

Étude de récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : analyse du discours

Céline Stupfler

► **To cite this version:**

Céline Stupfler. Étude de récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : analyse du discours. Education. 2013. <dumas-00915011>

HAL Id: dumas-00915011

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00915011>

Submitted on 6 Dec 2013

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

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



Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Education et de la Formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2012-2013

**ETUDE DE RECITS DE VIE PROFESSIONNELLE
D'ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRE :
ANALYSE DU DISCOURS**

STUPFLER Céline

Directeur du mémoire : Mme PIBAROT

Tuteur du mémoire : Mme PIBAROT

Assesseur : Mme ASDITH

Soutenu en avril 2013

Résumé

Ce mémoire propose une réflexion sur les récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré recueillis dans leur forme orale. Il est le témoin de certaines récurrences qui tendraient à confirmer l'hypothèse selon laquelle le récit de vie professionnelle relèverait d'un genre spécifique du discours : les professeurs des écoles parleraient de leur carrière selon des réflexes inconscients partagés. Sans tendre à l'uniformisation des récits recueillis et gardant en permanence à l'esprit que chacun d'entre eux demeure unique, je mets en exergue leurs constituants discursifs communs.

Mots clés

Récit de vie

Vie professionnelle

Enseignant du premier degré

Discours

Identité

Table des matières

Résumé	2
Mots clés	2
Table des matières	3
Introduction	5
I. Cadre théorique : le récit de vie professionnelle et ses enjeux	7
1) Le récit de vie	7
2) Le récit de vie professionnelle.....	9
3) Spécificités du récit de vie dans la recherche scientifique.....	12
4) Aspects critiques du récit de vie et formulation d'hypothèses	14
II. Méthodologie employée et orientation analytique des données	18
1) Méthodes référentielles de recueil des données.....	18
2) Mise en œuvre personnelle et analyse des données	21
3) Situation d'énonciation du récit de vie	25
III. Propositions interprétatives des données	28
1) Soi et les autres	28
a. Présence de caractéristiques énonciatives	28
b. Autrui au centre du propos	31
2) L'aspect temporel	35
a. Etude des perspectives diachroniques	35
b. Dynamisme des carrières d'enseignants du premier degré.....	38
c. Concomitance des évolutions professionnelles et personnelles	41
3) Spécificités enseignantes	43
a. Emploi d'un langage professionnel spécifique.....	43
b. Représentations du métier	45
c. Comprendre l'implicite.....	48
Conclusion.....	51
Bibliographie	53
1) Ouvrages.....	53
2) Numéros spéciaux de périodiques scientifiques.....	53
3) Articles scientifiques	53

Annexes	55
1) Annexe n°1 : Commencement des récits de vie recueillis.....	55
2) Annexe n°2 : Articulation des pronoms dans les récits de vie recueillis	56
3) Annexe n°3 : Articulation des temps verbaux	59
4) Annexe n°4 : Autrui au centre du propos	61
5) Annexe n°5 : Structure des récits de vie professionnelle	63
6) Annexe n°6 : Concomitance des évolutions professionnelles et personnelles	64
7) Annexe n°7 : Emploi d'un jargon professionnel	66
8) Annexe n°8 : Définitions du métier d'enseignant du premier degré	68

Introduction

Le récit de vie est l'une des pratiques les plus courantes de la conversation ordinaire : souvenir d'enfance, récit de voyage ou de vacances, incident de notre vie, événement vécu font partie des échanges quotidiens (Brun, 2003).

Parler de soi à autrui semble inhérent à notre nature humaine et la démocratisation du fait autobiographique, qui est à l'œuvre depuis plusieurs décennies désormais dans les sociétés occidentalisées, en est le reflet indéniable : les domaines de la littérature, de la chanson ou encore du cinéma concentrent par exemple bon nombre de ces récits de vie, qu'ils se présentent sous la forme d'une fiction, d'une adaptation ou d'une tentative de translation pure de la réalité. Cet engouement contemporain rencontre également un écho certain dans le champ de la recherche : le récit de vie en tant que méthode de recueil des données est en effet aujourd'hui employé dans de nombreuses disciplines universitaires comme l'histoire, la littérature ou encore la sociologie. Certains chercheurs, tel Daniel Bertaux en sciences humaines (2010), aspirent d'ailleurs à une institutionnalisation de ces récits et tendent à leur conférer une légitimité parfois contestée.

Les approches et les sujets d'étude que peut venir sous-tendre le recueil de récits de vie sont multiples : leur utilisation peut ainsi relever de champs très spécifiques concernant certaines situations familiales ou encore certaines pratiques de vie. Parmi ceux-ci, je me suis intéressée à l'étude d'un milieu professionnel particulier, à savoir celui de l'enseignement du premier degré. Plusieurs recherches ont d'ailleurs déjà été produites dans ce domaine, à l'image de celle menée par Bliez-Sullerot et Mével (2004) qui tend à démontrer que l'usage du récit de vie professionnelle en formation des enseignants concourt à la formation de leur identité professionnelle ; à l'heure où l'expression « malaise enseignant » ne cesse de parcourir les médias comme l'ensemble de la profession, penser l'enseignant en être total apparaît une approche riche de sens. Outre cet aspect, s'intéresser aux récits de vie de professeurs des écoles c'est également concourir à la valorisation de cette fonction, notamment à travers la reconnaissance de l'individu au sein du champ professionnel ; le métier d'enseignant est en effet caractérisé par une liberté pédagogique non négligeable qui laisse une grande possibilité d'expression de l'individu dans l'exercice de sa fonction. Dès lors, il semble pertinent de s'interroger sur certaines postures professionnelles qui peuvent par exemple être liées à un parcours et des expériences personnelles telles que des rencontres ou des circonstances familiales particulières.

Inscrite au cœur du champ de l'identité professionnelle, cette étude s'articule à la discipline du français car est à la fois centrée autour du regard porté par ces professionnels sur leur carrière respective ainsi que sur la méthode autobiographique singulière que constitue le récit de vie. En d'autres termes, l'intérêt n'est pas tant porté sur ce qui est dit que sur la manière dont le sujet

s'exprime au sein des différents récits de vie recueillis. Je souhaiterais en effet mettre en exergue leurs éventuels points convergents relevant de l'exercice introspectif et autobiographique, en prenant appui sur le regard pour autant singulier que porte chacune des personnes sur sa propre vie professionnelle. Autrement dit, existe-t-il des caractéristiques communes du récit de vie d'enseignant du premier degré, des processus et logiques de structuration identiques qui conditionneraient une certaine manière de parler de sa carrière ? L'hypothèse initiale de recherche est qu'il existerait un genre du récit de vie en tant que genre du discours à part entière. On peut en effet imaginer de prime abord que les énonciateurs ou les narrateurs vont par exemple avoir tendance à se focaliser sur des souvenirs qu'ils considèrent comme fondateurs ; de plus, le découpage subjectif et inconscient du temps est généralement séquencé par des moments clés dans le travail de remémoration. Dans une autre perspective, l'élaboration du récit de vie est peut-être variable selon le sexe, l'âge ou encore le type de parcours professionnel de l'individu.

Afin de pouvoir suggérer des éléments de réponse à l'ensemble de ces interrogations, il me semble tout d'abord essentiel de définir la notion même de récit de vie, et plus précisément de récit de vie professionnelle ; dans le but de compléter cette présentation, je m'attacherai également à décrire l'évolution de son statut au sein de la recherche scientifique depuis la première moitié du XXe siècle, ainsi que les diverses critiques qui ont pu ou peuvent encore lui être adressées.

Ce n'est qu'ensuite que je présenterai la méthode référentielle de recueil des données qui lui est propre ainsi que celle que j'ai moi-même utilisée, avant d'orienter l'analyse que j'ai effectuée et qui n'est rendue possible que par l'intégration de la notion d'énonciation appliquée au récit de vie.

Un dernier axe fera l'objet d'une présentation de propositions interprétatives non exhaustives. Elles concerneront en premier lieu les deux aspects que sont les caractéristiques énonciatives ainsi que les modalités du récit en « je » propres aux récits de vie. J'orienterai par la suite mon propos autour des perspectives diachroniques, dont l'analyse permettra l'émergence de deux autres points significatifs : le dynamisme des carrières des enseignants et la concomitance entre évolutions professionnelles et personnelles. Enfin, dans un dernier temps, je placerai l'accent sur les particularités langagières propres aux récits de vie d'enseignant du premier degré à travers l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, la représentation qu'ils se font de leur métier ainsi que le fait qu'autrui est en permanence situé au centre de leurs propos.

I. Cadre théorique : le récit de vie professionnelle et ses enjeux

L'entière complexité du récit de vie se révèle dès lors que l'on tente de le théoriser ; il n'existe en effet à ce jour aucune définition unique, exhaustive et communément admise permettant de le caractériser. Bien au contraire, une multitude de définitions nous est donnée à lire au sein des différentes recherches menées dans ce domaine et celle-ci témoigne de l'ensemble des enjeux, des facettes ainsi que des possibles du récit de vie.

1) Le récit de vie

La plupart des chercheurs s'accorde pour dire que nous côtoyons tous quotidiennement le récit de vie et que ce genre, sous sa forme orale tout du moins, nous est véritablement familier. Ainsi et comme nous le laisse entendre Brun, produire du récit de vie serait une pratique constitutive de notre humanité et prendrait corps par le biais des échanges interactifs avec autrui. En ce sens, ces récits sont parfois définis comme « des tranches de vie qui s'échangent [...], se croisent selon des styles de langage et des rituels de parole » (Brun, 2003) à travers lesquelles « une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs » (Legrand, 2000, p.22). En conséquence il y aurait « *du* récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (Bertaux, 2010, p.35) et « nous [ferions] tous du récit de vie, naturellement, comme M. Jourdain faisait de la prose » (Legrand, 2000, p.22). Toutefois et malgré cette apparente démocratisation du fait, le récit de vie peut également être compris comme une « méthode de recueil de données » (Vuilleminot, 1999, p.65) prenant corps dans le domaine de la recherche scientifique afin « d'étudier l'action dans la durée » (Bertaux, 2010, p.7) ; dès lors, il peut être mis au service de la recherche et a en ce sens connu une évolution singulière faisant de lui un dispositif scientifique contemporain incontournable. Le genre semblerait donc remplir simultanément une double fonction, se révélant être à la fois une activité naturelle et intuitive mais aussi une méthode de recherche institutionnalisée. En d'autres termes, les chercheurs s'appuieraient sur une pratique sociale non codifiée, si ce n'est par l'inconscient collectif, afin de nourrir leurs travaux.

L'ensemble de ces définitions laisse toutefois bon nombre de questions sans réponses quant à la nature même du récit de vie. En effet si l'on s'en tient aux propos de Brun par exemple (2003), il s'agirait en apparence d'une forme orale. Toutefois, le récit de vie peut également prendre corps sous la forme écrite : ainsi, Boyer le définit au sein de l'une de ses recherches tel un « discours narratif autobiographique, c'est-à-dire [...] un certain type d'organisation textuelle qui prend comme objet le vécu même du narrateur » (1999, p.52). Ces deux sous-genres du récit de vie, écrit

et oral, semblent d'emblée répondre à des attentes différentes et ne pas naître dans le même contexte. Ainsi, l'étude effectuée par Astier s'appuie par exemple sur la forme écrite car l'élaboration des récits de vie en question répond à une demande de formation professionnelle ; ils sont en conséquence considérés dans ce contexte comme des « actes administratifs » (2007, p.51). Mais les récits écrits peuvent également naître d'un « travail identitaire » (Lainé, 1998, p. 237) au sein duquel l'acte d'écriture revêt une importance particulière. D'un autre côté, les récits de vie oraux semblent majoritairement être les témoins d'une histoire, voire de l'Histoire (Robin, 1986 ; Demouge et Olivier, 1999).

De plus, nous sommes également en droit de nous demander si l'on doit nécessairement considérer le récit de vie comme étant la description exhaustive d'une vie dans sa totalité, car c'est ce que semble évoquer le genre. A mon sens, il paraît impossible pour un individu de réussir à transcrire l'intégralité de sa vie, du simple fait de défauts de mémoire ou encore d'une vision subjective occultant parfois certains passages ou traits caractéristiques. En conséquence, « si l'on veut mettre le récit de vie au service de la *recherche*, il faut le concevoir différemment » (Bertaux, 2010, p.35). Dès lors, nous pouvons aisément nous rendre compte que le genre comporte déjà certains écueils dans ses tentatives de théorisation car les définitions que nous pouvons en lire paraissent à première vue ne pas traduire l'ensemble des nuances comprises dans l'expression même « récit de vie ».

Cette difficulté de définition est à mettre en lien avec le fait que le récit de vie ne possède en apparence que des limites floues et incertaines avec d'autres genres : l'amalgame l'unissant à l'histoire de vie ou même à l'autobiographie est par exemple communément réalisé. Il faut toutefois préciser qu'avant les recherches de Bertaux, dans le courant des années 1970, l'expression « récit de vie » n'existait pas en tant que telle et était incluse dans l'idée d'« histoire de vie » ; c'est notamment en ce sens qu'il faut comprendre les recherches menées par Lainé (1998) et Vuilleminot (1999). La distinction est cependant parfois établie entre ces genres, à partir de l'existence de deux expressions dans la langue anglaise, « life stories » et « life histories » ; mais l'expression « histoire de vie » ne permet pas, dans notre langue, de faire la différence entre l'histoire vécue et le récit qui est fait de cette histoire. C'est ainsi que je me suis focalisée sur les « life stories », les autres étant synonymes d'« études de cas portant sur une personne donnée, comprenant non seulement son propre récit de vie mais aussi toutes sortes d'autres documents » (Demouge et Olivier, 1999, p.196). C'est donc l'histoire du genre qui a permis sa définition de plus en plus précise et qui l'a distingué de l'histoire de vie, qui inclut le récit de vie mais aussi son interprétation. Quant à l'autobiographie, Bertaux nous rappelle qu'il s'agit d'une « forme écrite et autoréflexive » qui s'oppose en cela au

récit de vie oral entendu comme une « forme [...] beaucoup plus spontanée et surtout forme dialogique » (2010, p.38).

Au-delà du fait de raconter tout ou partie de son histoire à autrui, le récit de vie comporte également une autre dimension, celle d'un apport psychologique extrêmement riche qui est conféré à l'énonciateur ou au narrateur. Ainsi, le genre entretient des liens étroits avec la notion identitaire ; c'est en ce sens qu'il « procède [d'un] travail d'intégration, dans le présent et l'avenir, de ce qui nous a constitué jusque-là » (Lainé, 1998, p.240). Il s'agirait donc d'une démarche auto-formative, car par nature autoréflexive, qui concourrait à la construction identitaire de l'individu et par là-même à son épanouissement personnel : cette initiative contribuerait en ce sens à la définition de soi. C'est notamment cette dimension psychologique qui a participé à la mise en place de pratiques de récits de vie en groupe. En témoignent les récits récoltés par Astier : à finalité professionnelle, ils sont également l'occasion « de se produire soi-même [...], de dire qui l'on veut devenir, de brandir une identité et d'exiger qu'elle soit respectée et reconnue » (2007, p.53). Et même si la question reste encore en suspens, il est également intéressant de noter le rôle thérapeutique que peut endosser le récit de vie, notamment par le biais de la valorisation et de l'estime de soi (Legrand, 2000, p.26).

A l'inverse, Lainé a également porté l'accent autour de deux comportements extrêmes pouvant faire suite à la réalisation de son propre récit de vie, comportements pouvant nuire au bien-être de l'individu concerné. Il s'agit d'une part de l' « illusion de totale impuissance sur sa vie », et d'autre part de l' « illusion de toute-puissance » (1998, p.250) qui peuvent prendre corps chez l'individu à cause d'une déformation du rapport à soi et au monde engendrée par une inadéquate représentation de soi et de sa propre histoire. Dès lors réaliser son récit de vie apparaît un acte tout sauf anodin, tant les conséquences semblent significatives.

Après ce tour d'horizon illustrant la complexité du récit de vie ainsi que de sa théorisation, les différentes formes qu'il recouvre, quelques-uns de ses intérêts comme de ses écueils, il me semble nécessaire d'explicitier l'angle à partir duquel j'ai ici exploité le genre. En ce qui concerne cette étude, l'expression « récit de vie » sera comprise dans sa forme orale résultant d'un entretien de type narratif et dialogué ; il s'agira également volontairement d'un récit de vie de type partiel, l'ensemble de la conversation étant orienté autour de la vie professionnelle de l'individu concerné. J'ai en ce sens employé une forme spécifique du genre : le récit de vie professionnelle.

2) Le récit de vie professionnelle

Bertaux établit dans son ouvrage une liste non exhaustive de différents « domaines de l'existence » (2010, p.40) qui peuvent être pris en compte et étudiés grâce à la méthode du récit de vie. Il nous faut noter que ceux-ci sont par nature innombrables : d'une part, lorsque le genre est employé dans la sphère privée le propos soutenu a la possibilité d'être axé autour de n'importe

quelle thématique. D'autre part, lorsqu'il est employé dans le champ de la recherche scientifique, le chercheur ou l'étudiant peut également décider d'orienter le récit de vie, par le biais de son entretien avec l'individu concerné ainsi qu'un échantillonnage spécifique, en fonction du sens qu'il désire donner à son étude.

Parmi l'ensemble de ces « domaines de l'existence », Bertaux définit notamment celui de « L'emploi » (2010, p.44). Du point de vue sociologique, il est par exemple intéressant d'user du récit de vie afin d'étudier une certaine branche professionnelle ou encore de mieux cerner les rapports sociaux structurant une ou plusieurs sociétés privées. De ce point de vue, les apports du récit de vie professionnelle sont indéniables : grâce à son analyse et à son interprétation effectuées par le chercheur, il permet par exemple de mieux comprendre la place des sujets dans la société, les mécanismes inhérents à leur carrière ou encore la nature et les causes de différentes trajectoires sociales. Il permet en d'autres termes, dans sa dimension sociologique, d'appréhender avec davantage de justesse un milieu professionnel et donc en ce sens de mieux comprendre les processus qui y sont à l'œuvre ainsi que les préoccupations majeures de ses acteurs. C'est exactement ce que révèle l'étude menée par Bertaux et Bertaux-Wiame en 1980 auprès de boulangers artisanaux (Bertaux, 2010, p.45).

Le genre offre en ce sens différents intérêts et perspectives dans le domaine de la vie et de l'identité professionnelles, diverses fonctions possibles : Marc soutient par exemple l'idée qu'il existerait trois dimensions propre au récit de vie. Celui-ci peut être envisagé comme source d'informations qui, couplées à d'autres documents, viendrait enrichir la connaissance d'un milieu spécifique ; mais il pourrait également être le moyen de pénétrer au sein de l' « univers subjectif du narrateur » et c'est en ce sens que le récit de vie professionnelle pourrait permettre de mieux comprendre comment la fonction exercée est vécue par ses acteurs ; enfin, le genre pourrait aussi être perçu tel un genre du discours aux caractéristiques propres, et c'est notamment ce que nous approfondirons au cours de cette étude (Marc, 1985, pp. 39-51).

Grâce à ses multiples facettes ainsi qu'aux nombreux intérêts qu'il présente pour la recherche, le récit de vie professionnelle est également aujourd'hui devenu un véritable phénomène de société : il est désormais employé dans des buts très précis. Il s'agit en effet souvent de « récits de soi administratifs, des biographies de dossier en quelque sorte, mais qui comportent de nombreux détails personnels » (Astier, 2007, p.51) concourant notamment à la Validation des Acquis de l'Expérience (Lainé, 2009). En d'autres termes, les récits de vie professionnelle contribueraient à la valorisation de soi et de ses compétences professionnelles. Cette pratique est désormais couramment répandue et Astier témoigne des impacts qu'elle connaît chez son narrateur ou son

énonciateur, bien que ceux-ci soient propres à chacun, à travers une étude concernant la formation au métier d'auxiliaire de vie :

A travers le récit de leur vie professionnelle et personnelle, ces femmes vont peu à peu réactiver des qualités qui seront transformées en compétences. [...] A travers leurs récits de vie d'aides ménagères ou de garde-malades, ces femmes « sans qualités » se mettent à exister publiquement. [...] Ce que l'on racontait à sa voisine ou à son mari lorsqu'il rentrait du travail, ce récit privé, se transforme en récit public qui vaut reconnaissance de compétences et un diplôme en bonne et due forme (2007, p.52).

En ce qui concerne spécifiquement mon étude, j'ai décidé de m'axer autour d'une profession particulière, à savoir celle de l'enseignement dans le premier degré ; la fonction d'enseignant a déjà donné naissance à différentes recherches dans le domaine du récit de vie comme en témoignent celles de Bliez-Sullerot et Mével (2004) précédemment mentionnée ou encore de Belkaid (1999). Ces deux études mettent notamment en exergue l'idée, que nous venons de développer, de valorisation de l'individu ainsi que de ses compétences au sein de sa fonction, mais également le fait que le récit de vie professionnelle contribuerait à la « construction identitaire professionnelle » (Belkaid, 1999, p.17). En effet, parler de soi et de sa carrière conduit spécifiquement à une activité de type autoréflexive amenant le sujet à porter un regard sur soi et sur son passé ; cette démarche permet notamment de mettre en lumière le présent et éventuellement l'avenir grâce à la mise en forme des représentations initiales que l'on produit sur sa propre vie. Au niveau professionnel, le récit de vie se présente donc comme le vecteur d'une valorisation car il permet de révéler à soi-même sa propre diversité et la richesse de son parcours : la formation initiale, les éventuels changements d'orientation ou même de profession, les grandes décisions prises qui marquent des tournants essentiels dans une carrière sont autant de signes révélateurs de notre individualité et du caractère unique de notre parcours. Ces derniers permettent aussi de structurer la pensée du sujet par le biais de la structuration de la carrière professionnelle.

Concernant la profession d'enseignant, et plus particulièrement celle d'enseignant du premier degré, le récit de vie professionnelle est une démarche qui se révèle véritablement riche de sens. En effet, enseigner est par définition un métier qui laisse une grande liberté d'expression à l'individu : le « travail [des enseignants] est dans la complexité des constructions identitaires : il se produit sur, avec et vers eux-mêmes et leurs élèves » (Belkaid, 1999, p.19). En ce sens et si l'on adopte momentanément le point de vue de ces professeurs des écoles, la pratique du récit de vie professionnelle semblerait pouvoir contribuer à porter un regard critique et bénéfique sur sa pédagogie actuelle : comprendre qui l'on est, en tant qu'individu mais aussi qu'enseignant, peut par exemple amener à modifier certaines pratiques, à repenser certaines représentations et donc par là-même à faire évoluer sa carrière. De plus, l'enseignant ne peut faire fi de son propre parcours scolaire qui en a fait un élève puis un étudiant unique et qui conditionne de facto son rapport actuel

à l'institution scolaire. Belkaid témoigne des intérêts du récit de vie professionnelle des enseignants en ces termes :

Le travail à partir d'autobiographies, la prise de connaissance de récits de vie de pairs, l'examen et l'analyse individuelle, en duos ou réalisée en groupes des récits élaborés contribuent à une conscientisation et ont des retombées formatives intéressantes pour des enseignants ou tout travailleur dans les métiers de l'humain (Belkaid, 1999, p.23).

Cet aspect formateur du récit de vie des enseignants souligné par Belkaid semble si évident que l'on pourrait penser à élargir cette pratique aux élèves eux-mêmes. En effet même si dans l'inconscient collectif le récit de vie semble être la propriété des adultes, il n'en est rien. Certes, ces derniers ont objectivement davantage de choses à dire à propos de leur vie car ont davantage vécu ; mais il peut être judicieux que des élèves se confrontent à la réalisation de leur récit de vie. Les pratiques ainsi mises en place en classe, sous une forme plus ou moins guidée et en adaptant les thématiques traitées au niveau des élèves, pourraient être menées dans des buts précis. Elles sembleraient par exemple être porteuses de sens auprès d'élèves en difficulté scolaire et/ou sociale :

A l'école, elles pourraient trouver leur place, en dehors du cursus disciplinaire, comme dispositif d'aide et de conseil permettant par exemple d'accompagner par des démarches adaptées le travail accompli par les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation (Delory-Momberger, 2005, p.154).

En dernier point, il me faut souligner le fait que s'intéresser à une profession précise c'est également se focaliser autour d'une classe sociale ; une dimension sociologique est inhérente à ce type de récit de vie, même si elle n'est pas la seule au centre du propos. De plus, cette dimension n'est pas sans conséquence sur la forme donnée au récit lui-même. Il pourrait par exemple exister une certaine manière de parler de sa carrière, mais également de sa vie, qui serait doublement conditionnée : par la forme que prend le récit de vie certes, mais également par la condition professionnelle et donc sociale. Cet intérêt énonciatif, même s'il demeure à priori moins apparent et aussi moins étudié, me semble véritablement pertinent en ce qui concerne la considération du discours. Le récit de vie professionnelle possède en conséquence par sa nature même une place toute particulière dans les méthodes et recherches scientifiques.

3) Spécificités du récit de vie dans la recherche scientifique

Comme nous venons de le voir, le récit de vie dans sa perspective professionnelle ou non est une méthode de recueil des données explicitement singulière, dont la théorisation n'est pas encore nettement définie malgré son intérêt indéniable. Afin de comprendre les causes et enjeux liés à cette double difficulté de définition et d'institutionnalisation, il semble judicieux de prêter attention à l'évolution propre au genre dans la recherche scientifique.

Avant toute chose, il est important de spécifier les origines du récit de vie. Comme son nom l'indique, cet instrument méthodologique est issu d'un genre discursif reconnu : le récit. Brun nous rappelle en ce sens que la forme narrative que constitue le récit littéraire prend corps dès l'Antiquité, avec deux finalités distinctes : il « enseigne et normalise » (2003). Mais à cette époque, le genre est toutefois encore majoritairement orienté vers la mise en récit de la vie d'autrui : c'est l'âge des mythes. Les récits de soi ne prennent en effet véritablement corps que postérieurement à travers la naissance du genre autobiographique. Finalement, et même si l'on ne peut certifier de manière précise la naissance du genre, le récit de vie tel que nous le comprenons aujourd'hui émerge au cours du XVIIIe siècle (Legrand, 2000, p.22). Cette époque est à concevoir comme un véritable tournant car c'est à partir de ce moment que le genre est positionné au service de la science et de la connaissance : les récits de voyage nourrissent par exemple grandement les recherches contemporaines effectuées dans le domaine des sciences humaines. Ses possibilités commencent alors à peine à être véritablement envisagées : le récit de vie prend corps en tant qu'instrument méthodologique.

Le genre n'est toutefois réellement compris en tant que « pratique construite » (Legrand, 2000, p.22) que dans la première moitié du XXe siècle. Lorsqu'on parle à cette époque de récit de vie, on parle d'une véritable méthode qui a vu le jour aux Etats-Unis dans l'entre-deux guerres, à travers les travaux de l'école sociologique de Chicago. Les premières études de cette école sont donc guidées par une volonté sociologique et anthropologique. Elles exploitent ce que l'on appelle encore des autobiographies afin de traduire au mieux les réalités sociales qui sont celles du peuple : portraits de familles modestes, délinquance ou encore pauvreté font partie intégrante de leurs propos. Toutefois, suite au succès contesté de la démarche, l'approche qualitative que constitue le récit de vie est reléguée au second plan à partir du courant des années 1940 jusqu'aux années 1970 environ. Lui sont en effet préférées des méthodes quantitatives, ainsi qu'une approche structuraliste de la recherche qui lui est diamétralement opposée dans le sens où elle déconsidère grandement l'aspect subjectif du genre :

Le structuralisme remettait en question la capacité de l'homme à se connaître, à avoir accès à lui-même, doutait de sa capacité à avoir prise sur l'Histoire en général et sur sa propre histoire en particulier (Lainé, 1998, p.63).

En conséquence, l'outil méthodologique de recherche privilégié durant cette période fut le questionnaire. Son apparence objective semblait plus à même de répondre aux attentes de la recherche scientifique contemporaine : le récit de vie était toutefois toujours employé, bien que de manière très minoritaire.

Le genre connaît en réalité un vif regain d'intérêt depuis le dernier quart du XXe siècle et s'est internationalisé en prenant place au sein d'études européennes notamment. Thompson illustre

par exemple le phénomène en Angleterre ; son travail de recherche est précurseur dans le sens où il confronte les récits de vie recueillis avec des sources écrites et des documents historiques. En France, Joutard ou encore Bertaux enrichissent respectivement les domaines de l'histoire et de la sociologie par l'apport de ce nouvel outil méthodologique. Les premières études consacrées au métier d'enseignant voient également le jour à travers les travaux d'Ozouf relatifs à cette fonction ainsi qu'à l'enseignement que les instituteurs mettent en place avant la première guerre mondiale. Cet avènement du genre en France est largement dû aux efforts fournis par Bertaux afin de démontrer les limites de l'approche quantitative en ce qui concerne son application aux sciences humaines. Le récit de vie est en effet selon lui l'un des rares si ce n'est le seul outil méthodologique capable d'analyser des « cours d'action située [...] dotés d'une épaisseur humaine » et s'inscrivant dans la durée (2010, p.6).

Le succès du genre ne cesse donc de croître depuis les années 1970. En témoigne la place de choix qu'il possède désormais au sein de différentes disciplines universitaires qui semblent dès lors accorder un intérêt grandissant au paramètre humain dans leurs travaux de recherches. Historiquement ce sont « des géographes et des sociologues qui ont ouvert la voie aux 'archives orales' » (Demouge et Olivier, 1999, p.199). Comme en témoignent les recherches de l'école de Chicago, anthropologues et même ethnologues ne sont pas en reste. Les historiens ont également par la suite démontré l'intérêt du genre malgré les questionnements éthiques et scientifiques qu'il pose dans leur domaine de travail (Robin, 1986). En conséquence, le récit de vie a progressivement conquis un nombre important de domaines de recherches en sciences humaines et en devient un acteur central.

Une fois que l'on prend conscience de la place particulière qu'occupe cette méthode au sein de la recherche scientifique, de la complexité et des enjeux de son histoire, on envisage plus facilement les difficultés qui sont liées à la théorisation du récit de vie. De plus, la confusion souvent réalisée avec l'autobiographie prend tout son sens car à une époque ces deux genres n'en formaient qu'un. Toutefois, cette singularité a aussi été à l'origine de nombreuses contestations du récit de vie en tant que méthode scientifique à part entière, ceci étant peut-être en partie lié au caractère récent de cet instrument méthodologique.

4) Aspects critiques du récit de vie et formulation d'hypothèses

Nous l'avons vu, la légitimité du récit de vie en tant que méthode scientifique de recueil des données a été mise à mal au milieu du XXe siècle par les positions structuralistes dominantes de l'époque. Suite à l'affirmation du genre durant le dernier quart du siècle, nous pourrions croire qu'il est désormais accepté de tous. Mais il n'en est rien : le récit de vie est en effet à ce jour encore remis en question par certains chercheurs.

Le plus illustre de ses contestataires n'est autre que Bourdieu. Il a notamment développé la théorie selon laquelle la pratique du récit de vie ne permettrait l'accès qu'à une construction artificielle de soi : le reflet que l'individu se construirait, de manière subjective, relèverait du mythe de soi. Le genre ainsi discrédité perdrait en conséquence toute légitimité : il ne pourrait dès lors pas être considéré comme une méthode scientifique à part entière. La raison principale liée à ce postulat serait la qualité arbitraire du récit de vie ; elle tendrait à organiser ce dernier selon des réflexes subjectifs n'ayant pas leur place au sein de la recherche. Bourdieu accorde à cette dimension arbitraire de nombreuses causes. Parmi elles, nous pouvons par exemple citer la connivence et la subjectivité du chercheur qui orienterait les dires de l'enquêté ; mais également le statut des entretiens qu'il compare à « des interrogatoires officiels des enquêtes officielles » (Bourdieu, 1986, p.71) ; ou encore l'« illusion rhétorique » (Bourdieu, 1986, p.70) que créeraient les chercheurs évoluant dans ce domaine à propos du concept de vie lui-même. Selon sa théorie, il nous enjoint à nous méfier de la parole de l'enquêté, du sujet lui-même pour lui préférer des données plus objectives. Mais dès lors, quelle est donc la place de ce sujet ? Et de manière plus générale, quelle est la valeur du récit ou du discours que les gens tiennent sur eux-mêmes ?

En tant que chercheur défendant l'utilisation des récits de vie en tant que méthode scientifique de recueil des données, Delory-Momberger répond à cette critique grâce à une théorie objective et réaliste :

Aucune pratique de formation ne peut prétendre reconstituer pour soi-même ce qui serait le cours factuel et objectif du vécu ; l'« objet » sur lequel travaillent les démarches de formation par les histoires de vie n'est donc pas « la vie », mais les constructions narratives qu'élaborent par la parole ou l'écriture les participants du groupe de formation lorsqu'ils sont invités à parler de leur vie (Delory-Momberger, 2005, p.62).

En d'autres termes, les chercheurs employant le récit de vie ne s'« illusionnent » pas, pour reprendre le terme employé par Bourdieu, quant à la nature des propos recueillis. Selon elle, ces propos ne peuvent en effet objectivement traduire la réalité d'une vie car la pratique langagière la transforme et l'oriente nécessairement, que ce soit de manière consciente ou non. Ce constat évident, trop souvent oublié, mérite d'être sans cesse rappelé : dans le champ de la recherche scientifique on ne peut prêter une intention aux récits de vie qui ne soit pas réaliste. Le chercheur souhaitant exploiter ce type de données doit donc avoir conscience qu'il ne travaillera pas à proprement parler sur la vie de l'individu en question mais sur ce que celui-ci lui donnera à voir, à lire ou à entendre de cette vie à travers le prisme de son récit.

Ce thème de l'illusion n'est toutefois pas le seul aspect nourrissant la critique de Bourdieu. Son second argument vise en effet à la remise en cause de la subjectivité du récit de vie dans la recherche scientifique. Cette dernière n'a d'ailleurs pas seulement été mentionnée par lui et

interroge de nombreux autres chercheurs. C'est en un sens également le questionnement que met en avant Robin dans son domaine de recherche qu'est l'histoire. Selon sa théorie le récit de vie est nécessairement une production, consciemment ou non, orientée en fonction de la nature de la demande. De plus, le genre devrait nécessairement conjuguer avec la « contre-mémoire discursive » de l'enquête qui ne correspond jamais intégralement à la « mémoire officielle » (1986, p.104) et donc objective : chacun modèle le passé en fonction de son vécu ainsi que de ses propres souvenirs. D'autre part, cette « contre-mémoire discursive » contraindrait également les sujets à parler de leur vie selon des codes implicites communs, des stéréotypes sociaux correspondant à la place qu'ils occupent dans la société et qui conditionneraient en ce sens leurs propos. Ceux-ci étant défavorables à la recherche historique, Robin avoue préférer aux récits de vie les récits de fiction, qu'elle considère comme une « parole vraie » (1986, p.109). Brun envisage quant à lui la critique liée à l'aspect subjectif du genre à travers deux prismes : d'une part le conditionnement des propos créé par le contexte de la situation d'entretien, d'autre part « l'intervention de la subjectivité du chercheur dans l'interprétation des données » (2003).

La question mérite en effet d'être posée : l'aspect purement subjectif du récit de vie peut-il être considéré comme recevable dans la sphère de la recherche ? Il me semble que la spécificité du genre tient justement du fait qu'il se situe à l'articulation entre objectivité et subjectivité, au cœur d'une dialectique faisant constamment dialoguer les contrastes. Dès lors, les deux théories extrêmes sont à relativiser : un récit de vie n'est certes pas complètement objectif car dépend de la représentation que l'individu se fait de sa propre vie, de ses éventuels oublis ou encore de ce qu'il n'ose tout simplement pas révéler, mais il n'est pas non plus totalement subjectif car est centré autour de faits bien réels et la trajectoire globale d'une vie peut aisément y être respectée.

Les défenseurs du récit de vie considèrent cette subjectivité mais ne l'envisagent pas de la même façon. Elle est en effet selon eux ce qui fonde la richesse du genre, mais qui rend en contrepartie son exploitation difficile à maîtriser :

Les histoires de vie définissent une approche et une connaissance plus concrètes des faits humains parce qu'elles sont plus complexes, pluridisciplinaires et, par conséquent, plus complètes. C'est-à-dire que la limite de l'approche quantitative inspirée des sciences expérimentales se trouve du côté de l'abstraction (Lainé, 1998, p.72).

Face aux critiques liées à la subjectivité, d'autres chercheurs mettent également en avant des solutions pragmatiques permettant de stabiliser le genre du récit de vie et ainsi lui conférer la légitimité qu'ils recherchent. La nature de l'échantillonnage, la comparaison des différents récits recueillis et le phénomène de « saturation » (Lainé, 1998, p.68) permettent ainsi d'obtenir « de multiples perceptions d'une même réalité » (Bertaux, 2010, p.26). Il s'agit en conséquence d'avoir conscience de cette subjectivité mais de la déstabiliser en permanence dans le but d'en ôter tout

caractère inutile pouvant fausser les interprétations. En d'autres termes, la difficulté à considérer les récits de vie comme méthode de recueil des données résiderait davantage dans la maîtrise de l'exploitation du genre plutôt que dans sa nature même. Enfin, il semble également difficile de remettre en cause le récit de vie à travers sa seule subjectivité car toutes les recherches scientifiques ne sont-elles pas basées sur une certaine subjectivité du chercheur intrinsèquement liée à l'interprétation des résultats obtenus ? C'est la raison pour laquelle une vision plus nuancée est à mon sens à adopter : le récit de vie est davantage à percevoir comme étant étroitement lié aux individualités mais également comme l'un des moyens privilégiés permettant l'accès à l'étude de l'épaisseur humaine.

En ce qui concerne cette étude, c'est justement cette spécificité du récit de vie que j'ai souhaité étudier : le genre possède en effet une part de subjectivité mais est également très codifié car correspond nécessairement dans sa forme orale à une situation énonciative singulière. Les propos de l'énonciateur résultent ainsi de besoins particuliers, à savoir ceux de l'entretien narratif semi-dirigé par le chercheur : le sujet est préalablement défini, l'objectif de l'entretien est connu des deux personnes. Il semblerait en conséquence que certaines modalités pourraient être communes à plusieurs voire même à une majorité des récits de vie, ce qui permettrait de lui conférer une certaine légitimité. Je m'attacherai donc à percevoir et analyser certaines pratiques langagières récurrentes afin de démontrer qu'il existerait un genre du récit de vie en tant que genre du discours : je pensais notamment, avant d'analyser mes données, que le récit de vie professionnelle pourrait répondre à une certaine organisation temporelle fondée autour d'éléments structurants, que les temps et pronoms employés pourraient être similaires au sein des diverses données recueillies ou encore que la forme orale aurait à coup sûr des conséquences sur la nature du discours. Mais le propre de la recherche étant aussi de déstabiliser les idées préconçues initiales, je me suis efforcée de les mettre en déséquilibre afin éventuellement de les valider par le biais d'une méthodologie spécifique.

II. Méthodologie employée et orientation analytique des données

Du fait des multiples formes et facettes du récit de vie, il n'existe pas une unique méthode d'exploitation du genre qui soit transposable telle quelle au sein de chacune des recherches menées sur le sujet. Bien au contraire, la méthodologie employée est à penser en fonction du but de l'étude et peut être sensiblement modifiée en relation à ce dernier. Différentes approches de recueil et d'analyse des données sont en ce sens venues enrichir ma représentation et mon rapport à la méthodologie employée tout au long de ce travail de recherche.

Toutefois, il existe malgré tout certains invariants propres à l'analyse des récits de vie que je m'attacherai à décrire ; notons que les remarques que j'effectue ci-après sont présentées comme étant relatives au récit de vie mais elles sont également directement applicables au récit de vie de type professionnelle.

1) Méthodes référentielles de recueil des données

Au vu de leur caractère singulier mais aussi des critiques dont ils sont la cible, l'interprétation des récits de vie peut paraître complexe. La plupart des chercheurs s'accorde d'ailleurs pour dire qu'analyser un récit de vie, et à fortiori un panel de récits de vie, relève d'une méthode alliant simultanément rigueur et subtilité. Et pour cause : la méthodologie d'exploitation qui leur est liée reflète entièrement l'aspect subjectif et personnel du genre. En conséquence, les difficultés auxquelles sont confrontés les chercheurs sont multiples :

Je ne dissimulerai pas les problèmes méthodologiques que pose une telle recherche et qui tiennent d'une part au traitement et à l'interprétation des documents recueillis, d'autre part à la généralisation et à la formalisation des « conclusions » auxquelles elle pourrait parvenir (Delory-Momberger, 2005, p.138).

Les questions que pose l'exploitation des récits de vie sont en ce sens celles de toute recherche qualitative : comment généraliser le particulier ? Quelle valeur attribuer aux conclusions retenues suite à l'interprétation du corpus ? La difficulté est donc récurrente dans le domaine des sciences sociales, dès lors que l'analyse des données recueillies relève de cette dialectique toute particulière entre le général et le particulier. Cette tension est, comme nous l'avons vu, à l'origine de nombreuses critiques adressées aux récits de vie. On retiendra principalement ici le reproche selon lequel la nature du genre ne permettrait pas de dépasser la subjectivité de son narrateur : à trop entrer dans les détails d'une vie en particulier, l'outil méthodologique perdrait en généralité.

La majorité des recherches scientifiques menées dans le domaine tendent pourtant à une possible généralisation de leurs découvertes, et ce même dans le cas de la recherche clinique. Nous nous retrouvons en effet avec le récit de vie aux côtés de narrations extrêmement personnelles et

subjectives qui ne rendent compte que d'une expérience unique, à savoir celle de leur énonciateur ou de leur narrateur. C'est ce que Bertaux nomme le principe de « différentialité » (2010, p.27) : plusieurs personnes peuvent se retrouver au sein d'une situation identique, par exemple posséder le même statut professionnel, social et familial, et pour autant chacune d'entre elles exercera son « activité de *manière différente* » (Bertaux, 2010, p.25). Dès lors, le principe des études employant ce type de données est spécifiquement de partir de l'aspect singulier, du particulier qui est contenu dans l'un ou chacun des récits, afin de comparer par la suite les résultats obtenus avec d'autres récits de vie eux aussi uniques et porteurs d'une identité spécifique. La généralisation ne pourra prendre corps qu'à partir du moment où la majeure partie des récits du panel étudié recoupera par comparaison les mêmes résultats : le phénomène de similitudes et de récurrences est donc à rechercher en priorité par le chercheur. Ce sont ces dernières qui permettront l'élaboration d'hypothèses de travail réalistes : « c'est ainsi qu'on parviendra, par-delà la singularité de chaque cas, à une certaine *saturation du modèle* élaboré par le chercheur, modèle qui prendra ainsi une valeur de généralité » (Bertaux, 2010, p.33).

Mais avant de procéder à l'analyse des récits de vie, il faut tout d'abord pouvoir les recueillir ; pour ce faire, il est nécessaire que le chercheur mette en place les conditions nécessaires au recueil des données. Comme je me suis intéressée aux récits de vie dans leur forme orale au sein de cette étude, ces conditions prennent forme à travers la préparation antérieure à l'entretien. Il s'agit tout d'abord de procéder à un échantillonnage correspondant à la nature de la recherche. Ainsi, si l'étude est focalisée autour des stéréotypes de genre il semble par exemple nécessaire de différencier les récits de vie en fonction du sexe de l'individu concerné ; de même si elle est consacrée aux différences générationnelles elle sera davantage axée autour de l'âge des sujets rencontrés. L'essentiel est de sélectionner un échantillon représentatif d'un ensemble et à partir duquel les différentes hypothèses de recherche pourront se vérifier ou être déstabilisées ; il semble donc important de choisir un échantillon varié qui soit capable de remettre en cause la généralisation initialement envisagée par le chercheur. De même, le nombre de récits à recueillir est fonction de la nature et de l'objectif de la recherche.

Suite à cet échantillonnage, il s'agit pour le chercheur de prendre contact avec les individus qui sont susceptibles de donner corps à son étude. Cette première rencontre peut se faire de manière directe ou indirecte : ainsi, alors que Leclerc-Olive préconise une approche effectuée par le biais de « médiateurs » (1999, p.182), Bertaux emploie une procédure de prise de rendez-vous directe par le chercheur auprès de l'éventuel énonciateur de l'un de ces récits de vie. La première approche présente l'avantage que « l'initiative ultime revienne réellement au narrateur » (Leclerc-Olive, 1999, p.182) : en ce sens, aucune forme de contrainte ne peut peser sur les sujets et ceux qui seront

à l'origine des données recueillies auront participé à la recherche en en éprouvant une réelle envie. Dans le cas de la prise de rendez-vous, le chercheur se doit de présenter sa recherche de la manière la plus claire possible et définir son utilité au sujet ; il lui convient dès lors de « *construire* [son] *identité de chercheur* » (Bertaux, 2010, p.55) au plus tôt afin d'être au clair avec le propos de sa recherche ainsi que d'instaurer une relation de confiance avec l'individu concerné.

Outre l'échantillonnage et le premier contact avec les sujets, le chercheur doit également opter pour une technique de recueil des données particulière : la prise de note, l'enregistrement auditif ou même visuel sont différentes possibilités à envisager. Le premier support présente l'inconvénient d'être lui aussi excessivement subjectif et peut-être de ne rendre compte que de ce que le chercheur a perçu au cours de l'entretien, en omettant donc de nombreux détails qui peuvent toutefois se révéler essentiels ; celui-ci peut en effet ne pas avoir compris l'importance de certains propos au premier abord ni même entendu certains détails au cours de sa prise de note. De plus, la prise de note n'est pas apte à traduire l'ensemble des paramètres du discours que sont les hésitations, silences ou encore la tonalité particulièrement employée lors de la narration d'un souvenir précis. Je lui privilégie donc l'enregistrement, auditif ou visuel, car il permet de rendre compte de manière plus complète des ressentis du sujet, de posséder les données dans leur forme première et sans interprétation personnelle intermédiaire ; la difficulté est de faire accepter cet enregistrement par le sujet mais dès lors que le climat de confiance précédemment défini est mis en place par le chercheur cette question ne pose généralement aucun problème.

Enfin, il me semble également nécessaire que le chercheur élabore un « guide d'enquête », (Bertaux, 2010, p.60) également appelé parfois « guide d'entretien » (Vuilleminot, 1985, p.69) : cet outil indispensable à la préparation de l'entretien à venir est à entendre tel un support sur lequel le chercheur pourra au besoin s'appuyer au cours des enquêtes si certaines notions d'après lui essentielles n'ont pas été abordées par l'énonciateur. Toutefois, le chercheur doit également s'être préparé à l'inattendu, à la possibilité que les dires du sujet dévient parfois du thème de la recherche et que le récit effectué s'immisce par instant dans l'intimité de son énonciateur. Cet outil sert de plus à la préparation mentale du recueil des données et contient les concepts et questions phares de l'étude ; il présente également un « aspect évolutif » (Bertaux, 2010, p.61) car les centres d'intérêts et hypothèses qui y sont notifiés sont amenés à être modifiés au cours de la recherche.

Une fois cette préparation achevée, il s'agit pour le chercheur de mener effectivement son entretien auprès des individus sollicités. Avant de débiter la narration du récit de vie il est établi avec le sujet, si cela n'a pas été fait au cours de la première rencontre, une forme de « pacte » (Leclerc-Olive, 1999, p.183) récapitulant l'objet de l'étude et les attentes du chercheur. Celui-ci doit

concourir à la mise en confiance du sujet, paramètre essentiel pour l'obtention d'un récit de vie sincère et le plus exhaustif possible :

Le « climat » de l'enquête a des incidences directes sur son déroulement. C'est pourquoi nous devons porter une attention particulière sur le type de relation à éviter ou au contraire, à favoriser. [...] La biographie n'est donc pas seulement un récit d'expériences vécues, c'est aussi une « micro relation sociale » (Vuilleminot, 1999, p.70-71).

Puis le chercheur débute l'entretien grâce à une question ou une invitation au dialogue préalablement définie ; elle doit recouvrir l'ensemble du sujet et être suffisamment vaste pour pouvoir laisser libre cours à l'expression la plus complète de l'individu. Au cours de l'entretien je suis favorable au fait que le chercheur n'intervienne que très peu au sein de l'élaboration du récit de vie, laissant le sujet s'exprimer le plus librement possible tant que le propos demeure bénéfique à l'étude. La durée du récit dépend quant à elle de chacun des entretiens mais le chercheur doit avoir préalablement réfléchi à ce paramètre afin d'obtenir des données qui soient véritablement exploitables. Enfin, différentes études placent l'accent sur le côté émotionnellement éprouvant de la narration de l'expérience vécue et enjoignent le chercheur à porter une attention toute particulière quant à la clôture de l'entretien : « Avant de clore l'entretien il n'est [...] pas sans intérêt de revenir sur les moments positifs dans la vie du sujet » (Demouge et Olivier, 1999, p.203) afin de laisser une impression positive chez ce dernier. Il ne faut en effet pas oublier que l'élaboration de ce récit de vie professionnelle doit être une source, si ce n'est de plaisir, tout du moins de satisfaction pour celui qui le réalise.

2) Mise en œuvre personnelle et analyse des données

L'ensemble des données constituant mon travail de recherche rassemble un panel de trois récits de vie. Ceci me semble être un nombre à ce jour suffisant afin de mettre l'accent sur différentes récurrences propres à l'ensemble du panel, tout en préservant la singularité de chacun des récits recueillis.

Sur ces trois récits de vie j'en ai recueilli moi-même deux et me suis procuré le troisième auprès d'une étudiante menant un travail d'étude et de recherche dans le même domaine. Ce dernier correspond tout à fait à mon sujet d'étude sans pour autant que ce soit moi qui ait mené l'entretien. Ces récits ont une durée moyenne de vingt minutes : ce laps de temps s'est révélé suffisant aux différents sujets pour traduire l'ensemble de leur vie professionnelle tout en étant des données exploitables pour mon étude. J'ai également décidé de garder l'anonymat des différents énonciateurs des récits de vie professionnelle recueillis afin de préserver l'intégrité de chacun d'entre eux ainsi que de favoriser un climat de confiance favorable à l'entretien : je les nommerai respectivement X, Y et Z en respectant l'ordre chronologique dans lequel je les ai rencontrés. De

plus, mon « identité de chercheur » (Bertaux, 2010, p.55) s'étant constituée au fur et à mesure du recueil des données, la méthode de conduite de l'entretien que j'ai employée s'est développée au cours des différents recueils établis. Tout d'abord, la phrase introduisant le récit de vie a par exemple évolué : de « Alors euh... Est-ce que tu pourrais décrire ou les raisons, ou les motivations, ou bien les circonstances qui ont fait que t'es devenu professeur des écoles, est-ce que c'était une vocation ou plutôt euh... ? » avec X à « Alors euh, j'aimerais connaître votre parcours en tant que professeur des écoles, et puis... votre tout début de carrière ; qu'est-ce que vous avez fait, où vous êtes allée ? » auprès de Y, cette incitation à la narration est devenue plus ouverte, légèrement plus assurée également. De plus, lors de mon premier entretien avec X mes questions étaient tellement précises que j'ai dû intervenir à de nombreuses reprises afin de relancer la narration ; en revanche mon second entretien avec Y traduit une évolution en faveur d'interventions réduites et d'une plus grande liberté laissée à mon interlocuteur.

L'échantillon constitutif de mon panel regroupe une femme et deux hommes ayant respectivement environ trente, vingt-trois et douze années de carrière au sein de l'éducation nationale ; ils ont soit toujours occupé la fonction d'enseignant du premier degré, soit ont changé de statut au cours de leur vie professionnelle. En ce qui concerne le sujet de mon étude, l'échantillonnage réalisé possède peu de critères sélectifs car le sexe, l'âge ou encore l'étendue de la carrière des sujets ne sont pas situés au cœur du propos. En conséquence, l'unique condition à remplir est donc d'être ou d'avoir été un enseignant du premier degré. Toutefois, selon les critères d'échantillonnage définis précédemment, je me suis tout de même volontairement attachée à solliciter des personnes de sexe et d'âge différents. J'ai de plus décidé de ne prendre pour énonciateurs de récits de vie que des enseignants ayant au minimum cinq années de carrière au sein de cette fonction afin qu'ils puissent avoir un vécu ainsi qu'un recul suffisant pour pouvoir traduire une évolution de carrière perceptible ainsi qu'un ou divers tournants dans leur vie professionnelle. Dans le cas où ils ne sont plus professeurs des écoles, les sujets choisis font toujours partie de l'éducation nationale et possèdent une fonction proche de celle se situant au centre du thème traité : Z est par exemple désormais directeur d'école d'application.

J'ai choisi pour cette étude de recueillir les récits en question dans leur forme orale car celle-ci me semble davantage adaptée au sujet de ma recherche. En effet, étudiant le récit de vie professionnelle dans sa dimension discursive, je m'intéresse notamment aux caractéristiques orales du genre. Afin de recueillir au mieux ces données, j'ai réalisé un « guide d'enquête » (Bertaux, 2010, p.60) qui s'est modifié au cours de ma recherche et qui m'a notamment permis de pouvoir revenir sur des thèmes centraux qui n'avaient en fin d'entretien pas encore été abordés par le sujet. Ce guide comprenait notamment les différents thèmes que je souhaitais alors aborder avec mes

interlocuteurs. La nature de ces thèmes est demeurée inchangée tout au long des entretiens mais je les ai progressivement affinés grâce à l'élaboration d'un véritable classement hiérarchisé. La première version de ce guide s'était en effet avérée inexploitable en tant que telle : je l'ai moi-même annotée au cours du premier entretien en fonction de mon ressenti. Mon identité de chercheur s'est donc en partie construite grâce à ce guide qui a permis de remettre constamment en question ma démarche ainsi que la nature même de mes hypothèses de recherche.

Une fois la préparation des entretiens achevée, j'ai cherché des enseignants du premier degré susceptibles de pouvoir être à l'origine des données que j'avais à recueillir. J'ai rencontré X et Y au cours de mes études et, suite à une brève mais précise présentation de mon travail, ils ont tous deux immédiatement accepté de contribuer à cette étude ; le premier contact s'est donc fait de manière directe et au sein du domaine universitaire, ce qui a certainement contribué à la rapide mise en place d'une confiance réciproque. Ces entretiens se sont déroulés au sein d'espaces-classes, en l'absence d'élèves ou d'autres professionnels. J'ai toutefois également dû essuyer plusieurs refus, au sein d'une même école par exemple, par phénomène dit de « boule de neige » ; les arguments auxquels j'ai dû faire face de la part des différentes personnes sollicitées traduisaient d'une part leur crainte que ce récit ne soit l'occasion de s'immiscer au sein de leur vie personnelle et d'autre part l'incompréhension de l'utilité d'un tel travail de recherche. J'ai également noté leur appréhension liée à l'enregistrement du récit par dictaphone, et ce même si celui-ci était réalisé de manière anonyme. Malgré différentes tentatives de reformulation de ma part, ces personnes demeuraient toujours opposées à l'idée de faire partie de ce projet et je n'ai donc pas insisté car même si elles avaient fini par accepter j'aurais eu l'impression de les y avoir contraintes.

Suite au recueil des données, il s'agissait d'opter pour une méthode d'analyse spécifique afin de pouvoir interpréter les différents récits de vie professionnelle recueillis. J'ai tout d'abord procédé à une première analyse individuelle de tous les récits : celle-ci a donné lieu à plusieurs écoutes de chacun d'entre eux ainsi qu'à une prise de notes relative aux critères énonciatifs énoncés ci-après. A la suite de cette analyse de type qualitative, j'ai réalisé une comparaison des trois récits afin de mettre en exergue leurs points communs et les récurrences qu'ils dévoilent. En d'autres termes, je suis partie de données individuelles afin de tendre à une possible généralisation en mettant en forme cette dialectique unissant les notions de particulier et de général précédemment mentionnée :

C'est par la comparaison entre différents parcours de vie que l'on peut voir apparaître les récurrences, des logiques d'actions semblables, que l'on repère les mêmes processus. Ce qui impressionne, c'est la possibilité d'établir des confrontations, des parcours présentant des traits communs (Demouge et Olivier, 1999, p.208).

Afin de mettre en place une telle analyse, je me suis documentée à travers de nombreuses lectures et ai employé l'une des différentes méthodes qui y étaient développées. Ainsi, je n'ai par exemple pas effectué un premier « examen à chaud » tel que le préconisent Demouge et Olivier (1999, p.207). J'ai en effet attendu d'être en possession de l'ensemble des récits de vie pour avoir un recul suffisant afin d'établir une première analyse de chacun d'entre eux ; je ne me sentais en effet à ce moment pas encore à même d'interpréter les données recueillies et ce laps de temps m'a été en ce sens nécessaire. En revanche la méthode employée, qui consiste à pratiquer l'analyse individuelle de chacun des récits de vie recueillis suivie de leur mise en comparaison, correspond à la proposition d'exploitation de Bertaux : j'ai ainsi mis en œuvre « l'analyse au cas par cas » suivie de « l'analyse comparative » (2010, p.68 et p.95).

La première phase de travail se révèle parfois fastidieuse, mais surtout chronophage. Elle est cependant nécessaire à l'interprétation des données : à ce niveau de traitement je me devais de noter tout ce qui me semblait pertinent au sein de chaque récit de vie professionnelle, tandis que la seconde est la plus aisément riche de sens car elle permet d'orienter le propos de la recherche tout en la concrétisant. Avec le recul, je me rends compte que l'analyse individuelle des récits de vie recueillis m'a également permis d'accéder à une progressive confiance en moi quant à l'exploitation de ce matériau particulier ; j'ai en effet grâce à elle développé une connaissance accrue de ces récits, une connaissance de chacun d'eux dans leurs détails. Cette pratique a donc largement contribué au développement de mon identité de chercheur car elle m'a permis de passer d'un statut d'étudiante tâtonnant dans le recueil de ses données à celui d'un chercheur en herbe impatient d'analyser celles-ci afin de leur donner du sens.

Outre l'appréciation progressive de l'analyse des récits de vie recueillis, ma posture de chercheur a également évolué quant à la nature des résultats interprétatifs lui faisant suite. Lors de la mise en place de cette étude, je prétendais en effet inconsciemment proposer une fois mon mémoire achevé une réponse claire et exhaustive à mon questionnement de recherche, réponse qui serait venue confirmer ou infirmer mon hypothèse initiale. Je pensais également que le traitement des récits de vie serait l'occasion de traduire des réalités objectives vécues par les différents énonciateurs. J'ai en ce sens appris au moins une chose : dans le domaine de la recherche scientifique, et en sciences humaines surtout, les réalités s'envisagent toujours de manière plus complexe et plus subtile. Lorsque j'ai débuté l'analyse des données recueillies, j'ai ainsi dû me rendre à l'évidence : mes ambitions initiales méritaient être nuancées. Plutôt que de fournir la réponse à une unique interrogation, cette étude a été l'occasion de multiplier les questions et d'interroger en profondeur le genre du récit de vie. Plutôt que de fournir une réponse claire et exhaustive, j'ai préféré faire émerger des correspondances, des points convergents afin d'ouvrir la

porte à des possibilités interprétatives, sans pour autant prétendre avoir tout traité : les données contenues dans les récits de vie sont à mon sens bien trop riches pour être intégralement envisagées en une seule étude. Suite à cette véritable prise de conscience, mon analyse des trois récits de vie s'est orientée vers la réalisation d'une « construction » au sens de Delory-Momberger :

Ce qui résulte de ce travail interprétatif est bien une « construction », c'est-à-dire un objet scientifiquement élaboré, qui ne prétend pas recouvrir la 'réalité' de la vie du sujet, mais qui reconstitue les caractéristiques et le schéma structurels du texte vécu et en construit le modèle spécifique (Delory-Momberger, 2005, p.141).

En dernier point, je me suis posé la question du traitement à réserver aux données recueillies : comment les faire apparaître au sein de mon étude ? Alors que certains chercheurs préconisent le double processus de « transcription et montage » (Vuilleminot, 1985, p.76) tendant à la reformulation du propos, j'ai préféré annexer les entretiens sous leur forme orale afin de rester au plus près du matériau que j'ai analysé, tout en transcrivant par écrit et de la manière la plus proche possible les passages les plus significatifs auxquels j'ai décidé de faire référence. En d'autres termes, j'ai fait le choix de prendre véritablement en compte la subjectivité ou encore les défauts de mémoire inhérents aux entretiens car je les considère comme constitutifs de l'aspect discursif du récit de vie professionnelle.

3) Situation d'énonciation du récit de vie

Au cours de l'analyse des données recueillies grâce aux différents entretiens menés je me suis focalisée autour de la notion de discours, en lien direct avec mon hypothèse initiale de recherche. Parmi les différentes composantes du genre discursif se trouve notamment la dimension énonciative, qui est un paramètre intéressant à étudier car est l'un des témoins de l'originalité du récit de vie. Il me paraît en effet pertinent de situer ce dernier sur le plan énonciatif avant de pouvoir l'interpréter ; ce statut conditionnera en effet partiellement le discours produit par les différents enquêtés.

Tout d'abord, l'énonciation est à comprendre comme étant la production d'un énoncé, ce dernier terme faisant référence à un ensemble d'éléments communicationnels d'une part syntaxiquement complet et autonome, et d'autre part sémantiquement valable. Je me situe ici au sein du domaine de la linguistique énonciative et fait référence à la théorie développée par Benveniste dans la seconde moitié du XXe siècle, théorie qui servira de base à l'ensemble de cette étude :

L'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre. Mais immédiatement, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'*autre* en face de lui [...]. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire. Enfin, dans l'énonciation, la langue se trouve

employée à l'expression d'un certain rapport au monde. [...]. La référence est partie intégrante de l'énonciation (Benveniste, 1966, p.82).

L'énonciation est en conséquence à entendre comme la production d'un énoncé, ou allocution, par un énonciateur, ou locuteur, et éventuellement à l'attention d'un énonciataire, parfois également appelé destinataire ou encore allocutaire. Cette production s'inscrit de plus au sein d'une situation de communication particulière nommée situation d'énonciation.

A partir de ce postulat Benveniste distingue deux grands types d'énonciation, à savoir le discours et le récit. Ceux-ci diffèrent notamment grâce au degré d'implication de l'énonciateur au sein de son énoncé. Ainsi, le discours témoigne traditionnellement d'une forte implication de la part de l'énonciateur à travers des adresses directes au destinataire ou encore des références à la situation d'énonciation dont il est un acteur à part entière. D'un autre côté, le récit évoque davantage son détachement par rapport au propos soutenu : l'énonciateur reconstitue en effet dans ce cas un espace-temps dans lequel il n'est pas inscrit effectivement, au moment de la narration, car ne se confond pas avec le temps de la narration. Toutefois, on distingue également discours et récit grâce au degré de distanciation de l'énoncé produit vis-à-vis de la situation d'énonciation : d'une part le discours tend en effet généralement à confondre le monde représenté dans l'énoncé avec celui de la situation d'énonciation, d'autre part le récit vise à les dissocier.

Il existe en conséquence des marqueurs propres à chacun de ces deux plans énonciatifs qui se comprennent en tant que pronoms, temps verbaux ou encore indicateurs spatio-temporels. Cependant, le récit de vie professionnelle ici étudié occupe une place tout à fait singulière au sein de cette théorie énonciative. En effet, alors qu'il fait référence à une production d'énoncé soutenue par une forte implication de la part de son énonciateur et s'inscrit en ce sens au sein de la situation d'énonciation de type discours, il évoque également une représentation du monde qui est disjointe de la situation d'énonciation et renvoie donc par là-même à la notion de récit : le temps fictif et révolu est en effet étroitement lié au moment de l'énonciation grâce à l'interaction discursive entretenue par l'énonciateur et le chercheur, mais grâce aussi à l'énonciateur lui-même qui assure ce lien entre les deux mondes en apparence disjoints dont il est question.

Dès lors, les deux systèmes énonciatifs précédemment mentionnés se révèlent insuffisants afin de traduire la complexité de cette situation d'énonciation qu'est celle du récit de vie et il nous faut donc aller encore plus en avant en ce qui concerne la théorie de Benveniste. Ce dernier a notamment développé l'idée selon laquelle il existerait non pas deux mais quatre plans énonciatifs : ainsi au « discours pur » et au « récit pur » s'ajouteraient le « discours théorique » ainsi que la « narration liée ». En d'autres termes le premier fait donc référence à une interaction orale directe alors que le second est le symbole par excellence du temps de la fiction ; quant au « discours

théorique », il se situe dans le domaine discursif car confond également le monde représenté avec celui de la situation d'énonciation mais dénote toutefois une moindre implication de la part de son énonciateur ; enfin, la « narration liée » dont relève notamment le récit de vie présente un énoncé faisant clairement référence à un monde disjoint de celui de la situation d'énonciation tout en traduisant une forte implication de la part de son énonciateur. Ce dernier plan énonciatif renvoie également à l'ensemble des récits autobiographiques.

En conséquence, j'ai donc orienté l'analyse des récits de vie professionnelle recueillis au sein de cette étude en fonction des indices propres à l'énonciation de type « narration liée » et en me focalisant autour de la dimension discursive de cette dernière car c'est là que se situe le cœur du propos de ce travail de recherche ; la dimension narrative, faisant directement référence à la notion de récit, serait quant à elle davantage à étudier auprès de récits de vie dans leur forme écrite. En ce qui concerne les caractéristiques énonciatives je me suis donc ainsi notamment attachée à observer la nature mais aussi la fréquence d'utilisation des différents pronoms employés par les énonciateurs au cours de leur récit. De plus, j'ai accordé une attention toute particulière à l'emploi et à l'articulation de différents temps verbaux ou encore à la nature des indicateurs spatio-temporels appelés déictiques. Enfin, les indices de la subjectivité sont également venus enrichir mon analyse notamment par le biais du processus de modalisation.

Mais au-delà de ces caractéristiques énonciatives à proprement parler, il existe également des perspectives discursives qui demeurent propres au récit de vie voire même au récit de vie professionnelle. En effet, il convient par exemple à l'énonciateur d'organiser éventuellement son récit de manière chronologique afin de traduire l'évolution de sa carrière depuis son commencement et jusqu'au moment de l'énonciation ; afin de réaliser au mieux cette organisation temporelle il s'agit notamment pour lui d'articuler son propos autour d'événements clés symbolisant des tournants majeurs ayant scandé sa vie professionnelle. C'est la raison pour laquelle j'ai également décidé d'orienter l'analyse de mes données en fonction des structures diachroniques dont elles sont porteuses. De plus, je me suis également attachée à observer les particularités du récit de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : les structures langagières ainsi que la nature du vocabulaire employé ont par exemple retenu toute mon attention. En dernier point je me suis également focalisée autour de la définition, explicite et/ou implicite, que les enseignants m'ont donnée à comprendre au sein des différents entretiens réalisés afin de mieux percevoir la vision que possèdent ces acteurs du champ de l'éducation vis-à-vis de leur propre fonction. Grâce à l'ensemble des données analysées que je viens de décrire, il me semble traduire à travers cette étude non pas de manière exhaustive mais tout du moins pertinente la situation discursive qui est celle du récit de vie professionnelle.

III. Propositions interprétatives des données

1) Soi et les autres

a. Présence de caractéristiques énonciatives

Du fait que le recueil des données a été réalisé au cours d'entretiens narratifs oraux et dialogués, chacun des récits de vie présentés en annexes possède des caractéristiques propres à la situation d'énonciation discursive. Ainsi, l'entretien relève à chaque fois de la même situation de communication comprenant un énonciateur, un énonciataire et un énoncé ; il s'agit respectivement de l'enseignant rencontré, de moi-même et du récit de vie produit. De plus, ce dernier est également élaboré à la jonction de deux des systèmes énonciatifs précédemment mentionnés : il renvoie d'une part au « discours pur » grâce à sa dimension d'interaction verbale et d'autre part à la « narration liée » en tant que récit d'expérience. C'est précisément cette situation d'énonciation particulière qui conditionne l'activité langagière du sujet, et génère en ce sens des caractéristiques discursives que l'on peut considérer comme des composantes indéniables du genre du récit de vie oral. Elles relèvent notamment de deux domaines spécifiques du discours : l'utilisation des pronoms et l'emploi des temps verbaux.

Intéressons-nous tout d'abord à l'emploi qui est fait des pronoms personnels. Le récit de vie est en premier lieu caractérisé par l'omniprésence du « je », ce qui paraît logique au vu de la nature des propos qui y sont soutenus. L'enseignant rencontré parle de lui : en conséquence, le « je » est véritablement mis en scène et témoigne des pratiques discursives dans le sens où il est le pronom révélateur par excellence de la parole rétrospective, permettant de porter un regard sur son propre passé. C'est pourquoi la première personne du singulier détient dans le récit de vie une place proche de celle qui est sienne dans l'autobiographie. Elle possède de plus ici aussi une triple dimension : elle représente à la fois le locuteur, le narrateur ainsi que le personnage principal du récit. Toutefois, l'analogie avec le genre autobiographique dépasse ce seul emploi des pronoms personnels. En effet une forme de pacte, sensiblement proche du pacte autobiographique, encadre également la pratique des trois récits recueillis : la sincérité de l'enseignant conditionne l'efficacité de son récit de vie et donc par là même celle de ce mémoire, tout comme celle de l'auteur conditionne la légitimité de son œuvre autobiographique.

Afin d'illustrer cette analogie entre récit de vie et autobiographie, il nous suffit par exemple d'observer la première phrase des récits recueillis¹ : par exemple « Ca fait vingt-trois ans que j'enseigne, euh j'ai toujours voulu faire ça c'est pas très original, depuis que je suis toute petite »

¹ Cf. Annexe n°1 « Commencement des récits de vie recueillis »

sont les premiers mots de Y (1b). Toutefois, le corpus présent en annexes permet d'ajouter une nuance à ce constat. En effet, suite à l'épisode introductif, Z se présente au contraire en premier lieu de manière très impersonnelle : « Z euh... actuellement directeur d'école d'application de l'école EEE à SSS » (1c). Cette distinction est peut-être due à la représentation du récit de vie que possède le locuteur. Ainsi, alors que X et Y se confient immédiatement à moi, Z semble avoir besoin de se présenter de manière très formelle avant de rentrer dans l'exercice du récit de vie, comme s'il donnait un titre à celui-ci. J'émetts l'hypothèse que la cause de ce besoin peut être liée à un climat de confiance encore instable en ce début d'entretien. Z fera cependant appel à cette première personne dès lors qu'il commencera à s'impliquer dans son récit, au sein de la seconde phrase (1c). En conséquence l'emploi du « je » me semble significatif au sein des récits de vie oraux, notamment en tout début d'entretien : l'employer signifie que le locuteur commence à se mettre à nu. Le « je » est le témoin du dévoilement.

Outre cet aspect, la production du récit de vie se base également selon Chiss sur un « jeu de rôles » (1985, p.30) et par là-même sur un système de personnages. C'est ainsi que ce « je » alterne avec d'autres pronoms dans les différents récits² ; l'interaction avec le « nous » (ou le « on » avec lequel il est souvent confondu) y semble notamment riche de sens. Celui-ci renvoie dans le premier extrait de Z à une structure de couple (2c) et son emploi met en avant le fait qu'une trajectoire professionnelle ainsi que les décisions qui y sont relatives sont au moins partiellement conditionnées par la vie privée de l'individu. D'où l'existence d'une concomitance entre des évolutions professionnelles et personnelles dont je témoignerai par la suite. Dans une autre perspective, ce « nous » peut également renvoyer à l'ensemble du corps enseignant, comme c'est le cas dans l'extrait de X (2a) : « On a euh la société qui... qui... qui nous voit pas toujours d'un, d'un très... bon œil ». Cet emploi symbolise le sentiment réel d'appartenance à une catégorie professionnelle et la reconnaissance d'un certain nombre de pairs. C'est pourquoi cette articulation constante entre le « je » et le « nous » est le parfait témoin du caractère singulier de la fonction enseignante, simultanément individuelle et collective. Les professeurs rencontrés se pensent en effet tout à la fois comme des individus uniques et comme les membres d'un corps professionnel prégnant : le corps enseignant. Sans tendre à l'universalité du propos, il semble donc que cette double facette du métier soit une constante vécue par les professeurs des écoles.

Il me faut enfin signifier la présence du « tu » et du « vous », qui structurent l'ensemble des interactions entre enseignant et étudiant-chercheur et ce suivant la nature de leur relation : ils régissent par exemple les propos de l'étudiant et permettent de solliciter l'enseignant interrogé mais se retrouvent parallèlement aussi au sein du récit de vie à proprement parler. Cette articulation des

² Cf. Annexe n°2 « Articulation des pronoms dans les récits de vie recueillis »

deux premières personnes du singulier contribue plus généralement selon Belkaid à la dynamique du récit en l'inscrivant simultanément dans une perspective plus large : « Le déplacement du je, au tu, au nous permet une entrée dans la diversité culturelle chez soi et chez les autres » (1999, p.15). A mon sens, ces quelques mots signifient que l'une des particularités du récit de vie est qu'il permet également à son énonciateur de se décentrer notamment en faveur de son énonciataire. En tant que personnes distinctes, à travers l'opposition existant entre le « je » et le « tu », mais pas seulement : le « nous », qu'il englobe uniquement l'énonciataire ou bien plus largement autrui, semble reconnaître l'autre dans sa différence. Et c'est à travers cette reconnaissance que l'énonciateur peut avoir accès à la « diversité culturelle » enrichissante dont parle Belkaid.

En conséquence, effectuer son récit de vie permet aussi de prendre du recul par rapport à sa propre vie, de décentrer ses représentations au profit d'autrui. Les trois récits recueillis témoignent du fait que l'expérience personnelle n'est pas ou plus considérée comme une entité autonome mais se trouve en permanence interconnectée à celles et ceux qui nous entourent et nous ont entourés. Et dans le cas spécifique du récit de vie professionnelle, réaliser son récit revient à penser sa pratique au vu de l'ensemble des acteurs et des enjeux propres à sa fonction. Les professeurs rencontrés ont en effet été très attachés à mettre en valeur la dimension sociale de leur métier, qui est notamment liée aux interactions avec les élèves, leurs parents ou encore les collègues et les membres d'autres fonctions avec lesquels ils interagissent au quotidien. Mais ce que je retiens pour l'instant spécifiquement de la fonction d'enseignant du premier degré, c'est que tous les professeurs rencontrés possèdent le sentiment d'appartenir à un corps professionnel dont ils ne peuvent ignorer l'existence, voire l'omniprésence. C'est pourquoi celui-ci est cité à de nombreuses reprises au sein des différents récits, à la fois en tant que repère identitaire et marqueur social.

En dernier point et au-delà d'une utilisation spécifique des pronoms, le récit de vie professionnelle témoigne également des caractéristiques énonciatives du discours à travers un emploi des temps verbaux qui lui est propre³. Les temps du passé y occupent logiquement une place centrale car sont les témoins syntaxiques de l'activité de rétrospection : passé composé et imparfait structurent le récit et concourent à la succession chronologique des souvenirs. Ils s'articulent à l'emploi du présent, ce qui rend compte du va-et-vient effectué constamment par l'énonciateur afin de donner corps à son récit. Cette alternance peut par exemple servir à l'élaboration de comparaisons dans le temps comme le fait Y :

Et puis c'était pas le même milieu, FFF c'est un milieu, moi P m'a dit 'Euh moi à BBB à l'heure actuelle', il m'a dit ça y a un an ou deux, 'C'est beaucoup plus facile que ce que t'as vécu y a vingt ans à... [...] FFF.' (3b)

³ Cf. Annexe n°3 « Articulation des temps verbaux »

D'autre part, l'emploi du présent peut servir à se questionner, et c'est notamment en ce sens qu'il est employé par X aux côtés du conditionnel présent ou encore du conditionnel passé :

J'aurais aimé à moment donné euh... pouvoir sauter sur certaines occasions et, et me détacher un petit peu de la classe, maintenant c'est presque un besoin, même si je me régale toujours, ça pourrait devenir un besoin. Alors euh... bin, là je, je suis un peu hors sujet mais, j'aimerais bifurquer vers les ateliers d'écriture, et, et un jour prendre un mi-temps. (3a)

En effet, ces deux derniers temps verbaux illustrent ici les souhaits voire les regrets de X, ou tout du moins ce qu'il envisage aujourd'hui de mettre en place afin de s'épanouir au sein de sa fonction. Réaliser son récit de vie prend ici toute son ampleur : porter un regard sur le passé concourt aussi à améliorer son quotidien et celui à venir. Des prises de conscience s'opèrent, mais la condition pour que le locuteur les formule c'est aussi qu'il y ait une confiance établie entre lui et moi, comme X le souligne :

J'ai eu envie euh... à moment donné de me tourner vers les enfants condamnés, ou malades, ou brulés... euh [...] Disons que, bon ça c'est un peu une confiance mais... euh... je ne... comment dire ? ... Je donne pas tout à fait, toute ma foi à l'Education Nationale... et... et au système... [...] J'aurais aimé à moment donné euh... pouvoir sauter sur certaines occasions et, et me détacher un petit peu de la classe, maintenant c'est presque un besoin, même si je me régale toujours, ça pourrait devenir un besoin. Alors euh... bin, là je, je suis un peu hors sujet mais, j'aimerais bifurquer vers les ateliers d'écriture. (13'42)

En conséquence, le récit de vie professionnelle ne se résume pas qu'au résultat d'une action rétrospective puisant de manière chronologique dans le souvenir. Bien au contraire et même s'il répond aux caractéristiques du récit à travers l'articulation des temps du passé, il établit tout de même des ponts entre ce passé et le présent, et envisage même les probabilités de l'avenir : le genre du récit de vie s'inscrit donc dans la continuité et ne constitue pas une fin en soi.

b. Autrui au centre du propos

L'analyse de l'utilisation des pronoms personnels au sein des trois récits recueillis prouve également que les enseignants emploient aussi très régulièrement, outre cette première personne significative, la troisième personne du singulier ou du pluriel afin de faire référence à autrui. Ils pensent en effet constamment leur carrière et leur fonction à travers le prisme d'autres personnes⁴. Comme le dit d'ailleurs si bien Y, lorsqu'on est enseignant « on n'est pas seul » (17'06). Nous pouvons principalement trouver dans les récits la présence des élèves, de leurs parents ou encore des collègues et autres professionnels.

Commençons tout d'abord par la présence logique des élèves au sein des propos enseignants. Ils se situent en effet au centre de leurs préoccupations car sont les destinataires premiers de

⁴ Cf. Annexe n°4 « Autrui au centre du propos »

l'activité de transmission et ce sont également eux que les enseignants côtoient le plus longtemps au quotidien. Les termes « enfant(s) » ou encore « élève(s) » parcourent ainsi les récits recueillis. Le rapport établi par X, Y et Z avec leurs élèves est d'abord justement régi par l'activité de transmission et donc le rapport hiérarchique inhérent aux apprentissages. Il s'agit là du rapport le plus courant établi entre un enseignant et son élève ; il est d'ailleurs conditionné par l'organisation même du système éducatif. Cet ascendant que posséderait donc le professeur des écoles ne l'empêche toutefois apparemment pas de s'impliquer dans sa relation avec les élèves. Y avoue d'ailleurs s'engager affectivement parfois même plus qu'il ne faudrait :

Je me dis toujours que... qu'il faut que je continue pour ces élèves qui veulent, tu vois, c'est, c'est eux qui, c'est... Plus à la limite que des élèves... Alors, je, les parents me reprochent... d'être trop avec les élèves en difficulté. Mais je me dis que ces élèves moyens ou en difficulté qui veulent faut que je donne tout pour eux. Parce qu'y a des gamins qui ont des grandes facultés, mais qui en foutent... qui ont pas forcément envie, qui travaillent pas à la maison qui... bon bin euh, ma foi qu'est-ce tu veux que je te dise ? Je vais pas me me bagarrer en long et en large pour eux. (Y, 17'42)

Les enseignants donnent à leurs élèves. Ils donnent même bien plus que des savoirs et des outils nécessaires aux apprentissages : ils donnent de leur propre personne pour les « aider » (Z, 1'30), les mener progressivement vers un statut de citoyen cultivé, autonome et responsable. En d'autres termes le métier d'enseignant du premier degré engage, selon l'analyse des récits recueillis, davantage que de simples compétences professionnelles. Il sollicite ainsi l'individu à part entière, et ce de manière ambivalente. L'engagement de l'enseignant dans son travail, qu'il soit partiel ou total, lui permet en effet de s'enrichir considérablement tout comme il peut porter atteinte à son équilibre personnel. Les professeurs des écoles sont donc en ce sens dans l'obligation (car obligation il y a, aussi implicite soit-elle) de définir une juste distance vis-à-vis des élèves et un degré d'implication favorable : c'est cet équilibre qui leur permet de pratiquer leur fonction de manière optimale durant de nombreuses années.

Il est également une spécificité importante à noter au sein de cette relation professeur-élève : si les enseignants donnent, leurs élèves leur apportent également de nombreuses choses, que ce soit de manière consciente ou non. Selon Y, ils leur donnent en effet beaucoup car ce sont finalement les premiers véritables juges du travail de l'enseignant, qui l'approuvent et le font évoluer. Ce sont également eux qui donnent parfois du baume au cœur à ces professionnels, par de courtes phrases riches de sens (4b). Se met donc dès lors en place un lien qui ne peut se résumer à une relation à sens unique, bien au contraire :

Avec des grands quand on fait des discussions avec des débats littéraires, des débats philosophiques euh... J'ai des enfants en face de moi mais que je considère comme des adultes, avec qui y a un réel échange. Ils, ils m'apportent en plus de ce que je leur apporte. (Y, 7'37)

Enfin, et comme en témoigne Y à travers ses propos, ce sont les élèves qui concourent en premier lieu à la reconnaissance ainsi qu'à la valorisation du métier d'enseignant du premier degré. Ils sont donc au centre des propos des récits recueillis tout comme ils sont au centre de la fonction : à la fois en tant que destinataires de l'enseignement et en tant que vecteurs d'évolutions professionnelles. Il en est d'ailleurs de même dans la relation qui unit le maître formateur (comme c'est le cas pour Y et Z) à ses étudiants.

Outre la présence significative des élèves, autrui est également symbolisé par celle de leurs parents. Ils sont en effet cités dans les trois récits recueillis et le portrait qu'il en est effectué est plutôt mitigé : les enseignants rencontrés semblent en effet tous posséder un rapport aux parents complexe, qui possède ses pendants positifs et négatifs.

Un rapport positif tout d'abord, car malgré les apparences il semble qu'une relation bienveillante existe entre parents et enseignants qui, rappelons-le, sont officiellement considérés comme de véritables partenaires éducatifs. C'est ainsi que X semble être connu, dans le bon sens du terme, des parents de son village (4a). Dans le même sens, Y rencontre apparemment régulièrement des parents d'élèves en-dehors du cadre scolaire et de bons rapports semblent les unir. De plus, c'est également la mère d'un des élèves de sa classe qui l'a convaincue voilà quelques années maintenant de retourner enseigner dans des niveaux de cycle 3, chose que Y avait abandonné suite à de mauvaises expériences :

Après je me suis dit « maintenant je vais réessayer l'élémentaire », donc j'ai eu un CP-CE1 pendant deux ans. Et je me suis dit « jamais je demanderai le cycle 3 ». J'étais tellement encore meurtrie de... de ce... de cet à priori d'avoir des difficultés avec des grands. Et c'est une maman avec qui j'avais sympathisé, qui m'a dit « Mais pourquoi vous demandez pas des grands, ça serait génial parce que vraiment vous êtes dans le, dans le, dans les apprentissages scolaires euh... euh... ». Et je me suis dit « Bin après tout faut que j'essaie quoi » [...] Et donc après j'ai eu des grands, et je m'éclate avec des CM2 [...] - Et depuis vous avez des grands, depuis cette période là ? - Oui. (6'23)

Nous sommes donc loin de l'archétype, bien souvent relayé par les médias, selon lequel les relations unissant parents d'élèves et professeurs des écoles seraient uniquement régies par un rapport conflictuel constant. Les récits recueillis illustrent en effet l'existence d'une forme de collaboration, soucieuse du bien-être ainsi que des évolutions scolaires des élèves.

Cette image d'Épinal est toutefois contrebalancée par les enseignants à travers la remise en question des attitudes que possèdent parfois certains parents d'élèves. Celles-ci sont en effet assimilées et vécues par les trois professeurs rencontrés comme une « pression parentale ». Et ce qu'il ressort majoritairement de l'analyse des données c'est que les enseignants auraient du mal à apprécier ce qu'ils jugent parfois être une attitude intrusive des parents vis-à-vis de leur propre pratique du métier :

- Ya des moments où c'est difficile, où c'est fatigant parce que les parents euh... comprennent de moins en moins, parce que euh... parce que les parents suivent pas forcément... On a des... Moi ce qui me saoule le plus c'est les parents qui, qui sont, qui comprennent pas pourquoi on punit, pourquoi...
- *Qui remettent en question ?*
- Ouais, qui remettent en question votre pédagogie alors que... euh... En plus je suis quelqu'un de... hmmm comment dire ? De... de de de de de facilement déstabilisé par les opinions des autres. (14'27)

En conséquence, la présence des parents n'est pas toujours source de partage et de collaboration. Elle est également à l'origine de nombreuses tensions car les enseignants rencontrés se sentent bien souvent jugés, et la plupart du temps à leur désavantage, quant à leurs choix pédagogiques. A ce que j'ai pu comprendre grâce à la confrontation des trois récits recueillis, ce jugement est source de nombreuses tensions car il est porté par des personnes qui ne sont pas des professionnels du champ éducatif. Alors même si le regard qu'ils portent sur la classe et l'enseignant est pris en compte par ce dernier, les critiques parentales peuvent parfois manquer de légitimité. C'est en tout cas ce que j'ai pu percevoir chez les énonciateurs des trois récits de vie.

Dès lors la relation unissant professeurs des écoles et parents d'élèves semble ambivalente quoiqu'omniprésente dans l'exercice d'une telle fonction. C'est pourquoi X la considère comme « capitale » (11'13). Au vu des nombreuses difficultés rencontrées, il ajoute d'ailleurs ces quelques mots significatifs : « C'est une de celles que je travaille le plus » (11'15).

Nous pouvons remarquer en dernier point également la présence des collègues ainsi que celle d'autres professionnels tout au long des récits de vie enregistrés. Ces collègues, ils peuvent être perçus comme très bénéfiques par certains enseignants : « Je m'enrichis avec mes pairs » (Y, 12'00). Mais ils peuvent également être source de nombreuses tensions et des relations conflictuelles, ou tout du moins peu agréables, peuvent donc naître : le témoignage de X relatif aux rapports entretenus avec une ancienne directrice de son école est en ce sens tout à fait significatif (4a). Il existe enfin des acteurs de nombreuses autres fonctions que sont amenés à côtoyer les professeurs des écoles. Ces rapports peuvent être véritablement normés, comme c'est le cas avec les inspecteurs de l'Education Nationale, qui sont leurs supérieurs hiérarchiques directs (Z, 4c). Mais ils peuvent également être plus souples comme c'est notamment le cas avec les « ATSEM » (X, 11'00 et Y, 4'20) ou encore l'ensemble des membres d'une équipe éducative pluridisciplinaire (Y, 4b). Une fois de plus, l'enseignant du premier degré se voit dans l'obligation de trouver sa place face à autrui, parmi un nombre conséquent de collègues et de professionnels, et ce afin d'exercer au mieux sa fonction.

Nous pouvons donc dire qu'autrui se situe véritablement au centre du propos des enseignants interrogés, qui pensent et décrivent leur activité professionnelle en fonction des destinataires de leur enseignement. En ce sens, les élèves sont bien sûr centraux, mais pas seulement. En d'autres

termes, les récits recueillis prouvent que l'enseignant ne peut et ne doit pas se penser seul et coupé du monde lorsqu'il est en train d'exercer au sein de sa classe. Bien au contraire, les enseignants rencontrés perçoivent tous leur fonction comme étant en permanence reliée à d'autres corps de métier mais aussi et plus simplement à autrui en général. Finalement être enseignant du premier degré revient à pratiquer un métier de l'humain. Il ne faut donc pas être « handicapé de ce côté-là » car sinon « tout part à volo » (X, 10'53).

2) L'aspect temporel

a. Etude des perspectives diachroniques

Ce qui caractérise de prime abord spécifiquement le genre du récit de vie c'est notamment la mise en exergue du caractère évolutif d'un parcours personnel et unique. Dans le cas précis du récit de vie professionnelle, cette évolution est particulièrement pertinente car nous permet de mieux comprendre la nature des événements marquants et, d'après la vision de l'énonciateur, constitutifs d'une carrière. En ce sens, la nature de l'organisation temporelle du récit de vie est centrale : c'est l'articulation diachronique entre ces divers événements qui concourt à structurer le propos.

Le récit, qu'il soit biographique ou autobiographique, propose des événements qui, sans être tous et toujours déroulés dans leur stricte succession chronologique [...] tendent ou prétendent à s'organiser en séquences ordonnées selon des relations intelligibles. Le récit autobiographique s'inspire toujours [...] du souci de donner sens, [...] de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective. (Demouge et Olivier, 1999, p.201)

Les données recueillies pour cette étude sont ainsi les témoins d'une volonté unanime de structurer le récit de vie professionnelle à travers une logique diachronique interne⁵. En effet, et sans pour autant effectuer une stricte rétrospection chronologique des événements vécus, chaque énonciateur ressent le besoin d'élaborer un récit basé sur une trame chronologique afin de rendre compte de son parcours : il s'agit de remonter le plus loin possible dans ses souvenirs, dans les limites du propos bien entendu, afin d'en arriver jusqu'à l'époque contemporaine. Y et Z sont en ce sens à l'origine des récits les plus représentatifs de l'échantillon recueilli. Y consacre par exemple environ le premier quart de son récit à sa seule première année d'enseignement : celle-ci est ainsi considérée comme fondatrice et source de nombreuses difficultés relatives à l'exercice de la fonction d'enseignant du premier degré. Peut-être prend-elle autant de temps pour la décrire car elle aura des conséquences importantes sur les années suivantes. Le temps imparti à la présentation de cette première année est d'autant plus important que Y a voulu démissionner à plusieurs reprises : cette période a donc été très longue à ses yeux mais elle a finit par en sortir plus forte. A l'inverse,

⁵ Cf. Annexe n°5 « Structure des récits de vie professionnelle »

elle ne consacre que très peu de temps (1'26 au total) à expliciter ses différentes années passées en école maternelle, et effectue même une ellipse de son retour à l'Ecole Normale suite à la première année d'enseignement. Ceci lui permet de s'axer par la suite pendant plus de cinq minutes autour de son retour en cycle 3 et du plaisir que cela lui procure puis, durant plus de trois minutes, autour de son actuel statut de maître-formatrice : ce sont ces périodes qui semblent être pour Y fondamentales dans sa carrière. Le dernier tiers du propos est quant à lui davantage ciblé autour d'impressions concernant le métier d'enseignant du premier degré dans sa globalité.

Dans la même approche, Z consacre le début de son récit de vie professionnelle à son parcours scolaire et ses études avant de présenter sa carrière année par année. Il me faut toutefois noter que les six années passées à l'étranger ne correspondent au total qu'à six minutes de temps de parole, alors que c'est à peu près ce même laps de temps qui est consacré à la description des deux années passées en tant qu'animateur informatique. En conséquence, même si ce récit de vie est articulé autour de la fonction d'enseignant, l'énonciateur n'en parle finalement que très peu et s'axe davantage autour des autres fonctions qu'il a été amené à exercer au sein de l'Education Nationale. Enfin et de même que pour Y, le dernier quart de son récit est consacré à des remarques concernant la fonction enseignante.

En conséquence, Y et Z nous prouvent que l'organisation temporelle qui structure leur récit de vie respectif répond simultanément à une logique chronologique objective ainsi qu'à une reconstruction subjective du souvenir ; de plus, leurs carrières répondent à une grande dynamique ainsi qu'à des désirs de changement qui se traduisent par différentes évolutions de statut professionnel. Quant au récit de vie professionnelle de X, il ne correspond pas véritablement à l'organisation chronologique que l'on pourrait attendre même si l'on retrouve les années d'études auxquelles fait suite la description de la carrière : il est en effet davantage articulé au temps de l'énonciation et s'inscrit beaucoup moins dans l'activité rétrospective. En effet, les remarques concernant la carrière passée sont plus évasives et généralistes, comme si X percevait sa carrière comme un tout et s'attachait plus particulièrement à définir ce qui la caractérise globalement plutôt que de définir chaque période de celle-ci. C'est à mes yeux ce qui fonde la spécificité de ce récit de vie, à la structure pour le moins inattendue.

Au sein de cette organisation temporelle des récits de vie professionnelle, il me semble important de mettre en exergue l'articulation que les énonciateurs effectuent entre les grandes périodes constitutives de leur carrière : elles scandent et organisent le récit en se pensant la plupart du temps comme des événements clés aux yeux des sujets interrogés. Il s'agit de « *mécanismes sociaux* générateurs d'action » selon Bertaux (2010, p.79) qui donnent en ce sens une impulsion nouvelle au propos. Ces événements sont de natures multiples : il peut tout d'abord s'agir de

rencontres décisives comme dans le cas de Z où c'est un employé d'un Centre d'Information et d'Orientation qui lui a donné l'idée d'être enseignant du premier degré (2'55). Dans le même sens, ce sont les rencontres successives de P (1'33) ainsi que d'un inspecteur (3'01) qui ont permis à Y de ne pas démissionner de cette fonction ; de plus c'est également une rencontre, avec une mère d'élève cette fois-ci (6'34), qui lui a redonné l'envie d'enseigner à des cycles 3 malgré ses expériences antérieures jugées traumatisantes. Les proches jouent également un grand rôle dans ces moments professionnels décisifs : c'est ainsi la situation familiale de X qui l'a conduit à venir faire des études à BBB (00'15), et c'est également le mari ainsi qu'une amie de Y qui lui ont parlé de la fonction de maître-formatrice (12'10). Enfin la compagne de Z s'est rendue avec ce dernier dans les divers pays au sein desquels il a enseigné et comme il le fait comprendre à son interlocutrice, il ne serait pas parti seul.

Finalement, ce qu'a révélé l'analyse des récits de vie recueillis, c'est qu'autrui est souvent à l'origine d'évolutions professionnelles importantes : alors bien entendu, ses interventions ne prennent sens que parce qu'elles font à écho chez l'enseignant à ce moment précis de sa vie professionnelle, mais son omniprésence mérite d'être pointée du doigt. J'émetts en ce sens l'hypothèse selon laquelle le professeur des écoles est peut-être parfois trop impliqué dans son métier ainsi que dans son quotidien pour pouvoir prendre du recul et envisager les possibilités professionnelles qui s'offrent alors à lui. Autrui, qui possède quant à lui une vision d'ensemble plus neutre vis-à-vis de l'activité de cet enseignant, se permet d'émettre des idées voire de proposer des évolutions professionnelles concrètes. Grâce à cette opération, l'enseignant prend alors parfois conscience de l'intérêt voire de la nécessité qu'il aurait à s'engager dans cette voie : d'où l'importance d'autrui dans la vie professionnelle d'un enseignant du premier degré.

En dernier point, l'accent peut également être placé autour du fait que ces événements clés sont également souvent à corrélés avec des changements de classe ainsi qu'une organisation géographique spécifique : comme le souligne Belkaid, « les récits [d'enseignants] sont ponctués par les déplacements » (1999, p.27). Ces déplacements se retrouvent au sein de nombreuses fonctions, bien souvent sous la forme de mutation, mais ils sont toutefois à comprendre comme l'une des spécificités des carrières de professeurs.

En effet, en leur qualité de fonctionnaire, ceux-ci sont souvent amenés à changer de lieu de vie, notamment au début de leur carrière. Et même lorsqu'ils ne changent pas de lieu de vie ou d'école à proprement parler, ils peuvent toutefois changer de niveau de classe. La nature de ce niveau semble très importante pour les enseignants rencontrés, qui la spécifient régulièrement : il ne s'agit pas d'un déplacement géographique à proprement parler mais d'un déplacement symbolique, tout du moins dans les pratiques pédagogiques. Cette dimension est particulièrement perceptible au

sein du récit de Z qui a enseigné dans plusieurs pays, et qui spécifie à chaque fois au sein de quelle classe. Y met également cet aspect en avant en signifiant les lieux et classes où elle a exercé sa fonction dans la région Languedoc-Roussillon :

J'ai quand-même redemandé que des maternelles, à FFF, euh, et ensuite j'ai été sur MMM un village... Donc j'ai quand-même attendu avant de revenir en REP, en milieu difficile et après j'ai demandé maternelle DDD, donc là c'était dur mais euh... Ca allait, des grandes sections. Après je me suis dit maintenant je vais réessayer l'élémentaire donc j'ai eu un CP-CE1 pendant deux ans. (6'06)

En conséquence, les énonciateurs des récits de vie organisent le classement des différents épisodes leur vie de manière personnelle mais répondent également tous à une structuration précise : le récit de vie professionnelle s'organise autour de grandes périodes clés qui s'articulent grâce à des événements précis qui restent gravés dans les souvenirs des sujets. Ces tournants professionnels permettent de caractériser le genre du récit de vie mais également de mieux comprendre la logique interne qui concourt à son élaboration.

b. Dynamisme des carrières d'enseignants du premier degré

Nous venons de le voir, la capacité d'adaptation des enseignants du premier degré doit être l'une de leurs compétences premières car ils sont amenés, au cours de leur carrière, à effectuer de nombreux déplacements assortis la plupart du temps de changements de niveaux de classe. Si l'on prend ces données en compte, il semble évident que les carrières des professeurs des écoles soient soumises à de nombreuses évolutions. Ces évolutions peuvent être subies par l'enseignant mais celui-ci peut également les rechercher, et donc les provoquer.

Les trois récits recueillis se font l'écho de trois profils différents d'enseignants. La nature et l'évolution propre à chacune de leur carrière en témoigne. En ce qui concerne X, il dit être arrivé à exercer la fonction d'enseignant du premier degré de manière circonstancielle ; ce n'était en effet pas un choix prémédité, bien que « dans [sa] famille quand-même beaucoup de gens étaient déjà enseignants » (0'35). Toutefois c'est ce même métier qu'il exerce depuis une trentaine d'années maintenant. Cela va même plus loin puisque dans toute sa carrière, X n'a quasiment enseigné qu'à des élèves d'école maternelle ; ceci prouve notamment son désir d'approfondir son travail auprès d'une tranche d'âge spécifique qui lui correspond. Malgré la continuité explicite de ce parcours, il me faut aussi noter que X a également occupé le poste d'instituteur détaché durant trois années consécutives (15'02).

Y, quant à elle, souhaitait au contraire exercer cette fonction « depuis [...] toute petite » (0'18). C'est cependant un poste dans le monde de l'informatique qu'elle a tout d'abord occupé avant d'effectuer une reconversion professionnelle (2'38) en faveur du métier de professeur des écoles. Les débuts dans ce métier ont été extrêmement difficiles pour elle puisqu'elle a souhaité

démisionner à deux reprises durant seulement les quinze premiers jours d'exercice. Puis elle a finalement persévéré auprès d'élèves d'école maternelle tout d'abord puis ensuite de cycle 3 avant de passer le CAFIPEMF, à savoir le certificat d'aptitudes aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur, afin de devenir maître formatrice à l'IUFM de BBB (11'51). Ces préoccupations se sont donc progressivement décentrées de la classe et des élèves au profit des étudiants et des jeunes professeurs des écoles. Cette tendance se confirme d'ailleurs car Y exerce à l'heure actuelle la fonction de conseillère pédagogique.

Enfin, la carrière de Z se caractérise notamment grâce à ses nombreux déplacements géographiques ainsi qu'à ses nombreux changements de poste au sein de l'Education Nationale. Il a ainsi commencé à exercer le métier de professeur des écoles au Sri Lanka, durant deux ans, suite à une demande de coopération afin d'éviter son service militaire. A ces deux années ont suivi trois autres années passées à l'étranger, au Pérou cette fois-ci et toujours en tant que professeur des écoles. A son retour en France, et plus précisément dans le département de l'Hérault, lui aussi obtient le CAFIPEMF et devient maître formateur (17'17), puis très rapidement animateur informatique et enfin directeur d'une école d'application (17'41). Mais son désir de partir à l'étranger lui a fait à nouveau quitter l'hexagone pour le Japon, et ce pour un an. Enfin, il est actuellement à nouveau directeur d'une école d'application dans l'Hérault. En sachant que l'ensemble de ces changements et évolutions ont eu lieu en dix ans à peine, nous pouvons aisément dire que la carrière de Z est caractérisée par l'envie du changement et de l'exploration d'un maximum de possibilités professionnelles. Finalement, Z a d'ailleurs peu enseigné en France en tant que professeurs des écoles lambda : « J'ai enseigné... ouais ça a dû être dix jours en France » (24'12).

Au vu de la singularité de chacun des parcours enregistrés il semble évident que les possibilités de changement de fonction ou d'environnement au sein de l'Education Nationale, et plus précisément au sein de la fonction d'enseignant du premier degré, sont vécues par les professionnels comme bénéfiques voire nécessaires. C'est ainsi que X et Z ressentent parfois le réel besoin d'y faire appel :

J'aurais aimé à moment donné euh... pouvoir sauter sur certaines occasions et, et me détacher un petit peu de la classe, maintenant c'est presque un besoin, même si je me régale toujours, ça pourrait devenir un besoin. Alors euh... bin, là je, je suis un peu hors sujet mais, j'aimerais bifurquer vers les ateliers d'écriture. (X, 15'09)

- Comme le parcours le montre euh (rires) je vais pas dire que je m'ennuie vite mais euh...
 - *Faut que ça bouge, que ça change quand-même.*
 - Ouais. Ouais. J'aime bien... j'aime bien me... me confronter à de nouveaux défis ouais. Donc après je sais pas où ça me mènera mais euh...
- [...]

- J'ai du mal ça encore à le définir mais euh... .. Mais mais je suis très euh attentif aux opportunités qu'on pourrait me donner... Disons si on me propose une une opportunité je vais, je vais la prendre. (Z, 22'14)

Dans le même sens, Y perçoit elle aussi les bienfaits de telles possibilités professionnelles car elle les assimile tout au long de son récit de vie à des moments enrichissants. Elles permettent également selon elle la prise d'un certain recul sur la vie de et dans la classe ; grâce à celui-ci, certaines représentations et postures professionnelles tendent à évoluer de manière bénéfique, pour soi mais aussi pour les élèves. C'est en ce sens qu'elle assimile sa fonction de maître formateur et l'obtention de son CAFIPEMF à une « sortie de secours » (13'50) et à une « porte de secours » (19'16) : savoir que si le métier de professeur des écoles la lasse un jour l'effraie moins qu'auparavant car elle sait que désormais d'autres opportunités professionnelles s'offriront à ce moment-là à elle.

Si l'on s'en tient aux trois parcours professionnels constituant les données de ce mémoire, les carrières d'enseignants du premier degré pourraient être entre autre caractérisées par un dynamisme indéniable. En effet qu'il s'agisse de changements de classe, comme j'en ai témoigné précédemment, ou de changements de fonction au sein de l'Education Nationale, chacun des enseignants rencontré a bénéficié à un moment ou un autre de sa carrière des possibilités qui lui étaient alors proposées. Même X en a éprouvé le besoin, et ce malgré la relative continuité de sa carrière. Ces enseignants connaissent ainsi plusieurs vies professionnelles au sein d'une même carrière, ce qui fonde le caractère dynamique de leur métier.

Ce que révèle cette étude, c'est également l'envie, voir le besoin de sortir de la classe, que ressentent les enseignants à certains moments de leur carrière. Les trois énonciateurs rencontrés ont ainsi tous choisi de s'orienter, au moins momentanément, vers un métier proche du leur mais qui permette de sortir de l'environnement de leur classe, voire de la classe en général : partir enseigner à l'étranger, devenir instituteur détaché ou encore maître formateur sont quelques-unes des directions dans lesquelles se sont engagés X, Y et Z.

Finalement nous pourrions nous interroger quant aux bienfaits de tels choix : peut-être ceux-ci sont-ils en réalité nécessaires ? Cette hypothèse suppose que le métier de professeur des écoles est tellement prenant, physiquement et psychologiquement, que des exutoires devraient pouvoir être mis en exergue à différents moments-clés des carrières d'enseignants du premier degré. J'ai en effet pu comprendre, grâce à la confrontation des trois récits recueillis, que les enseignants éprouvent au moins à un moment donné de leur carrière le besoin de prendre du recul vis-à-vis de leur pratique pédagogique : sortir momentanément de l'environnement de la classe serait en ce sens professionnellement très enrichissant car permettrait des prises de consciences chez l'enseignant. Ces prises de conscience serviraient en un second temps à améliorer la pratique de classe de ce

dernier, lorsqu'il retournerait par la suite à nouveau dans l'espace classe. Il est vrai que cette pratique existe grâce aux diverses journées de formations annuelles proposées aux enseignants, mais au vu des propos soutenus dans les récits recueillis, ces temps hors de la classe seraient encore insuffisants.

c. Concomitance des évolutions professionnelles et personnelles

Une vie professionnelle de professeur des écoles possède comme nous l'avons vu des caractéristiques qui se pensent entre autre en termes de dynamisme et d'évolutions similaires. Mais lorsqu'ils effectuent le récit de vie de leur carrière, les enseignants rencontrés ne traitent pas seulement de leur vie professionnelle. Ils ressentent en effet également le besoin de relier celle-ci à certaines personnes qui leur sont proches où encore à des événements vécus dans leur vie privée⁶. Comme si relater ces faits était une action nécessaire à la bonne compréhension de la carrière par l'interlocuteur.

Nous avons vu que l'évolution professionnelle au cours des carrières de X, Y et Z est indéniable. A ces changements de classes ou de fonctions s'ajoutent toutefois aussi des évolutions de pratiques enseignantes. Celles-ci se pensent tout d'abord par les différents locuteurs en termes de pratiques pédagogiques :

Elle l'a eu de deux ans à quatre ans, mais qu'est-ce qu'elle a pu lui donner envie de lire et d'écrire euh... Il a jamais retrouvé, enfin, il a jamais retrouvé cette impulsion qu'elle donnait aux élèves... que j'espère que je donne, que je donne, que j'ai, que j'ai pas dû trop savoir donner aussi... en grande section parce que j'avais pas ce recul. Maintenant que j'ai ce recul, qu'après j'ai eu les CP/CE1... Je me suis dit « il avait tout faux ce mec, c'est pas ça, c'est pas ça la maternelle, la maternelle c'est leur donner envie de ». J'aimerais bien retourner en grande section, c'est la seule classe que j'aimerais bien, que j'ai adoré après le CM2, mais je la referais complètement différemment de ce que j'ai fait. (Y, 8'39)

Les pratiques enseignantes changent donc progressivement au cours d'une carrière, ce qui peut paraître logique car l'enseignant gagne nécessairement en connaissance de la classe ainsi qu'en maturité professionnelle.

Mais celles-ci se modifient aussi grâce à l'influence de la vie privée, et c'est ce dont témoigne Y (6b) lorsqu'elle fait état de ses pratiques pédagogiques en français. En effet, lorsque son enfant est né et au cours des années qui ont suivies, elle s'est beaucoup tournée vers sa vie familiale et son fils, au détriment de certains aspects professionnels. Non pas qu'elle négligeait la classe, loin de là. Mais elle ne prêtait plus la même attention aux recherches menées dans les domaines de la didactique et de la pédagogie du français, ce qui fait qu'elle n'a pas eu connaissance de certaines informations concernant la production d'écrits chez les élèves. Ce n'est que lorsqu'elle fut prête à se focaliser à nouveau plus en avant dans ce domaine qu'elle a pris conscience des nouveaux apports

⁶ Cf. Annexe n°6 « Concomitance des évolutions professionnelles et personnelles »

des chercheurs : sa pratique pédagogique en a été considérablement modifiée, ce qui semble avoir eu des effets bénéfiques pour les élèves mais pour l'enseignante aussi.

X souligne toutefois le fait que ces évolutions professionnelles résultent aussi en partie de l'évolution du cadre professionnel lui-même :

Dans ma pratique de classe euh j'ai très vite été amené, enfin pas très vite, j'ai été au long de ma carrière amené à... vers un peu plus d'organisation et un petit peu plus de rigueur. [...] J'avais on pourrait dire dans le début de ma carrière trop tendance à, à improviser et à... et à travailler sur des envies plutôt que sur des programmations ou des progressions. [...] Depuis quelques années c'est une contrainte liée à, à des exigences administratives et des inspecteurs. (4'42)

Il n'y aurait donc pas seulement la vie privée qui influencerait les pratiques enseignantes, mais les contraintes administratives et institutionnelles aussi.

Comme nous venons de le voir, certains événements personnels peuvent influencer une pratique professionnelle, mais pas seulement. En effet, au-delà de modifier la posture enseignante ou encore la manière de faire la classe, ces événements peuvent littéralement conditionner des choix de carrière. C'est notamment le cas pour Z : que ce soit au Sri Lanka, au Pérou ou encore au Japon, ses déplacements géographiques étaient toujours effectués avec une compagne. J'émet en ce sens l'hypothèse que si cette dernière n'avait pas elle-même également exercé le métier d'enseignant, comme c'est le cas, ou tout du moins exercé un métier permettant de s'emparer d'une telle opportunité, Z ne serait peut-être pas parti ; ou en tout cas, il ne serait pas parti dans ces conditions. Certaines formulations telles que « Et puis l'expérience à l'étranger euh... nous a bien plu, moi et ma compagne » (6'43) ou encore « on prend le temps d'en discuter avec ma femme » (15'17) me semblent en effet en ce sens significatives.

Mais ce lien entre vie personnelle et vie professionnelle va encore plus loin pour Z. Il ne serait ainsi pas du tout parti au Japon si sa femme n'avait pas été mutée exactement dans le même établissement que lui à savoir le lycée français de RRR :

- *Vous avez eu les, les, un poste tous les deux dans la même... ?*
- Ouais. Pas mal. C'est pour ça qu'on est parti, c'est pas certain qu'on serait parti autrement. Parce que financièrement, le Japon coûte cher oui. (16'36)

Ces propos sont à mon sens explicites : les choix faits en termes d'évolutions professionnelles sont au moins en partie guidés par la situation personnelle et familiale de l'individu.

Enfin, le récit de Y témoigne également d'un dernier aspect en ce qui concerne l'influence de la vie privée sur l'exercice de ses fonctions enseignantes :

- Quand mon père et ma mère sont décédés j'étais très fragile après donc euh...
- *Vous vous remettez peut-être plus en question ?*
- Voilà. Ouais. Voilà. J'étais plus sensible aux, aux critiques d'un inspecteur. Y a un inspecteur qui pouvait pas me voir par exemple, bin ça fait mal. (16'05)

Des événements traumatisants, tels que le(s) décès de proche(s), ont en effet logiquement des conséquences directes sur l'affect de l'individu concerné. Dans le même sens, X subissait également une situation familiale fragilisée lorsqu'il a décidé de venir à BBB faire des études puis par la suite présenter le concours pour devenir professeur des écoles : « J'étais pas en rupture de famille mais je m'étais éloigné de ma famille, qui habitait CCC, pour venir faire des études » (0'15). Quelles qu'en soient les conséquences, ces événements ont donc toujours des répercussions directes et inévitables sur la vie professionnelle.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'il semble en effet évident que les événements de la vie personnelle influent sur la carrière et inversement. Mais les récits de vie étudiés nous montrent dans quelles circonstances et dans quelle mesure. Ce qu'ils démontrent surtout, c'est que les choix professionnels sont souvent conditionnés par la vie privée (comme dans le cas de X et Z) mais que cette dernière influence également la qualité du travail pédagogique que peut fournir un enseignant du premier degré en classe (dans le cas de Y). En d'autres termes, les évolutions et événements de la vie privée sont à inscrire en corrélation étroite avec les choix et remises en cause professionnelles : la carrière des enseignants dépend donc de nombreux facteurs.

3) Spécificités enseignantes

a. Emploi d'un langage professionnel spécifique

Parmi les caractéristiques propres au récit de vie professionnelle d'enseignant du premier degré, il me semble nécessaire de mettre en exergue les pratiques langagières qui sont spécifiques à cette fonction⁷. En ce sens, les énonciateurs emploient régulièrement un jargon professionnel qui leur est tout à fait familier, ainsi qu'à l'ensemble du corps enseignant, et qui est révélateur de l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle précise :

Prêter attention aux mots de l'argot d'un métier, d'une sous-culture ou d'une contre-culture organisée autour d'un type spécifique d'activité, c'est multiplier ses chances d'accéder directement à des phénomènes caractéristiques du milieu en question (Bertaux, 2010, p.104).

Cet « argot » défini par Bertaux est illustré au sein des différents récits recueillis à travers l'emploi de sigles, d'acronymes ou encore d'expressions figées caractéristiques. Leurs utilisations sont très fréquentes : chacun des enseignants rencontrés utilise ainsi en moyenne au cours de son récit de vie une quinzaine de termes issus de ce jargon professionnel. Tout d'abord la siglaison est tout aussi bien employée pour traduire une entité largement connue, notamment lorsque les locuteurs parlent de leurs études, soit pour traduire des phénomènes propres à la fonction

⁷ Cf. Annexe n°7 « Emploi d'un jargon professionnel »

d'enseignant du premier degré. Ainsi certains sigles récurrents, comme « IUFM », parcourent tous les récits de vie enregistrés : ils traduisent notamment une culture commune ainsi que l'existence de structures incontournables. D'autres, tels que « PE1 » (4'20), « PE2 » (4'21), « MF » (13'52) ou encore « DEA » (19'33) qui sont employés uniquement par Z, sont davantage conjoncturels et répondent à une situation précise. Il n'empêche que, quels que soient leurs statuts, ces sigles parcourent les récits enseignants et constituent pour l'auditeur non initié un langage difficile à comprendre.

A ceux-ci s'ajoutent également des acronymes qui possèdent les mêmes fonctions, à la différence qu'ils sont encore moins clairement identifiables dans le discours car sont prononcés comme des noms communs. Y et Z emploient par exemple à plusieurs reprises l'acronyme « CAFIPEMF », mais « ATSEM », « REP » ou encore « TICE » parsèment également les récits de vie recueillis. La complexité de ce jargon enseignant est telle que des ouvrages sont parus à ce sujet, ouvrages qui tentent de définir ces termes à priori obscurs⁸. Les enseignants rencontrés, à ma demande ou non, éprouvent d'ailleurs parfois le besoin immédiat de les définir à leur interlocuteur : ils ont donc conscience que ces phénomènes langagiers qu'ils maîtrisent peuvent être une barrière à la communication. Ironie de la situation, Z est obligé d'utiliser un support écrit pour expliciter l'acronyme « CAFIPEMF » à son interlocuteur car lui-même l'emploie souvent et en a apparemment oublié la dénomination exacte. Enfin, dans le même sens, des expressions figées caractéristiques de la fonction telles que « programmes ministériels » (X, 6'03), « instituteur détaché » (X, 15'01), « pédagogie Freinet » (Y, 1'42), « directeur d'école d'application » (Z, 0'26), « animateur informatique » (Z, 9'45) ou encore « conseillère pédagogique » (Z, 9'53) font référence à des statuts ou des pratiques connus de tous les enseignants.

En dernier point, il me faut également spécifier la présence de noms propres au sein des différents récits recueillis. Ceux-ci font référence à des personnalités incontournables dans la carrière professionnelle des locuteurs. Leur présence n'est pas sans conséquence car elle renforce l'impression d'un cercle professionnel fermé que pourrait déjà ressentir l'auditeur. Y fait par exemple référence à P et à « Monsieur » Q, et Z à « messieurs » R et S. Comme ces personnes, qui nous sont certainement inconnues, sont de plus présentées par le biais de leur statut souvent acronymique, il devient véritablement complexe de comprendre les enjeux signifiés par le locuteur à la première écoute.

En conséquence, il semble évident que les professeurs possèdent un langage qui est propre à leur fonction, car est par nature conditionné par celle-ci. Ce phénomène témoigne à la fois de

⁸ La Borderie, R. (2005). *Lexique de l'éducation*. Paris: Nathan.

l'omniprésence d'un cadre institutionnel complexe ainsi que de la présence de nombreux acteurs du champ éducatif avec lesquels les enseignants interagissent. Mais il renforce également l'impression déjà mentionnée selon laquelle il existe un corps enseignant prégnant, possédant ses propres acteurs et qui pourrait parfois être un peu replié sur lui-même, et donc peu enclin à l'ouverture sur le monde extérieur. Heureusement, cette impression de confusion est toutefois contrebalancée par la présence de nombreux termes couramment employés par tout un chacun tels que « classe », « école » ou encore « apprentissages ». Car les enseignants doivent également être capables de vulgariser la technicité propre à leur métier afin de favoriser les rapports à autrui et notamment aux parents d'élèves.

b. Représentations du métier

Au-delà de cette activité langagière commune des trois professeurs rencontrés, ce qui fonde la spécificité des propos enseignants c'est également la représentation que chacun d'entre eux se fait de sa fonction. Celle-ci conditionne également le rapport qu'ils entretiennent avec leur statut professionnel. C'est ainsi que les récits recueillis nous délivrent, de manière plus ou moins explicite, différentes définitions de ce même métier qu'exercent les locuteurs⁹.

La formulation de cette représentation fait parfois suite à une demande précise de ma part, avec perspective diachronique ou non. Il peut donc s'agir d'une définition explicite, mais cette dernière s'enrichit toujours de différents apports livrés par chacun des locuteurs tout au long de leur récit de vie. Avant de préciser la nature de ces définitions, il me faut spécifier que X et Y ont été véritablement interpellés par ma demande. Ils ne savaient de prime abord pas quelle réponse donner, réponse qui devait nécessairement se présenter aussi concise que représentative de leur rapport au métier. C'est pourquoi ils ont tous deux marqué un temps de silence, très prononcé en ce qui concerne X puisqu'il a duré huit secondes. Ils ont de plus eu besoin de me poser au moins une question, afin que je précise ma demande, avant de pouvoir me donner à entendre leur définition. L'échange établi à ce moment-là avec X est en ce sens tout à fait représentatif (6a) :

- « *Comment tu définirais euh ton métier ?*
- *Comment je le définirais ?*
- *Ouais.*
- *Euh, celui que j'exerce, là ?*
- *Celui que tu exerces oui.*
- *Oulala... (rires) » (10'21)*

Cette difficulté ici formulée est intéressante à analyser car elle symbolise toute la complexité de l'acte de définition, qui plus est lorsque nous sommes intimement liés à l'entité à définir.

⁹ Cf. Annexe n°8 « Définitions du métier d'enseignant du premier degré »

Malgré cela, certains points convergents sont toutefois apparus au sein des différents récits : ils viennent enrichir la définition de chacun des locuteurs. Ainsi, tout en en spécifiant les contraintes, tous les sujets interrogés ont par exemple concouru à la valorisation de la fonction d'enseignant du premier degré en en brossant un portrait largement mélioratif. Parmi ces points positifs récurrents X, Y et Z ont mis en avant les nombreuses possibilités d'évolution qui s'offrent à l'enseignant tout au long de sa carrière. Leur existence semble rassurer les locuteurs, et tous en ont d'ailleurs bénéficié. Comme je l'ai déjà dit, X a été instituteur détaché durant trois ans consécutifs et Y était maître-formatrice au moment où elle a réalisé son récit de vie professionnelle. Enfin, Z a également occupé ce même poste de maître-formateur ainsi que celui d'animateur informatique. Dans le cas où le panel de professeurs rencontré est représentatif du corps enseignant, nous pourrions penser que rares sont les enseignants qui effectuent le même métier tout au long de leur carrière. En ce sens chacune des trajectoires professionnelles est unique car possède ses propres évolutions, pour lesquelles les locuteurs ont opté dans un contexte particulier et pour des raisons précises. Ces passerelles étant perçues de manière positive, elles semblent également enrichissantes pour le métier d'enseignant lui-même : peut-être permettent-elles de porter un regard sur sa pratique de classe et donc de prendre du recul vis-à-vis de celle-ci. C'est en tout cas l'hypothèse que je formule.

Outre cet aspect, X souligne également le « temps » (2'00) libre et la disponibilité que confère le métier : c'est grâce à cela qu'il peut notamment concilier sa pratique professionnelle et son désir artistique. Cet avantage lui permet donc de trouver un équilibre personnel. En effet, la souplesse de la fonction permet même d'y allier sa propre passion : la poésie dans le cas de X, et l'informatique ainsi que les voyages dans celui de Z. Enfin, X et Y mettent aussi en avant la dimension relationnelle, qui semble être à leurs yeux un point positif malgré ce qu'elle implique : c'est ainsi un métier jugé « essentiellement relationnel » par X (10'54) et où l'on n'est « pas seul » selon Y (17'02). Sont notamment cités les ATSEM, les parents d'élèves ou encore les collègues avec qui ils interagissent, mais ce sont surtout les élèves eux-mêmes qui se situent au centre du propos. Grâce à ce côté social et humain, les enseignants auraient le sentiment de se sentir utiles dans la société par l'activité de transmission.

Outre ces aspects positifs, les enseignants rencontrés témoignent également de certains inconvénients et contraintes liés directement à l'exercice de leur fonction. Ceux-ci se pensent tout d'abord en termes de pression, et de pressions multiples. Les locuteurs témoignent notamment de la pression parentale qui semble être l'aspect le plus difficile à appréhender pour eux. S'y ajoute une pression d'ordre administrative pour X et Y, à travers les programmes pour le premier et les critiques des inspecteurs pour la seconde. En dernier point X et Y définissent également le métier de

professeur des écoles comme étant « épuisant » (X, 16'01), ou comprenant tout du moins des « moments fatigants » (Y, 14'28). Toutefois et malgré cette fatigue ressentie ainsi que le sentiment premier de se sentir utiles à la société, ces enseignants ne se sentent tous trois pas socialement reconnus. Z spécifie notamment explicitement le regard négatif des salariés du privé envers les enseignants, qui vient interroger cette notion contemporaine de « malaise enseignant » qui parcourt la plupart des médias :

J'ai du mal à dire si c'est vrai ou pas parce que maintenant je suis dedans je suis bien embêté mais euh, mais euh ce qui se dit dans le privé c'est que les professeurs... connaissent toujours tout sur tout euh... et ont du mal à, à prendre du recul euh... vis-à-vis de la pseudo vraie vie qui serait à l'extérieur de, de, de l'Education Nationale quoi euh... (25'50)

En d'autres termes les trois récits recueillis témoignent du plaisir mais également des difficultés rencontrées à pratiquer le métier d'enseignant du premier degré. Avant d'effectuer leur analyse, je pouvais prévoir la nature des difficultés rencontrées par les enseignants dans l'exercice de leur fonction : pressions multiples et fatigue du corps professoral sont en effet l'objet de nombreux articles et reportages journalistiques. Il n'empêche : analyser trois rapports particuliers entretenus face à ces difficultés est riche de sens. Et ce que j'en retiens spécifiquement pour le métier de professeur des écoles auquel je me destine, c'est que ces difficultés doivent être gérées « sur le tas » : il est très difficile voire pour ainsi dire impossible d'y être véritablement préparé. C'est pourquoi les récits recueillis traduisent de grandes difficultés dans les toutes premières années de carrière. La fonction est en ce sens complexe à appréhender pour un jeune enseignant qui doit tenir compte et se positionner face à de multiples paramètres : choix pédagogiques, justification auprès de la hiérarchie, entente avec les collègues, communication avec les parents d'élèves, relation saine et constructive avec ses élèves ou encore engagement affectif contrôlé sont autant de difficultés à gérer dans les premiers temps de l'exercice du métier.

Malgré ces difficultés, ce qui prime toutefois dans les représentations du métier que nous donnent à entendre les trois locuteurs rencontrés est ce « plaisir » ressenti (Z, 22'08) car il s'agit d'un métier « passionnant » (Y, 21'51). X en témoigne explicitement car il éprouve, en toute fin d'entretien, le besoin spontané de revenir sur sa définition et d'y ajouter les mots suivants : « Je crois que ça reste quand-même un des plus beaux métiers du monde, d'enseigner ce que l'on est » (17'40). A mon sens ces derniers mots sont à comprendre telle la conviction profonde d'exercer un métier hors du commun. En effet, même si certains de ses côtés négatifs ont précédemment été mentionnés, X souhaite que l'image qu'il m'en reste, et qu'il lui en reste par la même occasion à la fin de notre entretien, est celle d'un métier véritablement épanouissant. Car c'est au fond ce qui prévaut pour lui.

Y s'inscrit également dans cette même volonté au cours de son récit de vie : « C'est un métier passionnant, mais très difficile. Je trouve de plus en plus difficile » (21'55) est sa définition du métier. Suite à l'épellation des difficultés qu'elle rencontre au quotidien dans son travail, elle aussi achève son récit de vie par le besoin d'affirmer le sentiment positif qui prévaut par l'emploi des termes : « C'est, enfin, c'est tellement important quoi, parce que ce, c'est, c'est magnifique ce qu'on transmet, c'est, c'est (rires). Voilà. » (22'30). Grâce à cette volonté de clôturer spontanément leur récit de vie par un aspect positif, X et Y ont anticipé ce que je me préparais à mettre en place en fin d'entretien selon les conseils de Bertaux :

Il est vivement recommandé, avant de clore l'entretien, de revenir sur l'évocation de moments positifs dans la vie du sujet ; de demander par exemple quel en a été le moment le plus heureux, ou de retourner à ce qu'il/elle considère comme sa plus grande réussite. Concevez cela comme un contre-don répondant au don que le sujet vous a fait de son récit (Bertaux, 2010, p.65).

Pourtant soucieuse de laisser aux enseignants une bonne impression de notre entretien, je n'ai donc pas eu l'occasion de revenir sur cet élément de clôture. Le besoin s'en est fait ressentir chez les locuteurs eux-mêmes, qui ont alors pris en charge cette évocation.

c. Comprendre l'implicite

Malgré la pratique d'un langage professionnel parfois obscur et de tentatives de définition complexes voire inachevées, les trois enseignants rencontrés usent pour autant majoritairement d'un discours professoral aisément compréhensible par tous. De plus, celui-ci révèle peut-être davantage de choses sur leur fonction ainsi que sur le rapport qu'ils établissent avec celle-ci. Ces pratiques langagières renvoient d'ailleurs pour la plupart d'entre elles à des questions d'actualité dont toute la société est informée.

C'est ainsi que X et Y focalisent une partie de leur récit autour de la notion d' « autorité » ; le terme est d'ailleurs employé à de nombreuses reprises. Couplés aux notions de « discipline » (Y, 3'00) ou de « rigueur » (Y, 4'58), leurs propos illustrent à merveille cette interrogation contemporaine et largement médiatisée : faut-il réaffirmer l'autorité du professeur dans sa classe, et si oui comment faut-il s'y prendre ? Sans toutefois donner leur avis personnel, X et Y positionnent en effet cette notion au centre de leurs préoccupations professionnelles. Il s'agit d'ailleurs d'un sujet sensible car tous deux le citent comme vecteur de nombreuses difficultés, avec des élèves de cycle 3 notamment. Leurs impressions et souvenirs peuvent en ce sens être mis en parallèle car présentent de nombreux points communs :

- Je n'ai jamais enseigné à... ou peut-être juste une semaine à ... à des enfants de cycle 3.
- *Et pourquoi ?*
- Euh, je pense que... j'avais du mal à me positionner en...dans l'autorité. Et euh, parce que euh... c'est pas de la crainte mais euh, y en avait quand-même un petit peu, parce que j'avais déjà constaté

que... faire marcher une classe au point de vue de la discipline, ça ne m'était pas facile. Et j'avais déjà constaté, et j'avais eu une classe de CM1, et au niveau discipline ça avait été difficile. Donc je me suis dit elle est quand-même peut-être plus facile à obtenir chez des plus petits. (X, 2'27)

- Je vous garde. Bon, quel est le problème ?
- Bin j'ai dit « avec les grands j'y arrive pas j'ai pas d'autorité » [...]
- Je crois que j'ai, c'était plus facile au début, pour... Pour moi, l'autorité a été plus facile avec des tout petits. (Y, 3'43 et 4'43)

Dans le même sens, chacun des enseignants enregistrés témoigne de ses propres préoccupations. Celles-ci se pensent par exemple en termes d' « éthique et [de] morale » pour X (10'08), d'évaluations et de compétences pour X et Z, de motivation et d'envie pour Y. Cette dernière illustre d'ailleurs son propos par différents aphorismes, riches de sens. Elle utilise ainsi à de nombreuses reprises l'expression « donner envie de » qui est destinée à ses élèves : celle-ci prouve que le métier de professeur des écoles ne se limite pas à la simple transmission de savoirs. La notion de motivation et d'engagement dans les situations d'apprentissage est également visée grâce à la mise en place d'une pédagogie différenciée : « donner plus à ceux qui ont moins » (18'15). Enfin, Y emploie également la métaphore « je veux être une lumière pour eux, pour qu'ils continuent à avancer » (19'11) qui me paraît à la fois très poétique et représentative du sens qu'elle confère à sa fonction : le professeur des écoles montrerait en quelque sorte une voie à suivre, adaptée à chacun des élèves et sur laquelle il l'accompagnerait provisoirement. En conséquence, il est évident que les mots employés par les différents locuteurs ne suffisent pas à eux seuls à traduire les enjeux du récit de vie d'enseignant du premier degré. L'implicite y joue également un rôle important car dévoile à demi-mots parfois bien plus.

Cette notion d'implicite est également l'occasion d'énumérer un dernier aspect en ce qui concerne ce rapport au métier que les enseignants rencontrés nous donnent à entendre. En effet Z tout comme Y d'ailleurs sont également conscients du caractère subjectif de leurs propos, et par là-même de leur rapport unique à la fonction d'enseignant du premier degré. Ils émettent en conséquence tout deux l'hypothèse qu'ils formulent certainement une proposition qui ne correspondrait pas à tous leurs pairs :

C'est un métier passionnant, mais très difficile. Je trouve de plus en plus difficile. Et je ne sais pas s'il est plus difficile... parce que moi je vieillis ou si c'est parce que vraiment le monde change et les élèves changent. Je pense qu'il y a un peu des deux quand-même qui jouent. (Y, 21'50)

Ainsi, la présence de nombreux modalisateurs tels que « Je trouve » ou encore « Je pense » traduit que Y ne compte pas généraliser sa définition : elle est sienne. L'expression du doute insiste également sur le fait que le rapport qu'elle entretient avec son métier est certainement singulier, intime en quelque sorte.

De manière plus générale, les extraits présents en annexes témoignent du fait que les professeurs des écoles ont souvent tendance à ponctuer leurs propos de nombreux modalisateurs,

comme vient de le prouver Y. A mon sens, ceci prouve que les enseignants ne sont peut-être pas véritablement sûrs d'eux, mais dans le bon sens du terme : l'utilisation de modalisateurs ôte la présence de tout dogmatisme au sein des récits de vie recueillis. Finalement et contre toute attente, peut-être est-ce à ce moment précis de l'entretien que l'enseignant se dévoile complètement, d'où la difficulté d'expression vécue par chacun d'entre eux.

Puisqu'aucune catégorie d'acteurs ne détient à elle seule toute la connaissance objective, mais que la vision de chacune contient sa part de vérité, c'est par leur mise en rapport critique par le chercheur que passe le travail de construction d'un modèle de l'objet social étudié. (Bertaux, 2010, p.27)

En d'autres termes, réaliser son récit de vie professionnelle revient aussi à s'inscrire comme acteur d'un champ professionnel précis et certaines caractéristiques témoignent de cette appartenance. Comme nous l'avons dit le métier exercé peut tendanciellement conditionner certains réflexes langagiers ; mais parler de sa carrière c'est aussi apporter sa pierre à l'édifice commun et venir enrichir la perception d'une fonction qui est nôtre.

Conclusion

S'intéresser aux récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré revient à s'interroger, à porter un regard autour des représentants d'une classe professionnelle comportant de nombreuses particularités. Ce regard, je l'ai voulu le plus neutre possible. C'est pourquoi je m'en suis tenue aux seuls propos émis par chacun des enseignants rencontrés, sans jamais interpréter les données à outrance ou tendre à des interprétations uniquement personnelles ; du moins je l'espère. Mon analyse est ainsi directement issue des données et non pas l'inverse : je n'ai en effet pas émis d'hypothèses interprétatives que j'ai voulu par la suite vérifier en prenant appui sur les différents récits de vie enregistrés.

Grâce à l'élaboration de ce mémoire, j'aspire également à une certaine valorisation de la profession. J'aimerais en effet participer, à mon niveau, à la faire connaître à travers un autre point de vue que celui qui est traditionnellement employé par les médias : aux portraits types dessinés à partir de chiffres et de statistiques je privilégie une méthode clinique permettant d'appréhender la fonction dans toute sa complexité. En ce sens, étudier le regard qu'un professeur porte sur sa propre carrière revient à mieux comprendre ce que vivent et ressentent ces professionnels. Mais c'est également percevoir plus finement les enjeux de la profession qui servent sa valorisation, cet implicite qui ne peut être explicité par aucune autre personne que ses acteurs éducatifs eux-mêmes.

Les employé(e)s ne se réduisent pas à des rouages, ils/elles sont aussi des *personnes* qui poursuivent leurs propres objectifs, tout en développant simultanément des attentes implicites à l'égard de l'organisation. (Bertaux, 2010, p.45)

Il semble donc pertinent, afin de mieux appréhender des données aussi complexes que peut l'être un environnement professionnel, de s'intéresser au vécu de ses acteurs.

Cependant cette étude est aussi l'occasion d'approfondir une réflexion personnelle se situant à l'articulation des domaines de la littérature et des sciences de l'éducation. En ce sens, l'approche énonciative du matériau que représente le récit de vie professionnelle démontre la stabilité du genre malgré son apparence parfois insaisissable au sein de la recherche scientifique : les points communs se retrouvent ainsi à travers l'emploi de structures énonciatives particulières mais aussi la nature de la logique diachronique structurant le récit ou encore les traces implicites et explicites de l'appartenance à un champ professionnel. Il me faut toutefois souligner que chacun des récits étudiés demeure à mes yeux unique et c'est justement cette dialectique entre les phénomènes d'uniformisation et de création individuelle qui contribue à la richesse du matériau.

De plus et grâce à cette richesse, je me dois de signaler le fait que mon étude est encore loin d'être exhaustive en ce qui concerne la nature énonciative des récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré. En effet, afin de tendre à une possible généralisation de mes

propos, il me faudrait récolter davantage de récits de vie professionnelle d'enseignants du premier degré : ceci donnerait une envergure plus importante à mes interprétations. De plus, de nombreux paramètres mériteraient encore d'être analysés. Il me semble en effet qu'une focalisation sur les premières années de carrière permettrait de mieux comprendre les enjeux qui se jouent à l'entrée dans la profession ; à mon sens, une attention plus grande mériterait d'être également portée aux doutes rencontrés par les professeurs des écoles vis-à-vis de l'exercice de leur fonction, à leurs remises en question tout au long de leur carrière.

Cette étude s'est en ce sens révélée profondément formatrice en ce qui concerne la suite de mes études. Récolter les ressentis et expériences de différents représentants de la fonction à laquelle je me destine a ainsi simultanément confirmé quelques attentes tout comme concouru à la remise en question de représentations et présupposés initiaux. Grâce à la confrontation et à l'interprétation des récits recueillis, j'ai ainsi confirmé l'attente selon laquelle le métier de professeurs des écoles est un métier profondément humain dans lequel les professionnels ont parfois tendance à trop s'impliquer d'un point de vue émotionnel. Mais j'ai surtout réalisé de nombreuses découvertes. Sans tendre à l'universalité du propos et dans l'hypothèse où le panel de professeurs rencontré est représentatif d'un ensemble, je ne m'attendais par exemple pas à tant de dynamisme et d'évolutions au sein d'une même carrière : le fait que les énonciateurs enregistrés aient tous eu l'envie à plusieurs reprises de sortir de l'environnement de la classe m'a également véritablement interpellée.

Enfin il me faut signifier que l'élaboration de ce mémoire a également été pour moi une source de richesses indéniable. Effectuer le recueil et l'analyse de ces différents récits de vie a ainsi été un travail vecteur de nombreuses rencontres au sein du domaine de l'enseignement du premier degré, rencontres qui m'ont permis de modifier en partie le regard que je porte sur la profession.

Bibliographie

1) Ouvrages

- Benveniste, E. (1966, 1974). *Problèmes de linguistique générale* (Vol. 1 et 2). Paris: Gallimard.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (éd. 3e édition). Paris: Armand Colin.
- Bliez-Sullerot, N., & Mével, Y. (2004). *Le récit de vie en formation. L'exemple des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris: Broché.
- La Borderie, R. (2005). *Lexique de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Broché.

2) Numéros spéciaux de périodiques scientifiques

- Pratiques* (1985, Mars). Les récits de vie, n°45.
- Sciences humaines* (2000, Février). Les récits de vie, n°102.
- Spirale* (1999, Octobre). L'approche biographique en formation d'enseignants, n°24.

3) Articles scientifiques

- Astier, I. (2007, Juillet). Se raconter aux autres. *Sciences humaines* , pp. 51-53.
- Belkaid, M. (1999, Octobre). Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. *Spirale* , pp. 15-29.
- Bourdieu, P. (1986, Juin). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales* , pp. 69-72.
- Boyer, H. (1985, Mars). Le temps dans la mise en scène du vécu. Le récit de vie comme écriture. *Pratiques* , pp. 52-64.
- Brun, P. (2003, Novembre). Le récit de vie dans les sciences sociales. *Quart Monde* .
- Chiss, J.-L. (1985, Mars). Raconter et témoigner : Le vécu à la croisée du théorique et du politique. *Pratiques* , pp. 13-31.
- Demouge, N., & Olivier, G. (1999, Octobre). L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche. *Spirale* , pp. 195-211.
- Lainé, A. (2009). Histoire de vie, in Boutinet, J.-P. *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Erès.
- Leclerc-Olive, M. (1999, Octobre). L'armature narrative des biographies. *Spirale* , pp. 169-193.
- Legrand, M. (2000, Février). Raconter son histoire. *Sciences humaines* , pp. 22-27.

Marc, E. (1985, Mars). Le récit de vie ou la culture vivante. *Pratiques* , pp. 32-51.

Robin, R. (1986, Avril-Juin). Récit de vie, discours social et parole vraie. *Vingtième siècle, revue d'histoire* , pp. 103-109.

Vuillemenot, B. (1985, Mars). La genèse de " l'histoire de vie " , de l'enquête au texte. *Pratiques* , pp. 65-80.

Annexes

1) Annexe n°1 : Commencement des récits de vie recueillis

Remarque préliminaire valable pour l'ensemble des annexes à partir de celle-ci : j'ai appliqué une typographie particulière lors de la retranscription écrite des récits de vie recueillis.

Les propos de l'enseignant interrogé sont présentés dans une police normale et les miens (ou ceux d'une autre étudiante dans le cas du récit de vie de Z) sont inscrits en italiques afin de pouvoir aisément les distinguer. J'ai de plus fait le choix de retranscrire ici l'ensemble des hésitations, reformulations et interjections propres au langage oral. Les points de suspension représentent les moments de silence du locuteur ; si deux ou davantage de séries de points de suspension se succèdent cela symbolise l'étendue temporelle de ce silence. Quant aux crochets du début du récit de Z, ils permettent de mettre à part l'introduction au récit de vie où l'étudiante recadre avec l'enseignant le propos de son étude.

a. Récit de vie de X (de 0sec à 0min 57sec)

« Alors euh... Est-ce que tu pourrais décrire ou les raisons, ou les motivations, ou bien les circonstances qui ont fait que t'es devenu professeur des écoles, est-ce que c'était une vocation ou plutôt euh... ?

- Alors pas, pas vraiment euh... J'étais pas en rupture de famille mais je m'étais éloigné de ma famille qui habitait à CCC, pour venir faire des études euh... de d'AES, Administration Economique Sociale, pour passer des concours. Voilà. Et... et puis j'ai passé ce concours comme ça aurait pu être un concours dans l'administration, sauf que dans la famille quand-même beaucoup de gens étaient déjà enseignants : j'avais mes sœurs et beaux-frères qui étaient enseignants. Voilà, donc j'ai passé ce concours et je pourrais presque dire par chance je l'ai eu, ce qui m'a permis, pendant trois ans d'avoir des études payées.
- *Oui.*
- Voilà, mais il y a pas vraiment de vocation, la vocation je l'ai trouvée sur le tas. »

b. Récit de vie de Y (de 0sec à 1min 04sec)

« Alors euh, j'aimerais connaître votre parcours en tant que professeur des écoles, et puis... votre tout début de carrière ; qu'est-ce que vous avez fait, où vous êtes allée ?

- Euh... bin ça fait vingt-trois ans que j'enseigne, euh j'ai toujours voulu faire ça c'est pas très original, depuis que je suis toute petite ; et puis j'ai fait beaucoup d'animation avant euh, d'animation dans les colos, de formation de... d'animateur et de direction de colonie de vacances, et quand j'ai commencé à vingt-trois ans je suis tombée un peu de haut parce que ça m'avait, j'adorais les enfants, je pensais que ça suffisait ; et... au début j'ai eu du mal

parce que je me rendais compte que... bin j'étais pas forcément là pour leur plaisir contrairement à ce que j'avais fait auparavant, et qu'il fallait mettre de la contrainte, de l'autorité et... voilà... les obliger à faire des choses. Donc j'ai en...j'ai commencé à FFF... J'ai été appelée le... On m'avait dit qu'on m'appellera pas, que j'étais sur liste complémentaire et que je commencerai pas. J'ai été appelée le 3 janvier, le jour de mon anniversaire, le jour de mes vingt-trois ans ; on m'a dit 'Vous commencez le 5 janvier' et je ne savais pas quelle classe et quel niveau, puisque je remplaçais une remplaçante ».

c. Récit de vie de Z (de 0sec à 1min 13sec)

« [Déjà il me faut votre prénom, parce qu'on va, ça, ça reste anonyme, et votre statut, votre... vos études, tout ça euh... Donc avant, pendant...

- D'accord, le parcours qui m'a amené à devenir professeur des écoles ?
- Voilà.
- On s'arrête à professeur des écoles.
- Et surtout après, justement.
- D'accord, et après la carrière de...
- Voilà.
- ... C'est parti ?
- Oui.]
- Alors, Z euh... actuellement directeur d'école d'application de l'école EEE à SSS.
- Depuis combien de temps ?
- Depuis... deux ans. C'est ma troisième rentrée.
- D'accord.
- Euh...
- Vous avez commencé quand ?
- Alors, à l'origine euh... Au collège on nous demandait des... de participer à des stages de prof..., de découverte professionnelle et je n'avais déjà pas trouvé mieux que euh... qu'un stage auprès de professeurs de collège. Donc euh... la fonction de professeur m'intéressait déjà... pas mal. Alors, d'où est-ce que ça vient je sais pas, je sais que j'ai toujours aimé euh... transmettre. Voilà. Enseigner. »

2) Annexe n°2 : Articulation des pronoms dans les récits de vie recueillis

a. Récit de vie de X (de 7min 38sec à 9min 07sec)

« Ca fait quelque part bin... partie un peu de la... magie du métier non aussi de pouvoir euh se renouveler... ?

- De se renouveler oui. Mais bon il existe des enseignants qui, qui font à l'identique... Alors c'est sûr que ça t'oblige à refaire des programmations ou refaire des préparations ou... et prendre des risques, mais je préfère euh en prendre que, que m'endormir quoi.
- *Oui... Et euh on entend souvent parler de... d'un... d'une sorte de malaise de, du corps enseignant à l'heure actuelle, de, dans les médias, de, d'un sentiment général de...*
- Oui. Bin il existe hein, il existe déjà par rapport à, aux relations des familles ; bon là encore une fois, je suis chanceux parce que quand on habite dans, dans le même village depuis euh dix-sept ans maintenant... euh on est connu, surtout quand on fait des, des projets qui ont bonne presse si on peut dire où... où on caresse un petit peu les parents du... du bon côté. Euh... on a quand-même la pression parentale euh... on a maintenant... suite au passage de deux ou trois inspecteurs exigeants, on a la pression administrative même si elle est assez lointaine... Elle est là, on a des, on a des demandes. On a euh la société qui... qui... qui nous voit pas toujours d'un, d'un très... bon œil. »

b. Récit de vie de Y (de 2min à 2min 46sec)

« Donc P m'a dit 'De toute façon au bout de deux minutes que tu parles y a plus que... Sur vingt-huit enfants y en a plus que... euh... quinze qui t'écoutent ; au bout de cinq minutes y en a plus que deux qui t'écoutent et puis au bout de dix min..., six, sept minutes plus personne ne t'écoute donc t'arrêtes tu parles plus'. C'est pour ça que je vous dis les élèves en inactivité... 'Tu parles plus, tu les mets au travail, fichiers, pédagogie Freinet etc' donc je m'en suis plus ou moins sortie après quinze jours de nuits blanches... Et le remplacement d'après j'avais un CE1, dans la même école, et là je me suis dit 'Ils vont pas m'avoir', parce que j'étais arrivée avec la fleur au fusil, le sourire jusque-là tellement j'étais ravie d'être maîtresse ! J'étais quand-même entre temps dans le privé, je gagnais le double en informatique mais bon, c'était vraiment ce que je voulais faire. Et... je suis arrivée, j'ai posé mon cartable sur le bureau. J'ai dit 'Bonjour !'. Et là y a un petit CE1 qui a pleuré au fond de la classe ; j'ai dit 'Ceux-là ils m'auront pas ! (rires) »

c. Récit de vie de Z (de 6min 19sec à 7min 13sec, de 13min 34sec à 14min 10sec et de 24min 01sec à 24min 22sec)

« Donc euh... Première année maternelle-CP, ouais c'était un peu euh... pour une première année d'enseignement, en plus à l'étranger, en plus... de la toute petite section, petite section, moyenne section, grande section, CP... euh avec la pression parentale qu'on peut avoir également notamment en CP, c'était... formateur ! (rires) Après, deuxième année euh CP-CE1... Puis l'expérience à l'étranger euh... nous a bien plu moi et ma compagne, à l'époque. Donc on a demandé si, à d'autres écoles de part le monde si elles souhaitaient euh bénéficier de nos services et Lima au Pérou nous a acceptés.

- *Ouaou ! Ouais d'accord.*
- Donc euh... Sur un, sur ce qu'on appelle un contrat résident.
- *Ce qui est...*
- Un contrat de trois ans euh... et on est ce qu'on appelle en position de détachement, c'est-à-dire que Sécurité Sociale, retraite et salaire sont payés par la France.
- [...]
- Actuellement, le CAFIPEMF est un certificat, mais n'est pas lié à l'affectation future. C'est-à-dire que UN on passe le CAFIPEMF, on devient maître-formateur ; DEUX on est effectivement maître-formateur si au pro... au mouvement d'après on postule sur des... postes maître MF, des postes maître-formateur. Dans le département, actuellement y a plein de maîtres-formateurs... dormants entre guillemets, donc des maîtres-formateurs qui sont pas sur des postes de maître-formateur... qui sont euh... professeur des écoles classique, euh donc qui font pas valoir leurs, leurs, leurs compétences de maître-formateur... à qui on fait pas forcément, on fait pas appel parce que y a pas de temps libéré pour eux.
- [...]
- *Mais finalement vous avez pas beaucoup étudié, enfin enseigné en France quoi, au final ?*
- J'ai euh... (rires) Ah, ah ah bien ! Je sais pas, je savais pas si vous le... euh... si vous le saisi, saisierez. J'ai enseigné... ... Ah, ça a du être dix jours en France.
- *D'accord !*
- Et bin oui parce que ça a été les dix jours de CM2 lorsque j'ai été muté à l'école VVV à BBB ! »

3) Annexe n°3 : Articulation des temps verbaux

a. *Récit de vie de X (de 13min 19sec à 15min 56sec)*

« Je crois que si euh j'avais un petit peu plus le goût au travail... je m'y serais orienté. J'ai eu quelques velléités mais que je n'ai pas poussées, soit à... à faire déjà, à devenir... euh... maître d'application, pour pouvoir aussi bifurquer vers euh... vers l'enseignement spécialisé. Euh... J'ai eu envie euh... à moment donné de me tourner vers les enfants condamnés, ou malades, ou brulés... euh... Et, en même temps... euh... ... y a un côté un peu en moi euh de rebelle par rapport à... aux... à vouloir, à ne pas vouloir servir euh l'éducation nationale. Disons que, bon ça c'est un peu une confiance mais... euh... je ne... comment dire ? ... Je donne pas tout à fait, toute ma foi à l'éducation nationale... et... et au système... ... Et alors entrer dans ces procédures de concours et de devoir devenir un petit perroquet de l'éducation nationale ça me, ça me fatigue. Alors bon... Je, je pense que je vais pas pouvoir bifurquer, j'ai, j'ai essayé d'être euh... Sur, sur l'Hérault on a des points ressources tu sais, des, des centres ressources. J'ai passé un petit concours pour devenir euh... in, instituteur détaché, mais ça dure que trois ans et là c'est, c'est fini. Donc il faudrait que je le repasse et... J'aurais aimé à moment donné euh... pouvoir sauter sur certaines occasions et, et me détacher un petit peu de la classe, maintenant c'est presque un besoin, même si je me régale toujours, ça pourrait devenir un besoin. Alors euh... bin, là je, je suis un peu hors sujet mais, j'aimerais bifurquer vers les ateliers d'écriture, et, et un jour prendre un mi-temps et, et pouvoir compléter ce mi-temps avant la retraite par... des exercices d'atelier d'écriture que je ferais en milieu scolaire toujours, hein ! C'est pas les enfants qui me gênent c'est... c'est un petit peu... l'impression des fois de... de, de ressasser quoi... Voilà. »

b. *Récit de vie de Y (de 4min 33sec à 5min 33sec)*

« *Mais c'est pas plus... euh... Est-ce que c'est juste le fait d'être en maternelle, d'être dans un autre environnement différent ou c'est aussi vous qui avez peut-être abordé les choses euh... différemment parce que...*

- Oui ! Tout à fait, tout à fait ! Sûrement oui. Mais je crois que j'ai, c'était plus facile au début, pour MOI l'autorité a été plus facile avec des tout petits.
- *D'accord.*
- Et puis c'était pas le même milieu, FFF c'est un milieu, moi P m'a dit 'Euh moi à BBB à l'heure actuelle', il m'a dit ça y a un an ou deux, 'C'est beaucoup plus facile que ce que t'as vécu y a vingt ans à...'
- *FFF.*
- A FFF. C'était l'horreur, l'horreur. Voilà, donc j'ai commencé avec ça, c'est pour ça que les cours sur l'autorité à l'IUFM je me régale parce que je dis à tout le monde 'Non ! C'est pas,

il faut pas dire on est autoritaire ou on n'est pas autoritaire'. Et ensuite, donc j'ai fait, je suis venue sur euh... sur... Je suis revenue à FFF après l'Ecole Normale, parce que je suis un peu maso, et je voulais voir si je me replantais, si j'étais toujours en échec. Finalement ça c'est mieux passé avec des grands, parce que j'ai appris comment donner du sens aux, à des, à des apprentissages, la pédagogie euh... de projet, j'ai voilà, comment motiver. Tu vois, ce qu'on disait tout à l'heure sur le désir d'apprendre, j'ai, je suis arrivée sans passer forcément par un rapport de force et d'autorité. »

c. Récit de vie de Z (de 9min 24sec à 10min 38sec)

« Et là j'ai eu un poste, oui, à BBB en CM2. Voilà... »

- *Quelle école ?*
- VVV... Avenue de TTT.
- *Oui. OK.*
- Là où il y a le... l'inspection actuellement, d'ailleurs. Euh... Et une semaine ou quinze jours après la rentrée, euh... l'équipe de circonscription a eu besoin d'un animateur informatique...à, au pied levé comme ça, puisque l'animateur informatique en question remplaçait la conseillère pédagogique, enfin bon bref ! ... Et l'inspecteur s'est souvenu de moi et de euh... des compétences en informatique que je lui avais euh... indiquées concernant la possibilité de passer le CAFIPEMF option TICE.
- *D'accord... Ca existait déjà ?*
- Voilà. Donc euh... l'animateur informatique en question est venu me trouver, m'a demandé si c'est un poste qui m'intéressait... euh en sachant que ça pouvait durer un mois, deux mois, six mois, un an. Voilà. Donc j'ai dit 'Bin oui pourquoi pas !' et c'est...
- *Mais c'était en plus de votre classe ?*
- Alors non par contre c'était déchargé complètement, c'est-à-dire qu'ils m'ont retiré de ma classe...
- *D'accord.*
- Euh... Donc j'ai fait fonction d'animateur informatique euh... pendant deux mois, puis trois mois puis six mois puis finalement l'année entière. »

4) Annexe n°4 : Autrui au centre du propos

a. *Récit de vie de X (de 8min 20sec à 8min 57sec et de 10min 38sec à 11min 41sec)*

« Par rapport aux relations avec les familles, bon encore une fois je suis chanceux parce que quand on habite dans, dans le même village depuis euh... dix-sept ans maintenant euh... on est connu, surtout quand on fait des des projets qui ont bonne presse si on peut dire où, où on caresse un petit peu les parents du... du bon côté. Euh... ... on a quand-même la pression parentale. Euh... ... on a... maintenant... suite au passage de deux ou trois inspecteurs exigeants, on a la pression administrative, même si elle est assez lointaine, elle est là. On a des, on a des demandes.

[...]

Un métier de... en maternelle essentiellement relationnel, parce que si on est handicapé de ce côté-là je, je crois que euh... que tout, tout part à volo. Quand je dis relationnel c'est qu'il y a la relation aux enfants qui est capitale, il faut, il faut les aimer, même si on fait des erreurs il faut, il faut les aimer. Y a la relation à l'ATSEM qui est quand-même un corps de métier différent du nôtre et il est pas question de, de manquer de respect et... et de se voir au-dessus de ce corps-là. Y a la relation aux parents qui est capitale ; pour moi c'est une de celles que je... travaille le plus, si l'on peut dire. Et puis aussi la relation aux, aux collègues. On a eu ici, pour donner un exemple, une, plusieurs passages de directrices, vraiment euh... à la limite de la psychiatrie euh... Et on a vécu sept ans d'enfer. Donc concevoir la classe en se disant 'Je m'enferme dans ma classe et j'ignore tout' euh... Bon c'est pas la mienne. »

b. *Récit de vie de Y (de 16min 17sec à 17min 11sec)*

« On n'a, on n'a pas de... Je... On n'a pas de reconnaissance, on n'a pas de retour à part les élèves quoi, qui vont te dire « Oui euh, ils ont progressé ou pas ». Mais est-ce qu'avec un autre instit' ils auraient pas progressé pareil ? Est-ce que c'est tes méthodes, est-ce que c'est tes, ce que tu leur fait faire, est-ce que tu leur fait faire... ?

- *Comment on se rassure ?*

- Bin on se rassure par les dires des élèves, par les dires des parents quoi. Quand, quand un élève vous dit euh « Maîtresse avec toi c'est trop bien », « Maîtresse tu m'a fait adoré la science », voilà. C'est, c'est ces petites récompenses qui font qu'on continue d'avancer, parce qu'il y a des moments de doute quoi, forcément. 'fin je sais pas si je suis normale, y a des gens qui doutent de rien moi je doute de tout. Mais euh... heureusement qu'il y a ces trucs-là quoi, parce qu'il y a des moments où on est euh... y a des, y a des gamins aussi, il il faut faire le deuil des gamins qui progresseront pas avec qui que ce soit quoi.

- *Est-ce qu'on peut l'accepter ça ?*

- Moi non, j'ai j'ai du mal, moi j'ai du mal.

- *Qu'est-ce qu'on fait dans ce cas-là ?*
- Bin on sait qu'il va redoubler, on sait qu'on va voir avec des médecins, avec des psychologues, des psychiatres, on n'est pas seul non plus.
- *On s'appuie sur euh...*
- On s'appuie sur , sur, sur l'équipe oui. »

c. Récit de vie de Z (de 6min 11sec à 6min 39sec et de 19min 21sec à 19min 56sec)

« J'ai fait deux ans en euh... première année en maternelle CP.

- *Mais c'était des écoles françaises ?*
- Ecoles françaises oui !
- *D'accord.*
- Ecoles françaises. Donc euh... première année maternelle CP... Où là c'était un peu euh... pour une première année euh d'enseignement, en plus à l'étranger, en plus euh euh de la toute petite section, petite section, moyenne section, grande section, CP. Euh avec la pression parentale qu'on peut avoir également notamment en CP. C'était euh... formateur ! (rires)
- [...]
- Je savais exactement... en quoi, de quoi retournaient les fonctions et les missions euh... d'un DEA quoi.
- *D'accord.*
- Ce qui fait qu'après par contre effectivement c'est un... un entretien académique... Donc avec un DEA de NNN euh euh... y avait euh Monsieur T euh, l'IEN... L'inspect euh, l'inspecteur de l'Education Nationale adjoint à NNN, l'inspecteur de l'académie... En gros, l'inspecteur de l'Education Nationale qui pilote les autres inspecteurs de l'Education Nationale euh... dans le département. Qu'est-ce qu'y avait d'autre ? Y avait deux autres inspecteurs euh... ouais (rires) »

5) Annexe n°5 : Structure des récits de vie professionnelle

a. Récit de vie de X

00'00 – 1'37 : parcours scolaire et études l'ayant amené à cette fonction d'enseignant.

1'37 – 2'05 : définition de son actuel rapport à la fonction d'enseignant.

2'05 – 3'34 : stabilité de sa carrière en ce qui concernant l'enseignement en école maternelle.

3'34 – 4'06 : retour sur son parcours scolaire

4'06 – 6'36 : évolution de sa pratique professionnelle tout au long de sa carrière.

6'36 – 12'08 : définition du plaisir encore actuel d'exercer cette fonction, malgré des périodes difficiles.

12'08 – 13'10 : stabilité de sa pratique didactique et pédagogique.

13'10 – 17'49 : articulation passé-présent-futur sur des possibilités de reconversion professionnelle au sein de la fonction enseignante.

b. Récit de vie de Y

00'00 – 5'08 : première année de carrière et nature des différentes difficultés rencontrées.

5'08 – 6'34 : retour à l'Ecole Normale puis plusieurs années dans des classes d'école maternelle.

6'34 – 11'51 : retour dans des classes de cycle 3 et analyse des changements au sein de sa carrière.

11'51 – 14'18 : désir de devenir maître-formatrice et actualités concernant cette fonction.

14'18 – 22'44 : remarques concernant son actuel rapport au métier d'enseignant du premier degré.

c. Récit de vie de Z

00'00 – 00'40 : introduction et présentation du propos.

00'40 – 5'23 : parcours scolaire et études l'ayant amené à cette fonction d'enseignant.

5'23 – 9'39 : cinq premières années d'enseignement, à l'étranger.

9'39 – 15'09 : retour en France, statut d'animateur informatique durant deux ans.

15'09 – 16'54 : année d'enseignement au Japon.

16'54 – 21'33 : retour en France, statut de maître-formateur puis de directeur d'école d'application.

21'33 – 28'01 : remarques concernant son actuel rapport au métier d'enseignant du premier degré.

6) Annexe n°6 : Concomitance des évolutions professionnelles et personnelles

a. Récit de vie de X (de 0sec à 0min 40sec)

« Alors euh... Est-ce que tu pourrais décrire ou les raisons, ou les motivations, ou bien les circonstances qui ont fait que t'es devenu professeur des écoles, est-ce que c'était une vocation ou plutôt euh... ?

- Alors pas, pas vraiment euh... J'étais pas en rupture de famille mais je m'étais éloigné de ma famille qui habitait à CCC, pour venir faire des études euh... de d'AES, Administration Economique Sociale, pour passer des concours. Voilà. Et... et puis j'ai passé ce concours comme ça aurait pu être un concours dans l'administration, sauf que dans la famille quand-même beaucoup de gens étaient déjà enseignants : j'avais mes sœurs et beaux-frères qui étaient enseignants. »

b. Récit de vie de Y (de 10min 48sec à 11min 5sec et de 15min 30sec à 16min 23sec)

« Et euh... et moi ce qui m'a poussée, qui me pousse à, qui m'a poussée à changer c'est la, parce que je suis formatrice, et que... bin j'étais persuadée que ce que je faisais par exemple en français ça me convenait. Bon les élèves je différenciais, je faisais du travail en groupe, je faisais des projets socialisants machin truc donc ils étaient contents de le faire... Mais je voyais bien quand-même que ce qu'ils produisaient c'était tristounet, que je les... C'était pas très évolutif quoi. Bon. Ils appliquaient des normes mais ça que allait pas plus... au-delà.

Et c'est un cours que j'ai donné ici, où le prof d'IUFM euh... après avoir (rires) dit aux jeunes pendant deux heures comment il fallait réécrire qui dit « Mais faut pas qu'ils réécrivent, ce que vous faites c'est pas bien ». Je me suis dit « Pourquoi elle dit ça celle-là ? Je comprenais pas ce qu'elle me disait ». Et en fait je me suis rendue compte que, bin les recherches en pédagogie, en didactique du français surtout avait évoluées, et que j'étais pas au courant. Bin parce qu'en... les sept dernières années j'avais eu un gamin, je m'étais surtout occupée de mon gamin. Et je me suis « Oulah faut que tu te bouges, t'es plus, t'es plus, tu peux pas être formatrice et pas être au courant des dernières recherches ». Et donc je m'y suis mis.

[...]

Y a des moments où on est un peu... Y a des des moments où j'ai été plus ou moins euh... ... contente de moi, enfin, plus ou moins satisfaite de ce que je faisais, où je voyais le verre à moitié plein et pas le... je voyais le... le verre à moitié vide et pas le verre à moitié plein.

- *Oui. Euh juste par rapport à votre travail où y a aussi une incidence de votre vie par exemple personnelle ou euh ce qui s'est passé à côté ? Est-ce que... vous arrivez à bien*

concilier les deux ou justement par exemple quand ça va pas au travail... euh... ça se répercute chez vous ou... sans rentrer dans les détails ?

- Non. Par contre quand j'ai eu... j'ai j'ai j'ai... Quand mon père et ma mère sont décédés j'étais très fragile après donc euh...
- *Vous vous remettez peut-être plus en question ?*
- Voilà. Ouais. Voilà. J'étais plus sensible aux, aux critiques d'un inspecteur. Y a un inspecteur qui pouvait pas me voir par exemple, bin ça fait mal parce qu'on n'a, on n'a pas de... je... on n'a pas de reconnaissance, on n'a pas de retour à part les élèves quoi. »

c. Récit de vie de Z (de 6min 43sec à 7min 03sec, de 7min 28sec à 7min 53sec, de 15min 12sec à 15min 23sec et de 16min 36sec à 16min 50sec)

« Et puis l'expérience à l'étranger euh... nous a bien plu, moi et ma compagne, à l'époque. Donc on a demandé à d'autres écoles de par le monde si elles souhaitaient euh bénéficier de nos services. Et Lima, au Pérou, nous a acceptés.

- *Ouah, ouais d'accord.*
- Donc euh... C'est c'est ce qu'on appelle un contrat résident.

[...]

- Et puis ma compagne euh n'avait pas le concours, et on se disait que euh... ce serait quand-même pas mal qu'elle réussisse à avoir le concours pour euh... faciliter les recherches d'emploi futures. Donc on est rentré en France, j'ai demandé à cette occasion euh... ma mutation dans le département de l'Hérault, puisque c'est une région qui nous plaisait bien. Euh... que j'ai obtenue, elle a obtenu euh... son concours de la première fois.

[...]

- J'ai une opportunité pour partir au Japon, à TTT. Donc euh... on prend le temps d'en discuter avec ma femme et on dit « Banco ! » et on... on part au Japon euh...

[...]

- *Vous avez eu les, les, un poste tous les deux dans la même... ?*
- Ouais. Pas mal. C'est pour ça qu'on est parti, c'est pas certain qu'on serait parti autrement. Parce que financièrement, le Japon coûte cher oui.
- *Ouais. »*

7) Annexe n°7 : Emploi d'un jargon professionnel

a. Récit de vie de X (de 6min 49sec à 7min 37sec et de 13min 13sec à 14min 09sec)

« Je pense que si j'allais à l'école à reculons euh... Je serai le plus malheureux des hommes. Donc euh... Il faut que ça soit toujours euh un régal, même si au bout de trente ans parfois euh, et Dieu sait que j'essaie de ne pas... refaire une année de la même façon, donc je travaille beaucoup en pédagogie de projet, euh si... Si j'étais amené à revivre la même année euh parce que j'ai choisit de rester dans la même section, je serais très très malheureux quoi.

- *D'accord. Donc c'est important de... pour toi de renouveler vraiment, à chaque fois ?*
- Ah oui, oui. Ah oui, et je vais aller... plus loin, c'est que je ne garde quasiment aucune préparation. Et, alors que j'en ai sur l'ordinateur, euh ou dans mes cahiers et jamais je ne regarde euh, un cahier précédent.

[...]

- *Quel regard tu portes sur euh, l'enseignement spécialisé... Sur euh ?*
- Bin... Je crois que si euh j'avais un petit peu plus le goût au travail euh... je m'y serai orienté. J'ai eu quelques velléités mais que je n'ai pas poussées, soit à... à faire déjà, devenir euh... euh... maître d'application, pour pouvoir aussi bifurquer vers euh... vers l'enseignement spécialisé. Euh... J'ai eu envie euh... à moment donné de me tourner vers les enfants condamnés ou malades ou brûlés et... euh... Et en même temps euh... y a un côté un peu en moi euh de rebelle par rapport à... au... à, à vouloir, à ne pas vouloir servir euh... l'Education Nationale. »

b. Récit de vie de Y (de 5min 01sec à 5min 29sec et de 12min 09sec à 12min 37sec)

« Donc j'ai commencé avec ça c'est pour ça que les cours sur l'autorité à l'IUFM je me régale parce que je dis à tout le monde 'Non ! Il faut pas dire on est autoritaire ou on n'est pas autoritaire. Et ensuite... Donc j'ai fait, je suis venue sur euh... Je suis revenue à FFF après l'Ecole Normale parce que je suis un peu maso ! Mais je voulais voir si je me replantais, si j'étais toujours en échec puis non ça s'est mieux passé avec des grands. Parce que j'ai appris comment donner du sens à, aux apprentissages, la pédagogie euh... de projet, j'ai, voilà quoi : comment motiver, tu vois ce qu'on disait tout à l'heure sur le désir d'apprendre.

[...]

Au départ j'ai fait formatrice, j'ai passé le CAFIPEMF, donc le diplôme pour être formatrice, parce que euh... mon mari plus vieux que moi et ma conseillère pédagogique de vingt ans plus vieille que moi qu'était une amie m'a dit euh 'Ca va passer universitaire, ça va passer BAC + 3, euh le diplôme pour être formatrice, et tu vas voir dans vingt ans, dans dix ans' ça faisait dix ans que j'enseignait...

‘Tu vas voir l’usure du métier et euh... Passe-le sur la foulée’. J’avais passé le concours de prof en interne. ‘Passe-le ça te servira toujours’. »

c. Récit de vie de Z (de 7min 00sec à 7min 12sec et de 8min 05sec à 8min 45sec)

« Euh... C’est ce qu’on appelle un contrat résident.

- *Qui est ?*

- C’est des contrats de trois ans euh... Et on est ce qu’on appelle en position de détachement, c’est-à-dire que sécurité sociale, retraite et salaire sont payés par la France.

[...]

Et... j’ai été inspecté euh pour une première fois à Sri Lanka... Ca c’était bien passé. J’ai été inspecté une seconde fois au Pérou, où l’inspectrice m’a dit ‘Mais euh... Faut absolument que vous passiez le CAFIPEMF.’

- *Ce qui signifie ?*

- Certificat d’Aptitudes aux Prof... euh... CAFI... euh... d’Aptitudes de Formateur euh... CAFIPEMF, je sais plus... (écrit) CAFIPEMF : Certificat d’Aptitudes euh... aux Fonctions d’Instituteur ou Professeur des Ecoles Maître Formateur.

- *D’accord. Donc pour être maître*

- Pour être MF, Maître Formateur. »

8) Annexe n°8 : Définitions du métier d'enseignant du premier degré

a. Récit de vie de X (de 10min 21sec à 12min 05sec et 17min 29sec à 17min 49sec)

« Comment tu définirais euh ton métier ?

- Comment je le définirais ?
- *Ouais.*
- Euh, celui que j'exerce, là ?
- *Celui que tu exerces oui.*
- Oulala... (rires) Un métier de... en maternelle essentiellement relationnel, parce que si on est handicapé de ce côté-là je, je crois que euh... que tout, tout part à volo. Quand je dis relationnel c'est qu'il y a la relation aux enfants qui est capitale, il faut, il faut les aimer, même si on fait des erreurs il faut, il faut les aimer. Y a la relation à l'ATSEM qui est quand-même un corps de métier différent du nôtre et il est pas question de, de manquer de respect et... et de se voir au-dessus de ce corps-là. Y a la relation aux parents qui est capitale ; pour moi c'est une de celles que je... travaille le plus, si l'on peut dire. Et puis aussi la relation aux, aux collègues. On a eu ici, pour donner un exemple, une, plusieurs passages de directrices, vraiment euh... à la limite de la psychiatrie euh... Et on a vécu sept ans d'enfer. Donc concevoir la classe en se disant 'Je m'enferme dans ma classe et j'ignore tout' euh... Bon c'est pas la mienne. Voilà. Bon pour le définir c'est avant tout ça. Pour moi c'est un... un travail de création aussi, c'est pour ça que je sens pas trop la différence entre la poésie et, et l'exercice de la classe parce que... pour moi je, j'aborde une journée de classe comme j'aborde une page blanche, c'es-à-dire voilà on va essayer, si on peut, de passer l'une des meilleures journées de notre vie quoi.

[...]

- *Est-ce que tu as... quelque chose à ajouter ? Un sentiment ? Une remarque ?*
- Non mais pour finir sur euh... la définition je crois que ça reste quand-même un des plus beaux métiers du monde, d'enseigner ce que l'on est (rires).
- *Ok. Bin merci.*
- De rien. »

b. Récit de vie de Y (de 14min 26sec à 15min 20sec et de 21min 41sec à 22min 44sec)

« Y a des moments où c'est difficile, où c'est fatigant parce que les parents euh comprennent de moins en moins, parce que euh... Parce que les parents suivent pas forcément, on a, moi ce qui me soûle le plus c'est les parents qui ont, qui comprennent pas pourquoi on punit, pourquoi...

- *Qui remettent en question ?*

- Ouais, qui remettent en question votre pédagogie alors que... En plus je suis quelqu'un de... Comment dire ? De... de, de, de, de facilement déstabilisé par les opinions des autres donc quand les parents me disent 'Ah mais ce que vous faites là, vous perdez du temps, pourquoi vous corrigez pas les productions d'écrit ?' alors que je sais que c'est ça qui leur donne envie d'écrire et que... plein de chercheurs l'ont prouvé, que, je, j'en suis de plus en plus persuadée, et en même temps ça me remet en cause pour certains, alors là aussi je différencie euh... Fin bon je euh... voilà, c'est, c'est ce qui est le plus fatigant, c'est cette remise en cause, parce qu'en fait on a un inspecteur tous les cinq ans, tous les quatre cinq ans, qui vient vous dire 'Ah c'est bien ce que vous faites' mais après, en fonction de quoi on, on voit les progrès ?

[...]

- *Comment vous définiriez votre métier... aujourd'hui ?*
- Une définition ou des adjectifs ou... ?
- *Peu importe. Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui vous semble être le plus représentatif ?*
- C'est un métier passionnant, mais très difficile. Je trouve de plus en plus difficile. Et je ne sais pas s'il est plus difficile... parce que moi je le vis ou si c'est parce que vraiment le monde change et les élèves changent. Je pense qu'il y a un peu des deux quand-même qui joue.
- *D'accord.*
- Je pense que c'est plus difficile de... de faire le clown, même si y a deux jours y a une élève qui m'a dit 'Maîtresse t'aurait du faire clown, pas maîtresse !'. Bon, plutôt que de crier j'essaie de, de, je danse, je chante, je, je tape des pieds, je, voilà... Y a des jours où j'ai pas cette pêche et je crie, et je me dis 'Est-ce que c'est parce qu'ils sont plus durs ou est-ce que c'est toi ?', et je pense qu'effectivement y a les deux. Mais je trouve que c'est passionnant et diff... et de plus en plus difficile. Mais c'est passionnant parce que quand on y arrive euh... Y a un enjeu réel quoi. C'est, enfin, c'est tellement important quoi, parce que ce, c'est, c'est magnifique ce qu'on transmet, c'est, c'est (rires). Voilà.
- *Bin merci.*
- Bin de rien ! C'était rapide ! »

c. Récit de vie de Z (de 24min 24sec à 26min 07sec)

« Et juste une petite dernière question aussi qui n'a...

- Pas de problème.
- *C'est vos à priori sur l'Education Nationale au moment où vous êtes entrez dans votre euh... dans votre choix en fait, dans vos démarches pour devenir enseignant ?*

- Ah ! Euh à priori vérifiés ou pas vérifiés ?
- *Ah les deux ! Evidemment !*
- Ah j'en sais rien ! Euh...
- *Disons ce que vous pensiez avant et ce qui vous as fait complètement changé ou pas d'avis ?*
- Je suis dedans donc je suis plus objectif, mais avant d'y rentrer je suis pas issu de d'un milieu euh de professeurs. Euh... et j'avais le sentiment, alors est-ce qu'il est confirmé ou pas ? Ouais peut-être un peu quand-même... Euh... Que l'Education Nationale c'est comme une grande maison euh... assez corporatiste. Avec des personnes, alors de moins en moins je trouve, avec les jeunes euh..., les jeunes promos enfin les promos peu importe ! Euh... Mais avec euh avec un aspect euh... avec parfois euh... J'ai du mal à dire si c'est vrai ou pas parce que maintenant je suis dedans je suis bien embêté mais euh, mais euh ce qui se dit dans le privé c'est que les professeurs... connaissent toujours tout sur tout euh... et ont du mal à, à prendre du recul euh... vis-à-vis de la pseudo vraie vie qui serait à l'extérieur de, de, de l'Education Nationale quoi euh... »