprendre.

Votre frère et votre soeur au niveau scolaire ils réussissaient comme vous ?

Euh, mon frère avait beaucoup plus de difficultés. Lui en fait il a fait un CAP de mécanicien. Euh, c'était quelqu'un qui était assez renfermé et qui réussissait, oui, très difficilement l'école. Il, il était euh, il est intelligent, il était intelligent. D'ailleurs mon père a aussi beaucoup aidé à lui apprendre des tas de choses, mais au niveau scolaire c'était plus dur. Voilà. Mais sinon c'est quelqu'un qui était très intelligent hein ! D'ailleurs il a bien réussi dans la vie aussi plus tard, il a fait des tas de choses dans sa vie mais il avait quand même plus de peine à l'école. Ma soeur elle se débrouillait très bien. D'ailleurs, elle a, elle a un diplôme d'infirmière, elle, non non elle a fait de bonnes études aussi. Je crois qu'on a quand même bien réussi tous les trois malgré tout. Que je sois institutrice, c'est ce qu'ils voulaient mes parents. Mais je pense qu'elle était ambivalente oui, parce qu'effectivement c'est un peu eux qui m'ont poussée à faire ce métier. Moi je peux vous dire que je savais pas du tout ce que je voulais faire. Ils avaient dit : "il faut qu'on lui fasse présenter son concours" parce que peut-être c'était aussi, ils savaient que les filles de paysans c'était un peu leur avenir et pour autant qu'elle écrive bien. C'était des critères (rire) qu'on regardait plus (davantage) que, maintenant on regarde d'autres choses, quoi. Donc les parents, c'est vrai qu'ils m'ont poussée mais, c'est ce que je me suis dit. Je me suis dit : "c'est un critère de promotion" et euh, euh, voilà. Quelque part je me suis dit : "finalement, ils ont voulu que je fasse ce métier mais euh, c'était une envie ?, je sais pas" ; il y avait une ambivalence en disant ce serait bien si on la gardait à la maison ou qu'elle fasse un métier, qu'elle fasse quand même pas ça. Enfin, donc, l'un dans l'autre, j'ai jamais bien su pourquoi. Est-ce qu'ils avaient vraiment envie que je sois instit ? Est-ce qu'ils avaient

vraiment envie que je fasse autre chose ? Je sais pas. Mais le, le, le souci des autres c'était quelque chose dont j'ai beaucoup entendu parler, hein ! Euh : " tu vas quand même pas épouser un ouvrier !" Oui, et puis euh, " tu pourrais bien épouser quelqu'un qui a une meilleure profession !" Qui euh ... Ou ils parlaient souvent des avocats, des notaires. Enfin je sais pas ,mais c'était tout le temps euh, j'ai dit : " mais est-ce que vous pensez que peut-être cette personne elle m'aime ? Ce garçon, il m'aime. Peut-être que c'est plus important que son métier, sa profession ". Non mais ça, ça comptait pas. En fait, le mot aimer c'était un mot banni chez nous hein.

Votre mari, il faisait quoi ?

Et bien il était monteur en chauffage, un CAP. Tout simple. Chauffagiste. Et ses parents étaient ouvriers. Mes parents n'ont jamais accepté les parents de mon mari qui étaient ouvriers. Et euh, j'entends toujours cette réflexion euh : " mais tes, tes beaux parents euh, ils vont te voler ton argent ". Je dis : " mais j'ai pas d'argent. Oui mais tu sais, ton métier d'institutrice, ils vont te voler tes sous euh puisqu'ils sont ouvriers ils gagnent pas beaucoup ". Je dis : " mais ils s'en fichent de l'argent. Pourvu qu'ils voient qu'on est heureux, ils s'en fichent ". Ce qui est vrai. Ils se sont jamais mêlé de notre vie. Mais c'était eux. De toutes façons ça, c'était le, l'attrait de l'argent, le souci de la promotion, c'était euh, c'était toute leur vie ça hein ! Ça a été toute leur vie comme ça. Et moi, disons que j'avais 10 ans, je m'étais déjà rendue compte de ça. 10-12 ans. Je suis jamais, je suis jamais rentrée dans leurs combines. J'étais une petite fille et déjà à cette époque, je, je, dans ma tête, y avait, y avait des choses qui correspondaient pas à ce que, à l'éducation que mes parents me donnaient. On avait notre, notre tante à l'époque c'était pas notre vieille tante, maintenant elle est vieille parce qu'elle a 70 ans mais à l'époque elle était beaucoup plus jeune, elle avait, elle avait 40 ans. Tous les week ends elle venait à la maison, elle a, elle apportait un gros kilo de viande, elle apportait des tas de choses parce qu'elle voulait pas que ce soit dit de venir les mains vides. Et bien sûr, euh, dès qu'elle arrivait, euh je peux pas dire que ma mère lui demandait de se mettre au fourneau mais bon, jusqu'à quel point c'était pas ça, quoi ? C'était toujours ma tante qui cuisinait, qui lavait la vaisselle, qui faisait le ménage, bon. J'ai jamais, j'ai jamais aimé ça, j'ai jamais aimé.

Et votre tante c'était ?

La belle soeur de ma mère.

La soeur de votre père.

J'ai toujours ressenti que, y avait des choses qu'étaient pas normales. Ça, ça n'était pas normal, pour moi. Ma tante, elle était là, elle venait mais on la faisait travailler, on lui faisait faire des tas de choses. Bon moi, c'était pas, c'était pas mes idées, c'était pas

ma façon de faire. Et maintenant ma vieille tante je la vois toujours beaucoup, j'ai toujours dans ma tête, pour moi c'est, c'est ma maman, elle m'a apporté énormément. Et euh, quand elle vient chez moi ou quand je vais chez elle, et bien c'est moi qui fais la vaisselle, c'est moi qui fais la, j'ai toujours ce souvenir de me dire, je me rappelle tellement ce que elle, elle a fait à cette époque que, que, j'ai jamais pu accepter ça. Mais sinon, c'est vrai que tout le contexte familial alentour, euh, ils ont quand même tous été, euh, proches de moi, oui. Et même encore à l'heure actuelle maintenant quoi. La famille est divisée à ce niveau-là. Mais bon, cette petite enfance, c'est, elle nous suit et on devient une femme après mais, ça fait aussi que je suis comme je suis, forcément. Mes relations avec les autres sont, sont, sont ce qu'elle sont, sont ... C'est sûr que j'ai, je fais attention, je, j'ai pas envie d'être, d'être dure comme ça. J'ai vécu des choses qui m'ont un petit peu, qui m'ont fait réfléchir. Au contraire, si je suis dure, et bien je me pose des questions sur pourquoi je le suis. Parce que ça aussi, hein ! Ça entraîne aussi le fait que ... On nous a dit en stage que les enfants maltraités devenaient des maltraitants, donc bon, (voix mouillée)... Hein ! C'est, ça je le savais déjà avant d'y aller au stage. Mais je veux dire, je suis encore plus ... vigilante par rapport à tout ça. Enfin, je sais pas si ça rentre dans le cadre, tout ce qu'on dit ? Mais voilà, enfin bon. Ça, ça fait du bien sinon d'y mettre dans la boîte (rire en montrant le magnétophone).

Et vous aviez des cousins, des cousines avec qui vous aviez des relations ?

Peu, peu parce que, ben pour toujours la même raison : mes parents fréquentaient pas beaucoup les beaux frères et les belles soeurs donc les cousins, les cousines, on se retrouve maintenant qu'on a 25 ans, 40 ans. On se raconte des trucs qu'on ne s'est pas dits à une certaine époque. Dimanche, j'ai revu une cousine que j'avais pas vue depuis, depuis peut-être 15 ans. Alors qu'on a le même âge. Pratiquement quoi, à deux ans près. Mais on se fréquentait peu. Et les cousins, les cousines qui habitaient tout proche de chez nous se réunissaient quand ils avaient 15 ans, 18 ans. Ça, c'était vraiment la famille donc, je veux dire, mes parents auraient pu accepter qu'on aille se retrouver une fois, en tout cas pour faire le 31, je sais qu'ils faisaient des petites choses comme ça. Mais j'ai toujours été interdite de sortie. Enfin pas que moi, mon frère aussi, ma soeur après quoi. Au niveau des sorties ... mais quoi que ma soeur, elle a eu un peu plus de droits que mon frère et moi.

Vous n'aviez pas le droit de faire le 31 avec vos cousins ?

Non. D'ailleurs, même encore maintenant, ils nous le disent. Et on a ... Et bon, au fur et à mesure que ces choses s'installent, après on nous (ne) propose plus, les cousins (ne) nous proposent plus, les copains (ne) nous proposent plus. Donc moi, je peux dire que j'ai ce souvenir que mes cousins, mes copains, mes copines nous ont plus ou moins abandonnés quoi. On n'a, on n'a pas eu, euh, on était toujours mis à l'écart quoi. Moi c'est le souvenir que j'ai, j'ai été mise à l'écart des autres, c'est clair. C'est les parents qui nous ont mis ce veto là. Et ça c'est sûr que c'est un ressenti, euh, jusqu'à, jusqu'à

même encore maintenant c'est un ressenti quand je les rencontre hein ! C'est toujours quelque chose que, que je ressens par rapport à eux. Et eux ils ont vécu des choses tous ensemble et nous, ben non, c'était pas possible. C'était une interdiction. Alors pourquoi ? Ça, c'est un mystère. Alors voilà, bon au niveau de l'école, tout ça, je crois que je vous ai déjà dit beaucoup.

Et au lycée avec les profs ?

Au lycée, oui, ça a été. Qu'est-ce qu'on avait comme profs ? Alors ça ! Je (ne) pourrais plus dire, oui y avait la prof de gym qui était très très gentille, qui était très humaine. C'est marrant j'ai des souvenirs quand même avec des gens qui m'ont marquée, euh, au niveau des relations humaines. On avait un prof de , de philo qui était euh, sur un nuage, complètement. Alors là je comprenais rien à ce qu'il me racontait, vraiment je ne comprenais pas de quoi il parlait. Comme s'il m'avait parlé chinois. Et donc on chahutait forcément. J'ai pas beaucoup de souvenirs du lycée en général, c'est plutôt, j'étais à l'internat. J'ai plus le souvenir un peu de la vie à l'internat. Et moi alors l'internat, j'étais un peu privilégiée, justement parce que ma tante dont je parlais tout à l'heure, ma, ma vieille tante, elle, elle était chef du personnel à l'internat. Donc elle avait un logement de fonction pendant des années, des années. Donc mes cousins et moi, on est toutes passées successivement à vivre chez ma tante. Et on a toutes ce souvenir, quand on se retrouve, de notre vécu chez notre tante. Et donc, on logeait chez elle, à l'intérieur de l'internat. Alors on a été, je peux dire que c'était mon privilège, de dire : j'ai eu ce petit privilège-là parce que (soupir) j'étais plus (davantage) contente la semaine chez elle que le week end chez mes parents. Finalement j'ai des bons souvenirs et l'été j'allai passer mes vacances chez ma tante à A., tout le temps, tout le temps, tout le temps.

Et les repas ?

Les repas, c'était avec les élèves. Alors j'allais au repas du petit déjeuner le matin, où je les rejoignais ans la salle, et à midi et le soir. Et après le repas du soir j'allais dormir chez ma tante. Donc c'était un semi internat et là, je peux vous dire j'ai apprécié hein ! J'ai apprécié cet internat. J'ai beaucoup aimé. Et puis j'avais ces relations avec ma tante qui était euh. C'est une femme qui vivait seule, qui, bon comme on disait à l'époque, c'était une vieille fille, mais elle était très ouverte, elle l'est toujours, elle a 75 ans maintenant, elle est très ouverte et moi ça m'a aidée. Ça m'a aidée parce que, elle , elle m'a appris des choses que mes parents ne m'avaient pas dites. Elle m'a dit des choses qu'eux m'avaient pas dites. Alors bon, ça, ça m'a encouragée et ça m'a permis de, d'être plus forte à certains moments et puis de me donner un peu confiance, aussi. Elle m'a, oui, elle a été super, cette tante. Et, elle m'a jamais abandonnée. Jamais, jamais, jamais. Et y a encore peu de temps, elle a dit à mon père, elle a dit : " je n'abandonnerai jamais Claudine, jamais, jamais ". Donc ça, c'est, elle a été pour moi une sacrée bouée toute ma vie, la seule bouée que j'ai conservée au fil des années. Plus qu'une mère. Elle était sévère, elle m'interdisait de, de, de traîner et elle me disait :

" tu es là, tu dois travailler. Tu sais qu'il faut que tu ais un métier, que ... " Ça, c'est sûr qu'elle était sévère mais avec tout ce côté affectif quoi, c'est sûr que c'était important, quoi. Donc, moi, pour moi, le fait qu'elle m'oblige à travailler, ben c'était, je trouve que c'était normal. Mais, à côté de ça elle était très gentille. Donc euh, comme quoi on peut être sévère et que la relation passe bien en fait. Oui, aussi, je voulais parler de ça. J'ai eu des problèmes dentaires étant toute petite, depuis toute petite. Il s'est trouvé que j'ai eu beaucoup d'antibiotiques, j'ai eu des problèmes de santé, donc on en parlera aussi, tiens ! Et il s'est trouvé que, à force d'avoir des ennuis de santé, euh, mes dents se sont abîmées. Elles sont devenues marron, les problèmes d'antibiotiques ça fait les dents marron, jaunes, enfin. Et donc, enfant, enfin moi, je me suis euh, j'(e n')ai plus voulu sourire, parce que c'était les dents de devant. Et ça, c'est terrible, hein ! Toute ma vie, ça m'a marquée aussi. Et euh, j'(e n')ai plu voulu sourire. Donc quand on sourit pas, forcément on est un peu introverti. Bon y a des tas de choses, on s'extériorise pas quand c'est comme ça. Et euh, c'était aussi parce qu'à l'époque les dentistes tout ça euh, est-ce que les parents suivaient bien le, ça aussi c'est des problèmes : est-ce que les parents ont bien suivi mes problèmes de dentition, de santé, enfin bon. Je veux pas leur jeter la pierre parce que y a très longtemps et puis peut-être y avait pas tout ce qu'il fallait non plus. Donc euh, j'ai eu ces problèmes de dentition. Et quand j'ai eu 20 ... 29 ans, 29 ans oui, c'est quand j'ai mis au monde mon fils, mon mari m'a dit : " écoute, on va, maintenant on va s'occuper de tes dents ". Parce que j'ai le souvenir de la maternité où on m'a pris en photo avec mon bébé, j'osais pas sourire. Donc c'était trois, trois dents qu'étaient vraiment vilaines. Mon mari m'a dit : " écoute, on va s'occuper de tes dents. Tu vas aller, dès que tu pourras, tu vas aller chez le dentiste et tu vas faire tout ce qu'il faut ". J'appréhendais un peu parce que je me doutais bien qu'on allait me les enlever. Et donc pour en revenir à l'histoire de la confiance dans les personnes, que j'ai dans les personnes, et bien mon dentiste, j'ai eu confiance en lui. Il m'a expliqué, il m'a dit : " je vais vous les enlever les trois ". Trois dents de devant, il m'en reste qu'une là, Bon. Et je me suis dit : " et bien O.K . on y va ". Deux heures sur le siège, là-bas sans bouger. Il m'a dit : " vous inquiétez pas, je vais vous mettre des provisoires, après, la semaine prochaine je vais vous ... ", il m'a tout expliqué ce qu'il allait me faire. Il m'a mis en confiance. Et ben, j'étais bien. J'ai pas eu peur, j'étais bien, je suis repartie, j'avais des jolies dents blanches. Pendant une semaine je me regardais, je faisais que me regarder dans la glace. La semaine suivante, ça a été les vraies qui étaient bien lisses, bien, que les provisoires c'était un peu rugueux, c'était un peu comme du plâtre, je dirais, qu'après c'était les vraies, les belles. Oh la, la (soupir de satisfaction). Mais depuis ce jour-là, on peut dire que on m'a enlevé euh, ça me fait comme l'impression qu'on m'a enlevé un voile devant la figure. Et j'ai pu me, m'exprimer, sourire, avoir du plaisir. Et c'est vrai que c'est depuis là que je suis devenue beaucoup plus souriante, et plus avenante aux gens, envie d'une meilleure relation avec les gens. J'ai vu que ça avait changé ma vie, ça a changé ma vie. Donc, comme quoi euh, la confiance ça fait que j'ai, j'ai pu euh, oui j'ai accepté qu'on me fasse ça parce que c'était un gros boulot quoi. Je veux dire : c'était quand même un gros travail. Fallait l'accepter hein. En plus c'est quand même sur notre visage ... Enfin bon, je sais que les personnes qui l'ont vécu, ont ressenti un peu ces choses. Alors pour en revenir, puisqu'on parlait de la santé, quand j'ai été petite, j'avais énormément de problèmes d'asthme. Alors bon,

comme on était à la campagne, c'était le foin, c'était les acariens, c'était dû à tout ça. Moi je soupçonne qu'il y ait des tas de choses à côté, (rire) maintenant que je suis devenue adulte, je soupçonne qu'il y ait un asthme d'origine nerveuse et bon je prenais des crises la nuit. C'est horrible les crises d'asthme que j'ai pu prendre, c'est une horreur (mots bien détachés). J'ai des souvenirs vraiment euh, (soupir) angoissants je pourrais dire de mes nuits. Ça a commencé vers 7 ou 8 ans et j'ai traîné ça jusqu'à l'âge de 24 ans. Oui. Disons qu'à partir de l'âge de 20 ans j'en ai plus eu, c'est l'année aussi où j'étais loin et bon, j'ai aussi euh, pris la décision de faire un traitement avec un allergologue et après j'en ai plus eu et, au jour d'aujourd'hui, je n'ai plus d'asthme, du tout, du tout, du tout. Plus du tout. Je ne sais plus ce que c'est. Bon, ma fille en a un peu mais pas au stade où moi j'en avais. J'avais vraiment des nuits euh, agitées. Puisqu'on en parle, quand j'avais mes crises d'asthme et mes bronchites asthmatiformes, euh j'ai le bon souvenir de ma mère dont je parlais tout à l'heure, que je trouvais pas. Ma mère allait faire les courses à la pharmacie et quand elle revenait elle m'apportait un reblochon. C'est ridicule à dire mais c'était mon plaisir. J'adorais le reblochon, d'ailleurs j'adore toujours. Et le bon souvenir que j'ai, c'est qu'elle m'apportait un reblochon. Donc, bon, et là, elle s'occupait de moi, forcément. Elle allait chez le médecin et Dieu sait si ça arrivait souvent hein ! Et j'étais interdite de sport, j'étais interdite de tout, je restais beaucoup à la maison. Et c'est vrai que quand même, euh, ce souvenir me revient, que j'ai, la maman là s'occupait de moi. Voilà, enfin, j'ai trouvé.

Gérard

Premier entretien

Euh, moi ça fait 18 ans que je suis instit de toutes façons j'ai une voix qui rentre très très mal dans ce genre de truc (par rapport au magnétophone) ! donc ça fait 18 ans que je suis instit, 9 ans que je suis là, et ici moi je suis heureux. Très très bien. J'ai juste eu 2 années difficiles, très difficiles, parce que j'ai été accusé par une famille de euh tabasser leur gamin. Donc ça a été, ça s'est fini à la gendarmerie, enfin ça s'est je sais pas si on peut dire bien fini je sais que ça m'a beaucoup marqué, donc c'est la 1^{ière} chose dont je parle ça s'est fini qu'ils ont été mis au ban du village mais n'empêche que l'ambiance s'en est ressentie quand même. Ça s'est fini avec le maire, l'inspecteur, tout mais je sais pas si on peut... comment on peut ... ça peut réarriver demain. M'accuser de maltraiter un gamin ... Moi, j'ai prévenu l'administration tout de suite mais y a pas eu de, y a pas eu de réaction de l'administration pendant 6 mois. Et puis, c'est quand ça s'est gâté avec les parents que l'inspecteur a réagi. Mais sinon, euh, bon mais cet enfant est toujours dans la classe d'ailleurs, il est toujours là, mais bon, maintenant on n'a plus de rapports avec les parents, ce que je trouve bien triste d'ailleurs mais, mais

euh, parce qu'avant y avait une super ambiance. Mais moi, ça serait à refaire je reviendrais ici, et puis je recommencerais en classe unique même, même si pendant 2 ans j'ai vraiment failli demander mon changement pendant 2 ans parce que, avoir le gamin sous les yeux et les parents qui m'accusaient de, de le maltraiter. Sinon, sinon j'ai que des bonnes expériences à part ça, vraiment euh ...

Vous avez fait quoi comme formation ?

J'ai fait 2 ans à l'E.N. de B, de 76 à 78. Et puis, ensuite j'ai fait 5 ans, euh, ZIL. Ensuite j'ai été 4 ans sur mon 1^{er} poste fixe à MM., ensuite un an en, provisoire à A. en perfectionnement, classe de perfectionnement. Et puis après je suis arrivé ici. Et là, on est bien. On est bien, on court toujours autant qu'ailleurs mais les gens sont sympas, les élèves sont sympas, j'ai une super classe et des conditions de travail, une mairie très très ouverte sur l'école, donc ça va très bien. Et puis, surtout, surtout je prends les gamins à 5 ans et puis je les emmène au collège, moi c'est ça qui me plaît, de les, de les prendre, ils savent pas lire, pas écrire pas compter enfin si, ils savent compter comme ça mais, et puis il faut les préparer à rentrer en 6^{ème}, quoi. Donc, parce qu'au niveau du boulot, je suis assez caractériel, j'ai du mal à supporter les autres quand ils veulent pas faire quelque chose, et j'ai du mal à supporter qu'on m'oblige à faire quelque chose. Donc, comme ça, là au moins, je suis tout seul et puis je fais comme pas comme j'ai envie parce qu'il y a des, y a un cadre quand même mais comme je, comme je comme je sens, voilà. Quand j'ai besoin et ben je travaille en collaboration avec le chef-lieu, on fait des projets d'école ensemble, donc ... Voilà.

Vous avez beaucoup d'enfants ?

Cette année, non, 16. 16. L'année dernière 24, l'année d'avant 21. Ça fait beaucoup 24, mais j'aime mieux en avoir 24 que 8 hein ! alors je me plains pas. L'inspecteur m'a dit que je pouvais laisser les maternelles au chef-lieu mais d'abord ça les rend, ça les débrouille, quand ils rentrent au CP ils savent comment ça se passe. Ensuite, j'aime bien les regarder ; quand les grands me gonflent je vais voir les maternelles parce qu'alors eux ils sont, ils sont vraiment, purs quoi. Et puis en plus, le jour où je manque d'effectifs, si j'ai refusé les maternelles un coup euh, on va me dire : vous pouvez plus les prendre, donc. Non, 16 c'est bien en classe unique, moi j'aime bien. C'est vraiment un nombre ... juste ceux qui sont tout seuls dans leur niveau. (J'en ai) une, elle a fait toute sa scolarité jusqu'en CM2, elle est toute seule. Alors bon, Mais elle s'est bien, elle s'y est bien faite ! Mais c'est le handicap, quoi, ceux qui sont tout seuls. Sinon euh ... Qu'est-ce que je peux vous dire là, comme ça ?

Vous avez une bonne expérience, vous pouvez me donner des exemples concrets, des petits faits, ce qui fait que vous aimez bien ça ... ?

Ah ben oui, moi j'aime ça. C'est ça ou la cuisine hein ! J'ai failli faire cuisinier. J'ai fait ça parce que toute la famille de ma mère était dans l'enseignement, toute la famille de mon père dans l'hôtellerie, j'ai guère eu le choix d'ailleurs mais eux ils voulaient que je sois prof. Je voulais absolument pas être prof, donc j'ai fait B.(l'E.N.) puis je suis resté instit, ça me convient très très bien. Bonne expérience euh, j'en ai tous les jours, des bonnes expériences. La dernière, c'est ce que je suis en train de faire avec mes CE2-CM1-CM2. C'est-à-dire euh, je travaillais depuis 8 ans de manière très, très cloisonnée, très rigoureuse, parce que ça fout la trouille quand on arrive en classe unique, avec 6 niveaux différents de se dire j'y étais passé quand j'étais en remplacement mais en remplacement c'était pas pareil, parce que on vient pour 15 jours ou 3 semaines donc elle tourne la classe, elle roule alors que là il fallait lancer le, donc je travaillais d'une manière extrêmement ... Et puis là, cette année, depuis Noël, j'ai commencé à , en français avec les CE2-CM1-CM2, ils sont en décloisonnement complet, c'est basé sur l'expression écrite. Tous les jours, on choisit je choisis, parce que je suis très directif quand même je choisis un thème de travail ça peut être : écrire une lettre, une recette de cuisine pour employer l'impératif ou le ... et puis on travaille toute la semaine dessus, donc le jour ils écrivent, le soir je corrige, on a fait un code de correction. Et puis tous les jours, ils reprennent leur texte et ils essaient de l'améliorer et puis on travaille un point précis de, de ça. Et puis le samedi ils me le mettent au propre et ils me le rendent, ça doit être terminé. Donc, tous les jours ils réécrivent leur texte. Et depuis Noël, j'ai eu des résultats fantastiques, notamment avec les gamins c'est l'intérêt qui, qui étaient pas capables de construire un texte cohérent . Donc, j'en ai un là qui écrivait n'importe comment, n'importe quoi, et qui maintenant me fait des choses pour lui fabuleuses. Et... bon, ça demande plus de travail de correction qu'avant, mais d'un autre côté on a plus de, de plaisir parce que on les voit. Avant, on faisait des rédactions, c'était la corvée parce que c'était toujours les mêmes fautes, ils font toujours un peu les mêmes fautes mais il la font déjà un peu moins souvent ; la même faute, on la retrouve plus toutes les lignes mais toutes les 5-6 lignes. Et ... qu'est-ce que je voulais dire, j'ai perdu le fil, et puis là maintenant le but c'est pour ça que j'attends le conseiller pédagogique, je l'ai demandé à Noël mais il a pas eu le temps de venir encore donc j'essaie d'arriver à intégrer, parce qu'il y a quand même des leçons à faire, c'est automatique, parce qu'il y a d'abord des notions nouvelles à, à aborder, donc ... C'est d'arriver à intégrer ces leçons de façon à ce que ce soit pas artificiel. Avant je faisais, j'avais ma programmation sur l'année, je faisais ma leçon de grammaire le lundi, ma leçon d'orthographe le mardi, etc. ça tombait comme un cheveu sur la soupe si je faisais un texte. Maintenant j'essaie de le, de le, j'essaie de de faire en sorte que la leçon tombe sur des besoins réels, euh, sur le texte sur lequel ils travaillent. Mais ça demande une mise en place énorme, parce que d'abord, ils ont pas tous les mêmes besoins. Et puis, il faut que j'arrive à une programmation annuelle des thèmes de travail. Après seulement je pourrai euh, je pourrai euh ; euh, placer mes leçons en fonction des besoins réels. C'est pour ça que j'attends mon conseiller pédagogique préféré C. parce qu'il doit justement m'amener des références de livres, de bouquins pour travailler comme ça. Alors voilà. Mais là j'ai énormément de satisfactions avec ça, parce que, on fait beaucoup moins d'exercices systématiques qu'avant on en fait quand même d'abord parce que, sinon les parents seraient affolés parce qu'on peut dire ce qu'on

veut hein, y a pas ... les parents quand ils suivent leur gamin ils ont leurs références à eux, faut quand même des leçons, des exercices, des ... et puis ils ont besoin de faire des exercices systématiques. Mais avant, avant j'en faisais 5 sur une leçon, maintenant si les gamins en ont besoin que d'un j'en fais qu'un. Et puis après il reprend son texte. Donc ... Et puis y a quand même une comment ... un impératif c'est de, samedi, de me rendre leurs textes au propre. Donc c'est quand même, ils savent que, ils savent que, euh, ils peuvent pas traîner en route. Mais en tous cas, ça, par contre c'est une, une réussite, une réussite fabuleuse. Et avant quand on m'en parlait de ça, je me disais : hou la la, ça marchera jamais, chez moi ça ne marchera jamais. Quand j'en parle avec des copains, ils me disent : " ben moi, chez moi ça ne marchera jamais ". Je crois qu'il faut, il faut se lancer un jour. Bon moi je me suis lancé parce que ça faisait 8 ans que je travaillais de la même façon et je commençais en avoir vraiment, je commençais à m'emmerder, ça tournait bien, ça ronronnait mais euh, j'avais plus le même, j'(je n')avais plus le trac en arrivant le matin. Là au moins, c'est plus (davantage) le trac, je balise complètement parce que je sais pas dans quel sens ça va partir, et puis en même temps y a pas qu'eux, y a les 3 autres niveaux. Mais ça c'est fabuleux. Là, ils me font des textes que jamais, certains euh, y en a qui écrivaient déjà très bien, mais c'est toujours les mêmes qui, qui écrivent bien dès le départ. En CE1, ils font une phrase correcte, en CE2 ils font un paragraphe. Donc, c'est pas ceux-là qui ont besoin de ça, c'est les autres, c'est ceux justement qui sont la tête sous l'eau en expression écrite. Donc ils sont capables de faire, ils commencent à être capables de faire une lettre, de ... Et puis, au moins les CE2, je les ai pris tout de suite comme ça. Je sais qu'en CM2, eux en CM2, ils seront tip top quoi. Alors euh ... Puis là, à la fin de l'année j'essaierai, parce qu'on est à la fin du programme, on aborde les révisions, j'essaierai de brancher déjà les CE1 dessus. Et ça c'est le, c'est vraiment le ... Et ceux qui sortent maintenant de l'E.N. enfin on dit plus l'E.N. mais ils commencent à, ils ont d'abord des formateurs qui sont ça fait 2 ans de suite que je participe en stage, moi je suis ébahie par les formateurs qu'il y a maintenant à l'E.N., comparé à ce qu'on a eu nous en , nous on avait des profs, qu'étaient très forts dans leur matière mais maintenant on apprend à enseigner, à B. Nous, on apprenait la théorie et puis de temps en temps on allait en stage dans une école, et puis on nous disait : non il faut pas faire ça, il faut pas faire ça. Et puis c'est tout. Bien que je garde un souvenir ému de certains profs, y en a un gars que je vais voir ce soir encore, donc, un prof d'histoire-géo, G.J. Il faisait des stages à A. Moi des stages, j'en faisais jamais et puis du coup euh, quand j'ai découvert que ça existait... Avant je voulais jamais lâcher ma classe et puis je me suis dit que finalement ... Y a 2 ans, quand j'ai commencé à tourner un peu en rond, je suis parti en stage. Ça m'a plu, j'y suis retourné l'année dernière, cette année j'en ai pas eu. Et puis ça fait du bien aux gamins aussi de voir quelqu'un d'autre, parce qu'ils finissent par se lasser de, de voir toujours la même tête en face d'eux. Et là, j'ai découvert à B. vraiment des profs absolument fabuleux, (qui savent) ce que ça veut dire : former. Donc, par contre, j'en connais qui sont sortis, quand ils arrivent dans une école où ils sont tout seuls comme nouveaux, eh bien ils rentrent dans le moule comme tout le monde. Et puis, ils oublient tout ce qu'on leur a appris à B. J'ai l'exemple d'un copain cette année qui en était un peu malheureux mais ... C'est-à-dire qu'il y a aussi une telle force d'inertie dans notre métier que... quand il arrive dans une école, le nouveau ou la nouvelle, les autres lui

disent : et bien voilà : ici ça tourne comme ça, et en même temps il veut pas faire de vagues et puis voilà. Alors que s'ils arrivent à 4 dans une école, alors là ça peut faire quelque chose. Oui, par contre, le, le problème là c'est quand on a un gamin qui ... qui, avec qui ça fait pas quoi. On se dit, on se le traîne enfin quand je dis : on se le traîne, il nous traîne, je le traîne et lui aussi. Alors là c'est euh, enfin moi ça m'est encore jamais arrivé ici depuis 9 ans.

Même avec celui avec qui...

Même. J'ai toujours eu d'excellents rapports , sûr, sûr, sûr. On a toujours eu d'excellents rapports euh, il m'a jamais répondu de travers, je lui ai jamais mal parlé. L'inspecteur est venu 2 fois m'inspecter en 6 ans alors non, 6 ans, 5 ans... il était en maternelle. Non, je l'avais pas la première fois, je l'avais pas. Ça se passe très très bien. Je veux dire j'ai d'aussi bons rapports avec lui qu'avec ... Je crois que ça a été surtout une histoire entre adultes quoi, des des, soit des incompréhensions, des malentendus mais euh avec lui j'ai pas eu un problème. C'est un gamin qu'est paisible comme tout. Donc y a jamais eu de ... vous savez euh, mais bon c'est des gens, c'est des Vaudois, vous êtes pas vaudoise ? J'ai rien contre les vaudois mais ils n'avaient jamais vécu en France, la dame elle savait même pas faire un chèque et ils ont eu beaucoup de de , de mal à, à ... s'intégrer ici. Et puis euh, elle, elle, elle est toujours, quand elle venait demander quelque chose, elle le faisait de manière un peu agressive. Et puis moi, quand on me parle d'une manière agressive je réponds sur le même ton. Donc, je pense que ça s'est mal passé au départ. Et puis, donc euh, et puis maintenant y a plus de rapports du tout, et à la limite je commence à oublier. Mais bon, pendant 2 ans, j'ai pas oublié qu'ils m'avaient envoyé à la gendarmerie. Et puis, ça c'est quelque chose ... qui marque. Donc je suis courtois avec elle parce que c'est son gamin, mais euh, je lui (ne) dirai plus bonjour quand ils y seront plus hein. J'en ai pour un moment, y a la petite soeur en CM1(rire). Mais ça, c'est l'expérience la pire que j'ai vécu dans ma carrière : me retrouver à la gendarmerie suite à une plainte d'un parent. Ça a été classé sans suite, surtout que tous les autres parents ont fait une lettre à l'inspecteur, les anciens parents d'élèves se sont regroupés pour faire une lettre à l'inspecteur, et que le conseil municipal du village est allé à la gendarmerie pour, pour témoigner en ma faveur. Le maire du village est allé aussi... (rire). Mais heureusement, parce que, sinon, je sais pas ce qui se serait passé parce que, quand on entend tous les problèmes de maltraitance en ce moment euh, je pense que... Maintenant on juge d'abord on réfléchit après. A ce moment-là, même s'il y a des salauds dans notre profession, y a un amalgame qui est fait, ça c'est la pire chose je crois, j'en parle très souvent d'ailleurs. Et d'ailleurs quand j'en parle ça me fait du bien. Quand j'en parle pas pendant un mois, ça me, ça me ...

Ça remonte,

Oui, ça remonte. Ah, mais c'est quelque chose de terrible. C'est euh, c'est quelque

chose de terrible. Mais, bon le gamin n'a jamais été mêlé à ça, c'est uniquement une, c'est les parents qui se sont montés le bourichon euh, et puis ça s'est fini comme ça. Comme a dit l'inspecteur en plaisantant : " est-ce que ses oreilles se sont allongées ? " Lui, il me dit : " vous êtes tombé dans un piège ". Moi j'ai pas, je, je... ça me fait pas rigoler du tout. C'est vraiment un truc, je le souhaite à personne parce que ... ça a probablement cassé euh complètement... et si j'avais pas eu autant de, de, de soutien de tout le monde je serais plus là, je serais parti parce que vraiment, c'est un truc épouvantable. On finit vraiment par se demander : " mais est-ce qu'un jour j'ai vraiment, je l'ai vraiment maltraité ? " On finit par (ne) plus savoir. Enfin... Ce qui a été bien, c'est que aucun élève n'a été mêlé à ça, c'est resté entre adultes. Donc, donc... parce que sinon, si les gamins commencent à prendre parti aussi, on s'en sort plus, hein. Sinon, euh, expérience, expérience. Vous savez, moi j'ai l'impression de, j'ai l'impression de débuter tous les ans et tous les matins en classe (rire). J'ai pas l'impression... quand je me dis : ça fait 18 ans que je suis instit euh, je recompte souvent parce que j'ai pas l'impression que ça fait 18 ans que je suis instit. D'abord, à toutes les rentrées je me dis déjà qu'on n'y arrivera jamais, qu'ils n'arriveront jamais à lire, et puis tous les matins euh, y a quand même la petite boule euh, en ouvrant la porte de l'école quand ils arrivent hein. Donc, mais bon... Moi je crois que j'ai trouvé le, le, le profil de poste qui me correspond. Enfin l'inspecteur m'a demandé quand j'aurai les enfants de mes élèves. Il m'a dit qu'il faudrait peut-être penser à changer de, de poste mais j'ai encore un peu de temps quand même. Parce que c'est pas pour tout de suite, tout de suite. Et puis on est bien. Y a une qualité de vie extraordinaire ici. Et puis, le paysan d'à côté il m'élève mon veau, ma vache, mon cochon ; c'est vraiment ... Il manque juste des vignes ici, c'est tout ; sinon. Non on est heureux là. C'est euh, c'est ... y a qu'un problème au niveau vie personnelle, c'est les enfants quand ils grandissent. On a des grands et... là, c'est éloigné de tout. Alors mobylette. Et puis on a l'impression de jamais les voir parce qu'ils sont jamais là. Mais au niveau professionnel, et puis personnel, c'est euh. Moi de toutes façons, dès qu'il faut que j'aille à A., je stresse. Alors (rire), je peux pas. Voilà. C'est... Sinon oui, mon grand chantier c'est l'expression écrite. En ce moment, le gros truc. Et j'en suis qu'au début. C'est pour ça que c'est bien. Je redémarre complètement à zéro, je pourrai même... mais ils ont emmené leurs classeurs parce que je leur ai rendu des évaluations, je voudrai montrer la différence : mon gamin qui savait pas écrire à Noël et maintenant qui fait des textes construits de lui-même, CM1, il sait faire un début, un milieu, une fin. Et puis y a encore beaucoup de fautes bien sûr mais déjà c'est cohérent, il sait qu'il faut aller à la ligne quand il y a un dialogue, c'est euh, il utilise la ponctuation. Et ça, je crois que c'est là-dessus qu'il faut insister maintenant, pour que les gamins, pour que les gamins... Moi j'ai l'impression, à ce niveau-là, d'avoir perdu 18 ans. Avec les grands. Parce que, ils progressaient pas.

Et ça, vous l'avez trouvé comment ?

Ça fait 2 ans que ça me trottait dans la tête, qu'il fallait que, que, que ... Je commençais à m'ennuyer un peu, que ça tournait bien ce que je faisais mais que ... au niveau expression écrite notamment, j'avais des bons élèves qui restaient bons élèves et très

bons élèves mais ceux qui n'y arrivaient pas, ils n'y arrivaient toujours pas. Alors ils faisaient des progrès en lecture, en maths, en ..., mais en expression écrite non. Et puis j'ai écouté des copains, notamment un institutrice d'E., Jean, qui est freinétiste, freinétiste endiablé. Donc, je l'ai écouté parler de son travail en expression écrite. Au début ça m'a fait peur parce que j'avais l'impression que c'était le bordel, parce que bon en fait c'est un bordel très organisé finalement et puis c'est bien que c'est un peu le bordel. Finalement ils sont autonomes, c'est eux qui gèrent leur matinée, à savoir quand ils font, ils ont de la lecture à faire, c'est ... ils savent qu'il faut le faire mais, le contrat c'est que ça doit être fait mais ils le font quand, quand ils ont le temps et le besoin. Et donc, en l'écoutant plus précisément, je me suis dit que c'était pas si mal que ça. Et qu'apparemment ça devait donner des résultats puisque il était toujours là, ses élèves s'en sortaient bien au collège donc ... Alors je m'y suis mis aussi mais j'en suis pas, non j'en suis qu'au début, début, début, début. Et puis aussi, l'inspecteur m'en avait parlé y a 5 ans, il m'avait dit : "vous savez, vous formez des gamins au boulot, vous faites un journal scolaire, vous faites la correspondance scolaire mais, tout ça vous le faites en plus de votre travail en français. Vous seriez tellement plus tranquille si ça partait de là ". Donc j'ai mis encore quelques temps avant de le faire. Et puis on dit : "pour que ça passe des oreilles au cerveau, il m'a fallu quelques années ". Et puis je crois que je suis arrivé au bout de ce que je pouvais faire, comme je faisais avant, ben je me suis lancé. Et puis j'ai annoncé, j'ai annoncé aussi, pour m'obliger à le faire j'ai annoncé à mon conseiller pédagogique C. que, qu'après Noël de toutes façons ben je changeais de façon de travailler en français, que je voulais qu'il vienne. Alors il m'a dit qu'il viendrait en mars. Et puis en mars j'ai été inspecté, et puis... il m'a retéléphoné en me disant : "bon l'inspecteur m'a dit que ça tournait, que c'est pas la peine que je vienne ". Alors je lui ai dit : "si je veux que tu viennes quand même ". Bon je viens. Et puis on a dû remettre une fois et depuis on n'arrive plus à trouver de dates. Alors, mais il viendra sûrement en début d'année prochaine. Et puis ce sera très bien. Mais là, maintenant, ça y est, c'est lancé et puis au moins je peux pas revenir en arrière, tous les gamins voudraient pas. D'abord, parce que ça leur plaît énormément, ils se sentent beaucoup plus libres, et puis ils aiment bien mieux ça que faire 4 exercices sur "à accent" ou "à sans accent". Par contre, justement, du coup j'ai trouvé l'utilité des études dirigées. Parce que les études dirigées, j'ai commencé par râler au début comme tout le monde. Ben je fais travailler notamment ce genre de difficultés euh, certains ont besoin, je me fais des fiches avec corrections derrière. Et puis ils travaillent individuellement après une difficulté qu'ils rencontrent dans leur rédaction. Le plus, oui, c'est d'arriver à synchroniser la leçon, ça pour l'instant c'est pas. Si, quand je fais une recette de cuisine, en conjugaison, je fais travailler l'impératif. Ça c'est pas difficile. Mais pour le reste, c'est pas encore évident, hein. Mais ça viendra puisque je suis obligé de le faire, je suis obligé de le faire. Mais ça, c'est fabuleux. C'est, j'aurais pas cru qu'en 3 mois, ils feraient des progrès comme ça. Et c'est là que je me dis : "j'ai perdu euh, j'ai perdu un temps fou ". Et puis du coup, je commence, maintenant à m'intéresser un peu au, j'attends justement les, aux travaux qui se font, j'attends un bouquin de quelqu'un qu'a un nom à couper dehors ... sur l'expression écrite justement. Ah je sais plus, il nous a fait une conférence y a 2 ans sur l'expression écrite, à G. Il a écrit des bouquins là-dessus aussi et donc j'attends, c'est C. qui doit me l'amener justement, le conseiller

mais c'est toujours pareil. Et puis là, on rentre d'Alsace, on est parti 3 jours en Alsace. Donc ce mois-ci le thème est tout trouvé, c'est un journal scolaire "spécial Alsace". Donc là, là par contre, c'est toujours pareil, on part, pour l'instant ils écrivent tout ce qu'ils se souviennent de là-bas, et puis après on mettra en ordre, puis chacun va avoir des thèmes à travailler. Donc, et je pense qu'il y en a de plus en plus qui s'y mettent à faire ça maintenant de toutes façons. Parce que c'est ... déjà tous les jeunes je pense. Parce qu'ils font comme ça. Et puis, de toutes façons moi je suis obligé, je suis pas vieux encore, j'ai pas 40 ans, c'est que dans un an. Alors faut que je me mette, je suis obligé, moi je suis dans les intermédiaires, ceux qu'ont été obligés de se mettre à l'informatique, même qu'ils aimait pas ; maintenant je m'en sers tous les jours. Mais c'était pas un truc que j'aimais faire. Maintenant j'en ai un à la maison aussi, je voulais pas non plus. Nous on est obligé de s'y mettre parce que sinon on est condamné à s'emmer..., à végéter quoi. Donc, en s'y mettant, et ben euh, on progresse, on peut dire on progresse. Et puis les gamins, ils suivent. Si on s'y met pas ... on reste ... petit enfin petit : pas petit mais on refuse de, de parce que moi j'avais fait le constat de, de d'échec en expression écrite avec ceux qui y arrivaient pas. Et je savais pas comment faire pour que ça aille mieux. C'était pas une rédaction par mois qui faisait ... donc, et puis en plus c'était ma hantise de corriger. Maintenant, avec le code de correction, ils se corrigent tous les jours. Alors euh, alors que je fais beaucoup plus de corrections qu'avant, mais je les fais avec beaucoup plus de plaisir aussi. Et puis je me dis qu'en commençant tout petit, y a plein de fautes que je verrai plus en CM2. Ça j'en suis sûr, sûr, sûr. Heureusement d'ailleurs, parce que sinon je le ferais pas (rire). Donc ... Et puis ce qu'il y a de bien, c'est qu'avec des gamins, on s'ennuie jamais. Et puis, on vieillit pas quoi. C'est ... c'est un ... surtout les petits. Vous avez fait quoi vous ?

Moi j'ai surtout fait des cours élémentaires dans des gros groupes. Et puis une classe unique à 30 au moment d'élections municipales. Il y avait 153 habitants, 3 listes dont 2 des chefs de liste avaient leur gamin en CM2.

Ça devait être sympa ! Et puis on y est mêlé dans ces histoires quand on est en rural, ça... Les élections je vous raconte pas ici, si je cause à l'un, l'autre a pas été repris sur la liste, l'autre a été repris, c'est le drame des villages. Mais je crois que ça a toujours été comme ça, durant 8 mois au moins et puis après ça se tasse. ... Moi mes CP maintenant ... ce qu'ils font tout seuls, mes CP savent maintenant tout seuls où on met la date, on a appris ça en étude dirigée. Avant je leur mettais des petits traits en rouge, et puis en étude dirigée on a appris à faire ça. Et de toute façon en classe unique, on a intérêt à les former à l'autonomie parce que sinon c'est chiant. C'est la 1^{ère} chose, c'est pourquoi je laisserai jamais ma maternelle. Mais bon, y a quand même un niveau que j'aime pas bien, c'est les CE2 moi. J'ai l'impression qu'il y a rien à apprendre et que ils sont ... c(e n')est plus des petits et c'est pas encore des grands. Mais bon, ça va, ils sont noyés dans la masse. Et puis maintenant qu'on fait beaucoup d'expression écrite, à la limite ça les fait grandir de faire de l'expression écrite, un petit peu. Donc, sinon, sinon, sinon... Si, au niveau des corrections, ça c'est l'inspecteur qui m'a obligé à . Quand il m'a inspecté il y a 5 ans, là j'ai changé il y a déjà bien longtemps. Avant, ils

faisaient leur travail en autonomie et ils m'appelaient, l'évaluation passait systématiquement par moi, donc je passais mon temps à zigzaguer. Il m'a dit : " vos gamins, ils sont autonomes, je suis sûr qu'ils sont capables de se corriger ". Alors je leur ai trouvé des fichiers autocorrectifs et puis, ben les livres que j'avais, j'ai acheté le livre où il y a les corrections dessus. Et puis maintenant c'est vrai, ils le font tout seuls. Bon y en a toujours un ou deux qu'il faut vérifier parce que : " maître j'ai fini, je corrige ? Oui, oui, tu corriges et puis... " Mais bon, c'est des gamins, on peut jamais faire totalement confiance non plus, sinon ce serait pas des gamins. Faut être un peu derrière. Et puis en plus, j'arriverai jamais à être complètement non interventionniste. Alors, quand j'ai été inspecté en maths, il a assisté à une réunion de coopérative l'inspecteur, et puis après il m'a dit : " mais vous savez, quand ils sont en réunion, vous partez avec une feuille et un crayon derrière et puis vous leur foutez la paix parce que vous avez toujours le bec ouvert, ils peuvent pas en placer une ". Alors il dit : " laissez-les faire leur réunion ils ont plein de choses à dire. Et puis, après, quand ils ont fini, vous revenez, vous avez pris des notes et puis vous dites ce que vous avez à dire ". Maintenant je fais ça. Mais je m'accroche à la chaise pour pas me lever, pour pas intervenir parce que. En plus c'est passionnant de discuter avec des gamins, c'est un, ils sortent des trucs. En Alsace, on faisait des groupes pour faire des achats dans les magasins, et puis j'étais à la caisse avec le marchand, et puis eux vadrouillaient dans le magasin et ils nous amenaient ce qu'ils voulaient acheter et il y a un CP qui arrive et qui me dit : " maître je voudrai bien acheter ça là-bas mais je peux pas ". Je lui dis : " pourquoi, t'as pas assez ? Ben, c'est pas que j'ai pas assez, ça coûte 27 F. et moi j'ai 100 F. Je peux pas donner 27 F. " Il savait que c'était plus, qu'il avait plus mais ils connaissent pas la différence encore en CP, il savait pas que le marchand pouvait lui rendre des sous, il croyait qu'il fallait qu'il achète quelque chose qui coûte 100 F. Donc, on a beaucoup ri. Des paroles comme ça, y en a tous les jours, des gamins, et ça ça rafraîchit, c'est des moments ... D'ailleurs j'ai pas souvenir d'avoir travaillé, d'être arrivé à 4 heures ½ et de m'être dit : " et bien aujourd'hui je me suis fait chier ". Ah, y a des moments où on en a marre hein ! Vraiment des jours où c'est moins drôle que d'autres, où ça marche pas comme on veut euh, soit de leur faute, soit de la mienne, et puis où on dit : " vivement 4 heures ½ qu'ils se tirent " et puis que, et puis... Mais sinon, jamais de me dire : " je me fais chier dans ce métier, je me ... " Ou alors au début, quand on avait 18 ans de me dire oh, je maîtrisais rien à 18 ans, on sortait de l'E.N. où on foutait pas grand chose. A part aller au Café du Nord donc, en sortant de B., on pesait pas lourd. Et maintenant j'ai l'impression j'aurai pas ces réactions.

La formation, c'est très simple, c'est très simple. A B., on n'a rien fait autant, sinon plus, par notre faute que par la faute de nos profs qui eux voulaient nous faire faire des trucs. Mais à B. on était une bande, euh on était 52 garçons et on s'en foutait complètement. C'était notre 1^{ère} année de liberté en étant payé on sortait tous de chez nos parents donc ben je l'ai appris après. Après, moi j'ai fait 5 ans de remplacements, de ZIL, je l'ai appris là. Et puis en plus, ça m'a très vite plu, donc je me suis très vite plongé dedans. Et puis j'ai mis la tête dans le guidon et puis j'ai bossé, donc ...

Les enseignants que vous remplacez vousaidaient ?

Ah, j'ai tout eu. J'ai tout eu. Le pire ça a été une dame qui s'était cassé le bras au ski et qui avait tout fermé à clé même son cahier journal, les tiroirs des placards, pas de peinture, pas de cahiers, rien. Et puis, j'ai eu des gens qui m'invitaient à manger chez eux tous les midis, euh, parce que c'était en rural, qui m'aidaient, qui me donnaient des conseils. Je crois que là, on rencontre, c'est la société hein, on rencontre absolument tout le monde. J'ai rencontré des gens fantastiques, et puis y a des gens que j'ai même pas vus, dont j'ai eu aucune nouvelle, même pas un mot sur le bureau. Donc j'ai eu, j'ai fait un remplacement en classe unique, j'avais téléphoné pour voir si je pouvais venir avant pour : "non, non moi j'accepte que l'inspecteur dans ma classe". Elle avait peur. Non mais c'est une peur, peur d'être jugée, d'être ... et donc je me suis promis de faire jamais pareil, donc... Quand j'ai un remplaçant qui vient je le garde à manger le midi si je, si c'est un congé maladie ou donc ... J'ai pris des stagiaires, j'ai accepté de prendre des stagiaires, des jeunes qui étaient pas encore normaliens, mais qui venaient voir comment ça se passait. Euh, mais sinon j'ai tout eu moi. Alors vraiment... Et puis j'ai rencontré des instituts aussi qui m'ont, qui m'ont beaucoup aidé à, qui m'ont appris déjà le b.a. ba quoi, la ponctualité, euh, à jamais dire quelque chose qui peut blesser un enfant à essayer de ne jamais dire quelque chose qui peut blesser un gamin, des choses essentielles quoi. Et puis je suis fils d'enseignant. Donc, je savais à peu près comment, comment ça se passait. Et puis j'ai fait, j'ai toujours... je suis parti dans des vacances, des séjours organisés de jeunes, j'ai toujours aimé animer en plus depuis jeune donc ça devait me prendre au nez d'être institut. Alors, donc j'ai appris comme ça. A l'E.N., j'ai rien appris, mais autant par ma faute que par le système qu'il y avait à l'époque à l'E.N., alors qu'on avait des profs qu'auraient pu nous apprendre des choses très intéressantes. Que je revois maintenant, des anciens qui sont restés, y en a 2-3 qui sont restés et on discute avec eux maintenant. Mais, eux aussi ont évolué, ils enseignent plus du tout de la même façon. Ils (n') enseignent plus. Moi, le prof de Sciences Naturelles à B., P. je sais pas si vous l'avez connu, P., tout petit, plus petit que moi et lui quand j'y étais, il enseignait comme en lycée. Maintenant, il enseigne comme un formateur. Donc, je crois que tout le monde a fait des progrès là-dessus. J'ai vraiment du plaisir à aller en stage maintenant à B., même si c'est toujours pour des stages mai-juin quand même hein, des stages de la fin de l'année (rire). C'est pas des trucs, c'est des stages très agréables, on est souvent dehors, on est souvent... et on apprend plein, plein, plein de choses. Alors voilà comment j'ai appris. Et puis j'ai surtout appris en faisant 15 écoles différentes par an. Ça, je crois que ça forme. Et puis l'année que j'ai le plus mal vécue, au niveau professionnel, c'est mon année en perf., en classe de perf. Parce que, vraiment, j'ai été malheureux de ne pas pouvoir les aider, d'abord parce que j'étais pas formé pour ça. Et puis parce que, quand j'ai demandé à l'inspecteur de l'époque : "mais ça progresse pas", il me dit : "faut pas vous affoler, déjà faut pas voir, vous avez pas de programme, c'est, vous regardez comment ils sont en début d'année et puis vous regarderez comment ils sont". Mais moi j'aime pas, il faut que ça, il faut que ça bouge, il faut que ça, faut que ça ... faut que ça évolue, quoi. Alors ça m'a vraiment pas plu du tout. Et puis j'ai fait une conférence pédagogique avec

des instits spécialisés et puis, j'ai eu une très mauvaise impression. C'était sûrement faux parce que c'est des gens qui croient en leur métier. J'avais l'impression qu'ils s'en foutaient quoi, mais en fait simplement ils avaient beaucoup plus de recul que moi, euh, vis à vis des gamins. Je le savais pas ça, j'ai réalisé après. Vis à vis de ces gamins-là ils avaient du recul, moi j'en avais pas. Je leur rentrais dans le lard, je ... je me disais peut-être qu'en faisant beaucoup de sport ça va faire. Mais rien du tout, pour jouer aux billes ils jouaient avec le pied. Ils avaient la flemme de se baisser (rire). Mais fallait faire autrement effectivement avec eux, mais moi j'étais pas formé pour ça. Et puis c'était un poste provisoire hein. Non mais moi c'est ça : l'impression de prendre un grain de blé et puis de faire pas le pain parce que le pain, c'est après qu'il va se faire, le pain ce sera quand ils seront dans la vie active quoi mais de faire, oui, moissonner ou faire déjà si on pouvait faire de la farine, ce serait déjà pas mal. Et euh, donc ça, moi ça me plaît. L'impression d'être un artisan un peu, les voir, les voir grandir. Pas seulement. Ça me suffirait pas de les voir apprendre à lire, une année , les voir grandir euh, puis au moins on, moi je me sens plus (davantage) responsable. Je les ai pas un an. Quand on les a un an, on a un mois pour leur, pour qu'ils s'habituent, leur donner les habitudes qu'on veut leur donner, un mois avant la fin ça sent déjà la fin, et puis c'est fini, fuit on les ... terminé. Alors que là, ça dure 6 ans et puis on perd pas un mois en début d'année parce qu'ils savent comment ça se passe les habitudes, les ... alors...

Vous avez eu de temps en temps des stagiaires ?

Oui. Des stagiaires comment ? Quel genre de stagiaires ?

De l'école normale, de

Oui. Depuis 2 ans. Avant je partais jamais, je partais pas en stage. Depuis 2 ans je suis parti en stage 5 semaines l'année dernière, 5 semaines l'année d'avant, donc j'ai eu des stagiaires qui faisaient leur stage terminal ici. Ce qui est bien c'est que c'est toujours des volontaires qui viennent en classe unique, toujours des volontaires et c'est des gens j'adore parce que j'ai l'impression de me retrouver ils arrivent, ils disent : " c'est moi qu'ai voulu venir mais je vais jamais y arriver ". Ils se plongent dedans. Et puis bon, je les vois tous les jours parce que moi je pars à B. à 9 heures moins 20, donc je les voyais le matin, on buvait le café ensemble. (téléphone) Justement c'est un gars fantastique qu'a fait une maîtrise de chimie et puis qui ... Ça a duré 6 ans ,ses études. Et puis il avait plus de sous. Alors il a arrêté. Il a passé le concours de... C'est un mec qui a 30, c'est sa première année d'enseignement, il a 31 ans. Ça, ça me fait peur par contre, pour eux, parce que... ils cotisent 40 ans maintenant, ces gens-là, les pauvres ! Et ben alors là, lui il était dans ma classe en stage l'année dernière, c'est lui qu'avait demandé. Il arrivait tous les matins, on buvait le café ensemble et puis on parlait de la journée, euh. Je l'aidais un peu à préparer puis, quand j'arrivais de l'E.N. à 5 heures il était encore là jusqu'à 6 heures du soir. Donc il me demandait, il me demandait des trucs et puis, cette année il est 2 jours en classe unique il voulait de la classe unique

alors et puis alors l'année prochaine, il demande une classe unique. Et puis, on se voit souvent parce que le jeudi et le vendredi, il est basé à PJ., il a une décharge de direction le jeudi et le vendredi il reste là. Alors, le vendredi, il fait de l'animation musicale en bas. Et là, il va monter 3 fois dans le mois en faire, ici l'après-midi. Donc on a gardé le contact. Alors donc je reçois des stagiaires. Et puis je recevais aussi avant des stagiaires, qu'étaient pas à l'E.N. encore, qu'étaient intéressés par le métier d'enseignant, ils étaient à l'université, donc ils venaient voir. Et puis j'ai arrêté parce que j'ai fait ça 3 ans et puis après on, ça s'est un peu officialisé et on nous a demandé de faire partie d'une équipe et de s'engager donc dans, de rentrer dans un réseau. Et moi je pouvais absolument pas, j'ai pas le temps de partir faire des réunions, j'ai, je bosse euh, beaucoup. Euh, on a beaucoup d'enfants parce qu'on est remarié avec ma femme, elle avait 2 enfants et moi 2, on en a fait une ensemble. Donc, on passe notre temps sur les routes à les trimballer à droite, à gauche, je vais chercher les miens à A. et à les ramener et je ne me sentais pas de me lancer dans un, alors j'ai préféré laisser tomber. Mais j'aimais beaucoup, parce que ça oblige à se remettre en question, justement d'avoir des stagiaires dans la classe. Pas que je me sente jugé, mais euh, c'est un autre regard, et puis à se dire euh, comment dire ? Ne pas essayer de tomber dans le ronron en plus. Parce que, sans se sentir jugé moi-même par l'inspecteur je me sens pas jugé, de toutes façons, s'il me dit que ça va pas, je lui demande de me montrer hein, il a jamais été instit, il en saura pas plus que moi mais quand même, oui, se remettre en question. Bon. De toutes façons, je pense, je pense qu'on doit se remettre en question tous les jours, même s'il y a des matins où on est moins en forme que d'autres, en classe unique on peut pas se contenter d'assurer le minimum. C'est pas possible parce que sinon, on vous avez eu de la classe unique hein sinon on est mauvais quoi, on est mauvais. Et puis on n'a pas le droit d'être mauvais, parce que y a quand même 16 petits en face qui, eux, ont une confiance terrible dans l'adulte. Et puis si on les déçoit, c'est fini après. Alors, c'est plus facile de descendre que de monter. Mais j'aime bien avoir des stagiaires. Puis moi ça me change parce que, comme je suis tout seul ici, ça permet de discuter, de... Mais de toute façon, travailler tout seul je préfère, mais de temps en temps euh, avoir quelqu'un euh, avec qui échanger des idées... En stage aussi, ça m'a fait beaucoup de bien ça, d'entendre d'autres, d'autres pratiques, d'autres ... Voilà. Sinon... sinon, oui, un jour il faudra que je parte d'ici, il a raison J. mais... Bon les gens d'ici, ils veulent pas, sinon ils (ne) me vendront plus de cochons, (incompréhensible) et puis, non je crois que je suis pas arrivé au bout de ce ... Surtout depuis que j'ai redémarré de cette façon, de travailler, je (ne) suis qu'au début. Là, je suis reparti pour 10 ans là, à... à fouiller ça, parce que ça ... Je crois qu'on peut vraiment, parce que je peux pas dire que je fais du Freinet non. Je fais pas du Freinet mais, peut-être que j'aimera bien, un jour, arriver à faire ce que fait Jean. C'est... parce que c'est vraiment chouette. Et puis, surtout toujours y croire que c'est le... c'est le, la base de rester toujours neuf. Et puis, toujours essayer de pas être blasé quoi. C'est... Voilà. Mais pour ça en classe unique, il suffirait peut-être que je sois dans un grand groupe je serai beaucoup plus blasé hein justement parce que y a quand même, quand je discute avec les collègues de grands groupes, y a une chape quand même hein, une chape sur les épaules des gens. Celui qui veut faire quelque chose de particulier, il peut pas. S'ils décident de faire quelque chose, il suffit qu'il y en ait un qui veut pas pour que

ça se fasse pas, alors euh. Là, moi ici, moi je fais ce que je veux, je suis le chef et puis (rire) je suis le chef de moi. Comme dit ma fille, ma fille elle dit : " je suis le chef de mes poupées ", et moi je suis le chef de moi. Et puis c'est ça qu'est bien. C'est-à-dire en plus, je suis pas tout le temps au téléphone avec l'inspection pour dire : je vais faire ça, je vais faire ça. Je fais pas un rapport écrit à chaque fois que je fais quelque chose. Oh, je fais pas de choses illégales non plus mais euh, quand je fais, je sais pas, quand je fais un projet patins à roulettes, je fais un projet patins à roulettes, c'est pas ... De toute façon je suis la dernière école, tout le monde m'oublie, tout le monde m'oublie moi, je suis toujours la dernière école de la circonscription. Mais c'est l'inspection qui vous a donné... Comment ça s'est passé ?

J'ai demandé à G. M. Comme on avait un peu défini les critères des enseignants pour ma recherche, à savoir des enseignants qu'avaient une certaine expérience, enfin un certain nombre de choses, je lui ai téléphoné pour qu'elle me donne des noms. Et puis elle m'a parlé de vous en disant : " c'est quelqu'un qu'est en classe unique, qui veut rester en classe unique, et c'est vraiment à voir..."

Ah, et puis je suis bien là. J'ai des ordinateurs derrière, j'ai un photocopieur, j'ai un coin bricolage. D'ailleurs je suis ... Pour travailler, les gamins ils se marchent pas dessus, ils peuvent faire, ils peuvent faire des tas de choses différentes, euh et puis j'ai même une petite cantine à côté. Je l'exploite pas assez l'après-midi pour aller faire du travail manuel ou du bricolage. Ils peuvent le faire, ils font pas de bêtises, je sais. Je sais qu'ils feront pas de bêtises, donc, je les ai déjà envoyés chez moi voir une émission scolaire quand la télé était en panne ; ils montent, ils s'installent dans le salon, c'est ... Bon c'est des gamins, faut quand même avoir un œil dessus mais euh, disons que, jusqu'au point où on peut avoir confiance en eux j'ai confiance en eux. C'est vraiment ... Mais quand je pense qu'on veut nous supprimer les classes uniques ! Mais c'est merveilleux une classe unique ! Tout le monde devrait passer en classe unique. D'abord, quand ils parlent des cycles, les classes uniques ont pas attendu euh, machin pour faire les cycles hein, le décloisonnement tout euh. Y a juste un truc, moi j'aimerai m'y connaître plus en technologie, en travail manuel. Là je suis nul, mais ce qui s'appelle nul. Alors on en fait mais c'est pas, c'est pas ma tasse de thé Faire de la technologie je me force, j'aime pas ça du tout. Mais quand on chante. On chante tous les jours, avec la voix que j'ai... (cassée) c'est pas triste ! Mais on chante tous les jours. Ça, je crois que c'est bien de commencer la journée par une chanson, c'est, ça fait vraiment du bien à tout le monde. Moi ici , mieux pour les conditions de travail, ça serait difficile. Au niveau conditions de travail j'ai absolument tout ce qu'il me faut. Donc j'ai pas à me plaindre, j'ai des collègues qui sont dans des classes uniques ou même dans des classes à un seul niveau, qui n'ont pas le quart de, des choses dont je bénéficie moi. Puis j'ai un très très beau logement, donc ça aide aussi. C'est grand, c'est clair, c'est moderne. Non, non, ça va bien. Mais par contre, je serai pas resté 10 ans si j'avais eu 30 enfants, je crois. Je sais pas. Je sais pas parce qu'il y a quand même, à 30, un niveau sonore qui est quand même usant, usant. Je vois, 24 l'année dernière, à la fin de l'année j'étais, j'avais 8 CM2, et bien c'est la 1^{ière} fois que j'étais content de me dire : " l'année

prochaine ils seront plus là, je vais retomber à 16. Ça va être paisible ". Et c'est redevenu paisible. Tout le monde chuchote. A 24, le chuchotement devient très vite ... ça monte, ça monte, ça monte, ça monte, ça monte. C'était vraiment pénible. Là, à 16 c'est le pied ! 16 gamins en classe unique, ça va bien. Moi j'ai commencé à 37, pour mon CAP quand je suis sorti de l'E.N., 37 CM1. Je savais pas où mettre l'inspecteur ce jour-là. Et, il m'avait bon, oh mais c'était l'époque où ils étaient assis et ils bougeaient pas, les gamins hein ! C'était pas, c'était dans le... je remplaçais une dame et boum-boum, ça tournait. Là ils mouftaient pas. Maintenant ça bouge les gamins dans les classes, enfin dans la mienne ... En tout cas maintenant je me verrais plus mettre tout le monde face au tableau et on reste assis jusqu'à l'heure de la récréation hein ! Ils bougent, ils se bougent dans la mesure où ils dérangent pas les autres quoi, mais ils bougent tout le temps ici. Ils ont besoin d'aller aux WC, ils me le disent pas, ils y vont. Et puis, s'ils ont besoin d'aller derrière finir un truc, ils y vont à partir du moment où ils dérangent pas les autres. Alors voilà. En tous cas, c'est toujours beau la classe unique.

Deuxième entretien

Je n'ai pas eu un parcours tout à fait, comment dire, commun parce que, moi, je suis né en Algérie, d'une famille d'enseignants et ... en 62 on est parti, d'Algérie. Et mes parents ont demandé la Polynésie française parce que ma mère n'avait jamais vécu en France. Et on est parti en Polynésie française, donc. Je suis arrivé à 4 ans là-bas, j'ai grandi là-bas et je suis rentré en France j'avais 15 ans en gros. 15 ans, 15ans, dans les 15 ans. Donc je suis arrivé au lycée en France et puis, et puis je me suis très bien adapté. Euh, sauf peut-être au niveau scolaire. Bon, j'avais quand même des habitudes ... assez ... tropicales (rire) et bon, et deux secondes C. La 2ème , mes parents m'ont fait passer le concours de l'école normale parce qu'après ils voulaient que je continue pour être prof. Et puis après je suis passé en 1ère A. J'étais bon en français hein, j'étais bon en lettres, mais toutes les matières scientifiques, à part les sciences naturelles parce que j'aimais bien ; enfin bref, mes profs de scientifique étaient très contents de me voir passer en A. Et puis après j'ai attendu le bac et puis je suis rentré à l'école. Donc, c'est ... comment dire, bon mes parents étaient pas ravis parce que ils voulaient, ils voyaient mieux pour moi que instit. Mais moi, j'avais vu ce que j'avais fait à mes profs donc, je me voyais très bien instit. Et puis j'ai toujours bien aimé les petits, donc je ne me voyais pas du tout enseigner à des grands. Des mauvais souvenirs quand j'étais gamin, j'en ai pas tellement parce que vivre à Tahiti c'est quand même pas mal. Euh bon, j'ai fait les mêmes bêtises que les autres, et puis je pense que j'ai eu les mêmes parents que les autres : des moments ils sont sympas, et puis des moments, ils sont chiants (affirmé). Comme moi je suis avec mes gamins je pense. Et puis bon, Tahiti, c'est un, une façon de vivre qui me convenait tout à fait. Après je voulais, c'est au niveau du choix du métier, moi j'ai passé le concours d'entrée à l'école normale pour faire plaisir à mes parents. Mais je me voyais plus (davantage) dans la cuisine. Mais bon, ça m'a tout de suite plus après, l'enseignement, donc y a pas eu de problème. Santé : toujours en bonne santé. Je vais pas vous raconter grand chose là-dessus, c'est

euh. Non, j'ai que des bons souvenirs d'enfance, on vivait à côté de la mer.

Et dans les bons ?

Dans les bons ?

Oui, puisque vous me dites : j'ai que des bons souvenirs ?

Ben, dans les bons, c'est une enfance privilégiée. On allait à l'école à vélo, on sortait en vélo, on était complètement libre. C'était une petite île de 7 km de long ; donc on se baignait tous les jours entre midi et deux, à 4 heures, on faisait de la voile, c'était le club Med. quoi ! J'avais plein de copains tahitiens et européens euh, c'était vraiment dans les bons oui.

Et avec les copains, c'était vous qui dirigiez ?

Diriger, non. J'aimais bien animer des choses mais diriger euh non. Ben c'est-à-dire, on a grandi ensemble de 4 ans à 15 ans. Ça s'est très peu renouvelé, à part un ou deux qui arrivaient de métropole ou qui repartaient, y en a qui restaient moins longtemps, et puis les Tahitiens c'étaient toujours les mêmes aussi. Donc y avait pas de, c'était très démocratique comme fonctionnement. De toutes façons, celui qui emmerdait les autres il dégageait. Il y avait pas de moyen d'emmerder parce qu'il y avait pas d'échappatoire, on vivait ensemble ou alors on se faisait la guerre quoi, donc c'était très bien, c'était très bien. J'ai fait plein de choses que mes camarades feront jamais quoi, la façon de vivre, on vivait vraiment en pleine nature quoi. Au début y avait pas de voiture, y avait pas de, tout le monde était en vélo, c'était, c'était, euh comme un petit paradis quoi. Mais je me suis très bien adapté à la vie en France. Tout de suite. J'ai eu des bons copains aussi. De toutes façons je me suis toujours fait des copains partout, donc je n'ai pas eu de problèmes. Voilà, dans les bons c'était ça quoi. C'était toujours la même chose mais euh, mais euh c'était tellement agréable qu'on s'en lassait pas quoi. Et de temps en temps, tous les trois ans, on partait en France pour les vacances. Et puis, voilà.

Et vous n'étiez qu'avec vos parents ? Vous n'aviez pas de frère, pas de

Si, j'avais une petite soeur quand je suis arrivé et un petit frère qu'avait 9 ans de moins que moi. Mais bon ça a jamais été le, le.. Je veux dire : mon frère et ma soeur, on s'entendait bien, on n'a jamais été très proche, on a grandi chacun de notre côté. Ma soeur elle avait 2 ans de moins que moi mais elle avait ses copains et ses copines et moi, mon petit frère il avait 9 ans de moins, c'est euh. Donc on a jamais été proche et, bon on s'est jamais battu, on n'a jamais été. Et encore maintenant, moi je suis là, ma soeur est à A., mon frère est à C., on se téléphone tous les 3 mois et encore, c'est pour

les anniversaires ou des choses comme ça (rire). Donc, nous, on avait une famille assez, personne mangeait à la même heure tout le monde avait plein d'activités à faire. Mes parents étaient profs de gym et ils animaient tout ce qui était activités sportives dans l'île donc, pareil, ils étaient pas souvent à la maison. Alors on n'est pas une famille très très soudée. Voilà, y a pas de problèmes majeurs, mais moi, j'ai appris à pas avoir, pas réellement avoir besoin de mes parents. Bon, ils m'ont élevé, très bien d'ailleurs mais, dès que j'ai pu je suis parti, j'ai quitté la maison. C'était : " quand tu seras grand tu feras ce que tu voudras ". Je suis parti une 1ère fois en vacances, tout seul, avec les sous que j'avais gagné à ma 1ère colo. Après, je suis rentré à l'E.N. et puis euh j'ai immédiatement pris un studio à B., c'était bien plus agréable. Donc euh oh oui, pas de souvenirs de famille ... En plus, quand je repense à mon enfance, c'est des souvenirs avec les copains, mais pas avec la famille. C'était très bien hein ! C'est grâce à eux que j'ai vécu tout ce que j'ai vécu, mais je les ai pas vécus avec eux, je les ai vécus avec mes copains. Donc euh. Et puis en plus on a eu la chance de ne pas faire de grosses bêtises, et puis de vivre à une époque où c'était pas dangereux de vivre, c'était bien. Y avait pas d'histoire de drogue, y avait pas d'histoire de sida. C'était vraiment une autre époque que maintenant hein ! Pour les gamins parce que, mon aîné il a 16 ans et ça fait peur pour eux parce qu'ils ont moins de chances que nous quoi. Donc j'ai eu vraiment aucun ... problème particulier, j'ai fugué 3 jours, comme beaucoup je pense mais bon mes parents savaient où j'étais (rire). Alors bon, ils sont pas venus me chercher, ils ont attendu que je revienne je devais avoir 12 ans. Et puis ...

Et pourquoi vous aviez fugué ?

Ah ça, c'est tout bête. C'est intéressant, vous croyez ?

Oui

Je sais très bien. Parce que ma mère était prof, donc. Elle était prof de gym là-bas, mais avant elle avait été prof de français et d'histoire-géo, elle était PEGC donc. Et puis elle mettait beaucoup le nez dans mes devoirs, et puis j'avais un exposé à faire en géographie et, comme elle trouvait qu'il n'était pas terrible, elle m'a beaucoup aidé pour le faire, et puis j'ai eu 9/20 à cet exposé. Alors je suis arrivé dans la cour du, du collège-lycée parce que là-bas c'était tout mélangé. Et puis je lui dis : " maman elle était avec ses collègues dans la cour j'ai eu 9/20 à l'exposé que tu m'as fait ". Donc elle m'a retourné deux baffes et je suis parti. J'avais trouvé ça très injuste mais c'est tout. Donc euh, euh puis au bout de 3 jours, ben j'avais épousé tout ce que j'avais à faire, donc je suis rentré à la maison. C'était ... Bon c'est tout, c'était pas bien compliqué. J'aurais peut-être pu éviter d'aller lui dire ça mais enfin, après tout c'est de sa faute. Qu'elle assume aussi (rire). Hein, bon de toutes façons on pouvait pas faire de conneries au lycée parce que, comme tout le monde se connaissait, tout le monde se fréquentait, le moindre petit ...

On était repéré.

Ah ben tout de suite hein. C'était, ils se voyaient. Mes parents, ils fréquentaient les profs tous les jours au boulot donc, mais c'était bien. C'était bien parce que justement y avait pas les problèmes qu'il y a maintenant. Moi j'ai entendu parler de drogue en France pour la 1ère fois à la télé. Ça n'existe pas, ou alors si ça existait c'était tellement marginal que, euh, on n'était pas au courant. Donc... Après en France pareil, on a reconstitué une bande de copains, on avait un local de la 2ème à la terminale. On n'a pas fait de bêtises non plus, enfin de bêtises sinon des conneries en mobylette, mais j'ai jamais vu une trace de drogue alors que je pense que maintenant ce doit être beaucoup plus courant. Ben voilà. En général j'ai beaucoup plus de bons souvenirs que de mauvais, et c'est souvent avec les copains.

Et la famille ?

Les vacances en famille, j'en ai refait après avec mes parents. J'ai eu des gamins, je suis allé les rejoindre sur leur lieu de vacances, mais ça a jamais dépassé 2 jours, parce qu'après ça se gâte tout de suite alors, on n'a pas les mêmes ... pas la même façon de vivre, donc ... ben il vaut mieux faire chacun comme on veut. Comme on veut hein ! De toute façon la famille, on l'a pas choisie (rire). Alors voilà, quoi. Il faut respecter tout le monde. Voilà.

Et vous n'aviez pas de relations avec les grands parents ou autres ?

Ben j'ai pas connu mes grands-pères. Ils sont décédés, soit à ma naissance, soit quand j'étais tout petit. Ma grand-mère maternelle, euh, elle vivait donc en Savoie et nous à Tahiti, donc on la voyait tous les 3 ans et puis elle est décédée aussi un jour, je devais pas être bien vieux. Puis ma grand-mère, non ma grand-mère paternelle. Ma grand-mère maternelle, elle vit toujours mais ça fait des années qu'elle veut plus voir personne parce que, elle se trouve trop malade pour être vue, trop moche pour être vue, donc elle voit juste ses filles c'est tout. Alors on la voit plus. On lui téléphone juste de temps en temps mais... C'est vrai moi j'ai grandi comme, je suis rentré en France j'avais 15 ans, je suis resté très loin de toute la famille donc, donc euh, j'ai, j'ai pas eu l'habitude d'aller voir mes grands-mères, mes oncles, mes tantes régulièrement. Donc j'ai gardé cette habitude. Je savais qu'ils existaient mais c'était à 18000 km donc ... c'était assez ... Et puis les Tahitiens étaient des gens très fatalistes alors, on grandit, on vit avec eux, on finit par penser comme eux. Donc, à l'époque, pour moi ça ne représentait aucun, aucun souci surtout que là bas, des grands-mères, des tantes, ça tout le monde. Tahiti, et l'histoire des Tahitiens à Chamonix ... Euh, en ayant vécu 11 ans là-bas, euh, c'est vrai que, ça se comprend parce que là-bas ils prêtent les gamins à élever quasiment quoi. Les gamins ,ils sont élevés en collectivité. Voilà, y en a une qu'a pas d'enfant, l'autre elle en a trop, ben elle lui élève son gamin. Et puis voilà. Et puis après ben, il retourne chez lui, donc euh, c'est ... La famille, c'est très large là-bas

à Tahiti, hein. Donc voilà, j'ai pas eu de drame majeur

C'est pas obligatoire

Non mais des fois il y a des choses, des événements importants. Non moi, on a toujours été tous, en bonne santé, la famille, moi aussi. Et puis, on était sportif puisque mes parents étaient profs de gym. Et puis... et puis les conditions s'y prêtaient quoi. La mer, la montagne là-bas c'était... Bon, ben voilà, privilégié, quoi. Plus que comme fonctionnaire hein !

Privilégié par le lieu de vie, surtout

Voilà, les conditions, le climat. Moi, j'ai vu la neige la 1ère fois, j'avais 15 ans. Oui 15 ans, puisqu'on revenait l'été en France.

Et en Algérie, vous ne vous souvenez pas ?

J'ai des images, une plage, un jardin.

Parce que vous étiez où ?

A Alger, Bab El Oued. Et puis, mais je sais pas si c'était euh, si c'est on m'a raconté après ou, des explosions parce qu'on a été plastiqué deux fois, mais ça je l'ai su après, donc je sais pas si c'est, si je m'en souviens réellement ou si c'est parce qu'on me l'a raconté après. Oui, bon, un jardin public, une plage, un truc comme ça. Non l'Algérie, non vraiment c'est, c'est un, non moi ça commence à Tahiti en fait. Ça commence à Tahiti. Avant ? Peu mais bon, j'étais pas très très grand non plus, donc... C'était euh voilà.

Et à l'école y a jamais eu, ça s'est toujours bien passé ?

Ben oui, à Tahiti j'ai été dans les meilleurs élèves, puisqu'au début j'étais l'un des rares Européens. Mes parents, ils sont arrivés aux débuts du lycée, donc y avait pas beaucoup d'élèves européens. Moi j'ai grandi au milieu des petits Tahitiens, ce qui était bien agréable.

Mais en primaire avant ?

En primaire. Oh ben en primaire... Je suis arrivé à 4 ans, moi à Tahiti, donc j'ai fait le primaire à Tahiti. J'ai quand même été chez les frères une année, y avait pas d'école

publique encore. Puis après, y a eu une école publique donc, j'y ai, j'y suis allé et donc, j'étais donc dans une école publique avec des instituts venus de France au début, parce que y avait pas encore d'instituts tahitiens. Après ils ont commencé à former leurs instituts, mais moi j'ai surtout eu des, des instituts de métropole. Ben ils étaient très exigeants avec nous. Parce que d'abord c'était les collègues de mes parents, et parce qu'ils pensaient que, quand même un environnement qui était plus propice. C'est vrai que les autres gamins, souvent ils venaient de districts reculés, ça parlait que tahitien chez eux, et donc il fallait quasiment qu'ils apprennent le français en même temps. Mais c'était très agréable. Et puis après, ben j'ai été, j'ai été très brillant jusqu'en 6ème. Puis après on m'a traité de fumiste jusqu'au bac. Parce qu'ils disaient que je devrai faire beaucoup mieux que ce que je faisais donc. Ça m'a toujours suivi mais enfin bon j'ai jamais eu de problèmes particuliers.

Et ça ne vous a pas posé de problème d'être traité de fumiste ?

J'ai jamais réellement compris pourquoi, puis je pensais pas que, euh, non ça m'a jamais ... J'avais l'impression que je travaillais et puis euh et puis je voyais pas pourquoi j'aurais travaillé plus puisque j'avais de bons résultats avec ça, donc ...

Vous n'avez pas eu un sentiment d'injustice ?

Oui, mais pas, pas, pas très poussé parce que j'avais pas non plus l'impression de passer mon temps à bosser. Donc mais je comprenais, j'avais de bonnes notes avec ce que je faisais donc je voyais pas pourquoi il fallait que j'en fasse plus. Voilà. Mais non, un sentiment d'injustice, pas vraiment. J'aurais pu, j'aurais pu travailler beaucoup plus mais j'en avais pas besoin donc euh, j'avais un an d'avance en plus, donc je me disais : " j'ai le temps, faut pas non plus ". Donc c'est en rentrant en France que mes parents m'ont fait redoubler ma seconde C pour s'acclimater euh, et puis je me suis très bien acclimaté, donc j'ai continué sur la même lancée avec les mêmes réflexions. Bon les notes sont devenues moins brillantes après, mais bon en plus j'avais le concours de l'école normale en poche, et puis j'avais pas l'intention de, ben je voulais entrer à l'E.N. Puisque je pouvais pas être cuisinier (rire), c'était institut. Et puis j'ai jamais regretté d'ailleurs. Ça me convient tout-à-fait. Non, un sentiment d'injustice, non.

Parce que fumiste, on peut dire : effectivement j'en ai fait le moins possible. Ou bien j'ai fait ce qu'il fallait faire, y a pas de raison ?

Oui, oui, oui. Mais euh, je savais que j'aurai pu en faire plus. C'était pas complètement injustifié. Je comprenais mais j'avais pas l'intention d'en faire plus parce que ça me réussissait tout-à-fait. Donc euh, non. Et puis j'avais tellement d'autres choses à faire. Je pouvais passer mon temps à faire du boulot en plus à la maison (rire) et le soleil tout le temps. Alors je faisais mes devoirs, je faisais mon boulot et puis voilà. De toute façon,

j'avais de meilleures notes que les autres. Donc j'allais pas m'emmerder. En plus, j'allais pas en plus les écraser (insiste), sinon j'aurais plus eu de copains. Faut pas trop en faire (rire). Alors voilà.

Et en France, c'était pareil ?

Alors la France c'était un petit peu différent parce que je, oui, mais là, par contre, j'(e)n'avais plus les notes euh, euh, euh, comment dire, brillantes. C'était moyen mais bon, je passais, je suis allé jusqu'au bac. Je l'ai eu d'une manière moyenne oui, mais je l'ai eu. Je savais que je l'aurai et je l'ai eu euh donc. J'avais d'excellentes matières, en anglais j'étais excellent, en histoire-géographie j'étais très bon, en français j'étais même plus que bon et puis y avait toutes les matières scientifiques ... Là ! (rire) Evidemment j'ai jamais compris qu'on ... Faire de la physique, moi ça me dépasse. C'est vraiment euh, je suis totalement euh ...

Hermétique ?

Hermétique oui, à ce genre de plaisirs. Je préférais écrire des, des textes. Bon y en faut pour tout le monde hein !

Mais c'est bien aussi en techno que vous

Ah oui, oui, en techno oui, j'ai du mal, je me force à faire de la techno. Ça part du même principe hein ! J'aime pas. Ça va bien que c'est au niveau primaire. C'est comme pour les maths. Parce que l'aîné au lycée, je peux pas l'aider hein ! Ça me dépasse complètement. Au niveau primaire ça va. Mais après ça se gâte. En techno ... la techno, c'est pas ma tasse de thé, j'aime mieux la biologie, des choses comme ça.

En fait l'essentiel pour vous c'était les copains ?

Oui, c'était les copains. Les copains, et ce qu'on pouvait faire avec les copains. Donc euh, et puis en plus comme j'étais l'aîné, moi j'ai essuyé les plâtres. Donc, ma soeur et mon frère ont eu le droit de faire plein de choses que j'ai jamais pu faire. Alors moi, il y a toujours fallu que je me batte (insiste) pour obtenir le droit de sortie, d'aller dans des boums là, de partir dormir chez des copains. Ah ben c'est le rôle des aînés, ça se passe pareil chez nous d'ailleurs hein. Les suivants font des choses que l'aîné ... on a toujours plus peur pour les aînés donc ... Après on voit que ça s'est passé correctement donc... Oui, c'était les copains. Mais bon j'avais des heures de, j'étais ... C'était assez strict à la maison, donc euh, j'étais pas tout le temps dehors hein ! Mais c'est vrai qu'à Tahiti, même mes parents avaient une manière de vivre beaucoup plus détendue que, qu'en Europe hein !

Et vous avez senti le différence dans l'éducation quand vous êtes rentré en France ?

Ah oui. Parce que ma mère, elle n'avait jamais, elle carrément n'avait jamais vécu en France. Donc elle a pas, particulièrement bien, elle est quand même plus vieille que moi donc, moins adaptable, moins, plus, donc elle était beaucoup moins détendue qu'à Tahiti. Donc euh, on était très surveillé et puis ça devenait sérieux, y avait le bac qui approchait. Donc, comme ils sont tous les deux enseignants, ils sont très à cheval là-dessus. Alors, oui, oui, là, là c'était, j'avais des horaires très stricts, je sortais beaucoup moins qu'à Tahiti. Mais bon, y avait toujours mes copains et dès que je pouvais ... On avait monté une équipe de foot, donc avant que le bulletin arrive ça allait à peu près. Bon, le jour où le bulletin arrivait, pendant quelques jours on sortait beaucoup moins. Voilà.

Et puis après vous repreniez les bonnes habitudes ?

Ça, ça, c'est ... Je vois bien comme ... C'est pareil quand on prend des sanctions avec un de nos gamins, ça dure ce que ça dure et puis après, on relâche, on relâche la bride aussi hein ! Je pense que, on peut pas toujours être rigide. Donc euh. Non mais non, la famille c'est pas le, c'est pas le, le grand truc, quoi ! Ce soir j'ai appelé mon père, 22 h 20, pour lui souhaiter sa fête (rire). J'avais oublié avant. Mais bon il a l'habitude. C'est pareil. Mon frère aussi, lui il l'a carrément appelé ce matin. Donc euh. Il y a jamais eu de grandes fêtes familiales à la maison. Y en aurait plus maintenant avec la famille de P. On se réunit beaucoup plus souvent qu'avec ma famille. Que ce soit pour Noël, pour les anniversaires, on n'a jamais rien fait de spécial chez nous, chez nous quand j'étais gamin hein ! On marquait le coup et puis c'était tout. Mais moi, ça me dérangeait pas, j'étais habitué comme ça, ça m'a jamais manqué. De toute façon ça me dérangeait pas, j'étais avec les copains. Et c'était bien (rire). Voilà. Sinon je crois que c'est à peu près tout. On aurait pu rester à Tahiti parce que mes parents, ils ont obtenu le contrat définitif pour services rendus à Jeunesse et Sports parce qu'ils ont monté tous les clubs de sport de l'île là-bas. Et puis ils ont voulu rentrer en France pour nous, pour qu'on fasse des études. Parce que là-bas je pouvais faire qu'instit comme métier, et ils voulaient pas que je sois qu'instit, et ma frangine et moi on est instit, les deux... J'admets qu'ils ont dû être assez déçus (très articulé puis rire) mais ...

Et pourquoi vous aviez envie d'être cuisinier ?

Parce que j'ai toujours adoré cuisiner.

Y avait des gens dans votre famille qui cuisinaient ?

La famille de mon père, ils sont tous dans l'hôtellerie, la famille de ma mère ils sont tous

dans l'enseignement. Mon père c'est le seul qu'a, qu'a trahi. C'est en rigolant que je dis ça. Donc ça m'a toujours plu et puis à 10 ans...

Vos parents faisaient de la cuisine

Ah non, non, non. Ma mère c'est biftecks grillés et haricots verts, c'est. Elle fait rien de, si le couscous, parce qu'elle est pied noir. Non, non chez nous la cuisine c'était pas une institution. On mangeait déjà pas souvent tous ensemble. Quand on mangeait c'était très rapide. Moi j'ai toujours aimé cuisiner et manger. Donc j'aimais bien aller manger chez mes copains qu'avaient leurs mères qui cuisinaient. Et puis je me suis mis très vite à cuisiner, comme ça je faisais ce que je voulais.

Et vous cuisiniez à la manière tahitienne ?

Là-bas, les deux. Puisque bon, ben, la manière tahitienne, c'est pas très compliqué hein, c'est. Enfin, si, le four tahitiens c'est très compliqué parce qu'on creusait la terre donc. Mais sinon la manière tahitienne c'est cuisiner ce qu'ils trouvent sur place. Donc, c'est le poisson, poisson grillé, du riz, des choses comme ça, oui moi je cuisinais comme eux. Et puis après, en France j'ai appris à cuisiner comme ici. Et puis j'aimais bien aller chez ma tante, passer quelques jours pour donner un coup de main. Ah non, chez moi manger ça a jamais été un truc.

Et votre tante, elle cuisinait ?

Alors, ma tante, j'en avais une à M. qui tenait un restaurant qui s'appelait, qui s'appelle toujours Le vieux M. et une autre tante qui était à, en Savoie à St G. au dessus dans un restaurant qui s'appelle La C., qui existe toujours aussi, qui a été repris par son fils maintenant. Donc j'aimais bien aller dans les deux endroits.

Mais ils faisaient de la cuisine savoyarde ?

Ah là, c'était la cuisine savoyarde. Poissons du lac, la cuisine typique savoyarde. Tout, tous les gratins, beaucoup de poissons, les fondues, les machins, les tartes. Poulet sauté chasseur, c'est la 1ère chose que j'ai appris à faire (rire) quand j'étais gamin. Mais chez nous, non, c'était vraiment pas le ... Mon 1ier réveillon de Noël potable, je l'ai fait chez ma copine. Ses parents m'avaient invité(rire). Mon père, il savait même pas ouvrir les huîtres. Donc, non, non, c'était vraiment pas une famille de gastronomes de mon côté. Alors voilà.

Et là, vous cuisinez ?

Ah oui, je cuisine, ma femme aussi d'ailleurs, mais pas ensemble parce que ça fait pas, on n'a pas les mêmes façons de cuisiner, mais oui je cuisine surtout qu'elle est souvent dehors avec son métier donc. Et puis ,on a souvent du monde à la maison donc je cuisine beaucoup. Et puis j'aime bien, et puis j'ai le temps avec ce métier. Quand j'ai fini mon boulot, je cuisine. Là, avec ces putains de livrets scolaires, j'ai moins le temps de m'y mettre (rire). ... La vie des Tahitiens, prendre un poisson pour le soir et puis faire cuire du riz et puis pouvoir aller pêcher, repêcher dans la nuit pour le lendemain, et puis c'est tout. Ça leur suffit aux Tahitiens. Donc, ce qu'ils gagnent ils le dépensent dans le mois de Juillet parce que les fêtes du 14 juillet, ça durait un mois. Ils ont jamais su pourquoi c'était, mais ils faisaient la bringue durant tout le mois. Et puis voilà ils se mettent, justement c'est une façon de vivre que j'aimais bien parce que, c'était euh, pas l'insouciance mais euh, c'était ne pas se faire du souci pour rien. A la limite je suis sûr que maintenant je m'en fais beaucoup plus qu'avant parce que je me suis mis à vivre à l'europeenne. Mais quand je suis rentré en France je marchais pieds nus. D'abord, j'avais pas besoin de chaussures, j'avais de la corne comme ça sous les pieds, parce que j'avais jamais eu besoin de mettre des chaussures à Tahiti ; je voyais pas pourquoi j'allais m'emmerder à mettre des chaussures. Et c'était tout comme ça ! Donc, moi je disais bonjour à tout le monde quand je suis arrivée en France. Je comprenais pas que les gens, dans la rue ils me répondent pas. Et puis à Tahiti, d'abord tout le monde se connaissait et tout le monde se disait bonjour. Et puis ici, j'ai mis un moment à comprendre qu'en fait les gens qu'on connaît pas ... encore maintenant, des fois, ça continue, mais c'est une forme de vie qui m'avait bien convenu. Peut-être que je pourrai recommencer mais pas au même endroit je pense. J'ai vraiment trop de souvenirs de là-bas, je risque d'être déçu. Ou alors, ça me plairait tellement que je reviens plus jamais ici. Mais ça c'est pas possible. Là-bas, maintenant je serais un étranger. Et puis je pourrais plus être instit là-bas maintenant, ils forment leurs propres instits. Alors, comme pour l'instant, ça me plaît bien... Quand ça (ne) me plaira plus j'ouvrirai mon petit restau, il me reste juste à trouver où ... mais ça, j'ai toujours dit qu'on le ferait avec ma femme . Je pense qu'on aura encore le temps. Reste à trouver l'endroit, c'est tout.

Marc

Premier entretien

Moi j'ai un itinéraire assez particulier parce que j'ai commencé l'enseignement après le service militaire. En fait, j'ai même fait des petits métiers avant, j'ai même été chauffeur de poids lourds pendant 6 mois, et agent immobilier, contrôleur de la Sécurité sociale ce qui m'a pas plu d'ailleurs donc finalement j'avais cette fibre-là, cette envie, parce que j'avais fait les centres de vacances, j'avais envie de m'occuper d'enfants. Ça me plaisait, j'avais fait ça pendant plusieurs années les centres de vacances l'été, j'ai eu envie de, d'en faire mon métier. C'est pas des vacances hein (rire). Bon, l'itinéraire, ça a été d'abord

suppléant éventuel à l'époque, parce que j'ai 47 ans, donc suppléant éventuel. C'était pas drôle du tout parce qu'à cette époque-là, quand on lâchait, alors suppléant éventuel ça veut dire qu'on était un bouche-trou. Et puis les vacances, la différence avec les remplaçants c'est que, quand on quittait un poste juste avant les vacances et qu'on reprenait un autre poste à la rentrée, différent de celui qu'on avait quitté, on était pas payé. Alors j'ai eu des surprises hein, parce que c'est vrai que c'était presque un scandale. J'ai fait une année comme ça. Puis après, remplaçant, puis y a eu la formation deux ans sur l'EN. C'était à raison d'un mercredi tous les 15 jours et le CAP à la fin. Car en fait, avant j'avais, j'ai passé un, j'ai pas ça s'appelait DUES à l'époque mais j'ai pas la 2ème année, j'ai l'écrit mais pas l'oral d'un DUES de mathématiques-physique. Donc, j'ai raté la 2ème partie à une échéance de septembre, donc j'ai raté, y avait plus d'autre solution que de refaire une année supplémentaire et puis j'y tenais pas. Donc, entre temps l'armée ne résoud pas les problèmes mais on se retrouve à la fin, peut-être avec un bon bagage comme on me disait, mais pas de formation véritable. 36 postes en 4 ans, ça faisait beaucoup, parce que c'était des postes de remplaçants. Ceci dit, je trouve que c'est enrichissant parce qu'on apprend sur le tas des tas de choses, et on se forge sa méthode. Parce que, c'est vrai, on prend chez les uns, chez les autres, je dirais pas ce qui est bon mais ce qui nous convient. Parce que ce qui est bon, y a des tas de choses qui sont bonnes pour certains mais qu'on assimile pas de la même manière. Ce qui m'a plu, je trouve que c'était enrichissant, c'était enrichissant. Maintenant de la façon dont j'ai commencé. C'était un jour de décembre je crois que c'était 72 tout d'un coup, brutalement j'ai quitté un agent immobilier qui m'employait il savait que c'était à titre provisoire parce que je lui avais dit que j'avais l'envie de faire de l'enseignement pour partir le vendredi soir, pour partir le lundi dans une classe. Sans formation. On met jamais un carreleur sur une chape sans l'avoir auparavant formé un petit peu, parce que ça risque d'être une chape toute gondolée (rire), et là on fait la même chose avec un, on fait de cette manière avec un instituteur, hein ! C'est un peu étonnant ! Et j'ai pas vu véritablement de conseiller pédagogique tout de suite, ils sont venus après, ils m'ont ... Et puis, compte tenu que j'avais une formation en maths et physique, je faisais les remplacements dans les collèges. Alors, j'ai fait pas mal de techno CEG-CES oui, à l'époque. Et j'aurais eu la possibilité de me faire intégrer comme Mr L. au CES. Mais j'ai choisi le primaire. Je suis pas mécontent du primaire parce que ça permet de toucher à tout. Je crois que là, on a, on a un bon panel parce que, bon, on voit de tout un peu, on est polyvalent. Mais ceci dit, j'ai fait 4 ans de remplacements, et plutôt pas mal souvent dans les CEG-CES. Me trouver catapulté de 3ème en CP l'année suivante me posait des problèmes d'adaptation parce que je m'adressais pas au même public hein (rire) ! Donc, un gamin de 3ème sait prendre un cahier dans le bon sens, pas un gamin de CP. Et j'avais des problèmes aussi là, mais c'est pas mal non plus parce qu'on est obligé de se mettre à la hauteur, au niveau de ceux qu'on enseigne, et puis c'est pas plus mal. Bon, j'ai eu fait comme ça des postes, j'en n'ai pas fait énormément à partir du moment où j'ai été titulaire, j'ai fait L., 10 ans, S. J'avais fait 2 ans aussi, auparavant, mais là j'étais comment on appelle ça ? Tout de suite après remplaçant ? On est ?

Stagiaire ?

Stagiaire. Oui, stagiaire. Je me suis trouvé stagiaire sans poste, j'ai gardé le même poste sur S. bien qu'habitant A. Ça me faisait des trajets... Et puis après donc, 10 ans L. comme instituteur. Et puis j'ai choisi une direction en 86, passer sur la liste d'aptitude, à l'époque c'était les maîtres-directeurs. C'était un bien grand nom, je me suis un peu battu contre ça parce que je voulais pas rentrer dans la pédagogie des collègues. Je me voyais mal, moi, j'ai choisi quand même d'être directeur, mais j'avais dit que je me voyais mal dire à des collègues qui à l'époque j'avais 36 ans -, je me voyais mal dire à des collègues qui ont beaucoup plus de pratique que moi, leur dire : " et bien voilà, faut utiliser tel manuel, faut faire comme ci ou comme ça, telle ou telle méthode " alors qu'en fait j'ai fait deux années de CP et après j'ai surtout fait des CM. Alors donc, je crois qu'on est mal placé pour donner des conseils hein ! Y a des gens qu'ont plus de bouteille que nous, bien qu'ils veuillent pas toujours remettre en cause leurs pratiques. Alors bon. Et puis, il est pas question de se heurter non plus. Quand on arrive directeur dans un établissement, si on commence à taper le poing sur la table et dire : " voilà, je veux que ce soit comme ci, comme ça ", on est sûr que là on va à l'échec. Parce que c'est pas comme ça qu'on doit pratiquer, un consensus pour amener les gens à évoluer, mais pas de cette manière aussi brutale, parce qu'on heurte les susceptibilités. Alors, j'ai tout connu au niveau de la direction. J'ai connu, puisque j'ai eu une école, c'est G., école près de la Suisse, un poste difficile parce que ça mériterait d'être placé en ZEP, ce que j'avais demandé à l'inspectrice qui m'avait dit : " même une mini ZEP, vous l'aurez jamais, c'est même pas la peine ". A l'époque c'est Mme B., je sais pas si vous l'avez connue, c'est la remplaçante à Mr S. Elle me dit : " vous l'aurez jamais parce qu'il y a déjà une ZEP sur A. (l'agglomération). Et puis, quand il y en a une sur un secteur, c'est pas la peine d'espérer. Donc j'ai travaillé comme ça. 7 classes, on n'avait pas de, les normes de décharge en 86 étaient de 8 classes pour avoir un quart de décharge. Moi j'ai travaillé 2-3 ans sans décharge. Donc fallait faire la direction. De ces directions dont personne ne voulait, parce que personne n'en voulait, parce qu'on était jeune directeur, on avait soit ça, soit des chargés d'école de une ou deux classes. Personne n'en voulait bien de celles-là, autrement les autres étaient pourvues par des gens qu'avaient plus d'ancienneté. C'est la loi, parfois brutale, difficile à avaler au début parce qu'on se dit : " on joue encore les bouche-trous "(rire). Hein ! Et puis ça doit être d'autant plus difficile maintenant que, comme les directions (ne) sont plus recherchées, et pour cause : y a tellement de contraintes que moi je comprends les collègues qu'en veulent pas. Parce qu'il me reste 8 ans à faire mais j'espère les faire en tant que directeur parce que, sinon, je reprends un poste de zilien ou de brigade. Et actuellement, par rapport à ce que j'ai connu au début de ma carrière, les brigades ou ziliens ont été bien revalorisés. Et ils touchent des indemnités, j'en avais pas au début ! On a revalorisé la base, je sais pas si on a revalorisé les fonctions de responsabilités. Je trouve que là, c'est un peu juste hein ! La preuve c'est que ça incite pas les gens à prendre des responsabilités hein ! Et puis je les comprends. Actuellement, un zilien ou un " brigade de stage " touche et je le vois puisque je reçois les fiches de salaire en indemnités ce sont des indemnités donc c'est pas fixe sur le salaire, ça compte pas dans la retraite plus que moi à certains moments, plus que ce que je touche en tant que directeur avec une responsabilité complètement différente : pas la responsabilité de

classe, pas la responsabilité avec les réunions de parents, et pour moi, à la limite c'est plus confortable ! Si on fait pas quelque chose pour nous, la race va disparaître, va s'éteindre (rire) hein ! Il faut vraiment s'accrocher parce que c'est vraiment un travail de longue haleine et difficile. On devient animateur, on va devenir bientôt policier avec ce que Sérgolène Royal a mis au point fort heureusement y a un amendement maintenant mais fallait presque aller s'occuper de voir si y a une partie de bon sens hein si le chauffeur est en état ou pas, on est quand même capable sans avoir un texte de pouvoir juger. Mais, aller voir si l'autocar est en état, il me semble que chacun sa fonction, on ne va pas jouer une fonction de policier alors qu'il y a des gens qui sont super compétents au niveau de la DDE ou etc., qui font passer des contrôles aux cars, je trouve qu'on pousse un tout petit peu parce que, finalement avec toutes les contraintes on se surprotège au niveau des écoles, et puis on arrive à ne plus rien faire. Et puis, d'autre part, ça conforte les collègues qui n'ont pas trop envie de bouger parce qu'il y a tellement de contraintes que bon, on s'y lance pas ! Et puis nous, on paraît de l'extérieur, on paraît encore plus pointilleux parce qu'on a beau expliquer aux parents mais bon, certains ont de la peine à comprendre ce genre de choses. Ils ont l'air de dire qu'on cherche vraiment les poux dans la tête, c'est pas possible. Alors donc, j'ai connu cette direction que j'ai eue à 7 classes sans décharge. 3 ans après, j'ai eu une classe supplémentaire, donc 8 classes permettaient un quart de décharge : ils ont descendu les normes de direction à 6 classes. Donc en descendant à 6 classes, de toutes façons j'avais droit à mon quart de décharge. Et puis après, je suis resté jusqu'à il y a deux ans (rentrée 96), parce que ça fait ma 2ème année que j'attaque à V., où j'ai postulé pour une demi-décharge parce que je suis arrivé à 9 classes mais j'arrivais pas au-delà : sur le bassin il y a une population qui est en train de se réduire, donc on est pas prêt d'avoir des créations de postes et on ferme les robinets, quoi. Y aura des transpositions sur une même commune, des transferts, on va redéfinir les secteurs scolaires, on va pas laisser fermer des écoles puis rouvrir une classe ailleurs sur la même commune. Y a des transferts, ça se joue au niveau de la carte scolaire avec les zones. Donc, ce qui s'est passé c'est que, quand je suis arrivé à G. en 86, les temps étaient peut-être moins durs dans le sens qu'on était plus à l'aise au niveau économique, y avait moins de problèmes sur le bassin parce qu'on a été touché après la majeure partie de la France parce qu'on avait l'attrait de la Suisse. Mais y avait une population pour donner une idée de la population sur le secteur de la Suisse et France, juste où j'agissais, qui était une population de gens transplantés la plupart du temps, des gens qui venaient par attrait de la Suisse et qui n'étaient pas vraiment de la région, et notamment tout ce qui a été construit sur France, c'est tout des appartements qui étaient en location, et des sociétés de gestion, d'immeubles, etc. qui mettaient à disposition. Quand les gens ont eu des problèmes sur la Suisse, la Suisse s'est pas embarrassée, elle a réexpédié les clients en France, les Français d'abord, et puis ces gens-là, bon ben ils ont quitté l'endroit. Moi j'ai vu des tas de parents partir de G. ; c'est pour ça que j'étais pas prêt d'avoir ma 9ème classe, au contraire on allait plutôt vers une redescension, les parents me dire : "ben moi je suis de Dunkerque, j'ai un pavillon à Dunkerque mais je suis venu ici..." Je me souviens d'un parent d'élève qui m'avait dit ça : "je suis venu ici avec mes trois enfants parce que j'ai une place de boucher à la Migros qui paie vraiment. Et puis bref y a une récession j(e n')ai plus de travail, ou à la Coop je sais pas, je repars " il est resté

deux mois au chômage ou quelque chose comme ça, deux-trois mois et il m'a dit : " le temps que mon bail se termine de location à Dunkerque et puis je reprends mon pavillon parce que la vie à Dunkerque est moins chère ". Lui, en étant chômeur ici, ça coûtait trop cher. Du point de vue économique, les gars ils repartaient chez eux. Et la population de G., ça je le sais aussi par le maire G. avec qui j'avais eu l'occasion de discuter, s'est renouvelée ; par exemple en l'espace de cinq ans, elle s'est renouvelée pour moitié. Entre 86 et 92 ou 87 et 92, pour moitié, c'est-à-dire sur 10 000 habitants il y en a eu pratiquement 5 000 qui ont changé. Et dans un secteur déjà réputé, un secteur un peu difficile, ce secteur de la S., parce que c'est bizarre parce que c'est un paradoxe. Ce secteur de la S., c'est un quartier, quand on doit le voir depuis le sommet de la montagne-là, ou vu d'avion, c'est un quartier de villas avec deux grands ensembles d'immeubles. Ces villas (ne) nous apportent plus de population, comme elles (n')apportent plus beaucoup de population au collège, quoi que ... peut-être encore un peu, parce que si les gens ont construit y a 20 ans, maintenant les enfants sont grands, c'est terminé, ça (n')apporte plus. Ce qui nous apporte c'est la mobilité des gens des HLM de la S. et F. Là, c'est le gros des troupes de l'école. Mais la population remplacée en l'espace de 5 ans nous a amené un autre type de population, une population qu'a été une population à problèmes. Des cas sociaux, parce que c'est la Mairie qui a acheté ces appartements-là, justement de sociétés de gestion pour une bouchée de pain. Elle en a fait des meublés et puis maintenant, le directeur que j'étais, faisait, malgré un quart de décharge, faisait surtout du social. Moi, j'étais sans arrêt avec des assistantes sociales ce qui fait que je suis parti, non pas de misère, pas de misère parce que c'est pas vrai, mais je suis parti en disant : " il faut une demi-décharge " parce que d'une part je visais un peu ça, et puis c'est quand même un petit peu plus confortable, et puis en même temps mon quart de décharge ne suffisait pas et comme je savais qu'on pouvait pas classer l'école en ZEP, y avait pas bien d'amélioration possible. Et la collègue qui a pris par nécessité parce qu'il y a pas eu d'autre choix possible, personne n'a demandé ce poste-là parce que les directions sont pas recherchées, la collègue qui a pris, au départ elle pleurait comme une madeleine parce qu'elle disait : " mais dans quelle galère ". C'est la plus ancienne en grade et sur le poste qui a été nommée d'office, de toutes façons il fallait qu'elle le prenne, elle avait pas d'autre choix possible parce que j'avais même demandé, je fais partie du SE de la FEN et j'avais demandé à O., le responsable, je lui avais dit : " si elle refuse ? Elle peut toujours refuser mais elle refusera jusqu'à quand ? A la dernière limite le préfet qui nomme les fonctionnaires peut la nommer d'office, et là, elle pourra pas refuser ". Alors donc, elle a accepté parce que c'est une super collègue, et maintenant elle est en poste et elle se débrouille très bien, mais pour elle c'était un pensum, et ce qui lui tombait sur la tête, c'était affreux, c'était ... Un poste qu'est pas demandé. Voilà un exemple précis des fonctions de directeur qui sont pas recherchées parce que là, les gens savent bien que c'est un coin difficile, on n'y va pas. Et du social, j'ai dû en faire beaucoup : réunions avec les assistantes sociales au moins une fois par mois, des cas de figure, des élèves, des problèmes à traiter la plupart du temps, problèmes socio-économiques qui font que les gens se noient dans un verre d'eau parce qu'ils baissent les bras facilement, ils (ne) réagissent plus. Bon, j'ai vu toutes sortes de choses : une mère d'élève arriver à 5 heures et demie le soir dans mon bureau, plutôt vers la maîtresse, et

la maîtresse qui vient me trouver en me disant : " ben voilà, elle s'est fait jeter par son concubin, elle sait pas où aller, elle se réfugie à l'école ". Qu'est-ce que je fais avec ça ? Téléphoner aux assistantes sociales, à la mairie pour essayer de retrouver, tomber sur le secrétaire général qui se débrouille de son côté et puis il faut faire, hein ! Moi je veux bien la prendre encore pour lui donner la soupe mais (rire) la soupe populaire hein ! J'ai vu toutes sortes de choses. Et puis, ou un gamin dont le père fait une tentative de suicide, et puis la mère quelques temps après en fait une aussi. Il est en CP ce pauvre gamin, comment voulez-vous que les chances soient égales au départ ? Il a déjà des problèmes d'adultes, il peut pas réussir, c'est pas possible. A 6 ans, il a des problèmes difficiles à résoudre, il s'en sortira pas, les chances sont pas égales hein ! Donc, tout ça a fait que j'ai changé. Mais, je veux dire une chose : dans ces écoles réputées difficiles, en contre partie, parce que tout n'est pas négatif, là, c'est le gros qui fait qu'on est bouffé par le temps qu'on passe au niveau du social, à faire tellement de social qu'il faut bien que ça passe par quelqu'un, faut que ça passe par le directeur, et puis on a la chance d'avoir à côté, quand même maintenant, y a quand même tout le social qui s'est pas mal développé sur les communes alors on peut toujours taper à gauche, à droite. On sait qu'on n'est pas isolé, l'école ne peut plus rester isolée, seule comme ça au milieu en disant : " tout va bien, tout est très bien ". On sait qu'on est, comme le disait je sais plus quel ministre, le dernier refuge, le dernier rempart contre maintenant tout ce qui arrive, on risque de se fissurer nous aussi de notre côté, alors on a besoin des partenaires. Là, ça jouait pas mal, sur G. ; en plus à la mairie Mme M. a une fibre sociale je lui reconnaiss cette qualité hein, parce que je suis pas électeur sur G., je lui reconnaiss cette qualité, elle va dans le sens du social, elle est assistante sociale donc ... Mais, donc, a contrario, côté positif, c'est que, y a dans ces écoles réputées difficiles, une solidarité qui n'existe pas dans les écoles telles que celle de V., entre les collègues. Bon, tout ça parce que dans ces coins difficiles oh, j'avais une population de l'ordre de 35%, 40% d'immigrés, mais dans les immigrés y a aussi des très bons gamins hein, parce que y a aussi dans les Français des cas sociaux terribles. Donc c'est plus le social qui me gênait que le problème d'avoir des immigrés ou pas, c'est pas véritablement ça. Et puis on avait notre population de gens très très corrects qui donc, qui posaient pas de problèmes. Mais parfois pour, pour 10% de l'effectif, on y passe 70% de notre temps. Donc y a une disproportion terrible. Alors, à côté de ça, on a en retour, comme on doit trouver des solutions par nous-mêmes, parce que ça passera pas par les parents les solutions, dans ces coins durs comme ça : eux souvent ils démissionnent avant, ils sont dépassés, donc les solutions elles passent par les instits, y a souvent dans ces coins durs des équipes d'instits super motivés et vraiment solides. Solidaires et avec lesquels on peut vraiment faire du boulot. Je reconnaiss qu'à G. j'ai lâché une école où ça marchait, parce que j'y suis pas pour quelque chose parce que c'est une équipe hein ! Y a donc les collègues qui étaient derrière, et la collègue qui a pris la suite elle a été aussi sacrément aidée bien qu'elle ait eu des craintes inouies, c'est Mme M., elle a fait, là en ce moment un travail sur la violence qui est un travail qui est réputé, qui est pris en modèle par l'inspecteur du coin, vraiment tellement c'est quelque chose de recherché. Et c'est vrai qu'il y a un sacré boulot qu'est fait. Alors que dans les écoles comme celle-là, où j'ai une demi-décharge, où on est deux collègues à assurer la direction, et bien justement ça va bien parce que la population est quand

même différente de celle de G., on a à peine 10% d'immigrés, on n'a pas 40 enfants étrangers sur 440 élèves donc c'est vraiment très peu. Et bien, on s'aperçoit que, cette fois-ci, ressurgissent les petits égoïsmes de chacun.(rire). C'est vrai hein ! C'est chacun pour soi et Dieu pour tous. Faut pas qu'on en demande trop. A la limite ça va trop bien. Je dois me battre contre certains collègues en disant : " mais vous vous plaignez, on se plaint trop facilement en disant : moi je viens d'ailleurs, c'est pas partout comme ça. Il faudrait peut-être que vous alliez faire un tour dans un coin dur, vous verrez un petit peu, vous revenez, vous serez tout heureux ! Vous verrez pas avec le même oeil, hein ! Parce que finalement en vivant un peu en autarcie, on se remet pas en cause et puis voilà ". Et là, se remettre en cause aussi à un certain âge, c'est pas mal non plus. Ça oblige de se bousculer, chaque école est spécifique, chaque école a besoin qu'on se fasse d'abord à la pratique de l'école. Après, comme je vous disais, on arrive on peut pas tout chambouler d'un coup donc on prend comme c'est et puis, petit à petit on essaie d'aller vers quelque chose qui progresse. Ici, c'est bien rigoureux, on s'entend bien. On est deux directeurs. La différence, c'est que c'est une chose que j'ai pas connue mais deux directeurs, deux directions, 440 enfants et on se partage les tâches administratives, ce qui va pas mal. Y en a un qui prend le cycle II, l'autre prend le cycle III, y en a un qui fait par exemple la piscine au cycle II et qui s'occupe du ski de piste le mercredi, et moi je m'occupe du ski de fond, je m'occupe de la voile. Et puis, de toute façon on a fait du bon travail ; entre collègues on s'entend bien, au niveau direction c'est impeccable. Au niveau collègues c'est plus difficile à manier parce qu'il y a moins de solidarité. Y a moins de solidarité, et puis y a peut-être plus de présence de parents, qui fait qu'on se méfie un petit peu des parents alors qu'autrement, de l'autre côté (l'ancienne direction) c'était un peu la démobilisation, on les voyait pas beaucoup. De plus, c'est pas les immigrés ou les parents à problèmes qui vont se proposer pour accompagner le ski de fond, ça. Ça leur passe au-dessus de la tête, et puis les immigrés, ça fait pas partie de leur culture. Ici quand on claque des doigts, on a plus facilement la structure qu'arrive en même temps pour pouvoir organiser quelque chose, c'est beaucoup plus facile, je reconnaiss. Mais le nombre est important, 440 enfants c'est quand même 18 classes, c'est 25 maîtres avec des mi-temps, parce qu'il y a des mi-temps à gérer, des postes rattachés, une RAD, c'est les réseaux d'aide aux enfants en difficulté. Y a un psychologue scolaire, y a un poste d'infirmière aussi. Ça fait un paquet de gens qui gravitent autour de l'école ou dans l'école. Faut être assez structuré et rigoureux parce que, quand on passe l'information ça passe pas de la même manière que dans une petite école.

Et sur les enfants ?

La population est complètement différente.

Vos bons souvenirs sur les enfants, ici, avant ou

Oui. Moi je reconnaiss qu'on pouvait faire facilement plaisir aux enfants dans des coins

défavorisés, plus facilement que dans des coins ici, nantis où justement les enfants auraient tendance à faire la fine bouche en disant : " mais ça, on peut l'avoir autrement ". Et puis je venais encore, moi je vous l'ai dit, je vous ai expliqué que je venais de L., où à L. c'est encore nettement plus favorisé parce que quand je suis parti de L. pour venir, pour tomber à G., où j'étais instituteur, où j'ai pris une direction, et bien je me souviens à L. c'était un coin sélect où les parents avaient tendance à nous prendre un petit peu pour des gens inférieurs à qui on ... Fallait garder sacrément son poste pour pas se faire marcher dessus. Et puis notamment, je me rappelle une fois, j'avais organisé un voyage en Bretagne d'échange sur 5-6 jours, et puis réciproquement il fallait que les familles ici acceptent de recevoir. Y avait un père d'élève qui avait pas voulu laisser partir son fils en me disant : " de toute façon nous, on est déjà allé à Disney-World ", donc d'un air de dire que Disney-World c'était nettement mieux que la Bretagne, hein ce que je proposais. Bon. Et à l'inverse, quand on est à G. dans un coin défavorisé, les gamins vivent ça d'une manière complètement différente, ils attendent qu'on leur propose quelque chose. Je faisais du ski de fond avec ces gamins la journée aux P. mais j'ai plus de satisfaction à faire ce que j'ai fait à G. avec des enfants de la S. que de le faire avec des enfants de V. parce que ceux de V. bon, ils sont vite blasés. Ils peuvent le faire donc c'est pas vraiment un problème. Alors que de l'autre côté, quand on met des petits Magrebins au skating par exemple, et puis qu'ils se débrouillent très bien, et bien le gamin il est sacrément fier. Et bon, on sait que ça passe que par l'école, ça passera pas par les parents. Ici on sait que d'autres choses passent par les parents et qu'ils font presque la fine bouche, hein ! Donc y a tout qui est en rapport. Ceci dit, ça va quand même, je dirais quand même ça va un peu mieux parce qu'il y a plus de suivi, de la part des gens bien qu'on s'aperçoive aussi que ça commence à être touché. Y a des petits problèmes dans certaines familles, ou des gros problèmes socio-économiques, puis des familles éclatées, alors y a quelques difficultés. Mais en fait, c'est encore rien en comparaison de ce que j'ai connu sur G. C'est un peu le début de G., y a donc plus de 10 ans, que je commence à ressentir un peu ici. C'est rien, c'est, ça se gérait encore facilement puisque je faisais ça sans décharge. Puis c'est vrai, à l'époque quand je parle sans décharge, y avait quand même moins de paperasse administrative. Parce qu'au niveau administration, on a été bombardé. Comme je disais y avait les maîtres-directeurs, mais à la suite de ça, ça (?) a été abrogé par Monory, on est passé au système projet d'école puisque la gauche est arrivée et on nous a donné des choses intéressantes mais ils ont donné aussi du boulot ! C'est vrai, les livrets scolaires, des choses qui n'existaient avant, c'est devenu de plus en plus complexe et ça prend de plus en plus de temps hein ! Et bon, l'idée du projet d'école c'est intéressant parce que chaque école a son projet, c'est bien, c'est bien mais c'est souvent décidé à Paris. Et puis, quand il s'agit de le mettre en place à la base, et bien on s'aperçoit que c'est pas toujours tout simple, ça nous prend du temps, c'est de la paperasse, bon des discussions, faut que les gens aient envie. Moi je pars du principe que si parce que l'idée me convient, je rejette pas tout si on monte un projet pour ne pas l'utiliser alors c'est cloche ça, ça veut rien dire du tout. Si on monte un projet, et bien on s'en sert parce qu'on n'a pas travaillé dans le vide. Alors ici on aurait tendance à faire un petit peu des projets pour qu'on s'en serve pas. Alors que la différence G., c'est que si on fait un projet, on s'implique dedans, sachant que la

solution elle passe par nous et on le met en place. C'est plus dynamique, c'est plus ... Je crache pas dans la soupe mais je peux vous dire une chose, c'est que l'école de G. par rapport à l'école de V., j'estime que j'ai 5 ans de retard à V. par rapport à ce que j'ai pu mettre en place sur G., parce qu'on avançait beaucoup plus facilement. Au niveau des collègues, les livrets scolaires et le travail en équipe se jouaient mieux à G. qu'ici. Y a des choses très bien dans ce qui a été mis en place avec le principe de travailler par cycles. Moi je travaillais bien par cycles sur G., c'est tellement facile, on décide un programme de travail au début de chaque demi-trimestre, on évalue ensemble sur le demi-trimestre ou dans la période du demi-trimestre entre 2 maîtres ou 3 maîtres, on se met des exercices en commun, on sait qu'on peut construire une grille de travail qui va nous servir cette année mais l'année prochaine aussi ce sera plus facile. Et bien ici, chacun, tout le monde a des talents, des compétences mais chacun préfère jouer dans son petit jardin sans vouloir les mettre, on trouve que c'est pas forcément utile. Et ça bouge depuis cette année. Et l'année passée j'étais arrivé à me dire, dans le cycle III ça bougeait dans le cycle II parce que j'ai un collègue qui est, qui a la haute direction et qui était un maître de CP donc il est IMF donc il a fait bouger mais dans le cycle III il a essayé aussi dans le cycle III, il a dit : "j'arrive pas à les faire bouger". Alors moi, on s'y met à deux, on noyaute le système, c'est-à-dire moi j'ai des CM 2, on essaye de faire jouer les tentacules pour arriver à faire l'attirance de tous les CM 2, et puis lui il a les CE 2, il fait la même chose et on espère que les CM 1 seront obligés de s'impliquer. C'est pas facile, c'est un boulot de longue haleine ça, on n'y arrivera pas, sur quelques années je pense mais pas avant. Et puis que dire d'une grande école comme ça ... (on manque d'effectif en personnel) parce que B. (un collège) c'est 450 gamins mais on n'a pas l'infrastructure qui va avec alors qu'eux ils peuvent avoir un conseiller d'orientation, deux-trois secrétaires, etc. Nous, on est deux directeurs, point, c'est tout. Alors là, l'ordinateur ça marche à tour de bras, tout est informatisé bon parce que je suis assez passionné de ça et puis quand je suis arrivé dans cette école, il y avait un directeur qui utilisait pas l'informatique. Maintenant les directeurs, il faut qu'ils passent à l'informatique. Autrement, on (ne) peut plus y arriver sans ça. C'est comme pour gérer une entreprise uniquement par des fiches comptables qui sont jamais à jour, avec l'ordinateur on est sûr que tout est à jour. Et puis, la saisie est très longue mais le gain de temps après, on se récupère hein. Au niveau des gamins bon, ben on fait des choses assez extraordinaires. Là, y a quand même des moyens différents parce que ... on a des moyens de faire parce qu'il y a des parents là je vais partir en Camargue trois jours, y a des projets quand même qui existent depuis des années, les CM 2 par exemple font de la voile, c'est une activité payante, c'est pendant le temps scolaire mais bon, on n'a pas beaucoup d'absentéisme, généralement tout le monde participe. Il faut qu'on se décarcasse pour trouver les sous, la mairie nous en donne une partie elle donne 150 F. sur les 600 F. que ça coûte. Le reste, on demande une participation aux familles, on va vendre des sapins à Noël, on va à la foire, on fait des tas d'actions, des boules de Noël, des décorations. Faut que les instits se prostituent entre guillemets pour arriver à faire entrer un peu d'argent, mais, bon. Y en a qui marchent, y en a qui marchent pas. Ici y a un petit peu ce qui se passe, un petit peu, oui, manque de solidarité je trouve. Parce que c'est vrai que ce serait pourtant facile moi j'aime bien la cohérence qui existe au niveau d'un cours ou d'un cycle ou d'un ... je trouve que ça joue

parce que c'est plus facile après quand, oh je m'ennuie pas hein, quand y a les parents qui sont pas d'accord ou qui demandent pourquoi tel institut veut pas faire, moi je les renvoie vers l'institut et puis ils se débrouillent avec eux. Parce que c'est son problème, s'il veut pas être cohérent, bon ben d'accord mais il gère le problème tout seul, j'ai pas à le gérer pour lui. Bon, la mairie paie le ski de fond entièrement, c'est des budgets énormes, bon 72 000 F. l'année passée ça a coûté, ski de fond gratuit. C'est pour ça que je dis : y a quand même des possibilités énormes, même par rapport à G. où on demandait une petite participation financière. Là c'est tout gratuit et vous avez des enfants qui font la fine bouche ! Parce que c'est trop facile. Quand ça devient tout gratuit, ça devient presque dévalorisé, c'est ... bon. Nous, on demande 200 F. par exemple pour une semaine de voile, y a des écoles qui demandent beaucoup plus alentour hein, j'avais mon fils qui était à B., l'an dernier ils demandaient 350 F. pour le même séjour, bon. Ça paie, du moment que les parents paient, moi j'essaie de rester à un seuil raisonnable parce qu'on s'aperçoit aussi que ... y a des problèmes socio-économiques qu'arrivent petit à petit hein ! Toutes les familles sont pas non plus nanties.

Est-ce que vous recevez parfois des stagiaires ?

D'IUFM, oui, oui. Alors on en reçoit en stage d'observation, parce que moi je suis pas IMF mais j'ai mon collègue qui est IMF là. Alors lui en ce moment il en a deux, en stage de situation et puis il les laisse un peu prendre la classe à certains moments. Et puis il les reçoit après en situation c'est plutôt le mois de juin, mai-juin c'est leur 2ème ou 3ème stage, ils ont un stage par trimestre, oui. Alors là, il les laisse un peu plus faire. Alors lui, il a, il a un tiers de décharge en tant qu'IMF et un quart de décharge parce qu'il a 8 classes et non 10 comme moi, donc ça fait un quart. Jusqu'à 9 classes, ça fait un quart. En fait il est perdant avec ce qu'il fait, parce que si vous faites le total ça fait 4/7, 4/7 c'est plus qu'un demi, il est perdant sur des heures mais bon ... il est aussi passionné. Là, les stagiaires elles viennent d'arriver. Y a quelques années quand j'étais à G., on faisait partie d'un réseau de stage. Là encore, cette solidarité avait joué sur toute l'école, on était bien disposé à devenir réseau de stage et on avait été répertorié sur un petit bouquin de l'Education nationale, on a reçu même une année 19 stagiaires, c'était énorme, c'était vraiment énorme. Du moment qu'on est preneur alors ils étaient contents de nous les envoyer. Et puis après y a eu ce système de prof d'écoles je vous parle de ça, y a quand même trois quatre ans y a eu des profs d'écoles. Moi je sais que j'avais passé le concours parce que je suis instituteur, donc j'ai passé le concours. Et puis ce concours, c'était un concours interne mais comme tout concours je l'ai pas eu. Y a un nombre de places, ils en avaient pris 22 la 1ère année j'ai passé la 1ère année en disant : " c'est un peu flou, faut que je le passe ". 22 sur 118 qu'on était présenté. Et puis je me suis dit, je l'avais dit à l'inspectrice : " alors bon je l'ai pas eu mais au vu des notes, j'avais trouvé qu'elles étaient vraiment ... " j'avais dit : " écoutez, moi, on est réseau de stage jusqu'à maintenant, on a toujours pris des stagiaires et j'ai fait du bon boulot avec eux, avec les IUFM 1^{ère} année. J'avais dit, moi je suis pas d'accord de former des profs d'écoles alors que je ne suis qu'un institut et puisque je suis refusé au

stage de prof d'école. Il faut quand même être logique. Bon je demande pas qu'on me le donne, mais au vu de la note j'estime que je suis, bon, vraiment je suis fort déçu de la note donc je vois pas pourquoi je continuerai dans ce sens-là ". Et puis l'année suivante, et bien je suis parti à V. alors mais j'avais marqué le coup parce que c'est vrai qu'on peut en avoir sec. Bon, elle m'avait dit : " mais vous en faites pas, c'est un concours ". C'est vrai qu'un concours y a des places limitées. Mais franchement, quand on met ces systèmes-là, on fait des aigris aussi, hein ! Faut savoir, en haut c'est facile : ils pondent des textes là-bas au Ministère et puis bon, quand on les applique à la base, et bien on s'aperçoit pas du décalage qu'il peut y avoir. Alors ici j'en ai pas. J'en prends pas. Il y a l'IMF qui prend en situation des élèves de l'IUFM, et puis y a une collègue qui en prend aussi, mais elle en a bien moins, voilà. Autrement les autres sont pas trop demandeurs mais c'est vrai que pour l'avoir expérimenté je trouvais qu'on pouvait faire du bon travail avec ces gens-là aussi. Et puis c'est intéressant. Et je me souviens d'un qui avait fait une enquête sur le travail de groupe que je faisais en classe j'aime bien travailler en groupe en classe donc moi j'ai la classe à mi-temps maintenant et c'est intéressant quand même de faire des groupes, du travail de groupe, c'est enrichissant, et puis changer un peu la disposition traditionnelle c'est très traditionnaliste ici hein bon, y a du bon mais on peut de temps en temps bouger aussi hein ! On n'est pas toujours obligé ... Et puis je dis pas que le moderne c'est forcément la réussite mais je me souviens d'un collègue qu'avait fait après 8 jours dans ma classe, qu'avait fait un super rapport sur le travail en groupe et une enquête auprès des gamins : les gamins appréciaient beaucoup le travail en groupe. Et puis l'année passée, j'ai eu une année difficile, une 1^{ère} année c'est assez difficile parce qu'on a le recul d'avant, on peut pas sans arrêt dire auprès des collègues d'ici, du nouveau poste : " ben je faisais comme ci, je faisais comme ça " parce qu'on va finir par se faire mal voir, par se faire rentrer dedans, on peut pas tout transposer, j'avais déjà entendu ça quelque part. On peut pas tout transposer ce qui existait là-bas, chaque école est spécifique hein ! Donc faut se faire un peu à ... Mais se remettre en cause c'est pas toujours simple non plus. Et maintenant je pense pas que je vais me remettre en cause souvent dans les 8 ans qui me restent parce que j'ai aussi l'envie d'être, non pas tranquille on n'est jamais tranquille, on n'est jamais tranquille parce que le matin j'ai déjà plein de bouts de papier sur mon bureau le matin quand j'arrive, bon j'ai un ordre du jour établi parce que je travaille à mi-temps mais très souvent j'arrive pas à le suivre parce que j'ai toujours des rangements autres, des choses qui arrivent, un maître absent, quelqu'un de la Mairie, toujours des tas de choses à régler qui, sur lesquelles on compte pas forcément et puis qu'arrivent hein ! Alors je sais pas si j'ai répondu à beaucoup de choses ? En conclusion je suis pas mécontent du statut de directeur que j'ai, on peut dire qu'à l'heure payée par exemple, en indemnités de direction je touche, pour une école de 10 classes, 1400 F. à peu près de plus, mais à l'heure payée je suis nettement moins payé par exemple qu'un plombier parce qu'à l'heure du plombier à 180 F. de l'heure, ou de l'électricien, et bien j'ai vite épuisé mes 1400 F. Ce qui fait qu'à la fin d'une semaine, ben si je dois me, rester confiné dans ma classe, le boulot s'empile puis ça sera une catastrophe. Alors les heures on les (ne) compte plus. Quand on parle de 35 heures maintenant, moi je rigole parce qu'avec mon collègue on se dit : " ben 35 heures tous les deux, va falloir prendre un 3^{ème} directeur parce qu'on n'est pas prêt d'y arriver ! "

(rire) Aux horaires c'est facilement moi je suis plutôt, puisque je pose mon gamin au lycée, disons que je viens à partir de 8 heures 10 à peu près et puis je reste à l'école y a toujours quelqu'un, y a toujours un directeur jusqu'à 7 heures 7 heures et demie. C'est facile, hein ! avec toutes les réunions qui vont avec. Quant à lui, il est plutôt du matin, ça lui arrive très souvent d'être là à 6 heures et demie. Et puis entre midi et deux, on essaie de faire la coupure entre midi et deux. C'est pas facile hein, ça fait un nombre d'heures impressionnant, je trouve que c'est impressionnant. Et puis si on se laisse dépasser par le travail, c'est une catastrophe pour se remettre à flot. Après on a une peine inouie à refaire surface. Alors bon ... Alors s'il y a pas une reconnaissance alors je sais pas vers quoi on va mais à mon avis avec les nouveaux textes de notre Ministre et les nouvelles responsabilités qu'on nous donne, parce qu'on nous en donne de plus en plus, l'habilitation des projets ça (ne) va plus être l'IEN qui va faire ça, ça va être le directeur, il va en prendre encore un peu plus sous le bonnet, je crois penser ou savoir qu'on va aller vers un statut de chef d'établissement, on va aller vers un statut comme ça, hein. Et puis avec les nouveaux emplois jeunes, je me demande s'il va pas y avoir un changement : les maîtres vont rester dans leurs classes et les emplois-jeunes, comme ça doit déboucher sur des emplois, est-ce que ça va pas être eux qui vont prendre en charge tout ce qui est activités sportives, un peu travail à la manière allemande l'après-midi, des activités ... Je sais pas mais ... et puis le directeur qui devient là le manager par dessus. Parce que le directeur, c'est déjà par nature un animateur. Alors faut déjà, il est animateur, il doit devenir policier, il est administratif, il commence à en faire beaucoup le directeur ! Et puis pour le salaire, et bien c'est pas bien valorisant. Et 11 ans après je me dis : " je sais pas si je prends pas une place de zilien dans quelques années parce qu'au salaire, comme je le disais au début, et indemnités, bon après tout, nos gamins c'est maintenant qu'on a besoin d'argent parce que nos gamins commencent à réclamer. Quand on sera à la retraite on sera peut-être bien nantis, après tout tant pis pour les ... ce qui compte pas pour la retraite mais on a l'argent tout de suite. C'est peut-être voir à courte vue mais bon, des fois on sait pas bien ce qu'il faut faire parce que je doute ça m'arrive de douter plus d'une fois ! et de me dire : " qu'est-ce que je fais ? Je continue ou pas ? "

Deuxième entretien

C'est assez pointu comme question, parce que c'est plutôt orienté personnel non ? Alors que, jusqu'à maintenant ça l'était pas trop. Bon, ceci dit, je vais quand même vous répondre en partie aux questions parce que je vois pas pourquoi, non c'est vrai. Y a une anecdote qui me revient à l'instant là, quand vous me dites ça. Je suis fils d'ouvrier, et lorsqu'en CP j'étais chez une maîtresse à l'époque à l'école à A., elle s'appelait Melle C., j'avais eu un mois où j'avais mal travaillé. Et mon père, qui est décolleteur, décolleteur, qui travaillait donc sur des outils, des meules, qui passait me prendre à 11 heures et demie et qui me remontait à l'école parce qu'on habitait sur la route de B. donc (il n') y avait que cette école je me souviens, il m'avait apporté une meule en disant : " ben écoute, si tu travailles pas bien, et bien tu seras rémouleur ". Ça avait flashé, j'en ai encore le souvenir maintenant (rire), j'avais six ans. Le mois suivant j'avais travaillé mais

j'en avais beaucoup pleuré de cette affaire-là (rire). Et puis, une autre affaire qui me revient parce qu'après j'ai, j'ai eu un parcours, je vous l'ai dit, j'ai fait pas mal de choses mais j'avais quand même cette fibre, l'envie de devenir enseignant. Lorsque j'étais en 4ème, j'étais en 4^{ème} au lycée à A., avec un professeur d'italien j'avais choisi la langue : italien comme deuxième langue elle avait organisé, cette dame qui était un professeur de Genève, qui avait les moyens quoi, elle personnellement elle vivait très bien, je me rappelle elle avait beaucoup de bijoux, ça frappe parce qu'ils brillaient par exemple -, elle avait organisé un voyage à Venise pour des vacances de Pâques. Et là, il fallait payer, on n'était pas à l'époque des sorties, des voyages scolaires comme ça. Ça commençait mais il fallait payer, il fallait payer un prix fort, y avait pas des subventions qui étaient demandées. Et moi, quand j'étais retourné chez moi pour présenter la chose à mes parents, j'avais dit à mon père, j'avais dit : " ben voilà, y a quelque chose qui existe, j'aimerai bien y participer ". C'était en 4^{ème}, on était déjà un petit peu plus évolué. Et mon père m'a dit : " nous, on peut pas te payer ça, c'est pas possible, c'est trop cher ". J'en avais pleuré là encore, j'étais en 4^{ème}, et ça, ça m'avait ça fait partie des mauvais souvenirs mais j'ai toujours cette idée-là quand je fais quelque chose au niveau de l'école, au niveau des groupes, des sorties. On va faire une sortie en Camargue, on fait de la voile, je veux absolument que tout le monde y participe parce que, être resté sur la touche, ça laisse un goût amer, de quelque chose qui passe mal avec le prof après. Seuls pouvaient y aller l'élite. Et je me rappelle, ceux qui pouvaient y aller. Ben, y avait un fils d'avocat, y avait un fils de directeur de société, y avait des gens qu'avaient des sous. Et moi je pouvais pas y aller, comme 3 ou 4 autres aussi. Alors ça, ça fait partie des, des, des choses que je garde profondément ancrées en moi. Alors là, hein, c'est vrai. Autrement, bon en 6^{ème}, là, peut-être la 1^{ère} colle qui fait un peu drôle quoi (rire). Bon, ça, j'avais pas bien apprécié, j'avais trouvé que c'était injuste. Bon, une chose banale quoi. Ça laisse pas un goût de, non de quelque chose qui vraiment. Après tout, on en rigole après réflexion en ayant mûri mais en ayant mûri voyez, y a toujours ces expériences-là qui frappent. Quand on nous élimine par, parce que là j'avais senti qu'il y avait une différence par, selon le milieu. Et puis si, quand j'ai fait deux ans de fac en maths et physique, quand je suis arrivé en fac à Lyon, quand je me suis inscrit, je me rappelle, j'étais passé vers une secrétaire à l'époque, voyez en 69, oui c'est ça, qui m'avait dit quand elle avait vu le nom des parents : décolleté, elle me dit : " Ah décolleté, c'est ferrailleur ? " Bon, elle était peut-être de Lyon, elle savait peut-être pas bien ce qu'était le décolletage mais ça, ça frappe aussi. On se dit : " ben tiens, il doit pas y en avoir beaucoup de fils de décolletés en fac " (rire). J'en rigole un petit peu maintenant mais sur le moment j'avais accusé un peu le coup, j'avais quand même dit : " ben dis donc, soit elle est pas bien évoluée, soit vraiment y a ... " Voilà. Je vois pas autre chose. Là, vous me prenez un peu à brûle-pourpoint. Autrement, la scolarité s'est toujours assez bien passée. J'ai, bon j'étais, assez bon élève, sans prétention mais ça marchait pas trop mal jusqu'à la 2^{ème} année de fac. L'idée, la 2^{ème} année de fac que j'ai pas voulu refaire s'explique un peu parce que je voyais ma mère qui était, qui faisait des ménages, et puis mon père qui faisait des heures aussi supplémentaires, j'avais un frère qu'était en terminale. Fils d'ouvrier, on avait pas droit aux bourses parce que, là encore y a une forme d'injustice, parce qu'il dépassait un certain plafond alors que j'avais une copine qui était à N. dont les parents tenaient un café et avaient une ferme, elle, elle avait

droit à tout. Je trouvais, y avait une forme d'injustice. Un peu là, justice-injustice, ça me touche beaucoup hein ! Voilà. Mauvais souvenirs, c'est les seuls, je, non je vois pas autrement. Les punitions, les punitions j'en ai pas eu, j'ai vu des copains qu'étaient punis alors moi ça me faisait rire. Je me souviens du ramoneur qui passe chez moi maintenant, un nommé B., et puis qui me disait : " Oh, toi t'étais bon à l'école mais tu te rappelles le nombre de coups de règle que j'ai pris avec Mr M. ". Bon à l'école des H. parce que j'ai commencé à l'école des H. l'année où ils l'ont ouverte, c'est-à-dire en 1960, oui, en CM 2. C'est tout. Autrement non. Des bons souvenirs, ben, oui, j'étais fier, quand y avait encore des distributions de prix je me rappelle, j'ai eu souvent des prix d'excellence, je reconnaissais. C'était, ça faisait la fierté de mes parents en même temps, et puis moi je bûchais pour y arriver vraiment. Je me battais avec un, j'étais dans une classe et j'ai suivi longtemps un copain de la route de B. qui est instituteur maintenant du côté d'A., Et avec ce Jean Marc on était à cheval, soit premier, soit deuxième l'un et l'autre. On était en primaire alors, c'était un petit peu à l'arraché qu'on se disputait les places, y avait une certaine émulation, c'était pas mal. Je suis pas vraiment déçu du résultat parce que de toute façon mes parents ils disaient bien hein : " que tu sois premier ou deuxième, pour nous ça n'a pas d'importance. L'important c'est que tu travailles bien ". 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, sans trop de difficultés. En bon souvenir, j'aimais bien en terminale, parce que j'étais assez bon en maths, j'aimais bien, j'allais à l'école de E. parce qu'on était un bon groupe de copains et de copines. Et puis à l'école d'E. y avait Mme G. qui était la directrice, j'étais avec son fils en classe. Et on faisait les devoirs de maths ensemble, et de physique ensemble. Souvent, mes devoirs ils passaient un petit peu partout, ça marchait pas trop mal, quoi ! Et puis après en étant (téléphone) . Oui, après je trouve que j'avais fait un bac D, donc faire maths-physique c'est-à-dire un DEUG A, c'était devenu trop dur. C'est à la fois bien et pas bien d'être bon parce que, ou d'avoir des satisfactions parce que, parce qu'on a un peu de facilités mais si on choisit mal sa section et bien on se fourvoie, et puis on a le risque de pas y arriver quoi. Non, je vois pas autrement.

Vous faisiez quoi comme jeux quand vous étiez

Comme jeux quand j'étais gamin ? Je me souviens d'un train électrique que mes parents m'avaient offert, un train à piles. Ça m'avait fait très plaisir, ce train électrique parce que c'est vrai que, pour une famille pas toujours favorisée, un train électrique ça représentait quelque chose de bien, oui. J'ai jamais manqué de rien, hein ! Non j'étais, les parents ont toujours fait le maximum. Et puis, mon père avait une petite maison à A., qu'il a toujours. Une petite maison, une maison quoi ! Donc il voulait arriver aussi à un certain niveau. Et pour lui, par exemple, avoir des enfants qui ont eu tous les deux le bac on est deux frères, bon mon frère a deux ans d'écart avec moi c'est un peu une promotion, une satisfaction. Ça représente quelque chose pour lui. C'est dingue ce que ça a donné comme idée parce que ... Oh, il est pas, c'est pas une fierté au point d'être une prétention mais quand même, il a , il a ce petit côté d'avoir réussi une éducation pour ses enfants. On a dû se débrouiller tout seuls parce que c'était pas toujours, je pense qu'on était pas les seules familles où ça se passe, hein, c'est ... Maintenant, avec les nôtres, avec mes enfants, d'une part je suis plus exigeant et je trouve qu'ils ont des facilités que moi j'avais pas des facilités parce que je peux aider, je l'aide en seconde, je reconnaissais, je fais les maths et la physique avec lui, encore faut pas le laisser tomber pour parce qu'il a besoin d'être un petit peu stimulé, il est un peu ... pas lymphatique mais il aurait tendance à se

contenter du minimum. Je crois que c'est un peu un signe des temps maintenant (rire) les élèves bûcheurs, c'est dur à trouver, hein ! Ça existe mais ... Vous en avez un je pense ?

J'ai cru comprendre que dans la classe, c'était plutôt l'exception (rire)

Enfin bon, on est derrière. Je me souviens que, quand je devais faire les devoirs, dès la quatrième c'était tout seul et c'était pas toujours simple. Je demandais bien des conseils à ma mère, qui avait qu'un certificat d'études et elle était brillante en français par contre, elle était brillante en français, ça valait le coup de (téléphone). C'est vrai que (le travail de directeur), c'est une fonction finalement assez prenante et bon ...

Je parlais aussi des jeux que vous faisiez

Et bien figurez-vous que, figurez-vous que là, j'ai comme demi-décharge, puisque je suis en demi-décharge administrative maintenant, je travaille à mi-temps, 12 heures par jour, c'est comme ça le mi-temps (rire) ? J'ai une petite, une grande puisqu'elle a deux ans de plus que moi, mais qu'était une voisine de quartier, qu'habitait la maison à côté de chez mes parents. Puisque nous habitons, mes parents habitent toujours, elle, elle a repris la maison de ses parents, vers M. vous voyez où c'est sur la route de B. Et bien, on jouait, on faisait des parties de ballon prisonnier, le soir, en été quoi. Oh puis peut-être même dès la fin février. Et bien je la retrouve, figurez-vous, depuis deux ans, c'est ma collègue qui assure ma demi-décharge. C'est sympa ! Parce qu'on se trouve comme ça (rire). Surtout qu'on s'entendait très bien, ça vaut le coup. Le hasard de la vie parfois hein ! Autrement ... J'ai toujours été, ah, j'ai une passion : la mécanique. J'aime bien tout ce qui est automobile, tout ce qui est, c'est bizarre hein ! Mais j'adore bricoler tout ce qui est mécanique, tout ce qui est .. Alors déjà tout gamin, j'aimais bien les mécanos, j'aimais bien ce genre de choses-là. Et maintenant je fais mon entretien de voiture, moi tout seul, je passe pas par les garages, sauf si c'est une boîte de vitesse où quelque chose comme ça. Je vais pas quand même, j'ose pas me lancer dans... et il faut du temps. C'est vrai que je fais beaucoup comme ça avec mes mains, ça, j'aimais bien tout ce qui était jeux de construction . Par contre, les jeux de construction, les chalets en bois, les jeux comme ça... j'aimais pas tellement les jeux de société. Oh, j'ai bien joué au Monopoly, j'aimais pas dépenser dehors ou jouer avec ces petites voitures là, vous vous rappelez, y avait les dinky-toys, des choses comme ça, alors là j'ai eu fait des... Je me souviens là encore, là chez moi, avec des copains c'étaient des après-midi de jeux comme ça. Tranquille finalement. Pas tellement le jeu, ou alors des jeux de ballon mais pas tellement ... les jeux de société j'ai jamais été branché. D'ailleurs, j'aime pas jouer aux cartes par exemple. Je joue pas. J'ai été à l'armée, je pensais apprendre à jouer aux cartes, j'ai même pas appris à jouer aux cartes. C'est pas mon sport favori. Ça me pompe (rire). Non je suis pas patient. Par contre, au niveau, par exemple travail manuel avec les enfants, j'aime moyennement faire. Ça dépend quand, j'aime bien faire mais je trouve que là on, c'est tellement de boulot de préparation, j'ai eu fait des choses peut-être trop, trop recherchées, des dessous de plat, des choses comme ça. Parce

que, coller des carreaux sur du novopan avec de la colle, c'est des petites choses faciles à faire, mais là on s'aperçoit qu'on a des dégourdis et on a des " manches ". Et ça demande un tel boulot de préparation : découper à angle avec la boîte à onglets et tout que, (soupir) j(e n')ai plus le temps. J'évacue ça, je ne sais pas. Je (ne) fais plus. Et puis j(e n') plus la patience. Quand je vois certains, en vieillissant peut-être qu'on perd un peu de patience ? aussi en même temps dans ce métier là, justement. Je supporte moins le bruit par exemple. Je suis plus ... oui je vois les petits jeunes, ils arrivent à travailler, ceux qui nous arrivent d'IUFM, c'est très bien, ils arrivent à travailler avec du bruit, ça les gêne pas, moi j'avoue que je (ne) peux plus, je peux pas. Voilà. Qu'est-ce que j'ai d'autre à vous dire ?

Et avec votre frère, comment ça se passait ?

Ben, ça se passait bien, on s'entendait bien. Lui, il devait être instituteur et en fait il a terminé enfin il termine, il a un travail il était pris pour entrer dans l'enseignement, il a passé le concours d'EN après le bac, et puis il a, il est rentré à l'OMS. Il a changé complètement, oui il a jamais fait d'enseignement, il a un autre salaire que moi (rire). Mais bon. C'est même pas une question d'envie, il a fait ce choix-là, tant mieux pour lui !

Et vous aviez beaucoup d'amis autour de vous ?

Si, j'avais pas mal de copains sur la route de B., que j'ai retrouvé, là encore ici. L'année passée; le président des parents d'élèves était un gars de la route de B. avec lequel j'étais bien copain quand j'étais bien copain ..., copain disons, parce que des fois on avait des anicroches avec celui-là (rire). mais et puis on ... bon, et puis en adulte pas, on s'entendait très bien, ça s'est beaucoup amélioré (rire). Alors jusqu'à l'année passée parce que j'ai eu son fils en classe, son fils est parti au collège en sixième, il (n') a plus le droit d'être président, il a remis son mandat. Oui, y avait bien ... Ah si, y avait des jeux, oui y avait des jeux qui n'existent plus, justement maintenant. Parce que on n'ose plus faire faire ça à nos gamins. C'était, par exemple je parle comme ça, hein c'était le jeu vous allez peut-être (rire) trouver bizarre et vous dire : " celui-là, il est un peu farfelu " c'était le jeu du... A l'époque, on attachait un porte-monnaie avec du fil de nylon, on mettait ça au milieu de la route et puis on attendait de piéger les passants, ou bien les gens à vélo et on se faisait plaisir avec des petites grands-mères qui s'arrêtaient, qui faisaient demi tour pour un porte-monnaie par terre. Nous, on était derrière un transformateur, on tirait (rire). Des trucs de gamin, quoi. Un jour on s'est fait suivre, pister par quelqu'un qu'a pas lâché le porte-monnaie, le fil, on est parti à toute allure ! C'étaient des jeux méchants quand même au fond, c'étaient des jeux un petit peu, un petit peu ... On n'ose pas le faire, on n'oserait pas que nos gamins fassent ce genre de jeu pour la bonne et simple raison que y a beaucoup plus de circulation maintenant qu'il y en avait à cette époque-là. Sur la route de B. on est toujours obligé de dire à nos enfants : " faites attention, etc. en traversant, en ci, en ça ". En vélo ou en

mob., on a toujours peur qu'ils se fassent accrocher. Et c'est vrai. Alors qu'il y avait pas une circulation qu'était aussi importante qui le permettait. On le mettait au milieu de la route, on regardait s'il y avait personne, on plantait le décor et puis on riait tout ce qu'on pouvait derrière le transformateur quand on en avait piégé un. Voilà. Alors là, c'étaient des jeux d'équipe. Ou autrement, j'allais jouer, qu'est-ce qu'il y avait ? Y avait des saules parce que quand l'école des H. a été construite, ils n'en ont construite qu'une seule tranche. 1960. Derrière l'école, y avait la fromagerie, y avait pas du tout la zone du P. Je suis un véritable A. Bon, c'est peut-être pas un critère parce que véritable, véritable, ça fait un peu là encore prétentieux, sachant qu'il y a des mélanges de partout, et que c'est de ça qu'on s'enrichit, alors qu'il y en a d'autres qui prêchent le contraire. J'ai pas la prétention de vouloir être le pur et dur hein ! Mais on allait derrière donc cette fromagerie, y avait des saules, toute la zone du P., c'étaient des petits ruisseaux, des champs, des saules, et on jouait dans ces arbres creux. C'était sympa, la bande, hein, bande de copains, de bons copains, je reconnais.

C'étaient des jeux de la campagne.

Oui, c'était ... En fait A. ne s'était pas développé autant, et on était tout de suite dans les champs, et on avait encore cet esprit de campagne. Vous savez, la route de B., après y avait encore un lotissement de maisons en montant sur V. et puis on était tout de suite à V., c'était pas étendu comme ça. Y avait peut-être plus de " dépense " qu'on retrouve effectivement à la campagne. Moi quand j'ai commencé, à L. par exemple j'étais surpris que certains enfants, trois filles d'un fermier qui descendaient je trouvais ça bien elles descendaient de B., ça fait un bout depuis L. en descendant par les sentiers, par la forêt. Une, parfois avait rencontré, rencontré des sangliers, et la gamine est rentrée avec un petit peu, un petit peu effrayée mais. Ça lui était arrivé, je me rappelle, de raconter ça. Mais ils se dépensaient ces gamins-là, et nous je pense que c'était aussi de la même manière ou une forme de dépense, nos parents faisaient pas trop attention, et on devait être moins pénible que maintenant, ou alors j'ai vieilli beaucoup au point de trouver, d'avoir ma patience qui s'émousse !

Mais c'est vrai qu'ils avaient peut-être plus de facilités pour jouer dehors que maintenant et pour se dépenser

Et puis y avait pas la télé hein ! Parce que moi, la télé, mes parents l'ont eue en 69, après le bac, 70, après le bac, oui. Ils voulaient pas de télévision tant qu'on avait pas fait nos études, tant qu'on avait pas passé le bac. Et je me rappelle, on allait quand même voir la télévision, les émissions du mercredi, donc j'avais 13-14, 12-13 ans par là, j'allais voir chez un petit grand-père de la rue d'à côté qui voulait bien nous recevoir. Il était gentil, mes parents le connaissaient. Voilà comment on voyait, on se tenait bien tranquille avec mon frère. Je me rappelle, moi j'étais émerveillé par ça.

Et vous aviez des cousins, des oncles, de la famille que

Oui, oui. Des cousins, un peu, oui. Oui. Si, un peu. Des cousines, j'en ai deux qui sont dans l'enseignement. Parce qu'on est une famille d'enseignants. Y a 19 enseignants chez moi du côté de mon père, du côté de ma mère alors ça paraît bizarre, d'être fils d'ouvrier mais après beaucoup se sont orientés, je crois que c'est aussi, c'est aussi une promotion hein. Je vois la soeur de ma mère ils ont deux filles, une qui est institutrice à l'école du C., l'autre à l'école du S., j'étais avec elle quand j'étais directeur à G. On s'est retrouvé comme ça mais, si, quand on était gamin, la deuxième, qui a été à l'école du S. a à peu près mon âge donc on faisait des tours de vélo autour de l'église parce que c'était pareil, on pouvait, voilà, c'était le genre de jeu : les tours de vélo autour de, voilà. Chose qu'on n'ose plus faire faire à nos gamins maintenant. Ou alors bon, les petits du quartier du P. qu'on voit tourner en vélo mais les nôtres ... on les confine dans les endroits sans risque, hein ! Et on leur enlève l'initiative peut-être. Parce qu'on a peur. Parce que ... enfin moi je trouve, je me bats un peu avec ma femme des fois pour dire : "n'insiste pas trop, laisse un peu de liberté". Je trouve que c'est vrai, que c'est en confinant trop, que finalement les enfants sont trop assistés. C'est tout juste si des fois on va pas leur mettre la chaise sous les fesses et puis, résultat, ils se confortent dans leur langueur. Bon.

Et des grands-parents ? Importants ou pas ?

Ben les grands-parents, j(e n')ai plus que les deux grands-mères, je n'ai pas connu les grands-pères, alors. Oui, ça se passait bien. Elles nous gardaient comme ça. Y en avait une qu'habitait près de l'église, alors ça allait bien. Y avait aussi la garde comme ça qui se faisait quand ... On était plus quand même, on était plus (davantage) dans les familles. Maintenant on utilise, moi, j'utilise maintenant les gamins commencent à être grands, le dernier est en sixième on utilise plus les services des grands-parents, c'est vrai, si on les a sur place, que je pense, ils les utilisaient. De la même façon que, faut dire que parce que les femmes travaillaient moins. Peut-être, y a aussi ça. Changement de société, hein ! Oui. Je crois que j'ai fait le tour de la question. Les grands-parents oui, d'un côté ou de l'autre ça se passait bien, hein ! Les cousins qu'on voyait de temps en temps. Et puis sans problème, on aimait bien s'amuser aussi. Et c'était surtout le quartier, c'était la vie sur le quartier. Et on avait fini les devoirs le soir parce qu'il y avait toujours des devoirs à cette époque-là on finissait les devoirs, je les faisais consciencieusement, ça marchait pas trop mal, et puis après j'aimais bien sortir pour aller voir la copine qu'est maintenant ici, et y avait toute une équipe hein ! On se mettait d'accord d'un jour à l'autre pour faire la prochaine partie de ballon prisonnier, ça, c'était le jeu.

Les devoirs ils étaient interdits depuis décembre 56

Peut-être mais on en a toujours eu. Et puis, quand les gamins arrivent 6^{ème}, le gros problème. Enfin j'ai proposé à la réunion de parents justement : qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on donne un petit peu, une conjugaison, une table de multiplication comme

ça ?. Ça vient à la place d'une leçon ou d'un devoir. Bon, parce que y a quand même le passage en 6^{ème} où ça fait un gros saut et là ils, en principe les professeurs n'hésitent pas trop hein, ils en donnent assez facilement. Alors, généralement, on a plutôt les parents qui disent oui. Ceci dit, pour les faire faire, on a plutôt les parents qui les font pas faire hein ! Non, ici j'ai une population où les gens sont consciencieux et s'occupent bien de leurs gamins mais à G. par exemple, à G. c'était le HLM : " nous n'avons pas les mêmes valeurs " là, une certaine culture, bon.

Et puis ils pouvaient peut-être pas aussi

Ils pouvaient peut-être pas. Non mais y avait aussi, y a pas que des cultures différentes, y a aussi des familles en détresse, françaises et qui se démobilisent aussi. Qui se démobilisent parce qu'on voyait, ils se démobilisent hein. Je sais pas s'ils peuvent pas ou s'ils ... Un rien, ils se noient dans un verre d'eau. Et c'est vrai qu'on n'a pas le droit, on n'a pas le droit de le faire. Alors donc on n'exige pas comme ça, on va chercher à mettre en place des structures. Là, je travaille par exemple, je travaille bien moins avec les maisons de quartier parce que ça se justifie moins, et puis c'est pas une demande de la part des instits alors que, sur G., les solutions passaient souvent par nous et fallait agir. On se mettait en rapport avec la maison de quartier pour montrer qu'il y avait un lien, maison de quartier, la maison de quartier-l'école, pour donner un coin tranquille aux gamins qui pouvaient pas le faire, par exemple, chez eux parce que les enfants sont trop nombreux, ou parce que la maman peut pas aider. Ou parce qu'il y a démobilisation. On trouvait un palliatif. C'est vrai que c'est comme ça, souvent par ces solutions, qu'on aidait les cas difficiles. Les solutions passant par les maîtres. Voilà.

Eliane

Premier entretien

Donc lire des ouvrages sur la pédagogie, bon ben j'en ai lu quelques uns... mais j'ai pas le temps, j'ai pas le temps. Des années où on a 30 élèves, si on veut diversifier, faire attention à ce que tout le monde et chacun ait pris son content dans la journée, qu'on ait oublié personne, c'est... bon les soirées sont pas extensibles. Et je trouve que c'est ... c'est un peu quelques fois des regrets justement, les regrets que j'ai c'est d'avoir laissé certains gamins en cours de route. Moi je trouve que pour un instit, c'est la pire des choses quoi. Parce que quand on n'a pas réussi, on se dit bon c'est peut-être pas forcément de notre faute, mais on se dit... Y a des gamins, bon, ils peuvent pas plus, ils peuvent pas plus. Mais si on avait eu le temps, les moyens, la façon de s'y prendre avec lui, peut-être que justement on aurait pu en tirer davantage. Et moi j'ai eu des des gamins... Alors c'est un peu décevant. Et c'est vrai que, bon ben vous disiez que, à S. il y

a des cas difficiles, on appelle au secours, bon ils arrivent. Mais on appelle au secours ils arrivent pas toujours tout de suite. Les psychologues, y en a un pour, pour... alors ils vont dans les endroits un peu, où il y a vraiment problème. C'est sûr que S. la population scolaire est très différente de la population de SC. Mais ça veut pas dire qu'à SC. on ait pas eu des gosses à problèmes. C'est vrai que aussi, moi je les ai bon maintenant mais quand on les a plus grands, quand ils arrivent au CM1-CM2 ça fait un peu tard. Il faudrait que ce soit aussi en maternelle qu'il y ait vraiment... Justement je crois que c'est le rôle de la maternelle de se pencher sur les enfants, l'enfant tout seul en tant qu'individu, ses réactions, son comportement. Et c'est vraiment aux maternelles enfin je crois parce que s'il y a des choses qu'on prend pas à la base, après quelquefois c'est presque un peu tard.

C'est sûr, surtout s'ils ont été dégoûtés par une ou 2 années de maternelle

Oui. Alors, c'est ça. C'est ça. Moi je trouve que le métier d'instit, d'abord faut faire ce métier parce que, si on aime les gamins, si ... Faut pas faire ce métier déjà pour l'argent (rire) et puis pour recevoir des compliments. Bon par rapport à une secrétaire, par rapport à un PDG d'usine, par rapport à un médecin, par rapport ... On est, on est pas reconnu déjà. Bon, vous l'avez fait, je pense que c'est ça, hein ! Les gosses marchent bien, bon c'est parce qu'ils sont intelligents, les gosses marchent pas, c'est la faute du maître. Alors là il faut un petit peu, il faut banir un petit peu ça et puis... Bon moi j'ai toujours bon mes parents ils étaient instits alors c'est vrai que j'ai toujours vécu dans ce milieu. Ils étaient instits, ils avaient des amis instits. Ça a été vraiment j'ai toujours vu mes parents parler de classe, d'enfants, de soucis d'enseigner. Et mon père aussi était un petit peu il était un peu à la ... On sentait ça fait moins en arrière mais il aurait, il essayait des pédagogies un peu nouvelles quoi. Mais à côté de ça, moi je voulais pas être instit. Non, non, non. Je suis rentrée dans l'enseignement parce que, un peu parce que la vie m'y a forcée. Mais j'y suis pas rentrée en traînant les pieds parce que j'aurais voulu faire autre chose je voulais faire docteur (rire), alors enfin bon, chirurgien au départ. Mais la vie a fait que j'ai fait autre chose, j'ai fait ce métier. Mais en fait je , je m'y suis sentie tout de suite à l'aise parce que j'avais fait des colos, parce que justement je savais ce que c'était que le métier d'instit, j'étais pas, même en étant remplaçante j'étais pas novice dans ce... J'habitais dans une école, donc voir des gamins dans une cour, entendre, je savais ce que c'était. Et puis, voilà. Et puis j'ai fait des remplacements, des remplacements où on était pas très aidé. C'était l'époque, on faisait des remplacements, on avait des devoirs de pédagogie à faire, à rendre, oh, je sais plus un par mois je crois. On avait de temps en temps, une fois par mois, des cours à l'E.N. d'A. ou de B., non d'A. je crois. Et puis ça s'arrêtait là. Y avait ce qui s'appelait un conseiller pédagogique, donc il venait voir les remplaçants, il restait une matinée dans notre classe et puis... Ben il nous donnait des petits tuyaux, qui un petit peu nousaidaient. Si, si, il nous aidait. Et puis les instituteurs qu'on remplaçait, certains pas tous mais certains nousaidaient. Ils nous disaient : bon ben tu fais comme ça, tu as ça, ça et ça à faire. Ils nous laissaient leur cahier journal. Et puis on suivait un petit peu ce que faisait l'instit. On avait pas tellement ... et puis sur des remplacements courts et puis

étant donné qu'on n'avait pas de formation, on était bien obligé de faire comme l'instit. En fait on suivait ses directives et le conseiller pédagogique généralement allait aussi dans ce sens. Comme il pouvait pas venir voir tout le monde... Moi quand j'étais un peu sur le coin de T., j'en ai vu un, Monsieur R. à l'époque qui était venu me voir à B. Et puis c'est vrai qu'à B. c'était une classe : y avait du CE2 au certificat d'études, y avait 15 ou 20, 18 gamins. Ça tournait tout seul. Et c'était aussi pas les mêmes gamins, les mêmes gamins. Le maître ou la maîtresse, on écrivait au tableau, on expliquait, les gamins faisaient l'exercice, puis ça s'arrêtait là. Mais les élèves du certificat d'études, moi je m'en rappelle. Moi je me dis toujours : bon maintenant ce serait plus possible. Les élèves du certificat d'études vous savez il y avait des.. ça s'appelle des recueils, des recueils de ... Alors, ils avaient leur recueil, y avait 2 problèmes à faire, on faisait la dictée, y avait des questions de grammaire, vocabulaire qui suivaient et puis voilà. Enfin c'était avant 68. C'est vrai qu'après, vers les années 70, j'ai trouvé que les enfants commençaient déjà à changer. Bon je sais pas si c'est 68. Enfin ça se peut bien, les mentalités ont commencé à changer. Et puis, ben après, enfin je suis allée un petit peu partout. En remplacement j'ai fait de la maternelle, donc du primaire, du collège. Après j'ai fait beaucoup de collège. Je suis restée 2 ans en collège où j'enseignais les maths parce que j'avais le droit. Bon j'avais fait une année de fac entre autre où je faisais maths, maths et sciences. Et puis ils nous demandaient dans notre questionnaire ce qu'on préférait. Par contre quand on est rentré dans l'enseignement ils nous demandaient si éventuellement on allait en collège. Donc 2 années de suite, oui à peu près, à SJ. où j'ai enseigné les maths de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Mais j'aimais bien, j'aimais bien parce que là il y a des conseillers pédagogiques aussi qui sont venus me voir. Bon c'était aussi mon domaine, j'aimais bien. Bon je sais pas si je réussissais ou si je réussissais pas, parce que c'est pareil, le conseiller pédagogique venait me voir, il regardait ce que je faisais. Il m'a toujours dit oui, c'est enfin je copiais mes souvenirs de prof de maths. En fait, c'était ça. J'avais en terminale un prof de maths que j'adorais, je me souvenais comment il faisait et puis je faisais un peu oui, je faisais un peu comme lui. Alors là je sais pas si j'ai..., si tous les enfants, si tous les enfants comprenaient. J'essayais au maximum parce que, à travers des interrogations, je voyais si les gosses suivaient ou pas et je, enfin bon, j'ai toujours, si, comme j'aimais assez ça, les gamins je demandais s'ils comprenaient, je revenais en arrière si c'était pas compris. Et c'est vrai, aux dires des parents puisque les parents venaient nous voir ; donc quand ils défilaient comme ça, et c'est vrai que les parents, j'ai jamais eu de reproches. Enfin on m'a toujours dit que les gamins m'aimaient bien et puis que le courant passait. Mais y a certainement des méthodes, y avait certainement des méthodes autres et ne les connaissant pas ... Je pense que c'est pareil, quand on est dans ce métier, si on sait pas trop, il vaut mieux, il vaut mieux faire quelque chose qu'on sait bien faire plutôt que... des expériences aussi faut en faire mais faut quand même vérifier que ça a marché, que ça suit derrière. Et puis après j'ai passé mon CAP, et puis... C'était mon CAP. Alors mon CAP je l'ai passé en primaire parce que, donc c'est une maîtresse de CP qui a bien voulu me laisser sa classe pour pouvoir passer mon CAP, parce que j'avais pas le droit de le passer en collège. Alors, dans mes heures creuses de prof de collège, j'allais dans sa classe et je suivais donc ce qu'elle faisait, et puis j'ai préparé mon CAP dans sa classe. J'avais une leçon un peu type, je me souviens que j'avais

une leçon de calcul, une leçon de lecture, une leçon d'éducation physique. Alors ça, je l'avais préparé avec elle. Enfin c'était sur la présentation d'un nombre, je ne me souviens plus, en lecture, oui, je sais plus. Enfin bon, tout ça. La partie théorique, c'était ce qui était commun à tous les..., c'était un devoir de pédagogie. Et puis la partie pratique c'était ça. Et puis après, bon ben j'ai eu mon CAP et puis après je suis devenue titulaire. Avant j'ai fait encore... A cette époque y avait des 6^{ème} de, ce qu'on appelait les 6^{ème} de transition. Et après mon CAP je suis allée au collège d'A. et j'étais en 6^{ème} de transition. Et c'est là où je me suis aperçue que quand même c'était la classe dépotoir. C'était la classe dépotoir. Des gamins ça, ça m'avait vraiment hérissée parce que des gamins soi-disant à problèmes... J'étais pas dans le collège, pas dans les bâtiments du collège mais j'étais dans les bâtiments de l'école primaire, dans une espèce de classe qui était couloir, moitié couloir où les gamins ... Oui, y avait une allée et les tables de chaque côté et tout serrés les uns contre les autres. Et on avait droit à une salle de gym, fallait... il avait fallu que je me batte pour pouvoir avoir la salle de gym. Et puis c'était une heure bien précise bon ben évidemment il fallait bien que ça cadre avec les autres mais enfin, c'était pas prévu pour eux. Je me souviens aussi qu'il y avait un gamin que j'avais trouvé, mais très bon. Enfin bon, je me demandais ce qu'il faisait dans cette classe-là, mais il était pénible, il était pénible. Alors on l'avait mis en classe de transition. Enfin bon c'était vraiment, c'était pas une classe faite pour la classe de transition qui aurait due normalement être une classe un peu de passage, de renforcement, enfin pour leur permettre de retrouver le cycle normal. Non, c'étaient des gamins qui étaient là, ben mis sur le côté puis qu'allaient passer après en 5^{ème} de transition, puis après en classe pratique, puis après je sais pas ce qu'ils faisaient après ces gamins. Ils allaient travailler. Et ça, je me souviens que ça m'avait vraiment scandalisée. C'était ... Et pourtant ça m'avait intéressée dans le sens qu'il y avait quelque chose à faire avec ces gamins. Y avait vraiment quelque chose à faire en ayant des moyens. Parce que c'est toujours un petit peu le nerf de la guerre. Si on n'a pas les moyens, des moyens financiers, hein, déjà financiers pour pouvoir, hein quand on quand les gamins... Y a pas de bouquins, y a pas de bibliothèque, y a pas de magnétophone pour pouvoir faire des trucs, enfin quand y a rien, c'est sûr... Et puis y avait pas de formation, pas de formation. Alors... bon ils étaient pas trop nombreux. Moi je me souviens que je faisais un peu de l'enseignement individuel. Mais c'était pareil, c'était très théorique. Je m'étais aperçue que certains étaient pas bons en orthographe, bon je renforçais l'orthographe. Mais avec ce que je savais à cette époque, ben des exercices d'orthographe. Mais y avait certainement autre chose à faire. Maintenant avec le recul, par autre chose on peut, on peut améliorer l'orthographe par autre chose, en faisant autre chose que de l'orthographe. Mais si aussi on n'a pas les moyens, c'est difficile et puis, voilà, pas de formation. Parce que c'est pareil, on mettait . Donc, je sortais, quand j'ai eu mon CAP, j'avais pas de, j'avais pas encore le droit de postuler et puis même si j'avais eu le droit de toutes façons c'est ce que, on met dans ces classes-là ce que les instituts un petit peu plus vieux ne veulent plus et voilà ; donc... Et là, j'ai jamais vu personne par exemple. Personne, je m'étais débrouillée avec ce que je savais et je savais pas grand chose et puis ma bonne volonté, quoi. Et puis après, bon ben j'ai eu, après quand j'ai demandé des postes, je suis arrivée à SC.

Ca fait combien de temps que vous êtes à SC.

71. Ça fait 26 ans. Oui pendant longtemps, enfin pendant longtemps, de temps en temps je, j'ai eu envie de partir, d'aller voir ailleurs. Mais c'est vrai que, bon SC. ça avait l'avantage pour moi d'être... Et puis faut dire, partir... on a toujours les mêmes gamins. Les gamins, enfin les gamins sont des gamins. Partir dans une autre école, dans un groupe plus grand eh... Je sais pas si c'était vraiment la peur de l'inconnu. C'est peut-être pas forcément la peur de l'inconnu mais euh... Bon SC. ça avait ... Avec G²⁸⁴. on a toujours quand même été une école où on fait des choses ? Où on a fait des ... Parce qu'aller dans un groupe d'A. où justement on sort jamais de sa classe, c'est pas bien euh, c'est pas mieux. Alors, en fait je suis restée à SC et puis finalement il y a toujours moyen de ne pas ronronner dans une classe. Si on a envie, y a toujours moyen de ne pas ronronner dans une classe. Ça c'est un peu notre état de, notre état d'esprit, si on a en vie de ... ben de faire des choses, oui. Voilà.

Et, je voudrai vous demander : avec quels gamins vous vous entendez le mieux ? Ce peut être une classe d'âge, ce peut être le style de mômes aussi. Y en a avec qui ça accroche mieux que d'autres.

C'est -à-dire que moi au départ je préfère les enfants, même s'ils sont un peu pénibles, turbulents et puis qui ont envie, qui proposent, qui sont volontaires. Même si ça brasse un peu plutôt que des enfants qui ... Enfin déjà c'est plus facile de travailler. C'est plus facile de travailler avec des enfants qui ont envie, qui proposent, que des enfants qui sont euh... ben qui attendent, qui attendent toujours. J'ai pas vraiment d' a priori. Non c'est... C'est-à-dire les enfants qui attendent, je fais en sorte de les bousculer, de les bousculer pour... ben justement pour qu'ils cherchent, pour qu'ils se bousculent un peu les neurones. Bof, les enfants, non j'ai pas vraiment de ... disons que dans ma carrière, je me souviens pas d'enfants que j'ai vraiment pas, avec qui j'ai vraiment pas accroché. Toujours par un moyen ou par un autre, j'ai essayé de... ben que ça marche, ça marche. Je sais pas dans l'autre sens si ça a toujours accroché. Je sais pas. J'ai jamais eu de parents qui sont venus me dire : bon, ben ça va pas, il faut, il faut... Qu'est-ce qu'il faut faire parce que ça ne va pas. J'ai jamais eu de parents qui sont venus me le dire. Bon c'est vrai qu'il y a toujours des enfants avec qui ça va bien et d'autres ça va moins bien.

Et quand ça allait moins bien c'était à quel niveau que vous le ressentiez ? A la fois quand ça allait moins bien et aussi quand ça allait bien, parce que ce qui m'intéresse c'est les 2 côtés.

Si quelques fois y a des ... C'est-à-dire au niveau réussite scolaire. Voilà. Parce que nous y a rien à faire. C'est un peu la sanction. Un enfant qui réussit pas... on , bon ben

²⁸⁴ G., Mme Eliane était directeur de l'école où elle enseignait

Donc, y a alors on se dit ... quelque fois si ça m'est arrivé de dire : je sais pas par quel moyen rentrer, quel moyen rentrer dans son jeu pour essayer de le faire travailler. Si, l'année dernière, par exemple, j'avais un élève, euh... gentil à côté de ça, gentil, gentil euh et qui euh. Bon il était turbulent, il était ... mais, pas sot mais je savais pas par quel moyen le, arriver à le faire travailler et pour qu'il réussisse. J'ai pas, justement il a été très vite en situation d'échec, en situation d'échec. Enfin par rapport aux autres parce que, ben parce que, ben, j'ai pas trouvé. J'ai essayé, ben j'ai essayé les moyens qui étaient à ma disposition ; bon entre les, entre passer de la pommade, après ben le côté plutôt sévère, sanctions, revenir à des explications, discuter avec lui il était toujours d'accord mais ça s'est arrêté là, quoi.

Et vous avez discuté avec le maître ou la maîtresse qui l'avait ...

Il arrivait de M. et il venait d'une école privée et . bon, ce que j'avais comme informations, c'était vraiment très,très... Bon y avait pas grand chose. Y a rien qui m'a permis d'accrocher. Bon sa maman est venue me voir et bon, elle constatait comme moi. Elle a dit très peu de chose sur auparavant, très peu aussi. Je pense qu'il y a pas de miracle. C'est pas parce qu'un enfant qui travaille pas bien en école privée va travailler mieux en école publique ou vice-versa. Je pense pas que ... mais c'est vrai que ce genre d'enfant, parce que moi j'essaie quand même dans ma classe de varier dans mon travail, les enfants sont sans arrêt sollicités, je fais en sorte toujours que ça vienne d'eux. Bon le cours magistral, bon de temps en temps il y a un moment où il faut le faire mais c'est court, c'est restreint et c'est je sais pas un petit point précis où il faut quand même qu'il y ait ce cours magistral et j'essaie un petit peu sous forme ludique, sous forme de jeu, sous forme d'échange, que ça... que les enfants... que ça rentre dans leur tête. Et bien lui, ça a pas, ça a jamais... ça a pas marché. Ça a pas marché, bon il avait déjà un an de plus et d'ailleurs il est parti, il est parti en école privée à D. J'ai pas de nouvelles, on n'a pas de nouvelle quand... Les collèges nous renvoient les... quand ils sont en 6^{ème}, nous renvoient leurs bulletins. On sait à peu près ... Au collège de V., le collège de B. maintenant C., B., on a un peu ce qu'ils font, ce qu'ils deviennent mais les écoles privées ne le font pas. C'est un petit peu dommage parce que ça aussi ça peut nous, ça nous aide. Au J(privé), c'est ça, il y a les études, y a peut être plus une aide aux devoirs.

Et des gamins avec qui vous avez eu le sentiment que vous aviez fait du bon travail ?

Des enfants avec qui j'ai fait du bon travail... euh... oui, ben oui. Je pense que, oui j'ai un exemple. Enfin, c'est un peu difficile parce que, quand on dit qu'on a fait du bon travail, est-ce que c'est nous qui avons fait du bon travail ou c'est l'enfant qui lui ...

Peut-être les deux ? Quand je dis ça, c'est plutôt les 2, parce que dire que des gamins quand ils arrivent dans votre classe, vous les sentez... Ça a l'air difficile ou autre, et puis vous vous rendez compte que petit à petit, parce qu'ils sont soutenus, ils accrochent et

bon on les voit progresser.

Oui, oui, oui. Je vois l'année dernière, j'ai vraiment eu une classe, c'est une bonne classe et, c'est vraiment une classe avec laquelle on a fait des trucs vraiment... bien, une classe qui bon au début de l'année c'est toujours un petit peu... Nous on part au mois de juin avec une classe qu'on connaît bien, qui va bien ; enfin qui va bien, on connaît les enfants et on rattaque au mois de septembre avec une autre classe, et toujours ce mois de septembre on se dit : mais c'est pas possible j'arriverai jamais à ... On a souvenance du mois de juin et donc au mois de septembre c'est un mois difficile, c'est difficile parce qu'on se dit toujours on n'y arrivera pas. Et notamment l'année dernière parce que ça faisait longtemps que j'avais pas eu un CM2 complet. L'année dernière j'avais donc un CM2 entier et ces CM2, ils m'arrivaient de 3 classes différentes, c'est-à-dire... parce que pendant 4 ans, ou 3 ans on avait fait à l'école, on avait 3 CM1-CM2. Je travaillais avec Mr B., Mr H., voilà on travaillait comme ça, on avait 3 CM1-CM2 parce que l'effectif des classes avait pu s'y adapter donc. On les gardait 2 ans. Donc cette année-là, donc l'année dernière j'avais plus que le CM2 parce que.. ben parce que c'était pas possible de faire autrement. Et donc j'avais des CM2 qui m'arrivaient de chez moi, donc, de chez Mr H. et de chez Mr B. Et c'est vrai que, même si on travaillait ensemble, on n'a pas les mêmes méthodes de travail. Donc j'avais des enfants que je connaissais bien qui m'arrivaient, qui étaient avec moi l'année d'avant et puis ces 2 autres groupes, ben que je connaissais un petit peu moins bien, quoi. Et ces enfants, ils... Ça m'a un peu perturbée dans le sens qu'il y avait un groupe qui prédominait pour moi, et puis les 2 autres que... bien il faut quand même qu'ils... qu'ils rentrent dans le..., qu'ils fassent partie du groupe. Et c'est vrai que le mois de septembre j'avais vraiment bataillé ; j'ai dit : jamais. Je me souvenais aussi qu'avant ça allait bien, enfin. Et en fait ça..., je me souviens à la réunion de parents que j'avais eue au... qu'on fait tout de suite là autour du 15-20 septembre, je m'arrache... je leur avais dit : je sais pas si je vais... ça... j'ai de la peine à les mettre un peu comme ça sous mon aile. Enfin, c'est pas que je tiens à ce qu'ils soient sous mon aile mais j'aime bien que ça fasse groupe et puis que moi je sois là un peu à orchestrer, à orchestrer le groupe. Et finalement ça fait, ça a été une classe qui a vraiment... disons fin septembre, autour du 15 octobre, le groupe s'était... la mayonnaise prenait, voilà, la mayonnaise prenait. Et vraiment ça a été une classe... vraiment, qui a vraiment bien bien marché, qui après ensuite, enfin les enfants étaient tellement... ils avaient été séparés depuis le CP, ils étaient ensemble à la maternelle et ils se retrouvaient, voilà, en fin de cursus primaire, ils se retrouvaient ensemble et ils étaient vraiment contents de se retrouver. Bon, enfin il y en avait 30, c'était quand même assez important. Et, bon, ça a été une année qui a vraiment bien bien marché. Ils se sont bien entendus, bon on a fait de la correspondance avec le Valais et on a fait du théâtre. Y a eu une atmosphère.. bon c'est toujours pareil, les plus forts, mais jamais de, jamais de ... de compétition, jamais de... enfin de la compétition, oui mais toujours dans l'idée d'aider celui qui réussissait moins bien, oui. Et c'est aussi peut-être pour ça, parce que c'est cette année-là que j'avais ce fameux gamin dont j'ai parlé, dont j'ai pas réussi à trouver l'entrée. Il est arrivé là, à se greffer dessus et lui aussi il a peut-être pas réussi non plus à trouver, à rentrer

dans le groupe. Il en a peut -être pas fait, il a peut-être pas fait d'effort lui, et puis le groupe était soudé et c'était plus difficile. Alors voilà. Et c'est vrai que, bon... on a vraiment fait des trucs.. et, même des gosses qui bon, des gamins... je vois le petit L. qui avait un an de plus, qui est pas dans de bonnes conditions de travail, eh bien il s'est accroché, il s'est accroché. Et ce qui m'ennuie maintenant c'est que quand... Et bien il est au collège et puis il est largué. Voilà. Et pour dire il est dans une, je l'avais mis avec Pauline. au collège, il est dans la classe de Pauline et elle est déléguée de classe donc au conseil de classe elle a dit : mais vous savez que L. , il faut pas trop lui en vouloir, il a de la peine, il peut pas bien travailler. L'année dernière il travaillait bien mais la maîtresse... Oui. Et là, bien lui il est largué, et puis il est largué puis je sais pas ce qu'ils feront de lui. Et c'est pas faute d'avoir... d'avoir prévenu, hein ! Je voulais déjà qu'il soit avec Pauline parce que comme ils habitent côté à côté, elle le materne un peu et c'est pas suffisant. C'est ... je sais pas comment on peut dire mais ça fait... ces gamins qui quand ils partent... C'est là où justement moi je trouve que le, qu'au niveau du collège, y a un manque. Manque de prise en charge, hein. ... On nous harcèle j'ai été inspectée et puis c'est pas la première fois que je le dis on nous harcèle, nous au niveau du primaire, dans les cycles, dans les... hein faut, on nous harcèle quand même dans notre pédagogie, faut, faut... c'est bien moi je trouve mais faudrait aussi que ça suive, que les professeurs de 6^{ème} y en a, y en a moi je ... mais c'est pas tous hein ! Les professeurs de 6^{ème} y en a encore beaucoup qui font la classe comme ça se faisait il y a ... comme ça se faisait quand moi j'étais en 6^{ème}. Quand on, y a un professeur de français, je sais plus si c'est... professeur de français, en orthographe il fait des dictées. Alors c'est sûr que... il se contente de faire des dictées. Je dis : c'est pas comme ça, hein ! Si, si on fait des dictées, et puis on met des zéros, puis on fait des dictées puis on met des zéros, et bien c'est... Voilà.

Et vous parlez de correspondance. Y a longtemps que vous en faites ? Est-ce que vous, qu'est-ce que vous faites ? Je sais pas, votre classe elle est fondée sur la correspondance ?

Euh. Y a pas longtemps que je le fais. Je corresponds avec une classe du Valais et bon ça s'est fait, ça s'est fait... Au départ c'est une initiative départementale pour... Enfin au départ je devais correspondre avec une classe italienne, enfin du Val d'Aoste. Et puis... après ils m'ont demandé : ce serait bien que je corresponde avec une classe du Valais. Alors bon, oui j'ai accepté puis... Si c'est intéressant. Bon, je fonde mon travail en partie mais pas totalement hein, pas totalement. C'est difficile de faire que ça, de ne faire que ça. Ça, au niveau écriture, bien sûr que au niveau production d'écrit, c'est stimulant, au niveau atmosphère dans la classe aussi parce que bon ben là on va les recevoir, chacun... chacun, y a des groupes, chacun travaille à la, au fait, à quelque chose qui, que l'on va faire lorsque les correspondants seront là. Euh... stimulant, enfin oui c'est stimulant. Faire du théâtre parce que je veux que, qu'ils produisent... ils vont faire, ils vont produire des petites pièces devant leurs correspondants. Ça les stimule dans le sens qu'il faut qu'ils apprennent leurs textes, qu'il faut qu'ils... ben voilà que ce soit quelque chose qui tienne, voilà qui soit au point. Si c'est intéressant. Mais tout fonder

dessus... si c'est, comment dire, de temps en temps, à propos de ... On est allé les voir et bien, la géographie du Valais, ah bien vous vous souvenez quand on a fait ça, enfin... C'est, ça relance un petit peu le, ça relance la machine. Je pensais aussi au niveau du français parce que, bon, à la fois ça fait écrire et puis à la fois, bon ben il faut être compris, il faut que ce soit, faut pas qu'il y ait de fautes. Oui, voilà.

Et vous vous rendez compte que ça a une efficacité ?

Me rendre compte... Je peux pas dire. Oui, je peux pas dire. Ça a une efficacité dans le sens que les enfants écrivent volontiers. Ils écrivent volontiers. On a ... Ben si, faut écrire pour se, pour se, ben pour les inviter, pour leur donner de nos nouvelles, pour leur. Ben on s'écrit régulièrement. On a écrit, pas forcément... Là, voilà . Là il y a un courrier qui va partir pour les inviter, pour leur dire ce qu'on va faire. Ah et puis maîtresse, est-ce qu'il faut leur dire ce qu'il faut qu'ils apportent parce que si on fait du foot... Ben oui. Ils disent : il faut que, il faut leur dire ce qu'il faut qu'ils mettent dans leurs bagages... Donc, c'est ... Et là ils écrivent volontiers. Hein ça c'est, il y a pas de... y en a aucun qui rechigne pour écrire. Y en même d'autres qui s'écrivent entre les courriers, qui vont directement chez eux. Ah oui, oui, oui, oui, oui, dans ce domaine-là, c'est ... et dans l'échange, il y en a même qui se téléphonent. C'est, c'est, je pense que là c'est enrichissant. Mais l'année dernière , donc j'ai commencé l'année dernière, c'est ce que je dis quoi, j'aurais dû le faire avant. Et l'année dernière, pareil avec la même classe. Oui c'est un ... Et le maître de la classe, il est ravi lui aussi, c'est pareil, ça motive, ils ont un an de plus. Et puis, lui pareil, il a encore plus de difficultés parce qu'il dit que c'est une école fermée, c'est le fin fond de la... du Valais. Ils sont, vraiment ils sont... et lui il est ravi parce que justement, les enfants découvrent, découvrent autre chose. Si,si, c'est intéressant. Et bon, l'école de SC. correspond avec une classe du Bénin aussi. C'est Mr H. qui a ... avec la MJC d'A. qui a lancé une ... un projet Afrique, je me souviens plus bien, alors donc ils ont demandé s'il y avait des écoles qui avaient envie de correspondre... Alors là, toute l'école correspond avec une école du Bénin. Ah ben c'est bien aussi. Y a pas eu encore beaucoup beaucoup d'échanges, on a eu, on a fait 2 courriers et on en a reçu un mais les... C'est pareil, bon ben ça permet, ben l'Afrique, où se trouve le Bénin, on a cherché des ..., y a des enfants qui ont apporté des documents sur le Bénin... C'est vrai, c'est ... quand on... La même chose, y a écriture et puis y a lecture. Quand y a un courrier qui arrive, alors c'est vraiment, c'est vraiment la joie. Le courrier du Valais, quand je dis : ah, on a reçu une lettre du Valais, c'est le c'est le, ils sont contents hein. Et c'est chacun sa lettre, ils se lisent, ils échangent, ils se font lire ce que l'autre a écrit. Oui, si c'est intéressant. Mais, bon on peut pas, on peut pas l'appliquer dans toutes les disciplines : histoire, maths... Ou alors si, peut-être bien mais faudrait que je me, faudrait faire une histoire comparée entre... Si, si c'est possible. C'est sûr l'histoire locale et puis, oui c'est sûr. Mais ...mais... faudrait que je me penche dessus. Ça demande du travail et de la documentation. Et c'est pas facile, enfin, pas facile à trouver. Et puis comme, y a rien à faire, on fait aussi autre chose, alors comme maintenant ça fonctionne tout sous forme de projets et de... bon ça donne aussi, ça fait quand même pas mal de travail... Mais c'est intéressant,

c'est intéressant et bon ben, ça raccroche les élèves, oui. Ah oui... tous, tous, parce qu'ils sont obligés de, de, ben de rentrer dans le... Bon ben je vois cette année, j'en ai un, il traîne un peu les pieds. Enfin, bon il est grognon de nature, il est obligé... tous les autres, tous les autres sont contents, il ... même s'il traîne un petit peu les pieds, il est obligé d'être content (rire). Mais enfin ça l'entraîne, voilà. C'est pas forcément son truc mais... ou alors il le montre pas, je sais pas, cet enfant-là, c'est pareil, lui j'arrive pas à le... c'en est un avec qui c'est difficile. Oui, oui. C'est-à-dire, il est pas démonstratif alors je ne sais jamais si ça lui fait plaisir ou pas, s'il est content ou pas. Mais il le fait, il le fait sans être obligé de le pousser mais c'est pas... il montre jamais sur son visage si ça lui fait plaisir ou pas. Peut-être bien que si je le laissais, si je lui disais : bon ça te plaît pas, tu restes chez toi, peut-être bien que là, à ce moment-là il montrerait sur son visage que... voilà (rire) qu'il est pas content et que... Si, il veut bien faire comme tout le monde, il le fait.

Et puis, peut-être que maintenant, des lettres c'est la 1^{ière} fois qu'ils en reçoivent ?

Et oui, c'est sûr, c'est sûr. Et puis, enfin surtout les filles, enfin, surtout les filles et aussi des garçons mais les filles elles agrémentent leurs lettres de petits dessins, elles envoient des scoubidous, des petites fleurs, c'est vraiment, ça ... Si, y a une démarche de leur part. Alors c'est vrai que c'est intéressant.... Voilà. Je sais pas...

Qu'est-ce que vous pourriez dire, qu'est-ce que vous auriez encore envie de dire, les gens qui vous ont marquée, enfin pour faire la classe au niveau professionnel, je sais pas, ou des gens ou des livres ou... qui vous ont aidée enfin, ceux qui vous apparaissent les plus importants, ou qui vous ont découragée, il peut y avoir de tout.

Non, des gens qui m'ont découragée, il y en a point qui m'ont découragée. Mais étant donné, on peut dire que je me suis formée sur le tas. C'est ... Bon, et puis, enfin sur le tas et aussi, bon voilà parce que, je baignais dans ce milieu, j'avais une écoute auprès de mes parents qui ... , enfin c'est vrai qui avaient une oreille, qui bon, qui se sont, qui ont continué, même après quand ils étaient en retraite, ils étaient intéressés parce que vraiment c'était, c'était, c'était leur truc, c'était leur vie et qui, qu'étaient intéressés par ce que je faisais. Hein, parce que, des expériences, enfin des expériences, par ma vie, parce que je pouvais faire en classe et on était aussi dans le, parce que G. mon 1^{er} frère est instituteur, mon 2^{ème} frère aussi, et mon 2^{ème} frère et, il est spécialisé dans l'enfance inadaptée et c'est vrai que, souvent les réunions de famille, au grand dam de mon conjoint c'était souvent, ça tournait souvent autour de l'école. Et ma belle soeur M. étant institutrice, ma 2^{ème} belle soeur qui, bon qui est, qui a préparé, qui est à l'E.N., bon ben qui n'a pas enseigné mais qui, parce que, parce qu'elle n'a pas enseigné, parce que sa vie a fait que... mais, donc les réunions de famille c'était ça, c'était. Souvent les réunions de famille ça tournait autour de l'école. Entre les expériences, la vie de mes parents dans les... dans le village, ce qu'ils faisaient, ce qui tournait autour de l'école, les difficultés qu'on rencontrait nous autour de, dans nos classes, et puis on

en parlait et c'était vrai, c'est vrai que l'école, l'école... Mes parents ayant des amis instituteurs, c'est vrai, on n'en sortait pas, on en sortait pas.

En fait le soutien pédagogique c'était la famille ?

Oui, oui. Oui, oui. Ça c'est vrai. Parce que, moi en soutien pédagogique, étant donné que j'ai été pendant 4 ans dans des collèges, enfin remplaçante, ma 1^{ère} inspection enfin si, j'ai été inspectée, c'était même pas une inspection, c'était l'inspectrice maternelle j'étais aux H., l'inspectrice était venue me voir. Et c'est vrai que quand j'étais en maternelle aux H., c'était une directrice après qui a été inspectrice, Mme H., et qui m'a beaucoup, elle m'a aidée. Elle m'a beaucoup aidée. Et puis c'était une école aussi où on faisait des choses et... donc... oui elle m'a aidée. Et bien l'inspectrice était venue me voir et m'avait complimentée parce que, parce que... Pareil parce que j'étais... bon ben bon peut-être pas forcément complimentée dans le sens de ce que je faisais en classe parce que ça avait été très vite fait mais surtout mon attitude vis-à-vis des enfants. Que j'avais un bon contact avec eux. Parce que après, les inspecteurs... Parce que j'ai eu... et puis après mon, ma 1^{ère} inspection après mon CAP, vous savez, maintenant ça a changé mais enfin vous vous en souvenez, les inspecteurs, je sais plus comment il s'appelait celui-là, il était venu il était venu m'inspecter... Euh, bon, oui c'était bien quoi, je faisais mon travail mais pas un seul, un seul conseil, pas un seul, non pas un seul conseil. Non, rien. Et puis les maintenant ça s'appelle animation pédagogique mais avant les conférences pédagogiques vous vous en souvenez aussi hein ! on sortait des conférences pédagogiques complètement cassé parce qu'on se disait : ben euh, tout ce qu'on fait, ben c'est... ça vaut pas grand chose et puis, puis quelques fois c'était d'un mortel ennui, hein ? Moi je m'en souviens d'une où, je me souviens plus qui l'avait faite c'était pas S. c'était un autre, où il avait commenté les nouvelles direc... non pas les nouvelles directives, les nouvelles, les nouveaux programmes de français je crois, on avait un bouquin. (soupir) Oui, c'était la leçon. Ça me faisait rappeler mon professeur de français que je me suis traîné de la seconde à la, enfin de la 3^{ème} à la 1^{ère} et puis qu'était vraiment nul, nul, nul, qui disait que (soupir), d'un monotone, enfin bon, qui dégoûtait, qui nous avait dégoûtés du français. Qui m'avait fait abandonné le latin, j'étais bonne en latin jusqu'en 4^{ème} et qu'en 3^{ème} d'un seul coup j'étais nulle en latin parce que, parce qu'elle était insupportable. Et, donc c'est vrai on ... moi, j'ai pas été aidée, pas du tout. Et je me suis vraiment ... c'est pour ça que quelques fois je dis c'est de la petite cuisine ; pour moi ça a été un peu de la petite cuisine. Et j'ai appris comme ça en, en essayant d'abord de rester au, un peu dans ce que je savais faire. Et puis après ce qui réussissait, parce que j'avais vu que, et bien qu'il y avait du répondant. Et puis après, bien petit à petit, ouvrir l'éventail, ben au fil des années, parce que je me sentais plus sûre de moi et, et... Et puis après j'ai... Bon après y a eu des stages. C'était des stages qui ... qui m'ont permis aussi... Ben j'ai fait des stages... Enfin certains stages ont été bénéfiques et puis d'autres... Mais les stages étaient bénéfiques dans le sens qu'il y avait échange entre collègues. Voilà. Et c'est ... Et j'en ai fait un, enfin le 1ier que j'ai fait c'est en ... il a duré 3 mois. C'est un stage à l'E.N., voilà des stages à l'E.N. Et c'est vrai que... Et puis en en bouquinant un petit peu, en en, en réfléchissant,

en me posant des questions moi, en en cherchant ... oui en bouquinant pour apprendre telle ou telle chose, comment est-ce qu'il faudrait faire... Et puis en observant les enfants, en me disant : bon ben non, ben là ça a pas marché... Voilà et je rectifiais le tir, je rajoutais du sel, un petit peu de poivre, comme ça.

Mais en fait, essentiellement, en face des enfants ?

En face des enfants. En modifiant, en écoutant les enfants. Oui, en m'adaptant. Je crois que c'est S. qui m'avait dit : vous savez la meilleure pédagogie, c'est pas, c'est pas parce que vous aurez préparé une belle leçon et puis c'est sûr qu'il faut bien, faut préparer sa leçon, faut savoir ce qu'on veut y mettre dedans, ce qu'on veut faire passer... Mais si, si ce qu'on veut y mettre dedans , si au bout de 5 minutes on voit que les gamins, commencent à bouger des pieds (joint le geste à la parole) puis qu'ils commencent à danser sur leur chaise, ben faut dire non. Voilà. Faut vite s'arrêter puis faut changer ou on... c'est parce qu'ils sont pas réceptifs et que.. et c'est vrai y a que bon la pédagogie par groupes, enfin du travail par groupes, du travail de ... D'abord inciter les enfants à , à lancer quelque chose puis partir des enfants, de ce qu'ils savent, de ce que oui de ce qu'ils savent... ben au début moi je le faisais pas, je le faisais pas. C'était... on... et puis je vois les jeunes qui arrivent maintenant, qui viennent dans mes classes, les stagiaires, ils font pas mieux, ils font pas mieux. Ils ont, il faut que ... ils ont une feuille alors pareil : il y a le contenu, y a c'est en termes bien plus... les objectifs, voilà je vais pas me souvenir de tous les mots. Et puis c'est bien clair. Et c'est à la lettre qu'ils se... ils se tiennent à ça, ils s'en tiennent à ça, hein ! Bon, eux après ils sont, c'est sûr qu'ils sont vus après par des professeurs... et ils ... parce que moi quand ils viennent, bon j'ai des stagiaires dans ma classe je leur dis : tu sais, tu apprendras après, regarde les gamins. Si tu ... faut que tu t'aperçoives très vite si tu, si ça passe ou si ça passe pas, si le courant passe pas, tu sais, tu prêches dans le désert. Oui mais (rire) oui c'est sûr pour le moment il faut que tu fasses comme ça mais après, petit à petit il faudra que tu apprennes à regarder, à regarder les gamins. Il faut apprendre à lire sur leurs visages, à voir dans leurs yeux si ça pétille ou si ça reste terne. (Des inspections :) l'inspection de 77, puis peut-être après en , 77 et 5, oui, oui, en 82. Oui, voilà c'est 82. Et je me souviens que la 2, oui la 2^{eme} inspection, en 82, l'inspecteur avait dû rester ½ heure dans ma classe, ô à peine, parce qu'il y avait eu un drame, c'est l'année où une petite à A. s'était faite assassiner et donc, il y avait les gendarmes, enfin la police dans l'école et il fallait que l'inspecteur vienne tout de suite dans l'école. Donc il était parti, il avait dû rentrer dans ma classe à 9 heures 10, il en était reparti à 9 heures et demie parce qu'il y avait eu un coup de fil et je l'avais pas revu. Et je me dis toujours que ... faut faire confiance à l'instit. Oui c'est vrai que, alors que je vois J. (inspecteur actuel), il est à l'écoute. Enfin bon, je sais pas ce qu'il ... Mais c'est vrai qu'ils nous aident pas, ils nous aident pas. Et c'est vrai que, si on, enfin les gens qui ont fait l'E.N., qui ont... qui ont eu des cours... et puis encore je sais pas, je vois les jeunes qui nous arrivent ; voilà les jeunes qui nous arrivent de l'I.U.F.M., y a pas grand chose, hein. Ils sont vraiment pas, à part bon voilà ils ont des modèles-types de leçons préparées, euh... Moi je crois que ce qui manque, c'est la connaissance de l'enfant,

comment un enfant fonctionne et, bon ben faut vieillir, faut avoir vraiment du métier pour arriver à ... Moi y a pas longtemps, enfin y a pas longtemps, si y a quand même quelques années que je m'aperçois parce que, bien sûr au fil des années, on est plus en, on domine un peu le sujet, on peut se pencher plus sur l'enfant en tant qu'enfant donc et c'est vrai qu'au début, ... il faut qu'on fasse une leçon. Donc on fait sa leçon, on est là pour ça, on est en fait payé pour ça, mais on prend pas en compte forcément Toto qui fonctionne de cette façon et puis Julie qui fonctionne d'une façon complètement différente. Et bien il faut vieillir, il faut avoir un petit peu, il faut avoir de la bouteille quoi, comme on dit, pour pouvoir ben dès l'instant où on domine un tout petit peu plus, et bien après ça devrait être l'inverse. L'E.N., c'est ça, c'est des belles leçons, c'est des belles leçons pour l'instituteur, et puis pour les gens qui regardent, et puis qui écoutent. Enfin bon. Voilà, c'est ça, c'est ça, c'est que, avant que l'enfant, ça devrait commencer comme ça : on prend en compte l'enfant, on , ce qu'il sait, parce que le gamin qui écoute écarlate par exemple, et bien je voudrais bien savoir ce qui se passe dans son petit cerveau à propos d'écarlate. Mais y a qu'à leur poser des questions. Moi c'est souvent, enfin même des plus grands. Y a un petit texte où il y a justement comme ça des mots difficiles, y a des enfants qui ont compris quelque chose de complètement différent. On leur apprend pas, on leur apprend pas (aux élèves-maîtres) et on ne nous apprend pas (à partir du vocabulaire de l'enfant). Mais c'est pareil. Enfin bon ici, est-ce que l'école primaire elle est pas non plus aussi avec ses sacro, ses programmes... qui sont ... on a beau dire les avoir allégés, est-ce que justement on pourrait pas prendre un gamin là où il est ; on se dit bon ... avoir un objectif sur un gamin : cette année lui y a ça et puis tant pis si le reste il est... Et ce qu'on sait pas non plus aussi c'est ce qu'on disait tout à l'heure ce qu'on devrait apprendre dans les I.U.F.M., c'est comment remédier aux choses qui ne vont pas. Des gamins qui, moi je m'en rends compte parce que ça se retrouve... Enfin un exemple : j'ai un enfant qui est pas bon en géométrie, c'est un excellent élève à côté de ça, et puis qu'est pas bon en gym, qu'est patasson comme tout. Quand il faut lui faire faire un enfin gym, genre danse un peu et puis dans l'espace quand il faut lui faire faire 3 pas à gauche, 2 pas à droite ou enfin 3 pas à gauche, 3 pas à droite, bon il a un mal fou à... Le triple saut il a un mal fou à le mettre... l'intégrer. Mais ça va ensemble. Je suis sûre que la dyslexie ça peut se combattre avec, par autre chose que de faire relire et relire et relire et réécrire. C'est ce qu'il faudrait que dans les I.U.F.M., la belle leçon type, leçon sur le complément d'objet direct, bien jolie, bien cadastrée, bien faite... à la limite ça, ça se ça se fait et puis on prend un bon livre on n'a qu'à tout bonnement suivre le livre à la limite, hein ? Mais justement, comment faire pour que ... ils n'oublient pas, je sais pas le, les accords... Moi, je dis dans les I.U.F.M. ils ne sont pas préparés justement à remédier, à pallier aux carences, à (soupirs)... Mais enfin, moi, (soupir) je me souviens d'un gamin, j'ai perdu comme ça, qui a , avec qui j'ai rien fait hein. Il y a déjà de nombreuses années, outre que j'avais une classe, je devais en avoir 34 ou 35, alors travailler dans des conditions comme ça... quoi qu'en disait S., que lui il a eu jusqu'à 50 élèves, on peut pas... Mais c'est vrai que ce gamin j'ai rien pu faire avec lui. Et la pédagogie différenciée parce que c'est ça hein (?)... C'est bien celle qui s'adapte à sinon à chacun , à arriver à faire, qu'elle puisse varier pour qu'elle convienne au maximum et puis celui à qui elle convient pas et bien lui en trouver une pour qui, qui lui va bien. Mais, mais on est tout seul. On est tout seul. C'est vrai que

(rire), on est tout seul face à nos échecs, on est tout seul face à nos réussites. C'est moins grave, ça marche mieux mais, d'une certaine manière, on est, je crois qu'un instit c'est aussi un être humain et qu'il a besoin aussi d'être reconnu en tant que personne qui réussit son travail. Bon, c'est peut-être un peu de la fanfaronnade mais moi je dis... Bon ben là l'autre jour j'ai, au mois de janvier j'ai été inspectée. J'ai eu 2 formes d'inspection parce que, donc j'ai emmené mes ... on a un stage de ski alpin et vous savez que maintenant y a des tas de directives au niveau des sorties comme ça, on a plus le droit, les parents n'ont plus le droit d'avoir un groupe et puis il faut que l'instit reste maître de sa classe, faut que l'instit oui et c'est lui qui est le grand manitou. Bien. Donc c'est un travail complètement différent de ce qui se faisait, il est plus question, même en ski de fond de dire : bon ben voilà, toi tu as ce groupe-là, toi tu fais ça et ça. Il faut que ce soit tout bien ordonné, et en ski alpin c'est pareil. Et donc il m'a inspectée en ski alpin le vendredi après-midi ; y avait Mme M. Et il fallait que je fasse quelque chose, il fallait que le stage de ski alpin corresponde vraiment à ces nouvelles directives. Ça m'a pris un temps fou. Ça m'a pris un temps fou. Ça voulait dire que toute la semaine, je savais exactement ce que faisait chaque groupe autant du niveau débutant jusqu'aux flèches, fléchettes. J'ai eu un travail à faire avec les moniteurs du ski-club. Les moniteurs du ski-club je les connais bien, ils ont été vraiment sympas, on a , ils sont rentrés vraiment dans la combine et les parents ils m'ont d'ailleurs assez brassée à ce sujet mais ça m'a pris un temps fou : préparer les ateliers, évaluer les compétences, enfin bref. Et donc l'inspecteur est venu aux G., il m'a , donc il a vu le travail que j'avais fait et il est revenu le mardi matin pour me voir en classe voilà sur une leçon de, c'était une leçon de grammaire, sur le travail en grammaire. Bon j'ai eu un rapport d'inspection, et c'est pour dire, pour finir au bout de ma petite histoire parce que je dis un être humain... Bon, j'ai eu mon rapport l'autre jour, c'est vrai que j'ai eu un rapport élogieux. Bien, il a reconnu tout mon travail, c'est un rapport élogieux. Bien voilà. Y a que moi qui le sait. C'est pour dire, je l'ai montré, parce que je l'ai montré à ma fille. Je lui dis : tiens regarde mon, je l'ai quand même montré à mon ami. Euh, euh. Ma fille et mon gendre : oh la la, maman, oh la la maman. Ben dis donc ... oh la la maman. Mais voilà, c'est pour dire que... on serait une secrétaire, bon elle aurait... son chef vient la voir ; bon elle a peut-être gagné... y aurait une augmentation ... Voilà. Alors j'ai quand même montré quand je l'ai reçu. J'ai dit à F. (directeur) : j'ai reçu mon rapport d'inspection. J'ai dit : tu veux le lire ? Il m'a dit : oh ça doit certainement être élogieux, mais tu sais je suis pas obligé de le lire. J'ai dit : Ah, le directeur il est pas obligé de le lire (rire). Je lui ai quand même montré parce que c'est très, c'est orgueilleux de ma part mais enfin je sais pas si c'est orgueilleux mais c'est pour dire que on est seul, on est seul, on est seul à tous les, comme si à l'inverse ça aurait pu être, enfin bon... Moi, quelques fois c'est un métier où ça me fait un petit peu marronner. Je me dis, bon on se décarcasse, tu te décarcasses. Après tout que tu te décarcasses ou que tu te décarcasses pas... ça va pas bien loin. Tu te décarcasses, bon moi je me décarcasse parce que je trouve que c'est, je préfère et puis j'aime, je préfère passer une journée, de toutes façons je m'ennuierais. J'aurais jamais pu faire un métier, ce métier en arrivant en traînant les pieds et puis faire le strict minimum. Ça j'aurais jamais pu parce que je m'y serais ennuyée à mourir. Alors je le fais autant pour les gamins, que pour moi. Voilà. Oui je pense que je le fais d'abord pour moi parce que... et puis les gamins voilà.

Mais c'est, je trouve que c'est quand même un peu... on est dans notre petit coin. On a de la peine. L'autre jour encore, on fait partie du groupe ressource donc avec Mme M. et elle disait : mais y a des instits qui, on peut pas rentrer dans leur classe, qui ferment leur porte à clé. Pour rentrer dans leur classe, c'est le... J'ai l'exemple d'un enfant, c'est la 1^{ère} année qu'il est là. L'année d'avant il était dans une école d'Annemasse. Alors bon, il a bien progressé, mais il veut redoubler. Il veut redoubler pour profiter encore de l'école de SC. Qu'est-ce qu'ils peuvent faire ceux qui ont du mal à suivre ? C'est ça le problème.

Deuxième entretien

Bon je sais pas comment, je démarre sur quoi, sur mes bons souvenirs... Bon ben alors moi mon enfance, ça a vraiment été une enfance sans souci, oui. Bon, c'est ce que je, quand je pense à mon enfance hein, quand je pense à celle que, de mes enfants et puis celle des enfants maintenant, je me dis : nous on a eu, enfin bon, moi je baignais dans ce milieu instit où, où on n'avait pas vraiment, bon puis on n'avait pas le souci de dire à 7-8 ans : qu'est-ce que tu vas faire quand t'auras 20 ans ? Donc, c'était une enfance, on n'était moins gâté, j'étais, on n'était pas gâté, dans le sens que, on n'était pas euh, les jouets, les euh, y en n'avait pas plein la maison. Mais euh, des parents très présents, mes parents très présents, oui, oui, très présents, euh, s'intéressant à ma vie ... oui mais, mais pas, pas dans cette idée toujours moi c'est ce qui me fait un petit peu peur maintenant, c'est que les parents enfin je dévie peut-être mais ça fait rien dans le sens du prof d'histoire : mais quand est-ce que vous allez parler d'histoire ? toujours cette, cette hantise de, de , de l'après, voilà, de l'avenir. Moi je, voilà, je dévie toujours, une gosse euh que j'avais l'année dernière, les parents l'ont mise à chez les trappistes à Lyon parce que, euh, parce que là-bas, ben c'était, on apprenait, on apprenait, on apprenait, voilà. Et euh, donc, moi c'était, c'était vraiment l'inverse quoi. Enfin, du moment que je travaillais euh, voilà, mon petit bonhomme de chemin, euh voilà, c'est, ça leur suffisait quoi, je. Bon j'étais bonne élève, ça, ça a jamais posé de problèmes mais donc, je crois que c'est quand même, au niveau capital-souvenir, capital-enfance je crois que c'est, c'est important ça hein ! Et puis euh, bon des, des mauvais souvenirs ça c'est sûr que, j'ai pas, j'ai pas réussi ma vie, ma vie de couple, j'ai pas réussi ma vie, c'est que au niveau de mes enfants y a eu une période où, comme ça se passait très mal chez moi, dans ma vie, dans ma vie de couple, certainement que mes enfants en ont souffert. Ça j'en suis ... c'est sûr. Je le bannis de ma vie et j'arrive pas à en parler avec mes enfants parce que c'est un petit peu, c'est dur. Certainement que j'ai raté là quelque chose et... Bon j'essaie de le rattraper maintenant, je le rattrape dans le sens que, bon j'essaie d'être très présente maintenant avec, avec mes enfants, avec mes petits enfants, et puis je me rattrape de cette manière mais c'est sûr que, y a eu une période où, où ça a été euh, c'était vraiment, ça allait vraiment pas et qu'ils en ont souffert. Mais, bon, on peut pas revenir en arrière, hein !

Et puis, on sait pas. Ça apprend aussi.

Oui, faudrait que j'en parle avec eux mais euh, c'est pas encore mûr, c'est pas très euh, oui c'est pas prêt dans ma tête. Et puis je me dis : est-ce qu'ils ont vraiment envie d'en parler, eux ? Faudrait que ça vienne d'eux, et puis bon... Et puis le mettre comme ça sur le tapis, bon voilà, je suis pas prête. Mais autrement mes, oui, mes bons souvenirs moi, de l'école, comme j'étais, j'étais scolaire, j'étais euh, bon je travaillais bien. Les profs, bon ça, je je, j'ai pas vraiment, j'étais une gosse un peu sans histoires, parce que, ben oui, j'aimais l'étude. Alors euh, si, y a un prof de français notamment que j'ai jamais bon je crois que je vous en ai parlé l'autre fois qui m'a euh, que j'ai détesté. Alors du coup j'ai plus rien fait, voilà. Après j'ai fait des maths, j'ai fait de la physique, j'ai fait de la chimie parce que j'avais des bons profs et puis que ... Donc euh, mais disons que c'est, mon enfance, mon adolescence, ça a vraiment été une, c'est, ça a été sans histoires, hein ! Alors des mauvais souvenirs, j'ai commencé à avoir des mauvais souvenirs, ben après dans ma vie de femme mariée. Mais euh, dans ma vie d'enfance, à part les maux ou les coups parce que j'étais turbulente et puis des euh, oui parce que ça m'arrivait des, des, des accidents mais pour moi c'est même pas des mauvais souvenirs parce que ça va avec (rire) avec le fait que je, que j'étais turbulente. J'étais à la fois turbulente et puis quand j'avais le nez plongé dans un bouquin et ben c'était plus la peine ... C'étaient ces deux côtés. Alors ...

C'était quoi les accidents ?

Et ben, bon je crois que j'ai dû me casser un petit peu, enfin je me suis cassé le poignet, j'ai les jambes, j'ai des cicatrices un petit peu partout. Je tombais de , je tombais, alors je tombais des arbres, je tombais de, oui, ça, des accidents comme ça, je tombais de vélo, je tombais euh parce que je faisais pas attention, parce que oui, parce que je jouais toujours avec mes frères et puis que, étant plus petite qu'eux, ben je voulais toujours les suivre alors, évidemment, j'arrivais pas. Et puis ma mère, c'est vrai que, 4 gamins, elle était, et puis c'était une autre vie, une vie à la campagne, nous on était dehors. Elle était pas toujours non plus à nous surveiller, à savoir, oui, on se levait le matin, on allait jouer dehors et puis, et puis... C'est pas qu'on faisait ce qu'on voulait parce qu'elle, elle, mais y avait pas non plus les dangers qu'il y a maintenant. A la campagne maintenant les gamins, ils (ne) vont plus jouer dehors, ils font du vélo autour de leur maison, ils vont faire du sport à la MJC, on les emmène à la piscine mais jouer, même les gamins de SC à la campagne ... Tandis que nous on jouait, on grimpait aux arbres, on se faisait des cabanes, on faisait des barrages dans les ruisseaux, et puis voilà, c'est des petits accidents comme ça qui m'arrivaient. Mais en fait, c'est même pas des mauvais souvenirs (rire), voilà. Alors (soupir) des mauvais souvenirs, c'est vrai que dans, j'en ai pas, j'en ai pas. Pas dans ma vie de jeune quoi, d'enfant, non. J'étais à SC, mes parents étaient instituteurs à l'école de SC. J'habitais à l'école de, j'habitais à l'école, hein ! En fait.

Et avec vos frères ?

Ça allait bien, oui, oui, oui, oui. Moi j'ai toujours été, j'ai toujours été avec bon, G. qui était quand même bien plus âgé, enfin bien plus âgé, il a 8 ans de plus que moi. Après j'ai un 2^{ème} frère qui a 2 ans de plus que moi et nous trois euh, mais surtout avec G., mon 2^{ème} frère était plutôt un peu poète, un peu rêveur. De temps en temps il jouait bien avec nous mais je jouais, j'étais souvent donc avec G. Enfin souvent, c'est pas qu'il me voulait mais j'étais toujours à les harceler pour ... voilà, voilà. Oui, c'est vrai que, et mes parents un peu euh... Mon père il s'occupait, il s'est occupé pas mal dans SC de faire bouger un petit peu, un petit peu la, la vie de SC. C'est lui qu'a ... Le cinéma, le 1^{er} cinéma itinérant, c'est lui qu'avait mis ça sur pied. Les fêtes du Sou des écoles. Enfin c'était pas lui qu'avait mis sur pied le Sou des écoles, il existait déjà mais il l'a remis, des fêtes d'été pour essayer de, de faire vivre un peu la commune. Et, et ma mère, bon ben ma mère elle était plus présente. C'est pas que mon père, non parce que mon père était présent hein, mais d'une autre manière. Alors bon, c'est vrai que j'ai vécu un, quand j'y pense, une vie, une vie de, une vie d'enfant sans souci, alors ...

Vous aviez des copines ?

Oui, oh la, la... Oui, oui, oui, oui j'avais des, oui oui j'avais des copines mais ce qui est drôle, c'est que, bon ben je suis allée à l'école à SC hein. Après je suis partie en 6^{ème} avec le, j'ai passé le concours de, le concours d'entrée en 6^{ème} ça se passait comme ça à cette époque et euh, et je, après j'ai eu des copines de, de du lycée. Oui j'avais des copines de SC à l'école primaire et puis après je les ai toutes, elles sont, parce qu'on n'était pas beaucoup à partir au, alors après mes copines c'était plus (davantage) des copines du lycée. Non je pense pas, en fait euh, je, c'est vrai que j'ai (rire) c'est difficile à se rappeler, à raconter hein ? Parce que oui, et euh ma vie c'était, ma vie c'était le, euh, c'était l'école, les copines, après en grandissant, bon bien sûr, y avait les surprise-parties. Fallait, ben c'est pareil, fallait négocier un petit peu les, avec les parents les surprise-parties mais euh dans le domaine, il étaient pas euh, ils nous laissaient, ils m'ont laissée aller à des surprise-parties quand c'était raisonnable. Enfin bon je crois que, au niveau éducation euh, ça a été une éducation pas trop stricte, pas trop rigide oui, et puis non plus pas trop laxiste quoi. C'était l'éducation aussi qui se faisait à cette époque, y a des choses dont on ne parlait pas, ben on n'en parlait pas. C'est vrai qu'il y avait, y avait un domaine euh, euh, bon hein, on parlait pas de sexe, on parlait pas de, c'était comme ça, et puis c'était comme ça pour tout le monde hein, c'était, c'était, maintenant c'est vrai que c'est, y a des choses qui sont vraiment banales mais à cette époque, bon ben on en parlait pas et puis c'est tout. Mais j'ai (rire) pas l'impression d'en avoir beaucoup souffert et euh, tout le monde était, tout le monde était à la même enseigne, voilà. Et puis, bon, le collège, les copines, les copains, une vie... oui, en fait une vie sans, une vie sans histoires quoi. Des mauvais, les mauvais souvenirs que je peux avoir, oui que je pourrais, non (soupir), oh des disputes avec, non je sais pas, c'était plus ce prof que je, que j'ai vraiment détesté, euh. Peut-être avec mes parents, si une fois mon père avait, voulait pas me laisser sortir et puis que, et puis que je, que j'insistais quoi. Mais euh, je veux dire, non, mes mauvais souvenirs de vie arrivent après, vraiment après. Mais jusqu'à 20 ans, tant que, tant que, oui, mon enfance, mon

adolescence jusqu'au bac, après, oui euh, même après le bac parce que j'ai fait du pionicat , c'était un peu après le bac, c'était un peu le, je savais pas trop vraiment ce que je voulais faire (soupir), mes parents euh ... J'avais le bac, bon j'ai voulu faire du pionicat pour, un peu parce que mon frère, mon 2^{ème} frère il est rentré à l'EN alors c'était un peu par, pour dire que je voulais pas, euh pas coûter de l'argent à mes parents. C'est un peu par esprit c'est pas qu'ils auraient pas voulu hein ! et peut-être bien que, oui à cet époque les instits ils gagnaient pas vraiment beaucoup d'argent et c'est vrai que mon père il a euh, bon on était 4, j'ai un cousin germain qu'était, qu'est devenu orphelin, bon c'est mon père qui, il était tuteur, ça faisait presque un 5^{ème}. Euh, il était tuteur aussi de 2 autres, enfin ils étaient plus âgés que nous, 2 autres jeunes qui étaient orphelins, ils habitaient V.. , donc il s'est ; il s'est occupé d'eux, il a, il a, je sais pas s'ils ont vraiment payé leurs études mais il s'en est occupé. Bon, ils avaient certainement de l'argent de leurs parents mais il s'en est occupé donc ... Et mon père disait que lui il était normalien et il avait appris à lire, c'était ... il avait appris à lire en gardant les chèvres pendant que nous ... Y avait pas de raison, du moment qu'on était intelligent, il y avait pas de raison qu'on n'y arrive pas, oui. Et c'était un petit peu dans cette idée que, euh, il aurait, il aurait jamais, c'était dans son idée de jamais, il voulait pas nous favoriser par rapport à un autre. Ça lui serait jamais venu à l'idée d'aller, de faire, de nous pistonner pour faire, pour nous faire entrer quelque part, c'était nous qui devions y arriver. On a été élevé un petit peu dans cette, dans cette idée-là hein ! Laïque, mais laïque euh, un peu laïque, bon c'est sûr et euh ... C'était à nous à montrer ce qu'on était capable de faire en somme. Alors, donc, toujours dans cette idée, moi je, quand j'ai eu mon bac, je voulais que, je voulais, bon je voulais payer les études. Après je savais pas trop ce que je voulais faire, en fait j'ai un petit peu de, j'ai fait la, à cette époque ça s'appelait SPCN, c'était voilà.

Oui, c'était comme un début de DEUG

Voilà. Et euh, bon donc euh, j'ai fait ça. Mais du moment où je, où on gagnait de l'argent, en étant pionne, donc je gagnais de l'argent, alors j'allais en fac, c'était un peu la ... aussi d'être libérée quoi. Si je travaillais mais (soupir) un peu, d'une façon un peu décontractée. Je pense que c'est un petit peu ce qui et à cette époque aussi, ma mère, elle voulait absolument qu'on ait un métier. Euh, de toutes façons y aurait certainement, y aurait du travail pour moi, euh j'allais certainement faire quelque chose de ma vie donc y avait pas de souci. Y avait pas de souci mais bon, ben les soucis ils ont commencé quand bon, ben, quand je me suis mariée, enfin quand... et c'est pareil c'est ... Peut-être que c'est, bon, quelquefois, ils sont plus là mais, c'est vrai que quand euh, quand je me suis trouvée enceinte et que c'était avant 68 et c'était encore l'époque, maintenant c'est vrai une femme qui se trouve... une jeune, même les jeunes mères hein, c'est, c'est, c(e n')est plus pareil, hein, c'est une, c'est... Avant et du moment que j'étais enceinte, il fallait que je me marie. Moi j'avais vraiment pas envie de me marier. Et ça c'est peut-être le c'est pas un reproche que je peux faire à mes parents mais euh en quelque sorte si, hein ! Ils ont absolument, ils ont exigé que je me marie alors que je me suis trouvée enceinte un peu par hasard et euh, on peut pas dire que ça m'aît gâché

la vie parce qu'en fait après on .. ; La vie elle (rire), on se la fait mais euh... Ça correspondait aussi euh, j'ai jamais su s'ils ont exigé que je me marie parce que euh, ils avaient un peu peur du quand dira-t-on ? Pourtant, c'était pas, c'était pas dans leur esprit parce qu'ils ont toujours été, ils ont toujours fait des choses enfin ils se souciaient pas vraiment du quand dira-t-on. S'ils s'étaient soucié du quand dira-t-on, à cette époque, à SC, bon était 3 ou 4 familles à ne pas aller à l'église hein ! Peut-être qu'ils, peut-être qu'ils nous auraient envoyés au catéchisme pour, pour justement rentrer dans la ligne . Et ils l'ont, on n'a pas été baptisé, on n'est pas allé au catéchisme, c'est pas pour ça qu'ils nous élevé dans la haine du, de la religion, absolument pas hein, ma mère qui allait au catéchisme, qui était allée au catéchisme, nous parlait, nous expliquait, nous parlait de ce, et mon père ne l'interdisait pas. Mais, là, pourquoi, pourquoi ils ont voulu que je me marie ? J'ai jamais euh ... Est-ce que c'était pour, je sais pas, pour donner, pour que ... Puis c'était aussi cette époque, hein, enfin quelque chose qui est tout-à-fait maintenant normal, hein, oui. Et comme, et comme, comme le divorce qui, j'ai mis du temps avant de, avant de franchir le pas parce que justement, ça, ça ne se faisait pas et, enfin ça ne se fait pas... Oui c'était pas quelque chose de banal comme ça l'est maintenant. Oh c'est peut-être, c'est un peu ça mes euh, oui, mes mauvais souvenirs parce que c'est vrai que y a eu une période où j'aurais voulu faire autre chose de ma vie... En fait après je suis rentrée dans l'enseignement et puis j'y ai, j'ai aimé, ça m'a plu, alors. Dans un sens c'est pas complètement raté (soupir). Voilà, je sais pas.

Je repense à la prof que vous avez détesté ?

Cette prof, elle, euh, je l'ai détestée dans le sens que, euh, c'était, c'était inadmissible, enfin moi, je, j'ai jamais admis, enfin je l'admetts toujours pas, qu'on puisse, qu'on puisse, bon ben gagner de l'argent à rien faire. Bon je oui, je sais pas comment dire, je pense que ça correspond à, aussi à mon éducation, hein, y avait des valeurs, on, oui, des passe-droits chez moi ça devait pas exister. Euh, on, on, mes parents, ils ont jamais, ils m'ont, oui. Les gens travaillaient donc ils gagnaient un salaire, donc ils, euh, je sais pas comment expliquer. Et elle, ce prof qui, qui ne faisait rien, elle ne faisait rien, elle ... oui elle, non seulement c'était je sais pas comment dire c'était pas elle faisait rien ! Elle, moi elle m'avait euh, elle m'avait pris en grippe on peut dire, euh. Je l'ai eu en 3^{ème}, c'est elle qui m'a fait abandonner le latin parce que, parce que j'étais, j'étais une élève sans histoires mais euh, en fait tant que ça allait bien je veux dire, j'étais assez frondeuse si ça, si ça me plaisait pas. Ça veut dire que, avec elle bon ben j'ai, oui j'ai euh, j'ai euh, certainement, je lui ai tenu tête certainement, hein j'ai et euh ... Donc elle m'a, elle m'a prise en grippe. Je l'ai eue en 2^{de} ^{1^{ère}}, la 1^{ère} dissertation euh, j'ai dû avoir un 6 parce qu'elle se souvenait de ma 3^{ème}. Après j'ai été abonnée au 6, elle corrigeait même pas mes dissertations. Une fois j'ai fait je faisais pas de fautes d'orthographe parce qu'en fait oui, c'était peut-être pas bien bon ce que je faisais mais en tous les cas c'était écrit correctement et une fois j'ai fait exprès de faire des fautes d'orthographe, elle avait laissé les fautes d'orthographe, j'avais fait exprès pour voir exactement ce qu'elle corrigeait. Donc elle avait corrigé aucune faute, enfin souligné

aucune faute d'orthographe. Donc manifestement elle avait pas, elle avait pas vu, elle avait pas lu ma copie. Je l'ai eue jusqu'en 1^{ère}. En 1^{ère} à cette époque y avait le bac de français, c'était pas le bac de français c'était le 1^{er} bac, 1^{er} bac et elle s'est débrouillée pour arriver toujours en retard on l'avait, je me souviens en 1^{ère} heure, elle arrivait, au lieu d'arriver à 8 heures, et ben elle arrivait à 8 heures 1/4, 8 heures 20, et je me souviens que j'étais toujours la 1^{ère} à dire : bon on attend 5 minutes et on filait en études. Elle venait nous chercher en études, elle était rouge comme un, un coquelicot, euh parce qu'on arrivait, on la, on la huait en fait. Et euh, et c'est vraiment euh, elle m'avait, elle voulait pas que je passe en ... comment ça se passait à cette époque ? Non c'était en 2^{de}, elle voulait pas, elle m'avait donné un, elle voulait pas que je passe en 1^{ère}, c'était la seule qui ne voulait pas que je passe en 1^{ère} parce qu'à côté de ça ben j'étais bonne ailleurs, évidemment j'étais bonne. Je faisais du, je faisais du, je faisais de la physique, je faisais de la chimie donc j'étais bonne. Je, j'avais plus (davantage) que la moyenne bien entendu. Donc elle avait accepté mon passage en 1^{ère} que si j'avais c'était un examen à cette époque, je (ne) me rappelle plus bien mais donc elle m'avait obligée à travailler le français pendant l'été et j'avais un examen de français pour passer en 1^{ère}, examen que j'ai réussi d'ailleurs. Et euh, évidemment en 1^{ère} j'ai continué à ne rien faire et elle avait marqué, elle a marqué sur mon dossier, sur mon dossier scolaire : ne mérite pas d'avoir le bac ! Et euh, bon évidemment j'ai eu mon bac. Peut-être bien qu'en français, faudrait que je vérifie mais j'ai certainement, j'ai peut-être pas eu une note, note faramineuse mais, enfin toujours est-il que j'ai eu le bac et euh. Et je me souviens plus, je sais que j'avais montré euh, je l'avais montré à mon prof de maths qui avait souri parce que j'adorais mon prof de maths et à l'inverse j'ai eu un prof de maths en 2^{de}, en 1^{ère}, en terminale, euh, que j'adorais, qui évidemment que, avec lui je travaillais quoi, et qui, qui avait, bon qui avait souri et qui, enfin qui avait quand même un peu, euh cette appréciation, qu'avait quand même, c'était quand même quelque chose qui était grave mais qu'elle... oui. Et à côté de ça, après quand on a eu, quand on a fait de la philo, et bien, j'avais, on avait un prof de philo que j'aimais bien et puis j'étais bonne en philo. Donc, c'est vrai que c'est quand j'y repense, c'est c'est vraiment des, bon ben ça rejoint un petit peu ce qu'on disait des, que les élèves ils travaillent pour, enfin même, même, hein pourtant à 17, à 18 ans, je travaillais, j'aurais pu me rendre compte que c'était quand même mon avenir, que j'aurai peut-être ... Et je fichais rien, je fichais rien parce que, ben parce que je pouvais pas la voir. C'est pas parce que, c'est pas par un manque de, je pouvais pas la voir et puis parce qu'elle était incapable de nous rendre ces cours intéressants.

Et puis parce que vous n'étiez pas reconnue. Quoi que vous fassiez

Oui, oui, oui. Elle me, elle, systématiquement j'étais dans sa ligne de mire, et on j'étais pas la seule mais euh systématiquement c'était moi qu'était le, bon ben je recevais pour les autres. Et oui, j'étais pas reconnue et c'est vrai que l'autre jour je disais : on a besoin d'être, d'être, d'être reconnu et euh, et c'est là, en tant que personne, en tant qu'être humain. Après sur le plan professionnel, enfin à tous les niveaux, quoi. C'est normal et puis quelque soit ... je pense que c'est la pire des choses qui puisse arriver à un être

humain c'est de, hein ceux qui sont au chômage, ceux qui sont ... c'est justement de ne plus être, de ne pas être reconnu. (soupir) C'est vrai que euh, bon, mon enfance, c'est vrai que c'est, c'est une, c'est, c'est sans histoires parce que, oui, j'ai, je suis travailleuse. En fait j'aime (insiste) l'étude, j'aime le travail. Euh, bon c'est vrai que quelques fois ça me coûte de, quand je m'attaque à 30 rédactions, bon, je, c'est ... mais c'est long, je le fais. Mais, par exemple passer une heure à chercher comment je pourrai organiser quelque chose pour mon, pour mon travail, ça ne me pèse pas. Et tout le temps. Même, donc en temps qu'élève, euh, ça me pesait pas de, bon, c'est certainement à cause de, j'ai pas toujours été, si ça m'est bien eu arrivé d'être en tête de classe, à la tête de la classe, mais euh, si fallait travailler, si fallait travailler ça me coûtait pas. Voilà

Le travail ne vous rebutait pas.

Oui, voilà. Le travail intellectuel ne me rebutait pas. Et euh, la même chose, c'est ce qui va me faire peur un petit peu dans 3 ans quand je vais prendre ma retraite, faut que j'y réfléchisse parce que faut que je me dise, il faut que, il faut que je fasse des choses qui euh, j'aime, j'aime, oui j'aime chercher (insiste), j'aime euh, même apprendre quelque ..., à m'apporter bien entendu hein, j'aime apprendre quelque chose de nouveau, je ... oui, voilà. Alors... Gamine c'était comme ça, j'étais, je ... Les profs euh, parce que surtout à cette époque, c'était l'époque où les profs distribuaient leur savoir et euh, c'est vrai que nous on recevait hein ! (insiste) Voilà, on recevait. Bon ben c'est une forme de, c'est, c'est une forme d'éducation hein ! C'est pas, faut pas non plus tout euh, tout jeter. Et, et c'est vrai que, à part ce prof, les autres profs bon, je buvais leurs paroles quoi, c'était le pas tout le temps tout le temps bien sûr mais j'ai toujours été intéressée par, par ce qui se faisait. Voilà. C'est vrai que les mauvais souvenirs, on dit qu'on a une mémoire sélective, euh, je, bon je les ai bannis, je les ai bannis de ma mémoire. C'est euh ...

Oubliés ou vous ne voulez pas y penser ?

Oui, voilà. Pas bannis mais je refuse. Oui, oui. Et ...

Et ils ressortent ?

Oui, oui, ils ressortent. Oui, ils ressortent, ils ressortent ... ben oui ils ressortent de temps en temps, ils ressortent la nuit, ils ressortent, voilà quoi.

Nadine

Premier entretien

Je vais essayer de partir un petit peu chronologiquement, en partant déjà de l'école normale. Moi j'ai pas de souvenirs excellents de l'EN, déjà au niveau du groupe, moi je ne m'étais pas fait une place dans le groupe des enseignants, enfin des élèves enseignants. Et puis bon, c'était très scolaire, donc il suffisait d'écouter, de ... Mais j'étais toujours très insatisfaite sur ce qu'on nous apportait en tout cas. Ben on discutait, je sais pas, par exemple en histoire-géo, on a un petit peu survolé, à la limite peut-être j'ai vraiment que des vagues souvenirs les programmes, mais à chaque fois, moi je sortais de la classe en me disant : " mais comment, concrètement on va faire avec les enfants ? Qu'est-ce qu'il faut faire avec les enfants ? " Et puis, c'était pas du tout une discipline que je connaissais bien, que je maîtrisais et, au bout de l'année, je n'ai pas eu de réponse. Vraiment, je ne suis même pas sûre que j'en ai encore à ce niveau-là. Ensuite, on avait donc des stages. Alors là, effectivement, c'était ce qui nous permettait d'être un peu sur le terrain et de voir un petit peu les choses un peu plus concrètes. Quoi qu'encore dans les, dans les écoles d'application, bon c'est assez particulier, hein ! Quelquefois c'est des, ils ... quand même un petit peu à part. Et puis bon, ben c'était toujours, lors des visites y avait toujours une évaluation au bout, le maître d'application nous évaluait, y avait un prof qui venait nous évaluer. Donc, c'était très intéressant quand on observait, quand on faisait bon c'était stressant parce qu'on était évalué aussi, donc y avait ce côté un petit peu il fallait être performant. Donc, là, à ce moment-là, la relation avec les enfants, c'était pas le primordial. J'essayais de me dire : " bon il faut que ça passe " puisqu'au bout y avait une note. Bon, le premier stage que j'ai fait, donc c'était en CM 2 en responsabilité, c'était au mois de décembre, on venait de rentrer au mois de septembre, bon ben j'étais un petit peu perdue hein. J'ai fait après coup on se rend compte qu'il y avait énormément de choses j'ai fait énormément de choses qui n'allaien pas quoi, au niveau de la pédagogie, de la façon de faire. Mais c'était très intéressant dans la relation : là j'étais au contact des enfants, c'était moi, ils me répondaient à mes demandes, c'était vraiment cette relation-là. Et là, a commencé aussi, j'ai commencé à voir qu'il n'y avait pas que les enfants. Y avait aussi les autres enseignants autour, le directeur ou la directrice, donc là cette petite hiérarchie. Quelques fois, on nous donne des noms bon, j'étais pas sûre que c'était comme ça, je pensais pas, bon c'est pas dans toutes les écoles comme ça. J'étais tombée, voilà, sur une directrice qui voyait que j'arrivais comme ça, j'étais pas formée, elle voulait quand même être un petit peu là pour me cadrer. J'ai un très très bon souvenir de mon stage terminal, alors vraiment excellent. J'avais, il me semble, de bonnes conditions, enfin malgré tout. Si je décris, ça paraît pas de bonnes conditions parce que c'était une classe avec, il y avait des moyennes sections, grandes sections, CP, CE 1-CE 2, c'est pas forcément le plus simple, mais il y avait 13 enfants, c'était dans un petit village. On n'était pas dans l'école parce qu'il y avait des travaux, on était dans la cure. C'était non plus pas facile parce qu'y avait pas de tableaux, y avait rien, mais les relations que j'ai pu avoir avec les enfants étaient formidables. Vraiment là, je me suis, je me suis régalee même si, bon, dans le travail peut-être y avait des imperfections, des choses comme ça. Et là, plus ça va, plus j'essaie, je me rends compte que, quand même la relation avec les enfants est très importante, et le contenu qui doit être quand même correct, mais si ça passe très très

bien, on fait passer un petit peu ce qu'on veut, quoi. Donc, voilà. Pour l'EN, tout ce qui est cours, relation avec les profs (soupir), non, moi, vraiment, j'y vais, mais vraiment à reculons à l'EN, vraiment, vraiment. Bon, j'ai pas eu de très mauvaises relations en tant qu'individu avec les enseignants, j'ai été notée, enfin j'ai eu des bonnes notes, je suis sortie dans les premières. Mais vraiment, (soupir) j'étais pas à ma place. C'était assez bizarre, en musique par exemple, ben on chantait, on chantait ; moi je sais que je suis pas très à l'aise pour chanter, ben je suis sortie sans avoir de bagages, d'outils. Il faudrait peut-être, ça manque de se dire : " ben voilà, on se trouve tout un groupe, on est différent, certains ont des capacités, d'autres pas, peut-être qu'il faudrait voir si on peut trouver une façon d'aider certains, de pouvoir s'échanger (des compétences)" . Alors ça, c'est aussi peut-être ma personnalité qui fait que j'ai ressenti ça alors que d'autres se sont dit : " moi, si, j'ai échangé beaucoup ", mais bon. Oui, j'ai pas un souvenir excellent de, autant mes études universitaires ça s'était très très bien passé, j'ai regretté d'arrêter, autant ... Et puis après, quand je suis sortie, j'ai fait une première année en maternelle. Alors là, j'ai commencé à voir, pas forcément les problèmes, mais les relations avec les parents et avec la mairie, avec l'inspection, toutes ces choses à côté. Et avec les parents alors, je me suis rendu compte que, quand on sort, et bien il faut faire ses preuves. Et puis on est jeune, donc on n'a aucune confiance en nous. D'ailleurs, les parents m'ont dit à la fin de l'année : " Ecoutez, quand on vous a vue arriver, on s'est fait du souci, on s'est dit : elle va les faire jouer toute la journée, y aura rien au bout " . Et à la fin de l'année, alors, je sais pas si ça se dit mais j'ai eu vraiment plein de cadeaux comme s'ils voulaient se faire pardonner quelque chose. J'étais d'ailleurs gênée parce que franchement ... Mais tout au long de l'année, ils étaient là : " Vous faites une réunion, et qu'est-ce que vous allez faire ? " Alors vraiment je le prenais très mal parce que je m'investissais énormément et je me disais qu'il faut quand même nous laisser faire un petit peu nos preuves, quoi. Et puis, nous donner le droit, aussi un petit peu, à l'erreur. Bon, puis en fait, ils étaient à peu près satisfaits. Mais, toute l'année, il a fallu quand même un petit peu se battre à ce niveau-là. Et même un petit peu au niveau de la mairie, donc là c'est assez difficile. Et ensuite. Alors moi, j'ai commencé à vraiment me former l'année d'après parce que je suis arrivée dans cette commune-là non c'est pas l'année d'après, c'est encore l'année d'après donc cette année-là j'ai eu un, la 2^{ème} année j'ai eu une classe unique, j'ai eu deux mi-temps, une classe unique et la classe enfantine de M. J'avais des 3 ans jusqu'au CM 2. Alors, avec la maîtresse de maternelle on essayait de fonctionner ensemble, on se voyait souvent. Bon, c'était elle qui me portait, hein. Là j'ai commencé un petit peu à me former aussi, essayer de voir ce qu'elle faisait parce que bon, malgré tous les stages qu'on avait pu faire en maternelle, une semaine ou dix jours à l'école normale, c'était un peu court, et puis l'année, donc j'avais fait une année à L. mais là, j'avais quand même fait autre chose, là j'avais 3 niveaux, c'était différent. Et puis bon, dans la classe unique, y avait peu de contacts avec la maîtresse, et puis on s'était partagé les disciplines, on avait un cahier du jour différent. Donc moi, je ne savais pas ce qu'elle faisait, je ne savais pas comment elle appréhendait les choses avec les enfants. Alors, y avait des jours, y avait des choses qui passaient pas, je disais : " mais c'est pas possible, pourquoi j'arrive pas à faire passer les choses ? " Et puis bon, ben petit à petit, quand même après pas sur cette année-là plus tard j'ai réfléchi, je me suis dit : " forcément, si une maîtresse dit d'une façon et l'autre autrement, bon, ben les enfants ils ont du mal à s'adapter aussi hein ! " Au bout d'un

moment ils y arrivent mais faut qu'ils fassent le bond et puis à un moment donné se dire : " avec elle il faut faire comme ça ". Mais c'est vrai que c'est assez frustrant, c'est assez pénible parce qu'on se dit : " c'est pas possible ", on cherche ce qu'on fait mal, et puis ça ne vient pas forcément tout le temps de nous. Alors, l'année d'après, j'ai continué à faire du mi-temps mais là, je suis arrivée dans la commune d'E., je crois que vous connaissez ? et là j'ai travaillé avec la collègue de Jean, on était à mi-temps toutes les deux sur la classe de grande section-CP-CE 1. Et là, moi, j'ai fait ma formation de CP, donc je l'ai écoutée, j'ai écouté ce qu'elle me disait ; elle m'expliquait comment elle abordait les choses. Et bon, il se trouve aussi qu'on a la même façon de voir, on s'investit de la même façon, donc ce qui fait que ça a été. Et puis c'est à ce moment-là que j'ai senti qu'il y avait un échange, j'arrivais à échanger avec quelqu'un. Ça, c'est quelque chose qui est difficile, enfin on se sent un petit peu seule à un moment donné.

C'était la première fois que vous sentiez ça ?

Ah oui. Complètement. Bon, à la maternelle, on échangeait mais, peut-être c'était plus elle qui me portait, donc je pense que moi je donnais pas grand chose. Alors qu'avec cette personne, forcément au début c'était souvent elle qui donnait, mais moi je lui donnais en retour, quand je faisais ce qu'elle me disait, ce que les enfants disaient, voilà, moi ce que j'avais ressenti en faisant ça, et vraiment oui, voilà, et on a gardé contact, et on a les mêmes niveaux et on se voit souvent, on travaille vraiment ensemble. On échange les idées, on essaie d'avancer, ça nous prend du temps parce qu'on se remet en question sans arrêt, mais ça nous fait avancer ; c'est un plaisir de travailler comme ça. Donc là, voilà, pour ce qui est la pédagogie, je ne me sens plus seule. Maintenant si, on arrive à travailler dans l'école, à échanger aussi, donc c'est important. Mais quand on est comme ça, dans une école où on a, où personne d'autre n'a le même niveau que nous, ben des fois quand on se remet en question, on n'arrive pas à répondre, on est un peu mal, quoi. On se dit : " oh, là, là ! Faut quand même que je trouve une solution, mais personne ne m'aide. " Bon forcément, normalement on devrait la trouver nous-mêmes, quelques fois on a besoin d'une aide extérieure. Et c'est vrai qu'un regard extérieur, des fois, facilite un petit peu parce que nous après, on prend peut-être ça trop à cœur et c'est difficile.

Ça permet la distance.

Tout à fait, voilà. Et puis donc j'ai passé deux années comme ça avec cette personne, j'ai redemandé le même poste pour ça. Je lui ai dit : " écoute, moi je veux finir ma formation (rire) parce que sinon ça n'ira pas ". Ça allait très bien, on arrivait à, l'échange était encore plus grand. Et puis bon, ben quand même il a fallu que je parte, c'était difficile, hein ! En fait, oui, oui, je me suis un peu poussée parce que je me disais : " Hou là, là, après je vais être toute seule ". Voilà, c'est un peu le risque, parce que, quand on est deux, après y a une certaine dépendance, enfin en tout cas de ma part, et puis il fallait quand même se décrocher. Puis je la voyais toujours quand même, comme celle

qui avait le plus d'expérience, quand même on a beau dire, pour les CP y a besoin d'une certaine expérience. Et donc l'année d'après, je me suis retrouvée ici et j'ai eu la direction. Là, arrivent d'autres problèmes aussi, parce que là on voit tous les problèmes avec les parents aussi. Et puis j'avais ma classe à moi, parce que les autres années j'étais à mi-temps, donc tout ce qui était relation avec les parents, en tous cas les parents s'adressent la plupart du temps en général aux titulaires. Moi je passais un petit peu en second. Sauf bon avec ... Y a aussi le problème, quand on est à mi-temps, s'il y a une maîtresse qui est pas très acceptée par les parents ils essaient de voir s'il y a une faille pour en profiter, ça, c'était difficile aussi. Et donc l'année où je suis arrivée là, ben j'ai commencé à voir que, oui avec les parents il fallait faire ses preuves aussi. Donc, on fait une réunion de début d'année, moi j'avais envie d'expliquer beaucoup aux parents, surtout les CP, parce que bon, c'est vrai que c'est peut-être assez angoissant quelque part pour eux, et je m'étais dit : " allez, tu essaies, tu connais maintenant un petit peu ton domaine, tu essaies de dire le plus possible ". Et ben, je dis de moins en moins parce qu'à un moment donné, sachant plein de choses ils se permettent de juger, de faire des interprétations, de critiquer et au bout d'un moment, et bien on se trouve tout seul en face des 20 parents qui n'arrêtent pas de lancer des pointes comme ça, et c'est difficile à vivre hein ! Donc là, je me disais : " mais tu essaies d'expliquer et, en fait, ça fait l'effet inverse, ils doutent encore plus à la limite ". Parce qu'en fait, on se met presque nu devant eux, alors ils en profitent, ils voient nos faiblesses, donc voilà. Mes relations avec les parents c'est pas facile, oui. Bon, c'est pas une généralité mais c'est vrai que, quand on s'investit beaucoup, à partir du moment même s'il y en a qu'un ou deux qui manque, qui n'a pas confiance ou qui critique on se dit, ben il faut quand même qu'on revoit un petit peu, qu'on essaie de voir ce qui ne va pas. En fait, je me suis rendu compte qu'il faut quand même que chacun garde son domaine, quoi. J'avais trop donné, j'avais trop expliqué. Ce que je faisais, je trouvais tellement intéressant de faire partager à tout le monde mais bon, non. De toutes façons c'est pas ce qu'il faut faire.

Y avait peut-être aussi les références à leur propre apprentissage ?

Oui. Voilà. Tout à fait, oui, oui. Oui, puis c'est vrai que y a une certaine, les enseignantes d'avant ne faisaient pas les réunions, donc y a des choses comme ça, peut-être ça les, ça leur a laissé un petit espoir d'entrer plus facilement dans l'école. Mais moi, ce qui me gêne, c'est qu'ils, c'est leur façon de critiquer en pensant, en étant sûr d'eux, en sachant en fait, à la limite ils vont nous donner des leçons. Et ce sont des personnes qui ne sont pas du tout du métier, on a beau leur expliquer que la pédagogie c'est quand même un métier assez particulier, non, non, non, eux ils sont sûrs de ce qu'ils disent. Ça c'est (soupir). Moi ça m'énerve, j'aimerais bien quand même qu'ils se rendent compte qu'à un moment donné, bon, ben il faut nous faire confiance. C'est pour ça, qu'à ce moment-là, ça remet quand même en question notre formation. Ça veut dire que si les parents ne sont pas capables de nous faire confiance, ben ça veut dire que peut-être on a donné une image depuis le début qui fait que c'est pas tout à fait ça, quoi. Après bon, sinon au niveau de l'inspection, enfin bon, j'ai toujours eu de très bons,

de très bonnes relations avec, de bonnes relations avec les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. Bon, les conseillers pédagogiques, moi je les ai vus très rarement, et ça m'a fait un peu l'effet de l'EN. Bon, par exemple j'en ai vu un l'année où j'étais dans la classe unique, je l'ai appelé, je lui ai dit : " écoutez, venez parce que moi je passe jusqu'à 10 heures 11 heures le soir à travailler et je ne suis pas satisfaite de ce que je fais. Et je voudrai savoir quand même au moins, en plus si je vais dans la bonne direction ". Et puis, je me sentais perdue, mais je n'arrivais pas à expliquer ce qui n'allait pas. Alors il est venu. Bon, je pense que c'est un peu à cause du fait que je n'arrivais pas à dire ce qui n'allait pas, en fait il est resté une petite heure, même pas, il m'a dit : " Ben tout va bien ". Forcément les enfants ne montaient pas sur les tables, tout le monde travaillait, y avait une évolution mais je n'arrivais pas à dire en fait ce qui n'allait pas, et voilà il est parti comme ça et j'ai continué mon année comme ça. Mais, même avec le recul, je n'arriverai pas à dire ce qui n'allait pas. Je sais pas, c'était sûrement une méthode de travail, je n'arrivais sûrement pas à m'organiser. Et puis, peut-être, je sentais que, dans la pédagogie, dans l'approche des choses, ce n'était pas encore tout à fait ça. Je l'ai ressenti après quand pas l'année dernière y a deux ans on a eu une enseignante (qui était sur la) liste complémentaire. Donc elle, je ne sais même pas si elle avait fait une première année d'IUFM. Elle est arrivée, elle venait de T., elle avait les CE 2-CM 1-CM 2 et bon, moi, ça fait ... Depuis cette classe unique je n'avais jamais refait des CE 2-CM 1-CM 2. Donc je me disais : " Ou là, là, il va falloir quand même que je l'aide, il faudra que je m'y mette ". Et elle ne me demandait rien. A chaque fois, je lui disais : " Mais tu veux qu'on voit quelque chose ? Non, non, ça va ". Et ben oui, je n'ai pas su comment l'aider. Bon, le conseiller pédagogique venait fréquemment, tous les 15 jours oui. C'est vrai que c'est là, à ce moment-là, je me suis dit : " oui, si forcément on demande pas, on ne pose pas des questions, bon ben la personne à côté ne peut peut-être pas forcément expliquer ". C'est par exemple, ce que je n'ai pas fait après, avec ma collègue à E. J'étais sans arrêt en train de lui demander, mais des choses, mais pointilleuses. A la limite je lui demandais : " mais quel crayon tu vas prendre pour faire ça ? ". Enfin c'était très concret. Parce que déjà j'étais dans le bain, j'arrivais à me poser des questions alors que là elle arrivait, elle pouvait pas dire. Et c'était ce qui c'était passé pour moi dans la classe unique. Donc voilà, les conseillers pour moi c'est ça. Après je (ne) les ai plus revus, hein on (ne) les voit plus après. Après bon, pour ce qui est de l'EN, y a tout ce qui est stage, moi je (soupir), je vous dis, j'ai tellement un mauvais souvenir de l'EN que je n'y regarde pas. Alors j'ai fait un stage de direction, ben ça m'a, j'ai retrouvé le même, le même profil, la même situation. Donc pour moi, mon problème pour m'intégrer au groupe, et puis j'étais pas forcément très intéressée par tout ce qui se faisait. Bon c'était très bien, y a eu des choses intéressantes ; mais c'est intéressant à partir du moment où c'était concret. Donc quand on parlait des projets d'école, bon c'est très bien mais quelque fois c'est un petit peu utopique. Et moi, je trouve, qu'à un moment donné, faudrait arrêter d'être utopique et se dire : " bon, concrètement qu'est-ce qu'on va faire ? " Donc voilà pour les ... Peut-être un jour je vais, si je vais y retourner dans cette EN mais ...

Et avec les enfants ?

Alors avec les enfants, ça c'est ... Ça c'est toujours ... je vais chercher, il me semble, ce qui me plaît dans ce métier, c'est, ce sont les enfants. Je suis bien avec eux donc je peux pas dire, j'arrive pas à trouver

Vous avez le droit que ça aille bien

Non y a eu des moments où ça allait pas. Par exemple, la 1^{ère} année où j'étais ici, ou même avant. L'année où j'étais à la maternelle on a des enfants de CJ donc, c'est un centre qui accueille des enfants qui sont retirés de leurs familles, donc des enfants avec un comportement assez difficile, quelque fois très violent, perturbé, enfin. Donc à la maternelle on avait des enfants comme ça, alors qui étaient en échec et nous, on ramait derrière pour essayer de trouver et on trouvait pas, mais j'ai eu du mal à me dire, un moment donné, : " Ben c'est pas tout de ta faute, l'enfant il a aussi des problèmes et tu peux pas ... ". Et j'ai refait encore, l'année dernière, l'erreur. J'avais là, encore un enfant de CJ qui a de gros gros problèmes psychologiques. Et en plus, il n'est pas propre. Alors moi, ça, ça me faisait souci aussi, parce que les personnes de CJ ne veulent pas qu'il mette des couches. Alors sans arrêt, fallait lui dire : " va vite aux wc ". Quand il avait fait sur lui, il fallait qu'il se change, ils voulaient absolument qu'il se change tout seul, bon, j'essayais aussi d'être un peu là mais on peut pas être partout et puis, et puis le travail n'avancait pas, ces enfants-là c'est souvent à peu près le même schéma, ils stagnent. Et alors, y a des petites pointes et puis après ça régresse, ça redescend un peu. Alors, toute l'année dernière, je me disais : " mais c'est pas possible il faut que je trouve une solution ". En plus, il avait déjà fait un CP mais bon, c'était pas suffisant, il avait pas le niveau. Et ben, c'est cette année en fait, j'ai revu l'éducatrice, elle m'a expliqué qu'elle avait les mêmes problèmes avec lui, elle a verbalisé un petit peu la situation. Et ben maintenant, je le lâche un peu et bon, ça va mieux. Il peut pas écrire comme les autres, et bien tant pis, il fait ce qu'il peut, il faut qu'il soit bien à l'école. Enfin voilà. Maintenant, il faut peut-être avoir un autre regard, moins de, moins être exigeante envers lui, une autre façon de faire.

Une autre exigence

Voilà, une autre exigence. Bon, ça veut pas dire que je l'ai complètement abandonné, et y a des jours où ça va pas et quand même je me dis : " mince ". Mais là, par exemple, on n'est pas, je me sens un peu ... perdue, on n'est pas tout à fait épaulé, on a beau appeler la psychologue, elle fait des tests, elle nous dit plus ou moins si ça va ou si ça va pas. C'est souvent : " Ah si, quand même ça va, essayez de voir " et puis après on se débrouille, on doit se débrouiller tout seul. Moi je trouve que, enfin je pense que la psychologue, enfin je sais pas, c'est peut-être pas partout pareil, mais les psychologues quand ils viennent, ils ont un entretien avec l'enfant puis après avec les parents ou les éducateurs. Mais moi, je souhaiterai qu'on ait un entretien aussi, qu'on soit un peu, enfin qu'on puisse parler à ces personnes. Quand on leur parle dans le couloir, c'est

comme ça, rapidement, que ça soit un petit peu formalisé. Ça, ça me manque ; qu'on se pose et qu'on leur parle de nos problèmes avec l'enfant. Dans la relation, on a l'impression que nous, on est un petit peu mis de côté, effectivement. L'enseignant, bon, on regarde l'enfant, on parle aux parents pour voir si on peut faire quelque chose, mais si l'enseignant lui, il a des angoisses par rapport à cet enfant, bon ben il reste avec ses angoisses. Parce qu'on sait pas forcément le suivi qui a été fait, et puis quelques fois les parents abandonnent, et y a pas de suivi, et puis nous on reste avec le problème. Ça aussi, c'est assez difficile. Alors, toujours par rapport à ça, j'avais un enfant, la 1^{ère} année où j'ai fait le CP, qui était aussi de CJ, qui avait de gros, gros, gros, enfin un comportement très très violent, qui fonctionnait toujours dans la violence. Ça lui plaisait pas ben c'était : "fais attention parce que mon papa il va venir avec le fusil, il va te tuer" et puis des cris, des cris des cris. Alors j'ai passé mon année à , à me frictionner avec lui, vraiment on était tout le temps, c'était très tendu entre nous. Mais malgré tout, en plus je l'ai revu récemment, il m'a sauté dans les bras, malgré tout il y avait une affection pour lui, voilà. C'est pour ça que je dis que je peux pas dire que ça s'est, quelque part, mal passé parce que, même quand j'ai des problèmes avec des enfants, je m'attache à eux. Voilà, ça y est, cette relation, peut-être qu'il faudrait pas avoir autant ... mais ça permet quand même de, d'avancer parce que si, justement on se détache trop au bout d'un moment, peut-être on se dit : "il a, il me prend trop, je vais le lâcher". Voilà. Donc c'était, c'était des problèmes, si j'avais des problèmes c'était parce que je n'arrivais pas à faire avancer l'enfant. Mais dans la relation avec les enfants, j'ai toujours ... Les enfants qui me posent problème, qui me gênent un peu, sont les enfants qui ont aucune motivation et qui ne travaillent pas oui, qui se désintéressent complètement de l'école, qui sont un petit peu inertes comme ça. Alors ceux-là, j'ai du mal. J'arrive pas à stimuler. Autant celui qui a plein de problèmes, qui part dans tous les sens, j'ai plus (+) de plaisir à le canaliser et à essayer d'en faire quelque chose que celui qui fera rien, qui s'en fiche, qui a aucune motivation. Je voudrais pas en avoir 20 comme ça. Mais je crois que, bon, c'est, c'est vrai que c'est plus dur, quoi. Là, j'ai une petite en CP qui, c'est son 2^{ème} CP, et puis oui, c'est, c'est le minimum. Bon, y a aussi la relation avec les parents. On a beau expliquer aux parents, ils entendent pas en fait ce qu'on leur dit, y a pas après un retour vers l'enfant. Et donc, l'enfant ne voit pas que les parents s'intéressent plus que ça, bon ben ... il va pas aller de l'avant aussi, hein ! Mais oui, sinon j'ai toujours eu assez de plaisir à être, j'ai eu des petites classes quand même, et avec plusieurs groupes, plusieurs niveaux. Peut-être, je pense que je serai moins à l'aise dans une grande classe, enfin une grande classe (un grand groupe), peut-être 20 ou 25 et avec un seul niveau. Les grands groupes, ils me font un petit peu peur. Ils me rappellent les adultes (rire). Y a trop de regards. Mais en petit groupe, je trouve qu'on échange beaucoup plus. Et puis, c'est plus familial, donc je me suis toujours bien retrouvée ... Maintenant euh, oui, non, j'essaie de rechercher avec les enfants...

Des bonnes expériences, vous pouvez aussi parlez

Oui. Oui. Enfin j'arrive pas à voir ce que je pourrai dire, ni ce qui pourrait être qualifié de

bon dans les expériences. Dans la relation, par exemple, moi ce que je trouve, ce que je trouve agréable depuis deux-trois ans, c'est quand le matin les enfants arrivent avec le sourire par exemple. Alors ça, je me dis : " ben voilà, déjà on va tous partir sur la même longueur d'ondes. Et c'est vrai que c'est un travail quand même, on y travaille, dès le début de l'année on essaie de mettre une bonne ambiance dans la classe. C'est vrai que le matin quand ils arrivent, il me semble qu'ils sont assez satisfaits. Donc euh, on travaille aussi beaucoup tout ce qui est civisme, enfin on fait des petits conseils de classe, on discute beaucoup. C'est vrai que, plus ça va, plus je discute avec les enfants, je leur laisse un peu plus la parole et on y gagne quelque part parce que, à partir du moment où l'enfant dit sa colère, dit son mécontentement, nous aussi on peut dire le nôtre et puis on passe à autre chose, voilà. Chose que je faisais moins au début. Bon ça, je crois que c'est de la crainte aussi, parce que c'est quand même quelque chose à gérer à un moment donné, et c'est vrai qu'avant je me disais : " ben, c'est un enfant, il doit faire et puis point. "

Et ça, vous l'avez appris à E.?

Oui. Tout à fait. Oui, c'est vrai que... Bon, c'est pas quelque chose que j'arrive à gérer encore totalement, parce que c'est vrai que ce qui est difficile, c'est effectivement quand dans le groupe il y a une petite tension entre certains, ça c'est lourd. Des fois, on n'arrive pas tout de suite à trouver ce qui pourrait aider pour un petit peu résoudre ça et bon, ça chagrine un petit peu. Oui, alors voilà. La 1^{ère} image qui me vient c'est, c'est ça, c'est voir arriver les enfants le matin avec le sourire et ça, les parents y sont aussi sensibles.

Vous avez l'air de dire, à propos de vos collègues de l'IUFM, que ça n'avait pas l'air mieux que l'EN. Qu'est-ce

Ben, ça n'avait pas l'air mieux dans le sens, par exemple, ça fait deux ans que j'ai à peu près les mêmes collègues. L'année d'avant, j'avais un collègue qu'était sorti de l'IUFM qui, alors c'était carré, oui, voilà. Il travaillait dans son coin, je m'étais dit : " bon, tiens, c'est comme ça maintenant ? C'est assez personnel maintenant ? " Et puis, lorsque ma collègue G. et un autre collègue sont arrivés, ben en fait ils ont un peu fonctionné comme moi, ils sont venus voir dans ma classe, ils observaient, ils écoutaient, ils me demandaient, et c'était d'ailleurs assez étrange de devenir maintenant, de prendre la place de ma collègue d'E. et d'essayer de ... et puis je disais, et puis : " ben, oui c'est intéressant ". Voilà, à mon tour je donnais, et puis je me rendais compte que oui, ils manquaient de pratique, voilà, ils manquaient de choses pratiques. D'un autre côté, ce qu'il y a de nouveau, c'est toute cette théorisation, enfin c'est tout théorique c'est tout avec des grands mots. Alors, d'ailleurs ça m'avait fait rire la 1^{ère} fois. C'était je leur avais parlé d'une, d'un fichier à thème je leur expliquais qu'à un moment donné on pouvait faire des textes, moi j'avais appelé ça des textes à trous. Il y avait des textes à trous avec des mots en bas, il fallait compléter les textes avec ces mots. Et mon

collègue me dit : " Ah oui, des textes lacunaires. Oui, si tu veux ". Enfin, voilà, des petites choses comme ça. Je m'étais dit : " tiens, ça a changé. C'est plus du tout comme nous, ça, on n'avait pas vu ce genre de choses ". Ma collègue d'E. aussi m'a raconté qu'il y a effectivement des termes maintenant très théoriques et pour parler des ballons en gym, on les appelle des référentiels rebondissants, et les ballons de rugby des objets rebondissants aléatoires. Voilà, ça veut tout dire. Je ne vois pas l'intérêt, moi. je sais que voilà ... Moi je pense que j'aurai pas eu le concours par rapport à ça parce que, peut-être on arrive à se mettre dans le bain, peut-être qu'on fait comme tout le monde, on parle pareil. Mais y a aussi ce système de, il semblerait de compétition, de tout ça qui est particulier aussi. Mais sinon, on a retrouvé la même chose parce que, même ma collègue qui vient de se faire inspecter, elle est arrivée elle a des CP, elles a des CE 1-CE 2, et puis un enfant qui a 14 ans et qui apprend un petit peu le français, mais pour les CP elle m'a tout demandé. On peut pas dire qu'elle part avec un bagage, enfin qu'on sort de l'EN avec un bagage. On a besoin des collègues autour de nous pour avancer, pour continuer la formation. Alors... Enfin oui ... on peut se demander ce que ça nous a apporté. Ça nous a sûrement apporté quelque chose mais ... Voilà. D'ailleurs quand je parle à tout le monde, quand on me demande où je me suis formée, c'est E. hein ! Vraiment là, c'était extraordinaire parce que c'était un petit peu un concours de circonstances, c'était plouf, plouf, tiens je vais aller là. Bon, peut-être j'aurais trouvé ailleurs, ou peut-être on fait comme d'autres où c'est plus long ou différent. Mais je considère que j'ai beaucoup beaucoup de chance. Mais c'est vrai qu'on s'est tout de suite trouvé, qu'on s'est bien entendu. Ça, c'est aussi important à mon avis de trouver des gens qui fonctionnent comme nous. Parce que tous les enseignants ne fonctionnent pas de la même façon. Et moi, je suis malheureuse quand je tombe pas sur quelqu'un qui fonctionne comme moi. Ça, alors c'est difficile (rire). Notamment quand il faut gérer, notamment dans les réunions, conseils de cycle ou conseils de maîtres. Ben c'est difficile à gérer quelques fois. Enfin, c'est compliqué à gérer en tout cas. Y a des personnes qui sont un petit peu individuelles, qui n'ont pas forcément envie de passer du temps à discuter, à échanger et qu'il faut quand même (faire ?) avancer. Alors, soit on donne à la personne, ce qui s'était passé une année et puis donc y a pas d'échange et puis on donne, on donne, on donne et puis la personne s'en va. Soit bon, si c'est quelqu'un qui fonctionne comme nous, on échange et là, y a ce plaisir de l'échange. Parce que, ça n'a rien à voir avec la relation mais c'est vrai que j'ai presque pas tout-à-fait je préfère être avec les enfants mais j'ai quand même pas mal de plaisir à préparer les séquences, et ça, quand ça se fait sous forme d'échange avec une personne.

Vous aimez aussi la relation avec les adultes dans la mesure où il peut se passer

Voilà. Les adultes quand c'est pas en conflit. Bon, les parents . Enfin il va falloir que j'essaie de me raisonner. Plus ça va et plus je me ferme. Notamment l'année dernière, on a fait une classe de découverte. Bon, on n'a peut-être pas eu la manière d'annoncer les choses. C'est vrai qu'à un moment donné on peut se dire aussi que c'est de notre faute. Enfin, il faut se remettre aussi en question, on n'a peut-être pas fait ce qu'il fallait.

Bon, j'ai pas d'enfant mais je sais que l'année dernière j'ai dû mettre ma nièce en classe de neige, pas en classe de neige, en petit jardin des neiges. Mais quand je la laissais, effectivement je me posais la question : "est-ce que tu peux faire confiance à cette personne sans la connaître ?" Donc après, effectivement je me suis dit : "attends, peut-être que les parents ils fonctionnent aussi comme ça ?" Parce que nous on connaît les enfants, on voit les parents comme ça ponctuellement mais les parents ne savent pas vraiment qui on est, hein. Et quand on a fait donc cette classe de découverte, on a fait un mot en expliquant ce qu'on allait faire, où on allait aller, comment ça allait se passer. On essayait de détailler le plus possible et on a demandé un petit accord de principe de manière déjà à voir si tout le monde était d'accord, si on pouvait y aller. Et on a eu 5-6 parents qui nous ont dit : "non, non, on vous donne pas notre accord. On voudrait une réunion". Et une autre qui nous a dit : "moi je, c'est hors de question que ma fille parte". Alors là, on est tombé de haut parce qu'on pensait pas, alors que c'est partout, sans doute. Mais c'était la 1^{ère} année qu'on faisait ça, et puis mes collègues étaient, c'était leur 1^{ère} année d'enseignement. Et alors, ce qui nous a le plus gêné, c'était les raisons pour lesquelles ils ne voulaient pas : on était trop jeune et on n'avait pas d'enfant. Et puis, y avait la pédophilie qui arrivait au milieu, j'avais un collègue homme. Alors, oui. Donc là, quand on nous balance ça comme ça : "non mais vous vous rendez pas compte, vous êtes trop jeunes. Et puis vous n'avez pas d'enfants, comment vous allez faire le soir !" Alors moi, je me suis emportée. Mais bon ... Après coup, c'est vrai que c'était que deux familles.

Mais ils les envoient pas en colonies de vacances

Voilà. Voilà. C'est pour tout. Voilà. C'est vrai que non, c'est pas nous. Mais bon, moi j'ai tendance à me dire : "c'est toi qui as dû..." Mais on a tous les trois réagi comme ça. C'est vrai que, peut-être eux ont réagi comme ça du fait de leur jeune âge, et puis de l'expérience qu'ils avaient, mais comme ils s'investissaient aussi beaucoup l'année dernière on s'investissait aussi beaucoup, on était là souvent à des heures pas possibles quand on s'investit, quand on veut donner le meilleur de soi-même et qu'on nous dit non, là (soupir)

Surtout l'argumentation

Oui. Là, c'était vraiment ... Et puis bon, personne ... Et puis, ce qui les gênait c'était qu'on prenait des personnes pour accompagner, des personnes étrangères aux parents. On ne voulait pas prendre des parents. Alors tout de suite méfiance. En fait on s'était entouré d'éducateurs, d'enseignants, moi j'avais pris dans mon groupe une enseignante qui était en congé parental, une maîtresse qui était à mi-temps comme il n'y avait que deux jours. Parce que bon, on a beau dire on fonctionne quand même... Peut-être qu'on peut nous retourner ça aussi, y avait peut-être une méfiance et pas de confiance dans ces parents, enfin dans les parents, mais ... bon. Alors là un problème de relations, de communication. Si on s'était mis à table tous ensemble, et qu'on avait

un petit peu sorti nos peurs, nos angoisses chacun, peut-être on serait arrivé à un compromis plus rapidement que ce qu'il a fallu faire comme ça. Là aussi, on peut se dire peut-être, alors on essaie de voir. Là, on essaie de mettre sur pied un autre projet, on essaie de voir comment on va pouvoir amener ça sans qu'on retrouve ce schéma, ces problèmes. Mais c'est vrai que ... Alors ce genre de choses par exemple, à l'EN on ne nous en parle pas, on n'apprend pas du tout à gérer une réunion, à gérer les conflits avec des adultes, même avec des enfants à la limite, tout ce qui est relationnel, ça passe vraiment à côté. Alors ça, c'est clair, on en n'a jamais, jamais entendu parler. Rien, rien, rien. Et même quand on a fait le stage de direction, c'était facultatif ce genre de choses. Alors moi, j'avais pris autre chose, du coup j'ai pas su ce que c'était. Et ben, c'est quand même quelque chose de, de très important, ce qui est dommage quoi. Après on est mal sur le terrain, on rame, on fait en fonction de ce qu'on ressent, et alors que, peut-être avec une base pour réfléchir, quelque chose de réfléchi on pourrait être amené ...

Et la pédagogie Freinet on vous en a parlé ?

Non, pas à l'EN. Je voudrais pas dire de bêtise, je cherche. Non, je crois pas hein. Moi j'ai connu ...

Ça ne vous a pas laissé un souvenir impérissable?

Non, non, non. Moi j'ai pas ...

Pédagogie institutionnelle non plus ?

Non. J'ai ... La Pédagogie différenciée, mais très théorique, voilà et puis qui nous interpellait, mais en plus pour nous poser des questions, des problèmes pour qu'on trouve des solutions, qu'on trouve ça intéressant quoi. Ça nous donne une piste. Donc moi, j'ai commencé à aborder, enfin à connaître ça avec mon collègue d'E., mais comme c'est très complexe et qu'au début moi c'était plus, je travaillais dans l'urgence, à savoir mener la classe avec les CP, je dirais que je suis encore pas bien au clair avec ça. Il faut que ... Je lui dis à chaque fois : "faut que je vienne dans ta classe une demi-journée". C'est ce que j'ai fait d'ailleurs quand j'étais à L. C'était ma 1^{ère} année et je me considérais pas prête non plus hein. Et j'en avais parlé avec le conseiller, alors là ça avait été bien parce qu'il m'avait proposé d'aller une journée dans une autre école, dans une classe pour voir. Alors apparemment, c'est ce qui est fait maintenant à l'IUFM. Dans ce sens là, les deux stagiaires que j'avais, viennent là pour observer et puis à un moment donné, si elles veulent elles prennent la classe, mais c(e n')est plus comme nous dans le cadre, à l'école d'application où on a quelqu'un qui nous forme hein la maîtresse d'application elle a un rôle un peu de formateur, et puis elle est là pour faire un compte-rendu, aussi les professeurs qui viennent nous voir quand on fait les

séances alors que là, bon ben elles viennent, elles savent très bien qu'on est comme les autres, qu'on peut se tromper, qu'on n'est pas là pour les juger et elles sont ravies hein en tout cas. J'ai eu avant les vacances, celles de la Toussaint, d'autres enseignantes là, d'autres personnes de l'IUFM, alors qui fonctionnaient pas du tout pareil. Bon celles d'avant arrivaient, peut-être c'est ça. Quand on connaît pas, c'est ce que je vous disais, on sait pas trop vers où aller, comment ... Donc ben elles restaient assises, elles regardaient, elles s'imprégnaient sans doute. Je crois qu'il faut un moment d'imprégnation, alors que les deux étudiantes qui sont là, elles vont vers les enfants, je leur ai demandé si elles voulaient prendre la classe : oui, oui, y a pas de problème. Ça y est, elles ont fait le pas, elles peuvent maintenant essayer de, de donner un peu d'elles. Donc ça par exemple on a, dans ces moments-là on peut leur parler nous aussi de tout ce côté relationnel, chose que moi j'ai jamais entendu parler quand j'ai eu mes stages en tutelle avec les maîtres d'application : on parle pas des parents, on parle pas, on apprend à faire de belles fiches de préparation avec des objectifs spécifiques, généraux. Alors ça, c'est nickel et quand on voit à quoi ça nous sert (rire)... C'est vrai que c'est quand même effectivement très dommage. Ce côté relationnel, ça coince tellement quand ça va pas, ça coince tellement tout le reste que, bon, ben c'est embêtant. Oui, vraiment, je leur ai dit hier aux stagiaires : " à l'EN je m'étais, jamais j'aurai cru que, ce qui serait aussi dur ce serait les relations qu'on a avec, surtout les parents, et puis quelques fois les enfants, enfin certains enfants on a l'impression que ben ... tout ça, ça devrait aller si nous on prenait sur soi alors que pas du tout, vraiment pas du tout".

Deuxième entretien

Oui, ben on va commencer par l'école. Alors ... des souvenirs d'enfance, enfin des souvenirs d'école lorsque j'étais petite. Ce sont plus (davantage) des images, notamment à la maternelle, des images de maîtresse. En fait, j'ai une image d'une maîtresse en noir, c'était des couleurs. Y avait une maîtresse en noir, apparemment c'était la directrice et je ne sais même pas si je l'ai eue. Donc apparemment, si c'était assez, elle devait m'effrayer un petit peu, celle-là (rire) ... Sinon dans les relations avec les maîtresses en maternelle, j'ai pas, peu de souvenirs, ni bons, ni mauvais sauf cette maîtresse qui semblait un peu m'effrayer. Des images comme dans la cour où elle devait me gronder. Après, avec les camarades, moi j'étais pas leader dans un groupe, je suivais. Donc quand le groupe allait bien, eh bien tout allait bien ; et quand le groupe allait mal, eh bien je me mettais sur le côté, j'attendais que ça revienne. Et voilà, en maternelle, c'est pas, c'est pas très clair en fait. Et même, ce sera pareil avec la famille, j'ai pas ... Ça doit s'analyser ça, mais (rire) ... (Téléphone) Voilà. Alors après, arrivée à l'école primaire, des souvenirs, moi j'ai des souvenirs en CP : une maîtresse très gentille mais moi j'étais un peu angoissée dans l'école. En fait, moi je sais pas tout à fait ce que je fais dans une école (rire) parce que j'ai toujours été, ça a été une horreur. L'école pour moi quand j'étais petite, quand j'y allais, je traînais les pieds et la lecture pour moi, semble-t-il, devait être assez difficile, j'avais du mal donc j'étais angoissée. Quand il fallait lire à haute voix, bon j'étais aussi timide. Et je me souviens d'une chose on ne me l'a pas redit c'est un souvenir personnel quand il

fallait lire à haute voix, quand elle disait : " prenez vos livres, on va lire ", je me cachais sous la table, dans le casier comme si, je faisais comme ça comme si je cherchais le livre, comme si je le trouvais pas et je me disais : " elle va bien, elle ne me verra pas " alors que c'est, que ce sont ces enfants-là qu'on voit tout de suite, et qu'on interroge (rire). Donc ça, ça marchait pas mais je le faisais. L'autruche, c'était vraiment l'autruche. Après en CE 1 et en CE 2, j'ai eu la même maîtresse pour les deux cours et ... un plaisir à l'écouter cette fois-ci. J'avais plaisir à bon je crois que j'étais assez bonne élève après quand la lecture s'est mise en place et elle nous racontait notamment tout, l'histoire, la géo, enfin tout l'éveil c'était ça : un peu des histoires en fait. Elle nous racontait vraiment des histoires, j'étais un peu en admiration devant cette maîtresse. J'ai rarement eu, après j'ai rarement retrouvé ça. Je crois que c'est elle le noeud, vraiment ce doit être à ce moment-là que je me suis dit " je serai maîtresse ". Peut-être comme tous les petits, quand on est petit, quand on commence à avoir un référent. Et, alors là, avec les copains, ben ça restait pareil, j'étais, j'étais pas intégrée dans une bande. On était deux ou trois petites filles, et puis on s'amusait ensemble, on n'habitait pas très très loin, donc on se revoyait après, on jouait ensemble dans la cour tranquillement. Et puis dans la classe, ben bon comme je n'intervenais pas trop, j'étais discrète, je passais, j'avais de bons résultats, j'étais considérée mais je restais très très discrète. Alors après, CM 1-CM 2, je n'ai aucun souvenir scolaire. Bon, je me souviens de ma maîtresse de CM 2 parce que je l'ai revue quand j'ai fait un stage, le premier stage je crois en responsabilité. Donc je suis allée dans l'école où j'étais et elle était là. Ça fait drôle d'ailleurs (rire) de retrouver sa maîtresse. Donc je me souviens très bien de son visage, j'ai aucun souvenir d'école avec cette personne, et même avec la maîtresse de CM 1. Et puis je retrouvais, bon, tout au long de la scolarité enfin primaire on va retrouver les mêmes copains donc ça restait le même groupe, on s'est toujours bien entendu. Alors au collège, au collège avec les profs ... c'est peut-être à ce moment-là que ma timidité, tout ce qui est ... ma discréption, le fait que j'étais dans un coin est vraiment ressorti parce que là, ils me bougeaient les profs alors qu'avant, bon ils faisaient avec ce qu'ils avaient. Les enseignants nous connaissent, enfin à l'école primaire les enseignants parlent entre eux, savent très bien comment on fonctionne et bougent peut-être moins directement les élèves ou en tiennent compte. Voilà. Alors que là, bon ben allez, il fallait se bouger, il fallait ...

Et ça vous laisse quoi comme souvenir ?

Bon, pas de bons souvenirs hein, quand on, quand un prof commence à se moquer de vous

Ah d'accord, c'était

Oui c'était de l'ordre des moqueries, ça devenait un petit peu de la moquerie. Bon c'est vrai que j'étais un peu, sans doute, pataude, ou je devais pas bouger quoi. Et puis bon, moi j'ai rarement fonctionné ... Souvent un enfant a du mal à agir, on le bouge, on le titille jusqu'à ce que ça vienne. Moi, ça marche pas, ça. Plus on va aller me chercher,

plus je vais rentrer dans ma coquille. Donc ça, peut-être ils s'en étaient rendu compte de cet aspect en primaire, chose qu'ils n'avaient pas. Alors pas tous les profs. Je me souviens notamment d'un prof d'histoire, lui était comme ça, il était un peu comme ça avec tout le monde. Hein, toujours un peu provocateur. Et ben la provocation avec moi ça marchait pas. Et plus je rentrais en moi et plus il cherchait à ... Donc, bon ça s'était pas très bien passé avec lui. Sinon, les autres profs, euh. J'ai le souvenir d'une prof de maths qu'était aussi quelqu'un de très timide, de très mal à l'aise. Enfin même, en tant qu'élève même au collège comme ça on arrive à voir et c'est qu'on se disait : " la pauvre, elle est pas bien ". On sentait qu'elle était pas à l'aise quand elle nous parlait. Donc ça allait bien toutes les deux (rire), on s'entendait bien. Mais bon, après dans la classe, au niveau de l'intervention de ce que je pouvais faire dans la classe, c'était nul, y avait pas d'intervention, je ne prenais jamais la parole, je restais assez dans mon coin. Ça, c'était dû aussi, enfin c'est dû à un manque d'assurance, même si je savais les réponses je disais rien. Et puis, oui au collège ... Bon, sinon avec les, les autres du même âge, bon ça allait bien, on (ne) joue plus, on commence à discuter, ça devient intéressant, chacun commence à donner des avis sur les choses ... d'adultes, alors on se prend tout de suite au sérieux et ce sont de bons souvenirs. Après le lycée, alors avec les enseignants je commençais à être assez critique (rire) comme on doit l'être à cet âge-là. Mais euh ... Alors moi j'ai fait une seconde comment on appelait ça ? scientifique ou S. Ensuite, j'ai dû faire une première scientifique aussi. A ce moment-là, on devait uniquement choisir en terminale peut-être. Oui, j'ai fait deux premières. Donc la seconde ça a été à peu près, j'ai pas vu de transition, enfin ça s'est bien passé. Et la première S, donc là j'étais avec des scientifiques et je me suis rendu compte que je n'étais pas scientifique du tout. Bon mon frère avait fait un bac C, mes parents se sont dit : " on va aller dans la même lignée ". Donc je passais des heures et des heures bon j'étais assez studieuse je passais des heures et des heures et des heures d'études à la maison pour me retrouver avec 2 ou 3 de moyenne. Et là, alors vraiment, c'était l'échec total pour moi. J'étais incapable de faire quoi que ce soit. Je ne m'étais pas du tout remise en question en me disant : " peut-être que tu t'es trompée de filière ", je me disais : " non t'es nulle ". Alors bon, au mois de janvier, on a vu après avec le professeur principal pour faire en sorte de changer de filière. Mais là, alors là, à ce moment-là, j'ai eu, j'ai changé de position dans la classe. Avant j'étais quand même une assez bonne élève ; même si j'étais très discrète j'étais une élève assez bonne. Là, je devenais un cancre. Donc je me retrouvais au fond de la classe, j'avais changé de place, un peu euh... ça s'est fait très lentement. Et puis au moment où j'ai su que j'allais de toutes façons refaire une première, eh bien je me suis mise à bavarder avec les copines, à me faire remarquer : " oui ! vous avez fini de parler ! " Donc je prenais pas la parole devant tout le groupe mais je discutais, je papotais dans mon coin, chose que je faisais pas avant. Mais ce qui m'avait frappée un moment donné, c'est qu'un jour je me suis rendu compte que je me retrouvais au fond, à côté du radiateur, l'image-type du cancre (rire) ! Et je me suis dit : " oh ben tiens ! " Je l'ai bien pris mais c'est vrai que là, à ce moment-là, ça faisait bizarre. Après j'ai fait une première A1. Alors en A1, on était pas très nombreux en mathématiques, on devait être un petit groupe de douze ou treize et puis je refaisais en fait un peu le programme mais j'étais donc très à l'aise. Et là, alors, je menais le groupe. C'est quelque chose que je ne connaissais pas. En plus j'y prenais

énormément de plaisir parce que, et ben on m'écoutait, on regardait ce que je faisais, j'étais ? Et j'avais, j'ai gardé, enfin un très très bon souvenir de la prof de mathématiques. J'ai regretté après de ne pas être retournée dans le lycée pour la voir, discuter un peu parce que vraiment j'ai aimé apprendre avec cette prof. Je l'ai eue après en terminale, bon j'avais eu une bonne note en maths, on s'était revues après, elle m'avait dit qu'elle avait été contente, qu'elle, de toutes façons, avait eu confiance en moi. Là, je me retrouvais avec quelqu'un qui avait confiance en moi aussi. Ça c'est important parce que, même si on travaille bien, à un moment donné on est tellement peu sûr de nous qu'on donne une image. En fait les autres retransmettent cette image alors qu'elle non, pas du tout. Donc ça, ça m'avait ...

Ça aide

Oui, voilà. Et c'est à peu près à ce moment-là bon c'est aussi une question de maturité que j'ai commencé à prendre un peu sur moi, à me dire : "ben, ma petite faut que tu t'y mettes quand même quoi ! Faut parler." Notamment ben, quand il fallait faire des exposés, ben je prenais sur moi, je voulais pas du tout mais y avait une partie de moi-même qui levait le doigt alors que non, et après je me disais : "mais qu'est-ce que tu es allée faire !" Et à ce moment-là en tout cas au lycée je me souviens très bien des réflexions des enseignants quand ils parlaient avec les parents, mais les parents c'était : "oh ben on n'aurait jamais cru ça d'elle, hein ! Elle nous a épatés, vraiment !" Et ça, ça m'a ... ça m'a suivie jusqu'à l'Ecole normale. Le dernier rapport d'une prof d'Ecole normale c'est enfin pas le rapport écrit mais quand on a parlé toutes les deux elle m'a dit : "Ben dis donc, chapeau, vous m'avez vraiment agréablement surprise". Et j'ai dit : "mais non". D'ailleurs à ce moment-là, je me suis un peu révoltée, je lui ai dit : "mais non, vous allez pas faire comme les autres ! Vous regardez un petit peu, enfin vous êtes dans le métier les autres aussi étaient dans le métier mais"...

Vous étiez choquée parce qu'en fait ils vous faisaient pas confiance a priori ?

Voilà. Voilà, c'est ça. L'image que je donnais ne correspondait pas à ce qu'après ils voyaient de moi. Au début ça fait plaisir mais après on se dit : "mince". Moi, ça m'a assez collé ce genre de choses de me dire : "j'en ai marre de, d'avoir à donner une image. Ils ont qu'à me prendre comme je suis". C'est un peu plus compliqué que ça mais quand on est jeune c'est ce qui se passe on se dit : "mais mince mais qu'ils me prennent comme je suis. Et ben, s'ils creusent, ils trouveront. A eux de faire la démarche". Voilà, j'en avais assez de faire moi la démarche. C'était difficile de faire cette démarche alors que quelqu'un qui a des facilités pour lui c'est même pas une démarche, c'est normal, c'est un plaisir d'aller vers les autres, voilà c'est naturel. Et pour moi ça ne l'était pas. Et je sais toujours pas si ça l'est (rire). Et donc voilà, j'avais un prof de français en première c'est lui aussi notamment qui avait dit à mes parents. Bon, j'avais fait un exposé sur Sartre, je sais pas, à ce moment-là je, j'étais branchée et bon c'était un peu philosophique, enfin je restais dans l'explication de texte, y avait des

propos un peu philosophiques et puis j'avais dû bien me débrouiller et c'est vrai de voir aussi qu'on fait un exposé et que les autres écoutent, ça, ça fait aussi bizarre

Oui, mais ça, c'est positif

C'est positif, voilà. Alors que l'autre c'était pris négativement, oui. Et donc, ben ... Après c'est vrai que, après ... fallait que je passe par là et après les profs changeaient de vision par rapport à moi. Et après en philo, c'était pareil. En terminale, les profs nous regardent aussi par rapport à notre travail écrit c'est vrai que je me débrouillais bien à l'écrit mais alors, à l'oral ! en philo, alors incapable ! Et en plus, y avait, c'était pas une admiration du prof, je sais pas trop comment expliquer, c'était, enfin quelqu'un que je mettais vraiment au-dessus de moi. Donc ... (interruption) Le prof de philo oui, voilà. Alors ... oui, m'exprimer sur une feuille comme ça, à tête reposée, chez moi, en réfléchissant bien à ça, ça allait. Mais alors dès qu'il m'interrogeait il m'a pas interrogée plusieurs fois, il m'a interrogée une fois. Parce que bon il, voyant que ce que je faisais c'était ... tenait la route, il avait sans doute envie, et je le comprends, d'échanger un petit peu avec moi. Mais alors il a essayé une fois, mais le blocage, mais je disais n'importe quoi, j'arrivais pas à aligner deux mots, ça l'avait un peu, un peu surpris. Il s'était dit : "quand même, au bout d'un moment, en la mettant à l'aise". Mais bon, c'était le groupe, y a un groupe, y avait des gens qui regardaient et ça alors, ça, c'était difficile. Alors au lycée avec les autres lycéens, j'avais peu, peu, très peu de contacts avec eux, j'avais une ou deux copines comme ça ou des copains, de classe comme ça. Oui, voilà. Sinon on se voyait pas, j'étais assez seule quand même. J'avais une copine que je voyais souvent avec qui je faisais des choses à côté mais sinon c'est pas une période, on peut pas dire que j'ai rencontré grand monde. Alors après, la faculté. Alors là, je suis allée à Grenoble, je quittais la famille et vraiment j'ai un excellent souvenir. Mais ce sont les deux années d'études de ma vie les meilleures. Ah oui, vraiment. Vraiment, vraiment. D'abord par rapport au contenu. Donc je suis partie, j'avais fait un bac A1 littéraire, j'avais pas du tout envie de continuer en, dans la littérature. Je n'avais pas du tout envie de passer des, d'aller aussi en philo. Les langues c'était pas du tout mon truc donc c'était pas la peine d'envisager ça. L'histoire-géo c'était pareil. Je savais déjà que je voulais quand même présenter l'Ecole normale, il fallait trouver quelque chose, je trouvais rien du tout. Tout d'un coup, pouf, au hasard comme ça, allez psycho. Ma mère m'a regardée avec des yeux bizarres : "t'es sûre ? Qu'est-ce que tu vas faire avec ça ?" Alors qu'avant je ne m'étais jamais ... je pense ... si inconsciemment je pense que je suis toujours dans une démarche d'analyse. Soit j'analyse ce que je fais moi, soit de toutes façons, ça on me le dit souvent, j'analyse trop ce que disent les autres. Mais en fait je m'étais pas rendu compte tout de suite que je faisais, que j'étais dans cette façon de faire. Mais alors oui ces deux années, très très intéressantes. Vraiment j'ai, j'ai pris du plaisir à apprendre alors que ça faisait un moment que je supportais. Oui j'apprenais parce qu'on m'avait dit : "faut apprendre, si tu veux aller plus loin t'es obligée de passer par là" alors que là ... Bon peut-être aussi parce qu'on mûrit à un moment donné, mais j'étais intéressée parce que je faisais. Et ... oui, c'était ... Bon la relation avec les profs elle est particulière parce que c'est souvent du cours

magistral, on arrive à voir les profs comme ça de temps en temps à côté mais c'est très limité. Puis les autres étudiants c'est pareil : on est en amphithéâtre, on est beaucoup donc on arrivait à être deux-trois, un tout petit groupe comme ça, et puis à échanger mais j'avais trouvé ma place là-aussi. Enfin vraiment j'ai de très très bons souvenirs. J'avais fait énormément de démarches pour aller à droite, à gauche, vers des U.V. supplémentaires, faire du sport, je m'étais trouvé un appartement. Donc, j'avais grandi. Et c'est vrai que voilà, c'est une autre étape et je me suis un petit peu plus rassurée, et j'ai plus (davantage) pris confiance en moi. Mais, mais en tous cas au niveau du contenu, c'était très très intéressant. J'ai un peu regretté de ne pas avoir continué. Bon après le DEUG j'ai présenté l'Ecole normale, j'ai, et puis j'ai eu le concours et j'ai arrêté là. Mais je m'étais toujours promis de reprendre et puis d'aller un peu plus loin. Mais là, ouh ... je sais pas (rire). Et puis quand on est sorti du système, c'est difficile, hein ! sans doute de reprendre. Donc on verra, enfin je sais pas, peut-être plus tard ... mais oui, ces deux années-là vraiment ... ont été très bonnes pour moi. Et puis après ben y a l'EN, tout ce que je vous ai dit. Donc c'était pas des années extraordinaires. Des bons souvenirs : ben les stages. Et puis les mauvais souvenirs ... les mauvais, on peut pas dire qu'il y ait eu vraiment de mauvais souvenirs, c'est, c'était : voilà j'étais là, j'attendais

Vous aviez un point de vue très critique

Oui, voilà, j'attendais en fait quelque chose qui ne venait jamais. Mais j'ai pas eu de très très mauvais moments, hein, c'était, voilà c'était sans arrêt à se demander ... Et puis, il faut dire aussi que peut-être les stages étaient ... on attend des choses mais on sait pas non plus expliquer ce qu'on attend. Moi je me souviens enfin ... Après, a posteriori quand on analyse, c'est vrai que peut-être si j'avais eu plus de souhaits, ou si j'étais allée voir un peu plus les profs, peut-être que j'y aurais trouvé mon compte. Mais, eh bien une enseignante qui est arrivée en, dans la classe des grands en cycle III, qui était sur la liste d'attente, la liste complémentaire. Donc elle, elle avait rien fait, ni première année, ni deuxième année, rien ? et ben elle était là et, à chaque fois que j'allais la voir : "ça va ? ça va pas ? t'as besoin de conseils ? tu veux qu'on voit quelque chose ?" Et bien non, jamais rien. Mais en fait c'est parce qu'on sait pas, on sait que ça va pas mais on sait pas, on sait pas ce qu'il faudrait. Donc c'était sans doute ça ; j'avais une angoisse parce que ça allait pas tout seul. Même les stages, ce sont des bons souvenirs après. Mais sur le moment j'étais nouée hein ! Parce qu'il faut passer devant le bon pas les stages en responsabilité mais quand on est en tutelle, ben y a un enseignant qui nous voit, y a le professeur, y a d'autres normaliens qui sont là aussi, donc moi le regard de l'adulte est encore un peu difficile. Bon ça va de mieux en mieux mais le regard des enfants ça va très très bien, je gère. Quand ils sont un petit peu plus grands je gère d'une autre façon, c'est vrai que c'est pas mon truc les très grands mais euh. Enfin j'ai pas la même, bon c'est pour tout le monde pareil mais j'ai pas de problème, j'ai pas de mal, j'ai pas de problème avec les enfants alors que gérer un groupe d'adultes, c'est plus difficile pour gérer des réunions avec des parents d'élèves ... Bon ça va de mieux en mieux mais je peux pas dire que je suis très très à l'aise. Et puis j'y prends pas plaisir, donc ... Alors que, voilà, notamment mon stage en

responsabilité, le stage terminal, bon ben avec les enfants ça s'était très très bien passé, du coup ça a fait avaler un peu la pilule. En fait, quand les profs venaient me voir, bon ça passait quand même parce que j'étais tellement bien avec les enfants que j'arrivais à les oublier un petit peu. Mais c'est vrai qu'un stage en maternelle, la maîtresse était ... un peu froide extérieurement, et puis on était trois au lieu de deux, les petits étaient petits donc on voyait un peu plus les adultes (rire), donc elle était assez critique, donc de nouveau elle m'avait mise un peu ... elle me redonnait encore moins confiance en moi et c'est vrai qu'avec elle, ben j'étais assez angoissée. Mais ce sont quand même des bons souvenirs parce que j'ai appris des choses. J'ai appris que j'étais pas capable de ça, ou là il fallait que je m'améliore. Bon, c'est vrai, quand on vous fait des critiques, quand elles sont négatives, bon ben ça remet en question et forcément c'est pas d'emblée très agréable. Mais après on se dit : " c'est que comme ça qu'on va progresser ".

Y a peut-être aussi la manière de la faire la critique

Voilà. Tout-à-fait. Alors c'est vrai que je sais pas si après il faudra en reparler mais c'est vrai que toutes ces choses-là, j'y pense souvent avec les enfants, la façon dont moi j'ai avancé. C'est vrai que quand on en parle aussi avec les parents, bon pas tous les parents, des parents que je connais où des collègues, je, je fais toujours le parallèle avec ce que j'ai vécu moi, notamment les enfants timides, ou qui ont du mal. Bon ben moi je fonctionne assez, enfin on présente des livres, on essaie de faire des exposés aussi, on essaie de parler devant le groupe et y en a deux-trois quand ils passent et ben je suis aussi nouée (rire). Je me dis : " hou lala, si, les voyant extérieurement, s'ils agissent, s'ils fonctionnent comme moi j'étais quand j'étais petite, oh ! ça doit, ça doit être dur ! ". Et, ben petit à petit, en fait ils arrivent à parler et y a une petite qui me fait vraiment penser à moi, qui bouge pas. Très studieuse, on la pose là, elle ne bouge pas. On lui dit : " faut être sage " et ben elle ira pas voir les copains pour parler et, chaque fois qu'elle fait une présentation de livre, qu'elle récite sa poésie, on voit qu'il y a un travail derrière immense, immense et je parle souvent avec la maman. Elle me dit que la petite ne veut pas se donner le droit à l'erreur, donc il faut, il faut arriver, il faut travailler jusqu'à être le plus efficace possible. Et elle y prend pas plaisir, du tout. Bon là, il va falloir qu'on revoit ... Je me disais : " du fait que maintenant elle parle, ça doit être plus simple " mais apparemment c'est pas encore simple. Il va falloir aussi voir de ce côté-là aussi. Ce genre de choses, c'est vrai qu'on le faisait pas nous quand on était petit. C'est pas du tout une critique, c'était l'enseignement qu'était comme ça. Même faire un petit peu de théâtre, ce sont des choses qu'il faut apprendre aussi. Si dans la famille justement, c'est pas quelque chose qu'est mis en valeur ou si l'enfant n'a pas naturellement de, pas un tempérament comme ça à s'extérioriser, ben c'est à nous aussi de l'amener à le faire. En tout cas dans l'école. Après ... à lui de voir ! Voilà. Sinon ... ;

Et en famille ?

Alors en famille, donc moi je suis, j'ai un grand frère qui a six ans de plus que moi. Et il est parti de la maison, il avait 17 ans et demi. Donc, j'ai pas beaucoup de souvenirs vraiment avec lui. Bon, déjà, c'est un garçon. Quand j'étais petite, ben lui c'était le foot, le foot, donc je n'ai pas de souvenirs de jeux avec lui. Et puis, ben comme il est parti j'avais à peu près dix ans, dix-onze ans, je me souviens d'un grand frère, voilà, que j'observais plus (davantage) que je pouvais jouer avec lui. Si, j'ai une image d'un jeu, bon ça m'a marquée parce que y a eu un accident à l'issue mais c'est la seule, la seule image que j'ai de nous deux en train de jouer. Donc, on était dans sa chambre, on jouait, on jouait aux Indiens et aux, oui aux Indiens, et donc aux cow-boys et aux Indiens sans doute ; et il était le cow-boy, moi j'étais l'indienne (rire) hein! attachée, ficelée. Et puis, à un moment donné il m'a dit : " allez, maintenant débrouille-toi, évade-toi, détache-toi ! " Mais comme j'étais pas très, un peu pataude comme je dis, et qu'on était à côté, devant un radiateur et ben bing ! je me suis retrouvée le nez sur le radiateur, je me suis ouvert l'arcade sourcilière, enfin, voilà. Je me souviens toujours, enfin je pense que la seule fois où on a dû jouer, et oui alors maintenant en y repensant, l'image que j'ai, que je peux garder de lui c'était à la fin je sais ce qu'on faisait mais à la fin c'était toujours : soit je pleurais, soit j'allais voir mes parents en disant : " oui, il m'embête encore ". Y a quelque chose qui va pas, voilà. C'était toujours ... j'étais traumatisée, la victime, toujours victime de son grand frère. Pas de, voilà, on peut pas dire qu'il y ait eu de complicité vraiment, c'est comme ça. Sinon avec les parents, ben ... Alors ma mère m'a redit, y a pas très longtemps, parce que là j'ai une petite nièce qui fait les quatre cents coups et qui est assez capricieuse, ma mère m'a redit, y a pas très longtemps : " toi, tu faisais pas de caprices ". Et apparemment, j'ai pas eu vraiment d'interdits. Mais j'étais tellement rangée qu'en fait j'en avais pas besoin. Et puis on me disait une fois les choses et puis ça passait. Je devais être très sage. Bon, j'ai pas, effectivement de souvenirs de grosses mésententes entre, en tout cas en tant qu'enfant de moins de dix ans par exemple. Je ne me souviens pas du tout, du tout de gros problèmes avec mes parents. Bon, puis après par contre, ben j'étais toute seule à la maison, alors là ben c'est ... On est mal déjà parce qu'on a du mal à s'extérioriser, on est mal à la maison parce qu'on est tout seul, bon mes parents travaillaient, donc je devais être effectivement très pénible...

Ils faisaient quoi vos parents ?

Alors, ma maman est employée de bureau dans une mairie, et puis mon papa était magasinier dans une usine de métallurgie. Oui, ils étaient très présents, ils ont toujours vraiment tout fait pour nous, ils se sont vraiment ... pas dire sacrifiés, mais ils ont mis toujours en avant leurs enfants. Parce qu'en plus, mes parents sont du Midi et donc on n'a pas de famille ici, on n'a pas ... La famille est dans le Midi, on peut pas y aller tous les week ends. Tout ce qui est cousins-cousines, c'est tout dans le Midi donc c'est pendant les grandes vacances. Et, effectivement, des fois je me dis : un autre enfant dans la famille ça aurait amené un petit peu plus de jeux. En fait je me suis rendu compte que je suis rentrée très rapidement dans le monde d'adultes. Bon, y a plein

d'enfants qui sont comme ça mais ... Enfin je suis rentrée dans ce monde sans ... sans être active dans ce monde : j'étais là, posée, l'enfant posée dans un monde d'adultes.

Et vous n'aviez pas assez d'amies à côté pour

Voilà. Oui. Oui et puis bon, rapidement j'ai eu ce réflexe de rien dire, même aux copines, parce que ... on se rend compte après, enfin on va chez les gens bon j'avais toujours des copines qu'avaient plein de frères et soeurs et une bande de copains immense et j'étais en décalage avec ces personnes-là. Bon, certaines pouvaient écouter sans doute mais quelques fois je pense qu'on n'aurait pas compris ce que je disais. On m'aurait dit : " ben attends, t'es toute seule et ben va, sors ! " Donc bon ben, j'allais les voir et puis ça restait comme ça. C'est vrai que je me suis pas trop confiée, oui. Et puis ... voyez, les cousins-cousines, chez nous c'est ... y a beaucoup d'écart entre mes parents et leurs frères et soeurs, donc moi je suis plus de l'âge des mes petits cousins, petites cousines donc ben ... Pas tout-à-fait encore, je suis entre les deux voilà. Mon frère il est à peu près de l'âge de ses cousins-cousines et il a pu garder des contacts, des liens. Moi j'étais entre les deux, donc, ben, oui, j'arrivais pas à trouver bien ma place. C'est vrai que, même à l'heure actuelle ... Et puis ils sont loin, bon on se voit pas très très souvent ... Mes cousins, cousines ont dix ou quinze ans de plus que moi; bon c'est vrai que, à la limite ça se voit moins mais à ce moment-là bon ils étaient pratiquement parents au moment où moi je faisais mon adolescence quoi, donc et encore donc c'est difficile. et puis après, ben, les petits cousins, petites cousines, ben, ils étaient trop petits, voilà. C'était agréable, à la limite j'allais les voir, j'étais la grande qui gardait. Alors vraiment

Vous étiez la nounou

Voilà, voilà.

Ils faisaient les nounous quand vous étiez petite et vous l'étiez avec vos petits cousins-cousines mais y avait jamais

Non, on n'a jamais vraiment ... J'ai juste une petite cousine qui a, elle, six mois de moins que moi, donc la période ... douze à quinze ans, elle venait par exemple passer un mois de vacances ici, moi je passais l'autre mois de vacances avec elle et c'était bien, on se retrouvait. Là, j'avais quelqu'un qu'avait mon âge. Et puis bon, ben après, on s'est moins vues et puis on n'a pas du tout les mêmes tempéraments. Voilà, petit à petit, ça s'est dénoué un petit peu. Et puis, ben mes oncles et tantes ... pareil ... là ils sont, ils ont tous, dix ou quinze ans de plus que mes parents donc c'était ... J'y pensais y a pas très longtemp parce que, c'est vrai que quand une année se passe on fait des fois un peu le bilan, et je voyais mes oncles et tantes vieillir c'est vrai que maintenant ils ont presque tous soixante-dix ans et un couple, un oncle et une tante, je me disais ... En

fait j'ai toujours eu une image, une image de personnes âgées de ces gens-là. Même quand ils avaient peut-être cinquante ans, pour moi c'étaient déjà des vieilles personnes. Je les ai jamais, j'ai jamais eu de contacts avec eux comme des gens avec qui j'aurais pu faire des choses, des activités, ou ... On allait les voir, on mangeait chez eux mais c'était déjà des papys, des mamies. Alors que maintenant je me dis : ben, ils ont soixante-dix ans, ça fait pas très longtemps je veux dire, y a vingt ans ils étaient quand même capables de faire les choses mais ... Mais je les ai toujours vus comme des personnes plus âgées, plus âgées que mes parents, âgées quoi.

Moi ce que j'entends c'est qu'il y a pas de liens privilégiés

Non. Ma grand-mère oui. Ma grand-mère. Ma grand-mère paternelle qui était toute seule puisqu'elle a été veuve très tôt. En fait, mon père a perdu son père à l'âge de neuf ans. Alors j'allais en vacances, quand j'allais de toutes façons dans le Midi, c'était chez ma grand-mère, puisque mes grands-parents maternels sont décédés j'avais sept ans. Et puis on les voyait, c'est vrai moins souvent. J'ai toujours, toujours, toujours passé mes grandes vacances avec cette mamie qu'avait un caractère horrible (rire) parce que ben oui, elle était aigrie, elle était seule depuis l'âge de trente-cinq ans, elle avait ramé, elle avait fait des ménages, enfin au niveau financier ça n'allait pas tout seul. Bon je pense que quand mon père a eu dix-huit ans, il a dû partir, même avant. Elle a été toute seule rapidement, puis bon, ben c'est son caractère, elle est comme ça, c'était une personne qu'était jamais contente, elle avait jamais ce qu'il lui fallait. Mais ... donc on se ... Pas petite, petite c'était vraiment très affectif, une relation très tendre. Mais plus tard, quand j'ai eu l'âge de poser des questions, de pouvoir faire un petit peu, d'avoir des jugements sur ce qu'il y avait, on a eu des discussions assez houleuses. Et puis même, dès que j'ai commencé à avoir dix-huit ans, bon, j'allais quand même la voir toutes les vacances, elle commençait à me dire ce que j'avais à faire et là je m'affirmais un petit peu lui disant : " hé mamie, tu me dis que je sais pas faire ci et ça mais laisse-moi un petit peu te prouver que je peux le faire ". Mais c'était quand même, malgré tout, ben c'est un peu comme après. J'ai des, les relations que j'ai eues avec mon père, c'est sa maman alors je pense qu'on a dû reporter nos relations comme ça. Plus maintenant mais y a encore peut-être quatre ou cinq ans, avec mon père on, c'était un conflit perpétuel mais tellement empreint d'amour. Enfin, on était, oui, on s'engueulait tout le temps mais ... les gens qui nous connaissent disent : " c'est extraordinaire comme vous vous aimez ! " Mais on n'arrêtait pas de s'engueuler.

Trop liés ?

Je pense oui. Bon, mon frère ça serait, on serait aussi dans cette relation-là de, d'être incapable de mener une discussion à bout parce qu'à un moment donné y en a un des deux qui se fâche mais c'est différent parce qu'on n'a pas vécu ensemble. Puis enfin là, mais on est très liés, enfin moi j'ai beaucoup d'amour pour mon frère mais on n'est pas capables, enfin quand on est tous les deux dans une pièce, on a du mal, on n'a pas de

... je sais pas, le petit truc qui fait qu'on est, qu'on se dit plein de choses ou ... Donc, alors avec ma grand-mère, ben voilà, c'était comme ça. Et puis, à la fin de sa vie, elle est venue habiter chez mes parents puis c'est moi qui ... Enfin, c'est avec moi que ça passait le mieux. Mon père ben, c'était quand même son fils, c'est difficile, elle avait du mal ; la belle-fille n'en parlons pas (rire). Et pendant donc les trois années où elle a été ici, ben je portais en fait, j'ai porté hein un peu ma grand-mère, j'ai porté un peu les problèmes, j'ai essayé d'arrondir les angles. Et puis ben, la dernière, les derniers six mois où elle était à l'hôpital, c'est moi qui gérais aussi bon ben mes parents étaient bien là mais quand elle (ne) voulait plus manger, c'était moi qui allais, qui essayais de faire en sorte qu'elle mange. C'est vrai qu'à un moment donné on retombe un peu dans l'enfance, donc j'avais peut-être la façon de dire les choses simplement. Peut-être aussi par rapport au métier qui faisait qu'à un moment donné ça passait. Mais jusqu'au bout, jusqu'au bout oui, mon père en tout cas s'est un petit peu, enfin m'a déléguée tous les pouvoirs pour m'occuper d'elle. Et c'est vrai que, bon, mes grands-parents maternels je les ai perdus j'étais trop jeune, j'ai pas compris ce qui se passait. Et puis en plus, bon, ma mère est partie rapidement, donc je l'ai pas vue pleurer. Et puis c'est pas quelqu'un qui s'extériorise, donc je n'ai pas sans doute su voir le chagrin. La mort pour moi, apparemment ça a dû passer comme ça. Non jusque là, après j'ai pas perdu de ... Enfin si, j'ai perdu un cousin qu'était jeune mais que je connaissais pas, donc ça doit pas faire. Et là, alors, le fait de l'avoir accompagnée jusqu'au bout, ça a été terrible, terrible, terrible, enfin jusqu'au bout ... En plus non, pas jusqu'au bout parce que la dernière semaine je suis un peu fâchée avec le milieu hospitalier parce qu'on nous a pas tout dit, on a ... donc psychologiquement, je crois qu'il faut, on a besoin d'être autant préparé que le malade même si, c'était que ma grand-mère, on pourrait nous dire : "attendez on peut pas s'occuper des petits enfants, ça fait beaucoup" mais ... on n'a pas sû trop nous ... nous on n'a pas demandé non plus d'aide mais moi, par exemple, j'aurais bien aimé lui dire au revoir, enfin. Et même si on me dit : "elle souffre, faut l'endormir", moi je suis sûre qu'ils sentent encore une présence et bon, ben ... La veille de sa mort on est allé la voir, elle était dans un état c'est pas très gai tout ce que je vous dis dans un très mauvais état et j'ai pas supporté ça, donc je suis pas restée. Je pense que c'est ça aussi que j'ai du mal à admettre, le fait de pas être restée, de ne pas avoir parlé. Mais cette image qu'elle donnait de la mort. Et puis bon, ben maintenant voilà, le lendemain elle était morte et puis voilà. Et c'est vrai que, comme les liens étaient très étroits avec elle, là, ça a été dur.

Et c'est pas encore digéré ?

Non. Non. Bon. En plus, dans la famille on n'en parle pas, j'arrive pas à trouver quelqu'un avec qui je peux en parler. Bon, mon père, alors on se fait du souci pour lui, parce que lui aussi, la relation était très étroite avec sa maman. Sa maman c'était ... Je pense qu'on a tous les trois, le même profil. En fait, la génération elle s'est poursuivie comme ça : ma grand-mère, mon père et moi. Donc, peut-être aussi pour ça qu'on est très lié, et puis comme on se ressemble on sait. C'est aussi pour ça que maintenant les relations avec mon père sont beaucoup plus agréables, je me suis rendu compte que,

comme il était ben enfin j'ai essayé d'analyser parce que je suis comme ça et puis je me suis dit : et ben c'est pas la peine d'essayer de changer, il est comme ça, t'es comme ça. Et puis bon maintenant nos relations vont bien mieux, j'accepte et c'est aussi le fait d'accepter qu'on a des parents qui sont peut-être pas forcément l'idéal ... et moi j'ai mis du temps à l'accepter ça. Plus je grandissais et moins j'acceptais de ne pas retrouver une image idéale du père en fait. Je la cherchais tout le temps. Et puis au bout d'un moment on fait le deuil de cette image et puis ça va mieux. Oui, non, tout le monde ... Je sais que mon frère aussi a eu beaucoup de chagrin mais c'est passé ...

Ça n'a pas été dit

Non. Ça n'a pas été dit, ça n'a pas été verbalisé. Rien. C'est un petit peu, en fait, si on regarde dans notre famille, c'est-à-dire nous quatre, mes parents et moi, et mon frère, mes parents, mon frère et moi, on a du mal à verbaliser les choses. Je pense que c'est pour ça qu'il y a des conflits ; c'est qu'à un moment donné si on était plus (davantage) en communication on arriverait à faciliter les choses. C'est ce que j'essaie de, de reprendre avec les enfants, travailler plus la communication, et avec mon ami notamment. Je me dis que c'est quelque chose d'important qui résout sans doute pas mal de, enfin qui résout pas tout mais qui aide, qui permet d'avancer quelques fois plus rapidement que si on reste dans son coin. Voilà. Bon, ben nous on a fonctionné comme ça jusque là ; bon, y a des moments maintenant où c'est vrai qu'on prend peut-être plus le temps, mon père est à la retraite, ma mère va l'être cette année, je pense qu'on arrivera petit à petit à prendre plus de temps pour parler. C'est vrai qu'avant, quand on était petit, ils travaillaient tous les deux ...

Mais c'est pas la raison

Non, c'est pas la raison. C'est vrai que voilà, on peut se dire que s'il avait voulu, que si on était parti dans cette démarche, on aurait trouvé le temps, voilà. Tout-à-fait. Mais bon, il faut le gérer comme ça. Quand on regarde dans les générations d'avant, eh bien mon père il fonctionnait comme ça avec sa maman, et ma maman avec ses parents comme elle était la petite dernière ses parents étaient déjà bien âgés et puis voilà on parlait pas. Ce sont deux familles où on ne parle pas. On ne dit pas si on n'est pas bien, on n'a pas le droit à l'erreur ; de toutes façons on n'a pas le droit de dire qu'on n'est pas bien, on doit suivre ... Moi je me souviens, ma mère c'est ... l'image qu'elle a toujours donnée c'est quelqu'un qu'allait bien alors qu'après, quand on est plus grand et quand on parle, et bien oui elle a eu des moments où ça allait pas, et nous on n'a jamais rien vu parce qu'il fallait donner une image de quelqu'un qui suivait la route ... Elle était aussi du Midi, tous les deux du même village.

Et il n'y a pas eu non plus de problèmes liés à la maladie

Non. Y a eu le décès de mes grands-parents quand j'étais petite mais qui ne m'a pas touchée. Après, mais j'étais déjà bien grande, j'étais en faculté, quand mon père a eu son infarctus, donc ... Ben là oui, ça a commencé à remettre un peu en question. Oui, ben jusque là, la maladie ou la mort pour moi c'était quelque chose qui était un peu étranger en fait, ça ne faisait pas partie de notre quotidien ou de notre vie. Et donc après il a été bien malade, il a été opéré du cœur, il a été en invalidité, il n'a plus travaillé, donc ... Et puis après, y a eu la maladie de ma grand-mère qui a eu un cancer et là oui. Alors après on ... là, la mort elle a été présente, hein, dans ces moments-là ça remet en question la famille, le fait qu'on n'a pas des parents éternels, et puis par rapport à nous aussi : la mort ben oui, un jour on n'y sera plus non plus. Et puis ben donc il faut peut-être essayer de voir si on fait quelque chose de notre vie, voilà. Ben ça fait grandir en fait. Et avant c'était vraiment, oui, quelque chose qui ne faisait pas du tout, du tout ... qui nous était étranger. Tout-à-fait. Bon, tant mieux dans un sens parce que c'est pas très agréable . Oui, c'est vraiment la mort de mes grands-parents quand j'étais petite ... Je me souviens de mon frère qui est venu me chercher est-ce que c'était pour ma grand-mère ou pour mon grand-père ? pour ma grand-mère venu me chercher à l'école. Apparemment ce devait être ma mère qui devait venir, je sais pas, je devais avoir ... Ben non, normalement je devais avoir sept ans, j'ai l'image de la maternelle, mais non je dois mélanger sans doute deux choses. Et puis j'ai même pas l'image de ma mère me disant : " tu vas être obligée de rester avec ta tante " parce que j'avais une tante qui habitait à ce moment-là en HS. Alors que bon, je pense que j'étais vraiment collée dans les jupes de ma mère donc ça a dû être quand même difficile de la quitter. Mais j'ai pas du tout, ça m'a pas marquée en tout cas, et puis je (ne) me souviens que d'une chose c'est que, à ce moment-là chez ma tante j'avais attrapé des poux. Alors là, c'était une catastrophe, j'étais allée voir la maîtresse et je lui ai dit : " tu sais maîtresse, j'ai des poux. Bon, y a aussi ma grand-mère qu'est morte mais j'ai des poux hein ! " Bon ça, c'est quand on est petit mais ... Après j'ai eu quand même, j'ai le souvenir, puisque mon grand-père est mort à peu près une année après, donc il fallait le garder, il fallait, il pouvait pas vivre tout seul. Je me souviens de discussions d'adultes par rapport à ça. Bon, des déchirements un petit peu familiaux : " mais si toi tu le gardes etc. ", enfin tout se qui se passait ... Sinon comme je le disais, j'ai été, j'ai été rapidement dans un monde d'adultes. Mes vacances quand j'étais avec ma grand-mère ... Bon, on allait à la mer et après on allait voir ses copines, et je passais une à deux heures avec les copines de ma mamie (rire) à écouter les cancans et les dernières choses qui pouvaient se dire sur le voisin, la voisine, ça, c'était extraordinaire ! Alors des fois j'y prenais plaisir, c'était marrant d'écouter... Les dernières années c'était plus dur. Là, je devais avoir treize-quatorze ans, bon j'avais toujours un livre, j'avais toujours quelque chose à faire mais ça commençait à être un peu pénible. Ma grand-mère, c'était quelqu'un, en tout cas dans le village, elle était connue, elle brassait beaucoup, elle parlait beaucoup, ça n'allait jamais elle était jamais contente. De toute façon tous les voisins la connaissaient. Oui, elle par contre, elle s'extériorisait alors que bon, mon père lui, il parle à personne, lui c'est avec tout le monde qu'il est comme ça. Lui, il s'était extériorisé dans le sport, voilà. Ça a été un joueur de foot, c'était une passion extraordinaire, c'était là qu'il s'extériorisait. Mais en dehors, non, mais ma grand-mère oui...

Je pense que j'aurais aimé échanger avec mon professeur de philo mais j'étais pas prête à ce moment-là à échanger des idées mais ... Oui, c'était vraiment ... pas prête parce que déjà j'arrivais pas à dire les choses et parce que, oui pour moi cette personne était vraiment sur un piédestal. Elle était vraiment au-dessus Et encore maintenant, quand je considère qu'une personne est au-dessus de moi, eh bien j'ai du mal à entrer en contact avec cette personne. Ou, peut-être aussi dans le sens inverse, je me dis : "toi, à côté, t'es rien du tout, t'es toute petite, tu vas pas ... ". Ça vient pas de l'autre ça, ça vient de moi. C'est moi qui, d'abord c'est moi qui me fait cette image-là de la personne parce que tout le monde n'est pas tout blanc, tout noir. Et puis même une personne très intelligente se met vraiment à notre niveau, donc c'est pas du tout une excuse. Dire que tu peux pas rentrer en contact avec elle, c'est pas vrai. Oui, de toute façon la barrière, dans ma vie la barrière qui a freiné les relations c'est ça : à chaque fois moi me disant : "ben t'es pas capable, donc tu parles pas, tu (ne) bouges plus, t'embête personne et ..." Mais bon, ça c'est quelque chose qui commence à changer.

Simon

Premier entretien

Oui, ben moi, j'enseigne depuis 20 ans. Oui, en venant j'ai regardé un peu la question. 20 ans, ça fait pas mal d'années dans cette école, ça doit faire 15 ans, 15 ans dans cette école. Je m'y suis installé parce qu'on y est bien, parce que c'est un quartier plutôt agréable, ou c'était un quartier plutôt agréable jusqu'à maintenant, donc on n'a jamais eu de gros problèmes que ce soit avec les enfants, ou les parents même si on a rencontré des difficultés. Et puis, et puis surtout les relations entre collègues sont très bonnes. J'envisage dans quelques années de prendre la direction quand le directeur s'en ira, c'est-à-dire que je suis vraiment installé ; j'habite sur place ou pas très loin, au centre ville, donc y a pas de problème. Ma formation : je suis... donc j'ai passé par l'école normale. J'ai passé le concours en seconde à cette époque-là on le passait en seconde et puis deux ans de formation à l'école normale. On n'a jamais été très satisfait de ce qu'on a pu y faire, mais je me demande si la seule formation, enfin la meilleure formation, c'est quand même, c'est quand même dans la classe. Bien sûr, y a des bases à apprendre, y a un peu de psychologie à apprendre mais, vraiment, le côté pratique, je crois que c'est dans la classe qu'on l'apprend, c'est dans les relations avec les collègues. Je crois que, vraiment, sa pratique on la forme au fil des années en piquant à droite, à gauche des idées, des renseignements dans des revues pour instituteurs, ou entre collègues. Et puis, ce qui est intéressant depuis quelques années c'est qu'on travaille beaucoup plus ensemble alors que, quand on a commencé, c'était chacun sa classe, chacun son niveau, il n'y avait pas de, il n'y avait pas de, comment dire ? peu de relations entre nous. Il y avait des relations de vie quotidienne de l'école, mais y avait pas de relations pédagogiques je dirais. Ce qui n'est pas le cas actuellement. On a été obligé, en quelque sorte c'était un petit peu forcé au début, et puis finalement on y prend goût et on trouve ça intéressant. Voilà, en gros ce

que je pourrai dire. Pour la formation, je n'ai pas l'impression que la formation soit bien bien meilleure actuellement.

Parce que vous avez des stagiaires parfois ?

Oui j'ai eu des stagiaires. J'ai eu aussi des normaliens enfin on dit plus normaliens oui des PE 2, hein, qui sont venus me remplacer lors de stages que j'effectuais à l'EN. Je crois que, moi, je reste persuadé que la formation il faut la faire, on la fait surtout en classe, sa pratique on la fait là, on la construit là. Sinon, quand même j'ai essayé d'améliorer ma formation avec des stages de formation continue. Donc j'ai dû en faire 15-16 semaines sur ... on a droit à 36 je crois, dans la carrière. Maintenant, c'est un peu plus difficile parce que, comme il n'y a pas un gros, il n'y a pas de grosses possibilités de formation, on a du mal à partir en stage. Et c'est vrai que c'est, ces stages ont été utiles parce qu'on partait de... Enfin, disons que nous, nous avions déjà un peu de recul par rapport à l'EN où, en fait, on n'a pas vu de classe ; enfin on en voit un petit peu en stage mais tant qu'on s'est pas coltiné à la classe vraiment, c'est difficile. Par contre, les stages en EN peuvent être très intéressants, simplement sur le fait qu'on a le temps de réfléchir un petit peu sur sa pratique. Ce qu'on a du mal à faire dans le quotidien. Parce qu'entre la famille, les réunions, les choses comme ça, c'est beaucoup plus difficile. Les difficultés actuelles, moi je pense que c'est un peu le manque de temps, vraiment, parce qu'on nous demande beaucoup, on nous demande : faut réfléchir sur notre pratique, on nous demande beaucoup de réunions pour mettre au point un certain nombre de choses dans la vie de l'école et dans notre pratique pédagogique. En fait, on a du mal à trouver le temps, le temps nécessaire.

Et vous n'avez que des bons souvenirs avec les élèves ?

J'ai beaucoup de bons souvenirs parce que je suis quelqu'un qui voit plus le positif que le négatif, donc je retiens le bon, et je dois un peu occulter le reste. Oh les bons souvenirs, qu'est-ce que je pourrai vous citer : j'ai fait des échanges avec des classes italiennes, donc on est allé passer une semaine en Italie, on a reçu les enfants italiens ici, des enfants de la région de Turin.

Ils parlaient français ?

Oh, ils parlaient un peu français, nous-mêmes nous avons fait un peu italien, un peu d'initiation à l'italien. Ça, ça fait partie des excellents souvenirs. On l'a pas continué parce qu'après il y avait des problèmes financiers. Les bons souvenirs je crois que c'est les rapports entre collègues. Quand on est dans une école où tout va bien, on vient, on vient ... je suis content de venir en classe, je suis content de voir les collègues. Les bons souvenirs c'est, oui, en général c'est l'élève, les élèves aussi hein ! Qu'est-ce que je pourrai vous donner comme exemple un peu concret ? Oui, dans la pratique de tous

les jours, quand on arrive à adapter un petit peu le, adapter sa pratique au niveau des enfants, ça peut être agréable. Cette année j'ai deux classes, j'ai des CM 1, j'ai deux classes, deux niveaux très différents. Y a de très bons élèves qui pourraient presque être en CM 2, et puis des élèves qui ont beaucoup de difficultés, et quasiment moitié-moitié de la classe. Et quand on arrive à mener ça, ça peut-être un souvenir agréable. C'est pas tous les jours (rire), on y arrive pas tous les jours, bien sûr. C'est pas toujours facile. Les mauvais souvenirs, c'est peut-être les enfants qui changent, le ... comment dire ? le ... au niveau de l'attitude, de l'attention, des choses comme ça ; les enfants ont une attitude différente d'il y a une quinzaine d'années on va dire. Et puis là, ils sont , on a du mal à capter leur attention, c'est beaucoup plus difficile maintenant. C'est beaucoup plus difficile de ... bon y a des problèmes de ... comment dire ? d'éducation, d'éducation qui n'a pas été faite à la maison, donc c'est plus difficile à mener aujourd'hui je crois, qu'il y a un certain nombre d'années. Les enfants sont, sont plus ouverts d'une certaine manière mais difficiles à canaliser. Très intéressés, enfin tout dépend des années, mais dans l'ensemble ils sont assez intéressés, mais capter leur attention ça reste un exercice passablement difficile et délicat, même si on n'enseigne plus comme il y a 15 ans. On a changé dans la pratique. Y a plus le, le, la classique leçon, leçon suivie d'exercices pratiques. On adopte d'autres schémas pédagogiques pour arriver à ce qu'on veut obtenir. Voilà. Des exemples plus précis dans les bons moments ou dans les mauvais. J'ai le souvenir de quelques mauvais moments, de rapports avec les parents qui, en général ces mauvais moments se transformaient enfin disons que très vite on clarifiait les choses mais c'est vrai que les parents réclament beaucoup en général de l'école, en particulier ils réclament ce qu'ils devraient faire eux, l'éducation ; donc on a quelques fois des problèmes avec des parents que l'on est obligé de convoquer, à qui on est obligé d'expliquer un certain nombre de choses quoi, le rôle de l'école, leur rôle. Donc ça, ça peut être, ça a pu, de temps en temps, poser des problèmes, quelques parents à qui il a fallu expliquer exactement les choses. Ça, ça peut faire partie des mauvais moments, les parents un petit peu mauvais coucheurs, je dirais. On peut avoir aussi dans l'école, on a quelques parents qui sont, qui cherchent absolument la petite bête, comme on dit, hein, qui cherchent la faute oubliée ou des choses comme ça, bon des choses peu intéressantes, mais c'est irritant. Et puis, quand on remet un peu en cause notre pédagogie aussi, ça peut être désagréable.

Ça arrive souvent ?

Non, ça n'arrive pas souvent. Ça arrive pas souvent. Ça arrive d'autant moins souvent qu'on est un homme dans l'éducation, bizarrement. Ma collègue ... ici on le voit, c'est très net parce que j'ai une collègue avec qui je travaille beaucoup en CM 1 là. Très souvent, elle a plus de, de mamans, de personnes qui viennent, qui viennent, pour une raison ou pour une autre, poser des problèmes ou poser des questions simplement un peu appuyées, alors qu'ils ne viennent pas me voir. Et pourtant, je n'ai pas une réputation d'être quelqu'un de sévère ou autre. Mais, rien que le fait d'être un homme je crois, a l'air d'être, a l'air de modifier un petit peu la la vision des choses. Sinon les bons

côtés, je les ai cités tout à l'heure, des exemples très précis, bon y avait l'Italie. Je crois quand même que les bons côtés, c'est les côtés qui sont un tout petit peu extra-pédagogiques, dans la mesure où ça sort un petit peu de la vie de la classe. C'est une classe de neige, il y a trois ans, que l'on reféra cette année, où on a d'autres rapports avec les enfants parce qu'on les a toute la journée, parce qu'on a le temps, on est finalement pas pressé par un programme, par ... et donc on a le temps de les connaître et discuter avec eux. Ça c'est intéressant. Et, quand on peut le faire en début d'année, ou assez vite dans l'année, eh bien les rapports avec les enfants changent. Personnellement, je m'occupe de, donc de sport à l'école, le mercredi, de l'USEP sur le secteur. Là aussi, ce sont des bons moments, ce sont des bons moments avec les enfants parce qu'on les voit un petit peu en dehors, parce que bon, ce sont des rencontres sportives où on arrive à faire passer un certain nombre de valeurs, où on essaie de faire passer un certain nombre de valeurs, ou de contrer certaines valeurs qui auraient tendance à prendre le dessus dans la société. C'est aussi des bons moments avec les collègues. Des collègues, pas seulement de l'école, c'est l'occasion de se voir entre collègues d'autres écoles et même d'autres, enfin disons d'autres villes du département, puisqu'on se rencontre lors de départementales, on fait même des stages ensemble sur un thème sportif ou autre. Donc là, ce sont, je crois que ce sont des bons moments. Et puis, les rapports même avec la municipalité ou autres peuvent être, peuvent être agréables. Ici on est dans une ville où on est plutôt favorisé, où la municipalité, dans le conseil municipal y a des gens, pas mal d'enseignants ne serait-ce que le maire et puis d'autres. Et donc, bon c'est vrai que ça facilite bien des choses, évidemment. Pas toujours mais (rire) ... dans l'ensemble c'est beaucoup mieux pour ça. Les bons moments sont ceux qui vont venir j'espère (rire). J'espère quoi que ... Mais bon on perd, je perds pas tellement la foi. Y a quelques années je voulais partir de cette école en me disant : "faut que je change un peu". Et puis, finalement, le fait de recommencer à travailler, de commencer à travailler ensemble fait qu'il y a autre chose entre les gens et donc y a un peu un renouveau. Et puis, c'est vrai que la nouvelle politique pour l'école nous a bougés un petit peu, a bougé nos pratiques, a bougé nos rapports. Et ça, c'était pas une mauvaise chose. C'était pas facile à faire dans les classes, et ça a permis quand même ...

Le projet d'école c'est pas mal ?

C'est pas mal, mais ça a été quelque chose de très difficile au départ parce qu'on n'avait pas l'habitude, parce qu'on savait pas trop ce qu'on voulait, parce que l'administration nous demandait des choses, et nous a pas forcément aiguillé dans la bonne direction tout de suite hein ! On nous demandait d'avoir un projet, mais c'était très très vague. Quand on y a réfléchi, il nous a toujours manqué peut-être le temps pour la réflexion, pour se dire : "voilà, on aimerait faire ça", et partir d'un manque sur l'école. Cette année, on part sur un nouveau projet qui a été un peu plus réfléchi, je dirais, et puis qui, qui fait un peu l'unanimité des collègues. Alors que les précédents projets étaient plutôt des projets proposés par l'inspection, ou autre, auxquels on s'est rattaché, mais sans vraiment avoir une grosse motivation.

Et là, c'est quoi ?

Là, c'est "arts plastiques". C'est arts plastiques parce que c'est pas très développé sur l'école. On faisait bien un petit peu chacun un peu quelque chose, mais sans grande réflexion, sans programmation vraiment. Et donc là, bon on dispose d'une salle. Y a aussi le fait que l'école soit restructurée qui nous a redonné de l'élan. C'est vrai aussi. Donc ça a redonné un peu d'élan, ça nous a permis de, oui de voir un petit peu ce qui allait, ce qui marchait, ce qui marchait moins bien. Et donc là, ça a l'air, je pense que c'est un projet agréable, c'est un projet agréable. Les bons moments sont ceux-ci, oui. Moi, moi toujours ce qui m'a plu, et on m'a proposé plusieurs fois d'être conseiller pédagogique ou autre, en tous cas d'essayer de l'être je sais pas si j'aurais réussi mais ce qui est plaisant dans l'enseignement, c'est d'enseigner (rire), je dirais. C'est-à-dire, c'est les rapports, c'est avoir des enfants, c'est avoir une classe. Ce qui est très pesant, les mauvais moments je dirais maintenant, je crois que c'est tout ce qui est extrascolaire, dans le sens le travail extrascolaire, c'est-à-dire les corrections, c'est les préparations où on y passe beaucoup de temps, bon ça, ça me pèse un peu. Ça me pèse un peu, j'ai une famille, y a plusieurs enfants, et je crois qu'eux aussi ça leur pèse. Ça leur pèse parce que, parce qu'on n'est pas ma femme est enseignante aussi, institutrice donc on l'est tous les deux, on a des réunions qui se croisent, nos enfants sont seuls et ça, ça devient très pesant. Alors, d'un côté on sent qu'on a besoin de temps de réflexion donc, et puis de l'autre côté ce temps de réflexion, de plus en plus c'est du temps de réflexion qui est pris sur notre temps libre, on va dire comme ça. Et c'est très, c'est pesant. Je crois que c'est ce qui pèse le plus.

C'est les réunions c'est les travaux ... les corrections, les ...?

C'est les deux. Les réunions elles peuvent être très, je dirais que maintenant elles sont un peu plus intéressantes dans la mesure où, où ... où on sait les faire, un peu mieux. Avant on perdait beaucoup de temps pour peu de chose même si, dans une réunion, y a forcément un petit moment de, de perte. Maintenant, on arrive un peu plus à cerner ce qu'on veut faire, et à être un peu plus efficace, mais le reste aussi est, est pesant. La partie agréable, c'est l'enseignement, et puis tout ce qui est à côté peut enfin pas tout ce qui est à côté parce que je viens de dire le contraire avant mais voyez ce que je veux dire, voilà c'est ce que les gens ne voient pas en gros hein ! Quand on parle d'enseignant on se dit : " ben c'est bien ils arrivent à 8 heures et demie, ils partent à 4 heures et demie et puis voilà ". Ça ce sont les enfants qui le font, ce ne sont pas les enseignants. Et puis on part pas à 4 heures et demie, on n'arrive pas à 8 heures et demie hein ! Jamais.

Et les enfants vous leur donnez beaucoup de devoirs le soir ?

Non, très peu. De toutes façons maintenant c'est fini hein ! On n'a plus le droit de leur

en donner écrits. On en donne très très peu. On se met d'accord avec les parents en début d'année, en faisant une réunion, en leur disant : " on en donne un minimum, ça vous permet un petit peu de suivre ce qu'ils font, de mettre le nez un petit peu dans leur travail sans... Il faut pas que ce soit non plus trop compliqué, trop long, trop difficile parce que nous, quand on a fini notre journée on en a assez, eux je pense que c'est un petit peu pareil. En leçons on donne, récitation, poésie, donc des choses plutôt pas écrites. Très peu d'écrit le soir." Là (l'interdiction) c'est un peu plus strict, disons qu'on y fait plus attention, on y fait plus attention. Et puis on y fait plus attention depuis deux-trois ans où on a reçu des consignes un peu, un peu plus, un peu plus fermes, mais j'étais assez pour depuis longtemps moi, j'ai jamais donné beaucoup. Mais la pression des parents faisait que ... voyez dans une école comme ça, il suffisait que le collègue, comme on ne se voyait pas tellement, il suffisait que le collègue en donne beaucoup, c'était le bon instit hein ! Celui qui donnait beaucoup de devoirs hein ! Et donc celui qui n'en donnait pas, alors on se faisait un petit peu grignoter comme ça, involontairement. Mais bon, moi ça m'a jamais trop posé de problèmes qu'on me dise, enfin on me l'a jamais dit devant (rire). Et puis, j'ai toujours su expliquer pourquoi, donc ... Mais des bons moments, on en a eu d'autres, ça me revient comme ça. On a fait toute l'école, y a quelques années, peut-être quatre-cinq ans, un grand spectacle musical. Mais voyez, bon les bons côtés, c'est quand même les côtés un petit peu extra, extra-pédagogiques je crois. C'est un petit peu en dehors de l'apprentissage. Un petit peu, même si l'apprentissage en lui-même peut être intéressant et gratifiant mais bon ... c'est vrai que les mauvais je vais sûrement en trouver pleins plus tard mais ... Mais je vous dis, j'oublie assez vite les, les mauvais moments. Et puis y en a pas, y en a pas tant que ça, y en a pas tant que ça. Et puis on oublie vite je crois. Y a quand même, par moments, des ambiances de classe un peu difficiles ou autres. Là, y a quelques jours les enfants étaient très excités, et c'est vrai qu'on finit la journée sur les genoux un petit peu. Et ça c'est, bon ça peut être pesant et, quand on n'arrive pas, je pense que, quand on est débordé, la plupart du temps on n'arrive pas bien à couper. Quand on sort de classe on y pense encore longtemps. Quand on est, quand on a déjà un petit peu de bouteille, on arrive mieux à faire la part des choses en disant : " ben voilà ça s'est mal passé et puis c'est fini et puis demain ce sera un autre jour ". Donc ça, c'est pas facile à, c'est pas très facile au début. Au début on a un peu de mal là-dessus.

Et, quand ça s'est mal passé, vous arrivez parfois à trouver les raisons qui vous permettent d'améliorer ?

Oui, oui, oui, on peut trouver, on arrive à trouver les raisons. Des fois y a peu de choses, il suffit d'un changement de temps par exemple ça paraît un petit peu tout bête mais la neige ça existe mardi soir c'était je sais pas, y avait ... mais on s'est retrouvé en récréation l'après-midi, tout le monde a dit: " mais je sais pas ce qu'ils ont aujourd'hui, ils sont très très excités ". Y a des choses comme ça. Il peut y avoir des individus qui posent problème dans certaines classes, certaines années. Donc, c'est ce qui fait que

...

Vous en avez eu beaucoup, d'enfants qui posaient des problèmes ?

Oh on en a bien ... On en aurait ici de plus en plus, dans ce quartier-là qui était plutôt un quartier un peu favorisé parce que c'était des petites villas donc a priori des gens qui n'avaient pas de problèmes trop d'argent, ou de choses comme ça. Et donc, jusqu'à quelques années, on n'avait pas trop trop de difficultés. Maintenant y a les immeubles, HLM et autres, donc y a des familles un peu plus en difficulté. Et puis, depuis quatre-cinq ans quand même, je crois que c'est général, y a de plus de familles qui sont dans des situations noires, noires.

Et là, vous en avez ?

Et là, on en a. Cette année j'en ai plusieurs, des parents au chômage, enfin des choses très difficiles à vivre pour les enfants, donc la classe est le dernier de leurs soucis. Pas tous d'ailleurs, y en a qui arrivent bien à surmonter ça. Mais y en a à qui ça pose beaucoup de problèmes, qui ont des bonnes raisons, bien sûr. Et là je dirai que les solutions on les a pas, c'est pas nous qui les avons. Alors on peut faire, je sais pas, on fait de notre mieux, mais en sachant bien que c'est une petite goutte d'eau dans quelque chose de bien bien vaste. Et les situations familiales un petit peu, alors y a les situations professionnelles comme ça ; et puis les situations familiales, les familles éclatées quand même c'est pas, ça donne pas des enfants épanouis la plupart du temps. Et ça y en a de plus en plus. On a une classe, y a trois ans, y avait 32, y avait déjà le nombre ils étaient 32, et y avait 50% de familles, de familles éclatées comme ça. C'était trois jours chez le papa, deux jours chez la maman, donc ils oublyaient les affaires d'un côté, de l'autre, le papa venait dire que la maman avait pas fait, enfin voyez les situations inextricables. Alors là au milieu, nous on fait ce qu'on peut, et puis les enfants aussi surtout. Mais bon, on essaie toujours de faire avancer les choses, évidemment avec les maigres moyens que l'on peut avoir. Enfin les maigres moyens, faut pas exagérer mais je dirai : " il nous manque toujours du monde, hein ! Il nous manque du monde dans les écoles, on aurait un ou deux instituts de plus dans cette école, on pourrait mettre sur pied du soutien ou des choses comme ça. " On le fait, mais sans le personnel, donc c'est plus difficile, c'est pas, c'est moins efficace.

Ce que vous souhaiteriez en fait c'est des instituteurs supplémentaires pour du soutien ?

Oui, oui. Pas des emplois jeunes. Bon, on sera très content d'accueillir ces gens-là, ils nous seront très utiles, mais on aurait préféré quand même des enseignants à qui on pouvait confier un groupe, qui pourraient faire de la pédagogie, parce que les emplois jeunes, on pourra pas leur confier, on pourra leur confier un groupe mais ce sera à nous de préparer et autre. Ça sera toujours un plus hein ! Bien sûr. Mais bon ! Voilà, sur ... C'est déjà pas mal ! (rire). Voilà pour ce qui concerne ce métier. Moi personnellement

j'ai toujours voulu faire ça donc je suis bien là-dedans. Même s'il y a des jours où (rire) je ferais bien autre chose. Mais bon, j'ai pas de lassitude encore bien que je sois là depuis longtemps, bien que je fasse la même classe depuis dix ans. Je dirai que je n'ai jamais fait deux années de suite la même chose, on a toujours des enfants différents, enfin voyez, et puis on a changé, on travaille à plusieurs. Tout ça fait que ça a redonné un petit peu de vie à la pratique.

Quand j'ai arrêté de travailler il y a quinze ans, les discussions pédagogiques entre les collègues, y avait rien.

Non non y avait rien, non non. Petit à petit. Mais c'est pas encore formidable je dirai hein. Même ici. On s'entend bien entre deux collègues mais ... y a deux CM 1, on travaille très bien ensemble. Déjà avec les CM 2 on, de temps en temps on prend des décisions qui ne sont pas toujours suivies. Ça vient, ça vient, ça a pas été facile. Ça a pas été facile parce que ça a été vraiment le grand changement pour les enseignants hein. De mettre enfin je sais pas de parler de leurs pratiques, de dire qu'ils n'y arrivaient pas ou qu'ils ne savaient pas faire, c'est pas toujours facile de se remettre en cause. C'était une remise en cause donc, voilà, c'est un peu compliqué, c'est encore un peu compliqué avec certains qui, qui ont du mal à s'ouvrir. Mais bon, petit à petit on voit quand même les bienfaits des choses. Les échanges de service par exemple, c'est vraiment quelque chose de très agréable. Je fais pas de sciences, c'est ma collègue qui fait sciences, elle fait musique dans les deux classes, je fais sport dans la sienne. Ça permet quand même d'avoir moins de travail, d'un autre côté de faire mieux ce que l'on fait, de ne pas abandonner quand même la polyvalence parce que moi, je crois que c'est très important, mais un petit peu en déléguant certaines choses, en partageant certaines choses. Et puis ici, quand même au niveau municipal on est assez gâté parce qu'on a, au Sou des écoles, on a des animateurs, et on peut profiter d'animateur musical, d'animateurs sportifs qui viennent nous aider dans certaines pratiques sportives, musicales donc ... c'est vrai que ça aide bien quoi ! On n'est plus tout seul (rire).

Deuxième entretien

Je suis issu d'une famille d'ouvriers, on peut dire. Mon père était charpentier-menuisier, mère au foyer, qui travaillait un petit peu, qui faisait du travail un peu de ménage de repassage, des choses comme ça. J'ai 2 frères et une soeur, une soeur plus grande, 2 frères plus petits, qui n'ont pas fait d'études particulières. Les deux frères sont menuisiers aussi, et la soeur a fait des études de coiffure, mais n'a pas travaillé très très longtemps. Elle est mariée, elle a des enfants, elle s'occupe de sa famille. Donc, je suis originaire de M., un petit village pas très loin d'ici, donc ma scolarité je l'ai faite là-bas, toute ma scolarité primaire, à M., une petite école comme on avait à l'époque, et puis la grande école. Donc, c'était section enfantine je crois, à cette époque-là il y avait pas encore de maternelle. Alors c'était avec Mme B. chez les petits, et Mme S. chez les grands. Et y

avait un personnage un peu particulier, qui était pas très loin d'ici, qui était un instituteur handicapé, qui faisait la classe des grands qui devaient faire le, je crois me souvenir, le CM1-CM2. Et je ne suis pas sûr d'avoir suivi des cours dans sa classe, c'est bizarre mais j'ai pas, j'ai peut-être fait une année dans sa classe, et puis je crois qu'il est parti à la retraite. Je me souviens qu'il avait une longue baguette pour aller taper sur les doigts de ceux qui étaient un peu loin (rire) lors de ses déplacements. Et donc oui, ma scolarité maternelle on va dire, en classe enfantine, je dois dire j'ai pas de souvenirs particuliers, pas du tout, à part l'école. Comme mes parents habitent toujours M., je la revois souvent, donc elle est restée dans ma mémoire. Euh, scolarité primaire avec Mme S., j'ai le souvenir de, ben de scolarité comme elle pouvait l'être il y a 30 ans, c'est-à-dire un peu sévère, un peu stricte, je me souviens avoir reçu quelques gifles, ou des choses comme ça, pas forcément méritées parce que j'étais un enfant très calme, très doux (rire) mais je pense que j'avais bavardé dans le dos, une histoire comme ça. Euh, qu'est-ce que j'ai comme souvenirs du, de l'école primaire ? Si je me souviens avoir redoublé une classe, ou en tout cas avoir fait un fin d'études ; ça se faisait encore à cette époque-là, parce que la maîtresse ne me trouvait pas mûr pour aller en 6^{ème}. J'ai fait une année supplémentaire en fait à l'école, à l'école primaire, j'étais peut-être, enfin j'étais bon élève. J'ai jamais eu de difficultés dans mes études, sans être un élève brillant j'ai toujours eu de bonnes notes. Sur cette partie-là, primaire, j'ai pas, j'ai pas, vraiment vraiment, de souvenirs très très marquants je dois dire, soit sur ce que j'ai pu y faire. Si, moi, y a une chose qui m'a marqué, c'est le fait de ne jamais fait de sport (débit plus rapide). Et si, aujourd'hui, je m'occupe de sport, je pense que ce n'est pas pour rien (rire). A mon avis, c'est que le seul sport que j'ai dû faire, c'est du grimper à la corde, et je n'y arrivais pas. Alors ça, c'était pour moi une catastrophe. Donc j'ai souvenir de ça, d'une petite école avec un petit jardin derrière, et d'une ambiance assez sympathique. Peu d'élèves, il devait y avoir, deux, y avait deux classes, deux classes primaires et puis une classe, une section enfantine donc c'était...

C'était une classe enfantine ou la section enfantine dans la petite classe ?

Voilà, y avait trois maîtresses A la mairie, au centre là, y avait deux classes primaires, et puis y avait la petite école qui se trouve plus loin vers la salle des fêtes aujourd'hui. Scolarité primaire oui, j'ai à peu près que ses souvenirs-là. Quelques amis que je vois encore un tout petit peu, en tout cas un, que je rencontre en faisant quelques courses à pied à l'entraînement avec La foulée d'A., un ami qu'habitait très très loin de, en fait de l'école, qui venait tous les jours à pied ou en vélo, qui habitait Les E., tout au fond là, dans les bois, à la frontière. Je le vois encore quelques fois. Sinon ,pas d'autres choses, même en retournant à M. je vois pas grand monde, si le fils B. peut-être, le fils de la maîtresse. Et puis qui n'habite pas loin de chez mes parents, donc je l'aperçois. Pour le primaire oui, sinon je peux avoir quelques souvenirs, j'ai des souvenirs de, de cahiers de vacances, parce qu'on en propose toujours aux enfants, je me souviens que c'était une activité que j'aimais beaucoup. Donc, chaque fin d'année, j'avais droit à mon cahier de vacances. Et à cette époque-là, on les renvoyait et, s'il était bien fait etc., on avait des récompenses et autres. Ça, ça c'est quelque chose qui m'a marqué, je sais pas

pourquoi, je m'en souviens chaque année quand on propose les cahiers de vacances aux enfants, et quand les enfants en réclament, ce qui est assez rare ... Enfin cette année, ils m'en ont réclamé. Voilà pour le primaire. On parle que du primaire hein ? le collège ...

Si

Si on peut parler du collège. Pour en revenir à la famille, donc je suis d'une famille de, simple, je sais pas si on peut dire ça ; en tout cas, des gens simples avec des idées, avec des principes éducatifs, qui étaient bons je crois, mais qui ne m'ont jamais aidé dans mes études, je dirais. Soit qu'ils n'en ressentaient pas le besoin, enfin je sais pas. Donc, j'avais sans doute quelques capacités un petit peu supérieures à mes frères et soeur, c'est pour ça que j'ai pu aller jusqu'au bac, mais j'ai pas souvenir de mes parents m'aidant à faire un quelconque travail à la maison, à part me demander si je les avais faits ou pas. Enfin ça se passait bien donc. Ça s'est moins bien passé avec mes, mes frères surtout, mes frères et soeur même; ils ne sont pas allés très très loin, on n'a pas poussé énormément. Sinon, ensuite le passage au collège, un petit peu difficile je dirais, dans le sens où on passait d'un petit village à, à cette époque-là c'était V., on allait à V., collège en construction, c'est un peu curieux mais il ouvrait, donc y avait les bull dozer. Mais j'ai d'excellents souvenirs avec quelques professeurs qui m'ont ouvert un petit peu l'esprit sur, sur le théâtre, curieusement pas des souvenirs vraiment très, comment dire, de discipline ou scolaires mais sur d'autres choses. Une professeure d'anglais, qui s'appelait Mme G., et qui faisait venir des musiciens qui venaient chanter quelques chansons en anglais. Elle nous avait emmenés, j'ai dû aller pour la 1^{ière} fois au théâtre à cette époque-là, une fois à Genève voir le Bourgeois gentilhomme. Donc là, je crois que, oui, de bons souvenirs dans ce sens là. Un peu moins bons dans les relations avec les élèves, parce que j'ai rencontré des élèves un peu plus, un peu plus difficiles. Je dirais que, à M. ou à la campagne, il y avait pas de problèmes particuliers et de, comment dire, de discipline ou de choses comme ça. Sinon, quand même l'avantage de se sentir un peu plus libre au collège, comme le ressentent les élèves aujourd'hui, mais avec le problème de déplacements un peu longs. On devait prendre le car à 7 heures 10 le matin, rentrer le soir à, à je mangeais à la cantine le soir on rentrait à 6 heures, oui 5 heures et demie. C'est tard hein ! Donc je trouvais les journées très longues quand même, par rapport à M. Sinon des relations avec les camarades au collège, non, j'ai souvenir de quelques enfants difficiles, avec qui je m'étais frotté et qui m'avaient marqué un peu, pas vraiment d'amis à cette époque-là. Si, peut-être un ami qui, bon la maman travaillait aux cantines, je sais pas si ça devait être un peu intéressé parce qu'à la récréation on avait droit, on allait toujours voir sa maman et elle nous payait un chocolat, on avait droit à une barre de chocolat ou une chose comme ça et je pense que c'était peut-être intéressé (rire). Sur la scolarité proprement dite, c'est vrai que les souvenirs sont un peu, un peu flous à part cette professeure d'anglais qui m'a laissé un très bon souvenir, bien que je n'aie jamais été très bon en anglais, en tout cas oralement. J'étais trop timide hein, j'étais très très réservé à cette époque-là, longtemps. Je crois que c'est vraiment, à partir du lycée, de la terminale

seconde-première-terminale où j'ai réussi un petit peu à prendre le dessus. Sinon très timide. Timide, timide, mais j'arrivais assez bien à m'intégrer encore dans les groupes-classes ou autres. Soit je disparaissais certaines fois, soit je me faisais accepter assez facilement dans les groupes pour jouer au foot ou des choses comme ça, ça marchait pas trop mal. Lycée par contre, meilleur souvenir. Là, c'est à cette époque-là je crois, que j'ai découvert plein de choses en fait. La musique, par exemple. On n'écoutait pas à la maison, donc j'ai rencontré des camarades qui m'ont fait connaître des groupes de musique particuliers, qui m'ont fait écouter de la musique, on commençait à sortir un peu, à aller au cinéma des choses comme ça. J'ai dû même faire partie d'un groupe d'aumônerie, des choses comme ça vous savez ? Alors que je ne suis pas du tout chrétien, ni baptisé, ni croyant du tout, mais simplement le fait de, d'être avec des gens, de parler ; bon c'est l'époque où on parle un petit peu de grands thèmes de la vie donc j'ai assez apprécié cette période-là.

C'est qui qui s'occupait de ça ?

Alors je pourrai pas vous dire. Je me souviens avoir suivi quelques camarades qui m'ont proposé ça : " si tu veux on se réunit ". Et comme je pouvais prendre le car, soit à 5 heures, ou à 6 heures, des choses comme ça, je devais rester une heure ou une heure et demie et on se réunissait surtout chez les amis en fait. C'était pas à l'aumônerie particulière, mais c'était quand même à l'initiative un petit peu de, donc là des ... Une bonne ambiance de classe, une seconde très agréable et puis j'avais beaucoup apprécié cette fois le, la filière. J'étais en 2^{nde} AB, plutôt Sciences économiques ; après j'ai continué en Bac B. J'ai bien apprécié cette filière-là parce que c'est une filière qui parle quand même du, voyez qu'est plus ouverte, on parle de la société, des sondages, de la ... C'était quand même, on comprend un peu mieux la société, je trouvais ça très bien. Donc là, 3, 3 bonnes années, je pense. J'ai passé le concours de l'EN en 3^{ème}, je ne l'ai pas eu, je l'ai repassé en 2^{nde} et donc là, j'ai été admis, 10^{ème} je crois sur 30, ils en prenaient une trentaine, une quarantaine chaque année. Et donc, je me souviens avoir passé avec un ami qui est instituteur à R. là maintenant, avec qui on a bien sympathisé, que je vois toujours. Et donc le bac, j'ai surpris un peu mon monde parce que tout le monde était persuadé que je l'aurais tout de suite, et j'ai quand même passé (rire) l'oral de rattrapage, mais il me manquait pas grand chose en fait. Peut-être, par manque de confiance, j'ai dû rater deux-trois épreuves parce que j'ai eu du mal, j'ai dû me faire violence pour aller à l'oral de rattrapage, vu que ma timidité n'a pas arrangé les choses. Mais enfin, je suis timide mais, quand faut y aller faut y aller, dirais-je. Donc là, j'ai pas tellement eu le choix. Et puis bon, j'ai toujours fait un peu les choses pour mes parents. Je crois que mon père, qui était quelqu'un de très renfermé qui montrait jamais ses sentiments, a été assez fier quand j'ai, enfin pour lui qui vient d'un milieu modeste, instituteur ça a toujours été quelque chose, une promotion importante. Bien qu'aujourd'hui on soit pas énormément ... hein ! (rire). Oui, oui, on baisse un petit peu mais ... Pour lui, ça a toujours été une promotion, donc je pense que, pour moi, c'était important de réussir. Important de réussir le bac dans la mesure où, sans le bac, je rentrais pas à l'EN. Puisqu'à cette

époque-là il fallait, on n'entrant plus après la 3^{ème} hein, comme ça a pu se faire. Et puis deux années d'EN magnifiques je dirais, puisque deux années, deux années sans travail. Je crois qu'on peu le dire comme ça, vraiment par rapport à la terminale où y a quand même du travail, surtout à la maison, à faire. Des découvertes à l'EN, mais peu de travail. J'ai pas souvenir d'avoir ouvert très souvent mon sac après que les cours soient terminés. Donc année agréable, on était, j'étais interne la 1^{ère} année, j'avais pas encore de voiture donc je me souviens de ça, j'ai passé le permis la 2^{ème} année. Mes quelques amis avaient des voitures, donc une vie assez agréable parce qu'on était quand même payé, pas grand chose à cette époque-là, je ne me souviens pas, pas énormément, mais c'était largement suffisant, c'était une indépendance, oui oui, totalement, totalement indépendant oui. Donc là, content de rentrer à la maison le week end pour se reposer, je crois que je rentrais deux jours, je dormais deux jours, je posais un sac de linge et je repartais (rire). Et la vie se faisait la semaine, voilà. Donc les cours, et puis le reste du temps, les soirées à jouer ou à sortir quand on pouvait. La 1^{ère} année un peu moins, la deuxième année un tout petit peu plus. Première année voilà, puis là de nouveau moi toujours ce qui a compté dans ma vie ça fait un peu bilan ça c'est les rencontres en fait. J'ai toujours recherché le contact avec des personnes, et c'est toujours ce contact-là qui m'a enrichi, qui enrichit hein ! Et donc là la 1^{ère} année assez, très agréable, 2^{ème} année un tout petit peu difficile au début, puisqu'on a passé trois mois dans les classes. Là, on s'est aperçu de ce qui allait nous arriver. J'étais ici d'ailleurs, je me demande si j'étais pas dans cette classe, non ça a un tout petit peu changé. Mais en fait, j'ai fait, c'est un hasard, j'ai un stage trois mois dans cette école, dans une classe de perfectionnement. Et là, j'ai découvert des choses hein, des choses dont on ne nous avait jamais parlé jusque là. Peu de maternelle, et pas du tout de ces classes un peu spécialisées. J'ai été très surpris, par contre j'ai bien aimé les enfants, j'ai eu des problèmes, je dirais pédagogiques, en tant que débutant. Tomber débutant dans une classe de perfectionnement c'est quand même pas l'idéal. C'est pas l'idéal, parce qu'on a trop de problèmes pédagogiques pour arriver à bien comprendre les enfants et autres. Mais ça s'est, dans l'ensemble, bien passé quand même. Ça s'est bien passé, et puis y avait un collègue ici, y avait deux classes de perfectionnement, une petite, une grande. J'avais les petits, non les grands, et lui avait les petits donc, il m'a beaucoup aidé. Donc encouragé quand c'était nécessaire, parce que c'était pas très facile et, bon ... Donc après, on est retourné au bout de trois mois, donc en janvier à l'EN. Y a eu un semblant de révolution, on leur a dit : " on (ne) veut plus que vous nous racontez ce que vous avez fait la 1^{ère} année, mais on aimerait bien que vous nous parliez, que vous nous donnez un petit peu des billes, comme on dit, pour, pour être capable d'enseigner la 2^{ème} année ". Alors là, ça a été un peu plus difficile, on a été en conflit un petit peu avec les professeurs qui nous ont accordé une sorte d'autogestion de nos cours en disant : " Bon ben si vous voulez travailler... " Alors on avait choisi des thèmes : la lecture au CP, des choses comme ça, " et puis si vous avez besoin de nous on sera là ". Et c'est parti un petit peu en eau de boudin parce que notre volonté a très vite faibli (rire) à ce niveau-là, et puis ça a éclaté un petit peu comme ça. Mais enfin la 2^{ème} année s'est pas mal passée, et ensuite on est entré dans la vie active plus délicate. Moi, j'ai dû faire, la 1^{ère} année j'ai dû faire deux mi-temps. Donc un mi-temps à l'école LF., et un mi-temps à l'école d'A. Là-bas, j'avais un je sais plus les

classes des CE 1 je crois, à LF. et un C 1CE 2 à A., dans un garage sous la Mairie, je me souviens. C'était pas ... avec un enfant très, très perturbé. L'année n'a pas été très mauvaise, mais c'était un peu, un peu difficile quoi.

Vous aviez le sentiment d'avoir été formé à l'EN ?

Non. Pas du tout. Pas du tout. Si, je me souviens quand même d'avoir eu une bonne formation, en tous cas une bonne idée des choses en psychologie, donc sur la connaissance de l'enfant. Là ça avait été intéressant, et en Education physique avec Mr T. et puis un professeur de psychologie qui s'appelait P. qui lui, nous avait bien, nous avait parlé un petit peu de comment on pouvait gérer une classe, gérer un groupe, les individualités, les choses comme ça, dans un groupe tout en travaillant avec le groupe de normaliens, et puis la connaissance des enfants : à quel âge on peut acquérir telle et telle chose. Ça, pas trop mal je dirais. Pas trop mal. Et puis, comme on n'y connaissait rien ... donc autant de plus. Le reste, non, pas grand chose. J'ai pas appris vraiment à faire classe, j'ai pas appris à faire une fiche de préparation, j'ai pas appris à faire une progression. Et ça, j'aurais aimé, j'aurais aimé. Et ben après, on a appris sur le tas, mais on perd un peu de temps peut-être. Y avait peut-être quelques raccourcis au début, qui seraient nécessaires. Aujourd'hui, quand on voit les normaliens qui passent, j'ai l'impression que ça a l'air un peu plus, je sais pas, un peu plus sûr quoi, peut-être au niveau de la formation. Nous, je sais pas, on arrivait peut-être, pourtant on était loin de mai 68, mais c'était encore assez vague : "on vous dit pas comment on peut faire la lecture au CP, vous le découvrirez vous-même donc on vous donne de grandes idées mais ..." Ce qui manquait c'était surtout la pratique quoi. C'est vrai que c'est en classe qu'on apprend le mieux, mais il me semblait quand même qu'on aurait pu avoir un peu plus de facilités au début. On a bien eu quelques semaines de, d'observation, de stages en observation dans les classes d'application mais bon ... Disons qu'on voyait un maître faire classe, c'est à peu près tout. Mais on savait pas comment il l'avait préparée, où il avait pris ses renseignements, quel livre on pouvait utiliser. Un petit peu tout ça, ça nous a manqué au début. Voilà. Ensuite ...

Et dans la famille ... ?

On est une famille qui montre pas trop ses sentiments, qui se fréquente, je sais pas si on peut, bizarre hein ! un peu bizarre à dire on se voit souvent, on va aller toutes les semaines voir nos parents et on se retrouve là-bas, mais en dehors de cela on ne se voit pas beaucoup. Tout en s'apprécient, tout en sachant que, s'il y a quoi que ce soit, ben les uns, les autres, on est là pour s'aider. Petit, j'ai pas de c'est bizarre ça je me souviens un tout petit peu de ma soeur qui a 3 ans de plus. Donc à l'école primaire, elle me protégeait un petit peu mais sans plus. Au collège, elle était passée avant moi, on a fait une année ensemble, ce qui m'a permis d'avoir un petit peu des repères assez vite dans, au début, dans le collège. Mon frère, donc le 2^{ème}, celui qui a deux ans de moins que moi, euh ..., je sais pas, c'est bizarre j'ai pas beaucoup de souvenirs avec lui à

l'école. Pas du tout même. Pas du tout. Pourtant, deux ans de moins on a été forcément dans la même classe, mais alors là, j'ai aucun souvenir. Bizarre ! Oui, oui, j'ai pas de souvenir du tout. Et puis l'autre il a 10 ans de moins donc là c'est plus difficile.

C'est peut-être que c'était un peu " ni bien ni mal "

Oui, oui. Non ça se passait sans, sans trop de problèmes. On était comme tous les frères et les soeurs. Avec mes frères et soeur, quand les parents étaient pas là, on s'entendait très bien, et quand ils étaient là on se débrouillait pour les faire chevrer (rire), on se disputait ou autre, comme je peux voir mes enfants faire aujourd'hui, il me semble. Sinon, j'ai pas non, j'ai pas vraiment de souvenirs particuliers à cette époque-là. Peut-être quelques souvenirs de sorties que mes parents faisaient. Enfin ils avaient des amis, donc ils allaient manger les uns chez les autres et là on retrouvait des enfants de notre âge et bon ... J'ai pas d'autres souvenirs particuliers.

Et pas de problèmes de santé ou de choses comme ça

Non.

Et pas de grand-père, d'oncle, tante

Grand-père, grand-mère sont morts, y en a un qui est mort l'année de ma naissance, du côté de ma mère. J'ai un grand-père qui est toujours vivant qui a 92 ans, qui habite M., qui lui a, avec qui on a toujours eu de bons rapports. A cette époque-là y avait encore une arrière grand-mère qui avait aussi 93 ans, qui a dû mourir à 93-94 ans, qui venait assez régulièrement à la maison. La mère de mon père a vécu quelques temps à la maison, pas très longtemps avant de décéder. J'ai pas beaucoup de souvenirs avec la grand-mère, pas beaucoup de souvenirs. J'ai l'impression que c'était pas, que ça a pas été une partie importante, enfin si, sûrement importante mais pas très marquante, je dirais. Vraiment ce qui, là où j'ai eu l'impression de, de démarrer, c'est la fin du collège, c'est le lycée. C'est au lycée qu'il y avait l'ouverture d'esprit, les copains, tout ça. Ça a commencé là. C'est avec les pairs de la classe qu'il y a eu démarrage et ouverture, plus qu'avec la famille. Avec la famille, pas d'ouverture du tout je dirais hein, pas d'ouverture du tout. Mes parents n'allait pas au cinéma, on n'allait pas au spectacle, enfin bon y a longtemps quand même, hein ! 35 ans, forcément c'était pas. Y avait pas. Y avait pas de télévision, en tout cas pas tout de suite, on l'a eue assez tard. Mais une enfance, je dirais heureuse, sans ... Pas choyé mais pas malheureux, pas maltraité, non, non non. Avec quelques principes d'éducation qu'étaient peut-être pas si mals. Peut-être un petit peu trop de soumission, bon ce qui a été un peu difficile après dans la vie au niveau du caractère. J'ai peut-être tendance très vite à, à me soumettre, on peut dire un peu comme ça. Pas un caractère très ..., pas à poigne.

Soumission aux parents ?

Soumission aux parents, oui. Comme ça pouvait se faire, je crois, beaucoup enfin beaucoup ... beaucoup je sais pas, mais encore assez à cette époque-là. Les enfants on les écoutait pas ou très peu.

C'est ce qui vous reste ?

Oui, c'est ce qui me reste là-dessus.

Pas d'écoute ?

Oui. Pas beaucoup d'écoute. Et je vois, même encore aujourd'hui, j'ai du mal à avoir une conversation, avec mon père surtout. Ma mère si, plus facilement. Mais avec mon père qui, bon, c'est comme ça, c'est pas autrement. Et puis je cherche même pas à le contredire, souvent j'ai pas du tout la même opinion mais bon, on laisse un peu, on laisse un peu aller parce que c'est le père. Enfin je sais pas, ou ... Parce qu'on cherche pas à, spécialement à se fâcher, à se fâcher ou autre.

Peut-être parce que vous sentez que c'est pas utile, que ça ne servira à rien

Oui, oui oui, un peu, y a ça aussi. Oui, c'est un peu ça. Oui, oui oui, c'est sûrement ça. Et je dirais que ça a pas été, c'était peut-être pas un modèle d'éducation dans le sens où effectivement on était un peu trop soumis. Donc, ensuite, dans la vie il faut, j'ai eu du mal très souvent à me faire mon opinion moi-même. Et même encore aujourd'hui, facilement avec moi le dernier qui parle a raison. Faut que ... Mais bon, maintenant je connais, maintenant je sais. Donc je me méfie de moi-même et je prends mon temps pour , pour prendre une décision ou autre. Mais euh, mais je pense quand même que ça a dû venir un peu de l'éducation parce que je vois que mes frères et soeur peut-être pas la soeur, la soeur elle a pris plus d'indépendance assez vite, elle s'est plus vite rebellée, rebellée, moi un petit peu mais un peu moins et les deux autres frères très soumis, même encore aujourd'hui. Jamais ils diraient quelque chose qui irait dans le sens contraire. Moi, je l'ai fait, maintenant je (ne) le fais plus parce que voilà j (e n') en ressens plus la nécessité. Je l'ai fait un peu presque, ben à l'époque du lycée, quand j'ai découvert qu'il y avait un peu autre chose. A ce moment-là oui, j'ai un peu rué dans les brancards, et je me souviens avoir pris une gifle alors que j'avais 18 ans, quelque chose comme ça, parce que j'avais contredit mon père ; j'étais parti. J'avais dû rester 15 jours, finalement j'ai habité chez ma soeur qui était déjà partie et qui habitait A. Et puis ma mère m'a demandé de revenir, je suis revenu quoi. Enfin bon, c'était à cette époque-là. Maintenant on se rebelle peut-être un peu plus tôt, à cette époque-là c'était un petit peu plus tard. Vers 17-18 ans on avait besoin de prendre le large, moi c'est bien tombé parce qu'après à l'EN ... j'étais loin, puis assez indépendant.

Et quand vous étiez à la campagne, vous aviez des jeux

Ah oui, oui, oui. Enormément. Ah oui, j'ai d'excellents souvenirs de parties de luge. J'ai habité à deux endroits à M., vers le, comment ça s'appelait, vers chez D., vous savez vers chez B., la petit épicerie, la cour qui est derrière. Il fallait même monter un petit peu ; les D. à cette époque-là avaient encore une étable, donc c'est un petit peu par là derrière, c'est vraiment tout près de l'épicerie. Là, on l'appelait la cour des miracles derrière, ça forme une petite cour comme ça et puis fallait remonter encore un petit morceau de ruelle et on habitait une vieille maison qui avait été retapée qu'on louait là. Et là, oui d'excellents souvenirs, on avait un jardin, en plus avec des poules, des lapins, des choses comme ça. Et puis derrière, y avait une bonne pente, on faisait de la luge, vraiment des parties très agréables, sinon on faisait de la luge en descendant depuis la route du haut, Le C., là on descendait vers l'église jusqu'en bas quasiment. Oui, oui avec les copains, des jeux très agréables. Et puis ensuite, mes parents ont construit, donc en montant à M. en direction de B., donc ensuite, on a déménagé là-haut. Là, même chose, on a retrouvé les copains et, juste derrière, il y avait une carrière qui avait été, comment dire, la végétation avait repris dans cette carrière, mais y avait encore un gros rocher, une grotte dessous. Là, on a fait des parties sans arrêt, des cabanes, des choses comme ça. Et, un peu plus loin, y avait vraiment une carrière qui faisait un petit peu canyon de western, alors là on y a passé des journées, des cousins venaient jouer ; là on y a passé des journées à jouer aux cow boys et aux Indiens. Ah oui, oui, des vrais plaisirs. Et puis, à la tombée de la nuit on se cachait, on lançait des pommes pourries sur les voitures qui passaient, des choses comme ça (rire). Non des, oui oui, non, les jeux dans la campagne oui, beaucoup. C'est ce qui me restera le plus de cette partie de ma scolarité primaire. Après moins. Après le collège, bon ben, les copains n'étaient plus les mêmes, après j'ai perdu de vue un petit peu les amis, on se retrouvait peut-être un tout petit peu le mercredi ou le jeudi à cette époque-là, un peu moins, je devais travailler un peu plus, enfin je sais pas c'était peut-être un peu différent mais là, oui. On allait aux champignons avec justement celui qui habitait Les E., j'allais souvent le voir, on allait aux champignons ensemble, des choses comme ça, on allait jouer chez lui. Voilà au niveau des jeux, bon ça n'a pas manqué hein.

Est-ce que c'est ce qui manque maintenant ?

C'est ce qui manque maintenant. Surtout pour les enfants des villes. Et puis on n'ose pas, on n'ose un peu moins les laisser sortir, enfin je veux dire : à cette époque-là c'est vrai qu'on sortait jusqu'après la nuit tombée voilà et puis on revenait à 7 heures du soir et puis ça allait tout bien. J'ai l'impression que les parents s'en faisaient pas plus que ça. Tandis que maintenant on hésite un peu plus hein ! Même à la campagne, peut-être. Et c'est vrai que les jeux de plein air, maintenant ça manque, ça manque beaucoup. Maintenant les enfants on les emmène un peu à droite à gauche, mais bon ça remplace pas. Avec les parents, c'est pas avec les copains, c'est autre chose hein ! Ben jusque-là encore, ils suivaient bien, maintenant un peu moins. Mais maintenant je me dirais :

" finalement c'est plus simple parce que, parce qu'ils ont pas besoin de nous quoi ". Ils arrivent, la fille elle va faire quelques tours en ville et autres, le garçon il appelle deux copains et c'est chez les uns, chez les autres et j (e n')ai plus à me dire : " il faut qu'ils sortent aujourd'hui, qu'ils fassent quelque chose ". Ils organisent eux-mêmes donc ... Oui, oui, ça va bien. Mais y a encore le petit qui a encore besoin de nous, il a 4 ans. Lui, c'est nécessaire de le sortir, de le mettre un peu en plein air. Donc on fait un peu des promenades, des choses comme ça. Voilà, je crois que c'est à peu près tout. En fait les parents ils nous ont toujours laissé un peu d'indépendance. Ça paraît bizarre, assez contradictoire d'ailleurs, mais bon, quand on voulait faire les choses, ils nous laissaient faire les choses. Et on a l'impression qu'ils s'en faisaient pas trop. Alors je sais pas si, si vraiment ils, on se rend pas compte (étant) gamin. Moi j'avais, j'ai toujours eu l'impression qu'ils se faisaient pas de souci pour nous. Bon, j'ai changé un peu d'avis là, bien sûr. Qu'ils se faisaient pas de souci, qu'ils nous laissaient faire un petit peu ce qu'on voulait ...

Peut-être qu'ils faisaient confiance ?

Peut-être. Peut-être bien. Sûrement. En tous cas ils devaient plus me faire confiance, ils me faisaient plus confiance à moi qu'ils pouvaient faire confiance à ma soeur mais bon, c'est parce que c'était une fille, donc là ça a posé vite des problèmes avec mon père et les deux autres garçons en tous cas pas les deux autres non, le petit dernier, celui qui a 10 ans d'écart avec moi, lui il a fait à peu près tout ce qu'il voulait assez facilement parce qu'il est arrivé quand même 10 ans plus tard, enfin 8 ans plus tard que le dernier. Mais celui qui vient juste derrière moi , il est un peu tête brûlée, donc c'est vrai que, il a dû être plus surveillé. Moi, comme j'étais soi-disant l'intellectuel de la famille, donc (rire) un intellectuel ça doit réfléchir avant de faire des choses je suppose, donc c'est vrai qu'on m'a toujours fait un peu confiance. Quand je disais : " je vais là " ou " j'ai envie de faire ça " ... Y a eu un voyage en Angleterre au collège, pourtant ça a dû poser des problèmes à mes parents pour le financer, ben ils m'ont dit oui. Quand fallait aller au théâtre à Genève, bon c'était oui. Enfin y a toujours eu ... L'année du bac, on a dû aller passer 10 jours pendant les vacances de Pâques en Espagne avec 4-5 amis, on est parti en train, ça a duré des heures de voyage, etc. ils m'ont dit oui et sans même me dire : " attention etc. ". Je sais pas, ils m'ont fait confiance. Et puis après à l'EN, on avait fait un échange avec une EN de Dublin. Ça, c'était intéressant, oui. Donc on est resté un mois à Dublin et on était une quinzaine je crois. Et donc, y a une quinzaine d'étudiants irlandais qui sont venus un mois à B. Ça leur a fait une différence (rire). Passer de Dublin à B. et de B. à Dublin ça a beaucoup changé. Surtout que nous à B. y avait une quarantaine de normaliens. C'était la 2^{ème} année qu'était ... donc y avait les deux ans donc ça faisait un maximum de 70 à 80 étudiants, et à Dublin y en avait 1000. On est arrivé, moi j'ai découvert un petit peu l'ambiance universitaire à ce moment-là, parce que c'était quasiment l'université. Mais c'était 1000 étudiants qui se destinaient quand même à l'enseignement. C'était pour toute l'Irlande, je crois bien. En tous cas, c'était ... Il ne devait pas en avoir beaucoup comme ça. Donc c'était très particulier comme ambiance, évidemment très catholique, donc moi ça m'a toujours, ça me,

choquait, ça m'a choqué évidemment, n'étant pas catholique du tout, peut-être un peu anticlérical comme toute ma famille. Ça vient du grand-père surtout, le grand-père qu'est toujours vivant et puis euh . Mais bon, ce qui donne une bonne ouverture de l'esprit sur la civilisation, j'avais trouvé ça, très très bien. Et pas de travail du tout en plus (rire). Je sais pas pourquoi on y est allé parce que, enfin si ça a été très enrichissant personnellement mais qu'on nous ait payé le voyage, remboursé etc. pour nous envoyer là-bas, d'ailleurs ça s'est pas refait donc (rire) peut-être que les retombées n'ont pas été formidables. Mais bon, on en a profité nous. C'est peut -être un peu dommage que ce, que ça n'ait pas continué. Non ça c'était pas mal.

Je reviens sur votre frère, la liberté était peut-être bien accordée en fonction d'une estimation des

Ah oui, oui c'était ça, c'était sûrement ça. Et je vois, j'ai un peu, forcément j'ai un peu cette attitude-là avec mes enfants. Pas soumission par contre, évidemment, pas du tout parce que ce serait pas, enfin pas plutôt le contraire mais en tous cas j'ai essayé, pas d'être comme ça mais de faire confiance. De faire confiance, de pas être trop sur eux alors que mon épouse c'est un petit peu le contraire. Pour les devoirs elle vérifie alors tous les deux on se complète pas trop mal. Parce que moi je laisse plus les choses ouvertes et qu'elle, de temps en temps elle remet les choses en place, donc finalement on se complète bien.

Et au niveau expérience est-ce négatif de leur faire confiance ?

Non. Non non, non non. Au contraire. au contraire parce que si on fait pas confiance on aura forcément le mensonge ou des choses comme ça de leur part. J'aime mieux qu'on me dise les choses même si elles sont pas toujours très agréables à entendre. Mais c'est vrai que ma femme qui fait moins confiance, eh bien ma fille aurait plutôt tendance à lui mentir sur certaines choses. Y a pas longtemps encore, je sais plus pourquoi, effectivement elle a pas raconté la même chose aux deux. Moi elle m'a dit la vérité, à mon épouse elle a dit autre chose parce qu'elle s'est dit que ça passerait pas sinon.

J'ai envie de revenir sur l'école, sur les cycles. Les cycles ça nous permet de prendre notre temps. Et ça tombe bien parce qu'avec les cycles ça nous permet un peu de prendre notre temps. Et bon, on a 3 ans pour faire les choses et voilà. Avant on était très bousculé sur, enfin on était, je sais pas si on l'était mais en tout cas on se sentait un petit peu bousculé sur les choses. On disait : " il faut qu'on fasse ... le passé simple, le machin, le truc ". En conjugaison, des choses comme ça, on faisait des temps qui ne, qui ne servent à rien de faire. Ça marchait avec les quelques bons élèves de la classe, les autres on les mettait plus ou moins en échec et puis voilà, c'est tout. Bon aujourd'hui on se dit : " Hein, subjonctif présent ... ou certains temps comme ça, ils les maîtriseront au collège. Même s'ils les découvrent au collège ... Que nous on le travaille un petit peu oralement comme ça, ben c'est bien suffisant, qu'on en écrive quelques uns si on en a besoin, qu'on les recherche dans le livre de conjugaison, et puis voilà, c'est tout. Moi je crois qu'il faut

aller doucement sinon. Enfin, faut prendre son temps, prendre le temps de faire les choses, de les faire correctement et bien. On avait tendance à aller trop vite parce que ? Parce que le programme était fait comme ça. C'est vrai que le programme est encore un peu lourd mais au sein du cycle on peut quand même s'arranger pour ...

Ca dépend des collègues aussi

Oui oui. Et puis comme la formation est moi je dis que la formation des instituteurs est pas bonne et que la formation continue n'est pas meilleure, c'est vrai qu'on a encore de grosses disparités, hein, entre collègues d'une même école ou d'écoles différentes. On demande ça, ils demandent ça, quand le gamin passe d'une école à l'autre, on a des surprises, c'est vrai. Et en général ceux qui bougent, qui bougent beaucoup c'est, c'est les enfants qui ont des familles pas trop stables et effectivement, c'est pas ... Et s'ils ont déjà rencontré une notion et qu'ils n'ont pas réussi, c'est pas la bonne solution.

Laurent

Premier entretien

Bon, d'abord je ne suis pas originaire de ce département. Moi, je viens du département de l'E., où donc, j'ai suivi l'Ecole normale. Alors, ce que je peux en dire c'est que l'EN, c'est un petit peu ce qui en reste à ceux qui l'ont vécu aussi par ici, c'est qu'on voit beaucoup de choses, mais quand on en sort, on est pas du tout préparé à avoir une classe, euh, quelle qu'elle soit d'ailleurs parce que ... Ma première année d'enseignement était dans un institut médico-pédagogique. Alors, sortant de l'EN sans autre formation concernant justement les problèmes de ce genre, euh, je n'ai pas tenu l'année. Moi, j'ai arrêté au mois de mars, d'ailleurs parce que j'ai eu un accident d'automobile, mais je pense que tout est lié quand il y a des problèmes de ce genre. Ensuite, j'ai fait beaucoup de CE 1-CE 2, partout dans l'E., et ça fait sept ans que je suis arrivé par ici. J'ai travaillé à V. et ici, quoi. Ici, où j'ai un CM 2 et où je me sens très très bien. C'est vraiment le niveau qui me convient le plus. Je travaille, moi, avec des CP dans le cadre des échanges de services avec les collègues, donc CPCE 1. C'est gentil, mais on demande trop à materner quelque part. Enfin je veux dire, c'est la demande de l'enfant par rapport à l'enseignant. Et il faut beaucoup materner, beaucoup perdre de temps à ce genre de choses, perte de temps entre guilements hein! je m'entends, hein !

C'est pas votre truc

Voilà, c'est pas du tout ma branche à ce niveau-là, quoi ! Maintenant, les problèmes

que j'ai pu rencontrer. Y a le problème de l'IMP donc, je vous l'ai dit tout à l'heure. Je n'étais pas du tout préparé à affronter ce genre de choses. Ensuite ... bon y a les relations par rapport aux communes. Je crois que ça existe toujours, moi ça fait donc vingt-deux ans, et bien j'ai toujours les mêmes problèmes. Les gens ne comprennent pas l'intérêt de l'école. On parle de l'ouverture de l'école, mais l'ouverture de l'école c'est quoi ? Et bien c'est que tout le monde doit faire un effort pour aller vers l'extérieur, mais des fois c'est l'extérieur qui veut pas venir vers nous hein ! Je vois qu'il y a des conseillers municipaux qui ... blocage hein ... "de mon temps c'était comme ça", ils ne voient aucune raison de faire un changement quelconque. Les problèmes que j'ai pu avoir c'est avec certains collègues, mais je crois que ça on y passe tous aussi. Chacun a sa propre conception de l'enseignement, chacun voit midi à sa porte comme on dit, et moi, les problèmes que j'ai pu avoir, c'est justement parce que je voulais aller dans un sens au niveau du sport ou au niveau des échanges, et d'un autre côté on disait : "non moi je suis bien dans ma classe, j'y suis, j'y reste quoi". Ou du prêt de matériel ou, enfin pour s'arranger quoi. Ça a toujours été là qu'il y a eu le plus de problèmes.

Même à ce niveau-là, ce niveau tout "bête" d'échanges ?

Tout "bête", oui, oui. Mais quand on arrive à faire des échanges de services, c'est magnifique. Ça veut dire qu'au moins on a fait un pas en avant. Mais maintenant, y a une obligation de résultat à ce niveau-là hein puisque les textes veulent qu'on fasse des échanges, du décloisonnement et autre, ce qui permet d'avancer un petit peu plus mais autrefois, y avait rien d'indiqué, les gens restaient chacun dans leur classe. Vous vous imaginez un peu, quand on était dans une école à trois ou quatre classes, il y avait le même matériel dans chaque classe, pour faire du sport alors qu'on aurait pu le passer à autre chose. C'est ce qui se fait maintenant, on essaie de vivre vraiment, de faire un groupe qui ait une cohésion. D'où le projet d'école, d'où les échanges de services, les conseils de cycle et ainsi de suite. Heureusement qu'on a ça maintenant, ça permet de faire bouger un peu certains collègues quoi ! Pas forcément les plus âgés dirais-je. C'est pas forcément les plus âgés qui sont les plus coincés au niveau du changement. Il peut y avoir... Ça dépend comme vous disiez du cursus que l'on a suivi hein, et puis du tempérament de chacun. Voilà. Qu'est-ce que je pourrais vous dire encore ?

Les bons souvenirs avec les enfants, ou les mauvais souvenirs ... Les bonnes expériences, ce qui vous a fait plaisir ...

Les bonnes expériences. Et bien quand j'étais, quand j'étais toujours dans le département de l'E., avec les CE 1-CE 2, on avait mis sur pied une kermesse au 1^{er} Mai, qu'on avait donc appelée la kermesse du muguet. Et c'est quelque chose où y avait un investissement de tous (appuyé) les enfants de l'école, plus les parents. Et c'est quelque chose que je n'ai pas retrouvé par ici, que je n'ai retrouvé d'ailleurs dans aucune autre école, c'est ce bloc autour de l'école. Et vraiment, moi ça m'avait fait plaisir, on avait construit quelque chose, quoi. Bon, ça c'était là-bas. Ici, c'est depuis

que je suis dans cette classe, on part en classe d'environnement. C'est-à-dire que c'est on appelait ça autrefois classe de découverte, on a appelé ça classe verte mais classe verte c'est classe de campagne -, moi je vais au bord de la mer. Une fois St R. sur la côte méditerranéenne, une fois l'océan Atlantique. Et ça, c'est vraiment ... c'est, c'est ce qu'il y a de plus beau au niveau de la classe. Les enfants, les enfants s'investissent dans la préparation, dans tout ce qui est pour trouver de l'argent. Donc, y a des activités à faire pour ça. Il faut mettre au point le départ, y a des tas de choses dont on va discuter avant, parce que la classe elle dure quand même entre dix et douze jours. Dix ou douze jours pour certains, qui n'ont jamais quitté leurs parents, ou alors s'ils l'ont quitté c'est pour se retrouver en famille simplement, alors que là il y a une rupture ; donc y a des problèmes sociaux, y a des problèmes affectifs, y des tas de choses, donc on discute beaucoup à ce niveau-là, et ça, ça permet de faire la classe autrement. Déjà avant de partir. En plus, sur place on fait l'école ailleurs, autrement, c'est absolument merveilleux. Moi, j'en reviens crevé, fatigué, parce que dix jours, avoir les gamins 24 heures sur 24, c'est autre chose que les avoir six heures par jour. Mais c'est merveilleux, quoi ! Moi, j'en redemande à chaque fois. Et donc je me suis investi beaucoup là-dedans, et comme je pars dans des centres de la FOL 74, et bien j'en suis arrivé à appartenir à la FOL 74, parce que je veux aller plus loin dans ce qui est proposé, dans le débat, dans la gestion des centres, dans l'appréciation qu'on peut apporter sur les centres. Voilà. Donc la classe d'environnement, c'est le top au niveau de la classe, quoi. C'est le gros morceau parce qu'on travaille beaucoup avant hein ! On travaille ... Ben, dès maintenant, on va en parler, on va mettre au point sur quoi on va travailler. Et donc jusqu'au moment du départ. Ensuite après le départ ... après le départ ! le retour : il y a toute la partie exploitation, exploitation des données, préparation d'une exposition photos, documents et autres pour les parents, pour la mairie. Encore une fois, ça permet aux enfants de travailler pour quelque chose, aux parents de voir ce qui a été fait, et de faire venir la mairie dans l'école. Parce que ça, c'est un gros problème, hein ! Aussi ! On a les gens en début d'année qui viennent nous voir : " Bonjour ça va ". Et puis après on les revoit plus. Je m'entends, les élus, quoi. Et eux on ne les revoit plus du tout après, donc ça permet justement de les faire venir à nouveau, de voir comment fonctionne l'école. A partir du moment où l'école s'ouvre comme ça, ça permettra après d'avoir d'autres demandes et de les obtenir quoi. Deuxième chose qui marche très très bien dans cette classe, et j'y tiens beaucoup aussi, c'est le stage de voile. Alors, on fait un stage de voile, donc à S., tous les ans en septembre-octobre, juste à la rentrée, hein ! Généralement, tout le monde fait ça en mai-juin, pour clore l'année ; ça fait une petite sortie. Bon moi, j'ai essayé de voir ça autrement. Sauf qu'au niveau de la cohésion du groupe, de la connaissance des enfants, pour eux, par rapport à un élément qui est l'élément liquide qui est complètement déstabilisant, c'est une expérience sensuelle. Et on obtient, on a une vue, plutôt d'ensemble, des enfants, qui est complètement différente. Et ça soude le groupe, et ça me permet, moi quelque part de m'intégrer plus facilement au groupe classe qui passe, hein, d'une classe à l'autre. Donc le groupe ... on mange ensemble à midi, ça désacralise un petit peu l'enseignant. L'enseignant, c'est pas la chose sur sa tour d'ivoire là-haut, je suis comme eux, on mange comme eux et puis c'est tout. Ce qui se fait aussi au niveau de la classe d'environnement. Là, c'est pareil, on vit ensemble, on est des êtres humains comme les

autres. Donc, y a une approche qu'est complètement différente au niveau vie sociale, affective, comportementale. Les enfants sont complètement différents. Et nous aussi, parce qu'on les prend pas comme les élèves au sens strict, où voilà on a un programme, on a un certain nombre de choses à faire, vous allez en sixième donc on ouvre la boîte, on verse tout à l'intérieur et puis allez-y, allez-y, bossez. On fait ça autrement. C'est loin d'être évident parce que le côté négatif, dirais-je, de l'affaire, dans une classe de CM 2 au niveau de l'entrée en sixième, c'est la pression parentale. alors les parents : " y a ça à voir, quand est-ce que vous avez fait ça ? " et ainsi de suite. " Oui, moi je travaille avec mon gamin à la maison sur tel point... " (soupir). Ça, c'est une question assez dure. Ça, c'est le point ... Ce qui est négatif, dirais-je. Quoi que, tous les parents ne sont pas à ce niveau-là. C'est négatif dans le sens où on essaie, à un moment, de faire passer un message au niveau des enfants. Si, par exemple, je sais pas, je dis comme ça sur les fractions, si ça a été vu à la maison d'une façon différente, le gamin il sait plus où il met les pieds. Est-ce que c'est la bonne méthode à la maison ou pas ? C'est dérangeant, c'est pourquoi moi, je dis que c'est négatif moi, c'est pour ça. Je reviens à la classe d'environnement. Pour faire comprendre que la classe d'environnement c'est l'école, effectivement ailleurs et autrement, c'est-à-dire qu'on va y travailler quand même, j'ai eu du mal hein ! Ça fait quand même sept ans que je suis là, et bien au bout de sept ans, y a toujours des gens qui sont réticents disant : " pourquoi est-ce que vous allez au bord de la mer, au bord de l'océan alors qu'on a le lac à côté ? " Donc, déjà ils n'ont pas fait le rapport qu'il faut un éloignement, tout ce qu'on peut faire au niveau de la mer, qu'on peut pas faire au niveau d'un lac, et ainsi de suite. J'ai eu du mal à faire passer ça. Alors, aller faire comprendre qu'on va travailler des maths en allant au bord de la mer ... et bien ça fait rire ! " Vous plaisantez, non ! C'est pour aller prendre des vacances ! Vous prenez dix jours de vacances ". Parce qu'on nous le dit, hein : " vous partez en vacances ". Ça fait plaisir ! Quand on s'investit bien là-dedans, mais bon ... j'ai l'habitude et ce n'est pas tout le monde, heureusement. Heureusement, on a peut-être un pourcentage de 20 à 30% qui ont des remarques un petit peu, pas désobligeantes mais déplacées par moments, sans le faire exprès forcément, quoi ! Faut voir un peu l'environnement, on est à la campagne ! Je ne dis pas qu'on n'a à faire qu'à des imbéciles, loin de là. Non parce que, contrairement à ce qu'il y avait autrefois, du fait que ce soit une cité presque, entre guillemets, dortoir maintenant, y a des médecins, y a des gens qui viennent de la ville, qui habitent ici au calme et qui vont travailler, qui retournent sur T. ou sur A. donc ... surtout sur T. quoi. Donc, ça permet d'avoir un niveau un petit peu plus ... élevé dirais-je. C'est vrai que les... le milieu rural est, quand même, très passiste, hein ? C'est très conservateur : " De mon temps c'était comme ça ... " Donc ils voient pas du tout l'utilité de faire la classe autrement, d'avoir un ordinateur en classe. Ben, c'est avec l'argent de la coopérative, c'est moi qui ai voulu faire, j'ai pas demandé l'avis de qui que ce soit, maintenant on travaille dessus... Bon, j'ai présenté tout ça aux parents à la réunion de début d'année, ça passe, y a pas de questions. Mais j'ai entendu par ailleurs vous savez les choses reviennent toujours, des " on dit " détournés que " ben il ferait mieux de faire de l'orthographe et de la grammaire plutôt que de travailler sur un ordinateur ! ". On en est là. Mais bon, je sais pas si en ville c'est plus ... C'est peut-être plus diffus, on n'arrive pas à le ressortir comme ça, alors que là, ça revient vite ! Dès

qu'il y a quoi que ce soit, dès qu'il y a un pas sur le côté, c'est zzzzzzzzzz ! Ça vous revient. Je crois que c'est le milieu rural qui fait ça. On est très cloche-merle. Et les problèmes entre ceux qui habitent sur le M. et ceux qui habitent D., ceux qui habitent D. et ceux qui habitent P. En fait, c'est une seule école maintenant, mais c'était deux communes bien distinctes auparavant. Donc, y a toujours des, pas des pommes de discorde, mais des petites réflexions dans le genre : " Vous, de toutes façons vous êtes de D., vous profitez de nous parce que D. y a pas de, y a pas d'argent qui rentre ". La grosse zone industrielle, elle est à P., donc là y a beaucoup d'argent. Donc D. entre guillemets en profite, alors ça entretient certaines, certains mauvais sentiments de part et d'autre. Mais P. même est complètement scindé. Je sais pas si vous connaissez ? Mais y a B., c'est le petit village qui fait de la résistance quelque part. S'ils étaient ... enfin petit village ... C'est un hameau de P. hein ! Mais, s'il était commune à part entière, il se sentirait très très bien. Eux, ils sont de B., ils sont pas de P. Voyez, on en est encore à vivre ce genre de choses, je trouve, à l'entrée du 21^{ème} siècle, il faut, faut le faire. Enfin ... Alors, pour en revenir au métier même, alors les satisfactions sont quand même le stage de voile, la classe d'environnement ça c'est au niveau vie interne à la classe satisfactions au niveau des parents parce que quand même on arrive à sortir quelque chose, et qu'ils sont pas si obtus qu'auparavant. Satisfactions, c'est aussi au niveau des collègues pour le travail d'équipe qui peut se faire maintenant. bon, c'est quand même appréciable. Satisfactions, bon, au niveau de la formation y aurait beaucoup de choses à redire. Moi, tous les stages que j'ai pu faire jusqu'ici, j'en suis revenu avec la tête bourrée de plein de choses. Et ce qui est de rediffuser ensuite dans la classe, y a pas grand chose. Je veux dire, je pense qu'il y a, y a deux niveaux complètement différents : ou on met la barre trop haut dans les IUFM, ou trop bas, ou je ne sais trop quoi, c'est complètement décalé par rapport à la vraie vie à l'école quoi. Mais bon. Moi ça, ça me, ça me satisfait pas du tout. Par contre, ce qui est satisfaisant, c'est ... Bon je fais partie d'un groupe " ressources montagne ". Donc là, on travaille avec des collègues d'autres écoles dans un but bien précis qui est justement : fournir des documents pour tous les collègues qui leur permettent de travailler groupe montagne groupe environnement qui leur permettent de travailler sur le lac, sur l'environnement là, comme ici du Pays, ou carrément sur les H. pour le ski de fond et autres. Donc c'est très valorisant ça. Ça permet le partage d'expériences, on travaille dans le même sens, mais on prend sur notre temps. C'est avec les collègues et aussi les CPC quoi. C'est un groupe qui est chapeauté par l'inspection obligatoirement quoi. Mais ça, c'est très valorisant. Y a une bonne ambiance, y a des gens qui sont volontaires, qui sont actifs, qui vont de l'avant, on essaie vraiment de faire quelque chose quoi. Ce qu'on trouve pas, bon au niveau de, des, des petites écoles comme ça. Ça se passe bien, mais dans les heures imparties et prévues par la loi pour travailler ensemble, pour travailler en groupe pas de problème. Mais qu'il s'agit de marcher un petit peu à côté, c'est-à-dire : " Ah non non, moi j'ai pas le temps, moi j'ai ça à faire ". C'est vrai qu'il y a des femmes qui ont des enfants, des gens qui ont des obligations, mais on peut toujours trouver, si on a envie de s'investir dans quelque chose on trouvera toujours le temps pour le faire quoi... Voilà.

Vous avez eu des stagiaires ?

Y a combien ? Ça fait trois ans que l'IUFM avait demandé donc, les classes qui voulaient faire accueil pour ces gens-là. Moi j'ai dit oui dans le sens où j'estime qu'au bout de 22 ans je peux apporter des choses à des jeunes qui sortent de l'IUFM. Non qui sortent, qui sont à l'IUFM, et que ceux qui sont à l'IUFM en 2ème année, s'ils viennent dans ma classe ils peuvent aussi m'apporter quelque chose. C'est-à-dire qu'ils sont mis au courant de tout ce qui est sorties pédagogiques et autres, donc ils peuvent m'apporter et ça, c'est au niveau de l'échange quoi. Ça m'a tout de suite intéressé, et puis faut ouvrir l'école, faut ouvrir sa classe, ne pas rester dans son petit pré carré et se dire : "Moi je suis bien là-dedans, je reste jusqu'à la retraite". C'est pas le genre de la maison (rire). Non, non. Je n'ai jamais été déçu. Tous ceux qui sont passés étaient très motivés et très ... très volontaires, très compétents. Bon, je sais que ma collègue directrice en a eu qui n'étaient pas du tout au même niveau, mais moi, tous ceux que j'ai eus, c'était vraiment très très bien. Ce sont des gens du coin, ils étaient très très motivés. Et ça, c'est appréciable. Et on a eu un suivi après. On se retrouve puisqu'ils habitent dans le coin, on se croise, on se retrouve, on parle de ce qu'on a fait, et ça marque quand même.

Y a des liens qui restent.

Voilà. C'est intéressant pour ça quoi. Et qui permet qu'éventuellement, s'ils arrivent dans l'école suite à un changement, ou une mutation, ou je ne sais trop quoi, ou si on se retrouve ailleurs, et bien on peut travailler plus vite ensemble, parce que ça crée des liens d'avoir ces jeunes-là. Et pour les enfants, je trouve que c'est..., surtout au CM 2, donc que ce soient les échanges de service, ou les jeunes qui viennent dans les classes comme ça, ça les oblige à travailler différemment, à ne plus être avec l'instit devant et puis eux, le groupe, à subir un petit peu, quoi que je n'aime pas ce terme-là. Mais là, on est plusieurs à travailler avec eux, y en a d'autres qui prennent ma place. Ça permet, bon déjà, de faire des observations en double puisque y a celui qui travaille, celui qu'observe, moi qui passe un petit peu partout. C'est très productif à ce niveau-là quoi. Et pour les enfants, ça les confronte à plein de gens différents, des méthodes différentes parce qu'eux sortent de l'IUFM, ils viennent de l'IUFM plutôt avec des idées bien précises sur ce qu'ils veulent faire, parce qu'on leur a inculqué, parce que, pour ceux qui viennent de fac généralement, ils ont ... on leur a appris à faire un certain nombre de choses. D'ailleurs, j'ai une collègue, qui vient d'arriver cette année, qui refait le même travail avec mes élèves alors que, maintenant, elle est en activité, que ce que m'a présenté, il y a trois ans, deux stagiaires que j'avais ici quoi. J'ai dit : "Tiens ! J'ai déjà vu ça quelque part.". Donc, ils les forment dans un certain cadre ; c'est logique. De toutes façons quand on a besoin d'apprendre, on se donne des cadres et puis on reste à l'intérieur. Donc, ils proposent un certain nombre de choses et je les laisse faire. Moi je n'agis pas de la même façon, je prends dans ce qu'ils m'apportent. Et eux obligatoirement ils sont obligés de prendre parce que ce qui n'est pas appris non plus à j'allais dire à l'EN à l'IUFM, c'est : comment gérer sa classe. Mais gérer sa classe au quotidien, c'est-à-dire pas gérer sa classe au point de vue pédagogique mais gérer sa

classe : je veux dire tous les papiers qui peuvent arriver, par rapport aux assurances, par rapport aux accidents qui peuvent arriver, par rapport à l'inspection, par rapport à la mairie, par rapport aux parents, comment gérer tout ça ? C'est loin d'être évident ! Y a des gens qui sont perdus, y a des jeunes : " Où je vais ? Qu'est-ce que je fais ? " Nous on a appris aussi sur le tas, comme ça. C'est un petit peu dommage, y a pas ça quoi. Y a pas, c'est dire qu'il y a pas de ... comment ... comment dire ? d'information qui passe suffisante.

Au niveau des liens avec l'extérieur ? Que ce soit l'administration, les parents et ...

Voilà. On parle de l'ouverture de l'école, mais il faut aussi apprendre aux jeunes à ouvrir. Ben c'est justement : comment on va faire pour ouvrir à l'extérieur ? Parce que, comme c'était marqué je ne sais plus où, j'ai lu que maintenant y a l'école et tous les autres partenaires du système éducatif qui sont donc les parents, les communautés territoriales, l'Etat. Tout ça, faut que ça marche ensemble maintenant, parce que l'école dans son petit coin telle qu'elle vivait y a 50 ans c'est fini ça, on ne peut plus, on ne peut plus, on ne peut plus. Vu tout ce dont on a besoin, mais ... c'est affolant quoi ! Donc on est obligé d'en passer par l'ouverture de la classe, de l'école. Faire venir les partenaires. Alors ça, c'est ... Parce que si on va à la mairie avec un projet bien ficelé, par exemple pour avoir des ordinateurs ou autres, ça passera pas, quel que soit l'état du projet. Ce qu'il faut c'est faire venir gentiment les gens moi c'est comme ça que je le conçois on les fait venir à l'école de temps en temps, sous quelque raison que ce soit, et puis on leur montre, et puis on les met devant les enfants en situation de travail. Qu'ils voient ce qu'ils sont en train de faire à l'ordinateur, ou ce qu'ils ont fait pour préparer la classe d'environnement. Et puis, petit à petit, ça rentre dans la tête des gens. Et puis après, quand ils en reparlent au niveau du conseil municipal, et bien ils ont de la matière pour discuter.

Et vous pouvez le leur rappeler ...

Voilà ! " Vous êtes venus, vous avez vu comment ça fonctionne ". Donc obligatoirement, ils vont faire le pas en avant quoi. Mais y en a beaucoup qui ont j'ai pas trop le terme mais c'est un peu ça qui ont peur de venir à l'école, qui se sentent intimidés et y a une sorte de protection : " attention, ces enseignants-là ... je sais pas... "

Ils retrouvent peut-être leurs réflexes de " petits garçons ? "

Oui, peut-être qu'il y a ça derrière. Oui, oui. Ils ont peur de revenir à l'école ! De se faire disputer, de se faire remettre en place, dire: " Oh je vais dire une bêtise " donc on prend ça de loin, on se fait sa sauce au niveau du conseil municipal. C'est dommage, il faut qu'il y ait interaction entre toutes les composantes du système éducatif pour pouvoir avancer. Il y a certainement des arriérés à ressortir.

En revenant aux enfants vous en avez des bons, vous en avez des moins bons scolairement comment ça se passe ? Est-ce qu'il y en a avec qui ça se passe mal, ou que c'est difficile ? Pas automatiquement pédagogiquement mais au niveau relationnel ou autre, est-ce qu'il y a eu des moments ... ?

J'ai eu des problèmes dans l'E., dans le petit village où j'étais, de cas sociaux durs, vraiment très très durs, d'enfants qui vivaient dans une cabane dans les bois, avec un père qui les battait et autre. Bon, là oui y a eu des problèmes, mais c'est pas moi qui avait des problèmes, c'est l'enfant qui était submergé par tous ses problèmes et bon, on s'attendait vers l'autisme hein, l'enfermement sur soi et puis ... Donc, ça relevait de l'IMP de toutes façons. Là, j'ai eu des problèmes. Autrement j'ai jamais eu aucun problème avec les enfants, que ce soit problème relationnel parce que tout ce qui est pédagogie, apprentissage, bon ben oui y a ceux qui ... avancent vite et ceux qui avancent moins vite. J'aime pas les bons et les moins bons. Disons que, contairement à tout ce qu'on peut dire, les enfants au départ, personne n'est sur le même pied, hein ? Parce que y a quand même un contexte socio-économique, culturel qui fait que y a le fils de docteur qui arrivera peut-être un petit peu vite, plus haut que celui dont le père travaille dans une usine où il est abruti toute la journée. Non, tout bien parlé j'ai eu qu'une fois un problème mais y a deux ans, trois ans, enfin un problème ... C'était un problème avec une jeune fille qui était, qui avait donc onze ans et qui était formée comme une jeune fille de quatorze-quinze ans. Et donc tous les garçons de la classe étaient éperdus d'admiration devant elle. Non, mais ça a posé des problèmes parce que, au point de vue apprentissage y avait plus rien quoi. Elle était ... puis elle savait jouer de ça à leur niveau, elle était complètement ... à côté quoi, donc, ça a posé énormément de problèmes. Moi, pas par rapport à elle ; déjà faut se méfier de ce genre de gamine, ensuite pour essayer de scinder, de faire qu'elle comprenne qu'il faut laisser les autres tranquilles et autre, j'étais content de la voir partir en fin d'année, je vous le garantis ! Ça, c'était un gros problème. Ça, au niveau de la formation on n'apprend pas non plus à gérer ce genre de choses. On vous apprend pas, bon y a un gamin qui est demandeur au point de vue affectif ; comment réagir par rapport à ça sans se faire, parce qu'en ce moment avec la pédophilie ça y va fort, alors comment savoir à quel moment on doit intervenir au niveau de l'enfant, ou ne pas intervenir, ou appeler les services sociaux ... A qui on s'adresse ? Ça, c'est quand même loin d'être évident. On ne nous l'apprend pas, et moi je trouve que c'est dommage. dans la formation parce que... formation à la psycho-pédagogie c'est bien gentil mais ... on pourrait peut-être en faire un petit peu moins et apprendre le vécu de l'école : qu'est-ce que c'est qu'une école aussi. Parce que c'est quand même un univers où ils sont vite perdus hein, ceux qui sortent de l'IUFM, et ils se retrouvent la 1ère année comme nous on était, de toutes façons hein ! Mais on était moi j'ai vécu ça comme ça on était pris en charge par les anciens qui étaient là pour ... Enfin, pour nous aider, pour nous orienter ... moi ça s'est passé comme ça. Maintenant je sais que c'est pas partout pareil hein ! Y a des endroits où c'est : t'es le dernier arrivé, tu prends ce qui reste, point final tais-toi. Et puis s'il n'y a pas de matériel on s'en fout hein ! Ça, c'est un petit peu dommage quoi. Enfin bon, pour en revenir au problème avec les élèves ... En plus, on n'est pas dans une, dans un

endroit où on a d'énormes problèmes. Les enfants, comme la remplaçante que j'ai eue là, puisque j'étais en stage la semaine passée, elle m'a dit que les enfants étaient très très gentils. Ils ne bougent pas. Bon, déjà parce que j'estime qu'un enfant qui vient à l'école doit avoir envie de venir à l'école. Dire comment on donne à l'enfant envie de venir à l'école, même s'il a de mauvais résultats, et bien c'est dans l'ambiance. L'ambiance qu'on crée au niveau de l'école. Alors si on est respectueux de l'enfant, qu'on l'oblige à comprendre ce que c'est que le respect, que le respect ça doit marcher dans les deux sens, moi je pense qu'on arrive à quelque chose d'intéressant. Mais si on dit à l'enfant : " tu dois me respecter parce que je suis le maître, je suis l'autorité " et puis qu'on le déconsidère totalement, on n'arrivera pas à grand chose. Ça marchera avec ceux qui, qui sont bien sur des rails, qui sont bien dans leur tête, bien sur des rails ; de toutes façons ça marche comme ça à la maison on continue. Mais les enfants qui ont besoin d'autre chose, qui réclament autre chose, qui sont dans leur fort intérieur, ils éclatent, ils explosent hein ! Moi, j'ai des élèves qui sont comme ça. Par l'intermédiaire de l'ambiance, en faisant beaucoup d'EPS mais quand je dis EPS, éducation physique et sportive mais l'éducation physique et sportive elle est aussi mentale hein je crois que par la relaxation, par des tas d'exercices de ce genre, on arrive à évacuer ce trop plein d'agressivité qu'il y a chez les enfants quoi, chez certains enfants. C'est pour ça, moi je suis content de la classe que j'ai parce qu'on est à la campagne, donc forcément le fond est moins agressif qu'en ville, et ici les enfants sont ... ont l'occasion ... moi ... on peut pas passer une journée sans rire, sans rire, sans que moi, moi-même, sans que je fasse le pitre devant eux. Bon, ça, ça dédramatise un petit peu la relation enseignant-élève, ça leur permet eux d'être plus à l'aise dans leurs relations par rapport à moi-même, et puis avoir une bonne ambiance en classe, quoi. Ils ont besoin de faire une réflexion, ils font la réflexion. Maintenant, après, c'est moi qui fait le tri : savoir est-ce que la réflexion est bienvenue ? Est-ce qu'ils ne dépassent pas certaines limites ? Parce que quand même faut ... Y a toujours des bornes à mettre quelque part hein ! Mais l'enfant qui s'exprime, l'enfant qui est bien dans sa peau, l'enfant viendra facilement à l'école. C'est déjà une grande partie de gagnée même s'il a du mal dans son travail scolaire. Et ça, ça vient après seulement.

Donc vous privilégiez la relation ?

Ah oui, oui, moi je suis pour, à 200% pour tout ce qui est relationnel avec l'enfant quoi. Je ne peux pas, comme quand on part en classe d'environnement ou autre, ou même quand on fait une sortie en car, m'asseoir devant et puis donner des ordres, et puis, voilà c'est tout. Moi, j'ai besoin d'aller m'asseoir avec les enfants, discuter avec eux. C'est facile de discuter avec eux, hein si on suit un petit peu tout ce qui se passe autour de soi, y a toujours des centres d'intérêt que ce soit le basket, enfin plein de choses comme ça, on arrivera toujours à les accrocher. Et puis, eux, ils aiment bien qu'on s'intéresse à eux. A partir du moment où on s'adresse à eux, on s'intéresse à eux, ils sont valorisés. Et de préférence ceux qui ont des problèmes scolaires. Justement revaloriser l'enfant c'est le mettre en position d'acquérir. Parce que si on le bloque au départ en lui disant: " de toutes façons t'es nul, t'as que des mauvais résultats, t'as

encore eu un zéro en dictée ... ", alors là c'est crac, le verdict qui tombe et le gamin qui fera plus rien, et il aura toujours des zéros en dictée. Et, contrairement à ce que font malheureusement certains enseignants et certains parents, c'est pas en disant au gamin en rentrant le soir : " bon, t'as des problèmes à l'école, on va encore repasser deux heures dessus ". Alors là, c'est sûr et certain que l'effet sera ... désastreux hein ! Au contraire, moi j'ai dit aux parents à la réunion de début d'année : " Y a des leçons à faire, y a un peu de travail à la maison, ce qui est tout à fait normal, mais y en a pas beaucoup ". Les activités périscolaires, il faut en faire. Qu'ils fassent n'importe quoi : j'en ai qui font du judo, de la danse, des claquettes, enfin ils font ce qu'ils veulent, mais le principal c'est de faire autre chose, qu'ils s'habituent à faire autre chose, qu'ils se vident la tête. Comme nous. De toutes façons on a besoin après le travail de ... moi, quand je rentre à la maison, c'est pas pour prendre un bouquin de pédagogie, je peux vous le garantir !

Ou bien de rester sans rien faire parce qu'il y a aussi des enfants qui sont trop sollicités.

Oui. Mais il y en a aussi qui sont demandeurs

Mais demandeur c'est complètement différent.

Moi j'en ai un qui est incapable de rester à ne rien faire. Il a besoin de prendre un bouquin. Donc, c'est merveilleux, ça ! Il a des tonnes d'encyclopédies à la maison. Bon, le papa est docteur, c'est un petit peu normal, mais il est très très demandeur. Je trouve que c'est d'une grande richesse. Et j'essaie de transmettre un petit peu ça aux autres. En essayant qu'ils fassent le parallèle entre le fait qu'il lit beaucoup et ses résultats, leur dire : " Ben voyez ! Si vous arrivez à lire vous, beaucoup, vous aussi vous allez acquérir aussi beaucoup de, de notions, plein de choses ". Le problème, c'est qu'on se heurte à la lecture. Alors ça, là aussi on pourrait discourir longtemps. Moi je suis, j'avoue je suis perdu maintenant hein ! Quelles que soient les méthodes, moi les gamins qui arrivent au CM 2, j'arrive pas à les faire progresser de façon suffisamment importante pour qu'ils arrivent en 6^{ème} sans aucun problème. Ce qui est sûr, c'est que beaucoup n'ont toujours pas compris que l'acquisition de la lecture se fait entre la grande section de maternelle et la fin du CE 1. C'est dans cette période-là. Et les enfants qui rentrent au CP doivent savoir lire à Noël pour certains, enfin. Si à Noël ils savent pas lire ils font des pieds et des mains, ils viennent se plaindre au niveau de l'enseignant. L'enseignant, ayant la pression, se retrouve dans la situation où on va matraquer le gamin, alors que c'est exactement le contraire qu'il faudrait faire. Dans un autre sens, si on se retrouve avec des gamins au CM 2 qui ont des problèmes, c'est parce que là, le problème de la lecture justement n'est pas mis suffisamment en avant. Moi, je crois que c'est au niveau de la maternelle. La dernière année de maternelle, on doit s'apercevoir qu'il y a des mômes qui ont des problèmes quand même, c'est à ce moment-là. Le problème des enfants qui butent sur la lecture, c'est qu'il y a des, des arriérés aussi hein ! C'est qu'il y a des problèmes familiaux et autres. Si ce n'est pas pris en considération, on n'a pas de

psychologue. Bon les psychologues ils viennent, ils voient le gamin et nous on sait pas ce qu'il a, on sait rien du tout. On n'a pas de retour parce que, normalement, y a que la famille qui a droit de savoir cela. Y a des familles qui ne veulent pas que des enfants soient placés dans des classes de perfectionnement, et on n'a pas de classes de perfectionnement qui aient un nombre suffisant de places. Résultat : les gamins passent d'année en année avec ce fardeau. Et ce fardeau, il est plus lourd chaque année, et on commence par tirer un petit boulet, et puis ça finit par un énorme. Et il redouble une fois, et on n'a plus le droit de les faire redoubler. Alors on se retrouve avec un nombre incalculable de gamins en 6^{ème} qui sont incapables de lire correctement hein ! Alors, après c'est haro sur le baudet : l'enseignant est incapable et ainsi de suite mais bon ... Moi, je crois que l'infrastructure actuelle ne permet pas justement de combattre de façon intelligente et suivie cet analphabétisme chronique, et qui commence à prendre des proportions énormes. Mais y avait moins d'enfants qui ne savaient pas lire autrefois ; me semble-t-il. Il me semble hein. Il y a, lié à ce problème, bon moi je crois que la télé c'est très destructeur au niveau de l'enfant, très très destructeur parce que ce n'est pas géré. Les gamins, ils arrivent le matin, à 8 heures et demie, bon ils sont à 7 heures devant la télé, ils se racontent le dessin animé qu'ils ont vu. Moi je dis : grave là. Mais que font les parents ? Ben c'est simple, les parents ils sont pas là, ils sont partis au boulot. Y a la télé qui marche, et puis les gamins ils regardent n'importe quoi, donc y a un seuil de fatigue qu'est déjà atteint avant même d'arriver à l'école, donc ils sont plus réceptifs du tout ! Plus du tout ! Alors ça, ça s'enchaîne, alors on a des problèmes de lecture, on a des problèmes de suivi, d'attention, on a des problèmes comportementaux également, parce que cette violence qui passe à la télévision, c'est pas gratuit les gamins ils regardent plus que ça hein ! On a parlé aujourd'hui justement de paix, de conflits, de choses comme ça. Dès qu'on a dit le mot conflit, ça y est ils miment une bagarre. C'est, c'est, bon ils le vivent intérieur mais ... On dit le mot paix, y a aucune réaction, par contre le mot conflit ils savent tout de suite le montrer, l'extérioriser. C'est pour ça que je dis, moi la télévision, faudrait mettre presque une croix dessus. Ou alors apprendre à gérer ce que l'on regarde, choisir ce que l'on regarde.

Surtout avoir un regard critique.

Oui mais ça s'apprend également ça. Mais bon, moi je l'ai dans la classe, mais c'est vrai que je la regarde jamais. Je m'étais dit au départ : "bon, sur la 5, oui sur la 5, je mettrai de temps en temps certaines émissions" et bon ça faisait partie des bonnes (rire) résolutions et je ne l'ai pas fait. Mais c'est vrai qu'il faudrait apprendre aux enfants à lire un programme, à choisir le programme, à critiquer ce qu'ils regardent. Et, ce qui devrait être fait à la maison et qui n'est pas fait à la maison. Alors, si c'est pas fait à la maison, si on s'aventure à le faire ici à l'école, et bien j'imagine aussi le retour de bâton tout de suite : "Oui, vous passez votre temps à regarder la télé, vous n'avez pas ... La conjugaison, qu'est-ce que vous avez fait en conjugaison ? On n'a pas fait de conjugaison, on a regardé la télé, un truc pour essayer de comprendre comment ça fonctionne et le critiquer. Vous vous rendez pas compte, ils vont arriver en 6^{ème} ils s'en font pas ..." On en est là quand même. Enfin, tout ça pour en revenir à la lecture. La

lecture c'est c'est ... Moi, je suis incapable d'arriver à de bons résultats et on en discute avec les collègues, on essaie de voir qu'est-ce qu'on peut faire. Moi, c'est toujours ce qu'il y a autour, l'infrastructure ça fonctionne pas, quoi.

Est-ce que vous pouvez avoir dans la classe des moments où vous leur lisez des livres rien que pour le plaisir, le plaisir de lire ?

Pas des livres entiers mais des extraits, des extraits dans le sens où je dis : " bon voilà, y a tel livre à la bibliothèque ". Je prends un morceau du bouquin ou le résumé et je leur lis. Bon, déjà pour qu'ils entendent par rapport à ce qu'ils font, que lire posément, correctement, le message passe, que eux donc, il est important qu'ils sachent lire. Mais en plus si on leur lit bien, ça les intéresse au contenu du livre, donc ils vont aller plus facilement vers le livre. Je sais qu'au niveau acquisitions de la lecture et envie de lire, le travail fait à la maison est primordial dans le sens où on apprend aux enfants à lire, non pas déchiffrer, mais à lire des bouquins avec des images au début quand ils sont pas encore en état de déchiffrer, mais que les parents lisent. Si les parents lisent, les enfants qu'est-ce qu'ils font ? De toutes façons, souvent c'est du mimétisme hein ! Alors s'il y a deux parents à la maison en train de lire, le gamin qu'est-ce qu'il va faire ? Il va prendre un livre aussi. Et puis l'intérêt pour la lecture, la curiosité et l'esprit de, pour avancer quoi, dans ce qu'on découvre, ne vient que si on leur propose justement quelque chose. Parce que, si on lit le journal, le DL, et puis l'autre MC, et puis que le gamin n'a rien du tout à se mettre sous la main... Ici c'est pareil, hein ! D'où l'intérêt d'aller dans les bibliothèques. Des bibliothèques, y en a une à P., je voudrais savoir combien de gamins y vont, et ce qu'ils choisissent. Bon c'est ça, c'est les BD. Bon y a des BD qui sont excellentes. Par contre justement, biaiser, arriver à la lecture par la BD mais y a pas que ça, c'est une forme de lecture. Et ça, on peut parler longtemps de lecture, c'est ... C'est désolant. Moi je sais plus quoi faire au niveau des enfants. Et en plus, chaque enfant réagit différemment à la lecture. Parler du plaisir dans la lecture, moi je crois que le plaisir, pas seulement dans la lecture ... Maintenant, pour en revenir au problème de la conjugaison, conjuguer c'est écrire et écrire sorti d'un contexte ça sert à rien. Donc, il faut faire de la conjugaison Dire aux enfants : " on va faire de la conjugaison pour faire le verbe crier à l'imparfait ", ça sert strictement à rien. Il faut faire des textes, travailler beaucoup en expression écrite, et puis un moment ils s'apercevront que, dans le texte, ça va pas du tout ! Et c'est à partir de là qu'on va embarquer sur la conjugaison, dire : " ben voilà, c'est comme ça qu'on doit faire, y a la concordance des temps, y a ceci, y a cela ". Mais faire de la conjugaison pour de la conjugaison, c'est vrai que c'est un exercice de mémoire quelque part, peut-être que ça leur servira un jour mais dans l'apprentissage ce n'est pas dans cette direction-là qu'il faut aller. Moi je le crois en tous cas. Les exercices ne servent à rien parce que ça n'intéresse pas l'enfant, il n'est pas branché dessus. Je crois qu'au niveau de l'enseignement, c'est comme tout le reste, hein. Si on travaille quelque chose, il faut être capable de l'expliquer à l'enfant et qu'il y trouve son compte. C'est tout. Quand on travaille à quelque niveau que ce soit, quand on fait du sport, ben on fait pas du sport pour faire du sport. On fait du basket ou de la course pour s'amuser à faire du basket ou

de la course. Y a toujours quelque chose que l'on pense derrière, que l'on prévoit ,et il faut leur dire. Ils ne s'investiront que si on leur explique pourquoi ils le font. Comme nous, de toutes façons si on nous demande de faire un travail sans nous expliquer pourquoi on le fait, on va sûrement ruer dans les brancards. Je crois qu'à leur niveau c'est exactement pareil. Et c'est justement les amener à refuser tout et n'importe quoi sans rien dire. Donc ça rejoint l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté. On n'est pas des citoyens pour être béats devant tout ce qui vient d'en haut hein ! Il faut justement savoir critiquer. C'est ce que je leur dis, moi, à longueur de temps. Je leur dis : " C'est pas parce qu'on vous dit quelque chose, nous adultes, que c'est forcément vrai. A vous de faire la part des choses, d'être critiques ". Maintenant, comment est-ce qu'on peut être critique ? Quelles armes, on peut avoir pour ça ? C'est long à faire, c'est difficile. On les a 6 heures par jour, ça permet de faire un certain travail. Maintenant, ce travail-là, dès qu'ils rentrent à la maison, c'est fini hein. A part, peut-être deux-trois dans la classe, mais les autres même des parents qui sont très gentils, très sympas, hein ! Pour l'école ils ne voient pas plus loin que ça . Pour eux, les gamins : " bon tu vas être devant la télé, tu vas jouer chez le voisin, tu vas prendre ... tu vas dans ta chambre ", mais être capable d'avoir une discussion, ne pas prendre l'enfant pour plus petit, plus bas qu'il n'est ; bon c'est pas un adulte, je leur répète sans arrêt. De toute façon, ils ont des prérogatives mais ils ont aussi des limites à ce qu'ils peuvent faire et dire, mais il faut aussi entretenir le fait qu'il faut être critique toute sa vie, quoi ! Envers tout. Critique dans le bon sens du terme. Critiquer dans les deux sens : savoir dire ce qui est bien, ce qui est mal, faire un choix par soi-même. Mais, c'est ... La maison ... c'est fini quoi. C'est la peur de la perte de l'autorité qui fait que les gens ne veulent pas aller vers les enfants. Ils ont peur de leurs propres enfants, certains, ou ils répercutent les comportements de leurs propres parents, c'est-à-dire que c'est comme ça, que c'est moi qui décide, c'est fini. C'est facile ça, on se protège aussi en faisant ça. Après on dit : " les gamins, ils sont infects arrivés adolescents ", mais tout est dans la discussion, tout est dans la parole, tout est dans les relations, dans les échanges qu'on a avec les enfants. C'est tout. Et puis, si on ne les prend pas pour des imbéciles, ils ne prendront pas non plus les adultes pour des imbéciles ! Parce que c'est vite fait aussi, le contraire. Il faut essayer de faire au mieux même dans les petites écoles de campagne, il faut essayer de s'en sortir (rire). C'est pas évident, c'est loin d'être évident mais ... Et puis chacun fait en fonction de ce qu'il sait faire aussi, de ce qu'il a envie de faire. Je crois qu'il y a autant de pédagogies qu'il y a d'enseignants, il y a autant de façons de considérer le monde qu'il y a d'enseignants et puis voilà. Moi ce que je dis là, je sais que ma collègue, c'est pas ça du tout, la collègue de CP elle pensera tout à fait différemment, même si on a des routes un petit peu communes parfois ; mais ma collègue de CM 1, au niveau des devoirs c'est deux heures tous les soirs. Ils sont au CM 1. Et bon, sans vouloir ressasser de mauvais souvenirs, moi j'ai, j'ai eu une maman qui, bon qui a rué dans les brancards, elle en pouvait plus, le gamin il passait trois heures tous les soirs parce que c'était une heure et demie à deux heures pour ceux qui sont bons ... et ceux qui ont des difficultés ... ils se couchaient à 10 heures, le gamin il pleurait. Il arrivait le matin il voulait pas venir à l'école, il avait mal au ventre, il pleurait. Et puis c'est grave ça ! Moi je comprends pas qu'on puisse faire ça à des enfants! C'est le contraire qu'il faut ! Leur donner l'envie (insiste) de venir à l'école, envie d'apprendre,

envie de lire, envie de voir, envie de faire des choses. Moi en classe, si on travaille sur les fractions, par exemple, s'il y en a qui n'ont pas compris, et bien moi je recommence avec eux, je recommence un petit peu différemment à un autre moment : " je prends ce groupe-là, on va au fond de la classe, les autres vous êtes en lecture silencieuse ", j'en mets à l'ordinateur. On reprend, on recommence rien que pour eux. Et je préfère perdre du temps et que toutes les notions soient bien rentrées pour tout le monde, que de laisser des gamins sur la touche au fur et à mesure. Parce que le gamin, au bout d'un certain temps, qu'est-ce qu'il va se dire ? " Moi, chaque fois que je comprends pas, on me réexplique pas ! Pourquoi se fatiguer ? " L'important c'est de prendre un autre chemin et d'arriver au même résultat. Et ça se voit le gamin qui n'a pas compris comme ça. Bon, il faut imager ce qu'on lui demande. C'est tout. Et ça passera assez facilement quoi. Manipuler, des enfants qui ont besoin de manipuler, même au CM 2 hein ! Au niveau de l'abstraction, c'est pas encore ça. Donc il faut manipuler. Des fractions, on prend des petits bouts de papier et puis on découpe. Au bout d'un certain temps, ça y est, ça finit par rentrer. Y en a d'autres, il suffit de faire un dessin, ça y est, c'est parti. C'est vrai qu'il faut ... Ben il faut multiplier ses pédagogies en fait dans ... multiplier ses pédagogies, c'est ce qu'on nous demande de faire. Mais ça implique aussi d'avoir des programmes moins chargés, de pouvoir aller plus lentement. Parce que moi, quand je vois ce qu'on nous demande en histoire, en géo, en sciences et tout ça, je dis c'est impossible, moi je peux pas tout faire. C'est impossible. Donc, de toute façon, que ça plaise ou pas, moi je fais des coupes sombres là-dedans, on fera ce qu'on aura fait et puis c'est tout. Mais, pour en revenir aux devoirs, on a le problème des parents qui veulent des devoirs de façon à vérifier ce qui est fait en classe, c'est tout. C'est pas pour que le gamin travaille, c'est pour savoir ce qui a été fait, et pour que tous les jours ils aient la preuve qu'il y a bien eu un travail effectif de fait en classe. Ça, c'est 50 ans derrière. Alors moi je laisse faire, maintenant. C'est vrai qu'en début de carrière on est très sensible à ce genre d'agression, et à toutes les sollicitations qu'elles viennent de la mairie, qu'elles viennent des parents. On passe son temps à refaire, à recommencer, à se poser des questions, à s'en faire : " oh la,la, qu'est-ce qui va encore m'arriver ? " Puis, petit à petit hein, on fait abstraction de tout ça. Moi je suis pas dedans, j'ai du répondant par rapport aux parents, je suis capable de leur montrer ce qu'on fait en classe. A partir du moment où ils savent, où ils ont compris, y a plus de problèmes d'agressivité et puis c'est tout. Je crois qu'il faut prendre les parents comme on prend les enfants, de façon positive. Même ceux qui arrivent en rentrant dans le lard si je puis dire, de façon agressive ; bon ben on s'assoit, on discute, où est le problème, et puis bon, j'ai tous les cahiers, j'ai tout ce qu'il faut, j'ai tous les devoirs : " on a fait ça, vous connaissez comment je travaille, y a déjà d'autres enfants qui sont venus dans ma classe de la même famille ". Voilà, puis ça passe. On finit au bout d'un certain temps à connaître les familles, à connaître les enfants, à savoir où seront les problèmes. Et puis de la maternelle jusqu'au CM 2 , moi j'ai eu le temps d'en entendre parler hein ! Aussi bien des enfants que des parents, alors je sais à qui je vais avoir à faire. Je me fais obligatoirement mon opinion parce que ce qui ne marche pas d'un côté peut très bien marcher avec moi. La preuve en est c'est que le gamin qui pleurait tout le temps bon, pour venir à l'école, quand il est venu avec moi il pleurait plus du tout. Parce que, bon, faut positiver. Si au début, il pleurait, alors ça, c'est ... parce qu'il avait bien pris

l'habitude de pleurer pour venir à l'école, même au début de l'année, avec moi, il pleurait toujours. Alors, pour faire quitter ce comportement, c'est loin d'être évident, faut tirer, faut s'adapter à chaque enfant, voilà. L'enfant s'adapte à l'enseignant mais nous on s'adapte aussi à chaque enfant. On réagit différemment, alors faut réagir différemment tout en gardant une attitude qui soit la plus honnête par rapport à tout le monde. Je veux dire qu'il peut y avoir un enfant qui a des difficultés, faut être un petit peu plus souvent avec lui ; mais il peut y avoir un enfant qui n'a pas de difficultés du tout mais qui a besoin qu'on s'occupe aussi de lui. Alors il faut jongler avec tout ça, c'est pas forcément évident, c'est ... C'est ce qui fait justement le sel, le piment de notre métier.

Deuxième entretien

C'est vaste, parce que raconter sa vie, raconter toute une vie, on oublie forcément des passages. Maintenant, si je devais raconter en quelques mots ma vie, on a forcément plein de choses qui sont positives et plein de choses qui sont négatives, sinon on aurait pas de vie, je crois. Bon, ben commencer par un commencement, plutôt par l'enfance au niveau de l'enfance, j'ai pas tellement de souvenirs, bon en fait de ma petite enfance, ni même de ma période scolaire jusqu'à, jusqu'à la 3ème. C'est vraiment des bribes, des flashes comme ça ! Ce dont je me souviens, c'est ma première rentrée de, ma rentrée scolaire de CM2 où j'ai pris une claque phénoménale de la part de l'instit, et je crois que c'est ça qui m'a déterminé à être bien, bien sage (rire) si je puis dire. Non, mais c'est, c'est marrant parce qu'il y a des choses comme ça, qui restent, et pas d'autres. Moi qui étais un, j'ai toujours eu une scolarité très ... très facile disons, j'étais très très bon élève, bon, et puis là, j'ai pris une claque, alors je vous garantis que ça marque des choses comme ça, surtout quoi. Bon, c'était l'époque où on n'avait pas le droit d'aller raconter ça à la maison sinon ça doublait la dose, voilà. Sinon euh... (soupir) ben mon enfance a été... école primaire. Comme j'étais dans une école de campagne, c'était donc une classe unique, obligatoirement. Mon premier instituteur était également le secrétaire de mairie ; comme c'était un petit village de 200 âmes, il avait les pleins pouvoirs sur la gestion de la commune si je puis dire hein ! Donc lui, lui m'a beaucoup marqué, d'autant plus que je l'ai retrouvé plus tard quand je suis rentré à l'EN : il était devenu le surveillant général de l'EN où j'étais. Donc j'ai retrouvé cet homme-là. Bon, et puis mon père étant devenu maire de la commune, j'ai encore eu à faire à lui pendant quelques années puisqu'il était toujours secrétaire de mairie. Donc ça, ça fait partie des gens qui m'ont marqué. Pas forcément en bien. Bon, il avait des méthodes que je n'appréciais pas du tout, par rapport donc au côté relationnel dont on discutait l'autre jour. Lui c'était plutôt : "je ne veux voir qu'une tête" et puis "filez bien droit". Si on devient surveillant général, de toutes façons on a des méthodes à appliquer et sans ça, bon je le trouvais très obtus, très roublard, très sournois, voilà, et vraiment le genre de personnes que je n'ai pas aimé cotoyer quoi. Cela dit, lui mis de côté, au niveau donc de l'école primaire, bon ben les joies qu'on peut avoir avec les autres enfants, la découverte bon, on avait un souterrain qui était à côté de l'école, vous pensez toutes les sottises qu'on a pu faire dedans. Ensuite, toute la période collège

...

Vous aviez parlé d'une institutrice

Ah oui. Donc, celle qui est arrivée au CM2, c'était une dame qui rentrait de ...

Comment ça se fait ? Il y avait deux classes alors ?

Non elle remplaçait ce monsieur, elle est arrivée quand je suis rentré en CM2. C'est une dame qui revenait d'Algérie, suite aux événements qu'il y avait là-bas, donc rapatriée, puis elle a repris une classe. Et puis bon, peut-être parce que c'était une femme, mais bon j'ai passé un CM2 qui était vraiment sensationnel, du peu que je m'en souvienne. Voyez, c'était vraiment des petits flashs. Je revois la tête de la personne, le nom, les rapports qu'ont pu avoir mes parents avec elle. Donc, bon puis y avait d'autres choses.

Et c'était comment ?

Très bien, très bien. Non, c'était une femme vraiment extraordinaire dans le sens où elle avait un rapport avec les enfants qui était intéressant (souligné), et qui n'était pas un rapport de forces perpétuel. C'est en ça que c'était appréciable, quoi. Et que nous, on découvrait une nouvelle liberté aussi quelque part, et on l'a bien, bien mis à profit, peut-être un peu profité, aussi parce que ... suite à des années de bague, dirais-je, entre guillemets, ça a bien changé quoi. Donc, cette femme-là, oui elle m'a bien, elle m'a marqué en bien. Suite à cette baffe d'ailleurs, que... Je crois que c'est, je reviens toujours là-dessus ,mais c'est l'événement principal dont je me souvienne au niveau de l'enfance scolaire. Viennent ensuite les années collège. Les années collège, je ne m'en souviens pas. J'avoue que ... et je sais pas pourquoi ? Peut-être qu'il y a quelque part en moi, ou un blocage, ou une envie de mettre tout ça à la poubelle, je sais pas. Ce dont je me souviens de cette période-là, disons, c'est ... j'avais une soeur enfin j'ai toujours ma soeur qui était plus âgée que moi d'un an, qui était excellente élève, deux fois plus que moi et qui bon, qui était, qui était le modèle. Donc, quand je passais dans les classes derrière elle : " Ah, c'est le petit frère de ... ". D'accord. Peut-être que quelque part ça a gêné quoi, j'en sais rien, je suis pas psychiatre, je suis pas allé cherché ça.

Est-ce que vous avez le sentiment, vous, que ça vous a gêné ?

Ben je me pose la question maintenant. Je me demande si ça m'a vraiment gêné. Mais bon, pour vous dire qu'après la 3ème elle est allée, elle est rentrée à l'EN, je suis rentré à l'EN. Donc, les chemins étaient parallèles . Bon, elle est enseignante dans l'E., moi je suis enseignant ici, j'ai pris mes distances pour d'autres raisons. Maintenant, que ça m'ait gêné, je sais pas, je sais pas. Faudrait vraiment que j'approfondisse cela et que j'aille en introspection quoi, mais je sais pas. Peut-être, que j'ai pas envie de le dire

maintenant, j'en sais rien. Tout ça c'est flou, quoi. Donc, mes années collège, je suis ... ben vous l'avez vu, je suis pas très grand, j'étais vraiment petit, hein J'ai toujours eu une tête de différence par rapport à tous les autres, donc j'étais gêné à ce niveau-là, ça c'est certain et je me suis retrouvé dans des situations ... où j'appréciais pas, quoi. Au point de vue du développement aussi de la maturité, moi j'ai toujours été en deça. Les, la vie, c'était... les autres du même âge partageaient plein de choses, et moi j'en étais un petit peu exclu parce que je m'excluais, ou parce que je comprenais pas ce qui se passait, que ce soit bon pour le développement, la puberté et ainsi de suite, j'étais en deça. Peut-être que ça a aussi joué sur mon, sur ma vie future, j'en sais rien, c'est autre chose. Mais je sais que j'ai eu des mauvaises relations avec mes collègues mes collègues ? oui, les autres enfants à ce niveau-là on n'était pas sur le même, sur le même stade quoi.

Vous avez des exemples ?

Ben, je vous dis dans les relations garçons-filles, tout ce qui se passait autour de moi. Moi, du fait de ma petite taille, de, je sais pas, bon j'ai été aussi un garçon timide, ben je me suis retrouvé, pas repoussé, non j'étais à l'intérieur d'un groupe, du groupe-classe, mais j'étais en dehors de certaines activités. Et puis moi, dans ma découverte du monde, j'avais envie d'aller vers ça, et j'étais pas forcément accepté par le groupe. Cela dit, ça s'est passé différemment après. Et là, j'étais toujours, donc au sein du milieu familial. Je mangeais chez une dame qui nous recevait le midi parce qu'y avait pas de cantine, on mangeait à la gamelle en ce temps-là, voyez. C'était très folklorique si je puis dire. Les profs qui m'ont marqué, j'ai eu un professeur de maths, Mr. C., je peux vous dire, je me souviens de son nom, je suis incapable de vous dire le nom des autres, totalement incapable. Mais lui, lui, lui je sais que ... J'adorais les maths, il m'a fait aimer les maths, en plus. Donc ça, c'est quelque chose qui a bien passé entre nous, et j'en garde un merveilleux souvenir moi, de cette période-là hein ! Par contre, bon, le directeur ... enfin celui qu'était le (professeur ?) principal de la classe, qu'était aussi le directeur du collège, j'ai beaucoup moins apprécié parce que bon, quand il y avait des, comment dire, des choses à faire passer, ben on utilisait un petit peu ma personne quoi. Pas souffre-douleur mais ... y a des choses que je n'ai pas appréciées, disons. C'était pas limite, tangent quoi, par moments. Bon c'est, quand on a des problèmes en soi de timidité et de rapports aux autres, quand en plus on vous met en exergue pour ceci, pour cela et puis : " Bon ben écoute, tu vas monter sur la chaise, on va faire ci ", c'est des choses qu'on intériorise mais qu'on apprécie pas, voilà. Donc ça, c'est ma période collège. Donc, j'ai passé le concours à l'école normale, pour l'entrée à l'école normale. Arrivé à l'EN, ben ça a été l'internat, donc passer d'un niveau vie familiale à un niveau internat, moi je vous avouerais que, là, je suis tombé de haut. J'ai découvert des choses que je ne connaissais absolument pas dans la vie de tous les jours, dans les relations aux autres. Parce que, quand on vit dans un petit village de 200 âmes, avec des parents qui – bon, mon père était mécanicien agricole, donc il était tout le temps pris toute la journée, des fois jusqu'en pleine nuit pendant les moissons maman avec 5 enfants ne pouvait pas s'occuper de nous, c'était une femme qui était arrivée de la B.,

du fin fond de la B. à Paris pour faire des, comment dire, pour faire des ménages à un âge relativement tôt quoi, donc elle avait pas une culture ni un, une éducation suffisante pour nous aider, pour nous pousser à faire des choses, pas d'argent non plus à, en veux-tu en voilà à la maison... Donc, on se retrouvait à, comment dire à, à avoir des non rapports aux autres. C'est-à-dire que moi, bon j'ai mon futur beau-frère qui allait au foot, qui partait en vacances à droite à gauche, tout ça moi je ne l'ai pas connu et. Et bon, y a toujours ce problème de maturité dont je vous parlais tout à l'heure. Ah, ce dont je n'ai pas spécifié avant c'est que mon père, étant donc ouvrier au niveau de la mécanique agricole, il était à la Mutualité agricole. Par ce biais, nous avions la possibilité de partir en colonies de vacances. Et les colonies de vacances que j'ai faites, moi j'en garde des souvenirs émerveillés. D'où mon intérêt maintenant pour envoyer les enfants en classe d'environnement, en classe verte et tout ce qu'on veut, moi je pousse, je pousse, je pousse. Moi j'y ai découvert les autres, j'y ai découvert la vie parce qu'à la maison, c'était nous 7 et on n'en sortait pas quoi. Tandis que là, les colonies de vacances c'était, bon à Cabourg, une en Auvergne à Ambert, et là moi, j'ai vraiment ..., je me suis ouvert voilà. Et j'avais besoin de ça, et que je n'avais pas autrement dans la vie familiale. Je crois que c'était, je vais dire restrictif voilà, fermé parce qu'y avait pas de moyens. De toute façon, si on a fait l'EN, ma soeur et moi, c'est parce que les études étaient payées hein, et nos parents ne s'en sont pas cachés, hein. Et puis, le fameux instituteur qui était qui était devenu conseiller, enfin surveillant général, avait poussé à la roue pour qu'on devienne normalien de ce fait quoi. Parce que l'argent n'était pas courant à la maison. Donc, arrivé à l'EN, ça a été cette ouverture au monde, ce qui m'a fait, j'ai eu une, comment dire, une, une culture politique à partir du moment où j'ai fréquenté des gens à l'intérieur de ce milieu. D'abord les plus anciens, les plus âgés qui se sont chargés de nous aiguiller dans certaines directions si je puis dire. Et puis, par des jeunes de la ville qui avaient des connaissances que moi je n'avais absolument pas quoi. Donc, ça a été l'époque un petit peu militante, je dirais entre guillemets, jusqu'aux abords puisque j'étais à l'EN en 68, hein donc ça fait quand même quelque chose d'important, une sacrée différence, et 69,70,71,72, tout ça ça a été une période de...

Vous êtes rentré en 68 ?

Oui, ben mai 68. C'est pour ça, mais on avait quand même connu les, on a connu les défilés dans E., enfin toutes les manifestations qu'il a pu avoir à ce moment-là quoi. Donc, toutes ces années-là pour moi ont été très très riches, très formatrices, et c'est vraiment là que j'ai acquis la maturité qui était nécessaire à quelqu'un de cet âge-là. Je crois que j'en tiens pas rigueur à, à mes parents mais bon c'est vrai que, quelque part, il faut ouvrir les enfants sur le monde sinon ils ont de mauvaises surprises à la fin quoi. Et bon, sorti de l'EN, l'EN ça s'est très bien passé, j'ai eu d'excellents professeurs, ben oui, dont un d'histoire-géographie qui était formidable parce que lui, il nous montrait comment apprendre. Je sais pas comment vous allez prendre ça, j'ai eu une prof, une prof de psychothérapie, de psychopédagogie, pardon, oui, le mot, le lapsus significatif -, qui était absolument horrible qui, sortie de ses bouquins, de ce qu'elle disait, de sa théorie, était tout à fait incapable de s'exprimer sur quoi que ce soit

d'autre. Imaginez les attentes de jeunes instituteurs qui sont confrontés dans une classe, parce que moi j'ai fait un stage en classe unique et en classe de perfectionnement on est confronté à des tas de problèmes quand on revient en classe, qu'on essaie d'en débattre, c'était non, c'était non, c'était : " voilà , on fait de la psychopédagogie, un tel a dit ça, tel truc ... ". Là j'ai, j'ai eu des boutons qui ont sugi (rire). Ça m'a absolument horripilé ce genre de choses quoi ! Le prof, donc C., d'histoire-géographie était très très bien. On avait un prof qui nous faisait grammaire et anglais lui, qui était absolument nul. Et puis moi, avec le recul, à cette époque-là on trouvait qu'il était nul, maintenant je trouve qu'il est encore plus nul. Lui, il pensait peut-être qu'il faisait bien les choses, j'en sais rien, et lui on l'avait pas beaucoup. J'ai fait quand même pendant dix ans de l'anglais et, au bout de dix ans d'anglais, j'en ai quand même passé six avec lui, et j'en savais pas plus. Je suis tout à fait incapable de tenir une conversation en anglais. Je trouve que c'est grave quand même hein ! Quand on a des profs qui arrivent à ce niveau-là ... Et c'est pour ça que je transpose à ce que je fais aussi maintenant hein, si je suis pas capable de faire passer un message, le peu que je veux faire passer chez les enfants, si j'arrive pas à le faire, c'est un problème qui vient de moi quoi. Hein ? Les gamins ils ... un môme c'est une éponge, et on peut en mettre des choses dedans, on peut en mettre, on peut en mettre, on peut en rajouter... Mais seulement il faut savoir le faire passer quoi. Bon pour lui, y avait un gros problème de communication je crois hein ! Sinon, le prof d'Allemand, qui a eu la délicate intention un jour de, pour faire rire tout le monde, de dire " ... ", la crêmaillère, tout le monde s'est esclaffé. Donc, résultat j(e n')ai plus fait d'allemand. Parce qu'en plus on avait le choix à ce moment-là, oui. Mais, c'est en ça que je dis que ce qu'on fait comme réflexion à un enfant, il faut faire très très attention. On choisit ses mots, il faut pas blesser un enfant, surtout ceux qui sont timides, surtout ceux qu'on voit renfermés, qu'on trouve un petit peu en deça des autres, ou qui ont du mal à s'extérioriser, ceux-là c'est à prendre avec des pincettes. Sinon on les saborde hein, c'est définitif hein ! Voilà. Donc sorti de l'EN ben j'ai fait un premier poste en institut médico-pédagogique. Ça s'est très très mal passé. J'ai mal vécu ça, j'ai pas supporté les enfants, j'étais dans une période un petit peu, disons trouble de ma vie sentimentale, donc ça s'est mal fait. Et donc, c'est au bout de 6 mois, j'ai eu un accident de voiture, je pense que ça découlait du reste, et puis voilà. Après c'était fini. Puis ensuite je me suis marié et puis, les années passant, aidant, au bout de 8 ans j'ai divorcé et c'est pour ça que je suis arrivé en Haute S. J'ai voulu mettre de l'écart entre la vie de là-bas et aussi la famille, je veux dire quelque part, et puis moi.

Mais votre famille, vous avez parlé de vos parents, d'une soeur mais vous étiez 5 ?

Nous étions 5, 4 garçons et une fille. Voilà.

Et les autres garçons, comment ça se passait avec eux ?

Moi j'étais l'aîné des garçons. Y avait ma soeur, moi et les 3 petits frères oui. Alors les 3

petits frères, y en a un qui est né 2 ans après moi, l'autre 3 ans et puis l'autre 5 ans encore après. C'est-à-dire qu'on avait beaucoup d'écart avec le dernier. Les rapports aux frères et soeurs ? Bon ben la soeur, il est arrivé un moment où elle s'est isolée, elle avait sa chambre à elle, donc elle (ne) faisait plus partie de notre groupe, si je puis dire, c'était la fille de la maison, c'était en plus la responsable. Imaginez un peu ce que ça est, donc on lui faisait les 400 coups. Nous, entre les garçons, ben c'était les rapports qu'on peut avoir entre garçons, hein ! C'était des jeux de force, c'était des jeux d'influence où on allait faire des sottises ensemble, enfin bon, on a fait aussi pas mal de bêtises.

Par exemple ?

Par exemple ? Et bien on avait un, on élevait un cochon parce que c'était classique de tuer le cochon, et puis nous, on a joué avec les allumettes à l'endroit où il y avait le cochon, on a mis le feu, quoi. Voyez c'est le genre de bêtises. Ou, il y avait un immense poirier, alors on s'amusait à grimper dans ce poirier pour s'attraper et puis y a mon 2ème frère qui, à un moment, est tombé. Il est tombé quand même de 3 mètres, voyez ce genre de choses. Ou, on jouait dans l'atelier du père quand il est pas là, on gardait l'atelier, on surveillait donc. Et puis, y avait un chariot sur lequel il y avait un moteur, alors on jouait à tirer le moteur, à aller le plus vite possible et puis, à un moment, tout est tombé par terre et puis il y avait le doigt de mon frère en dessous. Ce genre de choses. Ça, c'est des bêtises dont on se souvient quoi ! C'est quand même assez ... Donc au niveau de mes frères, alors il y a celui qui venait juste après moi, qui depuis est décédé suite à, à, comment dire ? à un profond mal de vivre. Ça a été un, comment dire, ben nous on dit carrément que ça a été un suicide lent, quoi, par le tabac, par l'alcool, par le, la solitude enfin, tout l'a tué et on n'a pas pu ... Nous, en tant que frères et soeur, on a essayé un maximum, et puis on pouvait pas. D'abord, il avait un mal être profond, et un rapport aux autres qui était extrêmement difficile. Et ça, c'est un problème de, de la petite enfance hein, c'était déjà présent en lui, lui il a toujours eu, toujours été rebuté par plein de choses, par le rapport au père et ainsi de suite. Donc de fil en aiguille ça a provoqué sa ... il est mort y a 2 ans. Ensuite, y a mon frère P. qui lui est, bon, ingénieur informatique, il travaille chez Philips. Donc lui, il a une bonne place, ça a été le, le garçon comment dire ? très, qui savait où il allait dès le départ, il a fait, il a pris femme, enfants, enfin il a eu des enfants, il a eu la maison et puis c'est nickel, une vie aplatie. Et puis le dernier, qui lui est arrivé un peu plus après les autres, a eu une enfance un peu plus choyée, dirais-je, et de ce fait-là, il n'a jamais fait les efforts nécessaires pour avoir une scolarité euh, correcte. Donc, il s'est retrouvé d'échec en échec scolaire. Et puis maintenant, il travaille dans une usine à Paris, de faux-plafonds. Enfin, c'est quelque chose avec des horaires aberrants, et puis des collègues ... Et lui il a eu, donc il a pris femme, 5 filles, ce qui est quand même assez conséquent et il vit à la campagne maintenant, où habitait autrefois ma soeur. Les rapports entre lui et ma soeur se sont vite détériorés parce que ma soeur, ayant eu le rôle de maîtresse de maison quelque part, a gardé ce rôle aussi adulte. Et puis, quand elle fait des réflexions bon, ou on laisse courir en disant : "bon c'est pas grave de toutes façons ", ou alors

" elle a rien à nous dire " et bon, je crois que mon frère parfois il est pas très facile à manier, donc y a eu des heurts. Ils ne se parlent plus. Voilà en clair.

Et vous avec les autres ?

Moi avec les autres ? Moi je, j'ai récupéré le caractère de ma mère, c'est-à-dire, peut-être en mal disons, j'en sais rien c'est pas à moi d'en juger, j'aime que tout se passe bien. Voilà. J'aime aplatisir les difficultés et si, à un moment y a trop de difficultés, que je vois que je ne maîtrise plus, ben je m'en vais. Voilà. C'est-à-dire que je vais pas rentrer si, ça m'est arrivé, mais quand même mais je vais pas rentrer de face dans quelqu'un pour essayer de résoudre le problème, hein ! Je vais essayer avant d'aplatisir les choses, de discuter, de faire en sorte qu'il y ait pas de, de crise quoi ! Comme il peut y en avoir dans, dans les couples. Je sais que, dans le couple de mes parents, y a eu des crises comme ça, des périodes de crise et moi, en tant qu'enfant, ça m'a beaucoup angoissé et maintenant je (ne) veux plus vivre ça. Bon. Comme ça se passe au niveau de la classe hein ! S'il y a des crises entre les enfants ou moi par rapport à un, des fois quand il a quelque chose qui va pas, faut que ça s'aplatisse, il faut que ça disparaisse parce que ça, j'aime pas du tout. Je veux pas répercuter ce genre de choses, c'est intérieur. Donc, moi mon rapport aux autres, c'est ça hein, c'est que tout se passe bien ; je n'aime pas, je n'aime pas faire de, de mal aux autres. Par contre, j'ai des idées bien que ce soit, bon au point de vue syndical, au point de vue politique, au point de vue de ma vie et puis ça, j'en démords pas, quoi. Mais si je vois que je suis pas d'accord avec quelqu'un, je dis : " D'accord, c'est plus la peine d'en discuter ". Je ne veux pas me fâcher avec quelqu'un. Je comprendrais pas qu'on se fâche avec quelqu'un pour des sottises pareilles. C'est ça. Je pense que rien ne vaut le coup de se fâcher avec quelqu'un. Rien. Je reste persuadé qu'on a une vie, et que sa vie il faut la vivre du mieux possible pour soi-même et pour les autres. Et si on passe son temps à s'engueuler avec l'un, avec l'autre, ou à être tout le temps en désaccord, et puis à se faire la tête, c'est pas une vie. D'abord ça stresse, et le stress, si on peut l'éliminer, on vit d'autant mieux hein. Bon voilà. Donc, dans mon rapport aux autres c'est, c'est ça et puis aussi j'ai eu toute une période lors de mon premier mariage où j'étais très euh, très ami. On recevait tous les soirs oh ! on recevait tous les soirs, on recevait souvent on allait chez les autres et ainsi de suite, et puis ça, maintenant c'est fini. Alors, pour vous dire, peut-être que c'est le fait du mariage, j'ai plus envie non plus de recommencer les mêmes choses. On a des amis, mais c'est beaucoup plus éloigné quoi, les moments. On les rencontre, ou ils viennent ainsi de suite quoi. Je préserve ma cellule familiale, voilà. Ma compagne et moi. Nous ne sommes pas mariés et elle a deux enfants, moi j'en ai pas. Je sais pas si je vous avais dit ça l'autre jour ? Bon, voilà. Donc moi, je n'ai pas eu d'enfant de mon premier mariage parce que bon, on a fait tous les examens possibles et imaginables, tout allait bien et c'est après, qu'en discutant avec un médecin, on m'a dit que ça venait de madame parce que, psychologiquement elle ne voulait pas avoir d'enfant. Moi, je sais pas si, effectivement, on peut ne pas avoir d'enfant parce qu'on le veut pas mais c'est ça, donc j'ai pas eu d'enfant. Et puis donc, j'ai retrouvé une compagne, et puis on estime que, comme elle a des enfants de 20 ans,

c'est pas le moment de faire d'autres enfants. Y a peut-être autre chose à vivre aussi maintenant, elle a eu sa période où elle a fait des enfants ... Personnellement, je dois avouer que ça me manque, hein ! Quand même hein ! Je sais qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans ma vie, qui n'est pas j'allais dire : pas normal non c'est pas ça mais qui n'est pas, qui n'est pas abouti. Voilà. J'aurais aimé avoir des enfants, j'aurais aimé, comme je fais en classe par rapport à tous ceux-là, c'est m'investir, en faire quelque chose, les tirer quoi. Essayer de faire quelque chose, bon. On a toujours l'impression quand on n'a pas eu d'enfant de, que sa vie il y a un manque quoi ! Y a ...

Vous, vous avez souvent, vous ressentez souvent

Moi, le manque oui. Mais je sais bon, que ça, c'est définitif maintenant, j'aurai pas d'enfant, bon. à moins que ... Mais je (le) ressens mal par moments quoi ! Ça me rend triste, ça m'attriste, quoi ! Surtout quand on est en réunion de famille, qu'on voit les neveux, nièces et tout ... Y a toujours les discussions entre les, bon ben les frères, la soeur à propos des gamins, de plein de choses, et puis moi, voilà. Ce côté un petit peu isolé.

Et vous aviez de la parenté plus éloignée, pas très loin de chez vous, que vous avez pu rencontrer, qui a pu vous marquer, des grands-parents, des oncles, des

Ah oui, oui, oui. Ça, ben ça m'a marqué oui. Je crois qu'on est toujours marqué par sa famille de toutes façons. J'avais, donc dans le même village il y avait mes grands-parents paternels, avec l'oncle qui ne s'était pas marié parce qu'il était un petit peu, comment dire, j'aime pas le mot demeuré, mais un petit peu ... mentalement il avait, il avait pas eu une maturation suffisante quoi. Et donc, donc mes grands-parents, moi, je les ai perdus en 72 et 81, mais j'en garde un souvenir ébloui, et même plus que ça puisque j'avais un grand-père qui, qui travaillait le bois, donc il nous faisait des, des jouets en bois, des girouettes, plein de choses. Et puis à Noël, chaque fois qu'on allait le voir, il nous donnait une pièce de 5 francs. Bon c'est rien, c'est ridicule mais c'est, pour nous c'était un événement considérable quoi. Et puis bon, y avait la grand-mère, qui était une forte (insiste) personnalité. Donc le grand-père, lui était un peu en deça. Ça, c'est vraiment des gens donc que j'ai cotoyé toute mon enfance, donc qui ont beaucoup marqué. Cet oncle aussi, qui, ben qui est décédé également, lui parce que c'était, c'était, c'était la crème des bonhommes quoi. Bon, il était un petit peu retardé mais il était gentil comme tout, et puis c'était l'oncle, voilà. Ce qui m'a marqué dans ma jeunesse aussi à ce moment-là c'est bon, on allait souvent en B., dans la famille de ma mère, donc y avait toute, tout ce côté euh, un peu exotique dirais-je, parce que là-bas aussi c'était dans un petit village, mais le village y avait 50 âmes. C'était complètement perdu en pleine cambrousse dans le M. Puis, au tout début c'était pas des belles routes pour y aller, c'était vraiment des petits chemins. Donc, quand on se retrouvait avec tous les cousins, les cousines et autres, c'était la grande fête quoi ! C'était, moi ça m'a marqué à ce niveau-là quoi ! Des gens que je vois absolument plus maintenant quoi. Si,

des fois on se voit ; malheureusement c'est aux enterrements, je crois que c'est souvent le cas dans ce genre de choses. Ben, au niveau de la famille, donc, y avait les 2 tantes du côté de mon père sur Paris si, on se voyait les week ends de temps en temps quoi. Mais marqué, c'est-à-dire garder un souvenir vraiment profond, non j'ai pas, j'ai pas ça. Non, moi ce dont je garde des souvenirs importants, c'est plus les gens que j'ai rencontré en dehors, dans ma formation politique je dis politique dans le bon sens du terme, hein, je m'entends c'était pas du prosélytisme, pas du ... et ainsi de suite. J'ai eu un ami à l'école normale, bon une personne avec qui je m'entendais magnifiquement et puis qui, lui, vraiment était ouvert sur plein de choses, donc sur la vie politique en général, et lui m'a formé m'a formé je m'entends hein m'a ouvert les yeux sur plein de problèmes, sur plein de choses que moi, petit collégien qui arrivait de ma cambrousse, je débarquais quoi, et en cela lui, il m'a beaucoup marqué quoi. C'est réellement quelqu'un qui a compté pour moi. Ensuite ben bon, dans ma vie ça a été, bon y a certains amis, certaines personnes avec qui j'ai gardé des relations, d'autres on ne s'est plus revu parce que depuis que j'ai quitté le département on n'a plus des relations qu'on pouvait avoir avant, qu'étaient beaucoup plus proches, mais y a quelques personnes comme ça qui m'ont marqué. Y en a beaucoup d'autres que, dont on s'aperçoit après que c'est vraiment du superficiel je t'invite, tu m'invites, bon puis c'est tout puis y en a d'autres à qui on pense, qui reviennent de temps en temps, et ceux-là oui, m'ont marqué quoi, dans ce sens-là.

Et ces des gens que vous avez rencontré quand vous étiez jeune ?

Non, adulte. adulte, oui.

Jeune, vous n'avez pas de souvenirs de personne

Si on a toujours un meilleur ami comme on dit, donc je me souviens des noms de ces gens, mais nos vies ont bifurqué quoi. Moi j'en ai eu un qui, quand je suis rentré à l'EN, lui est parti à la SNCF et on était vraiment soudé, très soudé et à partir de ce moment-là, ma vie a été tout autre, la sienne également, et on (ne) s'est plus revu. Et pourtant on habitait, quoi à 2 km l'un de l'autre, mais on (ne) s'est vraiment plus revu quoi. Et pourtant c'était quelqu'un qui m'avait beaucoup, beaucoup marqué parce que je lui étais beaucoup attaché quoi.

C'était un de vos rares copains au collège ?

Ah, oui. Oui, oui. Oui, je crois qu'au collège c'était même le seul, hein. Les autres, si j'avais des relations avec tout le monde ben je m'entends, je parlais à tout le monde, je faisais partie d'un groupe mais vraiment être bien avec quelqu'un, c'était le seul quoi. Parce qu'on avait le même niveau familial, parce qu'on avait des accointances, parce qu'on écoutait un peu les mêmes, les mêmes musiques en ce temps-là, et on s'était

vraiment bien retrouvé quoi. A l'EN bon, y a eu cet ami là, et qui lui ... donc on est resté les cinq ans ensemble. Et puis bon, après on est parti chacun de notre côté et on s'est pas retrouvé. C'est pareil, et puis bon quand on devient adulte, on n'est pas ... à moins, je sais pas, d'avoir quelque chose de très très très puissant, très très fort à la base qui fasse qu'on reste toujours en relation. Mais quand on va chacun dans son coin, on connaît d'autres personnes, on s'ouvre à d'autres choses et puis la vie va quoi. Surtout que moi, j'aime bien le renouveau. Au niveau des gens, au niveau, comme j'aime au niveau de la classe quoi. Je serai incapable de garder plusieurs années on discutait justement avec la directrice qui dit : " Oh ben ce serait bien de partir du CE 2 et puis de faire jusqu'au CM 2 avec les enfants. Et puis comme ça on les suit pendant 3 ans et ainsi de suite ". Moi, je lui dis que j'étais contre. D'abord, parce qu'on peut prendre entre guillemets hein ! en grippe certains enfants et ça, si le gamin il vous subit pendant 3 ans c'est une horreur. Et puis certains enfants, même si vous, vous ne les avez pas en grippe, eux peuvent ne pas apprécier votre façon de travailler. C'est pareil avec les collègues. C'est-à-dire que rester dans mon coin ici, d'abord on n'est que 2, avec ceux d'en bas on est 5, donc. Mais que ce soit au point de vue pédagogique ou au point de vue relationnel ou autre, à partir d'un certain moment, c'est, l'horizon est bouché. C'est pour ça bon, je fais partie d'un groupe environnement donc on travaille, on prépare certaines choses ça me permet de confronter mes problèmes à ceux des autres, ça me permet d'apporter quelque chose mais eux aussi m'apportent, et ça me permet de me sortir un peu de l'école quoi. Au point de vue syndical c'est pareil, ça me permet d'aller confronter mes points de vue, mes expériences, ma façon de voir les choses à des personnes différentes qui travaillent ailleurs. Moi, j'ai besoin de cette ouverture. Et je pense que j'ai besoin de ça parce que je l'ai pas eu, comme on disait tout à l'heure, jeune, quoi. Où on était dans un, un cadre très très restreint, très fermé, moi j'ai besoin de voir ailleurs maintenant. C'est pour ça, là ça fait sept ans que je suis, c'est ma 7ème année ici et j'ai déjà des fourmis depuis deux-trois ans déjà. L'envie d'aller voir ailleurs. Voir ailleurs, faire autre chose mais je sais pas, peut-être que certains diront que c'est l'instabilité, moi je vois ça autrement. Moi j'ai besoin de renouveau, j'ai besoin de sang neuf, de changer un petit peu quoi. Dans mon travail, quoi. Pas dans ma vie personnelle. Là je suis, bon on tombe sur quelqu'un qu'on trouve très très bien, je suis tombé sur la bonne personne, c'était une, une maman d'élève d'ailleurs, c'est un petit peu logique quelque part, avec qui on a eu des, le courant est passé et puis, et puis voilà. Donc elle a vécu son propre divorce et puis on s'est retrouvé ici quoi. On a eu du mal avec les enfants, ce qui est un petit peu logique dans ces cas-là. Comme ils étaient en période pubère, ils ont eu beaucoup de mal à accepter que la maman s'en aille, eux ne comprenaient pas et puis, comme de l'autre côté, la famille a bien enfoncé le clou, j'ai eu de gros gros problèmes avec ces enfants-là. J'ai choisi personnellement de, ben pas d'attaquer de front, pas de heurt, rien du tout. J'ai dit : " bon ben, vous êtes avec votre mère, moi je vous laisse, je vais travailler en classe, je vais faire mon truc de mon côté ". Et puis, à partir de ce moment-là, ça s'est très très bien passé. On a des relations cordiales, dirais-je maintenant, sans être à se sauter dans les bras les uns les autres quoi. Voilà, on se dit bonjour, on peut parler à table mais ils font leurs trucs de leur côté et avec leur mère, et puis moi je suis un petit peu à côté. Mais bon ça, il faut laisser le temps au temps comme on dit hein, ça viendra peut-être un jour qu'on se

considère autrement qu'en qu'en chiens de faïence j'allais dire, non pas forcément mais qu'on se voie d'un autre oeil quoi. Quand ils auront aussi acquis un peu plus de maturité, je pense que ça deviendra mieux. Donc voilà, au niveau personnel c'est bien, en ce moment c'est très très bien. Je vis une bonne période comme on dit. Je fais en plus, personnellement je sais pas si vous connaissez la sophrologie. Et, tout ce qui est sophrologie donc, je trouve ça, moi, super. Personnellement, et pour les enfants avec qui je fais aussi en sophrologie un travail de relaxation et autre, c'est pas mal. Et donc, dans mes relations aux autres, ça aide énormément. Puis, ça aide à évacuer aussi pas mal de choses hein ! J'ai été, j'ai un petit peu, j'ai aussi 50% de mon père qui a le tempérament très vif, il monte en régime très très vite. Moi j'avoue que j'étais aussi comme ça un certain temps. Et maintenant c'est, je pense que c'est grâce à la sophrologie, grâce aux années, grâce à la personne que j'ai rencontrée, tout ça, ça s'aplanit, je suis plus (+) cool, je laisse passer plus de choses quoi. Je réfléchis davantage, tant par rapport à ma propre vie, qu'à mon travail en classe, hein ! Je suis plus, je suis moins enferré sur mes rails comme on peut l'être parfois ... Là, si ça déborde, et bien ça déborde, c'est pas grave, on passe à autre chose, on fait tout autre chose. Il faut vivre, il faut laisser vivre, quoi. Une classe, c'est un bouillon de culture, y a plein de choses qui peuvent en ressortir, et faut pas étouffer, quoi. Bon, si, quand il est est 4 heures et demie faut s'en aller mais, je veux dire, si y a un gamin qui a quelque chose à dire, ou qui a envie d'apporter quelque chose, ou s'il y a un événement qui se passe dans la classe, relationnel entre eux ou à la maison et puis qu'il y en a un qui a envie de parler, je crois qu'il faut toujours laisser ça ressortir. Quel que soit le moment de la journée, quoi ! Même si on est en train de faire du sport, ou une dictée, ou n'importe quoi, ça, ça doit ressortir. Mais j'essaie de le faire ressortir justement. Si les enfants s'extériorisent, ils seront aussi très très bien dans leur peau après quoi ! Et ça, je l'ai peut-être pas fait suffisamment jeune quoi.

Et vous n'avez pas eu, ou il n'y a pas eu de problèmes particuliers de santé, de confrontation à la maladie, vous-même ou des gens proches

Si. Mais on en a tous eu. Vous savez des maladies on en a tous eu.

Oui mais des choses graves qui

Oh non, non non.

Que ce soit vous ou des membres de votre famille et que ça vous ait touché.

Alors là, on peut en parler. C'est comme le reste, ça va finir par faire beaucoup. Bon, personnellement, moi petit, j'ai été à l'article de la mort à environ un mois, parce que je refusais toute nourriture. Et j'ai été hospitalisé, ils n'arrivaient pas à comprendre pour qui, pourquoi. Et j'ai été, comment dire, sauvé par l'intervention d'un vieux médecin de

campagne. Et quand je dis vieux c'était, c'était le gars au fond de sa cammpagne qu'était en même temps rebouteux, qui faisait un petit peu de tout et qui, lui, a préconisé que je prenne quelque chose, et puis ça s'est passé tout de suite. Mais j'étais vraiment arrivé à être épais comme un fil de fer quoi, vraiment très très, très très, comment dire, maigre, dépéri, dépérissement à vue d'oeil et, ce dont je vous avais pas parlé, donc j'ai mon 1^{ier}, le 1^{er} fils de mes parents est mort de ça. Hein ! Il s'appelait Jacques, il est mort à un mois. Ensuite, y a eu ma soeur qui s'est appelée Jackie. Alors bon, la transposition. Et ensuite, y a eu moi avec ce problème-là. Donc moi, je garde, je cette époque-là, il paraît que ça date de ça, un besoin de boire énormément ; je bois par exemple un litre et demi d'eau par nuit. Je me lève pour aller boire, j'ai besoin de ça, et c'est tout le temps hein ! Voyez, comme l'autre jour quand vous êtes partie je suis allé boire un litre d'eau, et c'est quelque chose d'incontrôlable, j'ai besoin de ça. Au niveau de, de ma vie, au niveau des maladies, j'ai eu tout ce qu'il y a eu de classique hein. Deux choses qui m'ont marqué quand même, c'est l'opération pour l'appendicite, de l'appendicite, l'opération d'une hernie, des choses quand même qui marquent bien. Parce que c'est un vécu particulier hein, de se faire opérer, c'est loin d'être évident. Ensuite, je suis arrivé à 17 ans, à 17 ans j'ai eu un accident de mobylette qui garde un mauvais souvenir d'ailleurs là, j'ai eu le rétroviseur de la mobylette qui m'a coupé le tendon, carrément tout, donc on a été obligé de couper une partie du pouce. Ça, j'avais le pouce dans une espèce de bocal où ça saignait tout, je garde un très mauvais souvenir de ça. Bon, ça fait aussi partie de la vie. Ensuite j'ai eu mon accident de voiture dont je vous avais parlé avec bon, traumatisme crânien, bon ça aussi ça fait partie des mésaventures quand on est jeune et un peu foufou. Et puis depuis bon ben je, ça va quoi. Bon, je suis soigné pour le cholestérol mais ça, c'est une histoire de famille aussi. Euh, sinon ça va. au niveau des maladies importantes, j'ai mon grand-père qui est décédé d'un cancer du colon, mon oncle qui était un petit peu handicapé qui est mort aussi d'un cancer du colon, j'ai ma tante qui vient de décéder d'un cancer du colon. Donc là y a un, comment dire, un facteur familial quoi, donc que je crains moi personnellement, je me méfie, bon. Mais je sais aussi que, à la campagne, quand on mangeait autrefois c'était très très riche, très très viande, très... tout ce qui ne fallait pas quoi. Et donc on en a parlé, aussi bien avec le médecin qu'avec mes parents, qu'avec mes frères et soeurs, nous on change d'alimentation, comme nos enfants vont changer d'alimentation aussi tout diffère on n'a plus du tout la même façon de se comporter quoi. Mais ça, c'est quelque chose qui marque, hein, au point de vue d'une famille, quand les gens ne décèdent pas d'une façon entre guillemets naturelle comme ça, par arrêt cardiaque dans le lit ... C'est difficile de voir mourir un grand père, par exemple, hein. Quelqu'un qu'on a admiré, qu'on a aimé et puis qui, qui, qui se transforme comme ça jusqu'à devenir cette, comment dire, cette loque, ce débris humain qu'on voyait avec tous ses tuyaux partout là et... Moi ce qui me reste c'est ses yeux qui imploraient, qu'il pouvait plus parler, plus rien, bon ça, ça ... Moi adolescent, fin d'adolescence plutôt ça m'a beaucoup marqué ça. Voilà, au niveau des maladies ce qui m'a ... Oh, et puis mon frère ... que je n'ai pas revu les 6 derniers mois parce que, moi, j'étais ici. Quand j'allais en N. il ne sortait plus de chez lui, il était complètement enfermé, il ne voulait plus voir personne. Donc les 6 derniers mois de sa vie je ne l'ai pas vu. Ce que je regrette d'ailleurs maintenant, infiniment, j'aurais dû forcer. Mais bon,

si on savait tout on ferait autrement hein ! Et lui avant, il a eu d'énormes problèmes psychologiques, puis il a dépéri petit à petit, il a sombré dans l'alcool, dans le tabac, enfin dans tout ce qu'on veut voyez. Donc j'ai vu mon frère en piteux état, mais je pensais pas qu'il allait partir aussi vite quoi. Les 6 derniers mois je l'ai pas vu et puis on m'a dit, un jour : " il est tombé chez lui, transporté à l'hôpital et puis bon là c'était fini ". Tout l'intérieur était complètement , plus que pris, le cœur n'était qu'un amas de graisse, les poumons y en avait plus, enfin bon c'était ... La déchéance la plus totale quoi. C'est pour ça que je parlais de suicide parce que franchement je pense qu'il a, volontairement ou involontairement, c'est arrivé à ça quoi. Donc au niveau des maladies graves et des problèmes, c'est ce qui m'a le plus marqué quoi, c'est un petit peu logique quoi, un petit peu. On le serait à moins. Voilà. Ça fait un lourd passif quelque part quand on a tout ça qui trotte dans la tête. C'est pour ça que la sophrologie en moi, c'est quelque chose qui est bien, on évacue des tas de choses comme ça, on extériorise, et puis on met ça dehors, et puis on vit pour soi un petit peu. Parce que, vivre en pensant qu'aux autres c'est difficile hein, et puis se dire après : " Ben moi qu'est-ce que j'ai fait de ma propre vie, hein, de mon propre corps aussi quelque part ? " Faut passer à mon avis à la marche supérieure hein ! Et aller voir, " Bon écoute, les autres c'est bien gentil mais y a aussi soi quoi ". Et puis on n'a qu'une vie hein. Ça veut pas dire de brûler la chandelle par les deux bouts, comme on dit hein, pas du tout hein. Non, mais savoir profiter de la vie, savoir bien vivre, bien vivre (les 2 mots détachés). C'est-à-dire vivre bien, pas vivre avec des excès hein ! Je m'entends dans ce que je dis aussi. Non non, ce qu'on fait là actuellement, je pense qu'on vit très bien, on est bien dans notre peau, on est bien dans notre relation, on est bien dans tout ce qu'on fait. Ça permet aussi d'ailleurs, quand on est bien soi-même, de s'ouvrir aux autres, parce que bon, soit du côté de ma famille ou du côté de sa famille, y a des problèmes hein, y a toujours des problèmes dans les familles (rire). Donc ça permet de s'ouvrir à leurs problèmes, et puis d'essayer de les aider quoi, dans toute la mesure du possible. Parce que, règle n° 1: on ne vit pas à la place des autres, donc les problèmes de l'un ne sont pas les problèmes de l'autre, et il faut pas transposer, dire : " moi, je ferais ça, moi je ferais ci ". Hein, on peut essayer d'être à l'écoute de quelqu'un, mais pas vivre les problèmes à sa place quoi. Ce qui malheureusement est le cas de certains qui se déchargent de leurs problèmes sur une autre personne. Je le dis parce que je l'ai un petit peu vécu. Quand on prend en charge quelqu'un qui est dépressif, et bien il arrive un moment où on craque soi-même. On peut plus, on peut plus, on sature.

Carole

Premier entretien

Ça fait déjà pas loin d'une quinzaine d'années... donc ... Ben là je suis en poste, je suis titulaire du poste depuis à peu près neuf ans. Donc c'est vrai que, depuis que je suis en

poste ici, bon, disons le fait qu'on est une classe régulière, et d'apprendre aussi à connaître les parents et les enfants, parce qu'on a les cadets des aînés qui reviennent après, c'est vrai que, je dirai que ça va de mieux en mieux au niveau du déroulement. Par contre, c'est vrai que mes débuts n'ont pas été faciles. Donc, si je me remémore un peu mes souvenirs, ben comme tout le monde j'ai commencé à faire des postes de remplaçants, donc postes de brigade, stages, congés. Je ne me souviens plus tellement les durées et tout. Mais c'est vrai que, bon, au début en ayant des enfants et des postes pas toujours près du domicile, c'est vrai que bon, c'était une part déjà de difficultés de gérer et le travail d'école et les trajets, et les remplacements qui pouvaient varier. Par exemple, du matin en petite section de maternelle et jongler l'après-midi avec des CM 2 ; bon tout un travail d'adaptation auquel il faut s'habituer. Donc, déjà on peut citer ça comme un problème. C'est vrai que bon, maintenant avec du recul, je me rends compte que finalement c'était des efforts à fournir, et qui paient peut-être par la suite, parce que on y retrouve toujours quelque chose. Mais c'est vrai qu'au début c'était, c'était pas facile. Les collègues, je dois reconnaître que moi (ce que) j'ai toujours apprécié dans la profession, c'est l'aide des collègues des écoles dans lesquelles on se trouvait qui étaient toujours là. J'ai pas le souvenir d'avoir rencontré quelqu'un qui m'aït fermé sa porte ou, j'ai toujours rencontré des gens vraiment prêts à m'aider, à passer du temps même après la classe le soir pour me donner des conseils ou pour me guider un petit peu. Bon, d'autres mauvais souvenirs, c'était aussi par rapport aux classes dans lesquelles on était affecté. J'ai un souvenir de, bon, mises à part toutes les classes difficiles dans les zones, ZEP. Je crois que, maintenant peut-être, les remplaçants, peut-être pas les nouveaux mais ceux qui, qui se plaisent finalement dans ce métier de brigade parce que y en a quand même quelques uns qui ne veulent pas avoir une classe en responsabilité, et qui aiment justement rencontrer d'autres gens et tout, je pense que maintenant, bon avec l'expérience, ils se permettent peut-être des choses que moi je ne me suis pas permis au début, à savoir refuser un poste quand on se sent pas compétent pour le, pour l'accepter. Bon moi, en rentrant dans le métier, je crois que je n'ai jamais refusé un poste. J'y allais peut-être à contre-coeur, mais je faisais quand même l'effort de, d'essayer, bon. C'est vrai que des fois c'était pour des courtes durées donc. Mais à part ça, c'est vrai que j'ai le souvenir d'une classe aussi où j'ai été parachutée un petit peu à mes dépens comme ça. C'était une classe de gens du voyage. Donc je crois qu'actuellement elle n'existe plus, ces gens ont été intégrés dans d'autres classes ; mais à l'époque c'est vrai qu'ils étaient tous regroupés dans une classe où l'effecif était réduit c'est vrai, je crois qu'au maximum ils devaient être huit ou dix, mais sans distinction d'âge, hein, donc ce qu'on pourrait appeler classe unique de quatre ans à onze-douze ans. Et puis alors bon, quand on, quand on nous parachute dans des classes comme ça dont personne ne veut, et qu'on n'a pas l'expérience derrière... Bon, j'ai eu, là aussi c'est vrai, l'aide de deux conseillères pédagogiques qui étaient là pratiquement une fois par semaine, puisque c'est un remplacement de longue durée. Mais à par ça, bon ... pas de moyens dans la classe. En plus, bon une classe qui était déjà, au niveau géographique, excentrée par rapport aux autres bâtiments. Et puis bon, des difficultés avec les enfants, énormes, que je n'étais pas en mesure de gérer. Des enfants bon, turbulents, des enfants qui n'avaient aucun suivi scolaire. Il m'arrivait de me présenter dans la classe et de n'avoir aucun enfant ce jour-là. Bon, je crois qu'à l'époque y avait des problèmes avec la municipalité, et les parents

géraient un peu, enfin faisaient un peu du chantage par rapport à l'école, c'est-à-dire que bon, si mes souvenirs sont bons, à l'époque ils réclamaient un terrain en herbe parce que le terrain qu'ils avaient, en goudron, était, l'été, très chaud. Evidemment, il y avait une petite guerre avec la municipalité, et du fait qu'ils n'arrivaient pas à avoir ce qu'ils voulaient, et bien ils faisaient du chantage avec l'école : " et bien puisque c'est comme ça on mettra pas les enfants à l'école ". Donc nombre de fois je me suis déplacée, faire mes 60 km, pour rien, pour trouver classe vide. Bon, je sais aussi que le samedi c'était régulier, ils ne venaient pas. Donc, j'avais demandé une dérogation à l'inspecteur de travailler chez moi, ou tout au moins à mon école de rattachement pour préparer ma classe au lieu de faire ces km alors que je savais pertinemment là c'était un accord je savais qu'ils ne venaient pas. Bon, j'ai jamais eu l'autorisation. Enfin plein de petites choses comme ça qui faisaient que c'était pas facile. Bon, dans les autres mauvais souvenirs, bon c'est vrai qu'après quand on a vécu des choses comme ça et qu'on tombe dans une classe comme je suis actuellement, c'est vrai qu'après on trouve les enfants faciles, même s'il y a toujours, dans une classe de 30, un ou deux enfants à problèmes, on trouve que c'est quand même bien agréable, donc faut positiver dans ce sens-là peut-être ? Mais je crois que, envoyer des jeunes sans expérience dans des classes comme ça au début, je ne sais pas non plus, parce que des erreurs j'en ai faites, donc je sais pas tellement, au niveau des enfants, où est l'intérêt. Bon, c'est sûr que, ils avaient quelqu'un qui les surveillait, qui était là, mais je sais pas tellement ce que j'ai pu leur apporter, parce que c'était vraiment un enseignement ... je n'étais pas à la hauteur. Il fallait vraiment faire un enseignement individuel et, je veux dire, en sortant de l'école normale, j'avais aucune ... D'ailleurs non, j'avais même pas fait mon année de formation, c'était l'époque où on faisait une année sur le terrain et ensuite, on faisait la formation à l'école normale. Donc, j'avais même pas le peu de théorie que ... mais, même avec ça, je sais pas si ça m'aurait, si ça m'aurait aidée. Bon y a eu aussi les stages en IMP, alors qu'il y a des gens quand même qui sont qualifiés, qui ont des diplômes pour enseigner, bon ...

Vous êtes allée en IMP ?

En IMP, IMPro ...

Vous avez fait beaucoup dans l'enfance inadaptée en fait ?

Beaucoup ... non. Disons qu'en durée, ça n'a pas duré très longtemps mais c'est vrai que j'y ai passé quand même quelques semaines.

Quelques rudes semaines ?

Ben c'était dur hein ! Je crois que bon, quand on rentre dans ce métier, c'est vrai que, je pense qu'il faut quand même certaine vocation au départ. Ça, peut-être qu'on découvre après qu'on l'a, ou qu'on ne l'a pas. Mais entre des enfants, soit qui ont des problèmes

psychologiques, voire moteurs puisqu'en IMP y avait aussi des gens ... bon c'est autre chose. C'est une autre forme d'éducation. Moi je vois, j'ai vécu avec les collègues, puisqu'ils vivaient vraiment en vase clos, je crois qu'il y avait même certains collègues qui logeaient le soir à l'IMP, et qui s'occupaient aussi des repas et tout ; bon j'ai admiré beaucoup ces gens, moi ça m'a donné l'effet d'une grande famille. Mais non, moi j'étais pas faite pour ça et je, c'est pas ce que j'ai choisi au départ, c'est pas ce que je voulais. Ça demande d'autres qualités, au niveau nerveux, au niveau ... que je n'avais pas. C'était pas, c'était pas ce que je recherchais. Et puis bon, je crois que maintenant ça a pas beaucoup évolué, on envoie toujours les gens comme ça. Mais peut-être que bon ... Comme je vous disais tout à l'heure ces gens qui ont plus d'expérience derrière eux se permettent peut-être de refuser les postes ou ... Mais enfin je suis certaine quand même qu'il y a des gens parachutés dans des classes pour lesquelles ils sont pas adaptés.

Vous pensez que les jeunes quand ils démarrent ils peuvent difficilement refuser aussi ?

Je sais pas, c'est peut-être qu'on joue là-dessus, en disant : bon, de toutes façons ils sont obligés de passer par cette phase pour faire leur formation et tout. Mais je sais pas si c'est une bonne chose parce que, même pour les enfants, quand on repense après aux bêtises, je veux dire des choses toutes bêtes mais bon, quand on n'a aucune formation, et moi du jour au lendemain, ayant travaillé dans le privé avant, j'ai quitté mon travail le vendredi soir, le samedi matin j'étais parachutée dans une classe, toute seule ! Bon ben, même si on a des enfants, je veux dire quand on en a un ou eux qui correspondent à la classe d'âge à laquelle on est confronté, je veux dire au niveau de l'enseignement, c'est quand même pas, ça s'improvise pas, y a quand même des choses à apprendre, des bases à avoir. Bon la formation à l'EN, on dit l'IUFM maintenant, y a eu du bon certes ; maintenant avec du recul, je me rends compte aussi que ce qu'on nous apprenait ça nous sert, mais peut-être que ce qui faudrait c'est que ce soit axé sur des choses plus pratiques parce que finalement bon, la théorie c'est bien, lire dans les bouquins et tout, mais ça on peut peut-être le faire en parallèle avec ... quand on exerce. Je pense que, même à entendre des jeunes qui sortent maintenant, ce qu'ils réclament c'est des choses vraiment terre à terre, des outils de travail qui puissent leur servir dès qu'ils sont confrontés à une classe.

Parce que vous avez des jeunes en stage de temps en temps ?

Dans la classe oui. C'est fréquent qu'il y ait des gens qui viennent assister, bon voir comment se débrouille une classe de maternelle. Donc là, ils sont en observation, donc ils regardent simplement. Après on essaie un petit peu de leur ... mais c'est pas non plus facile parce que, ben quand les enfants sont là, surtout en maternelle c'est pas évident d'expliquer en même temps ce qu'on fait, et de gérer la classe hein, parce que, bon les enfants profitent du moindre moment où on n'est plus sur eux pour, pour soit arrêter de travailler, soit faire un peu de chahut, donc c'est pas évident. Moi ce que j'ai

aimé à l'IUFM, et peut-être où j'ai le plus appris, c'est ce qu'on appelait les stages avec les maîtres d'application. Donc, c'était en principe sur des durées de trois semaines, la première semaine on était en observation. Donc, on regardait vraiment comment la classe se passait, comment le maître ou la maîtresse s'y prenait. La deuxième semaine, on préparait des séquences bien précises avec le maître ou la maîtresse d'application, et on les mettait en pratique devant elle, donc après y avait un bilan de ce qui avait été bien, de ce qui avait été moins bien, on en parlait, on essayait de rectifier le tir. Et la troisième semaine, on assurait toute la semaine, vraiment seule, et là c'est vrai que ... Je regrette qu'il y ait pas plus de temps libre pour ces stages comme ça, parce que c'est que là, enfin moi personnellement, j'ai appris beaucoup de choses, j'ai appris beaucoup de choses. Et puis la correction, entre parenthèses, était vraiment immédiate donc c'était vraiment du travail, on avançait, on avançait. Un mauvais souvenir, enfin mauvais souvenir, non c'est pas un mauvais souvenir mais bon j'ai appris depuis. A l'époque, les profs de l'IUFM se proposaient pour venir nous filmer pendant une séquence en nous disant que, bon c'était un petit travail, qu'après en se revoyant on voyait les erreurs. Effectivement, ce qui est vrai puisque j'ai vu la cassette, c'est flagrant, y a des choses flagrantes dont on ne se rend pas compte mais qui à l'image apparaissent. Mais j'ai appris par contre, y a pas très longtemps, qu'ils utilisaient après ces cassettes pour les jeunes qui arrivaient et bon, c'est vrai que ça peut apporter quelque chose aux étudiants. Mais je pense que la moindre des choses aurait été, quand ils nous filmaient de nous dire le but, hein ! L'objectif c'était pas uniquement pour nous, mais c'était après aussi. C'est pas toujours très agréable, je veux dire, de savoir que, régulièrement, on est repassé sur un écran de télévision et que bon, tout le monde s'en donne à cœur joie pour ... Bon là, c'est vrai que ... j'avais pas, avec du recul tellement apprécié... Mais enfin bon, si ça peut servir à quelqu'un, bon ... Pourquoi pas ? Mais au moins le dire, au moins prévenir, enfin dire l'objectif du travail. Bon, les rapports avec les enfants, ben voilà ... Hein, suivant la classe à laquelle on est confronté bon, c'est vrai que (soupir) ça se passe plus ou moins bien. Les collègues non, je reconnaissais que j'ai toujours, je suis toujours bien tombée, j'ai toujours gardé beaucoup de connaissances un peu partout. Des gens ... je crois que les collègues sont quand même prêts à donner un peu ce qu'ils savent, c'est quand même un métier où on apprend à partager, et puis à pas garder tout pour soi. J'essaie maintenant de le faire un petit peu avec les gens qui viennent, tout en mettant quand même des réserves, en leur disant que ce que je fais c'est, c'est, c'est cuisine, je veux dire c'est là, ma réflexion mais que de toutes façons je pense que, même à cinquante cinq ans je me poserai encore des questions, et la réponse on l'aura jamais quoi ! Il faut, y a tellement une part de personnalité aussi dans le, dans ce qu'on fait passer que, bon tout le monde ne peut pas y trouver tout ce qu'il veut. Après bon, chacun adapte un petit peu à sa façon.

Et des bons souvenirs ?

Des bons souvenirs ? Oh y en a aussi certainement. Y a , y a toutes les satisfactions qu'on peut avoir au quotidien, je veux dire d'un enfant en difficulté et puis tout d'un coup ben, le petit déclic se fait et puis, et puis il se met à démarrer ou à, en maternelle ne

serait-ce qu'à aimer l'école, à venir, à venir de bon coeur à l'école, à faire avec plaisir ce qu'on lui demande. C'est vrai que, encore pas plus tard qu'il y a deux ans en arrière, bon, j'ai récupéré un enfant vraiment asocial, vraiment, qui pourtant, avait déjà fait une année d'école, mais qui n'avait aucune réaction d'enfant, qui avait vécu en collectivité, et je reconnaissais que le premier trimestre a été une horreur parce qu'il était méchant avec les autres, il se bloquait quand moi je lui parlais, quand je lui demandais quelque chose. Il réagissait à la limite comme un petit animal, et puis, petit à petit, et bien il s'est, il s'est ouvert aux gens, il s'est ouvert aux autres, à l'adulte, aux autres copains. Et c'est vrai que, bon je le revois maintenant à l'école primaire, et ça me fait plaisir de le revoir parce que c'est un gamin qui s'est complètement épanoui au contact des autres. J'irai même plus loin en disant que, bon on a beaucoup travaillé avec les parents qui, au départ, étaient assez, enfin on sentait une réticence un peu au niveau de l'école et tout, des gens qui eux-mêmes étaient assez moi je l'ai toujours mis sur le compte de la timidité mais qui sont assez froids disons, et bon ben c'est des gens maintenant, qui sont ouverts, qui, quand il y a un problème, osent aller en parler, osent aller au-devant des gens, des maîtresses, des maîtres actuels. Et c'est vrai que là, je pense qu'on a fait une thérapie, pas seulement pour l'enfant mais aussi pour la famille. Bon, ben y a toutes les satisfactions en maternelle, les enfants qui sont persuadés en nous quittant que la maîtresse de CP ben ce sera nous, quoi ! Bon ben là, intérieurement on leur dit : " Bon ben non, tu auras quelqu'un d'autre " mais quelque part ça fait plaisir parce qu'on se dit : " S'ils réclament ça c'est qu'ils ont quand même passé des bons moments ". Voilà. Sinon, l'année dernière on a mis en place, c'est la première fois que je, que je faisais ça avec une collègue de moyens-grands aussi à côté, donc un départ en classe de neige. Donc beaucoup, beaucoup de travail tout au long de l'année pour mettre en place ce projet, mais finalement des liens après, au retour de cette classe, très très serrés aussi bien au niveau des enfants, mais aussi au niveau des parents qui, vraiment, se sont impliqués dans le projet et qui sont... C'est vrai qu'on avait des relations en fin d'année plus amicales que ce qu'on a pu connaître, bon quand on fait la classe sans projet particulier. Bon, ceci dit je me lancerai pas chaque année à faire des choses comme ça parce qu'au niveau du temps, l'investissement personnel c'est énorme, énorme, énorme. Mais enfin beaucoup de satisfactions de ce côté-là. Mes satisfactions ? Ben tout bêtement de voir les frères cadets, les frères et soeurs cadets qui arrivent, bon ben, c'est vrai que ça nous rappelle quand l'aîné était là. Il faut pas tomber dans le piège de les comparer, je veux dire, de dire : " ben oui ... " Les parents ont souvent tendance à le faire, c'est ... Pour moi, bon ben même s'ils font partie de la même famille, c'est des enfants à part entière et ben on recommence le travail, et puis même s'il est moins attentif, même si ... bon il faut, il faut (les) prendre comme ils sont quoi, je veux dire. C'est des individus autres et puis ... Mais c'est vrai que bon, souvent, surtout en maternelle, les enfants, ben du fait qu'on leur parle de leur grand frère, de leur grande soeur qu'ont déjà travaillé dans cette classe, bon ça les sécurise un petit peu, et puis c'est vrai qu'on a quand même la chance ici d'être dans, je dirais d'avoir à faire à des enfants quand même privilégiés. On n'a pas trop de problèmes de, d'enfants immigrés, pas trop de problèmes d'enfants, bon au niveau je dirais familial, bon mises à part les familles qui s'éclatent un petit peu, les problèmes de divorce, etc., bon c'est des enfants qui ont quand même une éducation à la maison qui tient, qui tient la route. Donc, même

s'il y en a deux ou trois par classe, c'est vrai que c'est pas la majorité. Bon, au niveau de la langue, pas d'enfant en difficulté énorme, donc ça nous permet aussi de faire un travail intéressant. Au niveau de l'école bon, très très bonne entente au niveau du groupe. C'est une petite école, on n'est que quatre mais c'est peut-être pas non plus le critère, c'est pas parce qu'on n'est pas nombreux que (rire) ... Mais bon, un effectif, des collègues qui restent stables, donc c'est vrai que chaque année on avance et c'est bien agréable, c'est bien agréable. Mais en fait les mauvais souvenirs, c'est vrai qu'ils s'oublient vite, hein, de toutes façons parce que bon, dès que la situation se stabilise, c'est vrai qu'après y a beaucoup de choses liées aussi au fait de bouger donc ... Bon on les oublie mais c'est pas, on ne regret ... enfin moi je ne regrette pas d'être passée par là parce que je me rends compte que finalement ça a été quand même très enrichissant parce qu'on rencontre beaucoup, beaucoup de monde, beaucoup d'écoles, beaucoup de fonctionnements différents, beaucoup d'enfants différents et bon, avec du recul, c'est quand même positif quelque part, quelque part. Maintenant la classe roule ici, mais c'est vrai que chaque année je demande quand même des stages de formation, parce qu'on a vite aussi tendance après à s'enfermer dans son petit, pas sa routine parce qu'on essaie quand même d'évoluer mais c'est vrai que des fois le fait de, de rencontrer d'autres collègues en stage, bon y a toute la partie théorique que les professeurs peuvent nous apporter mais y a aussi tous les temps morts entre les cours qui nous permettent de discuter : " ben toi tu fais quoi ? Et tu fais ça comment ? " Et c'est très très enrichissant. C'est vrai que, même maintenant, même pendant le temps des cours, les professeurs souvent nous laissent une demi-journée sur le stage pour justement confronter un peu. Et c'est vrai que c'est aussi enrichissant que le reste hein, quelquefois.

Et vous avez fait quoi comme stages ?

Oh ben là j'en ai fait beaucoup parce que chaque année j'en demande et je sais pas, les collègues qui me disent qu'elles n'ont jamais droit aux stages, moi je crois que chaque année je pars au moins une semaine. Ben stage, souvent on essaie quand même de lier par rapport à notre projet d'école. Donc on a commencé par tout ce qui était lecture, ensuite tout ce qui était langue orale, tout ce qui est production d'écrit, arts plastiques. C'est vrai que, bon y a aussi les stages, les stages d'école hein, qu'on nous impose par rapport aux stages, aux projets d'école. Mais bon j'en suis revenue toujours plus ou moins satisfaite. Bon je crois que j'arrive maintenant, au début c'était assez, quelquefois c'était assez démoralisant parce qu'on revenait avec un peu le sentiment de dire : " mais alors ce que je fais dans ma classe, c'est tout à reprendre, c'est tout à refaire et tout. Ce qu'on nous a dit, ben là ça colle pas du tout ". Mais je crois qu'il faut assister aux stages et puis prendre aussi ce qu'on a envie d'y prendre sans pour autant tout modifier la façon de faire parce que ... Je veux dire, si on a une classe qui roule, faut pas non plus tout casser sous prétexte qu'on nous a dit que là non fallait pas ... Je crois qu'après y a aussi une grande question de logique et puis de, d'effectif. Je veux dire : si on nous propose des choses et puis qu'on se sent pas capable ou prête à les faire, peut-être qu'on les fera quelques années plus tard, ou qu'on le ressortira plus tard

mais faut aussi faire comme on le sent. Je crois que c'est un métier aussi où il faut ...

Vous avez des exemples de choses qu'on vous conseillait et puis...

Des exemples précis ? (soupir)

Je sais pas, en lecture

Non en lecture c'est vrai que bon, souvent ... Ce que j'essaie de faire en revenant d'un stage, c'est, tant que c'est chaud, de mettre tout de suite en pratique. Puis, moi après, je fais mon tri d'une année sur l'autre. Bon ben ce qui, ce qui marche pas c'est peut-être aussi parce que je l'ai mal mis en application, donc il faudrait que je ressaye quelques années plus tard de le refaire mais d'emblée je fais un tri. Je dis : " Ben, ça oui, ça je suis prête à l'essayer ". Des exemples précis c'est dur à donner parce que c'est tellement riche, bon ... on en ressort je veux dire avec une tête ... pleine à craquer, des dossiers, des notes plein le cartable. Donc là ça serait, j'aimerais bien en donner, en trouver hein mais c'est pas évident. Mais c'est vrai que j'essaye maintenant de tout de suite mettre en application et puis de faire mon tri pour déjà alléger parce qu'on est un peu envahi aussi par la paperasse. Donc garder ce qui me semble intéressant, et puis laisser un peu de côté le reste. Puis de toutes façons, on peut pas tout non plus faire. Avec les directives actuelles on est quand même tenu plus ou moins à un programme. Donc je suis en grande section, donc y a quand même des choses précises. Bon, on peut pas non plus se permettre de tester tout comme ça. Donc, chaque année on essaye d'accorder un petit peu dans un domaine précis, d'innover un petit peu, puis de reprendre ce qui a marché les autres années, d'essayer de tester d'autres choses, et puis voilà. On cuisine un peu comme ça, on cuisine un peu comme ça. Et puis bon, le travail aussi en équipe. Bon je veux dire on partage tout. Dès qu'il y a une bonne idée, la collègue nous la transmet, elle l'essaye après, on l'essaye ou alors on essaye en commun. Ça c'est aussi, c'est aussi énorme, c'est aussi énorme. C'est pas partout, c'est pour ça que je dis quand même que je reconnaissais être quand même dans un milieu assez privilégié de ce côté-là.

En fait vous avez eu de la chance avec les collègues dans toute votre carrière ?

J'ai pas le souvenir d'avoir rencontré quelqu'un qui ait refusé d'aider ou, bon j'ai beaucoup bossé de mon côté. Et puis, peut-être aussi que c'est moi qui, qui faisait l'effort aussi, d'aller demander, d'aller vers les gens. Mais non, j'ai pas le souvenir d'être tombée sur quelqu'un qui m'ait dit : " Ben écoute, ça c'est ton problème, c'est ta classe, débrouille-toi " ou ... J'ai toujours rencontré des gens vraiment prêts à donner de leur temps ou des documents, ou de me guider ou, s'ils avaient pas le temps d'en discuter de me donner des, des références ou ... Non je reconnaissais. Et c'est vrai que c'est un côté du métier qui m'a beaucoup plu en rentrant, c'est que, c'est cette ambiance quand

même chaleureuse. Bon je sais que ça ne se passe pas toujours pareil, y a des problèmes dans certaines écoles, je plains les collègues qui travaillent dans ces conditions où on fait la récréation, y en a un qui regarde au nord, un qui regarde au sud. Je crois que je serais dans une école comme ça, je préférerais changer parce que je vois pas comment on peut travailler en équipe dans des conditions comme ça. Si c'est pour rentrer le matin, fermer la porte de sa classe, vivre toute sa journée de travail avec des enfants, on a quand même besoin, c'est quand même un métier où il faut, c'est dur je veux dire d'être, de se mettre au niveau des enfants toute la journée, il faut quand même qu'il y ait des temps à côté où on puisse même sans parler toujours boulot je veux dire qu'on puisse un peu déconnecter.

Deuxième entretien

Bon, alors donc je suis née en 1962, ce qui me donne actuellement 35 ans. Et, si je veux partir vraiment du début, j'ai un peu des souvenirs très flous parce que je crois être rentrée à l'école vers 6 ans, mais j'ai pas de souvenirs très exacts. J'habitais à la campagne, donc. Dans le village où j'habitais, il y avait seulement une école qui regroupait dans les petites classes ce qu'on appelait SE, CP, CE1, peut-être CE2 je ne me souviens plus très bien. Et puis dans l'autre partie les trois ou les deux dernières classes du cycle primaire. Donc ... donc je suis rentrée relativement tard si on compare aux enfants maintenant qui bénéficient d'une entrée à 3 voire 2 ans à l'école maternelle. Et, bon c'est vrai que, d'après ce qu'a pu me raconter ma maman, c'est vrai que la première année je me suis retrouvée dans cette classe avec quand même une relative maturité à 6 ans c'est vrai qu'on est quand même plus mûr qu'à 3 ans et moi je m'ennuyais chez moi, donc je n'avais qu'une idée c'était rentrer à l'école. Donc la maîtresse m'a prise dès qu'elle a pu et c'est vrai que, quand j'étais dans cette section enfantine, bon elle qui avait fort à faire avec ses autres classes, et bien elle me donnait des coloriages, des jeux de perles, enfin tout ce qu'on peut faire en maternelle actuellement, mais bon je me suis vite très très ennuyée à l'école parce que moi j'allais à l'école pour travailler. C'était pas l'endroit où on jouait, pour moi c'était l'endroit où l'on travaille. Donc, comme je pense avoir été dans mes jeunes années une bonne élève ça a changé par la suite j'ai bénéficié d'une, enfin j'ai pu sauter une classe. On appelait ça comme ça à l'époque, c'était pas comment dire : maintien dans le cycle ou passage anticipé. Mais alors là c'est pareil, des souvenirs très flous, je ne sais pas si j'ai sauté le CP ou le CE1, je ne me rappelle pas. J'ai pas de traces à la maison chez mes parents, de cahiers ou de choses comme ça, donc je sais pas. Je sais pas mais, quoi qu'il en soit, c'est vrai que j'ai fait une scolarité toujours avec un an d'avance. Donc, ben j'aimais bien l'école, moi mes jeux à la maison c'était jouer à la maîtresse, c'était m'inventer des élèves et puis, puis c'était ça, j'aimais bien. Donc le cycle primaire s'est passé comme ça. Bon mes parents n'étaient pas du tout enseignants. Dans le petit village où j'allais, ben c'était ... là, une dame qui assurait les petites classes et son mari qui assurait les grandes classes. Donc c'était un village, c'était encore à l'époque où les instituteurs étaient un peu des notables dans la commune la vision des choses a bien été changée maintenant. Et puis, bien voilà, ensuite, ben j'ai suivi un cursus normal au collège sans rien de bien

spécial à dire. Et puis, et puis, et puis ... Au niveau du lycée, et bien quand il a fallu choisir une orientation, c'est vrai que j'aurai pu passer, au moment du bac, le concours de l'EN et tout, mais je sais pas, par manque de confiance en moi vraiment c'est une idée que j'avais mise de côté même si j'allais, toujours après, même de bon coeur au collège et au lycée. A aucun moment ça ne m'est venu à l'esprit d'en faire mon métier. Donc j'ai choisi au moment de, après la seconde, une voie technique dans le secrétariat. Donc j'ai fait deux années pour pouvoir passer un bac qui s'appelait à l'époque G1. Et ensuite, je suis partie pour faire un BTS de secrétariat de direction. Donc, vraiment rien à voir au départ, avec l'enseignement. Par la suite donc j'ai, je me suis mariée, j'ai eu mon premier enfant et j'avais trouvé une place de secrétaire dans la ville où j'étais domiciliée. En fait, j'en ai fait deux ou trois, de places, mais sans jamais disons, avoir des postes à responsabilité tels que j'aurai pu en avoir par rapport aux diplômes que j'avais passés. Mais bon, ceci dit, le métier me plaisait aussi. Ce qui me plaisait moins, c'était surtout les rapports, souvent (petit rire) de force, qu'on avait avec les patrons, l'ambiance un petit peu au niveau du travail. C'est vrai qu'au niveau du travail j'avais beaucoup de responsabilités mais bon, le reste suivait pas quoi. Tout ce qui était salaire et tout, y avait aucune reconnaissance et tout, et je me suis vite rendu compte que, bon, j'avais quand même choisi une voie où je risquais de végéter quand même assez longtemps à ce stade-là. Là-dessus c'est mon mari qui, n'ayant pas de travail, s'était inscrit à de nombreux concours pour essayer de trouver un débouché, et entre autres le concours de l'EN. Et, au moment où le dossier est arrivé à la maison, d'une part, lui avait trouvé une place par rapport aux études qu'il avait faites, et d'autre part, moi ma situation se dégradait avec mes rapports avec mon patron. Donc, en discutant comme ça, ça a été un peu un défi, il m'a dit : "mais écoute, essaie de passer ce concours, tu pourras peut-être l'avoir". Et ma première réaction, ça a été de dire : "mais jamais je pourrai l'avoir. De toutes façons, là maintenant j'ai un métier, un travail". Et puis bon, par force d'usure et tout, plus pour qu'il me laisse tranquille, j'ai renvoyé le dossier pour m'inscrire et j'ai dû prendre au niveau du travail une journée de congé pour aller passer ce concours. Et le fait est que, bon les rapports étaient assez, assez houleux avec mon patron, et vrai que quand je lui ai demandé cette journée, il a été très très ironique avec moi en me disant : "Mais bien sûr, allez-y". Mais je sentais vraiment qu'il disait : "ben écoute, si tu veux perdre ton temps, ça te fera perdre une journée de travail mais moi je m'y oppose pas". Et ça m'a, je dirais, un peu vexée. Et ça a été comme un déclic chez moi : il faut absolument que je décroche cette première partie de concours, ne serait-ce que pour lui montrer que j'en suis capable. Donc, effectivement, j'y suis allée vraiment dans l'espérance d'avoir un bon résultat et j'ai été admise au premier groupe d'épreuves. Donc, à l'époque, c'était le concours qui s'appelait après DEUG hein ! donc qui se passait en trois groupes d'épreuves. Donc, je sais pas, peut-être 15 jours ou un mois après je sais pas, on a été convoqué au 2ème groupe d'épreuves. Et là, rebelote, de nouveau jour de congé. Alors là, il était quand même un peu moins sûr de lui mais quand même il s'est dit : "non ma petite secrétaire comme ça, elle va se faire étendre au 2ème tour". De nouveau un petit peu d'ironie dans ses paroles et me voilà partie. Et plus, plus les épreuves se déroulaient, plus moi je me prenais au jeu. Plus par défi, parce que j'envisageai encore vraiment pas d'entrer dans l'enseignement. Et puis bien voilà, le 2ème groupe d'épreuves j'ai été admise. Et alors là, vraiment je me suis dit : "Bon ben maintenant il ne reste plus qu'une partie à passer, il faut absolument

que tu fasses tes preuves ". Donc là, j'y suis allée vraiment le mors aux dents et puis, ben c'est comme ça que ça a marché. J'étais très fière (insiste) d'annoncer que j'avais été reçue et que je donnais ma démission (rire) à ce cher monsieur. Alors là, il a été un peu moins ironique, et puis bon les rapports ont changé parce qu'il y avait deux mois, je crois, encore à faire pour former la personne qui allait me remplacer et tout. Et là, et bien j'ai rencontré quelqu'un de tout mielleux, qui était vraiment aux petits soins pour moi en se disant : " peut-être, peut-être quelle va changer d'avis, qu'elle va rester ? " Et bien non, j'ai quitté le métier de secrétaire un vendredi soir pour me retrouver le samedi matin, je crois que je l'avais dit dans le dernier entretien, face à 30 enfants dont 29 Magrébins. Donc au début, ben j'ai dit : " peut-être que t'as pas fait le bon choix " mais voilà. Je suis rentrée comme ça dans l'enseignement. En fait, avec du recul, ben c'était un rêve de, de toujours mais vraiment, à aucun moment je ne regrette, mais vraiment qu'à aucun moment j'aurai pu, j'aurai pensé réaliser s'il y avait pas eu aussi ce concours de circonstances vraiment énorme. Parce que bon, le fait que ce soit un dossier en fait envoyé pour quelqu'un d'autre, que c'est moi qui le remplisse, etc. Et puis, et puis maintenant je regrette pas. Et je ne regrette pas non plus, en fait d'avoir suivi cette voie parce que, ça aussi je crois que je l'avais dit : " on a un métier d'enseignant donc évidemment ça n'a rien à voir parce qu'on a le contact avec les enfants, on travaille beaucoup sur la pédagogie, la psychologie ". Mais à côté de ça, on a aussi beaucoup de choses à gérer administratives et, en fait, j'ai pas l'impression d'avoir perdu mon temps parce que, ce que j'ai appris dans mes études je le réutilise, bon, ne serait-ce que pour planifier des activités, bon j'ai un esprit très, très, qui m'aide beaucoup. Je sais pas, d'autres exemples ? Si je vais à une conférence pédagogique, je prends encore en sténo des notes, bon c'est un gain de temps et tout donc ... je regrette pas. Je regrette pas le parcours.

Et vous avez des souvenirs des enseignants que vous avez eus ?

Dans toute ma scolarité ? Ah oui, oui, je me souviens de tous mes instituteurs et professeurs, oui, oui, tout à fait. Tout à fait.

Vous vous en souvenez mais vous vous en souvenez comment ? C'est des bons souvenirs ?

Ah ben comme tout le monde, je veux dire. On a apprécié plus ou moins des gens, comme les enfants maintenant apprécient aussi ... Bon c'est vrai ... je pense avoir plus de bons souvenirs de professeurs ou d'instituteurs que de mauvais, mais c'est vrai que j'en ai rencontré aussi qui me semblaient être trop rigides. Bon, j'ai eu à faire aussi à des gens très sévères qui me paralysaient complètement, qui me bloquaient complètement. Donc c'est vrai que peut-être, en enseignant maintenant on repense peut-être un peu aussi à tout ça, et on essaie un petit peu de, de moduler son comportement pour pas reproduire ce que nous on n'a pas aimé dans notre (rire) dans notre jeunesse. Mais bon euh... Je pense quand même avoir eu à faire à des gens, à une majorité de gens que j'ai plus appréciée que dénigrée.

Dans les personnes que j'interroge, certaines se rappellent d'enseignants qui vraiment les ont marquées positivement, qui leur ont ouvert des horizons. Et puis d'autres, d'enseignants vraiment très sadiques, violents, humiliants. C'est ce qui m'avait d'ailleurs frappée la première fois.

Oui, bon j'ai ... Oui j'ai certainement dû en avoir. C'est vrai que si on repense au nombre de gens avec qui on est confronté dans notre scolarité ça fait quand même un joli panel de personnes, donc y en a certainement c'est vrai avec lesquelles j'ai des souvenirs moins bons. Mais non, je pense pas que ce soit la majorité.

Ça vous a pas particulièrement

traumatisée ?

Voilà. Parce que si c'était le cas, c'est ce que vous diriez peut-être. Ou dans l'autre sens aussi ...

Bien sûr. Bon, moi j'ai, enfin j'ai un souvenir de ma première maîtresse hein ! Bon pour moi, même maintenant, c'est une personne je ne sais pas quel âge elle peut avoir mais euh, c'est vrai que pour moi c'était tout hein ! Ma maîtresse, c'était, c'était une déesse, hein ! C'était ... Et c'est vrai que j'ai peut-être pas eu ce sentiment avec les autres qui ont suivi, c'était peut-être parce que c'était la première. Je pense que la première personne à qui l'on est confronté dans son enfance, qui tient le rôle de maître ou de maîtresse, je crois qu'elle a quand même un rôle, un rôle très important, elle joue quand même ... Elle a une grande influence, je pense. Bon ceci dit, c'était pas, à l'époque c'était une maîtresse qui était juste, hein ! Je veux dire, quand elle devait gronder elle grondait. J'ai aussi des souvenirs où j'avais peur des fois d'avoir mal fait, ou, mais à côté de ça moi je la vénérais, c'était, c'était MA maîtresse. C'est vrai que c'est une personne que j'aimerais bien revoir maintenant, j'aimerais bien. Elle est sûrement depuis plusieurs années à la retraite mais ... C'est vrai que je la revois dans ma tête, j'ai son image encore, comme si c'était hier. Bon, au niveau lycée collège, c'est vrai que les rapports après sont plus impersonnels quand même. Parce qu'on a affaire quand même à plus de personnes en même temps, donc peut-être qu'il y a des gens qui marquent moins, que ... Y a aussi des professeurs de langues dont j'ai le souvenir, avec qui j'ai passé vraiment des bons moments, des bons moments. Ben les profs de l'EN disons, oui ils ont le statut de profs mais, vu qu'après on les retrouve en stage souvent ... Bon c'est vrai qu'ils ont pas la même attitude que quand ils nous enseignent pendant la formation, qu'après quand on les retrouve en stage. En stage, ils nous considèrent plus comme des collègues finalement que ... Donc c'est vrai que ... y a des gens que je retrouve avec plaisir et bon, je vous cacherai pas que, quelques fois, je choisis mes stages en fonction des animateurs qu'il y aura. Mais je crois que je suis pas la seule et que c'est une réaction normale. Aussi pour le plaisir, quand on a vu leur façon

d'enseigner, ou de ce qu'ils peuvent nous apporter, c'est avec plaisir qu'on les retrouve après.

Et dans votre vie familiale, qu'est-ce que vous pourriez me dire, quand vous étiez enfant ?

(soupir) Ben je. Mon papa était fonctionnaire des PTT. Donc c'est vrai que je dirai que dans un petit village ça ne se voit plus non plus maintenant mais moi j'ai toujours eu un souvenir aussi dans ce petit village où le maître et la maîtresse étaient des notables, respectés dans la commune, c'est vrai que le receveur des PTT et le maire, etc., c'était aussi des gens qui faisaient partie des personnes importantes, qui faisaient la vie de la commune. Donc, c'est vrai qu'en dehors de ça, je sais que mes parents étaient amis avec mon maître, ma maîtresse mais je ne pense pas qu'il y ait aucun lien qui ait fait que j'appréciais ces gens parce que ... Mais c'est vrai, bon, les gens apportaient, je veux dire des dons, je dirais, des légumes, des fruits, des lapins, enfin bon tout ce qu'on peut à la campagne ... Bon maintenant, on est gâté je veux dire. C'est vrai que moi souvent les enfants m'apportent un bouquet de fleurs, ou à Noël une petite boîte de chocolat ou quelque chose. Mais on se rend compte que c'est plus ou moins quand même les mêmes personnes qui sont conscientes du travail qui est fait à l'école, et puis souvent c'est des gens qui ont des enfants qui ne nous donnent pas le plus de mal (rire). Donc des fois on se dit ... et non, non j'avais aucune, je veux dire, rien qui devait être dicté dans ma vie pour dire... Souvent on me dit que les enfants d'instituteurs ou de professeurs deviennent à leur tour, bon ... entrent dans le métier mais là non, y a rien qui me prédisposait.

Vous avez des frères et soeurs ?

Oui j'ai une soeur qui, elle-même, est dans l'enseignement aussi. Un statut un peu plus élevé puisqu'elle est professeur (rire). On a 11 ans d'écart, elle est plus âgée. Donc maintenant, quand on se rencontre, on parle de nos histoires d'école, elle enseigne au lycée donc c'est marrant de voir un petit peu comment, comment ça se passe. Effectivement, une à chaque bout, le début du cordon et la fin (rire). Mais je lui envie pas sa place, non, non, non. Je préfère être à la mienne.

Et quand vous étiez enfant, vous aviez beaucoup d'amis ?

Oh oui, j'ai toujours aimé beaucoup la société, moi. Donc, quand les petites copines venaient, ben je faisais la maîtresse, qu'est-ce que vous voulez ! (rire)

Vous aviez d'autres jeux ?

Oh ça tournait souvent autour de ça, hein ! Maintenant, c'est vrai qu'avec du recul, je me rends compte que ça me fait rire quand, dans la cour, je vois les gamins qui justement je faisais une réflexion pendant l'heure de surveillance que j'ai faite juste avant l'entretien y avait des enfants dans la cour de primaire qui jouaient de nouveau à l'école et ça me faisait sourire parce que je me disais : " ben finalement c'est, les temps n'ont pas changé, quoi ! " (rire) Y en a toujours qui aiment tout petits, et puis d'autres qui

...

Mais vous aviez aussi des rapports avec des cousins, des cousines, des oncles, des tantes, des grands-parents ?

Non parce que mes parents ... De par son métier, mon papa avait été un petit peu éloigné donc non y avait pas de famille autour.

Vous auriez pu aller les voir pendant les vacances

Ah oui, oui, bien sûr, tout à fait, pendant les vacances. Mais je veux dire, pas dans les jeux de tous les jours.

Ça aurait pu être quand même des personnes importantes ?

Non. Non, non. Personne dans la famille proche n'est, ni dans l'enseignement, ni a un métier en rapport avec ça.

C'est simplement vos relations avec. C'est pas uniquement le fait qu'ils soient ou non dans l'enseignement qui..

Oui, bien sûr. Non, non, y a rien à dire de ce côté-là.

Et vos parents, ils étaient comment ? Sévères ?

Ah ben moi j'avais des parents, il valait mieux travailler à l'école hein ! Donc si le maître avait dit, ou la maîtresse avait dit que c'était bien, c'était même pas la peine que j'aille me plaindre de quoi que ce soit, si le maître avait dit : " c'était comme ça ", et j'avais intérêt à, la fois d'après, à ce que ce soit mieux. Donc c'était du style d'ailleurs, c'est vrai qu'en discutant maintenant je leur dis : " quand c'était mal, alors là on avait les réprimandes, tant que c'était bien y avait rarement de compliments ". Mais c'est vrai que ça forme (rire), ça forme. Bon, quelques fois, c'est vrai que je me rends compte que je reproduis un peu ça moi-même avec mes propres enfants. Mais j'essaie quand même de faire un peu des compliments quand les résultats sont bons parce que ça fait pas de mal non plus de temps en temps, d'être un petit peu poussé vers l'avant. Je crois que

j'ai fait le tour là. C'est concis, c'est bref.

Vous ne voyez rien d'autre à ajouter ? J'entends pas dans votre histoire de personne qui vous ait marquée d'une façon ou de l'autre, de personne à laquelle vous vous seriez un peu identifiée, qui vous aurait influencée ou

Ben mise à part la première maîtresse que j'ai eue, qui je pense, oui, a quand même joué... Je vois mal comment un enfant qu'a des rapports déjà avec l'école au départ, qui ne veut pas y aller et qui ... n'aime pas ça parce qu'y a des enfants qui n'aiment pas l'école. Même nous on en parle quelques fois avec les enfants y en a qui le disent c'est pas spécialement les mauvais élèves. Mais non, ils n'aiment pas l'école, ils aiment mieux rester chez eux ou... Je vois pas comment en n'aimant pas l'école dès le départ on puisse envisager une vie qui se passe, qui se passe à l'école, je veux dire. Même si c'est de l'autre côté de la barrière.

Oui, mais enfin quand on arrive à trois ans ou à cinq ans

Ah mais je crois qu'y a des influences quand même.

Mais justement, vous auriez aussi pu avoir des influences entre temps qui vous en dégoûtent, par exemple.

Tout à fait oui.

Même si la première expérience est positive. Alors ce qui m'intéresse là-dedans, c'est les influences, mais pas par rapport à l'école uniquement, les personnes qui vous ont aidée, auxquelles vous êtes quelque part redevable d'une évolution, qui vous ont permis de vous trouver ou des choses comme ça ? Non ? Vous n'avez pas ce sentiment ?

Ben peut-être au moment du choix, enfin de l'inscription au concours, c'est vrai que mon mari a vraiment insisté beaucoup, beaucoup, beaucoup parce qu'il se rendait compte que bon je m'épanouissais vraiment pas totalement dans pas par rapport à ce que je faisais, j'aimais ce que je faisais mais par rapport à tout ce qui gravitait autour. Et, c'est vrai que ça a duré longtemps : "non je veux pas y aller. Mais si, vas-y, essaie quand même". Bon peut-être qu'il a joué un rôle à ce niveau-là.

Oui, mais c'est déjà tard. Ce qui m'intéresse c'est plus au cours de l'enfance et de l'adolescence.

Non sincèrement.

Quand vous êtes au lycée ou BTS ou... Y a personne de négatif particulièrement, y a personne de particulièrement positif non plus?

Non, non, non.

C'est ce qui me frappe. Mais c'est comme ça.

Je suis désolée(rire).

Y a absolument pas à être désolée. C'est une constatation que je fais.

On pourrait avoir une révélation. Un jour, une année ben voilà un prof qui vraiment ... Non. Non en cherchant ...

Ce peut être un prof, ce peut être un camarade d'école, ce peut être un membre de la famille . Et dans n'importe quel domaine. C'est pour ça que je m'informe. Parce que c'est ça qui compte. Mise à part la première maîtresse.

Oh oui. Qui a tenu quand même un rôle important, c'est vrai.

Catherine

Premier entretien

Il aurait peut-être fallu réfléchir un peu plus ... Ça va être un petit peu décousu. Moi, j'ai une formation d'école normale déjà, en 60 à 64. C'est très ancien, hein ! Alors on avait cette formation pendant 3 ans pour préparer le bac, puisqu'à l'E.N. on ne rate pas son bac. Et puis il restait une année pour la formation professionnelle elle-même, avec des, des... des choix de stages que j'avais orientés déjà vers la classe unique plutôt qu'au collège, parce qu'on avait parce qu'on avait même peut-être le choix aussi, on pouvait aller dans des collèges... J'ai des amies qui ont eu comme 1^{ier} poste un poste dans un collège, et qui sont restées. Dans ces collèges, il y a autant de statuts qu'il y a de personnels. Alors j'ai commencé dans un collège parce que la directrice de l'E.N. a estimé que, comme j'étais bien en anglais, je pouvais faire (rire) l'anglais en 6^{ème}, en 5^{ème}, et puis j'y ai passé mon CAP d'ailleurs, contrairement à ce qui se faisait : on pouvait aller dans une classe primaire pendant un certain temps, puis, l'année d'après, j'ai quand même eu la classe unique que je demandais. Alors j'y suis pas restée très longtemps pour

des raisons familiales : on était loin de Genève où mon mari travaillait. Alors on s'est rapproché sur D. avec une classe maternelle. Alors, j'ai pas vraiment d'expérience négative, de mauvaise expérience. C'est pas prétentieux hein, ça s'est passé comme ça mais je n'ai pas un très bon souvenir de l'école maternelle. C'était à D. D'abord j'ai été à D. en 69 et puis j'y suis revenue c'était ... puisque il y a eu une interruption de 13 ans pendant lesquelles j'étais à V. Et quand je suis revenue dans le département on est revenu très vite, j'avais pas fait les demandes en bonne et due forme, et j'ai dû attendre une année et on m'a proposé un poste , à D. en maternelle (rire). Je crois que j'ai pris en 68, après une dame dont le mari faisait des tas de trucs aussi pour l'école maternelle. Mais 68 69, 1 an et demi, parce que j'ai dû arrêter pour... ben pour faire le 2^{ème} (enfant), alors j'ai pas été jusqu'au bout des 2 ans. Mais c'est pas, c'est pas cette année-là où il y avait les enfants de 3, 4 et 5 ans c'était encore la classe enfantine qu'on menait avec la sucette à 43 de moyenne je m'en souvenais parce que j'ai eu besoin de ce nombre quand on est revenu à D. après ... La directrice avait besoin de ces statistiques anciennes pour savoir à partir de quand c'était devenu une école maternelle. Je m'en souviens très bien (rire) pourtant je me souviens pas des nombres, c'est pathologique, mais je me souviens très bien que c'était 42-43 présences sans femme de service, les WC au fond de la cour. Mais ça, c'était, c'était pas, c'était pas si mal, c'était pas très, c'est pas que je l'ai mal vécu c'était quand même très lourd ces classes mais euh, euh, c'est pas le fait d'en avoir moins, une femme de service tout le temps avec soi, c'était vraiment le plus. Alors quand j'ai retrouvé cette classe 13 ans après, dans cette jolie bulle que je voyais quand on se promenait dans le pays en vacances, qui m'intriguait... Je me disais : c'est pas vrai, je me retrouve là-dedans et ... Par contre, c'était moins, je sais pas j'avais vieilli ou j'avais eu des enfants très grands entre temps, et je préférais le contact avec les plus grands. Mais euh je crois que les élèves n'en ont pas un mauvais souvenir (rire) et ils me reconnaissent. Y a une collègue là, que j'ai eue en école maternelle à ce moment-là et je pense que je m'appliquais quoi. Mais c'est pas, j'aime bien les enfants mais pas si nombreux à la fois. Et puis pour finir, dans cette bulle, y avait pas du tout l'espace que je croyais avoir, c'était très étroit et les enfants étaient nombreux dans les classes, et je me souviens plus de fatigue que de choses très très agréables. C'est vrai qu'à l'école maternelle on avait plus de temps, pour découvrir plus de choses, moins, moins tournées déjà vers l'école primaire. Et je trouvais que les collègues de grande section pensaient trop à l'école primaire. Elles travaillaient trop en fonction de l'école primaire. Et d'ailleurs, c'est là que j'ai compris qu'à l'école maternelle on pouvait faire des enfants mauvais en français, ou mauvais en maths. A partir du moment où on veut trop en faire en français, trop en faire en maths, où on ne pense qu'à après, et pas à prendre le temps des choses, et puis qu'elles soient acquises de l'intérieur, qu'on n'ait plus besoin d'y revenir, et bien on rate un petit peu sa mission. Alors, comme c'était une école maternelle avec beaucoup de classes, donc il y avait, y avait un système dans lequel je ne me serais pas , pas, pas bien plue parce que, parce que on peut pas tout seul faire des choses ... (inaudible). C'est pour ça que j'aime mieux les petites unités, les petites écoles. Voilà. Mais autrement je me suis retrouvée à J. et avec une école à 2 classes, ici aussi école à 2 classes. Ça me va, ça me va très bien, les biches dans les cassis, et les dindons qui s'échappent de la ferme, et puis les enfants qui s'éclatent dans les bouses des vaches, (rire) ça fait partie de l'école de campagne, et ça me plaît bien parce que c'est un endroit où on peut peut-être plus

tenter de choses.

Oui. Vous avez beaucoup d'élèves ?

Alors on en a 46 à deux. Euh, ça monte assez, assez. C'était rare jusqu'à présent que, dans ces petites écoles, on ait des unités aussi importantes 13 CM1, 10 CM2. La couvée qui arrive c'est 19 CE2. Ça, c'est rare. On avait à L., j'avais 3 niveaux : CE2-CM1-CM2. De temps en temps y en avait 2 dans un cours, dans celui d'après il y en avait 7 etc. Alors ça permet d'individualiser beaucoup plus le travail, les relations, on est plus libre... Oui, c'est plus souple. On nous a expliqué qu'on faisait en somme le travail par cycles avant l'heure, que c'était pas la peine qu'on se fasse tant de soucis parce qu'on le faisait déjà. Mais, entre ce qu'on fait d'une façon intuitive, en suivant les programmes, on n'a rien inventé -, et puis ce qu'on doit institutionnaliser, eh bien y a un pas que le projet ne nous a pas encore aidé à franchir. Voilà, j'ai pas de, j'ai pas vraiment de modèles. On a passé là, 6 années avec une collègue qui était très, euh, très inventive, qu'était une vraie locomotive et... qu'était très enthousiaste. Alors on osait des tas de choses, aussi bien en expression corporelle que, en montage d'un spectacle. Et ... je crois que c'est ... c'est ce qui me restera de mon passage dans le métier. Ces envies de faire les choses, et puis avec des petites unités, les 2 classes ensemble très souvent, des échanges de services. C'était très ... c'était à la fois vivant, c'était riche et puis c'était notre petite cuisine (rire). On avait pas forcément besoin d'articles dans Le Messager, nous aussi on fait ça ! (rire). Voilà, donc. Bon, ça s'est un petit peu calmé parce que c'est une autre collègue qui a repris la classe, qui, qui voulait d'abord bien se sentir dans, dans le coin, donc... Mais pour l'année prochaine, elle dit : "dans le fond je crois que je voudrai bien essayer ce que vous aviez mis en place en matière d'échanges de services, de travail en EPS ou en expression ensemble, en activité théâtrale, des choses comme ça". On l'a convaincue (rire) que ça pouvait se faire effectivement dans des petits groupes, pas forcément dans des grands groupes, avec les moyens du bord : on n'a pas de salle vraiment où on peut se jeter, pour... Y a la salle des fêtes mais... Ça fait prendre l'air, voilà. Il faut composer avec l'utilisation de, que la commune en fait. On nous a fait un petit terrain de sports alors on se sent un peu comme dans un cocon... avec des crédits confortables ...

Ça aide

Oui, c'est sûr, c'est sûr. On essaie de ne pas abuser...

Et, c'est quelle population ?

C'est des enfants assez privilégiés. Les parents pour la plupart travaillent en ville ou en Suisse. Y a quasiment plus d'agriculteurs ; dans ma classe y en a pas. Y a des petits producteurs de fruits, y a un menuisier, y a des artisans mais ... on n'a pas de ... d'enfants à problèmes matériels. Problèmes familiaux , ça commence à venir, les familles sont un petit peu défaites et on commence à en voir les effets. Pour certains...

C'est vrai que, qu'on a une population d'enfants sympathiques, de gens tranquilles, qui ont choisi, qui aiment leur campagne, donc ça change tout. Y a pas trop de report sur l'école de problèmes personnels. Ça se sent pas encore. Bon j'espère que ça restera comme ça, que les gens vont se débrouiller tout le temps, mais il suffit d'un ou 2 avec des problèmes particuliers, familiaux pour que dans un milieu privilégié on pense que, qu'il n'y a que ça (rire). Comme il suffit qu'il y ait un parent qui nous casse un peu les pieds pour que, on jette l'anathème sur tous les parents. Ça, c'est l'effet un peu du métier où les gens sont quand même protégés hein ! Bien sûr, on aime, on aime pas être, pas jugé mais critiqué de l'extérieur en disant : ils se rendent pas compte de ce qu'on fait, du travail qui se fait. C'est pas en regardant forcément un cahier que des parents qui sont pas dans le métier peuvent savoir ce qui s'est fait. Alors on accepte assez mal des critiques ou des remarques. Des années, on avait quand même des parents qui reportaient sur l'école leurs problèmes personnels, c'était très ... Et puis, il suffit que les enfants partent au collège, et bien les parents (rire) vont reporter leurs problèmes au collège et... On se rend compte de ça après coup, parce qu'on prend les choses très très personnellement, hein. On est assez fragilisé vu que, moi j'ai jamais travaillé à l'extérieur de l'éducation nationale. Même avec un mari qui est aux prises avec les problèmes d'aujourd'hui, on est quand même protégé, quoi, on prend mal les choses qui... Voilà, et c'est après, quand on rencontrait le principal du collège : " mais dis-donc, on a une de ces recrues ! ", oui, chacun son tour, que je me suis rendu compte que c'était pas, euh, c'était pas personnel, c'était pas vis-à-vis de leur travail, mais c'était ses problèmes à elle qu'elle traînait de classe en classe avec ses enfants. Alors, ça a permis de relativiser les choses. Mais il a fallu longtemps pour qu'on se dise des choses comme ça. On arrive en bout de course-là, moi j'ai bientôt fini, alors (rire)... On est un peu plus, euh, cool. Si, si, c'est vrai, on voit les choses autrement ... Bon, on se dit : " le boulot c'est moi qui le fais, le gamin c'est moi qui le supporte, on règle nos problèmes ensemble, et les parents pas toujours dans les pieds ! "

En fait, vous, c'est dans ce milieu-là, que vous vous sentez bien ? Au niveau des enfants, des enfants qui sont calmes, qui viennent de la campagne...

Oui. Oh, ben j'ai eu des énergumènes hein. Y en a là 2-3, l'année prochaine ça va donner, parce qu'ils seront perdus dans une classe plus importante. Là, maintenant, malgré tout, ils vont être 23 s'ils bougent une oreille, d'abord ça s'entend parce que j'aime bien travailler dans le calme. Alors on a établi des règles de vie quand même, et c'est plus facile parce qu'on est 2 petites unités, 2 petites classes avec une collègue qui a les mêmes idées que moi, sur la facilité de vivre aussi, ensemble. Chacun respecte certaines règles qu'on établit en coopérative, donc c'est plutôt les bienfaits de l'école rurale, ça, ce climat qu'on peut instaurer dans une école.

Vous faites une coopérative ?

Oui, affiliée, tout hein ! On a participé aux écoles fleuries une année. Cette année, les

élèves se sont offert un camescope et ils en usent bien, hein ! Mais il n'y en a plus qui n'acceptent pas d'être vus. Et puis la semaine avant les vacances là, ils ont passé 2 jours à cuire des cakes, 75 cakes pour les vendre. Alors là, ils ont appris sur le tas ce que c'était qu'un prix de revient, ce qu'était un prix de vente (rire), les proportionnalités pour la quantité de, d'ingrédients à acheter. Oui, ils ont fait ça de bout en bout, c'était bien. Ils ont eu très peur de la quantité d'oeufs qu'il fallait (rire), 199 (rire). C'est ça, c'est, c'est la chance d'une population d'enfants avec qui on peut faire des choses comme ça. On n'a pas de problèmes d'immigration, on n'a pas de, d'étrangers ... C'est peut-être une chance pour la tranquillité, je sais pas vu que, quelques fois ça se passe pas très bien, les gens dans les campagnes sont très individualistes aussi. Les réflexions ne manqueraient certainement pas, mais y a pas de constructions collectives donc ça limite aussi un petit peu un brassage de population. On pensait que ça limiterait même la vie de l'école parce que les gens s'installent, les enfants sont là 3 ans, 4 ans et puis après y a plus d'enfants mais les gens sont toujours là, y a pas de brassage. Et puis apparemment non....

Qu'est-ce que vous avez pensé de votre formation à l'école normale ?

Ben c'est un peu court. On savait même pas remplir un registre d'appel, y a des tas de choses qu'on a apprises plutôt en stage c'était fait pour ça mais un petit peu tout seul. Bon puis c'est pas, à l'époque, l'inspection était pas organisée réellement pour aider les collègues mais pour les surveiller qu'on sentait en tout cas plutôt administrative. On peut pas dire que les conférences pédagogiques de l'époque nous aient apporté beaucoup de choses. Bon, puis après ça change. On peut appeler au-secours, on peut appeler à l'aide, on peut demander à des conseillers pédagogiques de passer, on peut demander un conseil à un inspecteur sans se prendre une leçon de l'administration. Mais euh, la formation, c'était, c'était trop court. C'était assez court. Et puis on avait pas vraiment de formation pour euh, on n'est pas que dans sa classe, on est aussi avec des gens, mais on n'a pas du tout de formation pour gérer les gens. Et puis après, il y a eu ces conseils d'école, les parents qui rentrent là-dedans, et on n'était pas non plus prêt à, bien préparé, je crois, à ce genre de chose. Bon, j'imagine que c'était beaucoup plus pour régler des problèmes dans des grands groupes, ou dans des, des grandes unités que, au niveau des classes rurales.. Mais on a appliqué la même chose à tout le monde. On s'est retrouvé aussi avec des, enfin c'est quelque chose par exemple, que je trouve pas vraiment utile. Le comité de parents au conseil d'école ... dans les petites unités comme ça, moi je règle mes problèmes de papier wc directement avec le maire, (rire) sans passer par le conseil d'école. Sans passer par le comité de parents qui se sent pas vraiment partie prenante parce que, il voudrait plutôt donner son avis sur l'enseignement et justement sur ce point on leur dit : " chacun son métier ". Alors ... y en a qui se sentent un petit peu frustrés ... quand on a des parents qui veulent un petit peu embêter, qui sont très tatillons, qui veulent tout savoir. Mais ça, y a pas mal de comités de parents qui le savent, on les reçoit les parents.

Est-ce qu'ils vous aident dans certaines activités ?

Ah oui. Les parents, pour cuire nos cakes dans le temps de midi, un peu à 4 heures et demie parce que, fallait pouvoir, pouvoir surveiller la cuisson jusqu'au bout. On a eu tout le monde qu'il fallait. Si on doit sortir on trouve quelqu'un. On a un peu de mal pour les activités de piscine ou de ski, parce qu'on demande un agrément, parce que c'est l'après-midi, parce que c'est aussi à des heures pas possibles. C'est plus souvent les mamans que les papas mais euh, on n'a pas, on n'a pas à se plaindre. S'il y a un petit spectacle à faire, ils sont là pour monter, pour démonter, pour... d'abord ils attendent que ça ...

Et vous avez de bons souvenirs d'enfants dans votre pratique ? Parmi tous ceux qui ont passé entre vos mains ?

Je voudrai faire le compte. Oui y a des, des enfants qui marchaient qu'à l'affectif. C'était des vrais petits voyous mais euh, on s'entendait pas mal (rire). C'est ceux qui m'ont écrit le plus longtemps, qui ont été le plus bousculés. Oui, bon. J'aurai un souvenir de, d'un petit, là, qui que j'ai inscrit à l'école maternelle où je l'ai pas eu pendant les premières années de maternelle, ici on n'a que le cycle 3 et euh, c'était une petite bête, pas aimée, pas... Mais on l'a vu changer hein. Il nous a fait des tas de bêtises, il était pas aimé, il a manqué d'affection et c'est quelque chose qu'on rattrape très très difficilement. Et puis il a eu la chance de trouver quelqu'un qui s'occupe de lui, et maintenant, depuis 2 ans on lui a appris à se tenir à table, à manger avec une fourchette, à pas prendre un livre et puis le gribouiller comme si c'était le sien, à pas aller fouiller dans mes affaires. Il savait pas. Et puis euh, on le voit grandir. Alors on se demandait si : est-ce que maintenant il arrive à faire ce qu'il veut sans qu'on le voie c'est aussi ça la socialisation pas se faire voir, pas se faire entendre s'il y a des gros mots je veux pas les entendre alors on les dit mais bon peut-être sans que je les entende ; ça fait aussi partie des choses, savoir à qui, comment on parle à quelqu'un, à quel moment. Ou aussi, bon il a l'air très tranquille et puis les choses, petit à petit lui rentrent dans la tête. Alors on se sera donné ... on se sera donné du mal. Et puis, ce qui m'a toujours épatée, c'est que l'ensemble classe avec lequel il a toujours été, depuis petit, a toujours été d'une patience avec lui, euh, à la fois il pouvait très bien se faire rabrouer, hein il en a pleuré de la marchandise mais, par les copains et puis bon par moi aussi parce que euh, il fallait bien qu'il vive avec les autres sans qu'on soit toujours à le menacer d'aller retrouver les guêpes au grenier. Il était incapable de rester assis, d'écouter, de pas finir mes phrases, il finissait mes phrases, il parlait tout le temps, il parlait tout le temps, n'est-ce pas. Alors je voudrais être une mouche pour l'année prochaine, parce qu'il va en 6^{ème}. Est-ce que ça va être Jeanne d'arc dans un champ de mines ? Ou s'il va ... il va se fondre dans la masse pour qu'on l'oublie ? ...J'ai écouté hier une émission sur les enfants, les surdoués, les précoces. Alors je me dis : dans le fond, (rire) c'est-peut-être un précoce, et puis il nous a échappé. Mais comme on sait pas trop comment les traiter. Abandonnons les regrets (rire) pour regarder devant. Oui, j'ai des souvenirs de certain enfant qu'était épileptique. Alors quand il commençait à me regarder, et puis c'était dans mon 1^{ier} poste, en CP, c'était un endroit infernal. Je rêvais

de lui tellement il m'énervait et euh, mais sa mère m'a pas dit tout de suite que c'était un enfant malade. Peut-être qu'elle s'en était pas rendu compte que c'était un enfant nerveusement atteint et euh, à l'époque on le soignait peut-être pas si bien. En tous cas, on les décelait pas très vite et puis il me regardait fixement, et boum (rire) il tombait en crise. Et en fait, ça m'impressionnait hein ! Mais euh, j'ai pas de, non j'ai pas de mauvais souvenir d'enfants, à part celui-là qui m'impressionnait, non seulement parce qu'il tombait raide sur le sol je me demandais jusqu'à quel point il le faisait pas quelques fois exprès, parce que j'ai eu une camarade à l'E.N. qu'arrivait à le faire, elle pouvait très bien tomber en syncope quand elle le désirait, rien que pour embêter le prof. Alors, après coup, je me disais : "mais il doit faire pareil, celui-là" (rire). Un autre, qui était aussi très, très infernal, et qui, pendant une inspection, passait à plat ventre sur toutes les tables. Je l'aurai mouliné et puis je pouvais pas faire comme s'il existait pas parce que ça va être pire ; tant pis, on va travailler avec les autres et je me suis dis bon... Alors après, à l'entretien, qu'est-ce qu'il va me dire sur ce R. ? Et bien c'était : "Ah vous avez quelqu'un de très individualiste dans l'équipe" (rire) et on a passé à autre chose. Oui... Et je sais pas, je sais ce qu'il est devenu. Mais euh ... y a plutôt des parents qui, pour qui je me serais dit : "vraiment c'est dommage que ce soit le seul métier qu'on apprenne pas". Mais pas les enfants. Au contraire, des enfants qui vont s'en sortir malgré des parents comme ça, et bien c'est qu'ils ont de la santé, faut compter dessus (rire) et puis, les aider quoi. Pas des enfants hostiles. Mais j'espère que j'aurai pas eu euh, ou pas été injuste, qu'ils auront pas de souvenir d'une injustice. Voilà.

En fait le plus gros problème, à la limite, c'est les parents, davantage que les enfants ? Avec les enfants, ça se négociait tout de suite ?

Ah, oui. Moi je crois. Bon. Si vraiment on avait des enfants qui puissent pas supporter leur maîtresse ou leur maître, ou qui soient tellement bloqués que, ils font rien, euh, oui là je veux bien que ce soit de ma faute et que si on peut pas régler ça, que c'est vraiment physique question d'aura, pourquoi pas on le change d'établissement... Enfin moi j'ai pas vu , mais ça m'est pas arrivé.

Vous n'êtes jamais tombée dans des écoles avec des gros problèmes, des enfants avec beaucoup de problèmes ?

Non, non. A V. c'était aussi un milieu privilégié, c'était une grande école, 10 classes et (soupir) c'était pas, c'était hyperclassique quoi. C'était bien difficile de, bon ben moi je venais déjà d'un département plus au sud, avec des gens qu'étaient assez militaires et qui avaient un souci de la hiérarchie qui m'a toujours dépassée. Alors elles étaient, elles étaient charmantes mais elles se connaissaient depuis une quinzaine d'années et elles se vouvoyaient encore, y en a jamais une qu'était allée boire le thé chez l'autre, c'était très très cloisonné. Et puis on est arrivé à 2 ou 3 dans l'établissement, d'un autre département, et ça a un petit peu changé l'atmosphère. On a su se faire des pots quand il y avait un anniversaire, ou après une réunion et, et puis échanger aussi déjà des

services, faire des choses ensemble mais ça pouvait être que très limité. D'abord c'était des établissements où il y avait 10 classes, où il n'y avait pas une salle vide, nous on allait ... pour mettre des dessins. Le problème ici, c'est le manque d'espace..... Alors c'était déjà comme ça, et on fait autant de classes et pas des salles supplémentaires alors bon, ben ici on fait des constructions, on peut pas les garder longtemps, y en a par terre, y en a partout... On avait envisagé de, d'arranger le grenier, il y a un très joli grenier. Mais alors c'est impossible : il nous faut une sortie supplémentaire, la sécurité, faut 36 portes, faut beaucoup plus de lumière donc ... Déjà on le nettoiera en activité de coopérative, ça sera pas mal (rire). Mais c'est un peu ... quoi, une classe de plus, une salle de plus. Et puis de temps en temps, un maître de plus pour faire d'autres groupes, faire ... en prendre les uns ou les autres en remédiation. Ce qu'on pouvait faire avec ma collègue, y a 5 ou 6 ans, on ne peut plus parce que quand on avait 37 gamins et quand on en a 46, ben c'est pas pareil. On pouvait faire ça. Elle en prenait, ben chacune à son tour, 3-4 enfants qu'étaient en difficulté, surtout des problèmes de lecture, et puis l'autre avait les 28 autres à faire du travail, des jeux littéraires, des jeux littéraires, des choses collectives ou des fiches individuelles, du travail en retard, quoi bon. Et quand ils sont occupés on peut à 28 ou 30 vivre dans une classe tandis qu'il y en a 3 ou 4 qui travaillent tout seuls ... Maintenant ça c'est plus possible parce que, on peut pas avoir 39 ou 40 enfants dans une salle malgré l'histoire de Prévert et puis ... alors si on était 3 pour 2 classes, ce serait l'idéal (rire).

Vous croyez que c'est possible ?

Ben je sais pas. Il suffirait d'un peu de volonté. Et puis une secrétaire qui passe, allez, 2 ou 3 heures par semaine, pour chaque petite école, itinérante comme elle aura le même travail à faire, renvoyer les papiers-machins, les états-trucs, ben voilà, ça pourrait se faire. L'ordinateur, on n'en a plus parce que c'était un engin que mon mari nous avait prêté, et il est tellement obsolète que, non on allait plus se casser la tête avec ça, alors on n'est pas encore équipé. Alors, une salle de plus pour faire différentes activités comme ... alors on s'installe partout, un petit coin de bureau, un petit coin de cuisine, alors les enfants peuvent aller partout dans l'établissement. C'est plus possible.

Est-ce que vous recevez des jeunes stagiaires ?

Oui, oui, oui. Ben alors bon, euh, on part en stage, faut qu'on leur laisse sa classe... Mais on a reçu des jeunes qui passaient un jour, 2 jours, ou une semaine, et j'avais ma collègue, qui a passé les examens pour être maître-formateur, ce qui fait qu'elle en a reçu pas mal et, comme on travaillait ensemble, , y a ... quelques fois elles étaient en haut, quelquefois elles étaient en bas. Alors euh, bon c'est, c'est assez, pas difficile mais, c'est assez contraignant de, de ... Y a une habitude à prendre. Voilà. Donc, cette année, ça se fait pas. D'abord elle est conseillère pédagogique, donc on n'a pas, on n'a pas eu de jeunes, la collègue en bas en avait à B., elle en recevait mais je sais pas, c'est pas encore quelque chose qui se fait ça, dans les réseaux, je sais pas. Oui, ça

existe encore. Je vais recevoir une petite que j'ai eue à l'école ici, qui est dans une classe et qui, que, qui doit chercher un stage en entreprise en 3^{ème} déjà donc quand on parle d'une entreprise (rire). L'année passée aussi, y en avait une autre qui était venue et là elle a ... D'ailleurs je me rends compte que j'en ai pas parlé à l'inspection...

Et comment ça se passait, comment vous les voyiez les jeunes qui venaient observer votre classe?

Ben ils étaient pour la plupart très motivés, et puis très demandeurs de plein de choses. Ils repartaient avec plein de photocopies (rire). Et, ils avaient envie ... de la classe. On leur laissait volontiers, on leur apportait ce qu'on avait envie de transmettre en matière de principe d'éducation, c'est peut-être un grand mot mais on en fait quand même, pas seulement de l'instruction hein, ... Ils étaient, moi je les trouvais assez motivés et, en même temps, je me disais que de les prendre si longtemps après le bac, c'est du temps perdu. Et là, j'en suis encore plus convaincue, du temps perdu pour des gens qui avaient envie d'enseigner. Y a plein d'années qu'ils auraient pu passer déjà sur le terrain, ils auraient pu y venir un peu plus tôt parce que c'est quand même dans sa classe qu'on apprend le plus le métier... Pour certains, le fait d'être non pas, de ne pas avoir fait 4 ou 5 ans d'études de plus, mais pour certains d'avoir travaillé quelques fois à l'extérieur dans des entreprises, de s'être colleté au privé, ça leur donnait un, un, une sérénité devant le métier que je trouvais qu'on n'avait pas. Et qu'ils trouvaient euh, qu'ils faisaient bien plus vite leur, leur autocritique en somme, leur analyse de leur situation, de ce qu'ils avaient fait pour la plupart. Alors, est-ce que c'est ça le bienfait des études aussi, de pouvoir voir plus vite des tas de choses, ou ça venait de la personne qui... ou le métier qui attire un certain type de gens aussi. Et non pas les études qui forment un certain type de futurs instituteurs. Et puis, beaucoup plus détachés de la hiérarchie aussi. Je pense que les jeunes qu'ont pas été, comme ça dans un moule d'école normale pendant 3 ou 4 ans, porteront peut-être moins de calicots pour (rire) revendiquer. Bon, mais leur situation s'est bien améliorée aussi quand même dans le métier.

A condition qu'ils y rentrent

Oui. ... Il y a beaucoup d'engouement. Est-ce que c'est toujours motivé par l'envie d'enseigner ? Je sais pas. On a reçu des, un jeune homme ici, que je connaissais, euh, à l'école de musique, qui avait un contact avec les enfants qui était extraordinaire, une espèce d'autorité naturelle pas à faire peur aux enfants mais un contact ... tout de suite et... après avoir tergiversé, travaillé dans le commerce alors que c'était pas du tout son truc, quand il en a eu assez d'être malheureux dans ce qu'il faisait, il s'est dit : j'y reviens. Il a refait des c'est très difficile maintenant pour rentrer à l'I.U.F.M., on peut faire des tas de trucs avant, rater complètement son concours, être jeté et c'est ce qui lui est arrivé : il avait une aptitude naturelle à l'enseignement que j'enviais, tout en étant très très sérieux, très très c'était pas du tout ollé-ollé hein c'était pensé, c'était euh,

c'était analysé, c'était réfléchi, il avait une lucidité sur lui-même que j'avais pas à son âge. Et, bon c'est peut-être le fait aussi, d'être... de s'être frotté à des choses pas toujours agréables, on a été super protégé. Or il a boulé le concours. Alors il a été en passer un dans le Jura. Je crois que maintenant on ne pourra plus aller passer des... ses concours dans d'autres départements. Enfin j'espère que... on est au mois de juin, ça devrait être ... y a encore d'autres examens après, c'est encore pas tout, tout net pour lui, mais j'espère grandement qu'il viendra dans le métier parce que, (rire) il lui fera du bien. (parce que) c'est un concours, c'est l'esprit d'un concours. Plus y a de monde et plus euh, on a des critères complètement fous, qui sont les critères d'un concours, d'un travail rédactionnel, je trouve que c'est un devoir, c'est l'écriture, c'est l'expression, mais y rien ...

les aptitudes qui sont l'écoute, le respect de l'autre, qui sont s'adapter...

Oui, ben no, non, non. Et puis c'est un métier qui est très prenant. Ça nous en prend des heures dans la journée, ça ; après 4 heures et demie ; donc le travail de préparation, c'est quand même rudement lourd et il prenait ça vraiment bien, il en a passé des heures et des heures. On en tient pas compte. Mais même les gens qui sont en 1^{ère} année, qui font des stages, qui font des mémoires, on en tient pas compte dans leurs cours après. Je sais même pas si ça leur apporte des points. Peut-être l'année d'après, s'ils ont réussi ! Je serai incapable de dire à quelqu'un comment faire instituteur maintenant... En tout cas, ça a pas encouragé mes enfants à devenir instituteur...

Vous avez beaucoup d'enfants ?

3. C'était trop de temps, trop de temps passé.

Mais ils sont grands ?

Oui, oui. J'ai des petits enfants plus grands que moi ! Oui, c'est vrai la 1^{ère} a bientôt 13 ans. Et je pense pas qu'elle ait envie de faire de l'enseignement non plus. Mais bon c'est pas parce qu'elle me voit, qu'elle me voit vivre là-dedans. Donc elle est pas encore décidée à faire quoi que ce soit. C'est un beau métier hein ! On peut pas parler de routine là-dedans.

Ça dépend. Vous avez été à l'école normale. Vous avez pas eu un certain...

M. Oui, c'était clairement dit que, euh, il était à l'école normale pour ses cigarettes hein, son argent de poche ! Son travail c'était la peinture, c'était ... Bon, je pense aussi qu'il y a des choses qui changent pas tant que ça. La psychologie, ma foi, y a des principes qui doivent être, qui doivent être, qui doivent être étudiés de la même façon.

Oui y a quand même des recherches en psychologie qui vont faire que, par exemple, maintenant on sait qu'il faut absolument motiver le travail, on sait qu'il faut compter avec l'affectivité et que c'est par là que l'apprentissage rentre, enfin y a certain nombre de recherches dans ces domaines-là, mais est-ce que ça passe ?

Moi je crois pas. Moi je croyais que la psychologie ça allait servir à mieux connaître les gens. Tu parles, c'est pas ça du tout, on apprend aussi sur le tas. Pourtant on a eu avec M. des cours de psychologie de l'enfant qui, qu'étaient assez euh, pratiques, praticables, qu'on pouvait revoir bien sûr, avec le fait que, quand on est jeune, on a des trucs, très, très, très catalogués... des tas d'utopies, surtout pas essayer de les mettre en pratique. Oui, mais bon, cette pédagogie de cycles ou de niveaux euh, c'est très très vite limité. Chacun va à son niveau, il faut des rouleaux de paper board pour le programme de chacun, ne serait-ce que sur une semaine, et puis euh, moi au bout de 3 jours on a essayé hein franchement au bout de 3 jours je sais plus où on en est, je sais plus où... Et puis bon sang dans la vie, on fait pas un examen pour des plus lents, des plus faibles, c'est le même pour tout le monde, hein. Alors faut pas non plus leurrer les enfants en disant : on va aller à ton rythme, on va aller petit à petit parce que lui, il en fera de moins en moins. Quand même de ce côté-là, avec 2-3 enfants on a essayé d'adapter et puis ils ont essayé de nous truander pour finir. On peut aussi considérer qu'on apprend dans la douleur, pas seulement en s'amusant. Les gamins en question ils avaient vite compris que, qu'on leur en donnait beaucoup moins à faire, ils faisaient pas en sorte que ce soit parfait. Alors j'ai dit : ben le contrat maintenant c'est tu fais tout ce que tu peux, tu fais comme tout le monde, comme les autres. (rire) Parce que, fallait bien aussi qu'il ait vu les mêmes choses. Alors autrement, c'est pas... y a certainement de belles idées, moi je voudrai bien les voir pratiquer, je voudrai bien voir fonctionner quelqu'un euh, avec des, des groupes de niveaux où les enfants vont à leur rythme mais avec une classe de 23-25 hein ! Pas avec une classe de 7-8. On a vu une année, 7-8 enfants en CM2, on faisait aussi des échanges de services et si, parmi ces 7 ou 8 y en avait 4 qu'étaient pas du tout bien en français, en expression écrite donc le travail achevé du français (?) Et bien s'ils avaient été dans une population de classe plus nombreuse, ils s'en sortaient pas ! Et là, cette année-là, avec B., on les a vraiment tirés de leur gangue, parce qu'on a pu s'occuper d'eux. Ils n'ont jamais doublé une 6^{ème}, ni une 5^{ème}. Voilà, donc mais dans une population de classe comme cette année, c'était pas possible. C'aurait été le, le minimum. Et puis oui, ils se seraient peut-être moins activés aussi parce que c'était, on n'aurait pas été là tout le temps, on les aurait bousculés plutôt que les encourager. Donc tout aurait été différent par le nombre. Alors moi je voudrai bien voir fonctionner ça ... notre projet c'est l'autonomie et euh, on s'était dit : " ben dans notre emploi du temps on va aménager des journées où il y aura un programme de travail pour la journée ". Y a ça bon. Ça, ça peut encore aller. Mais dans ce programme-là, les enfants qui sont lents, ils sont encore en difficulté, parce qu'il faut quand même qu'ils arrivent même si on module certains exercices faut quand même qu'ils arrivent à faire, euh, à faire les notions qu'on a envie qu'ils aient vues quoi. Et puis on les fait à un niveau de travail qui est plutôt une application qui est plutôt une application de quelque chose qu'on a déjà dû travailler, pas quelque chose qu'est à

découvrir tout seul. J'ose pas. D'abord on n'a pas beaucoup de temps. Parce que, quand on les laisse découvrir, quand on y va petit à petit ben il faut 3 semaines là où en étant un petit peu plus efficace plus vite parce qu'il y a 2 cours, parce qu'ils sont nombreux, et bien on leur laisse pas forcément à tous le temps d'avoir fait comme si... ils avaient trouvé eux-mêmes.

C'est peut-être ce que vous disiez à propos de la maternelle en fait, des enfants qu'ont besoin de peu de temps et qui assimilent très vite, et puis y en a d'autres qui ont besoin de plus de temps et d'y revenir beaucoup plus longtemps

Et de passer par un autre biais Et moi je compte assez sur les études dirigées. Ça c'est quelque chose qui devrait euh, marcher assez bien parce qu'on voit vite les effets de ce qu'on met en place. Et, je trouve que cette année en tous cas, en faisant plus confiance aux enfants quand ils s'analysent : oui je fais ça, je fais ça pour apprendre une leçon ou je fais pas ça, je fais pas ça. On a des sortes, des affichettes, ce qu'ils devaient (faire). Et puis on s'est dit : c'est pas la peine de s'inventer des histoires hein, ce qu'on dit c'est vrai, c'est du vrai et y en a un qui a dit ; là j'ai été sûre, ils ont été francs. Y en a un qu'a dit : " oh, moi, (soupir) j'attends, j'attends le matin, le dernier moment, j'ai pas envie ". Ils ont dit : " j'ai pas envie, j'ai jamais envie ". Y en a un qui dit : " moi, j'apprends tout par coeur ". Et un autre : " Oui, mais si tu comprends rien, c'est pareil , Ah oui mais je sais par coeur ". Y a eu des discussions, y a eu une ambiance qu'a changé dans la classe parce que, on a respecté ce que chacun pouvait avoir de particulier, ce qu'il pouvait donner comme trucs à ceux qui en avaient pas ou qui en voulaient et puis euh, je dis pas aux enfants : " t'as rien fait ! T'as pas travaillé ". Je lui dis : " comment t'as fait ? Qu'est-ce qui s'est passé ? A quel endroit ça a péché ? " Et ils arrivent à aller voir, et ils arrivent à dire... On s'est donné un contrat : " tu choisis une chose que tu vas essayer de faire pour améliorer ça, puis ça ". Oh, y a des petites gaminnes qui en font trop, on a des filles enfin qui en font trop tu vas essayer d'être, de lire un peu autre chose et puis d'aller jouer et pas de recopier des trucs bêtement que ça sert à rien... Faut être feignant intelligemment ! (rire). C'est un peu le truc de l'école. Alors ils ont essayé et, en tous cas sur des enfants de cet âge-là on a encore cette prise, qui... qui était affective. On dit : " on t'écoute, on t'aime, on te respecte ", c'était ça. Et ben ça a rudement bien marché Et..., et ça je compte un peu sur ce biais des études dirigées pour encourager certains à ce que l'école ce soit vraiment leur boulot, c'est leur affaire. Ils peuvent pas y échapper, alors il faut quand même qu'il y ait du sens ... " Tu sais pourquoi t'es là ? Et tu pourrais aller chercher des champignons, tu serais bien mieux dehors . Faut aussi être heureux dans la vie. Si ça te plaît pas, tiens prends tes affaires, sauve-toi, tiens tes cannes et ton chapeau ". Alors ils se disent : " bon peut-être là, faire un petit effort " (rire). Alors ça marche, un jour ou 2. Je sais pas quel truc on pourrait encore essayer. Mais en tous cas les... ces études dirigées, avec cette façon de travailler sur les méthodes... puis en 6^{ème} aussi c'est bien suivi hein ! Ils travaillent bien comme ça. De plus en plus, sur euh, un petit peu un retour sur soi, et puis affirmer ce qu'on, ce qu'on réussit bien aussi, mettre en valeur. Y a un gamin qui me disait : " non moi j'ai jamais envie, je suis peut-être feignant ". Je lui ai dit : " moi quand je te vois jouer au foot, et

bien je sais que t'es pas feignant. Ah oui ? Tu vois, c'est que tu peux réussir quelque part. Il faudra peut-être que tu fasses un petit effort pour essayer de réussir ailleurs parce que tu peux " (rire). Ah oui, qu'est-ce qu'il faut faire avec celui-là. Quand on sait qu'en plus, à la maison, il a pas du tout d'aide, c'est ça. Alors j'ai dit : " tu peux compter que sur toi, personne, personne ne va t'aider mais ça tu peux te faire confiance ". Et puis il me dit : " Ah ça, j'ai bien fait, hein ? C'était bien ça ". Je dis : " oui, c'est vrai, tu me l'a enlevé de la bouche ". C'est quand même plus confortable. Ah ouais... On les a 6 heures par jour mais on a peu de prises sur eux, ils sont ¼ heure à la maison, ben ça y est, ils sont dans le milieu et c'est, c'est, et puis c'est normal. Et on n'a pas prise sur les parents, on ne les voit jamais. Alors la 6^{ème}, ça va être dur, dur parce que... ils savent bien utiliser un cahier de textes, ils promettent bien, je dis : bon on a quelque chose à faire, on s'est organisé de telle sorte que tous les jours on revienne sur telle matière comme l'année prochaine. L'histoire, la géographie, la science, la géométrie, ça, ça revient à dates régulières donc on utilise le cahier de textes. Parce qu'on (ne) doit plus donner de devoirs mais les enfants doivent savoir utiliser un carnet de textes. Comment faire sinon s'organiser, pas ollé-ollé mais un peu comme l'année prochaine. Alors... Et la plupart n'attendent pas la veille pour déjà ils ont pris ça comme contrainte pour lire les leçons...

Deuxième entretien

Je crois que je vais prendre chronologiquement. D'abord, on est venu dans la région parce que j'étais assez malade, malingre, un vrai petit crevard, je devais avoir 4 ans. J'avais une pleurésie, une coqueluche. Ça se soignait assez mal. Et comme ma grand-mère avait évacué dans la région : ici c'est le bon air, alors faut venir avec les enfants. C'est comme ça qu'on a déménagé d'une région que j'aimais beaucoup parce que j'y aimais les, ma mère étant très jeune c'est plutôt une tante qui m'avait élevée. Et ça a été assez difficile de changer de, de région, et puis surtout que bon j'étais, je me souviens de cette maladie qui me faisait souffrir parce que je m'étouffais, des choses comme ça. Et après j'ai passé quelques mois à, euh, dans une ferme aux V. Alors là, j'avais de très bons souvenirs, avec .. ; c'est une dame qui recevait des enfants un peu en convalescence. Et là, je me souviens d'avoir bien crapahuté avec les petites chèvres, dans les billes de bois où je perdais mes crayons de couleur régulièrement.(rire) Je n'aimais pas le petit déjeuner au lait de chèvre, je me souviens de cette chèvre (rire) mais euh, je, je, j'ai de bons souvenirs là. Bon, après on finit par s'y faire mais dès que les vacances étaient là, alors je quittais l'école le soir, on me mettait dans le train à 11 heures et ½ avec la famille et je retournais dans, dans le Nord où on m'avait élevée. Et je revenais je crois, le matin de la rentrée parce que le train arrivait à 7 heures du matin à B., et je pouvais être à l'école à 8 heures ½. (rire) C'est-à-dire que, des vacances ici, j'en ai pas beaucoup passé. Bon euh, j'ai pas, j'ai pas de souvenirs très, très tristes ou très gais. C'était les réunions de famille, les, les plus gaies, les seuls endroits où je mangeais vraiment, parce qu'autrement on avait assez de mal à me faire manger. Oui, je me souviens de séances épiques où on faisait semblant d'aller chercher un, un commissaire de police qu'était de la famille pour me faire manger, où on me punissait parce que je

mangeais pas. Et puis euh, après on a du mal à perdre 3 kg (rire) alors c'est un peu fort de café. Non autrement, les vacances là, quand je repartais pendant les vacances dans le Nord, j'ai ma tante qui m'avait élevée. Et je sais qu'après, euh, cette maladie, j'ai pris l'école en route, une école avec une, une maîtresse je sais pas si ça existait vraiment ailleurs assez dure, qu'avait des grands ongles rouges, et qui avait sa pile de cahiers tous les matins, et qui passait auprès de chaque enfant pour leur tirer les oreilles et les cheveux, parce que sur le cahier c'était pas comme elle voulait, bon. Alors, c'était la terreur dès le matin mais euh, c'est tout. Je ne me souviens pas d'autres ... J'ai pas de souvenirs marquants de, d'école toute petite. Après euh, après on a eu une maîtresse, longtemps à B., qu'était une maîtresse déjà un peu âgée et on chantait beaucoup, on nettoyait nos tables à la cire, le sol aussi toutes les fins de semaine, et puis elle, elle marchait de long en large dans la classe, elle pensait à je sais pas quoi, et puis nous on s'amusait bien sous les tables (rire) à nettoyer, à cirer. C'était des classes à plusieurs cours, alors je me souviens que, quand les élèves du certificat d'études faisaient des dictées ou apprenaient des choses en sciences, nous qui étions un peu plus petits, on avait vraiment l'oreille tendue comme des voyeurs et on, parce qu'on savait, bon pour certains, qu'on ferait pas ce qu'ils ont fait, vu qu'on allait passer un concours pour entrer en 6^{ème} encore à l'époque. Alors on se disait que ça, euh : ça, c'est dommage (rire) on en parlera pas ! Le 1^{er} concours, le 1^{er} examen c'était le concours d'entrée en 6^{ème}. Je me souviens un peu de ça, le départ au petit matin, la trouille, un parent d'élève qu'avait, un des rares qu'avait une voiture assez grande pour emmener les 4-5 à T. Puis, oui les années de collège, c'était, c'était agréable aussi, j'ai de mauvais souvenirs là.

Vous étiez à

A B., oui, oui, parce qu'il y avait un collège, un cours complémentaire qui a été démolî, dont j'ai raté la démolition parce qu'on pouvait prendre des pierres. Il était en très belles pierres de taille, et je ne l'ai su qu'après, j'en aurais bien pris une de mon cours complémentaire parce qu'il y avait quand même des tas de choses qui se passaient hein ! (inaudible) Je me souviens qu'on a eu un prof tout jeune qui devait être à son 1^{er} poste maintenant, qui après a été directeur de l'école à, instituteur à SC, la famille O.

G.. ?

Oui. Le 1^{er} prof qui m'a appris une chanson, puis quand on se revoit (rire), il se souvient sûrement aussi de son 1^{er} poste. On était en 3^{ème}, bon certainement pas désagréable, parce qu'on était encore des colonies bien calmes à côté de ce qu'on voit maintenant. Il doit se souvenir de son 1^{er} poste comme moi je me souviens du mien. Oui, après ? Après, ça a été le départ, si je me souviens de l'année de 3^{ème} parce qu'il fallait bosser plein d'heures après les cours pour nous faire passer le concours d'entrée à l'école normale. Alors là, à bosser fort. Ah oui, Ou la la, c'était... J'ai réussi. Pour finir, le passer en 3^{ème} c'était pas très, très agréable à l'époque, parce que on se trouvait avec des filles qu'avaient fait une seconde, et qu'avaient fait une autre seconde en

préparation de l'EN ; alors j'étais un petit peu larguée au départ. Oh, on en est sorti quand même (rire). Là aussi, c'était des belles années, un petit peu dans un cocon mais avec des professeurs qui étaient, qui faisaient tout pour nous sortir un petit peu de notre, de notre cocon. On avait quand même des, des presque soixante-huitards (rire) à l'EN. C'était ; c'était assez vivant. Moi je crois que ça avait bien ... soudé un corps d'instits. Je sais pas si maintenant ils ont le temps de former une promotion quoi. Voilà, autrement après, après c'était larguée dans la vie avec un mari (rire), un poste, un (inaudible).

Et vous étiez fille unique ?

Non, moi j'ai des frères et soeurs, un frère et deux soeurs. Et puis, on est tous resté dans le quartier, dans le, on est resté dans le pays. Personne (n') a plus voulu repartir dans le Nord. Tous les gens du Nord qui viennent ici (rire) aiment pas trop en repartir. Oh, et puis on finit par faire, faire son trou.

Et vous vous entendiez bien avec vos frère et soeurs ?

Oui. Oui, oui. C'est les parents qu'étaient un peu terribles, qu'ont fini par se séparer. Ça a été assez cauchemardesque. Et puis euh, maman est morte assez vite et mon père il y a un an, juste un an.

La période de la séparation a été difficile

Oui. Moi, à la même période j'ai quitté le pays pour aller à V. où j'ai suivi mon mari. Donc (soupir) c'était un petit peu avec, avec du recul hein, un peu loin, ce qui fait que je gardais le contact avec mes deux parents. Mais mes soeurs ont choisi l'un ... et puis n'ont plus eu tellement de rapports avec l'autre.

En fait vous étiez déjà toutes grandes ?

Oui, j'étais l'aînée. On était tous grands mais, oui, sauf ma petite soeur qui avait encore 15 ans et qui a, qui a beaucoup pris, sûrement, dans, dans la figure à cette période, parce que c'est elle qui est restée avec ma mère, quasiment jusqu'au bout de sa maladie. Et puis après, elle n'a pas voulu venir vivre avec nous, elle a voulu aussi rester ici où il y avait encore ma grand-mère, alors elle avait choisi de rester. Mais on se voyait, on se suit, ça se passe bien malgré le modèle parental (rire).

Mais la 1^{ère} fois que vous êtes venue, vous êtes venue en colonie, en vacances, en séjour de santé ?

Mais c'était un vrai déménagement hein ! On ne venait pas, mes parents ne venaient pas pour, seulement pour quelques, quelques mois hein ! Je sais plus exactement. Je crois qu'effectivement, ils m'ont laissée un moment avec la grand-mère pour partir. Et puis ils ont dû repartir pour déménager.

Mais les épisodes avec le lait de chèvre dont vous parlez au début ?

C'était là haut, un petit village qu'est là haut qu'on voit encore, qui s'appelle LC. Et là, je devais avoir 5 ans. Comment ils s'appellent ces gens-là ? C'est des gens qui prenaient des enfants un petit peu en convalescence, parce qu'on n'avait guère trouvé mieux que l'altitude pour les coqueluches hein ! J'ai entendu parler de ... voyages en avion, ça calme les toux paraît-il. Et après on est resté. Et c'est après que, pendant les vacances, aussitôt que les vacances arrivaient, on partait, je retrouvais mes racines. Chez une tante. Une tante à histoires, à chansons, à vieilleries, mais pleine de gentillesse, pleine d'attentions. Non c'était, ce serait bien que tous les enfants aient comme ça un pôle d'affection bien solide. Oui. C'est dans une petite ville, c'est pas loin de Valenciennes. C'était une petite ville. Mais c'était une maison, y avait un grand jardin, c'était une grande maison que mon oncle avait monté brique par brique après ... je crois même à la guerre. Il vivait avec, y avait sa soeur qu'habitait une maison, c'était des grandes maisons mitoyennes, alors on était chez l'un, chez l'autre, tout le temps. Ça se réunissait, les voisins. C'est là que j'ai vu que ceux qui s'amusaient le plus c'était pas les jeunes, c'était pas les gens les plus jeunes les plus drôles (rire). Non c'était

Y avait les fêtes là-bas l'été ...

Oui mais pas, on n'attendait pas les fêtes et le 15 août pour voir les Gilles de Benche, y avait toujours une occasion, y avait toujours une occasion d'échanger les tartes et le café. Je sais pas si c'est encore comme ça, il y a longtemps que j'y suis pas retournée. Mais j'ai pas trouvé en Haute Savoie ce genre de convivialité. Et puis, le grand ménage de tous les samedis matins. Les maisons sont nettoyées de fond en comble tous les samedis matins, à grande eau hein ! On pataugeait dedans à pieds nus, on poussait l'eau dehors, les carrelages (rire), la poussière, les carreaux, tout. Tout y allait comme on ferait à Pâques (rire). Ça s'appelait : faire le samedi. Alors on faisait le samedi. Ça m'a pas quittée d'ailleurs, parce que comme le samedi-après-midi, c'est un des rares jours de libre, alors on fait aussi le ménage pour (rire) la semaine.

C'est une tradition

Oui, mais là c'est un peu par commodité hein parce que, on le fait presque aussi parfois le dimanche matin.

Et vous aviez des copains, des copines ?

Ben oui. Yen a que j'ai depuis 37 ans, depuis le cours complémentaire, puis après à l'école normale, oui. Oui, des copains aussi, qu'on retrouve des fois, fleuriste : ah c'est toi... (rire) Ah ben oui. On en a perdu mais on en a retrouvé.

Et quand vous étiez petits vous étiez très surveillés ou plutôt libres ?

Oui, mais on n'avait pas tellement besoin de l'exercer, parce que les parents n'ayant pas de voiture, en fait on s'en allait pas tellement et puis on vivait ici hein ! et à tous les trois on se faisait un cinéma pas possible autour de la maison avec les frère et soeurs. On sortait pas tellement hein, on n'avait pas tellement, ni les moyens, ni l'occasion. Et puis moi, je me suis trouvée assez vite loin de la famille, en étant interne à A. hein ! C'était à 16 ans. Mais on sortait pas tellement, on prenait le train pour aller au cinéma avec des copains du coin, c'était bien, il était pas question mais je me rappelle même pas avoir eu envie d'aller danser. Si, y avait les bals, y en avait plus que maintenant hein, et si on pouvait aller au bal avec des copains et des copines, et au cinéma le dimanche après-midi, mais c'était bien à peu près tout ce qu'on faisait. Et puis le temps des loisirs en fait, je le passais pas ici, donc euh, je me souviens pas que ça m'ait jamais manqué ou qu'il y ait eu des discussions à ce sujet. On était sage pour finir.

Y avait pas des périodes construction de cabanes ou des choses comme ça ?

Ah oui, ça, ah oui. Des périodes construction de cabanes, mais même avec les chaises dans la cuisine, on se faisait des cabanes, avec les draps sur les tables, on se faisait des cabanes, avec les rideaux on se déguisait, et tous les trois on chantait des tas de chansons. Y avait à l'époque des livrets avec les paroles de tous les chants qui passaient à la radio à la mode, je sais pas si ça existe encore, et alors là, on avait un de ces répertoires à nous trois, tel que ma mère était souvent obligée de nous gronder plusieurs fois la nuit, le soir,(rire) pour qu'on arrive à se taire et s'endormir. Oui, on a eu des périodes cow boy, des périodes indiens. Mon frère avait eu une carabine à Noël . D'abord ça permettait de le surveiller parce que ma mère avait pas très confiance dans les trouvailles du frangin, il valait mieux être avec lui quand il avait sa carabine(rire) à petits plombs. Oui. Quels mauvais souvenirs j'ai ? Pas tellement en fait. Souvent je me dis que, pour l'instant, jusqu'à présent on a eu encore assez de chance parce que y a pas eu d'enfants malades, handicapés, drogués, on n'a pas eu un ... à supporter tout ça à part les frasques de mes parents, on n'a pas tellement de mauvais souvenirs. A l'école j'étais une élève, bonne élève, on n'a pas tellement, on n'a pas tellement été sur mon dos. On a un souvenir avec un professeur d'Anglais qu'est maintenant à Lyon, MC., qui a eu un poste assez important, on a failli lui écrire pour le féliciter, on avait de très bons rapports avec lui. C'était un homme très très cultivé, plein d'entrain, et je me souviens d'un devoir d'anglais qu'on avait... moi je travaillais bien en anglais, et puis il avait l'air de trouver que les devoirs qu'on lui rendait, ils étaient pas assez concis, pas assez ci, pas assez là, alors on avait, on avait chiadé ce devoir d'anglais avec une

copine, c'est vrai qu'on l'avait réduit quoi, on l'avait présenté écrit en script et puis il nous avait flanqué 6 et on n'a jamais compris (rire) pourquoi. Je crois que c'est la grande injustice de ma carrière d'élève que bon Un jour peut-être, on aura l'occasion de s'en expliquer. On a gardé aussi des, quelques relations avec le prof de philo qui est à Grenoble maintenant, et puis CL., je sais pas si vous l'avez eue, on a des nouvelles de temps en temps. On a revu quasiment tous les profs à l'occasion d'une rencontre des anciennes. Alors voilà quelque chose que je voulais pas faire. Et puis y a 6 ans, y a une fille qu'a organisé ça. Alors comme j'étais ici, mon mari m'a dit : " mais si, faut y aller, t'en parles souvent, c'est quand même important, c'est des souvenirs ". On en parle parce que j'ai gardé des contacts surtout avec une, une des filles, et puis d'autres que je vois encore à (incompréhensible). Alors oui, on y va, on y va. Et puis pour finir c'était, c'était très sympathique de les retrouver toutes. Y en a une qui est venue de Tours exprès. Et puis 5 ans après, G a remis ça. Alors on y est allé, elle a dit : " cette fois vous aurez une surprise ". Y avait même la directrice de l'EN qui était venue de Lyon, le professeur de Maths, comment elle s'appelle, B.. Alors ça m'a fait quelque chose parce que quand même, combien de temps ? 30 ans ont passé, plus que ça. Alors ça, ça fait un choc. On se dit : " ben dis donc, moi aussi, on prend le même chemin et on va aussi, ils doivent aussi nous compter les rides sur le nez ! " ... Même G. était là, M. est venu aussi, on a fait chanter à G. les chants italiens (rire), en italien, la prof de musique, qui a aussi une chorale à côté d'A., elle était là avec son cahier, son cahier de, de notes de l'époque. Alors, mais j'ai été étonnée qu'ils se souviennent tous de cette, cette promotion, ils se souvenaient de nos noms et de nos prénoms, c'était sympa. B. émue aux larmes, alors elle qui était un petit peu, alors qu'elle le voulait certainement pas elle faisait un peu régner une espèce de tension dans la classe avec ses maths ou euh ... Par contre j'ai pas un souvenir de grande pédagogie de sa part, elle s'adressait plutôt à des gens qui connaissaient, qui suivaient bien quoi, elle savait pas tellement ou elle avait pas envie, ou elle pensait que ça servait à rien d'essayer de rattraper ceux qui étaient un petit peu en arrière, ou elle s'est pas rendu compte qu'il y avait des niveaux très différents dans, dans cette promotion. On était quand même 4 ou 5 à venir directement de 3^{ème}, on était un petit peu des gamines hein ! A côté de ces grandes filles qui avaient connu une vie de lycée, moi j'étais au cours complémentaire, moi je mangeais chez moi à midi, j'étais pas interne..... Et c'était une autre mentalité de la part de ces filles qui étaient au lycée d'A., qui savaient comment euh on truandait pour rentrer après l'heure. C'est des trucs qui ne me seraient jamais venus à l'idée, naïve comme c'est pas possible. Alors, B. était un petit peu, un petit peu stressante. Et puis, mais jamais elle n'a dit quoi que ce soit sur quelqu'un, elle criait pas hein ! Simplement on la sentait très distante. Alors du coup on comptait ses tics parce qu'elle disait toujours : " n'est-ce pas et par conséquent ". Alors des fois on était tellement largué qu'on finissait par ne faire que compter ses " n'est-ce pas " et " par conséquent ". Mais c'était pas du tout, on n'était pas du tout chahuteur ou méchant. On était une promotion bien sage et elle n'avait rien à nous dire du point de vue de la discipline hein ! Mais euh, quelques fois c'était, c'était un peu dur, on comprenait pas, pas rapidement les subtilités de l'arithmétique, c'est pas facile. Et puis bon, on avait des notes, moi j'avais des notes pas très, très... Mais ça ne m'a pas dégoûtée des maths, c'est quelque chose que j'aime bien. Et les, je regardais quelques fois après les épreuves qu'on

donnait au brevet ou tout ça. Par contre ça m'a servi parce que j'ai dit : je ne traumatiserai pas les enfants avec les maths s'ils réussissent pas parce que les parents font déjà encore maintenant un tel truc avec l'orthographe alors qu'on fait plus de dictée comme avant et les maths, oui, j'ai eu deux trois enfants : "oui, moi je suis mauvais en maths". Alors j'acceptais pas, j'ai toujours essayé de, de, de ne jamais dramatiser trop des maths qu'on ne rate pas. On a le droit de se tromper, on est là pour se tromper, on n'est pas là pour passer le bac dans une semaine. Oui, essayer de savoir à quel moment on se trompe. Alors j'ai toujours beaucoup insisté quand on faisait, enfin, parce que chaque fois qu'on a des choses à corriger : "comment t'as fait ?" "Qu'est-ce que t'as pensé ?" "En calcul mental, comment toi tu calcules ?" "Comment toi tu fais ?" "Mais qu'est-ce que tu pourrais donner comme truc à un tel ?" "A quel moment ça va pas ?" Alors ils arrivent à dire : "ben moi c'est les nombres que je retiens pas". Ou alors : "pendant une fois ou deux est-ce, on peut les écrire au tableau, est-ce que ça t'aide ?" Mais pas, mais pas euh, pas dire : "bon ben t'es nul, t'es nul". Jamais dire ça. Jamais dire à quelqu'un qu'il est nul.

Et au collège ça s'est bien passé, vous avez pas eu de problèmes ?

En fait j'ai jamais eu de problèmes avec l'école. Ben non. Oui, des profs, y en a qu'on trouvait bien, y en a qu'on aimait beaucoup, quasiment passionnément. C'était une fille au Cours complémentaire à B. dont c'était aussi un des premiers postes. On l'a eue pendant 4 ans mais euh, si on voulait faire une sortie, on est même allé à la Dent d'Oche avec elle, c'était, c'était toujours elle qu'il nous fallait. La musique, la bibliothèque, enfin on faisait du français aussi mais on aimait bien cette fille-là, toute la classe l'aimait bien. Elle habite à B., maintenant on se rencontre des fois. Elle est en retraite (rire). Et elle était pas tellement plus âgée que nous à l'époque, je sais pas comment ils arrivaient. Ils arrivaient au cours complémentaire, ils faisaient comme nous hein ! Moi j'aurai pu y rester parce que le 1^{er} poste qu'on m'a alloué c'était donc un poste dans un collège pour faire de l'anglais, de l'histoire, de la géographie, des 6^{ème} et des 5^{ème}. Je l'ai peut-être dit, ça la dernière fois. Bon ben je voulais une classe unique mais j'aurai pu rester. C'est comme ça que des tas de, de , de filles de la promotion qui sont restées après dans les collèges. Et puis il faut qu'elles aillent jusqu'à 60 ans, elles en plus, maintenant. Donc, (rire) pas de regrets, pas de regrets. Quand on voit comment les enfants sont difficiles au collège, oh ! la,la. Heureusement, j'aurais pas tenu le coup moi.

Et quand vous êtes arrivée ici, vous n'avez plus eu de problèmes de santé ?

Oui, oui, oui, oui, après j'ai jamais été malade. Je crois que j'ai pas eu un congé de maladie. Des congés pour les maternités et puis un après-midi à L. où j'avais très mal à la tête et j'ai dit à ma collègue : "bon là, et puis comme les classes étaient très très loin l'une de l'autre, j'avais dit aux enfants qui peuvent rester chez eux de rester chez eux, et je te laisse les autres parce que là je suis rétamée ". Autrement j'avais mal à la tête

mais c'était que le mercredi. Oui, ça a toujours fait rire le médecin, il m'a dit : " mais c'est très très connu, c'est parce que vous n'êtes plus occupée " Oui, c'est ça, oui, 3 enfants, le boulot, le mercredi, oui ! on n'est pas occupé ! Mais si. Mais ça s'est passé, il m'avait dit : " ça passera avec l'âge ". C'est un peu vrai. Bon qu'est-ce que j'ai comme mauvais souvenir, moi ? Et ben, un voyage qu'on vient de faire, tiens ! Superbe voyage et puis j'ai eu dans le groupe que j'avais à surveiller en rentrant une bande d'énergumènes, des petits de CE 1 et de CE 2 et je me dis : " je vais récupérer ça l'année prochaine !" (insiste) Grossiers, mal élevés, ne parlant que de fesses, de caca boudin, mangeant comme des porcs, pas élevés quoi ! Alors je dis cela : " voilà des parents qui vont tomber de haut mais vaut mieux qu'ils tombent maintenant parce que moins dure sera la chute ". Parce que ça risque pas de s'arranger. Ils n'imaginent pas du tout que leurs petits chérubins se conduisent comme ça. Alors y en a déjà eu deux que j'ai vus, à qui jai dit ce que j'avais à dire (rire) et effectivement ils sont tombés de haut. Y a une maman qui a changé de couleur et bon, ben quand même dans la conversation on apprend que le même gosse, et bien depuis 15 jours, ben il est infect à la maison. Ça aussi. Je vais pas dire que ça me console parce que il grandit pas que chez nous. A côté de ça pendant la visite des lieux, les explications du guide, le bateau, ils étaient impeccables. Mais dès qu'ils étaient dans une situation où ils se sentaient complètement débridés, ils recevaient pas du tout le message de l'adulte hein ! Alors j'étais effarée et la maîtresse qui est en bas, la maîtresse qui était là en stage de remplacement, qui était avec nous et qu'avait des plus grands, c'est le même topo. Mais ils arrivaient à se calmer. Mais les petits ils se calmaient même pas ! Alors, plus (+) la fatigue sans doute... Alors voilà le souvenir que j'ai du dernier voyage, parce que moi je comptais les étapes à rebours hein ! Je voulais surtout en rendre autant à leurs parents que j'en avais emmené. En plus y avait un truc en bateau, ça me faisait un peu peur. Alors moi c'est leur grossièreté. Ah ben écoute moi aussi, F. qui est une personne bien rangée : oh, cette fois ça m'a vraiment marquée ! Pourtant on entend le langage des enfants mais j'ai dit : " mais est-ce que ? Qu'est-ce qu'ils voient ? Qu'est-ce qu'ils vivent ? Qu'est-ce qu'ils entendent pour avoir des propos comme ça ? " Déjà très très ados, mais ados bêtises quoi ! (soupir) hein ! Qu'est-ce que ça va être ? Heureusement que pour ce qui est activités scolaires, ils ont une attitude encore un peu scolaire (rire). Avec les parents c'est... bon l'école c'est toute leur vie, c'est toute la vie, jusqu'à 20 ans on peut parler que de ça dans les familles. Alors on arrive encore à avoir un peu prise dessus. Mais j'imagine les mêmes olibrius à, au collège, dans un an, dans deux ans, on les reconnaît plus. On a fait une réunion avec le collège pour la constitution des classes. Y avait des collègues des villages à côté. Et bien ils ont un petit peu le même problème. Y a une fille qui m'a dit : mais c'était pas dans ma classe, j'ai que des CM 2, mais dans la classe de je sais plus qui au CE 2 un gamin est allé écrire au tableau : c'est les parents qu'ont toujours raison. Alors là, qu'est-ce qui faut faire ? Ils reproduisent quand même ce qu'ils entendent. J'imagine qu'ils peuvent quand même pas tout inventer, donc forcément ils l'ont entendu et c'est pas à l'école. Donc c'est forcément chez eux entre eux et puis ils se repassent vite l'information. Ça j'ai dit que je laisserai pas passer les problèmes d'impolitesse, de manque de respect. On les respecte, alors en échange on se respecte. On a un, des réunions de coopérative. Avant la 1^{ère} on remet au goût du jour le contrat de vie qu'on a fait entre nous, ce qu'on

appelle le règlement intérieur, c'est un peu pompeux mais c'est un peu ça. Donc chacun le respecte. Ils sont partie prenante tous ensemble, il suffit de dire : " qu'est-ce qu'on a décidé ? " Tout de suite ils savent. Mais l'année prochaine, faut absolument qu'on ait quelques lignes concernant la politesse, les mots grossiers, la retenue, je sais pas comment appeler ça. C'est quand même un travail familial, parental ça. On a un gamin qui dit des choses, que : " tu sais pas ce qu'il dit mon père ? " Et puis paf, l'instit qui était là, l'année passée dit : " je veux pas le savoir. ben je vais te le dire quand même ". Et puis c'était une injure pour le maître. Ils savent pas, deux trois comme ça, quand on peut dire, quand on (ne) doit plus dire. Il suffit de deux trois, là pour que ça déteigne sur des faux timides ou des moins timides qui vont en profiter. Je sais pas, je sais pas mais je trouve quand même qu'on n'a jamais eu une équipe comme ça de de...

Mais quand vous étiez au collège c'était

C'était mixte. C'était mixte, alors on avait aussi nos préférences et des petits mots qui circulaient. On était quand même discret. J'en ai un qui m'a dit, il se colletait avec un autre : " ça suffit, arrêtez de vous bagarre, on n'est pas sur un terrain de foot ! Oui mais il dit des choses sur ma fiancée ! " Alors j'ai pas demandé qui était la fiancée : " tu régleras tes problèmes à 4 heures ½, pas ici (rire). Il dit des choses sur ma fiancée ! " Voilà. Mais on s'aperçoit que, on peut avoir de l'attachement très fort à n'importe quel âge ! Mais je sais pas pourquoi, je trouve que tout ça manque de discréction.

Est-ce le manque de discréction qui vous gênait ou le manque de respect ?

Ben les deux parce qu'ils savent pas s'arrêter, ils savent pas à quel moment ils doivent être entre eux, dire des choses dans l'intimité, que les autres n'ont pas besoin d'entendre. C'est les deux à la fois. Et puis surtout, si on leur dit : " ça suffit, tu t'arrêtes, tu fais autre chose, tu parles d'autre chose " parce qu'ils se disaient des mots oui, ben ils savent pas s'arrêter, ils n'obéissent pas, dans cette circonstance-là ! A l'école, c'est pas du tout comme ça, hein ! Non, non, pas tout le temps mais quand on surveille la récréation on entend de belles aussi. Mais ils savent qu'ils sont surveillés, qu'ils sont dans un lieu aussi spécial, et j'aimerai bien qu'ils fassent aussi cette différence quand on sort ensemble. Sinon on (ne) sort plus. Donc le nombre. Je pense peut-être plus nombreux aussi. Ça, plus les classes sont nombreuses, plus les classes sont nombreuses dans une école, bon bien sûr, plus les problèmes sont multipliés.

Donc les mauvais souvenirs à l'école, c'est le dernier voyage ?

Alors là, oui (rire). J'y pense souvent je dis : c'est pas vrai. Pourtant on les a ; il a pas plu, il a fait un temps comme ça mais il faisait encore assez beau. Alors on avait un grand temps d'attente entre le repas et le rendez-vous avec le guide. Alors on est allé en ville, on est allé acheter des cartes postales, ils ont trimballé leur bazar, ils étaient

déjà peut-être un peu fatigués. Mais ça s'est passé très bien, on a visité des choses, ils ont écouté, on a partagé les groupes, ils ont été euh, ils ont été corrects et puis y a eu un petit moment de débridement, voilà, qu'avait pas lieu d'être. Et puis ces propos qu'ils tiennent, je trouve que c'est trop tôt. Ça fait aussi partie de l'éducation de savoir à quel moment on, on peut dire pour être entendu et puis à quel moment on dit rien parce que tout le monde a pas besoin de, d'être au courant de certaines choses, de tas de choses. Je pense que, je crois que les parents parlent peut-être très librement et peut-être beaucoup trop, que les enfants ont pas forcément besoin d'entendre, qu'ils comprennent à leur façon. Et puis, en même temps, on veut qu'ils soient un petit peu au fait de certaines choses de l'actualité, donc ils ouvrent les yeux et les oreilles, donc je sais pas. Rééduquer, on va pas pouvoir rééduquer les parents dans ce domaine. Oui, puis ce sont pour la plupart des gens jeunes, les parents, ils sont pleins de vie, pleins d'enthousiasme. Est-ce qu'ils considèrent que c'est normal que, qu'on raconte n'importe quoi devant les gosses ? En tout cas, c'est commencé tôt parce qu'en CE 1, c'est pas bien grandelet hein !