



**HAL**  
open science

## Projet pédagogique et engagement professionnel du professeur des écoles débutant

Floriane Bourmault

► **To cite this version:**

Floriane Bourmault. Projet pédagogique et engagement professionnel du professeur des écoles débutant. Education. 2015. dumas-01331144

**HAL Id: dumas-01331144**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01331144v1>**

Submitted on 13 Jun 2016

**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.

Copyright



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Centre Val de Loire  
Académie d'Orléans-Tours



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS**

***ESPE Centre Val de Loire***

**MEMOIRE** de recherche présenté par :

**Floriane BOURMAULT**

Soutenu en octobre 2015

Pour obtenir le diplôme du :  
**Master Métiers de l'Enseignement,  
de l'Education, de la Formation**

Discipline: Sociologie de l'éducation

PROJET PEDAGOGIQUE ET ENGAGEMENT  
PROFESSIONNEL DU PROFESSEUR DES  
ECOLES DEBUTANT

**Mémoire dirigé par :**

**Monsieur Philippe Monti**

Enseignant, ESPE de Chartres

---

**JURY:**

**Philippe BOURDIER**  
**Philippe MONTI**

Enseignant-chercheur, ESPE Centre Val de Loire, Président.  
Enseignant, ESPE Centre Val de Loire, Directeur de mémoire.

**PROJET PÉDAGOGIQUE ET  
ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DU  
PROFESSEUR DES ÉCOLES DÉBUTANT**

# REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier M. Philippe Monti, mon directeur de mémoire, pour sa grande disponibilité, sa patience et sa bienveillance.

Je remercie également Marine et Jimmy pour le temps précieux qu'ils ont eu la générosité de m'accorder ainsi que pour leur sincérité et leur disponibilité. Sans leur gentillesse et leur amitié ce mémoire ne serait rien.

<b>REMERCIEMENTS</b>	3
<b>SOMMAIRE</b>	4
<b>INTRODUCTION</b>	7

## **PARTIE 1 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE**

<b>CHAPITRE 1   ÊTRE ENSEIGNANT DÉBUTANT</b>	10
1.1. L'entrée dans la profession enseignante .....	10
1.2. . Les Difficultés rencontrées .....	12
1.3. Une insertion professionnelle réussie, qu'est-ce que c'est ? .....	15
1.4. État des lieux .....	16
<b>CHAPITRE 2   MOTIVATION ET ENGAGEMENT</b>	18
2.1. Définitions et approches théoriques.....	18
2.1.1. La motivation.....	18
2.1.2. L'engagement professionnel .....	22
2.2. Qu'en est-il chez l'enseignant ? .....	24
<b>CHAPITRE 3   LE PROJET PÉDAGOGIQUE</b>	30
3.1. Définition et historique .....	30
3.1.1. Qu'est-ce qu'un projet ? .....	30
3.1.2. La pédagogie de projet .....	31
3.2. Caractéristiques .....	32
3.2.1. Généralités .....	32
3.2.2. L'interdisciplinarité.....	33
3.2.3. Dérives, pièges et écueils à éviter .....	34
3.2.4. Les étapes d'un projet.....	35
3.3. Quelles implications pour l'enseignant ? .....	37

## PARTIE 2 | TRAVAIL DE RECHERCHE

<b>CHAPITRE 4   SUJET DE RECHERCHE</b>	<b>42</b>
<b>CHAPITRE 5   MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	<b>45</b>
5.1. Processus méthodologique de collecte des données.....	45
5.1.1. Entretiens semi-directifs.....	45
5.1.1.1. Le <i>choix de l'entretien</i> .....	45
5.1.1.2. <i>La grille d'entretien</i> .....	47
5.1.2. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel .....	48
5.2. Échantillonnage et Profil des participants.....	50
5.2.1. Choix des participants.....	50
5.2.2. Profils des participants.....	50
5.2.3. Présentation succincte des projets pédagogiques mis en place .....	51
5.3. Processus méthodologique d'analyse des données.....	52
5.3.1. Retranscriptions et tri des données .....	52
5.3.2. Grille d'analyse des entretiens selon Duchesne et Savoie (2002).....	53
<b>CHAPITRE 6   RÉSULTATS</b>	<b>55</b>
6.1. Synthèse de l'expérience de Jimmy .....	55
6.1.1. L'entretien .....	55
6.1.2. Indicateurs de l'engagement professionnel perçu et du maintien dans la profession enseignante .....	59
6.1.3. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel .....	60
6.2. Synthèse de L'Expérience de Marine .....	61
6.2.1. L'entretien .....	61
6.2.2. Indicateurs de l'engagement professionnel perçu et du maintien dans la profession enseignante .....	66
6.2.3. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel .....	67
6.3. Retour sur les hypothèses et discussion .....	69
<b>CHAPITRE 7   EXPLORATION COMPLÉMENTAIRE</b>	<b>73</b>
7.1. Structure d'analyse révisée.....	73
7.2. Méthodologie de recherche .....	74
7.3. Résultats complémentaires.....	75
7.3.1. Le second entretien de Jimmy .....	75

7.3.2. Le second entretien de Marine .....	79
<b>CHAPITRE 8   RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES</b>	<b>82</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>86</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>93</b>
A. Grille d'entretien : premiers entretiens.....	93
B. Transcriptions : premiers entretiens .....	94
B-a. Premier entretien de Jimmy .....	94
B-b. Premier entretien de Marine .....	100
C. Tableaux de tri des données : premiers entretiens.....	103
D. Questionnaires d'évaluation de l'engagement professionnel.....	109
D-a. Questionnaire complété par Jimmy.....	109
D-b. Questionnaire complété par Marine .....	110
E. Grille d'entretien : entretiens complémentaires .....	111
F. Transcriptions : Entretiens Complémentaires .....	112
F-a. Entretien complémentaire de Jimmy .....	112
F-b. Entretien complémentaire de Marine.....	119
G. Tableaux de tri des données : entretiens complémentaires .....	126
H. Grille des marqueurs favorisant ou entravant l'engagement.....	136

# INTRODUCTION

Cette seconde année de formation en Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation) s'est révélée être un tournant majeur dans ma vie professionnelle. Professeur des écoles stagiaire<sup>1</sup> en début d'année, je suis aujourd'hui simple étudiante suivant un parcours PEFI (Parcours Éducation, Formation et Ingénierie). J'ai en effet choisi de quitter mon poste de PES et l'Éducation nationale, renonçant ainsi aux avantages du concours de recrutement des professeurs des écoles. Ce choix, rapide mais qui n'en fût pas moins mûrement réfléchi, a principalement été motivé par des questions d'engagement professionnel et d'un sentiment d'incapacité face à la gestion de la dimension humaine du métier d'enseignant. Si cette expérience a été formatrice d'un point de vue personnel, elle m'a aussi amené à me questionner sur les raisons qui auraient pu m'inciter à persévérer dans le métier.

J'ai ainsi vécu une année de formation en compagnie de mes camarades PES, avec des objectifs différents des leurs, mais partageant des enseignements et des interrogations pédagogiques communs. Le statut particulier que j'occupe dans ce groupe de formation m'a donné l'opportunité de poser un regard extérieur et singulier sur leurs expériences en tant que professeurs débutants. Par cette proximité j'ai pu les voir évoluer et grandir dans leur rôle d'enseignant, et je peux affirmer que des passages difficiles ont été traversés. Toutefois, j'ai aussi vu des enseignants motivés par les projets qu'ils mettaient en place dans leur classe et prendre plaisir à exercer leurs fonctions. Je parle ici de projets pédagogiques, dispositifs que ces débutants ont mis en place de façon autonome et sans aucune obligation professionnelle.

Je me suis alors interrogée sur ce qui poussait ces enseignants débutants, exposés à une charge de travail importante, à appliquer dans leurs classes une pédagogie souvent jugée comme lourde et contraignante. Il m'est alors apparu les interrogations suivantes : la mise en place d'un projet pédagogique est-elle une manière pour eux de s'impliquer dans leur métier de façon plus personnelle et plus forte ? Le projet est-il un moyen de débiter leur carrière de façon optimale ? Pourquoi ont-ils choisi de s'engager dans une démarche relativement complexe dès le début de leur carrière ?

C'est donc suite à ces observations et ces interrogations que j'ai choisi d'orienter ma recherche sur la relation entre la pédagogie de projet et l'engagement professionnel du professeur des écoles débutant. L'étude portera sur le parcours de deux jeunes

1 Plus loin abrégé par « PES ».



enseignants dans leur première année d'exercice, ayant choisi de mettre en place un projet pédagogique au sein de leur classe. Pour répondre aux interrogations soulevées, ce mémoire est constitué de deux parties.

La première présente l'état de l'art sur la question, exposant les différentes composantes du sujet de recherche à partir de recherches et études constituant l'assise théorique. Le premier chapitre de cette partie recense les caractéristiques de l'entrée dans la profession enseignante. Le deuxième chapitre examine la question de la motivation et de l'engagement professionnel et leurs implications chez l'enseignant. Le troisième et dernier chapitre de cette partie traite du projet pédagogique et répertorie en détails les différents aspects de la démarche de projet, pour l'élève et pour l'enseignant.

La seconde partie de ce mémoire constitue le travail de recherche en lui-même. Le quatrième chapitre vous dévoile donc le sujet de recherche, sa problématique et ses hypothèses. Le chapitre suivant traite alors la méthodologie suivie pour répondre à ces questions, soient les choix de collecte des données, l'échantillonnage des participants et la méthodologie d'analyse des informations recueillies. Le sixième chapitre regroupe et analyse les résultats obtenus auprès des jeunes enseignants, et revient sur les hypothèses émises au quatrième chapitre. L'analyse de ceux-ci soulèveront une dernière hypothèse qui vous sera présentée et éprouvée dans un septième chapitre. Enfin, le huitième et dernier chapitre reviendra sur chacune des hypothèses soulevées en veillant à mettre en lumière les liens qu'elles entretiennent entre elles.

Pour finir, ce mémoire s'achève sur la réponse à notre question principale, à savoir notre problématique, et sur les limites et prolongements possibles de cette recherche.

# PARTIE 1 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

# 1. ÊTRE ENSEIGNANT DÉBUTANT

## 1.1. L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Nous pouvons légitimement affirmer que la transition entre la vie étudiante et la vie enseignante marque une étape fondamentale dans la construction du professeur<sup>1</sup>. Pour l'enseignant débutant, qu'il soit stagiaire ayant suivi une formation spécifique, stagiaire en cours de formation ou suppléant, l'entrée dans la profession en responsabilité est chargée d'intenses sollicitations<sup>2</sup>. L'excitation de la découverte qu'implique un nouveau métier et un nouveau statut est souvent teintée de l'enthousiasme et de l'énergie positive qui habite le novice. Parfois vocation profondément ancrée, la prise de fonction dans l'enseignement du premier degré est souvent source d'accomplissement, d'aboutissement voire d'exaltation<sup>3</sup>. La confiance en soi n'est peut-être pas totale, et l'enseignant peut être hésitant dans ses fonctions, mais les plaisirs de la découverte sont vivifiants. Toutefois, bien que parfois formé en amont (et ayant vécu plusieurs stages d'observations ou de pratique accompagnée), l'enseignant débutant découvre réellement les enjeux du métier lorsqu'il met pour la première fois les pieds dans sa classe. Le novice rencontre alors un nouvel environnement, de nouveaux élèves, de nouveaux collègues, un nouveau climat, une nouvelle organisation et tout cela un peu simultanément. Les études concernant l'insertion professionnelle du jeune professeur regorgent de métaphores pour référer à cette étape. « Il patauge » et « rame » pour O. Maulini<sup>4</sup>, il « fait front » et passe « l'épreuve du feu » pour S. Baillauquès et F. Breuse<sup>5</sup> tandis que M. Huberman<sup>6</sup> avance même qu'il s'agit d'un « baptême par le feu voire d'un rite initiatique : je suis passé par là, qu'il en fasse autant. S'il ne craque pas, on l'accueillera dans le corps de métier ». Les termes choisis soulignent l'intensité du moment mais aussi sa singulière violence.

En effet, peu importe la profession, le fait de commencer une carrière entraîne son lot de craintes et de difficultés à surmonter. L'attitude positive est alors accompagnée d'une panoplie d'émotions déroutantes lors de la prise de conscience de l'ampleur de

1 L'emploi du masculin dans ce texte est purement grammatical, il renvoie au groupe des enseignants et des enseignantes.

2 Maulini, O. « Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. » In R. Goigoux, L. Ria & M.Ch. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Maison des Sciences de l'Homme, 2010. p. 60-78.

3 Ibid.. p. 65.

4 Ibid. p. 64.

5 Baillauquès, S. Breuse, E. *La première classe : les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 1993. p. 51.

6 Huberman, M. *La vie des enseignants : la survie de la première phase de la carrière*. Mons : Actes AIRPE, 1990. p. 30.

la tâche, mais aussi par les responsabilités qu'implique son nouveau statut au jeune professeur. L'enseignant débutant passe de l'euphorie à l'angoisse<sup>7</sup>, et vit parfois même l'ambivalence de ces deux sentiments ensemble. C'est le moment où les rêves font place à la réalité et où les attentes et à priori de l'étudiant se transforment et s'entrechoquent avec la réalité du terrain de l'enseignant. Ce « choc de la réalité », comme employé par S. Baillauquès, repose selon elle sur une crise psychologique interne et une crise des cadres de socialisation perçues par l'enseignant débutant comme défailtantes.<sup>8</sup> Autrement dit, le résultat d'un écart perçu comme trop grand entre l'image que se fait un enseignant débutant de la profession et de lui-même, en tant qu'enseignant, et de la réalité concrète vécue lors de la prise de fonction. Pour pallier cet obstacle, le novice doit alors parvenir à faire le deuil de cette image : s'engager dans une construction de sens et d'une réorganisation de ses représentations. Il doit alors trouver un moyen de parvenir à adapter ses idéaux au contexte de son métier, afin de ne pas se perdre dans un processus de détachement professionnel et émotionnel désengageant. Ce « choc de la réalité » n'est pas un simple passage d'un milieu à l'autre (de l'idéal à la réalité) mais plutôt une longue, complexe et parfois douloureuse adaptation à l'environnement de travail, l'environnement scolaire<sup>9</sup>. Des études ont montré l'importance de cette étape dans la vie d'un enseignant, selon elles c'est souvent au cours de cette période plus ou moins longue que le vécu de cette expérience détermine le choix de poursuivre ou non dans la carrière enseignante<sup>10</sup>. M. Huberman<sup>11</sup> décrit cette étape du « choc de la réalité », ou de survie, comme la première des trois étapes distinctes de l'entrée dans la profession enseignante. La deuxième étape est celle dite de découverte, l'enseignant se ressaisit, il gagne en confiance, fait des expériences et explore différentes pédagogies pour finalement arriver à l'épanouissement. La dernière étape de l'entrée dans la profession est la consolidation pédagogique, il est plus à l'aise avec l'imprévu, s'adapte à l'élève et ose s'affirmer davantage devant ses collègues.

Voilà comment peut se décrire en quelques mots les premiers jours, ou les premières semaines d'un enseignant en responsabilité dans sa classe. Si la joie

7 Lamarre, A.-M. *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal : 2003.

8 Baillauquès, S. « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. » In J-C. Hétu, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 1999.

9 Lorca, M-E. *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Université de Clermont-Ferrand, 2013.

10 Lamarre, A-M. 2003. *op. cit.*

11 Huberman, M. *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

d'accomplir une vocation est présente pour beaucoup, une succession de difficultés s'avère pesante. Il s'agit alors de les connaître pour être en mesure de s'y préparer et de comprendre comment ces débutants surmontent ces temps compliqués.

## 1.2. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les éléments précédents recueillent quelques unes des difficultés auxquelles l'enseignant doit faire face dans ses premiers jours, mais ce ne sont malheureusement pas les seuls. Si il s'est jusqu'alors surtout agit de difficultés dues à un écart entre les attentes et l'expérience sur le terrain, d'autres contraintes viennent s'ajouter. Contraintes souvent connues du débutant mais qui n'en sont pas moins accablantes pour ce dernier.

Le premier point retenu concernant les difficultés rencontrées par les enseignants, et j'ai moi même pu l'observer auprès mes camarades PES, est la charge de travail démultipliée rencontrée. C'est bien connu, être enseignant c'est être dans sa classe mais aussi et surtout préparer ce qu'il se passera lorsqu'on y sera. Ainsi le « gros » du travail s'effectue en dehors des heures d'enseignement. La quantité de choses à faire, concevoir ses cours, rédiger ce qu'on appelle des fiches de préparation, produire les documents nécessaires, corriger ce qui a été fait... Les tâches sont nombreuses et les journées sont longues pour l'enseignant débutant. A cela s'ajoute les livrets scolaires à remplir, les tâches administratives (ont-ils tous rendu l'autorisation de sortie de la semaine prochaine ?), les prises en charge particulières, les rendez-vous avec les parents d'élèves, les réunions avec les collègues... Un professeur des écoles débutant vous dira certainement que sa journée n'est jamais finie. Les heures de repos, sommeil et loisirs sont sacrifiées au profit des préparations.<sup>12</sup> Et ces considérations semblent de plus en plus présentes, bien qu'elles ne soient pas nouvelles, et ces changements s'expliquent certainement par le fait que les réponses à ces questions de préparation et de planifications sont longtemps venues de la hiérarchie, du ministère, mais que la tendance est à la délégation de cette responsabilité<sup>13</sup>. Mais détrompons nous, ce n'est pas un mal, l'enseignant est ainsi le seul maître de sa pédagogie mais la charge de travail grandissante n'est pas à négliger. Et cela d'autant plus chez le débutant pour qui le manque d'automatismes imposera des recherches et des interrogations que

12 Maulini, 2010. *op. cit.* p. 66.

13 Maulini, O. *Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants* Résonances (Mensuel de l'école valaisanne), 1, 6-8. 2004.

l'enseignant confirmé ne se pose plus, ne serait-ce que du point de vue des contenus. Si l'on peut supposer que l'enseignant du second degré, ayant eu une formation poussée sur la matière qu'il enseigne, maîtrise les contenus de la discipline enseignée, il est rare que l'enseignant du primaire soit à l'aise du français aux mathématiques en passant par l'EPS. La connaissance des contenus et la maîtrise de ses concepts et notions sont un pré-requis à la bonne préparation d'un cours, mais peuvent peser sur les épaules du débutant. De plus, « si un accompagnement ou un complément de formation est institué, il peut très vite apparaître comme un surcroît d'occupation, parfois utile pour échanger des impressions et réguler l'action, mais toujours mangeur de temps, parfois trop »<sup>14</sup>. Le professeur débutant doit donc enseigner tout en apprenant lui-même à maîtriser des compétences professionnelles nouvelles ou partiellement acquises en formation. Ainsi, en sus de ce que nous venons de souligner, le novice se voit donc imposer les mêmes tâches que ses collègues plus expérimentés<sup>15</sup>, ce qui, dans le domaine de la médecine par exemple serait jugé comme inacceptable et où le débutant serait placé sous la responsabilité de l'un de ses aînés<sup>16</sup>.

Cette charge de travail est certes objectivement conséquente mais elle est aussi proportionnelle à ce que chacun juge nécessaire ou légitime<sup>17</sup>. Ainsi le novice s'imposera sans doute une quantité de travail nécessaire, mais peut-être pas indispensable, de par sa volonté de se légitimer dans son rôle et de se rassurer quant à la qualité de ses préparations et par conséquent de ses enseignements. Et cela notamment vis-à-vis du regard des parents, le grand méchant loup de beaucoup de débutants. Que dire à la réunion de rentrée ? Comment faire en sorte que le manque d'expérience évident ne les inquiètent pas ? Certaines familles, par leur jugement et leurs attitudes peuvent avoir un impact fort sur le bien-être de l'enseignant et son sentiment de se sentir à sa place. Comme le souligne O. Maulini<sup>18</sup>, se mettre les parents « dans la poche » n'est peut-être pas une fin en soi, mais cela « peut simplifier la vie, économiser de l'énergie et laisser une marge de manoeuvre pour le reste des activités ».

Ainsi le jeune professeur se retrouve face à tout un tas d'énigmes sur la manière d'accomplir sa tâche. Les grandes interrogations et obstacles que nous venons de soulever peuvent en fait être classées en trois grandes catégories, détaillées ici par O.

14 Ibid.

15 Baillauquès, S. Breuse, 1993. *op. cit.*

16 Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1993.

17 Maulini, 2010. *op. cit.* p. 66.

18 Ibid. p. 68.

Maulini<sup>19</sup> :

1. mettre les élèves au travail, faire en sorte que la classe « tienne », « tourne », qu'elle « fonctionne », que les élèves écoutent et se consacrent à ce qui leur est demandé (stade de la production de l'activité) ;
2. avancer dans le programme, enchaîner les leçons, les séquences, les situations, en se basant sur ce que l'essentiel de la classe semble capable de « suivre » et d'assimiler (stade du premier contrôle : par le savoir à enseigner) ;
3. vérifier si l'enseignement dispensé débouche bien sur les apprentissages visés, réguler voire différencier si certains élèves ont des besoins particuliers (stade du double contrôle : par le savoir enseigné et appris, l'activité produite et le produit de l'activité).

A cela S. Baillauquès et F. Breuse ajoutent les items suivants :

- l'organisation pédagogique : établir le cadre du travail, instaurer l'ordre des activités dans le temps d'une séquence, identifier le matériel à utiliser [...] ;
- la progression : et après ? Quelle suite donner à cette activité, pour quel autre contenu, sous quelle forme, à quel niveau d'exigence ?
- la prise en compte des différences individuelles des élèves. Prévenus ou non de l'importance d'une différenciation pédagogique, les nouveaux enseignants ne resteront pas longtemps sans prendre conscience de la nécessité d'adapter les propositions de travail aux individus apprenants...<sup>20</sup>

Autrement dit, les préoccupations majeures de l'enseignant débutant (ne seraient-elles pas les mêmes que celles de tout autre enseignant finalement ?) sont : la gestion de classe en lien avec la motivation des élèves, la nécessité de répondre aux exigences de son employeur en terme de contenu tout en l'adaptant au contexte de la classe, et l'évaluation de ce qui a été travaillé. Gardons ces trois piliers en tête pour la suite de notre réflexion.

D'autres études corroborent ces données. S. Baillauquès et F. Breuse<sup>21</sup> font référence aux travaux de S. Veeman<sup>22</sup> de 1993. De cette étude ressort en tête des problèmes cités par les débutants : la gestion de la discipline dans la classe, « la difficulté à motiver les étudiants, à tenir compte des différences individuelles des élèves, d'apprécier leur travail, d'entrer en contact avec les parents, et d'organiser le travail dans classe ». Nous l'avons dit, le métier d'enseignant a connu une évolution ces dernières années, néanmoins les préoccupations des jeunes enseignants des années 2010 semblent être les mêmes que celles des années 90.

19 Ibid. p. 67-68.

20 Baillauquès, S. Breuse, E, 1993. *op. cit.* pp. 55-56.

21 Ibid. p. 38-40.

22 Vennman, S. « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Education Research*, 1984, Vol. 54, n°2, p. 154.

### 1.3. UNE INSERTION PROFESSIONNELLE RÉUSSIE, QU'EST-CE QUE C'EST ?

Nous avons dégagé les éléments qui peuvent poser problème à un enseignant débutant, mais nous l'avons dit, ces considérations sont finalement directement liées au métier d'enseignant, novice ou pas. Comment l'enseignant débutant peut-il alors déterminer si son insertion professionnelle est en bonne voie ? L'enquête de J. Mukamurera<sup>23</sup> en 2009 indique que les enseignants débutants ont recours à une dizaine d'indicateurs pour le déterminer, dont trois principaux : l'intégration à l'équipe-école (66.6 %), la reconnaissance dans le milieu du travail (60,6 %) et la maîtrise du travail (43,9). Le tableau suivant répertorie les réponses de 67 enseignants ayant débutés entre 2000 et 2005 participants à l'étude :

Indicateurs	1 <sup>er</sup> choix	2 <sup>ème</sup> choix	3 <sup>ème</sup> choix	Global
<b>1. Intégration à l'équipe-école</b>	<b>18.2</b>	<b>34.8</b>	<b>13.6</b>	<b>66.6</b>
<b>2. Reconnaissance dans le milieu du travail</b>	<b>16.7</b>	<b>22.7</b>	<b>21.2</b>	<b>60.6</b>
<b>3. Maîtrise du travail</b>	<b>18.2</b>	<b>13.6</b>	<b>12.1</b>	<b>43.9</b>
4. Régularité des contrats même s'ils sont précaires	13.6	3.0	16.7	33.3
5. Obtention du poste régulier menant à la permanence	10.6	7.6	6.1	24.3
6. Tâche liée à la formation	3.0	6.1	9.1	18.2
7. Position sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi	4.5	6.1	7.6	18.2
8. Acquisition de la permanence	10.6	3.0	4.5	18.1
9. Autonomie financière	3.0	1.5	1.5	6.0
10. Autres motifs	0.0	0.0	1.5	1.5

Figure 1. Indicateurs d'une insertion réussie pour les enseignants québécois interrogés ayant débutés entre 2000 et 2005 selon Mukamurera<sup>24</sup>, en pourcentage.

Cette liste permet aussi de souligner la multiplicité des facteurs régissant la bonne insertion du professeur débutant, et notamment l'obtention de la titularisation suite à une période de stage ou de suppléance bien que l'intégration dans l'environnement soit le facteur prédominant. Notons également que cette étude<sup>25</sup> s'intéresse aux différences de perception entre les enseignants selon leur statut d'emploi. Il apparaît que les enseignants ayant un poste régulier tendent à choisir la maîtrise du travail et l'acquisition de la permanence, tandis que les sujets se trouvant dans une situation précaire ont tendance à préférer la régularité des contrats et la position sur la liste de rappel.

23 Mukamurera, J. « Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ? » *Formation et Profession*, mars 2009. Vol. 16, pp. 50-53.

24 Ibid. p. 53.

25 Ibid. p. 51.



## 1.4. ÉTAT DES LIEUX

Face aux éléments que nous venons de dégager, il n'est pas si surprenant de s'apercevoir que le déroulement de cette première prise de fonction peut entraîner chez le débutant une réelle remise en question quant à son avenir dans l'enseignement<sup>26</sup>, et en pousse même certains à démissionner dès les premières années d'enseignement. Peu d'études sur le sujet semblent être menées en France, et les chiffres de la désertion professionnelle des enseignants sont bien gardés alors que le phénomène ne paraît pas nous épargner pour autant. Toutefois, on trouve de nombreux travaux à ce propos au Québec. Des études de 2002 du COFPE ressortent que près d'un enseignant sur cinq, soit 20% d'entre eux, abandonne durant ses cinq premières années de carrière<sup>27</sup>, phénomène important comparativement à d'autres professions où le taux de démission est significativement plus faible<sup>28</sup>. Ailleurs, le constat n'est pas différent, aux États-Unis 46 % des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique<sup>29</sup>, tandis qu'au Royaume-Uni les chiffres s'élèvent jusqu'à 40 % dès les trois premières années de pratique<sup>30</sup>. S'il est évident que nous ne pouvons pas comparer ces systèmes éducatifs au système français de façon si prosaïque<sup>31</sup>, l'importance de ces chiffres fait toutefois trembler.

Karsenti et Collin expliquent ces chiffres par trois grandes catégories de facteurs poussant les enseignants à décrocher :

- les facteurs liés à la tâche enseignante, c'est-à-dire les exigences de la tâche, le temps de travail personnel demandé, les contraintes administratives ;
- les facteurs liés à la personne enseignante, ses caractéristiques émotionnelles et psychologiques, ou encore sociodémographiques ;
- les facteurs liés à l'environnement social, comme les relations avec les autres acteurs éducatifs et sociaux ou le public d'enseignement<sup>32</sup>.

26 Mukamurera, J. « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier ». In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p.313-336). Sherbrooke: Éditions CRP, 2005.

27 COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, QC : Auteur. Document en ligne consulté le 15 mai 2015, de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)

28 Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (FSE) (2003), c'est un taux de trois fois supérieur à d'autres professions, où le taux d'abandon est plus proche des 6 %.

29 Ingersoll, R. M. *The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription*. NASSP Bulletin, 2002.

30 Stoel, C. F., & Thant, T.-S. *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC : Milken Family Foundation, 2002..

31 Le statut salarial de ces enseignants est loin d'être le même que celui de fonctionnaire accordé aux enseignants français et c'est un point que nous ne pouvons négliger dans l'estimation de la qualité de travail d'un individu.

32 Karsenti T., Collin S., «L'autre décrochage scolaire » [éditorial]. *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*. [en ligne] Mars 2009, 16(1), 2-6. Disponible sur : <http://www.crifpe.ca/download/verify/484> [Consulté le : 15 mai 2015.]

Les auteurs terminent cette catégorisation en soulignant que le décrochage n'est souvent pas le fait d'un seul de ces facteurs mais plutôt des liens de causalité qu'ils entretiennent.

Cette interdépendance des facteurs de décrochage nous amène à penser que ce phénomène n'est pas tant le fait d'un facteur que d'un ensemble de facteurs, ce qui accroît d'autant la propension à décrocher chez les enseignants et ce qui rend l'étude du décrochage enseignant encore plus complexe<sup>33</sup>.

Nous avons relevé de nombreux les facteurs qui peuvent pousser le novice à renoncer à son poste, mais si certains enseignants choisissent de quitter le métier prématurément, il paraît primordial de rappeler que la grande majorité d'entre eux persévère et y fait carrière. Comme nous l'avons fait ici, le « plus souvent, les rapports soulignent les difficultés rencontrées par les novices au détriment de dévoiler les éléments qui les motivent à persévérer et à s'engager dans leur travail malgré les péripéties parfois déroutantes »<sup>34</sup>. Déterminer les raisons qui poussent les enseignants à renoncer à leur fonction est un moyen de réduire ce décrochage, mais n'est-ce pas tout aussi nécessaire de pointer les facteurs qui les incitent à persévérer dans leur choix, malgré les contraintes ? Est-ce seulement dû à la sécurité de l'emploi et aux grandes périodes de vacances, comme l'on peut souvent l'entendre ? Cela serait fort étonnant. Comment expliquer alors que nombre d'entre eux parviennent à s'engager dans une dynamique de développement professionnel, et à se motiver, sans s'effondrer dans le renoncement de leurs convictions ?

33 Ibid.

34 Lamarre, A.-M, 2003. *op. cit.*

## 2. MOTIVATION ET ENGAGEMENT

Cette deuxième partie présentera de façon simplifiée les grandes définitions et approches que nous pouvons trouver dans la littérature scientifique des deux notions suivantes : la motivation, particulièrement la motivation au travail, et l'engagement professionnel. De nombreuses théories existent à leurs sujets, nous en feront alors un rapide panorama dans le but de déterminer les facteurs de l'un comme de l'autre. Ces deux concepts seront exploités dans l'optique de chercher à comprendre les raisons qui poussent un enseignant à s'investir dans son travail et à persévérer dans la profession.

### 2.1. DÉFINITIONS ET APPROCHES THÉORIQUES

#### 2.1.1. La motivation

Si le terme de motivation est couramment utilisé aujourd'hui, son apparition est pourtant relativement récente et son usage ne s'est propagé qu'au milieu du vingtième siècle grâce notamment au sociologue français L. Mucchielli<sup>35</sup>. Simplement la motivation peut être définie comme « ce qui explique le mécanisme du comportement »<sup>36</sup>. Au niveau humain elle est définie par F. Fenouillet comme :

une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action.

Au vu de cette définition, il paraît évident que l'observation directe de la motivation d'un individu et de ses facteurs est très complexe. Ainsi il n'est pas étonnant de constater qu'un très grand nombre d'approches différentes coexistent. Pour des soucis de simplification, il a été choisi ici de se focaliser sur les cinq grandes approches proposées par R.J. Valleran et E.E. Thill<sup>37</sup>, qui offrent le confort de regrouper ces différentes approches sous des termes simples. Les voici :

- l'approche biologique, qui cherche à comprendre les facteurs physiologiques (génétiques, neurologiques et hormonaux) responsables de la motivation humaine ;
- l'approche de l'apprentissage ou comportementale pour laquelle la motivation est le résultat d'une modification du comportement motivé par le conditionnement ou

35 Fenouillet, F. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2012. 320p.

36 Ibid.

37 Vallerand, R.J. et Thill, E.E. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions de la Chenelière, 1993.

l'apprentissage ;

- l'approche humaniste, selon laquelle le comportement humain est régit par le besoin de se développer et développer son savoir-faire, et de se réaliser pleinement, autrement dit des besoins d'estime de soi et réalisation de soi ;
- l'approche socio-cognitive, où la valeur et l'importance du résultat du but à atteindre, dans un objectif d'harmonie, est le moteur de l'action ;
- l'approche psychodynamique qui base ses recherches sur l'inconscient, sa force et ses pulsions répondant au principe de plaisir pour expliquer la motivation humaine.

Par la suite, nous retiendrons surtout ici l'approche humaniste, ou dite d'autodétermination, pour expliquer la motivation des enseignants dans leur travail, en raison de sa capacité à expliquer la motivation par des biais que nous retrouvons dans la première partie de notre travail, à savoir le besoin de rester fidèle à ses idéaux et à les atteindre, de progresser et de se sentir compétent dans son domaine.

Cette approche est défendue entre autre par E.L. Deci et R. Ryan<sup>38</sup>. Selon ces auteurs, l'être humain ont trois besoins fondamentaux lui permettant de générer motivation, volonté et engagement : l'autonomie, le sentiment de compétence et la relation à l'autre<sup>39</sup>. C'est ce qu'ils appellent des expériences autodéterminantes. Ces expériences résultent d'une interaction dynamique entre les caractéristiques de la personne et de son environnement, et plus les réponses à ces besoins sont fréquentes, plus la qualité de vie du sujet est bonne, de même que sa santé. De plus celles-ci seraient vectrices de créativité, de meilleures performances et de persévérance.

En outre, dans leurs travaux E.L. Deci et R. Ryan distinguent trois grandes catégories de motivation, sur une échelle allant d'une grande motivation à une motivation quasi nulle : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation<sup>40</sup>.

- La motivation intrinsèque est celle que l'individu ressent lorsqu'il accomplit une tâche ou un action pour la simple satisfaction de la faire, et le plaisir procuré. Le seul fait d'exécuter l'action constitue une fin en soi. Cette satisfaction peut provenir de plaisirs sensoriels, de la curiosité, plaisir pur d'acquérir de nouvelles compétences

38 Deci, E.L. et Ryan, R. « SDT Self-Determination Theory », [en ligne] Disponible sur <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/> [consulté le 20 juin 2015].

39 Notons que ces trois types d'expériences autodéterminantes proposées par Deci & Ryan ne sont pas sans rappeler les travaux de J. Mukamurera (2009) sur les facteurs d'une insertion professionnelle réussie chez l'enseignant, à savoir : l'intégration équipe-école (ici la relation à l'autre), la reconnaissance dans le milieu du travail et la maîtrise du travail (que l'on peut tous deux apparenter à l'autonomie et au sentiment de compétence).

40 Blais, R. « L'inventaire des motivations au travail de Blais », Revue québécoise de psychologie. 1993. Vol. 14, n°3. pp. 187-192. d'après les travaux de Deci et Ryan.

ou connaissances, ou d'une forme d'accomplissement en relevant un défi.

- La motivation extrinsèque, c'est le fait d'accomplir une tâche à des fins instrumentales. Dans ce cas l'activité exercée est un outil pour atteindre une fin supérieure. La régulation est donc externe et dépend de la récompense que le sujet obtiendra pour avoir accompli cette tâche, explicitement ou non.
- L'amotivation, contrairement aux précédentes, n'est pas une régulation intentionnelle du comportement, autrement dit, un comportement non intentionnel. Le sujet accomplit donc la tâche pour des raisons soit internes ou externes, mais qui sont éloignées de ces préoccupations personnelles. Ainsi on accomplit une tâche parce que c'est notre rôle, en dépit du désintérêt que l'on a pour celle-ci, ou encore du sentiment d'incompatibilité avec ses propres compétences<sup>41</sup>.

Avant d'aller plus loin il me semble important de faire un point de la motivation spécifiquement scolaire de l'élève et de ses raisons, puisqu'il semble évident qu'une des préoccupations des enseignants porte sur cette fameuse motivation de l'élève. Pour mieux comprendre ce qu'elle implique prenons connaissance de la définition proposée par R. Viau et inspirée des travaux de Schunk<sup>42</sup>, Zimmerman<sup>43</sup>, et Pintrich et Schrauben<sup>44</sup> :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même, et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.<sup>45</sup>

Viau, toujours, interviewé pour les *Cahiers pédagogiques*<sup>46</sup> rappelle les cinq grands facteurs de la motivation de l'élève et sur lesquels les enseignants ont le plus de pouvoir : « les activités pédagogiques que l'enseignant propose à ses élèves, ses modes d'évaluation, le système de privilèges et de sanctions qu'il met en place, le climat de la classe et l'enseignant lui-même ». Il s'appuie également, dans *La motivation en contexte scolaire*<sup>47</sup>, sur les écrits de R.L. McCombs<sup>48</sup>, révélant l'importance de proposer aux élèves un travail interdisciplinaire, pour être le plus en lien possible avec la vie

41 Ibid.

42 Schunk, D. H. « Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy ». *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1), p.3-6.

43 Zimmerman, B. J., « Self-Regulating Academic Learning and Achievement : The emergence of a social cognitive perspective ». *Educational Psychology Review*, 2(2), 1990, p. 173-201.

44 Pintrich, P. R., « Schrauben, B. Student's Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks ». In Schunk, D. H., Meece, J. L. (dir.), *Student Perceptions in the classroom*. Hillsdale (N. J.) : Lawrence Erlbaum, 1992, p.149-183.

45 Viau, R. *La motivation en contexte scolaire*. [2e éd.]. Bruxelles: De Boeck, 1997, p. 7.

46 Viau, R. In Zakhartchouk, J-M. « Les réponses d'un chercheur : Entretien avec le Québécois Rolan Viau, un des grands spécialistes internationaux de la motivation ». *Les cahiers pédagogique*, 01/02 2005, n°249-430, pp. 7-9.

47 Viau, R, 1997. *op. cit.*, pp. 140-144

48 McCombs, B. L., *What Underlines Learning to Learn in the Workplace ?* Manuscrit inédit, 1993.

courante ; de mettre en place des activités d'apprentissage productives, débouchant sur une production tangible incitant l'élève à voir les résultats de ses actions et ainsi à ne plus considérer les tâches comme servant à faire plaisir à l'enseignant. Il incite également sur la notion d'interaction entre les élèves et de défi à relever, pour éviter la routine d'un enseignement linéaire. Roland Viau propose ainsi quelques idées aux enseignants pour favoriser cette motivation telles que :

mettre l'accent sur des activités dans lesquelles les élèves sont les principaux acteurs. [...] elles doivent : a) tenir compte de leurs intérêts ; b) être les plus authentiques possible, c'est-à-dire être à l'image du métier ou de la profession à laquelle ils aspirent ou rêvent ; c) leur proposer un défi à relever ; d) leur donner la possibilité de faire des choix.

A cela le chercheur ajoute :

Mes travaux m'amènent à ajouter l'importance pour un enseignant d'être un modèle d'apprentissage pour les jeunes, car il faut bien admettre que peu d'entre eux voient des adultes prendre plaisir à apprendre. Si les enseignants ne sont pas des modèles pour les jeunes, les seuls qu'il leur reste sont ceux que la télévision, le cinéma, et les jeux vidéos leur présentent. Ces vedettes de l'écran sont loin d'être des modèles de personnes qui aiment apprendre. [...] Pour susciter le plaisir d'apprendre, il faut que les élèves voient leurs enseignants apprendre et surtout aimer le faire.<sup>49</sup>

R. Viau souligne également l'importance pour l'enseignant d'aider ses élèves à s'améliorer et à prendre conscience des compétences acquises et de celles qui restent encore à travailler. Pour cela il suggère de «faire en sorte que les élèves ne voient pas leurs erreurs comme des " fautes pénalisantes ", mais comme des étapes incontournables dans leur processus d'apprentissage », et d'aider les élèves à évaluer les progrès accomplis. Pour finir, il insiste sur l'importance d'un bon climat de classe pour favoriser la motivation à apprendre. Ainsi les élèves doivent être en confiance et se sentir en sécurité, pour cela il recommande de «minimiser la compétition entre les élèves et de favoriser plutôt la collaboration »<sup>50</sup>.

Pour finir, selon P. Meirieu, la motivation ne doit pas nécessairement précéder les apprentissages, ni l'inverse, mais au contraire, il s'agit de « faire fonctionner les deux en même temps : il faut motiver par l'apprentissage et l'on apprendra par la motivation »<sup>51</sup>, dit-il. Si la motivation est inhérente à l'individu lui-même (on ne peut pas forcer la motivation, la sienne ou celle de l'autre !), il paraît légitime de penser que le contexte de travail, que ce soit chez le professionnel ou chez l'élève influe largement sur la motivation qu'il possède pour effectuer celui-ci.

49 Ibid.

50 Ibid.

51 Meirieu, P. « Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie : Mieux comprendre le fonctionnement du professeur... pour mieux faire réussir les élèves ? », [en ligne] Disponible sur : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/cedre.htm> (consulté le 16 mai 2015).

### 2.1.2. L'engagement professionnel

L'engagement est un terme utilisé de façon récurrente, on le retrouve d'ailleurs dans le référentiel de compétences des enseignants<sup>52</sup>. Pour autant, trouver une définition claire n'est pas aisé. Le Petit Larousse la définit comme suit :

ENGAGEMENT : nom masculin. a. Fait de s'engager à faire quelque chose, par une promesse, un contrat, etc. b. Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse convention ou contrat par lesquels on se lie.<sup>53</sup>

Cette définition semble donner l'impression que l'engagement est nécessairement partagé avec un pair, ou du moins qu'il ne peut être réduit à un individu seul. Pourtant l'engagement dans l'organisation<sup>54</sup>, ou engagement organisationnel, est une notion psychologique expliquant les raisons de la mobilisation d'un employé au sein de son entreprise. Selon J. Nuttin<sup>55</sup>, de la qualité des interactions entre la sphère de l'affect, de l'effort et du devoir, vont dépendre le sens donné à l'activité. En complément E. Morin définit le sens du travail comme l'effet de cohérence entre le sujet, ce qu'il estime de lui, et son travail. C'est le « degré d'harmonie ou d'équilibre atteint dans sa relation avec le travail »<sup>56</sup>. Ces travaux montrent même qu'il s'agit de la cohérence entre ce qui est recherché par le sujet et ce qui est perçu dans la tâche accomplie. Elle distingue six caractéristiques d'un travail faisant sens : l'utilité du travail (apporter une contribution à la société, à quelqu'un) ; la rectitude morale (la tâche est moralement justifiable) ; les apprentissages et le développement engendrés (le travail correspond aux compétences du sujet et lui permet de développer son potentiel en atteignant ses objectifs) ; l'autonomie (avoir la possibilité et être capable de prendre des décisions qui concernent son travail), la qualité des relations (avoir des contacts intéressants avec ses collègues) ; et encore la reconnaissance (les efforts sont reconnus et récompensés).<sup>57</sup> Ainsi, l'engagement professionnel apparaît comme de nature multidimensionnelle. Il peut-être présent à la source, et résulter de la représentation positive que le sujet peut avoir a priori de son métier, ou construit, lorsqu'il parvient à modifier suffisamment ses attentes pour qu'elles soient en corrélation avec ce qui est perçu a posteriori.

On s'intéressera alors à l'engagement sous l'angle de l'investissement de soi. Sa force repose sur la perception retenue des coûts engendrés si la situation dans

52 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. »

53 *Le petit Larousse : grand format en couleurs 2002*. Paris, Larousse, VUEF, 2001

54 De l'anglais « organizational commitment »

55 Nuttin, J. *Les motivations*. 8e éd. mise à jour. Paris: PUF, 2000.

56 Morin E. « Qu'est-ce qui donne un sens au travail ? » *Objectif prévention*. 2008. Vol. 31, n°2. p. 10.

57 Ibid.



laquelle le sujet s'est engagé venait à changer, ou du moins évoluer dans un sens qu'il ne reconnaît pas, et de gains dans le cadre de la perpétuité de l'engagement<sup>58</sup>. L'ensemble des recherches sur le sujet semble montrer que l'évaluation de ces gains et coûts s'opère sur trois plans : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique. En fonction des gains et des coûts obtenus sur ces trois plans le sujet s'engage ou se désengage en opérant un calcul (inconscient bien sûr) pour déterminer si les gains surpassent les coûts et inversement. Toujours avec cette notion de sens, cette évaluation gains/coûts s'opère en se basant sur le sens que le sujet trouve dans les conséquences (perçues et anticipées) de la tâche dans laquelle il est engagé<sup>59</sup>.

Dans la même ligne d'idée, Meyer et Allen décrivent cette forme d'engagement comme « une attitude qui traduit la force des liens unissant l'individu à son travail »<sup>60</sup>, et distinguent pour celui-ci trois dimensions<sup>61</sup> :

- l'engagement affectif, qui fait appel aux valeurs de l'individu et à l'identification qui se crée entre lui et son entreprise ou métier. Il s'investira en termes de temps et d'énergie en raison des éléments partagés par ses valeurs personnelles et celles véhiculées par la profession ;
- l'engagement de continuité, ou instrumental, réside dans les coûts occasionnés s'il quittait son domaine professionnel, il s'engage alors par besoin ou par manque d'alternative suffisamment alléchante ;
- l'engagement normatif, ou moral, généré par un sentiment de devoir ou d'obligation envers l'organisation.

De fait, l'engagement repose sur l'association entre motivation intrinsèque, notion vue précédemment, et sens. Notons toutefois que selon Meyer et Allen<sup>62</sup>, l'engagement affectif est celui qui réduit le plus le risque de départ volontaire ou d'absentéisme au travail. Voilà tout le paradoxe de la notion d'engagement, de par sa constante ambiguïté entre l'expression d'une décision personnelle et l'obligation morale. L'engagement

58 Gerard, H. B. « Deviation, conformity, and commitment ». In Steiner, I. D. & Fishbein, M. (Eds.), *Current studies in social psychology* (p. 263-277). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965, tiré de Guillemette, F. « L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel ». Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal, 2006.

59 Ibid.

60 Allen, N.J. et Meyer, J.P. *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*. *Journal of occupational psychology*, 62, 1-18. août 1984, traduit par Kolsi M. in *La conciliation entre vie privée et vie professionnelle et son impact sur l'engagement au travail*. Mémoire de maîtrise, ISG Tunis, 2007.

61 Allen, N. J, Meyer, J. P. « A three-component conceptualization of organisational commitment », *Human Resource Management Review*, 1991, 1(1), 61 -89, d'après la traduction de Roux, S., « Relation entre l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisationnelle des enseignants et enseignantes ». Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Trois-Rivières, 2001.

62 Ibid.



professionnel, ou organisationnel est donc porteur d'une dimension motivationnelle mais aussi d'une dimension éthique engageant elle-même l'engagé.

## 2.2. QU'EN EST-IL CHEZ L'ENSEIGNANT ?

Après avoir défini les deux concepts précédents, il convient de les étudier en lien avec ce qui nous intéresse directement : les enseignants. Voyons ainsi les liens qu'entretiennent l'enseignant et la motivation, puis les effets produits sur son engagement professionnel.

Peu d'études semblent porter sur l'engagement et la motivation de l'enseignant dans sa profession, toutefois P. Reyes<sup>63</sup> montre que l'orientation vers la carrière professorale résulte d'une volonté de poursuite d'objectifs de formation, d'un désir de partage, et d'un désir de contribuer à l'évolution des élèves liés à celui d'interactions interpersonnelles<sup>64</sup>. On peut légitimement penser que la motivation de l'enseignant et son engagement ont un impact non seulement sur sa qualité de travail mais aussi sur celle de ses élèves, en ce sens il semble important de les favoriser.

En ce qui concerne la motivation de l'enseignant, on distingue à nouveau motivation intrinsèque et extrinsèque. Les travaux de S. Lèvesque sur les indicateurs de motivation de l'enseignant débutant proposent une « synthèse des facteurs de motivations intrinsèques et extrinsèques chez les enseignants débutants »<sup>65</sup> (figure 2) recueillis auprès de cinq enseignants disposant de cinq à sept années d'expérience. A la lecture de ces résultats nous constatons que les motivations à enseigner des enseignants sont multiples, liées aux relations sociales et aux tâches à accomplir et aussi aux qualités plus matérielles de l'emploi.

63 Reyes, P. *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury Park, Californie: SAGE publications, 1990.

64 Lèvesque, S. « Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement secondaire ». Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec de Rimouski, 2011.

65 Ibid. p 134.

Motivations intrinsèques	Motivations extrinsèques
Amour des jeunes	Conditions de travail (assurances, fond de pension, vacances, congés)
Désir de transmettre son savoir, plaisir à enseigner et à animer	Horaire (régulier et flexible)
Relations humaines chaleureuses et contacts sociaux vécus à l'école	Stabilité et sécurité d'emploi
Passion du métier et intérêt marqué pour la matière enseignée	Salaire
Communication enrichissante avec les collègues et échanges avec les élèves	Climat d'école favorable à l'épanouissement
Apprentissage, découverte, réussite des élèves	Relations humaines et contacts sociaux chaleureux
Goût du dépassement de soi	
Soif d'apprendre	
Goût de s'investir pour les jeunes et pour l'éducation	
Liberté de diriger le groupe-classe	
Valorisation et reconnaissance pour le travail accompli	

Figure 2. Facteurs de motivations intrinsèques et extrinsèques chez les enseignants débutants selon S. Lévesque<sup>66</sup>

Ces différentes motivations sont en lien direct avec les critères d'engagement professionnel que l'on trouve chez l'enseignant. Duchesne et Savoie<sup>67</sup> proposent en 2005 une étude sur le développement et la persistance de l'engagement professionnel chez les enseignants du primaire. Pour appuyer ces recherches, elles s'appuient sur les caractéristiques de l'enseignante engagée au primaire proposées en 1969 par H.P. Goodell<sup>68</sup> et dont elles proposent l'adaptation que voici :

66 Ibid. p 134.

67 Duchesne, C, Savoie, L. « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation » *Recherches Qualitatives* [En ligne]-Vol.25(2), 2005. Disponible sur : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (consulté le 15 mai 2015).

68 Goodell, H. P. *A study of commitment to a profession : an application of Becker's concept to classroom teachers in selected elementary schools*. Thèse de doctorat non publiée, Columbia University, 1969.

### Caractéristiques

1. Participe à des activités au-delà des exigences de sa tâche.
2. Effectue des tâches à l'intérieur de l'école, outre son travail de classe (et en dehors des exigences de sa tâche).
3. Assume des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour promouvoir le bien-être des enseignants et pour rehausser le statut de la profession.
4. Travaille constamment à s'améliorer et à développer les compétences de ses élèves.
5. Parle de ses élèves de façon professionnelle.
6. Assume ses obligations professionnelles.
7. Coopère avec l'ensemble de l'école.
8. Possède une attitude professionnelle positive et manifeste un respect sincère pour la profession, s'épanouit à l'intérieur de ses activités professionnelles, est une participante responsable au niveau de l'école et représente la profession aux yeux du public.

Figure 3. Les caractéristiques de l'enseignante engagée au primaire (adaptation du modèle de Goodell<sup>69</sup>, par Duchesne et Savoie<sup>70</sup>.)

Ce qui ressort des caractéristiques dégagées par H.P. Goodell<sup>71</sup> est la propension de l'enseignant engagé à effectuer des tâches qui s'étendent au-delà des exigences de son travail, en dépit des coûts engendrés, ainsi que sa volonté de faire progresser ses compétences et celles de ses élèves.

Les analyses des données recueillies auprès de douze enseignantes, se considérant elles-même comme engagées dans leur tâche, par Duchesne et Savoie<sup>72</sup>, ont permis de déterminer quatre catégories liées à l'engagement de ces dernières. Il s'agit, pour la première, de la raison d'être de cet engagement, c'est-à-dire les motivations existentielles du sujet qui l'incitent à entrer dans la profession, donnant ainsi un sens à sa démarche. La deuxième traite des « allumeurs » et « éteignoirs » de ce processus d'engagement, les facteurs favorables ou non. Les « allumeurs » vont de l'amour des enfants et de la profession, à une attitude positive à l'encontre du métier exercé, en passant par le soutien et de la reconnaissance. Les « éteignoirs » quant à eux sont le doute, et bien sûr les difficultés citées en amont de ce travail. La troisième renvoie aux stratégies de son développement et de son maintien, en terme des moyens mis en oeuvre par l'enseignant pour nourrir sa motivation à l'engagement, tel qu'engager des projets et recourir à des ressources professionnelles, tout en s'accordant des temps de repos. Quant à la dernière, elle a trait à l'opinion portée sur la profession, dans le sens où l'enseignant engagé est plus enclin à porter un regard critique sur son environnement et sa profession. Elles détaillent dans cette études les

69 Ibid.

70 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

71 Goodell, H. P. *op. cit.*

72 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

différentes propriétés de l'enseignant engagé, en fonction de ces quatre catégories. Voici la structure d'analyse proposée<sup>73</sup> :

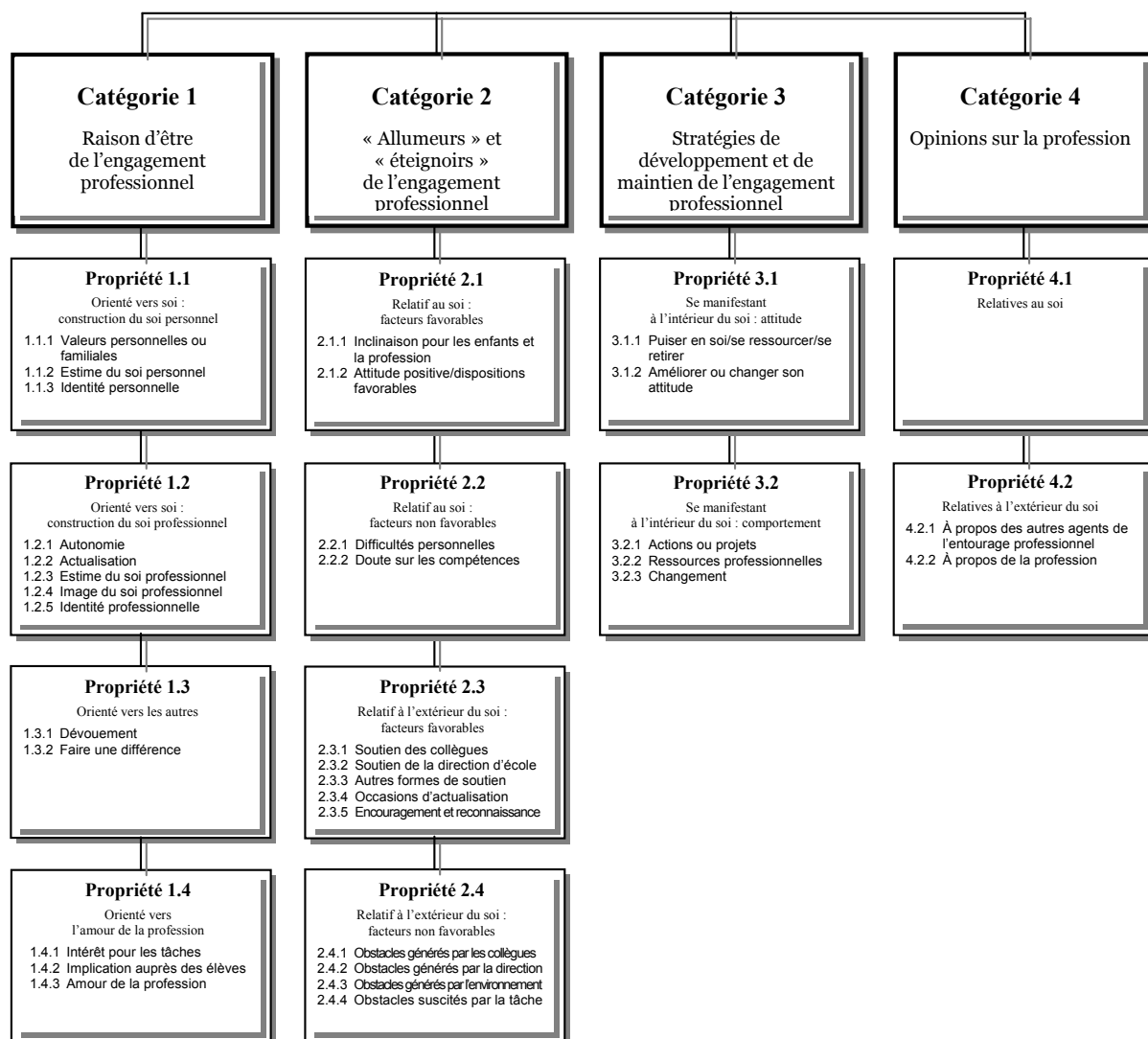


Figure 4. Structure d'analyse des travaux de Duchesne et Savoie<sup>74</sup>.

L'étude révèle que pour ces enseignantes, l'engagement professionnel est premièrement motivé par la construction du soi, personnelle ou professionnelle. « Il leur offre la possibilité de confirmer leurs valeurs et leur identité, de se développer, de s'actualiser et de se dépasser comme individu, et par conséquent, de donner un sens à leur vie »<sup>75</sup>. Pour les enseignantes interrogées, cet engagement n'est pas perçu comme un investissement coûteux en raison des gains<sup>76</sup> qu'elles en tirent, en matière d'estime de soi et d'évolution personnelle notamment. Un deuxième élément, entre autres, est avancé : celui de l'engagement auprès de l'autre, de l'enfant, pour

73 Ibid.

74 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

75 Ibid. pp. 82-84.

76 Cf. partie 1.2.1.2. *L'engagement professionnel*, et les travaux de Gerard (1965) et Guillemette (2006).

contribuer à son développement.

« J pense qu'on a une mission en éducation... la mission c'est au niveau de la communauté, c'est au niveau des enfants, c'est au niveau des parents, c'est au niveau de nos collègues de travail, puis c'est au niveau de toute l'école. » (P5)

Cet élément permet à l'enseignant de se sentir valorisé à la fois dans sa profession mais aussi dans la société, et à nouveau, de donner un sens à sa vie. D'autre part, ces enseignantes ont aussi évoqué les stratégies mises en oeuvre pour augmenter leur engagement (consciemment ou non), et plus spécifiquement celles relevant du comportement de l'enseignant, c'est-à-dire les actions de ce dernier qui auront pour effet de favoriser son engagement. L'un des témoignages fait référence à la nécessité pour l'enseignant d'avancer à l'aide de projets afin d'apporter de la nouveauté à son travail :

« J commence mon année en pensant : bon, c'est quoi le projet de cette année? Il faut toujours que j'aie un projet nouveau, si j'ai pas un projet nouveau, ça m'ennuie. Donc, il faut que j'aie un projet nouveau et je vais m'y donner à plein. Cette nouveauté là que je ne connais pas, ça va me permettre d'apporter du neuf, puis des choses nouvelles. »

Il résulte de ces recherches que des facteurs favorables déjà présents chez l'enseignant constituent la voie de déclenchement du processus d'engagement, et que la mise en place de stratégies de la part du sujet permettent de l'alimenter. En revanche des facteurs comme « douter de ses compétences et être confrontée à des difficultés personnelles ou à des obstacles émanant de son entourage, de sa tâche ou de l'organisation scolaire » sont quant à eux une voie d'affaiblissement dissuadant l'enseignant de s'engager professionnellement.

En addition à ces recherches les travaux de S. Lèvesque proposent une « synthèse des composantes favorables et non favorables à l'entrée dans l'enseignement et à l'insertion professionnelle de l'enseignant »<sup>77</sup>. Dans cette synthèse elle met en valeur les liens entre ces composantes favorables ou non et la motivation et l'engagement des enseignants en début de carrière. Ses résultats démontrent notamment qu'un bon climat d'école et un bon accueil de l'équipe-école sont favorables ; mais un accompagnement et un soutien porté au débutant, une pratique enseignante reconnue et valorisée, une satisfaction personnelle accompagnée de débrouillardise et de persévérance, et la confiance de la direction ne sont pas à négliger. En revanche un temps de préparation réduit, la multiplication des responsabilités, la lourdeur et la complexité des tâches et une direction et une équipe peu présente sont autant de facteurs défavorables à la

77 Lèvesque, S. *Op. cit.*

bonne insertion professionnelle de l'enseignant<sup>78</sup>.

Il ressort de ces recherches que l'enseignant a un grand pouvoir sur le développement de son engagement, si tant est qu'il ait l'envie de l'entretenir et les moyens de le faire. Si le contexte difficile d'un début de carrière peut largement modifier l'état d'esprit de l'enseignant, ce dernier peut en revanche avoir recours à différentes stratégies pour tenter de surmonter ces difficultés. En effet, en sus de la présence de raisons intrinsèques d'engagement, comme les valeurs personnelles et l'amour de la profession, l'enseignant a besoin d'un contexte d'exercice favorisant sa bonne insertion professionnelle et son intégration dans le milieu enseignant. Autrement dit, pour obtenir un engagement fort de la part de l'enseignant il est nécessaire de minimiser la quantité d'« éteignoirs »<sup>79</sup> dans l'environnement professionnel. Ces éléments s'accompagnent aussi de la nécessité pour l'enseignant de mettre en place des stratégies de développement pour dépasser d'éventuels obstacles et difficultés.

En outre, un point précis de ces recherches a attiré mon attention. Les travaux de Duchesne et Savoie<sup>80</sup> rapportent l'importance pour certains enseignants, se considérant comme engagés dans leur profession, d'opérer des changements dans leurs conditions de travail ou encore d'avancer à l'aide de projets et de défis à relever. Ce dernier point m'amène à m'interroger sur les changements ou les projets qui peuvent être mis en place par ces enseignants, ainsi que sur les avantages et les effets qu'ils pourraient avoir sur le développement de leur engagement professionnel. Ces informations font écho aux échanges que j'ai pu avoir avec mes collègues PES. En effet, au cours de l'année, plusieurs de mes collègues stagiaires ont émis l'envie de proposer un projet à leurs élèves ; si pour certains ceux-ci ne sont restés que sur le papier, pour d'autres ils ont été concrétisés. À cette instant leurs motivations me semblaient répondre à quatre besoins : travailler et partager avec leurs élèves un sujet qui les intéresse personnellement, en dehors du cadre professionnel ; obtenir un résultat concret, matériel, directement évaluable et représentatif du travail engagé ; créer une bonne ambiance de classe, notamment un climat de confiance réciproque ; et enfin de valoriser leurs qualités d'enseignants aux yeux de leurs formateurs en proposant une pédagogie différente et permettant d'élargir leurs compétences. Dans l'optique de mieux appréhender ce qui est avancé ici, je vous propose une description détaillée de ce qui constitue le projet pédagogique.

78 Ibid. p.132.

79 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

80 Ibid.

# 3. LE PROJET PÉDAGOGIQUE

## 3.1. DÉFINITION ET HISTORIQUE

### 3.1.1. Qu'est-ce qu'un projet ?

Avant toute chose, observons la définition proposée par le dictionnaire :

PROJET : nom masculin. 1. Ce que l'on a l'intention de faire. [...] 3. ARCHI. Étude d'une construction avec des dessins et devis.<sup>81</sup>

Avec la double définition qui nous est proposée de « projet » on comprend qu'il s'agit à la fois d'un but (ce qui est mis en oeuvre) et d'un moyen (ce que va être fait pour arriver à la construction d'un bâtiment, par exemple). Mais dans le domaine de l'éducation la notion de projet pédagogique est bien sûr, beaucoup plus vaste. Not, précise alors cette définition en ajoutant :

C'est une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le temps du futur (construction d'une succession d'actes et d'événements potentiels, organisés a priori, sans repères éprouvés). C'est en cela que le projet est spécifique de l'humain et requiert un niveau d'organisation mentale avancée.<sup>82</sup>

On comprend alors que le phénomène de projet, et de projection de son activité ou de celle de l'autre, n'est pas anodin mais demande des capacités mentales conséquentes. Il complète d'ailleurs cette idée en détaillant les implications psychologiques du projet chez l'humain, à savoir :

L'homme a besoin de projeter et de se projeter dans l'avenir, même si, quand il le fait, rien ne lui garantit qu'il vivra cet à-venir [sic]. Il est en évolution dans un monde en changement. Le projet exprime le désir (et peut-être l'illusion) d'intervenir dans ces changements pour se transformer soi-même, peser sur ceux qui affectent le monde ou s'adapter à eux. Une vie sans projet resterait purement végétative ; le projet donne un sens (à la fois signification et direction) à l'existence.<sup>83</sup>

Ainsi, au vu de l'importance que l'humain semble porter à la notion de projet selon Not, dans sa vie quotidienne et dans le développement de celle-ci, il n'est pas étonnant que le terme de « projet » soit prépondérant et largement représenté dans le domaine de l'éducation. On parle de projet d'école ou d'établissement, de projet de classe ou de cycle, de projet d'action éducative (PAE) ou encore de projet personnel d'orientation. Le projet pédagogique constituerait donc une représentation mentale de facteurs, d'actes et d'événements anticipés et visant à l'éducation d'un public.

81 *Le petit Larousse : grand format en couleurs 2002*. Paris, Larousse, VUEF, 2001

82 Not, L. « La notion de projet pédagogique entre 1875 et 1975. » In Bru, M. et Not, L. *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, 1987.

83 Ibid.

### 3.1.2. La pédagogie de projet

Historiquement, le projet pédagogique est peu répandu avant les années 60. A cette époque le philosophe américain J. Dewey propose une théorie dite du « learning by doing ». Le fond en sera vraiment précisé en 1918 par W.H. Kilpatrick dans ce qu'il appelle le « project-based learning ». Ce dernier le définit comme « la mise en place d'activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve ». Autrement dit, une pédagogie centrée sur les apprenants, leurs buts et besoins<sup>84</sup>. En France, dès la fin des années 70, avec l'instauration de la 3<sup>ème</sup> République et la démocratisation massive de l'enseignement, de nouveaux problèmes pédagogiques se posent et l'on s'intéresse à ces idées<sup>85</sup>. De plus, celles-ci sont nourries par les idées de la pédagogie active, présentent dès le XX<sup>ème</sup> siècle chez C. Freinet notamment. Meyers et Jones décrivent cette pédagogie comme basée sur deux hypothèses, la première est que l'apprentissage est par nature une entreprise active, et deuxièmement que les gens sont différents et apprennent différemment. Ils ajoutent qu'elle est constituée de quatre éléments, fondateurs des stratégies d'apprentissage actif : Parler et écouter, Lire, Écrire et Réfléchir, des éléments qui permettent aux apprenants de clarifier, questionner, consolider et s'approprier les nouveaux apprentissages<sup>86</sup>. Ainsi, à la fin du siècle, sous l'impulsion des textes ministériels, la pédagogie par projet connaît un réel essor au sein des classes françaises et européennes. En effet, en 1981 le Ministère de l'Éducation Nationale fait naître les projets d'actions éducatives. Issus de la volonté de lutter contre les inégalités sociales et culturelles, on peut déjà y déchiffrer l'idée d'une pédagogie différenciée où l'enseignant est appelé à prendre compte les besoins et les différences des élèves<sup>87</sup>. En 1983, un nouvel objectif est proposé : « faciliter le développement de la pédagogie de projet », dont les étapes sont clairement définies comme « analyses des besoins et des difficultés des élèves concernés, définitions d'objectifs, organisations d'activités permettant de les atteindre, évaluations »<sup>88</sup>. Cette démarche reste plébiscitée car elle offre encore aujourd'hui la possibilité de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser des compétences transversales. Elle permet aussi un recours évident aux TIC<sup>89</sup> sur plusieurs niveaux, ce

84 Reverdy, C. « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février 2013 [en ligne]. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> [Consulté le 14 décembre 2014].

85 Not, L. 1987, *op. cit.*

86 Traduction libre de Meyers, C. Jones, B. Promoting active learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

87 Sublet F. « Projet pédagogique » In Bru, M. et Not, L. *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, 1987.

88 Ibid.

89 Technologie de l'Informatique et la Communication



qui rejoint les dernières attentes de l'Éducation Nationale en terme de compétences informatiques chez les élèves. Aujourd'hui la pédagogie de projet se rencontre aussi bien dans l'enseignement primaire que dans le secondaire, dont les programmes font la part belle à cette démarche, notamment grâce aux Itinéraires De Découverte (IDD) au collège, aux Travaux Personnels Encadrés (TPE) au lycée, évalués pour l'obtention du baccalauréat, les Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel (PPCP), et jusque dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), tous basés sur l'interdisciplinarité et l'apprentissage par projet.

### **3.2. CARACTÉRISTIQUES**

Cette partie s'appuiera non seulement sur la littérature publiée au sujet du projet pédagogique, mais également sur mon expérience et ma formation en ingénierie pédagogique dispensée en Master 2 par l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Chartres.

#### **3.2.1. Généralités**

Tout d'abord, Bru et Not<sup>90</sup>, distinguent cinq fonctions à la pédagogie de projet, que voici :

- une fonction de motivation (dite « thérapeutique) grâce à laquelle l'apprenant s'engage volontairement dans des activités dont il perçoit le sens ;
- une fonction didactique, le résultat visé permet d'orienter l'activité et ainsi d'intégrer au projet les connaissances et compétences à acquérir, on souligne d'ailleurs que la démarche de projet ne s'oppose en rien à ce que certaines pièces d'information soient données aux élèves de façon traditionnelle de type magistral ;
- une fonction sociale et médiationnelle, en raison de la place qu'occupe l'enfant dans des situations où il ne dépend plus uniquement des choix de l'adulte, où il apprend à organiser lui-même son travail et où il a besoin de s'associer et se confronter au groupe classe pour avancer ;
- une fonction politique de formation du citoyen de demain, dans une « perspective de participation active à la vie publique » ;
- une fonction économique, dans laquelle on s'intéresse particulièrement à la partie financière du projet fonction.

90 Not, L. 1987, *op. cit.*

Il convient enfin de souligner que, s'il connaît des détracteurs, le projet pédagogique est valorisé dans l'enseignement actuel, en raison de ce qu'il apporte à l'élève, sur le plan cognitif et socio-affectif. Si dans les travaux présentés<sup>91</sup> R. Viau ne fait pas directement référence au projet pédagogique, les idées présentées pour activer la motivation de l'élève, cités précédemment, font fortement écho aux caractéristiques de la démarche que nous venons de décrire. En effet, il recommande des travaux interdisciplinaires, productifs et relevant du défi, incitant les interactions entre les élèves et où l'enfant voit l'adulte prendre plaisir à apprendre lui-même. Est-ce nécessaire de souligner que le projet pédagogique répond à tous ces éléments ? Mais il est évident qu'outre la motivation qui, si elle est souvent l'idée principale retenue de la pédagogie de projet, l'élève reçoit par cela la possibilité d'apporter un sens nouveau à son travail. Le projet donne un sens aux actions de l'élève, et enrichit sa réflexion par rétroaction de l'impact de ses actes de travail sur la réalisation concrète du projet.

Enfin, d'un point de vue plus institutionnel, notons que la démarche de projet répond à de nombreux items du palier deux du Socle Commun de Connaissances et de Compétences de l'Éducation Nationale que tout élève de l'école primaire doit maîtriser en fin de scolarité. Citons par exemple les items suivant de la compétence 7 « Autonomie et Initiative » :

- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
- mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
- identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions<sup>92</sup>.

### **3.2.2. L'interdisciplinarité**

Si elle n'en pas une caractéristique indispensable, la notion d'interdisciplinarité accompagne souvent celle de projet<sup>93</sup>, car il permet aisément de lier différents domaines en les concentrant sur un objectif commun. Elle consiste à faire cohabiter plusieurs domaines disciplinaires dans l'optique de résoudre un problème complexe, opérant comme un système. On cherche avec elle à reconstruire une réalité artificiellement

91 Viau, R. 1997. *op. cit.* et Viau R. In Zakhartchouk, J-M. 2005, *op. cit.*

92 Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences : Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, Décret du 11 juillet 2006, Éducation Nationale. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> [Consulté le 7 février 2015].

93 Sublet F, *op. cit.* p 25.

déconstruite par le cloisonnement des disciplines et ainsi inciter l'élève à utiliser ses connaissances, et les stratégies d'une discipline spécifique dans un contexte différent. De cette façon l'élève parvient à terme à prendre en compte ses besoins de façon globale et ainsi mieux gérer sa progression scolaire. Par conséquent les disciplines deviennent le moyen d'atteindre le but d'apprentissage fixé et non plus but elles-même.

Mais si cela peut apparaître comme un avantage, c'est aussi un frein au développement de l'interdisciplinarité. En effet une telle utilisation des savoirs disciplinaires implique une réelle interaction entre les domaines et non pas une simple juxtaposition, et si dans le premier degré la polyvalence du maître le permet facilement, dans le secondaire c'est une toute autre histoire. Malgré les directives actuelles du ministère largement en faveur de cette démarche, les institutions peinent à se donner les moyens d'y parvenir (emplois du temps flexibles, réunions exigeantes...) et les enseignants trouvent encore difficile de laisser l'autre pénétrer dans ce qu'ils considèrent comme leur classe, et finalement prendre le risque de subir le jugement<sup>94</sup>.

### **3.2.3. Dérives, pièges et écueils à éviter**

La pédagogie de projet s'avère donc riche en possibilités mais ces bénéfiques s'appliquent à condition de tenir compte de ses limites et de ses pièges. Dans l'ouvrage consacré, Bru et Not<sup>95</sup> rappellent ses pouvoirs afin de mieux souligner ses faiblesses.

A l'interdisciplinarité s'oppose le « globalisme syncrétique »<sup>96</sup>, ou l'amalgame projet et thème où le non-problème ne serait finalement plus que prétexte aux travaux disciplinaires. Face à l'innovation de la démarche s'oppose les risques du projet pour tout, partout et tout le temps, prenant ainsi des formes « répétitives et stéréotypées »<sup>97</sup> ; ou encore une dérive techniciste d'un projet planifié à l'excès par l'enseignant. A cela s'associe une dérive puéro-centrée, où tout l'intérêt du projet serait centré sur son aspect ludique, toujours en dépit des apprentissages<sup>98</sup>, occultant toute notion d'évaluation, pilier de l'école républicaine. Au « réalisme intellectuel »<sup>99</sup> et à « l'appel à l'expérience »<sup>100</sup> s'oppose la dérive productiviste qui consiste à privilégier la réalisation de la tâche en dépit des apprentissages, ce à quoi P. Meirieu ajoute qu'il

94 Perrenoud P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, chapitre 5 : Travailler en équipe pédagogique, résistances et enjeux*, Paris : ESF, 1996.

95 Bru, M. et Not, L. 1987, *op. cit.*

96 Ibid.

97 Ibid.

98 Bru, M. et Not, L. 1987, *op. cit.*

99 Ibid.

100 Ibid.

serait dangereux « que chacun ait une tâche dans le groupe, [répartie] en fonction des compétences pré-établies et d'évacuer, par là, tout apprentissage »<sup>101</sup>. Et cela, effaçant par la même occasion la tentative d'égalité culturelle et de coopération par des risques de « non reconnaissance de la diversité des élèves »<sup>102</sup> creusant finalement davantage les écarts interindividuels.

### 3.2.4. Les étapes d'un projet

Lorsqu'il s'agit pour le formateur ou l'enseignant d'élaborer un projet pédagogique, le modèle ADDIE<sup>103</sup> semble être le plus reconnu en matière d'ingénierie pédagogique. Ce modèle décompose en cinq phases les étapes de l'élaboration d'un projet :

- Analyse : analyse des caractéristiques et des besoins, définition des buts et objectifs, analyse des contraintes liées au public et à l'environnement.
- Design : conception des séquences et des modules de formation ou des scénarios pédagogiques. On spécifie les objectifs et les éléments de contenus qui seront abordés durant le projet.
- Développement : développement des outils et des supports utiles au projet. C'est la mise en forme du système d'apprentissage.
- Implantation : c'est la phase de diffusion du projet dans la structure d'accueil, dans la classe.
- Évaluation : évaluation du dispositif pédagogique, on mesure et caractérise les résultats obtenus dans le but de l'améliorer ou de le suspendre si nécessaire.

Les détracteurs de ce modèle critiquent sa forme dite de « waterfall<sup>104</sup>» en raison de la linéarité des phases, toutefois ses défenseurs précisent que des aller-retours fréquents d'une phase à l'autre sont possibles et nécessaires afin de rectifier, d'amplifier ou d'aménager ce qui a été prévu antérieurement, et ainsi, l'adapter à la réalité du terrain<sup>105</sup>. Notons que bien que le modèle ne soit pas nécessairement connu de tous les enseignants mettant en place des projets dans leur classe, on peut faire l'hypothèse que cette méthode est utilisée sans que son existence soit connue. En effet les phases proposées ici répondent à une logique naturelle d'organisation et de

101 Meirieu, P., *Apprendre ... Oui, mais comment ?*, Paris : ESF, 1999, p 98

102 Bru, M. et Not, L. 1987, *op. cit.*

103 Modèle développé au début des années 80 par l'Université de Floride pour les programmes de formation de l'armée américaine. [http://en.wikipedia.org/wiki/ADDIE\\_Model](http://en.wikipedia.org/wiki/ADDIE_Model) (consulté le 7 février 2015).

104 En français « chute d'eau »

105 Basque, J. « Introduction à l'ingénierie pédagogique », Télé-université, Université du Québec à Montréal, 2010 [en ligne] Disponible sur : [http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction\\_a\\_L\\_ingenierie\\_pedagogique\\_JBasque.pdf](http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction_a_L_ingenierie_pedagogique_JBasque.pdf) (consulté le 7 février 2015).

planification, lorsque l'on s'intéresse à la démarche de projet. Peu importe l'ordre dans lequel l'enseignant choisit d'effectuer ces étapes, les cheminements de l'enseignant devraient en être les mêmes.

M. Hubert caractérise, quant à lui, le projet comme un « moteur à trois temps »<sup>106</sup>. Le temps de la réalisation, le temps didactique et le temps pédagogique. Le premier consiste à la réalisation à proprement parler. Les élèves effectuent différentes tâches visant à l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Durant ce temps, l'enseignant se place en ressource, aide à résoudre les problèmes sans jamais les résoudre à la place de l'élève. L'autonomie et la responsabilité s'installent progressivement. Le deuxième temps constitue celui où l'enseignant aide l'élève à établir une « connexion entre savoirs d'actions et savoirs théoriques ». L'élève active des compétences passées pour en acquérir de nouvelles, tout en en prenant conscience par l'évaluation. Enfin, le dernier temps est celui des interactions pures, on réfléchit ensemble à l'avancement projet, donnant un sens aux deux autres temps par la verbalisation. On valorise les acquis et les réussites, personnelles comme collectives, tout en établissant un bilan du projet.<sup>107</sup>

En somme, le projet pédagogique se révèle donc vouloir offrir à l'enfant un apprentissage « naturel » et adapté à son individualité. Ainsi il peut se définir comme une démarche visant à motiver l'apprenant par le sens donné aux tâches effectuées, à le responsabiliser et à l'inciter à s'engager lucidement dans le travail. Le projet est régi par un accord contractuel liant l'élève, l'enseignant et le but. Aboutir à une production concrète, utiliser l'environnement social pour répondre à un problème que l'on ne pourrait résoudre seul et occuper une place active dans ses apprentissages, donnent à l'élève le pouvoir d'exercer sa liberté et de faire des choix. Il offre ainsi un socle tangible œuvrant à développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être figurant aux programmes et guidés par des programmations et des objectifs à atteindre. Dans cette démarche le processus est donc aussi, voire plus, important que le produit fini.

106 Huber, M. *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale, 1999

107 Ibid.

### 3.3. QUELLES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNANT ?

Puisque dans le cadre de notre recherche nous nous intéressons plus spécifiquement à ce que le projet pédagogique implique pour l'enseignant, détaillons ce qu'il implique pour celui-ci en terme de démarches, tâches et réflexions.

Premièrement la démarche même de proposer un projet pédagogique à sa classe constitue une étape dans le projet. Elle ne naît pas *ex nihilo* et vient bien d'un déclencheur intérieur ou extérieur à l'enseignant, sorte d'impulsion motivationnelle. On peut faire l'hypothèse que certains enseignants le mettent en place car les programmes de l'Éducation nationale, et notamment le Socle Commun de Compétence et de Connaissance, les recommandent, mais la plus grande majorité a certainement une motivation différente. Toutefois peu, ou aucune étude, à ma connaissance ne s'intéresse aux raisons des enseignants pour mettre en place ce type de pédagogie. Pour notre étude nous supposons alors que cela tient aux avantages présentés dans les parties précédentes, ou à la nécessité de répondre à un besoin du contexte, auquel le projet, comme se le représente l'enseignant, a les moyens de répondre. Ainsi peut-on imaginer que ces enseignants qui font la démarche d'imaginer mettre un projet en place dans leur classe ont la volonté de permettre aux élèves de développer des compétences et des connaissances faisant sens, et les motivant plus loin que les enseignements traditionnels. Ces raisons tiennent alors, peut-être, des idéaux de l'enseignant envers son métier et de ce qu'il estime nécessaire de faire pour remplir sa tâche de façon optimale.

Une fois ce choix établi, il conviendra pour l'enseignant de déterminer les buts et objectifs à atteindre, en lien avec les implications de son devoir, à savoir les exigences de l'Éducation Nationale en termes de contenus et de progressions. Les objectifs de compétences et de connaissances à acquérir pour les élèves devront donc être en accord avec les programmes en vigueur et le Socle Commun de Compétence et de Connaissance. Ce qui peut sembler évident ici n'est pas forcément le plus aisé. En effet, si nous considérons que l'un des objectifs de l'enseignant qui propose un projet à ses élèves est de les motiver, il convient pour celui-ci de leur soumettre un thème ou un défi/problème engageant pour les élèves et en lien avec les programmes, or on sait que la majorité des élèves est loin de s'intéresser fondamentalement au rôle de l'Église dans l'art médiéval<sup>108</sup>... Il faut alors pour l'enseignant faire preuve d'ingéniosité

108 Item des programmes d'histoire pour le CM1 parus au Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012, en vigueur actuellement.

pour sensibiliser et solliciter ses élèves à la création d'un projet légitime et motivant. De plus, rappelons le, il est important pour l'élève de voir son enseignant apprendre et prendre plaisir à apprendre<sup>109</sup>, ainsi le sujet et la problématique choisis par l'enseignant devraient pouvoir lui permettre d'apprendre en même temps que ses élèves. Néanmoins un enseignant qui ne maîtrise pas son sujet s'en trouverait certainement assez mal à l'aise devant ses élèves, c'est pour quoi il est assez commun dans le cadre d'un projet de faire intervenir un « expert », extérieur à l'école, apportant au maître et à ses élèves, les informations manquantes. De cette façon le projet pédagogique est aussi un moyen pour l'enseignant de développer ses propres connaissances en ayant recours à de nouvelles ressources, papiers ou humaines et ainsi de progresser dans la maîtrise de son métier.

Ensuite, vient le gros du travail, ce qui est sans doute le plus chronophage pour l'enseignant : l'élaboration même du projet, dans ses supports, ses ressources, ses activités, ses moyens et son organisation. En effet, cela nécessite de définir un planning et un scénario pédagogique guidant l'enseignant et les élèves, de définir un budget, d'organiser la présence des intervenants si nécessaire, d'organiser les espaces et les groupes si besoin. Cette préparation doit prendre en compte non seulement les tâches à accomplir pour mener à bien le projet, mais aussi les tâtonnements et les ajustements nécessaires au maintien de la cohérence entre la mise en oeuvre du projet et les objectifs didactiques et pédagogiques, et cela implique pour l'enseignant de bien connaître ses élèves. Il s'agit d'anticiper les compétences développées par chacun et de proposer au bon moment des stimulations appropriées afin d'utiliser ces compétences pour en développer de nouvelles. L'enseignant peut en effet largement différencier le travail demandé aux élèves en les adaptant aux compétences individuelles des enfants mais aussi en jouant sur celles plus faibles, à renforcer. Cette étape se superpose donc avec celle de l'implantation où il conviendra de travailler de concert avec les élèves à la recherche d'une solution au problème posé. Ce sujet de discussion est porté à l'attention du groupe-classe, et il est en général opportun pour l'enseignant de proposer un « brainstorming<sup>110</sup> », puis de valider ou d'invalider une à une les propositions formulées. C'est ici que se forme la base du projet pour les élèves. Parallèlement, on cherchera en général à communiquer autour du projet, afin que les élèves soient non seulement valorisés par une production finale mais aussi

109 Viau, R. In Zakhartchouk, J-M. 2005, *op. cit.*

110 Littéralement « tornade cérébrale », où les participants proposent spontanément leurs idées en lien avec un thème donné.



par un public à celle-ci. La socialisation du projet est parfois aussi importante pour les élèves que pour l'enseignant pour qui c'est l'occasion d'obtenir une reconnaissance pour le travail fourni auprès des élèves.

Durant la phase de réalisation qui va suivre cette implantation, il faudra pour l'enseignant réguler l'activité des élèves, la relancer si besoin, tout en responsabilisant l'élève et lui permettre de faire des choix quant à l'orientation du projet. Cette phase est sans doute la plus compliquée professionnellement pour l'enseignant car elle implique de se détacher de son statut traditionnel de détenteur de l'information et de référence didactique, tout en restant pour autant le référent de l'autorité et de l'évaluation. Il devient, aux yeux de l'élève, le coordinateur et le facilitateur au service du projet, il est ressource.

Toutefois, n'oublions pas un des aspects les plus importants du travail de l'enseignant : l'évaluation. On n'évaluera en aucun cas le projet en se basant sur la qualité de la production finale mais bien sur les acquis des élèves, mais aussi sur les différences perçues entre l'escompté et l'accompli. Le projet implique de la part des élèves une auto-évaluation en continue, formative, et de la part de l'enseignant une observation systématique des acquis. Les critères de ces évaluations devront être définis en amont du projet, et pourront être établis conjointement avec les élèves.

En conclusion, la pédagogie de projet est un système complexe dans lequel l'enseignant place l'élève dans une position où l'étayage du groupe donne du sens aux apprentissages et devient le moteur de tous. Une réelle pédagogie de projet a aussi sa part de défis à relever. Elle implique que les disciplines et leurs savoirs soient sollicités pour leur utilité dans la résolution d'un problème rencontré de la façon la plus naturelle possible. Un enseignant peut manifester une volonté d'innover et d'impliquer les élèves dans une démarche pédagogique, si le projet ne part pas vraiment des besoins ou de la motivation des élèves, on ne peut pas pleinement considérer cela comme un projet pédagogique. On pourrait alors pousser jusqu'à dire que tout projet n'implique pas forcément une pédagogie de projet. Si l'on ne permet pas aux élèves de faire un travail d'appropriation ou si le projet leur est imposé dans son intégralité, on ne peut plus alors parler de pédagogie de projet. L'élève n'est pas dupe, à l'école on y va pour travailler et il ne faut pas perdre cela de vue, mais il ne s'agit pas non plus de tenter de faire croire à l'élève que tout ce qu'il fait en classe est uniquement destiné à faire avancer le projet en le manipulant par le biais d'un projet « clé en main », où tout serait préétabli au millimètre par l'enseignant. Ce serait prendre le risque de perdre la



confiance que l'élève place dans son enseignant, et ainsi l'exposer au désengagement d'un projet qui était premièrement destiné à générer de la motivation. L'enseignant organise les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet, mais avant tout il devient accompagnateur pédagogique, il apporte des outils variés et discute avec les élèves de la méthodologie à appliquer. L'enseignant doit alors se mettre temporairement dans une situation délicate, une situation où il n'est plus maître des activités de la classe, et doit même parfois s'éloigner légèrement des programmes pour y revenir par la suite. On attend de l'enseignant qu'il développe des compétences différentes de celles acquises dans la pédagogie traditionnelle. La pédagogie du projet suppose en effet d'apprendre à gérer les conflits, cognitifs, socio-cognitifs, affectifs ou identitaires, de les laisser apparaître pour les résoudre et les analyser ; de ne pas se substituer aux élèves dans la gestion et la réalisation ; d'utiliser l'erreur sans pour autant créer l'échec, tout cela en favorisant la réussite personnelle et collective.

## **PARTIE 2 | TRAVAIL DE RECHERCHE**

## 4. SUJET DE RECHERCHE

À la lumière des éléments qui viennent d'être présentés ici, nous pouvons conclure que, comme de nombreuses autres professions, l'enseignement ne vient pas sans son lot de difficultés et d'obstacles à surmonter. Faisons toutefois le choix de retenir avant tout que cette profession est aussi largement porteuse de motivation et de satisfaction pour celui qui s'y engage<sup>111</sup>, sinon comment expliquer le fait qu'un large nombre d'enseignants dans le monde entier s'engage dans une dynamique de développement professionnel sur le long terme ? Les motivations intrinsèques comme extrinsèques offrent à l'enseignant la possibilité de se développer lui-même, tout en agissant sur le monde qui l'entoure.

Il découle des différentes lectures qu'une insertion professionnelle de qualité et un contexte d'enseignement aidant à surpasser les difficultés favorisent l'engagement professionnel de l'enseignant et réduisent les risques de décrochage professionnel. En effet, le jeune professeur dispose de la capacité d'influer sur la nature et la qualité de son engagement professionnel, à l'aide de différents éléments de motivation. Si le contexte éventuellement difficile d'un début de carrière peut largement jouer sur la persévérance à exercer cette profession et la valeur de l'engagement de l'enseignant, ce dernier n'est pas emprisonné par ces obstacles et a la possibilité d'avoir recours à différentes stratégies pour les surmonter.

L'une des stratégies succinctement évoquée par les recherches étudiées<sup>112</sup> est celle du travail par projet. Cette idée se retrouve également dans des ouvrages à destination des enseignants débutants, qui préconisent de mettre en oeuvre des projets pour « mettre en relation différents champs disciplinaires et [...] donner un sens très fort aux apprentissages », soulignant par la même occasion que ce type de pratique répond aux exigences des programmes<sup>113</sup>. Comme nous l'avons présenté en début de ce mémoire, ce dispositif nécessite une attitude particulière de la part de l'enseignant, allant au-delà des exigences de sa tâche et lui permettant sans doute de travailler à s'améliorer et à développer les compétences de ses élèves. Ces caractéristiques se retrouvent par ailleurs dans « les caractéristiques de l'enseignante engagée au primaire » proposées par H.P. Goodell<sup>114</sup>. Rappelons, pour finir, que Karsenti et Collin

111 Duchesne, C, Savoie, L. *op. cit.* pp. 69-95

112 Ibid.

113 Herreman, S., Ghrenassia, P., Caillabet, J. *Professeur des écoles débutant - La classe : mode d'emploi.* Paris : Hachette Éducation, 2014.

114 Goodell, H. P. *op. cit.*

discriminent trois facteurs principaux de désengagement professionnel, ceux liés à la tâche, ceux liés à l'enseignant lui-même et ceux liés aux relations sociales au travail. Ajoutons à cela que les résultats de la recherche de Duchesne et Savoie<sup>115</sup> montrent que, pour l'enseignant, douter de ses compétences, être confronté à des difficultés personnelles ou à des obstacles émanant de l'entourage, de la tâche ou d'organisation, sont de véritables facteurs d'affaiblissement de l'engagement professionnel.

Nous déduisons alors de ces lectures qu'une insertion professionnelle de qualité et qu'un contexte d'exercice de la profession favorable sont autant de facteurs positifs au développement de l'engagement professionnel et à la réduction du risque de désertions de la profession. Ainsi, partant de ce présupposé, n'est-ce pas pertinent de se demander si la mise en place d'un projet pédagogique par un professeur des écoles débutant pourrait avoir un impact sur son engagement professionnel et réduire ainsi les risques de désertion professionnelle ? Cette question constituera la problématique de notre recherche. Pour tenter de répondre à cette interrogation plusieurs hypothèses peuvent-être posées. La première serait qu'une démarche de projet pourrait potentiellement permettre à l'enseignant débutant de soulager certaines de ses préoccupations professionnelles, notamment en termes de gestion de classe et d'organisation pédagogique. Ensuite, nous pouvons également supposer que ce dispositif influe favorablement sur son insertion professionnelle, aidant son intégration dans l'équipe et l'école, augmentant sa maîtrise des tâches et générant une reconnaissance professionnelle<sup>116</sup>.

La figure 5 présente les liens, supposés par nos présentes hypothèses, s'établissant entre les différents éléments de notre réflexion. Dans le reste de ce mémoire nous nous attacherons donc à les valider ou invalider.

115 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

116 Mukamurera, J. 2006. *op. cit.*

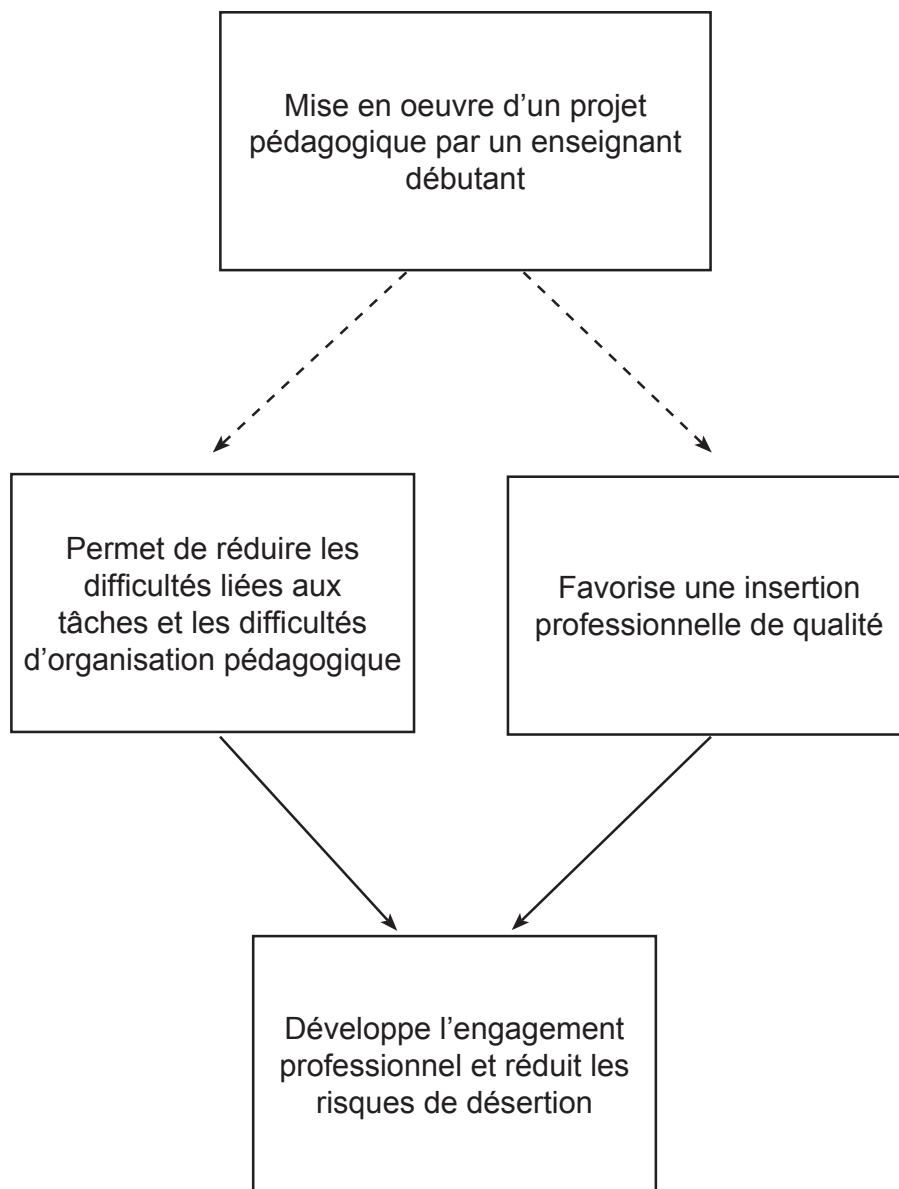


Figure 5. Structure d'analyse

# 5. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette cinquième partie vous présentera le protocole de collecte des données qui été retenu dans le but de répondre aux questions soulevées par les différentes lectures et observations. Il sera alors question de l'approche méthodologique, des outils de collecte des données, du choix et du profil des participants à cette étude, et pour finir des outils et processus d'analyse des données recueillies.

## 5.1. PROCESSUS MÉTHODOLOGIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES

Rappelons que notre intention première est de déterminer si la mise en place d'un projet pédagogique par un professeur des écoles débutant peut favoriser son engagement professionnel, et réduire les risques de désertion. La démarche méthodologique retenue pour cela contient deux types d'outils de recueil des données, l'entretien semi-directif, et le questionnaire. Ceux-ci, ainsi que les outils les accompagnant vont être détaillés dans les paragraphes suivants.

### 5.1.1. Entretiens semi-directifs

#### 5.1.1.1. Le choix de l'entretien

Pour cette étude j'ai fait le choix de travailler à l'aide d'entretiens afin d'obtenir de la part des enquêtés des réponses plus réfléchies, et sans doute même, plus personnelles. Il ne s'agit pas pour moi de quantifier les faits pour déterminer si oui ou non mes hypothèses sont valides, chiffres à l'appui, mais plutôt d'obtenir des informations sur les pratiques et les perceptions de enquêtés vis-à-vis de leur travail, dans le but de nourrir ma réflexion. Cette méthode de recueil des données a pour moi l'avantage de permettre de percevoir le sens que les enquêtés ont et donnent à leur pratique professionnelle, ainsi que les valeurs qui les animent, tout en les mettant en relation.

En effet, l'entretien se distingue du questionnaire ou de l'observation systématique par son rapport à l'humain. Il engage deux personnes en rapport direct et ne peut donc être perçu comme une relation anonyme, dénué d'affect, pour l'enquêté comme pour l'enquêteur. C'est là l'ambiguïté de celui-ci, il permet le recueil des informations plus personnelles mais il place également ses acteurs dans une position parfois difficile, notamment lorsque l'enquêté perçoit, entre lui-même et l'enquêteur, une distance

sociale. En effet, comme l'explique P. Bourdieu « lorsque rien ne vient neutraliser ou suspendre les effets sociaux [...], on ne peut espérer obtenir des propos aussi peu marqués que possible par les effets de la situation d'enquête »<sup>117</sup>. Ainsi, dans le choix du type d'entretien, dans la réalisation des outils de conduite de l'entretien, dans le déroulement de l'entretien lui-même, mais aussi dans l'échantillonnage des participants, il conviendra de ne pas perdre de vue que des rapports sociaux se jouent, et que ceux-ci peuvent largement influencer sur les données obtenues. De plus, l'entretien s'adresse à une personne ayant un statut, un point de vue, et une représentation personnelle et particulière des éléments qui seront soulevés. Il est important de ne pas perdre de vue que chaque énoncé de l'individu correspond à une position propre, dépendante de cet individu et pas forcément consciente de ce dernier d'ailleurs. Ainsi, sorti de ce contexte, les positions et points de vue exprimés par l'enquêté ne peuvent être étendus plus largement à toute une classe ou partie de la population, de façon à généraliser une idée. Dans la même idée, le chercheur est un sujet social en lui-même et il subsiste toujours la possibilité qu'il partage la même perception de la réalité que son enquêté ; cette possibilité pourrait générer une forte empathie pour de l'enquêteur pour l'enquêté, l'aidant à mieux le comprendre, mais créant aussi un obstacle majeur à l'objectivation des propos recueillis. Ainsi, le but de l'entretien n'est pas de confirmer ou d'infirmer les présupposés des hypothèses directement, mais bien de dégager des indicateurs, qui associés, le permettront.

En ce qui concerne le type d'entretien, j'ai choisi le style semi-directif, ou « compréhensif », c'est-à-dire un entretien où le dialogue n'est ni totalement « libre », ni totalement cadré. À mon sens ce type d'entretien offre une liberté plus large pour l'enquêté, il lui permet de répondre librement et de moins sentir le poids d'un éventuel jugement de la part de son interlocuteur. Il permet également une plus grande cohérence dans l'organisation de la réflexion, aussi bien pour le chercheur que pour l'interviewé, en ce sens que le chercheur n'oriente pas systématiquement les sujets abordés, mais essaie plutôt de recentrer l'entretien si nécessaire et de poser les questions qui ne s'imposent pas naturellement. Je disposais pour cela d'un nombre de questions et de thèmes à aborder, regroupés dans une grille. En pratique, ces questions n'ont pas forcément été posées dans l'ordre proposé par la fiche, ni même formulées de la même façon mais se sont plutôt posées comme le fil conducteur de la réflexion commune de l'enquêteur et l'enquêté.

117 Bourdieu, P. (sous la direction de) *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil, collection Points, 1998. p. 1399

#### 5.1.1.2. *La grille d'entretien*

Ce type d'outil présente des avantages comme des inconvénients. Il permet de garder le fil de ce qui est recherché, en omettant le moins possibles de sujets, mais il a le désavantage de créer de la distance entre le chercheur et l'enquêté. Néanmoins j'ai fait le choix de construire une grille afin de pouvoir comparer les différents entretiens, de façon plus systématique, en me tenant plus aux thèmes à aborder qu'aux questions précises qui les accompagnaient et qui, finalement, avaient plus le rôle de me rassurer en cas de trou dans l'échange.

La grille (Annexe A) a donc été construite pour permettre de répondre aux objectifs de notre recherche, présentés plus haut. Plus précisément on cherchait dans ces entretiens à dégager les motivations du débutant à mettre en place un projet pédagogique, les bénéfices éventuels apportés par sa mise en oeuvre, à comprendre quels obstacles s'étaient opposés à l'enquêté et quelles étaient ses préoccupations principales. Enfin, l'entretien devrait aussi permettre d'évaluer l'engagement professionnel dont fait preuve l'enseignant interrogé, et sa volonté de persévérer dans la profession. Pour cela la grille comportait quatre catégories, composées de thèmes et de questions permettant d'aborder tous les objectifs annoncés. Au total une vingtaine de thèmes ont été abordés. Les premières questions sont volontairement larges et plutôt analytique pour permettre à l'enquêté de s'exprimer librement sur son expérience générale de la prise de fonction, et d'évaluer globalement sa condition à l'heure de l'entretien. La série suivante constitue plutôt un cadre descriptif dans lequel l'enseignant est invité à parler de son projet, pour qu'il puisse servir de base aux questionnements suivants. La troisième partie de l'entretien est plutôt exploratoire et vise à dégager les éléments clés de la recherche par une succession de réflexions et de remarques. Enfin, la dernière partie de l'entretien est constituée de questions de positionnement en lien avec l'engagement de l'enseignant et ses projets professionnels, cela permet de projeter la recherche dans une dimension plus pérenne et d'inviter l'enquêté à réfléchir aux interrogations soulevées pendant l'interview.

#### 5.1.1.3. *Conditions d'entretien*

Les entretiens dont il est question ont été réalisés auprès de deux enseignants débutants. Nous reviendrons sur le choix des participants dans la partie suivante, toutefois il me paraît important de souligner d'ores et déjà que les rapports que j'entretiens avec les enquêtés en dehors du contexte de recherche ont conditionné



les prises de contact, le déroulement des entretiens, leur environnement ainsi que leur analyse. Connaissant personnellement les deux enquêtés, la prise de contact a donc été naturelle, voire même informelle, et les conditions d'entretien ont été facilités pour l'enquêté comme pour moi puisqu'ils ont pu se dérouler dans un environnement où chacun d'entre nous était à l'aise. Le lieu choisi a été, pour ces deux séries d'entretiens, le domicile des participants, offrant un milieu calme et à l'écart de toute intrusion. De plus les deux enquêtés se trouvent être étudiants en Master, étant eux-même dans une situation de recherche pour leur mémoire la notion d'entretien ne leur est pas inconnue et n'a pas semblé les angoisser ou les déranger. Prendre contact dans un milieu qui m'est familier m'a donc facilité les démarches de début de recherche, mais il ne faut pas oublier que cela peut aussi avoir certains inconvénients. En effet, le fait d'être proche de la personne que l'on interviewe peut générer des formes de non-dits, la peur du jugement, ou un manque d'objectivité de la part de l'enquêteur. Il m'a donc fallu prêter attention à ne pas trop m'impliquer dans la discussion pour éviter de modifier l'analyse par un biais trop subjectif.

Par ailleurs, les entretiens ont été enregistrés (sous accord écrit et signé de l'enquêté), l'intérêt premier que j'ai vu dans ces enregistrements est la possibilité de retranscrire les entretiens (retranscriptions des entretiens disponibles en Annexe B) par la suite, et ainsi de disposer de la parole exacte de l'enquêté pour proposer une analyse plus fidèle et donc plus pertinente. De plus cela permet de dégager les points de réflexions qui auraient pu échapper pendant l'échange. D'un point de vue technique l'enregistrement permet aussi à l'enquêteur de ne pas avoir à prendre de notes pendant la discussion. Ainsi, même si le fait d'être enregistré peut parfois impressionner l'enquêté, l'entière disponibilité gagnée par le chercheur permet d'effacer une barrière sociale, parfois marquée par la simple présence d'une feuille et d'un stylo.

### **5.1.2. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel**

Comme signalé précédemment, un questionnaire a aussi été utilisé dans le cadre de notre recherche, dans le but d'aider à évaluer la hauteur de l'engagement professionnel de l'enquêté. Ce qui aura été recueilli dans ce questionnaire pourra être comparé avec la perception exprimée par l'enquêté de son engagement, pendant l'entretien. Ainsi, l'engagement professionnel (ou organisationnel) a été évalué à l'aide d'un questionnaire (Annexe D) inspiré de celui proposé par Iverson et Buttigieg<sup>118</sup>,

118 Iverson, R. D., Buttigieg, D. M. « Affective, normative and continuance commitment : can the « right kind » of commitment be managed? » *Journal of Management Studies*, 36(3), 307-333., 1999.

lui-même inspiré du très utilisé questionnaire de Meyer et Allen<sup>119</sup>. Il reprend neuf items de ce questionnaire, quatre concernant l'engagement affectif, deux pour l'engagement normatif et enfin les trois derniers mesurant l'engagement de continuité. Le questionnaire utilise une échelle dite de Linker allant de 1 à 4, avec 1 le désaccord total avec l'énoncé et 4 l'accord total. Le questionnaire a été diffusé aux enquêtés à la suite des entretiens, dans l'optique de ne pas influencer leur perception de leur engagement en amont.

Vous trouverez dans le tableau ci-après les items classés selon ces trois catégories. Notons que celles-ci ne sont pas représentées à proportions égales dans le questionnaire, ainsi dans la phase d'analyse il conviendra de prendre en compte les différents niveaux de représentations de chaque catégories pour obtenir les résultats les plus objectifs possibles. En effet, les items concernant l'engagement affectif représentent 44,44% du questionnaire, ceux sur l'engagement normatif, 22,22% et ceux ayant trait à l'engagement de continuité 33,33%. Par ailleurs, sur le questionnaire proposé aux enquêtés, il n'est pas fait mention des différentes catégories d'engagement auxquelles les items sont relatifs.

Items évaluant l'engagement affectif
1. Je sens que je «fais partie de la famille» des enseignants du premier degré.
2. Ma profession signifie beaucoup pour moi.
3. Il est important pour moi de m'assurer que tous les élèves maîtrisent les habiletés de base ainsi que les matières scolaires.
6. J'aime trop la profession enseignante pour envisager la quitter un jour.
Items évaluant l'engagement normatif
4. Je crois à l'importance de la loyauté et, par conséquent, je ressens l'obligation morale de rester dans la profession enseignante.
5. Je crois que de nos jours les gens passent trop souvent d'un métier à l'autre.
Items évaluant l'engagement de continuité
7. Même si je le désirais, il me serait très difficile de quitter l'école maintenant.
8. Même si je le voulais, trop peu de choix s'offriraient à moi pour que je puisse envisager de quitter l'enseignement.
9. Si le salaire était le même, j'opterais pour une autre profession que l'enseignement.

Figure 6. Classification des items du questionnaire selon les trois types d'engagement organisationnel définis par Meyer et Allen<sup>120</sup>.

119 Meyer, J. P., Allen, N. J. « The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment. » *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18., 1990.

120 Meyer, J. P., Allen, N. J., 1984. *op. cit.*

## 5.2. ÉCHANTILLONNAGE ET PROFIL DES PARTICIPANTS

### 5.2.1. Choix des participants

Comme je le disais les participants à cette étude ont été choisis dans mon entourage personnel. Il s'agit de professeurs des écoles stagiaires, ayant obtenu le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles en 2014, et étant étudiants en deuxième année de Master MEEF. Plusieurs raisons ont motivé mon choix, d'abord il s'agissait d'enseignants ayant mis en place un projet pédagogique dans l'année en cours, ensuite ces derniers s'avéraient être volontaires pour participer à cette étude. Bien que l'échantillon soit restreint, j'ai prêté attention à interroger des enseignants aux profils différents, je vais vous les présenter ici.

### 5.2.2. Profils des participants

Profil du participant A	Profil du participant B
Jimmy	Marine
Professeur des écoles stagiaires à mi-temps	Professeur des écoles stagiaires à mi-temps
Étudiant en master 2 MEEF	Étudiante en master 2 MEEF
Homme	Femme
Célibataire	Mariée
28 ans	24 ans
École urbaine	École rurale
CM1-CM2 (double niveau)	GS (niveau pur)
Entretien au domicile de l'enquêté : 35 min	Entretien au domicile de l'enquêtée : 25 min

Il me semble important de préciser plus largement le contexte d'enseignement de ces deux débutants. Pour Marine l'enseignement constitue son premier emploi fixe, notons cependant que l'année précédent son affectation de fonctionnaire stagiaire, Marine a participé au programme Emploi Avenir Professeur (EAP) dispositif d'aide à l'insertion professionnelle dans les métiers du professorat effectué sous la forme d'un stage de plusieurs heures par semaine en classe. Elle avoue s'être dirigée dans l'enseignement à reculons, mais décroche le concours en 2014 après s'être inscrite en Master MEEF. Elle exerce à mi-temps dans une classe de grande-section de maternelle au sein d'une petite école rurale de trois classes. Selon ses dires les élèves présents dans sa classe sont plutôt performants et l'effectif pour une classe de maternelle est correct. Si elle m'a confié préférer l'élémentaire à la maternelle, elle vient néanmoins

d'obtenir sa titularisation, accompagnée de très bon commentaires sur sa pratique professionnelle. Pour la rentrée prochaine elle est affectée sur un poste de titulaire remplaçante à spécialisation Adaptation Scolaire et Handicap.

Jimmy est quant-à lui un enseignant au profil particulier. Boulanger-pâtissier pendant une dizaine d'années, il a rencontré des soucis médicaux l'obligeant à quitter sa profession. Après une première réorientation dans le domaine de la finance, il a fait le choix de s'inscrire en Master MEEF pour préparer le CRPE. En 2014 il obtient le concours et est affecté dans une classe de CM1-CM2, dans une grande école urbaine proche de Chartres dans laquelle il est très bien intégré, et au milieu socio-économique mixte. La classe ne semble pas comporter d'élèves en difficultés scolaires majeures, ni même de problèmes de comportement. De plus l'effectif de vingt-quatre élèves reste agréable. Notons qu'il la partage à mi-temps avec une enseignante plus expérimentée. En cette fin d'année il obtient sa titularisation et est affecté, par choix, dans un établissement spécialisé pour les adolescents en grandes difficultés scolaires où il occupera un poste d'accompagnateur éducatif.

### **5.2.3. Présentation succincte des projets pédagogiques mis en place**

J'ai eu l'occasion d'assister à plusieurs séances autour du projet dans ces deux classes. Les élèves des deux classes m'ont semblé très impliqués dans la réalisation des projets. Toutefois ces moments passés dans les classes n'ont pas fait l'objet d'une observation systématique, et ne seront donc pas exploités directement dans l'analyse des résultats, néanmoins ils m'ont permis de m'imprégner des univers de chacun et ainsi mieux saisir la démarche des enseignants en question. Pour bien replacer les entretiens dans leur contexte et bien les comprendre, je vous propose une rapide vue d'ensemble des projets pédagogiques, comme je les ai vu et comme ils m'ont été présentés par les enseignants.

Marine a mis en place deux projets pédagogiques au cours de cette année. Le premier est un projet autour des sciences, mais il inclut largement l'utilisation du langage oral. La finalité de ce projet était la réalisation collective d'un « cahier de sciences » retraçant toutes les expériences vécues par la classe dans l'année. Le second est un projet de plus grande envergure visant à la réalisation d'un film d'animation, comme le premier, il est axé sur une discipline particulière, en l'occurrence les arts visuels, mais inclut de nombreuses compétences langagières et sociales. Ce projet s'est déroulé sur deux trimestres. Les deux projets choisis par Marine semblent riches, chacun

permettant un travail langagier, écrit comme oral, conséquent, important pour des élèves de grande section de maternelle.

Quant au projet mis en place par Jimmy, il s'agit d'un projet principalement artistique et scientifique, débouchant sur la présentation par les élèves d'une exposition sur le thème du pré-cinéma et mettant en scène plusieurs objets optiques fabriqués par leur soin. Ce projet s'est étendu sur les deux dernières périodes de l'année scolaire et l'exposition finale a été présentée par les élèves aux quatorze autres classes de l'école, ainsi qu'aux parents d'élèves de cette classe de CM1/CM2. L'envergure généreuse de l'exposition est sans doute un facteur de motivation majeur pour cette classe.

### **5.3. PROCESSUS MÉTHODOLOGIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES**

Pour interpréter les données collectées via les entretiens j'ai choisi l'analyse par unité de sens. Ce choix a été motivé par le thème de la recherche s'avérant être plutôt large et par le nombre réduit de participants à l'étude.

J'ai tout d'abord effectué plusieurs lectures des transcriptions établies afin d'extraire le sens général de l'entretien avant de découper ceux-ci en plusieurs unités de significations faisant sens en elles-mêmes et s'apparentant à un même thème. Ces deux premières étapes ont servi à approfondir le sens de chacune de ces unités en étudiant des unités de sens plus réduites et classées dans un tableau reprenant les items définis par la grille d'entretien (Annexe C). Pour finir ce classement a permis une synthèse de tous les éléments dégagés dans un classement systématique des unités de sens relevées, offrant ainsi une vue d'ensemble des données collectées (Annexe H) basé sur le tableau de Duchesne et Savoie<sup>121</sup>. Ce classement permettra une interprétation plus simple de l'ensemble des résultats obtenus auprès des différents sujets.

#### **5.3.1. Retranscriptions et tri des données**

Ainsi, en plus des avantages déjà cités, la retranscription de chaque entretien m'a permis de mieux m'imprégner des informations fournies. J'ai par la suite pu les classer dans un tableau mettant en parallèle les deux entretiens (Annexe C) en reprenant les éléments de nos questions de recherche :

121 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

› *État de l'insertion professionnelle de l'enquêté*

Dans ce tableau sont consignés les éléments concernant l'insertion professionnelle de l'enseignant, en termes de relations professionnelles, de gestion du temps et des apprentissages, ainsi qu'un bilan plus général.

› *Obstacles et préoccupations professionnels vécus par l'enquêté*

Ce tableau relate les obstacles et difficultés vécus par l'enquêté durant sa première année de fonction ainsi que les solutions pour remédier à ces problèmes qu'il a pu mettre en place.

› *Liens entretenus entre l'enquêté et la démarche*

Celui-ci s'intéresse à l'influence de la mise en place d'un projet sur l'enseignant, et sa pratique ainsi qu'aux motivations de l'enseignant à mettre un projet en place dans sa classe.

› *Influence du projet pédagogique sur l'élève / le groupe classe*

Ce tableau regroupe les éléments de l'entretien faisant références aux répercussions sur la motivation de l'élève, la qualité de son travail et les relations sociales dans le groupe-classe .

› *Aide à l'estimation de l'engagement professionnel de l'enquêté*

Le dernier tableau concerne l'engagement professionnel de l'enquêté et son inclination à persévérer dans la profession, on y traite de la vocation professionnelle, des projets futurs et de la perception de l'enseignant lui-même sur son engagement.

### **5.3.2. Grille d'analyse des entretiens selon Duchesne et Savoie (2002)<sup>122</sup>**

Les entretiens effectués étant semi-directifs, il ne n'a pas paru possible d'effectuer une analyse systématique de chaque items en les comparant deux à deux, d'un entretien à l'autre. Déjà cité plusieurs fois, Duchesne et Savoie<sup>123</sup>, ont proposé un catalogue des propriétés favorables ou défavorables au développement de l'engagement professionnel de l'enseignant du primaire en quatre catégories<sup>124</sup>. J'ai donc choisi de reprendre ces propriétés afin de contrôler leur présence ou non, chez les

122 Ibid.

123 Ibid.

124 cf. p. 27 de ce mémoire.

participants de notre étude. Pour compléter cette grille (Annexe H) je me suis appuyée sur les propos tenus dans les entretiens, chaque indicateur extrait de l'entretien est associé au marqueur correspondant<sup>125</sup>. Cette grille permet de regrouper sur un même document les données recueillies dans les deux entretiens et de pouvoir ainsi les comparer tout en analysant les phénomènes rapportés, en lien avec l'évaluation faite de l'engagement de l'enquêté, à l'aide du questionnaire.

### **5.3.3. Étude du questionnaire d'engagement et comparaison**

Le questionnaire, inspiré de celui de Meyer et Allen<sup>126</sup>, est construit à l'aide d'une échelle de Linker, et évalue l'engagement professionnel de façon générale en associant l'engagement affectif, l'engagement normatif et l'engagement de continuité. Le niveau d'engagement général a été calculé additionnant les réponses des enquêtés selon l'échelle de Linker, puis en comparant ce résultat au maximum possible, à savoir 36. Puis les sous-totaux ont été fait pour les trois dimensions de l'engagement. Rappelons que les trois catégories d'engagement ne sont pas représentées à égalité dans le questionnaire proposé, ainsi des pourcentages ont été établis en prenant en compte cette différence, afin de ne pas fausser les résultats. En outre, pour simplifier la lecture, ils seront arrondis à l'unité la plus proche. Ces chiffres seront exploités dans l'interprétation des entretiens pour déterminer si la vision de son engagement par l'enquêté est conforme à celle récoltée par les questionnaires.

125 NB : la grille d'analyse que vous trouverez en annexe comporte à la fois les informations recueillies dans ces premiers entretiens, ainsi que celles obtenues à l'aide de la seconde série d'entretiens, présentée ultérieurement.

126 Meyer, J. P., Allen, N. J., 1990. *op. cit.* p 44.

# 6. RÉSULTATS

## 6.1. SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE DE JIMMY

### 6.1.1. L'entretien

Catégorie 1						
Raison d'être de l'engagement professionnel						
<i>Orienté vers soi : construction du soi personnel</i>		<i>Orienté vers soi : construction du soi professionnel</i>		<i>Orienté vers les autres</i>		<i>Orienté vers l'amour de la profession</i>
valeurs personnelles ou familiales		autonomie	✓	dévouement	✓	Intérêt pour les tâches
estime du soi personnel		actualisation	✓	faire une différence	✓	implication auprès des élèves
identité personnelle		estime du soi professionnel				amour de la profession
		image du soi professionnel				
		identité professionnelle				

Catégorie 2						
« Allumeurs » et « éteignoirs » de l'engagement professionnel						
<i>Relatif au soi : facteurs favorables</i>		<i>Relatif au soi : facteurs non favorables</i>		<i>Relatif à l'extérieur du soi : facteurs favorables</i>		<i>Relatif à l'extérieur du soi : facteurs non favorables</i>
Inclinaison pour les enfants et la profession	✓ X	Difficultés personnelles		Soutien des collègues	✓	Obstacles générés par les collègues
Attitude positive / dispositions favorables	✓	Doute sur les compétences	✓	Soutien de la direction d'école	✓	Obstacles générés par la direction
				Autre forme de soutien		Obstacles générés par l'environnement
				Occasion d'actualisation		Obstacles suscités par la tâche
				Encouragement et reconnaissance		

Catégorie 3			
Stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel			
<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : attitude</i>		<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : comportement</i>	
Puier en soi / se ressourcer / se retirer	✓	Actions ou projets	✓
Améliorer ou changer son attitude	✓	Ressources professionnelles	
		Changements	✓

Catégorie 4	
Opinion sur la profession	
<i>Relatives à l'extérieur du soi</i>	
A propos des autres agents de l'entourage professionnel	
A propos de la profession	✓

- ✓ l'enquête indique une inclinaison pour l'item
- X l'enquête indique une inclinaison allant à l'opposé de l'item
- l'absence de signe indique que le marqueur n'a pas été évoqué pendant l'entretien

Figure 7. Marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel de Jimmy présents dans l'entretien (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)<sup>127</sup>

127 NB : l'item « inclinaison pour les enfants et la profession » comporte les deux marqueurs, le premier indique une inclinaison pour les enfants, le second un défaut d'inclinaison pour la profession.



Le tableau présenté ci-avant rappelle les différents marqueurs favorisant, ou au contraire entravant, l'engagement professionnel selon les travaux de Duchesne et Savoie<sup>128</sup>. Vous retrouverez en annexe (Annexe H) la grille dans son intégralité, renvoyant aux différentes unités de sens extraites des entretiens. Ce tableau sera utilisé pour appuyer l'analyse présentée ici.

Dès les premiers moments de cet entretien, Jimmy témoigne d'une prise de fonction compliquée [1]<sup>129</sup> en raison de facteurs externes, notamment un environnement de début de carrière défavorable. En effet, le sentiment d'un manque de connaissance quant à la réalisation des tâches de l'enseignant [2] ainsi que la gestion d'une classe à double niveau [1] impliquant une différenciation simultanée, semblent avoir été deux freins à son insertion professionnelle. Il indique d'ailleurs ne pas avoir pris plaisir à exercer durant ces premiers temps [9], retenu par la crainte de « faire n'importe quoi » [9] et ainsi ne pas faire progresser les élèves. Néanmoins, l'enquêté ajoute très vite que si le début d'année a été difficile il a rapidement fini par trouver sa place dans ce nouvel environnement et se sent, en cette fin d'année, à l'aise [1] et bien installé dans sa classe [2]. En effet, si la partie didactique semble avoir été compliquée à gérer en début d'année, l'enquêté donne quelques pistes de solutions lui ayant permis de passer outre ces difficultés : « se faire confiance » [2] et « se faire plaisir » [9] sont selon lui primordiaux afin d'envisager sereinement ses enseignements, bien qu'il rappelle l'importance de se remettre en question [15] par moments.

Ainsi, son insertion professionnelle, en dépit d'un nombre d'obstacles certain, semble s'être plutôt bien déroulé. L'enseignant explique ceci en soulignant l'importance qu'a revêtu l'équipe enseignante [3] ainsi que la direction [1] de l'école dans laquelle il exerçait. Les échanges possibles avec des enseignants exerçant dans le même niveau de classe que le sien et un directeur très présent pour les soulager des tâches administratives les plus laborieuses sont pour l'enquêté une chance qui lui a permis de dépasser les premiers moments difficiles [1][3]. En outre, Jimmy ne témoigne pas de grandes difficultés liées à la gestion de classe [1], que ce soit dans les temps d'apprentissage classique, que dans les temps de projet [10], il l'explique par la confiance et les bonnes relations qu'il a réussi à instaurer avec ses élèves, notamment par le biais de l'humour et de l'amusement [10].

128 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

129 Entre crochets les références aux unités de signification du premier entretien de Jimmy (Annexe C)

Par la suite, nous abordons le projet pédagogique en lui-même. Il avoue avoir eu l'envie de proposer à sa classe un travail interdisciplinaire avant même d'être titulaire du concours [4]. Cette envie a été motivée par l'exemple d'un projet vu chez un autre enseignant, mais aussi par le désir de proposer à ses élèves un système de travail qui permet de créer du lien et de faire du sens par la transdisciplinarité [5] tout en favorisant la cohésion de la classe en allant vers un objectif commun. S'ajoute à cela son besoin de sortir des sentiers battus [5] et ainsi éviter les écueils possibles dûs à l'aspect rébarbatif que peut prendre l'enseignement, pour les élèves, comme pour lui [5]. Il témoigne également d'une volonté d'expérimenter de nouvelles choses [9], une fois que sa place d'enseignant trouvée au sein de la classe, toujours dans l'idée de prendre plaisir à faire son travail [9]. Pour lui, l'objectif principal de ce projet est bel et bien de varier les types d'enseignements, pour s'amuser et entretenir un bon climat de classe. De plus, le projet pédagogique est un moyen de motiver l'élève à travailler pour lui et non pas pour faire plaisir à l'enseignant ou ses parents [10], tout en le valorisant en lui permettant d'utiliser ses compétences propres [8].

Pédagogiquement, le projet lui a permis de mettre en place des dispositifs (groupes de travail hétérogènes par exemple), permettant des échanges de compétences entre élèves [7] et mettant ainsi l'individu au service du groupe de façon à le valoriser [8]. Dans la lignée de cette idée, le partage du projet avec les parents d'élèves a eu pour but, non seulement de motiver les élèves, mais surtout de les impliquer et d'impliquer les parents dans l'éducation scolaire de leurs enfants [12]. Jimmy explique dans cet entretien que le partage du projet permet aux parents de voir ce qui est fait dans les classes, leur faire comprendre que les choses ont changé depuis qu'eux-mêmes sont passés sur les bancs de l'école [12], tout en faisant en sorte que ce genre de démarches se développe davantage dans les classes [12]. Il ne s'agit pas pour lui de partager un travail irréprochable mais plutôt d'appuyer l'importance d'un travail commun pointant du doigt le fait que l'école n'est pas que le lieu de l'individualisme [12].

Pour finir, l'entretien a été orienté directement vers la question de l'engagement professionnel et du choix de la profession enseignante. Comme déjà évoqué, Jimmy a un parcours professionnels particulier et explique ne pas avoir choisi l'enseignement par vocation [13]. Contraint de quitter son premier emploi pour des raisons de santé, l'éducation n'est néanmoins pas un choix dû au hasard [13]. Le partage et le désir de transmettre des savoirs et des gestes ont toujours été présents, et cela déjà dans sa précédente profession [13] ; de plus il juge le contact avec les jeunes « vivifiant » [16].

La liberté pédagogique offerte par la profession est aussi un argument positif, associé à la possibilité d'un travail en équipe [16]. En ce qui concerne les projets professionnels de l'enquêté et sa persévérance dans la profession, Jimmy confie l'envie de vouloir s'orienter vers l'éducation en milieu hospitalier ou ASH, avoue s'y sentir plus utile en raison de son parcours personnel [17]. Toutefois, s'il se projette dans l'enseignement pendant plusieurs années il n'envisage pas forcément d'y finir sa carrière, la vie étant faite d'aléas [17]. Par ailleurs lorsqu'il en vient à juger son engagement professionnel, il ne semble pas le considérer comme personnel mais plutôt comme inhérent à la profession, l'enseignement étant pour lui un métier d'engagement, en partie en raison de la responsabilité morale ressentie par rapport aux élèves mais aussi à cause de la nature du métier qui s'avère coûteux en temps et en énergie, pour une rémunération qui n'est pas des plus élevées [17]. Ainsi, pour lui, l'enseignement est une profession où le désengagement ou le non-engagement professionnel n'est pas acceptable [17].

Les tableaux suivants synthétisent les informations apportées par Jimmy au cours de son entretien en lien avec la réduction des difficultés liées aux tâches et des difficultés d'organisation:

<b>Bénéfices apportés par la mise en place du projet du point de vue de l'enquêté :</b>			
A destination des élèves	A destination du groupe classe	A destination de l'enseignant	A destination de la profession
<ul style="list-style-type: none"> <li>- crée du lien / du sens entre les apprentissages</li> <li>- un élève plus engagé/ mobilisé dans son travail</li> <li>- l'élève travaille sans s'en apercevoir, ludique</li> <li>- fait plaisir aux élèves</li> <li>- fait en sorte que l'élève travaille pour lui et non pour l'enseignant</li> <li>- valorise l'élève par la présentation de son travail à l'extérieur de la classe</li> <li>- implique les parents dans la scolarité de l'élève</li> <li>- réinvesti les acquis de l'année</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorise l'échange / l'entraide / l'échange de compétences</li> <li>- évite de laisser les élèves / leur évite la routine d'un travail trop rébarbatif</li> <li>- favorise la cohésion du groupe classe / bonnes relations / bon climat de classe / efface les inégalités du double niveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permet à l'enseignant de s'amuser dans sa pratique / évite la routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- valorise la profession en mettant en avant le travail de groupe et l'évolution des pratiques</li> </ul>

Difficultés liées aux tâches et à l'organisation pédagogique rencontrées par l'enquêté :			
En lien avec l'insertion professionnelle	En lien avec les difficultés didactiques ou les tâches	En lien avec la gestion de classe	En lien avec les difficultés personnelles
- prise de fonction jugée compliquée - ne prenait pas de plaisir à exercer en début d'année - double niveau vécu comme un obstacle, en raison des difficultés de différenciation	- manque de connaissances en début d'année - beaucoup de questions et de préoccupations professionnelles qui parasitent l'enseignement - préoccupations à propos de la qualité de son enseignement - interrogations quant à la préparation des enseignements - peur de faire « n'importe quoi »	- cohésion de classe compliquée en raison des relations CM1 / CM2	- métier qui demande du temps, lourd en investissement personnel

Figure 8. Synthèses des éléments avancés par Jimmy, en lien avec la réduction des difficultés liées aux tâches et les difficultés d'organisation

### 6.1.2. Indicateurs de l'engagement professionnel perçu et du maintien dans la profession enseignante<sup>130</sup>

Le tableau suivant répertorie les unités de sens extraites de l'entretien de Jimmy faisant référence à l'engagement professionnel.

Catégories d'engagement professionnel	Indicateurs de la perception de son engagement professionnel par l'enquêté :
Engagement professionnel général :	« Engagé dans mon travail oui ». [15]
Engagement affectif :	« Engagé dans mon travail oui. Parce qu'on a une responsabilité quand même. On a des enfants en face de nous. Donc c'est des enfants qui ont besoin d'apprendre... qui ne sont pas forcément responsables. On est leur référent finalement au sein de la classe. » [15] « Et puis on est au contact d'enfants et c'est plutôt sympa. C'est quand même plutôt sympa, ils nous ramènent une certaine vivacité et la fougue de la jeunesse ! » [16]
Engagement normatif :	« Donc... on se doit. Ce n'est même pas une question... de se sentir. C'est qu'on se doit d'être présent, on se doit de travailler consciencieusement. » [15] « On est forcément engagé dans ce travail. Enfin je pense que si on ne s'engage pas dedans il faut qu'on change. » [15]
Engagement de continuité :	« je pense que si je travaillais pour gagner de l'argent je n'aurais pas choisi ce métier là. Parce qu'il y en a bien d'autres qui sont moins coûteux et qui rapportent plus d'argent. » [16]

Figure 9. Tableau des unités de sens de l'entretien de Jimmy faisant référence à son engagement professionnel

130 Entre crochets les références aux unités de signification du premier entretien de Jimmy (Annexe C)

Ce prochain tableau traite des éléments de l'entretien permettant d'indiquer l'intensité des chances existantes pour que l'enseignant persévère dans sa fonction.

Indicateurs du maintien dans la profession enseignante :	Oui	Non	Unités de sens
L'enquêté projette-t-il de poursuivre sa carrière dans l'enseignement ?	✓		« pour le moment je me vois enseignant pour un bon nombre de temps » [17]
L'enquêté envisage-t-il tout son avenir professionnel dans l'enseignement ?	✓	✓	« Et tu envisages ta carrière dans l'enseignement ? - Je ne sais pas... Je ne sais pas du tout. Je ne sais pas de quoi l'avenir sera fait. [...] La vie est remplie d'aléas qui font qu'on s'adapte. » [17]
L'enquêté a-t-il des projets professionnels dans le milieu enseignant ?	✓		« J'aimerais bien me diriger vers l'ASH, parce que c'est quelque chose qui me parle. [...] je me sentirais peut-être plus utile dans ce milieu là. » [17]

Figure 10. Tableau des indicateurs de maintien dans la profession enseignante de Jimmy

### 6.1.3. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel

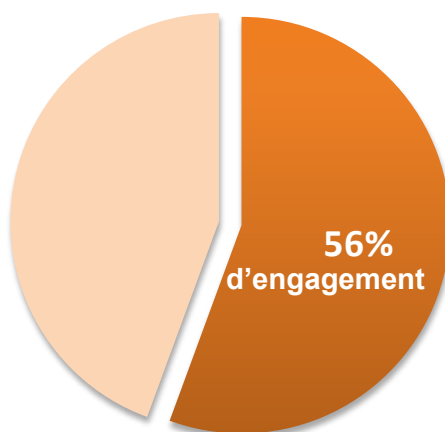


Figure 11. Schéma de la proportion d'engagement professionnel de Jimmy sur un engagement théorique de 100%

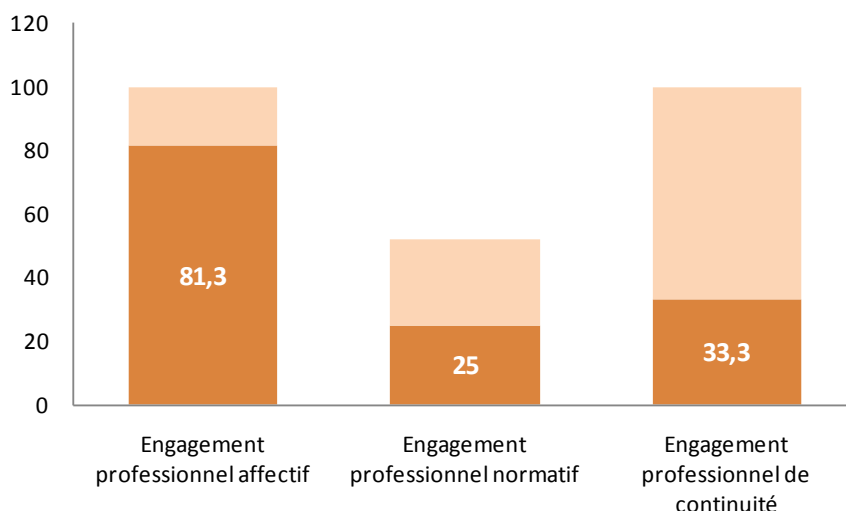


Figure 12. Schéma des catégories d'engagements professionnels de Jimmy sur un engagement théorique de chaque catégorie de 100%

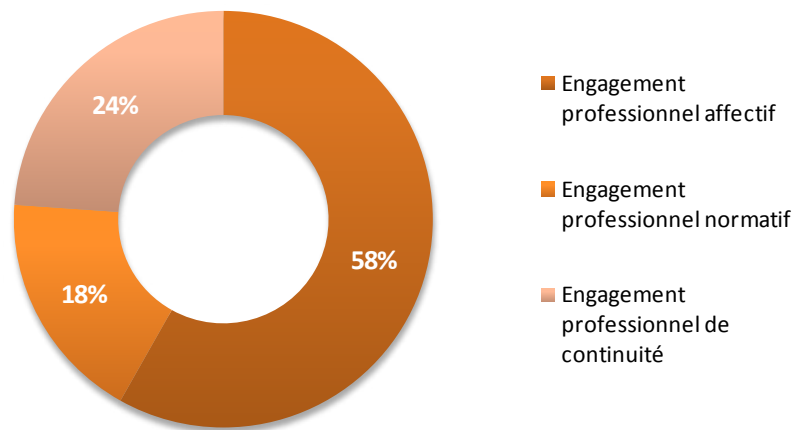


Figure 13. Proportion de chaque catégorie d'engagement professionnel sur l'engagement professionnel général de Jimmy

Les schémas ci-dessus transcrivent les réponses effectuées par Jimmy dans le questionnaire (Annexe D) évaluant son engagement professionnel. On constate que l'engagement dont il est fait preuve pour sa profession est moyen (56% sur un total d'engagement théorique optimal de 100%). Toutefois notons la différence de représentation entre les trois types de catégories dans l'engagement général de l'enquêté. Les résultats de Jimmy montrent qu'il est largement plus engagé affectivement (58% sur un total de 100% d'engagement professionnel théorique) que normativement, ou par continuité.

## 6.2. SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE DE MARINE

### 6.2.1. L'entretien

L'analyse qui va suivre s'appuie sur la grille d'analyse des marqueurs favorisant, ou entravant, l'engagement professionnel selon les travaux de Duchesne et Savoie<sup>131</sup> et dont une version simplifiée se trouve en page suivante.

131 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

Catégorie 1							
Raison d'être de l'engagement professionnel							
Orienté vers soi : construction du soi personnel		Orienté vers soi : construction du soi professionnel		Orienté vers les autres		Orienté vers l'amour de la profession	
valeurs personnelles ou familiales		autonomie		dévouement	✓	Intérêt pour les tâches	✓
estime du soi personnel		actualisation	✓	faire une différence		implication auprès des élèves	✓
identité personnelle		estime du soi professionnel				amour de la profession	
		image du soi professionnel					
		identité professionnelle					

Catégorie 2							
« Allumeurs » et « éteignoirs » de l'engagement professionnel							
Relatif au soi : facteurs favorables		Relatif au soi : facteurs non favorables		Relatif à l'extérieur du soi : facteurs favorables		Relatif à l'extérieur du soi : facteurs non favorables	
Inclinaison pour les enfants et la profession	X	Difficultés personnelles		Soutien des collègues	X	Obstacles générés par les collègues	
Attitude positive / dispositions favorables	✓	Doute sur les compétences	✓	Soutien de la direction d'école		Obstacles générés par la direction	
				Autre forme de soutien		Obstacles générés par l'environnement	✓
				Occasion d'actualisation		Obstacles suscités par la tâche	✓
				Encouragement et reconnaissance			

Catégorie 3			
Stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel			
Se manifestant à l'intérieur du soi : attitude		Se manifestant à l'intérieur du soi : comportement	
Puise en soi / se ressources / se retirer		Actions ou projets	✓
Améliorer ou changer son attitude		Ressources professionnelles	✓
		Changements	

Catégorie 4	
Opinion sur la profession	
Relatives à l'extérieur du soi	
A propos des autres agents de l'entourage professionnel	
A propos de la profession	✓

- ✓ l'enquêté indique une inclinaison pour l'item
- X l'enquêté indique une inclinaison allant à l'opposé de l'item
- l'absence de signe indique que le marqueur n'a pas été évoqué pendant l'entretien

Figure 14. Marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel de Marine présents dans l'entretien (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)

Marine décrit sa première année d'enseignement comme difficile [1]<sup>132</sup>. Deux éléments se révèlent avoir compliqué cette année : le manque de temps provoqué par le travail accumulé de son poste d'enseignante et de son statut d'étudiante à l'ESPE, et la méconnaissance du niveau rencontré, la maternelle, peu étudiée en première année de formation [1]. En effet, l'environnement particulier créé par la dualité entre le travail à l'école et le travail universitaire s'avère être un élément de difficulté. Elle rappelle plusieurs fois la charge de travail représentée par le mémoire de fin de Master et les dossiers d'évaluations [1]. Un autre obstacle rapporté par Marine est la difficulté à utiliser les programmes (parus au bulletin officiel) comme fondation à la préparation des cours, particulièrement en maternelle. Ceux-ci sont jugés trop vagues et impliquent donc un décryptage compliqué [8]. De plus, celle-ci confesse à demi-mots avoir rencontré des difficultés dans le travail en équipe au sein de l'école, l'échange et l'inter-compréhension ne s'avérant pas toujours évidente. Elle semble peinée par cette situation, soulignant l'importance d'un travail d'équipe pour elle, et regrettant la dynamique connue en stage dans une autre école [2]. Toutefois, si elle avoue avoir vécu une période de stress alors qu'elle se retrouvait seule face à une classe [1] et avoir à consacrer beaucoup de temps à son travail [14], elle confie s'être adaptée à son poste en quelques semaines et avoir plaisir à avoir sa propre classe avec ses élèves [1].

Très vite l'entretien s'oriente vers les projets mis en place par l'enseignante. Elle a en effet proposé deux projets pédagogiques à ses élèves cette année : un projet de découverte du monde avec la construction d'un cahier de sciences, et un projet cinéma pour lequel les élèves ont réalisé un court-métrage d'animation en stop-motion<sup>133</sup> sur le thème du Petit Chaperon Rouge [3]. La volonté de mettre en place une telle démarche est expliquée par Marine par les lectures pédagogiques qu'elle a pu effectuer au cours de sa formation, celles-ci assurant un nombre important de bénéfices pour les élèves [5]. Les dispositifs ont donc été influencés par ses lectures, notamment l'implication des élèves dans le choix et la construction de l'ensemble du projet effectué [6].

Les deux projets proposés, d'abord axés sur une discipline principale, mettent en jeu des compétences transversales [5]. Marine reconnaît donc beaucoup de « bénéfices » [5][7][11] à la mise en place d'un projet, et elle le considère même comme « essentiel » au sein d'une classe [14]. L'enquêtée explique que ce travail permet

132 Entre crochets les références aux unités de signification du premier entretien de Marine (Annexe C)

133 Technique d'animation image par image, généralement à partir de prises de vues d'objets immobiles.



d'investir les élèves dans leur travail grâce à une réalisation finale concrète, ce travail ayant un impact direct sur la production [4]. Elle reconnaît de nombreux autres bénéfices au projet pédagogique, comme l'implication émotionnelle des élèves [5], en partie expliquée par le fait qu'elle a pris soin de laisser le groupe classe mener le projet en choisissant le thème du film réalisé [6]. Elle ajoute à cela le caractère concret du projet qui permet de donner du sens et de la logique aux apprentissages vécus [10], ainsi que la sociabilisation induite par cette démarche, favorisant les relations inter-élèves et évitant l'individualisme [5][11]. En effet, elle affirme avoir perçu ces effets auprès de ses élèves, remarquant une augmentation de la cohésion du groupe classe, et un renforcement des liens sociaux [5].

Pédagogiquement elle constate une autorité facilitée durant les temps de projet, les élèves décrochant moins rapidement, de part l'implication qu'ils ont dans les travaux engagés [9], simplifiant par ailleurs la gestion du groupe classe par l'enseignante. D'un point de vue plus didactique, elle souligne que le travail par projet l'a aidé à structurer ses enseignements et à les organiser, simplifiant ainsi leur préparation et leur conception [10]. Toutefois, si elle constate que la démarche a ses avantages d'un point de vue organisationnel, elle confesse que des difficultés persistent. En effet les projets ont été facteurs de stress pour elle [7], chronophages hors et dans la classe [7][12], ils sont décrits comme « envahissants » [7], et également imposants dans le sens où il s'agit d'un travail contractuel qui impose d'être complété dans sa totalité [7]. Néanmoins, qu'importe les difficultés rencontrées, Marine tire un bilan très positif des projets mis en place [10], pour elle comme pour les élèves [10]. De plus il permet aux parents de voir ce qui est fait en classe, ce qui est très important en maternelle, et ainsi souligner le fait que le travail engagé n'est pas occupationnel mais chargé d'objectifs de compétences et d'apprentissages [4].

En ce qui concerne la question de son engagement professionnel, Marine ne se considère pas comme engagée, au premier abord [15]. Elle explique ce sentiment par le regret qu'elle ressent de ne pas pouvoir tout faire de la façon dont elle le voudrait, notamment par manque de temps [15]. Sa profession semble très importante pour elle [15], et elle finit par ajouter qu'elle doit être engagée puisqu'elle porte tant d'importance à la qualité de son travail [15]. Elle juge finalement son engagement plutôt dirigé vers ses élèves que vers son emploi [15].

Pour finir, soulignons que Marine n'enseigne pas par vocation [13]. Elle aurait aimé s'orienter vers la médecine mais a dû changer d'objectif. Elle confie même s'être dirigée vers l'enseignement sans réel intérêt, celui-ci est né au fur et à mesure de sa formation et les stages vécus. Toutefois, si elle ne semblait pas montrer d'inclinaison particulière pour la jeunesse ou la profession, elle témoigne pendant cet entretien d'une attitude positive face au métier qu'elle exerce. Aujourd'hui elle prend plaisir à enseigner et particulièrement à concevoir les enseignements et à faire progresser les élèves [13], Pour elle l'important est d'adapter les enseignements proposés aux élèves et aux contextes [14], l'enjeu est vécu comme un défi motivant qu'elle « s'amuse » à relever [13]. Elle projette son avenir professionnel dans l'enseignement [16], et si elle se voit dans une classe encore plusieurs années [16], elle confie vouloir évoluer vers un poste différent, comme celui de conseillère pédagogique, ou de formateur pour futurs enseignants [16]. Elle assure également avoir le désir de continuer sur sa lancée et de proposer de multiples projets à ses futurs élèves, elle ne s'imagine pas poursuivre sa carrière sans projets en tête [11].

<b>Bénéfices apportés par la mise en place du projet du point de vue de l'enquêté :</b>			
A destination des élèves	A destination du groupe classe	A destination de l'enseignant	A destination de la profession
<ul style="list-style-type: none"> <li>- permet d'investir l'élève dans son travail grâce à une production concrète</li> <li>- permet d'investir l'élève dans le travail par le choix collectif du thème travaillé</li> <li>- a un impact sur la motivation de l'élève</li> <li>- permet de solliciter la concentration de l'élève plus longtemps</li> <li>- permet d'impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant</li> <li>- valorise l'élève</li> <li>- implique l'élève affectivement</li> <li>- donne du sens et de la logique aux enseignements</li> <li>- sociabilise l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- favorise les interactions inter-élèves</li> <li>- rompt l'individualisme</li> <li>- augmente la cohésion du groupe</li> <li>- crée des liens sociaux forts entre les élèves</li> <li>- avancer en commun sur un objectif implique la classe affectivement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permet de travailler des compétences transversales</li> <li>- l'enseignant rencontre moins de problèmes d'autorité pendant les temps de projet</li> <li>- le travail en projet aide l'enseignant à structurer les enseignements pendant la préparation, aide à s'organiser</li> <li>- facilite la conception des enseignements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- permet de montrer aux parents que le travail de classe n'est pas un travail occupationnel</li> <li>- met en avant les qualités de l'enseignement en maternelle</li> </ul>

Difficultés liées aux tâches et à l'organisation pédagogique rencontrées par l'enquêté :		
En lien avec l'insertion professionnelle	En lien avec les difficultés didactiques ou les tâches	En lien avec les difficultés personnelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>- début d'année jugé difficile et vecteur de stress</li> <li>- regrette un travail en équipe pas toujours évident</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- manque de connaissances sur le niveau, manque de formation sur le niveau</li> <li>- reproche des programmes en cycle 1 trop vagues</li> <li>- nécessité de recherches et de « prises de tête » pour dégager les objectifs à atteindre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déplore le manque de temps général, en raison de la formation/obtention du master en parallèle</li> <li>- souligne une charge de travail très importante qui implique des sacrifices dans la qualité des préparations</li> <li>- souligne une charge de travail très importante qui implique des sacrifices dans la vie privée</li> </ul>

Figure 15. Synthèses des éléments avancés par Marine, en lien avec la réduction des difficultés liées aux tâches et les difficultés d'organisation

Les tableaux précédents synthétisent les informations apportées par Marine en lien avec la réduction des difficultés liées aux tâches et les difficultés d'organisation.

### 6.2.2. Indicateurs de l'engagement professionnel perçu et du maintien dans la profession enseignante<sup>134</sup>

Le tableau suivant répertorie les unités de sens extraites de l'entretien de Marine faisant référence à l'engagement professionnel.

Catégories d'engagement professionnel	Indicateurs de la perception de son engagement professionnel par l'enquêté :
Engagement professionnel général :	<p>« Oui et non. Oui et non hein. Je me considère engagée dans mon travail parce que c'est quelque chose de très important pour moi. Et je suis engagée auprès des élèves pour les faire progresser, pour leur faire apprendre tout un tas de choses... Après y'a des jours où je suis moins engagée que d'autres parce que... avec tout le travail qu'il y a à côté, y'a forcément des moments où on est obligé de faire des sacrifices. » [15]</p> <p>« Oui quelque part c'est toujours de l'engagement parce que je suis pas contente forcément de ce que je fais, et ça prouve que ça compte, mais y'a des fois où je suis... Où j'ai pas le choix et où je suis obligée de faire des sacrifices, et j'aime pas ça. » [15]</p>
Engagement affectif :	« Et je suis engagée auprès des élèves pour les faire progresser, pour leur faire apprendre tout un tas de choses... » [15]
Engagement normatif :	absent
Engagement de continuité :	absent

Figure 16. Tableau des unités de sens de l'entretien de Marine faisant référence à son engagement professionnel

134 Entre crochets les références aux unités de signification du premier entretien de Marine (Annexe C)

Le tableau ci-après traite des éléments de l'entretien permettant d'indiquer l'intensité des chances existantes pour que l'enseignant persévère dans sa fonction.

Indicateurs du maintien dans la profession enseignante :	Oui	Non	Unités de sens
L'enquêté projette-t-il de poursuivre sa carrière dans l'enseignement ?	✓		« Donc tu envisages quand même toute ta carrière dans l'enseignement ? Oui ! Oui oui. » [16]
L'enquêté envisage-t-il tout son avenir professionnel dans l'enseignement ?	✓		« <i>Donc tu envisages quand même toute ta carrière dans l'enseignement ?</i> Oui ! Oui oui. » [16]
L'enquêté a-t-il des projets professionnels dans le milieu enseignant ?	✓		« Pour l'instant, j'aimerais bien passer quelques temps auprès des élèves, c'est-à-dire en classe. (...) Oui j'aimerais bien évoluer, soit sur un poste de conseille pédagogique, ou sur de la formation d'enseignants... Toujours en gardant les élèves pas loin, mais peut-être sur de la formation adultes quoi. » [16]

Figure 17. Tableau des indicateurs de maintien dans la profession enseignante de Marine

### 6.2.3. Questionnaire d'évaluation de l'engagement professionnel

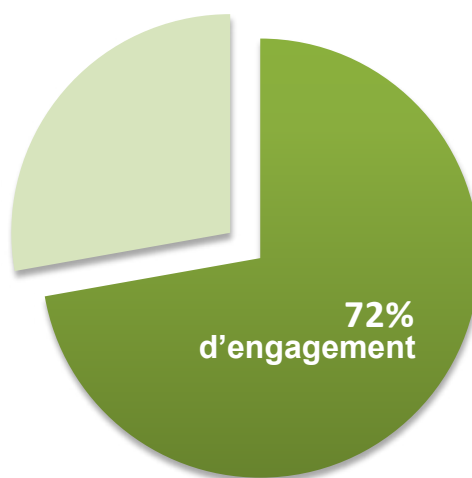


Figure 18. Schéma de la proportion d'engagement professionnel de Marine sur un engagement théorique de 100%

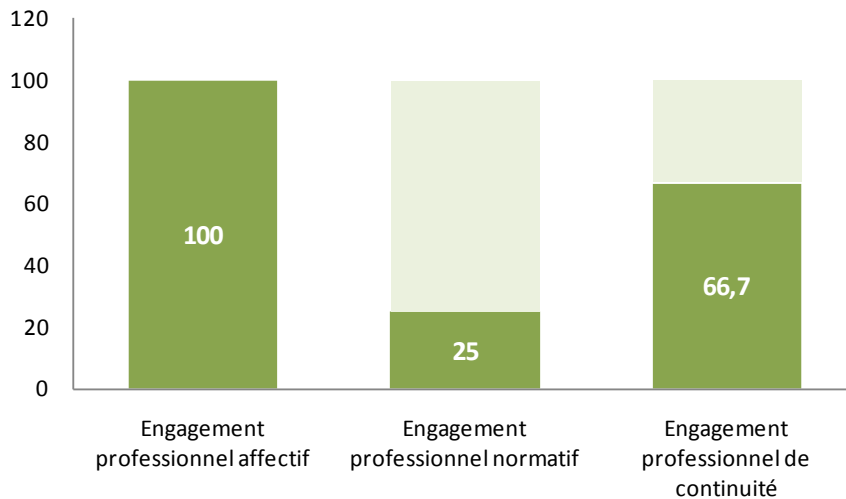


Figure 19. Schéma des catégories d'engagements professionnel de Marine sur un engagement théorique de chaque catégorie de 100%

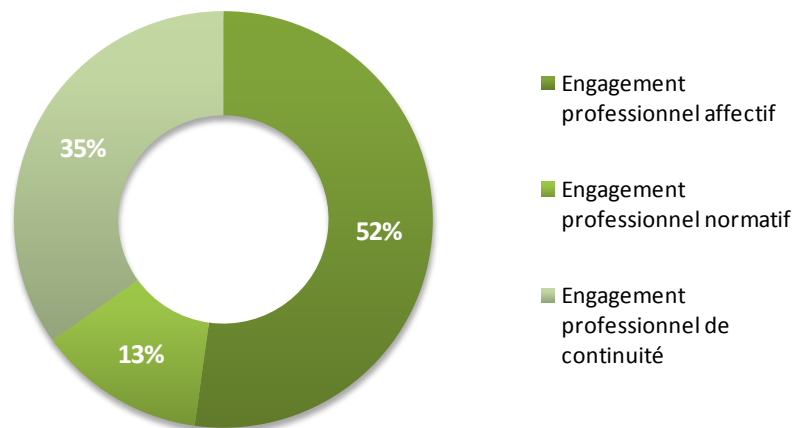


Figure 20. Proportion de chaque catégorie d'engagement professionnel sur l'engagement professionnel général de Marine

Les schémas ci-avant présentent les réponses effectuées par Marine dans le questionnaire (Annexe D) évaluant son engagement professionnel. Elle démontre un engagement général plutôt important, de plus de 72%, mais c'est surtout son engagement affectif qui est remarquable ici puisqu'il s'élève à 100% (sur un total d'engagement affectif optimal théorique de 100%). Par ailleurs, son engagement normatif est relativement bas (13%), soulignant qu'elle n'est pas engagée par un sentiment d'obligation envers l'organisation.

### 6.3. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES ET DISCUSSION

Les données présentées précédemment nous apportent des informations sur la perception que possèdent les deux enseignants débutants interrogés sur leur profession. Les entretiens nous ont également permis d'obtenir des renseignements sur les obstacles qu'ils ont eu à surmonter durant cette première année et sur leur insertion professionnelle. Il reste alors à déterminer à l'aide de nos résultats si la mise en place d'un projet pédagogique dans leur classe au début de leur carrière a eu un impact sur ces éléments.

La première hypothèse de cette recherche affirmait qu'une démarche de projet permettrait à l'enseignant débutant de soulager certaines de ses préoccupations professionnelles, notamment en termes de gestion de classe et d'organisation pédagogique. Nos entretiens ont bel et bien révélés que les enseignants interrogés ont rencontré ces difficultés (*figures 8 et 16*) que ce soit par rapport à leur insertion professionnelle, à la didactique et à la pédagogie ou encore à la gestion de classe. Les enquêtés ont également rencontré des difficultés plus personnelles et générées par l'environnement, notamment la double casquette d'enseignant et d'étudiant gourmande en temps. Néanmoins si les enquêtés n'évoquent pas ces éléments comme des difficultés rencontrées, ils énoncent de multiples aides et avantages apportés par le projet, que ce soit du point de vue de l'enseignant, de l'élève, de la classe et même de la profession. Ils parlent tous deux du sens donné aux apprentissages, de l'implication de l'élève, de sa valorisation en tant qu'individu actant, de la cohésion créée dans le groupe classe, et du plaisir qu'il ont pu prendre à effectuer les tâches inhérentes au métier. Par ailleurs, Marine souligne que, pour elle comme pour les élèves, les projets permettent de créer une logique à l'enchaînement des apprentissages, et ainsi de rendre sa programmation plus aisée. Quand à Jimmy, ce qui prime dans son discours est la nécessité pour lui de proposer quelque chose de différent, de changer d'air et de s'amuser dans ce qu'il fait. Ainsi si l'on ne peut pas affirmer que la démarche pédagogique a effacé toutes les difficultés et préoccupations de ces enseignants, les projets mis en place ont néanmoins permis de rendre le travail pour la classe comme pour eux, plus agréable et certainement plus serein.

Notre seconde hypothèse supputait que la démarche de projet permettait de favoriser une bonne insertion professionnelle pour l'enseignant débutant qui la met en place. Dans l'étude de Mukamurera<sup>135</sup> (*figure 1*), trois éléments semblent être

135 Mukamurera, J. 2006. *op. cit.*

primordiaux : l'intégration équipe-école, la reconnaissance dans le milieu du travail et la maîtrise du travail. La question de la reconnaissance n'a pas été abordée durant les entretiens, nous ne pourrions donc pas appuyer dessus pour valider notre hypothèse. L'intégration professionnelle a été beaucoup traitée par Jimmy, soulignant l'importance de la direction dans cet élément. Marine, quant à elle, a évoqué plus timidement cet aspect déplorant certaines difficultés à communiquer avec ses collègues bien que pour elle le travail d'équipe et l'échange soient primordiaux. Enfin, la maîtrise du travail, si elle a été source de préoccupation au début de l'année ne semble plus être un problème à l'approche des vacances. Par ailleurs, il n'a pas été établi de lien direct entre ces éléments et la démarche de projet, nous ne pouvons donc en aucun cas affirmer que cette pédagogie a une influence quelconque sur l'insertion professionnelle du jeune professeur des écoles.

En outre, concernant l'engagement professionnel de façon plus directe, les unités de sens extraites de l'entretien de Jimmy font apparaître que sa perception de son engagement professionnel et la valeur de l'engagement relevé par le questionnaire ne semblent pas totalement cohérentes. Toutefois, j'é mets l'hypothèse que pour Jimmy la question de l'engagement professionnel ne se porte que sur ce qui est traité comme « engagement affectif » par notre étude. En effet, selon la *figure 12*, son engagement affectif est autour de 81.3% ce qui est cohérent avec le fait qu'il se sente engagé dans son métier. Enfin, soulignons que son engagement normatif est moins représenté dans son entretien que son engagement de continuité bien que ce soit l'inverse selon les résultats obtenus à l'aide du questionnaire. En comparant les données obtenues dans le questionnaire de Marine avec celles recueillies au cours de son entretien on constate que Marine n'a pas une représentation très claire de son engagement professionnel. Elle dit ne pas être engagée, hors l'engagement relevé ici est plutôt élevé, et elle explique cela par le manque de précision qu'elle est parfois dans la nécessité d'opérer dans ses préparations de classe, en raison d'un manque de temps. Ainsi, on peut faire l'hypothèse que Marine est doublement engagée dans son travail, bien qu'elle ne le considère pas de cette façon car elle déplore de ne pouvoir être plus disponible pour remplir les tâches qui lui incombent.

Pour finir, une hypothèse qui s'est posée pendant cette recherche mais qui n'a toutefois pas été retenue dans le sujet d'étude concerne la motivation de ces enseignants débutants à s'engager dans un travail de cette envergure dès le début de leur carrière. Bien qu'elle n'apparaisse pas clairement dans notre structure d'analyse

il me paraît toutefois intéressant de l'évoquer. En effet, on pourrait supputer que le jeune enseignant fasse le choix de cette démarche dans le but de faciliter sa tâche pédagogique en proposant à l'élève un travail engageant. En effet, un élève intéressé est sans doute un élève plus à l'écoute, plus impliqué dans sa tâche et décrochant moins. C'est d'ailleurs ce que soulignent les enseignants interrogés dans nos entretiens (« *effectivement ils sont beaucoup plus investis dans la tâche, donc y'a moins de problèmes de gestion de classe, d'élève qui va décrocher et puis papillonner à droite à gauche.* » [Marine 9]). Et néanmoins, cette hypothèse adjacente ne se vérifie pas pour autant, si les élèves semblent plus faciles à gérer grâce au projet, il ne ressort pas de ces entretiens que cela était la motivation de ces enseignants. En effet, l'implication des élèves dans leur travail était bel et bien un objectif de leur démarche, mais celui-ci n'était pas orienté à faciliter le travail du pédagogue, mais plutôt orienté sur le bien-être de l'élève et en classe et dans l'approche qu'il peut avoir de ses apprentissages. Marine souligne dans notre échange que son choix s'est tourné vers cette démarche pour les bénéfices qu'elle peut apporter aux élèves, tandis que Jimmy évoque l'envie de faire plaisir aux élèves, tout en se faisant plaisir lui-même, en leur permettant de découvrir une façon de travailler et d'apprendre différente de celles usuelles à l'école. En somme, si une partie de cette hypothèse se vérifie ici, les enseignants avaient vraiment à dessein d'impliquer l'élève dans son apprentissage. En revanche, la seconde partie concernant la réduction des contraintes pédagogiques, bien qu'elle se soit pour autant produite, n'est nullement évoquée par les enquêtés.

Un dernier élément qu'il peut être intéressant de noter est le fait que pour les deux enseignants intéressés l'enseignement n'est pas une vocation, ni même un réel choix. On constate pourtant que cela n'affecte pas la perception qu'ils peuvent avoir de la profession ou leur conscience professionnelle envers les élèves.

Ainsi, avec les informations en notre possession il n'est malheureusement pas possible de déterminer si la démarche de projet a un impact sur l'engagement professionnel de l'enseignant débutant, ou s'il permet de réduire les risques de désertion. Pourtant, bien qu'il implique quelques complications par moment, et un certain stress en raison de la nécessité de le terminer à temps, les deux sujets enquêtés sont positifs sur le fait que le projet pédagogique soit un atout à leur enseignement. On constate également un point commun dans les deux entretiens, à savoir l'importance portée par les deux enseignants à la valorisation de l'élève tant dans son individualité que dans sa place au sein du groupe classe. J'en suis alors venue à me demander



si la démarche de projet ne favoriserait pas l'estime professionnelle, ce qui inciterait l'enseignant à persévérer dans la profession et accroîtrait l'engagement professionnel de l'intéressé. Je vous propose alors poursuivre cette recherche avec une seconde série d'entretiens dans le but d'enrichir nos données notamment concernant l'insertion professionnelle des enquêtés et de vérifier cette nouvelle hypothèse.

# 7. EXPLORATION COMPLÉMENTAIRE

## 7.1. STRUCTURE D'ANALYSE RÉVISÉE

Suite aux résultats obtenus précédemment, une nouvelle question se pose concernant les apports du projet pédagogique à l'enseignant débutant. Dans les entretiens nous avons relevé l'importance du devoir professionnel des enquêtés envers leurs élèves et leurs développements, non seulement du point de vue des apprentissages, mais aussi du point de vue social. Toutefois ceux-ci s'avéraient lacunaires à propos de l'insertion professionnelle et notamment de la reconnaissance professionnelle. Or plusieurs des écrits étudiés ici font référence d'une façon ou d'une autre à la reconnaissance professionnelle et au sentiment de compétence : les travaux de Duchesne et Savoie<sup>136</sup> traitent de l'importance de l'estime du soi professionnel ; Mukamurera<sup>137</sup> rappelle l'importance de la reconnaissance professionnelle et de la maîtrise du travail dans la bonne insertion professionnelle de l'enseignant ; et Deci & Ryan<sup>138</sup> font du sentiment de compétence un des trois piliers de leur théorie de l'autodétermination menant entre autre à l'engagement et la motivation.

L'ensemble de ces travaux associé aux résultats des entretiens effectués m'amène à penser que, plus qu'une bonne insertion professionnelle et la réduction des difficultés, la mise en place d'un projet pédagogique par un enseignant débutant accroîtrait l'estime du soi professionnel de celui-ci. Cette réflexion constituera notre troisième et dernière hypothèse concernant les effets de la démarche de projet sur l'engagement de l'enseignant débutant. On cherche alors dans cette dernière partie à étudier l'estime du soi professionnel des deux débutants interrogés en s'appuyant sur le sentiment de compétence dont ils font preuve, notamment sous le prisme de la reconnaissance de leur travail.

N'oublions pas toutefois la place de nos deux premières hypothèses et le lien qu'elles peuvent entretenir avec la troisième. En effet, si selon nos hypothèses la démarche de projet permet de réduire les difficultés liées aux tâches et à l'organisation pédagogique, tout en favorisant une insertion professionnelle de qualité, il me semble légitime de supposer que ces facteurs puissent avoir un rapport de conséquences les uns avec les autres. Ce postulat ainsi que les trois hypothèses de cette recherche

136 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

137 Mukamurera, J. 2006. *op. cit.*

138 Deci, E.L. et Ryan, R. « SDT Self-Determination Theory », [en ligne] Disponible sur <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/> [consulté le 20 juin 2015].

sont résumés dans la figure suivante :

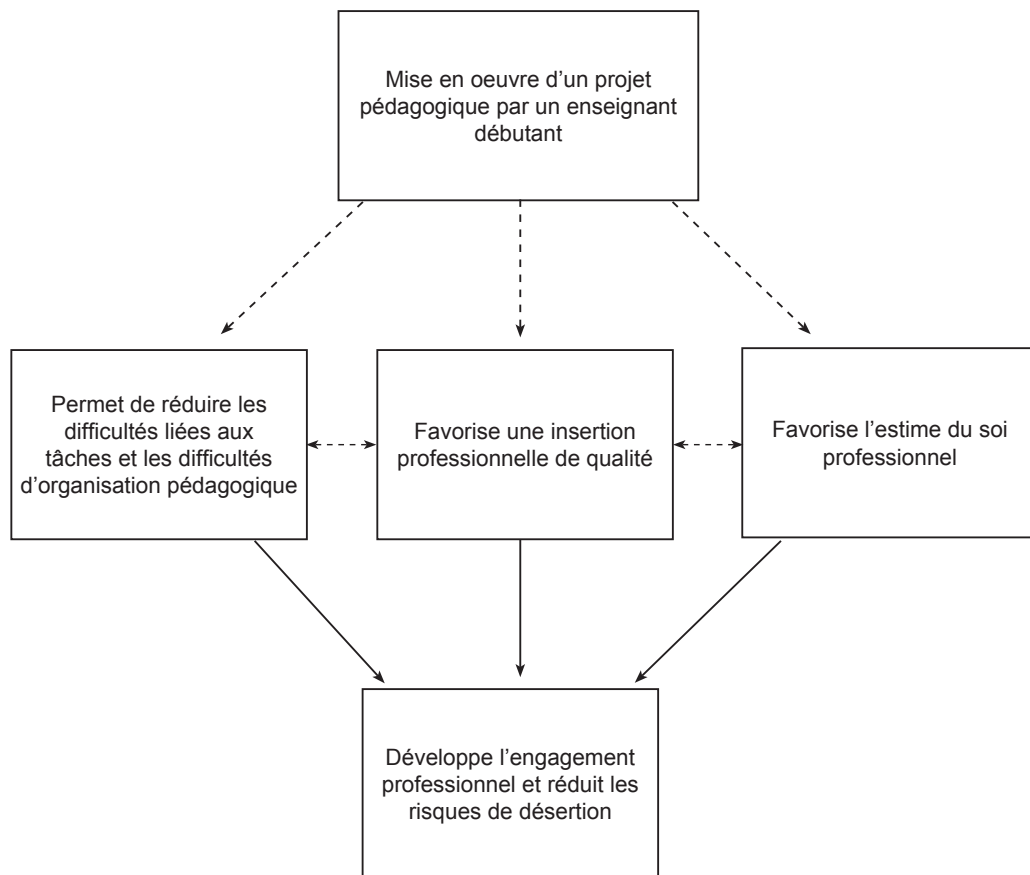


Figure 21. Structure d'analyse complémentaire

## 7.2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La méthodologie de recherche utilisée pour explorer la troisième hypothèse est très semblable à celle exploitée pour les deux autres, je vous propose alors de vous reporter au chapitre 5 « Méthodologie de recherche » (p.40) pour de plus amples informations sur le choix de participants et leurs profils ainsi que sur la méthodologie d'analyse des données.

Concernant les outils de collecte des données, ils sont également similaires. Il s'agit de deux entretiens semi-directifs d'une trentaine de minutes chacun, opérés dans des conditions matérielles identiques aux premiers, enregistrés et retranscrits de la même façon (Annexe F). Notons toutefois que le contexte émotionnel avait certainement évolué pour les enquêtés, les seconds entretiens s'étant déroulés durant les vacances scolaires, les projets étant alors terminés. De plus cela arrivait après l'obtention de leur diplôme de Master, l'annonce de leur titularisation ainsi que de

leur affectation pour la rentrée prochaine, on peut alors supposer que le stress de la première année était retombé, laissant la place à de possibles nouvelles angoisses concernant leurs nouveaux postes.

Méthodologiquement, ces entretiens étaient eux aussi régis par une grille d'entretien (Annexe E). Cette grille comporte trois thèmes à aborder durant la rencontre : un bilan du projet ou des projets, la reconnaissance professionnelle ressentie, et enfin, leur avenir professionnel proche.

Un premier tri des données en unités de sens a été effectué, puis celles-ci ont été triées dans un tableau analytique (Annexe G) construite en fonction des informations recueillies dans les entretiens. L'analyse de ces données devrait permettre d'obtenir une version complète de la grille d'analyse issue des travaux de Duchesne et Savoie (2002)<sup>139</sup> (Annexe H). Cette grille comporte trois catégories que voici :

▸ *Insertion professionnelle de l'enquêté*

Cette catégorie recense les informations concernant l'insertion professionnelle actualisée, notamment la reconnaissance professionnelle mais aussi l'autonomie et l'intégration professionnelle.

▸ *Place de l'élève dans l'enseignement de l'enquêté*

Celle-ci traite de la place accordée à l'élève par l'enquêté, les objectifs formels ou non dirigés envers l'élève dans la pédagogie et la didactique de l'enseignant.

▸ *Poursuite de la carrière de l'enquêté*

Enfin cette dernière catégorie regroupe les différentes informations concernant le futur professionnel proche des deux enseignants enquêtés.

## **7.3. RÉSULTATS COMPLÉMENTAIRES**

### **7.3.1. Le second entretien de Jimmy**

La figure suivante reprend le tableau recensant les différents marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel (selon Duchesne & Savoie<sup>140</sup>) complété à

139 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

140 Ibid

l'aide des informations recueillies dans l'entretien complémentaire<sup>141</sup>.

Catégorie 1							
Raison d'être de l'engagement professionnel							
Orienté vers soi : construction du soi personnel		Orienté vers soi : construction du soi professionnel		Orienté vers les autres		Orienté vers l'amour de la profession	
valeurs personnelles ou familiales		autonomie	✓	dévouement	✓	Intérêt pour les tâches	
estime du soi personnel		actualisation	✓	faire une différence	✓	implication auprès des élèves	✓
identité personnelle		estime du soi professionnel	✓			amour de la profession	
		image du soi professionnel					
		identité professionnelle					

Catégorie 2							
« Allumeurs » et « éteignoirs » de l'engagement professionnel							
Relatif au soi : facteurs favorables		Relatif au soi : facteurs non favorables		Relatif à l'extérieur du soi : facteurs favorables		Relatif à l'extérieur du soi : facteurs non favorables	
Inclinaison pour les enfants et la profession	✓ X	Difficultés personnelles		Soutien des collègues	✓	Obstacles générés par les collègues	
Attitude positive / dispositions favorables	✓	Doute sur les compétences	✓	Soutien de la direction d'école	✓	Obstacles générés par la direction	
				Autre forme de soutien		Obstacles générés par l'environnement	✓
				Occasion d'actualisation		Obstacles suscités par la tâche	✓
				Encouragement et reconnaissance			

Catégorie 3							
Stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel							
Se manifestant à l'intérieur du soi : attitude				Se manifestant à l'intérieur du soi : comportement			
Puiser en soi / se ressources / se retirer		✓		Actions ou projets		✓	
Améliorer ou changer son attitude		✓		Ressources professionnelles			
				Changements		✓	

Catégorie 4							
Opinion sur la profession							
Relatives à l'extérieur du soi							
A propos des autres agents de l'entourage professionnel							
A propos de la profession						✓	

- ✓ l'enquête indique une inclinaison pour l'item
- X l'enquête indique une inclinaison allant à l'opposé de l'item
- l'absence de signe indique que le marqueur n'a pas été évoqué pendant l'entretien

Figure 22. Mise à jour des marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel de Jimmy d'après le second entretien (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)

141 Vous trouverez la grille d'analyse dans sa version complète en Annexe H.

Lors de son premier entretien, Jimmy avait évoqué l'importance de l'équipe et de la direction dans son insertion professionnelle [1a][2a]142, ici il revient sur l'importance pour lui d'avoir eu le retour de ses collègues concernant la réalisation de son projet et plus particulièrement à propos de l'exposition qui en était la finalité [3]. On comprend à ses mots que ces commentaires de ses pairs ont permis à Jimmy de se rassurer sur la qualité du travail qu'il menait auprès de ses élèves, malgré les doutes que lui-même ressentait. De plus, il confie également avoir reçu des compliments de la part des parents d'élèves conviés à l'exposition, impressionnés par le travail fourni par la classe et contents de voir quelque chose de différent [2]. D'autre part, Jimmy étant à la fois enseignant stagiaire et étudiant en master enseignement, en dehors de ses collègues, des formateurs ont aussi un oeil sur son travail. Que ce soit ceux qui le suivent sur le terrain, ou les professeurs enseignants à l'ESPE, ils paraissent être satisfaits du travail fourni par le débutant et notamment la réalisation du projet [8]. Peut-être est-ce dans un souci d'autonomie, mais si les initiatives innovantes étaient encouragées, il n'a pas pour autant informé ses formateurs de la démarche mise en place (du moins pas en amont du projet), ou cherché un conseil auprès de l'enseignant formateur qui le suivait ; ainsi on peut supposer que le regard de ses formateurs sur son travail ne semble pas être le souci majeur de Jimmy [8]. Le tableau suivant récapitule les différents éléments de reconnaissance de son travail qu'il a le sentiment d'avoir reçu cette année :

<b>Sentiment de recevoir une reconnaissance professionnelle de la part...</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Unités de sens</b>
des collègues	✓		« Ça fait du bien aussi de voir qu'on n'a pas forcément fait les mauvais choix quand il fallait en faire quant à l'élaboration du projet. » [3]
des formateurs	✓		« donc y'a un bon regard extérieur du point de vue des professeurs de l'ESPE et du PEMF qui me suivait sur ce projet là. » [8]
des parents d'élèves	✓		« bah pour en citer certains, c'était vraiment génial puisque ils n'avaient pas rencontré de choses comme ça pendant la scolarité de leur enfant. » [2]

Figure 23. Tableau de synthèse du sentiment de reconnaissance de son travail perçu dans le second entretien de Jimmy.

En effet, bien que remarquée, la reconnaissance et l'évaluation positive de son travail, ne constituent pas la préoccupation principale de Jimmy en dépit de l'importance qu'elles représentent dans sa titularisation. Il le dit lui-même, son intérêt se porte en

142 Entre crochets les références aux unités de signification des entretiens de Jimmy (Annexes B & F), les références suivies d'un «a» renvoient au premier entretien, les autres au second.

priorité sur la reconnaissance de ses élèves [9] et c'est ce qui fait que selon lui son travail sera reconnu par les parents [9]. Dans le premier entretien le débutant avait déjà marqué son intérêt pour le bien être de l'élève en parlant de pédagogie différenciée [8a], nous sommes alors revenus sur la place que l'élève occupe dans sa pédagogie. Cette fois encore, l'accent a été porté sur la nécessité de connaître chacun de ses élèves individuellement [6] afin de leur proposer des tâches adaptées à leurs possibilités et pas nécessairement aux niveaux auxquels ils correspondent théoriquement. On comprend alors que la pédagogie de projet lui a permis de proposer à ses élèves des tâches différentes, avec des difficultés différentes, sans pour autant les stigmatiser et les placer face à des exercices en dehors de leur portée et ainsi vouées à l'échec [5]. De plus pour lui le projet a eu l'avantage d'habituer l'élève à l'imprévu et de lui permettre de mieux accepter le changement [7], ce qui ne paraît pas inutile pour des élèves qui vont prochainement rentrer au collège. Mais on comprend qu'il s'agit avant tout pour Jimmy de placer l'élève dans des situations nouvelles, lui permettant de découvrir d'autres façons d'apprendre, et qui ne sont d'ailleurs pas toujours liées à l'amusement, et où il faut savoir persévérer pour mener à bien un projet et remplir ses objectifs [4]. Il perçoit ces points comme des avantages pour lui comme pour les élèves, appréciant le temps passé dans sa classe, et à préparer les enseignements [11].

Pour finir, nous avons évoqué son prochain poste. Singulièrement différent de celui qu'il a occupé cette année, Jimmy sera, à la rentrée, professeur-éducateur dans un Établissement Régional d'Enseignement Adapté. Ce poste consiste à accompagner des élèves de niveau collège, à la fois dans leur vie quotidienne au sein de l'internat et dans leurs apprentissages. Le public est composé d'élèves de milieux et niveaux hétérogènes, en grande difficulté scolaire et sociale, ou présentant un handicap. Ce poste implique la mise en place d'un large nombre de projets pédagogiques pour ouvrir de nouveaux horizons à ces adolescents en difficulté [12]. Bien que ce ne soit pas son premier choix, l'affectation de Jimmy sur ce poste a été demandée par ce dernier [12], en partie en raison des projets à mettre en place mais surtout pour « la richesse des relations » que peuvent offrir ces élèves particuliers, en raison de leurs âges et de leurs expériences de vie singulières [13][15]. De plus, l'enseignement adapté semble convenir à Jimmy dans le sens où il espère pouvoir se rapprocher de sa première passion, la cuisine, tout en offrant à nouveau à ses élèves des méthodes d'apprentissage différentes, comme il l'a fait avec ses CM1-CM2, à l'aide du projet pédagogique [15]. Enfin, comme déjà évoqué dans le premier entretien [17a], Jimmy avoue que ce choix de s'orienter vers l'ASH est motivé par son désir de faire une

différence, d'essayer d'apporter quelque chose de différent à ces élèves, s'appuyant sur son propre parcours de vie. Dans ce dernier entretien il confie l'appréhender comme un défi et une expérience lui offrant la possibilité de découvrir son potentiel [16].

### 7.3.2. Le second entretien de Marine

Catégorie 1							
Raison d'être de l'engagement professionnel							
<i>Orienté vers soi : construction du soi personnel</i>		<i>Orienté vers soi : construction du soi professionnel</i>		<i>Orienté vers les autres</i>			
				<i>Orienté vers l'amour de la profession</i>			
valeurs personnelles ou familiales		autonomie		dévouement	✓	Intérêt pour les tâches	✓
estime du soi personnel		actualisation	✓	faire une différence		implication auprès des élèves	✓
identité personnelle		estime du soi professionnel	✓			amour de la profession	
		image du soi professionnel					
		identité professionnelle					

Catégorie 2							
« Allumeurs » et « éteignoirs » de l'engagement professionnel							
<i>Relatif au soi : facteurs favorables</i>		<i>Relatif au soi : facteurs non favorables</i>		<i>Relatif à l'extérieur du soi : facteurs favorables</i>			
				<i>Relatif à l'extérieur du soi : facteurs non favorables</i>			
Inclinaison pour les enfants et la profession	X	Difficultés personnelles		Soutien des collègues	X	Obstacles générés par les collègues	
Attitude positive / dispositions favorables	✓	Doute sur les compétences	✓	Soutien de la direction d'école		Obstacles générés par la direction	
				Autre forme de soutien	✓	Obstacles générés par l'environnement	✓
				Occasion d'actualisation	✓	Obstacles suscités par la tâche	✓
				Encouragement et reconnaissance	✓		

Catégorie 3			
Stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel			
<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : attitude</i>		<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : comportement</i>	
Puiser en soi / se ressourcer / se retirer		Actions ou projets	✓
Améliorer ou changer son attitude		Ressources professionnelles	✓
		Changements	

Catégorie 4	
Opinion sur la profession	
<i>Relatives à l'extérieur du soi</i>	
A propos des autres agents de l'entourage professionnel	
A propos de la profession	✓

✓ l'enquête indique une inclinaison pour l'item

X l'enquête indique une inclinaison allant à l'opposé de l'item

l'absence de signe indique que le marqueur n'a pas été évoqué pendant l'entretien

Figure 24. Mise à jour des marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel de Jimmy d'après le second entretien (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)



La figure suivante reprend le tableau recensant les différents marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel (selon Duchesne & Savoie<sup>143</sup>) complété à l'aide des informations recueillies dans l'entretien complémentaire<sup>144</sup>.

Lors de notre premier entretien, Marine avouait ne pas se sentir engagée dans son travail [15a]<sup>145</sup>, mais on comprenait finalement que cette image venait de son sentiment de ne pas pouvoir faire son travail aussi bien qu'elle le voudrait, faisant des « sacrifices » comme elle dit par manque de temps. Ce regret est certainement l'expression de son professionnalisme et de sa conscience professionnelle. Ce nouvel entretien met en lumière les façons dont ceux-ci s'expriment et se nourrissent dans le travail de Marine. En effet, la reconnaissance du travail fourni est sûrement un moyen de rassurer le débutant quant à la qualité de son professionnalisme. Ainsi dans cet entretien nous évoquons la présentation des travaux aux parents d'élèves, toutefois Marine ne s'étend pas dessus, soulignant simplement que les projets ont été bien reçus et notamment le film en raison de sa dimension plus spectaculaire [2]. Elle revient également sur le regard que ses formateurs de l'ESPE ont posé sur son travail, que ce soit lors de la présentation de son mémoire qui a lui-même porté sur le projet mis en place ou dans les évaluations plus spécifiques du Master [6][8]. Marine, exprime une certaine fierté à avoir reçu ces compliments sur son travail, mais elle ne s'y attarde pas réellement, peut-être est-ce par humilité ou timidité, néanmoins, on ne retrouve pas chez elle non plus l'envie d'avoir voulu mettre en avant son travail. Si ces projets ont été présentés à ses formateurs, ils l'ont plutôt été de façon informelle. En effet, elle confie ne pas avoir mis en place ces projets pour répondre à une demande évaluative mais bien par envie personnelle d'apporter des outils différents aux élèves [8]. Néanmoins, Marine n'est pas restée seule dans sa démarche et à cherché des occasions d'actualisation, dans le premier entretien elle évoquait la lecture de littérature pédagogique [5a], ici on apprend qu'elle a fait appel à une conseillère pédagogique spécialisée en arts visuels afin de demander conseils, validation et outils dans le cadre de son projet sur le cinéma [7]. En outre, Marine ne semble pas avoir reçu de réel retour de ses collègues [5], toutefois nous évoquons l'importance pour elle de la reconnaissance et du retour de ses pairs sur son travail, et particulièrement en ce début de carrière pour se rassurer. Toutefois passés ces moments d'apprentissage du métier, si le regard positif des collègues peut être valorisant, il n'est pas primordial pour

143 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

144 Vous trouverez la grille d'analyse dans sa version complète en Annexe H.

145 Entre crochets les références aux unités de signification des entretiens de Jimmy (Annexes B & F), les références suivies d'un «a» renvoient au premier entretien, les autres au second.

elle [9][10]. Le tableau suivant synthétise les différents éléments de reconnaissance de son travail qu'elle a le sentiment d'avoir reçu cette année :

Sentiment de recevoir une reconnaissance professionnelle de la part...	Oui	Non	Unités de sens
des collègues	✓	✓	Oui non, pas trop. Ca arrivait en fin d'année donc je l'ai laissé sur l'ordinateur pour les parents qui le voulaient pendant que je n'étais pas là. C'est vrai que ma directrice a dit qu'elle allait le regarder. » [5]
des formateurs	✓		« Ben ça a été très très valorisé. Voilà... Mon directeur de mémoire m'a dit que c'était un beau projet et que c'était courageux parce que ça prenait énormément de temps, que c'était ambitieux etc. [...] Et ça été reçu... Ben très positivement parce que pour le dossier le prof m'a mit 19 donc je pense que ça devait lui convenir. Et mon tuteur terrain m'a fait que des retours positifs sur le fait de mettre ça en place » [8]
des parents d'élèves	✓		« Ca été valorisé par les parents. Plus le film que le cahier de sciences. C'est plus spectaculaire on va dire. » [2]

Figure 25. Tableau de synthèse du sentiment de reconnaissance de son travail perçu dans le second entretien de Marine.

En complément de ce qui a pu être dit sur la reconnaissance de son travail par les collègues, les formateurs, ou les parents, Marine souligne que pour elle, le plus important est réellement l'impact de son travail sur ses élèves [9]. Ce retour qu'elle peut avoir via ses élèves lui donne la confirmation que ce qu'elle fait est important, et que le mal qu'elle peut se donner, à travers la mise en place de projets compliqués par exemple, a des répercussions positives sur leur développement [9]. A nouveau Marine démontre que sa préoccupation première n'est pas égo-centrée mais bien orientée vers le bien-être de l'élève. Ainsi elle semble donner une place très importante à la différenciation et à la prise en compte de chacun dans sa pédagogie [11][12][16].

La transition vers son prochain poste semble alors assez logique. Marine sera en effet titulaire remplaçante spécialisée ASH, à la rentrée prochaine [21]. Les premiers temps elle devrait occuper un poste de professeur éducateur à l'EREA. Il s'agit en fait du même poste que l'autre jeune professeur enquêté. Ce poste implique donc nécessairement une pédagogie de projet prédominante, ce qui semble faire plaisir à Marine [18][19]. Pour Marine « apprendre par le faire » [14], passer par la manipulation est indispensable pour des élèves en difficulté, mais pour l'élève au profil plus traditionnel aussi, au même titre que la motivation à développer des compétences et des connaissances [20][22].

## 8. RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES

Au point 6.3. de ce mémoire nous sommes déjà revenus sur les premières hypothèses soulevées et avons déterminé qu'une dernière hypothèse était à fouiller. Nous cherchions ici à déterminer si la mise en place d'un projet pédagogique avait un impact sur l'estime du soi professionnel d'un professeur des écoles débutant, et ce par le biais du sentiment de compétence dont ils font preuve évaluable par la reconnaissance de leur travail.

Au travers des entretiens complémentaires effectués auprès des deux jeunes enseignants interrogés on constate que la reconnaissance professionnelle est bien présente. Que ce soit auprès des collègues, des parents d'élèves ou des formateurs, le travail réalisé dans le cadre des projets mis en place a été valorisé. Néanmoins il est plus étonnant de constater que ce soutien et ces formes de félicitations ne constituent pas une fin en soi pour nos deux enquêtés. En effet, lorsque l'on évoque la reconnaissance des élèves, le sujet est plus important à leurs yeux. A vrai dire, on parle de « reconnaissance » de la part de l'élève mais on ne l'entend pas au sens de « gratitude » mais plutôt d'impact que le travail fourni par l'enseignant a sur l'élève. Pour les deux enseignants interrogés on note le désir de voir l'élève progresser, de s'ouvrir à d'autres choses, et surtout de s'épanouir. Le travail engagé par l'enseignant, bien qu'il soit rendu public par le partage des projets à l'extérieur de la classe, ne vise pas à valoriser le débutant dans la maîtrise de son travail, mais bien à mettre en avant l'élève et ses compétences. Et pourtant à aucun moment on ne cherche de corrélation entre le niveau d'acquis des élèves et celui de la maîtrise de son travail par le débutant, bien qu'il soit signalé que l'on cherche à faire progresser chaque élève, peu importe son point de départ.

Finalement il ressort surtout que de ces deux entretiens que si la reconnaissance extérieure de leur travail est valorisant pour l'enseignant débutant, elle n'est pas primordiale. Ce qui semble l'être en revanche est l'image perçue par l'enseignant lui-même de son propre travail. Si on constate que Marine a rencontré des difficultés en cours d'année, se jugeant en partie insatisfaite de son travail, l'année terminée et les projets finalisés, la tension semble retombée et elle semble même fière du travail fourni. La fierté des élèves devant leur travail, la progression qu'elle a pu constater grâce aux projets et les retours positifs des parents comme de ses formateurs paraissent l'avoir rassurée. De plus, ces projets ont permis à Marine d'actualiser ses connaissances et

ses compétences en terme d'enseignement. En effet, ils l'ont poussé à se familiariser avec la notion de projet pédagogique à l'aide de lectures spécialisées, mais surtout, elle lui a permis de créer des liens professionnels en se rapprochant de personnes ressources spécialisées pouvant étayer son travail personnel. Quant à Jimmy, on constate que des doutes sont apparus durant la mise en place du projet auprès des élèves, ayant à opérer des changements par rapport au projet initialement prévu, certainement en raison des prérogatives d'emploi du temps. Toutefois, le retour des parents d'élèves et des collègues lui ont permis de se rassurer quant à la qualité du travail opéré, en dépit des choix qu'il fut nécessaire d'effectuer. De plus il semble avoir été surpris de l'impact du projet sur l'implication des élèves, ces derniers effectuant volontiers des tâches pas toujours ludiques dans le but de mener à bien le projet. Pour Jimmy le métier d'enseignant relève plus du défi personnel, il se dirige d'ailleurs vers l'enseignement ASH pour se prouver d'une certaine manière qu'il est capable de le faire, et surtout pour avoir le sentiment d'être profondément utile à ses élèves.

Ainsi quant à l'hypothèse émise concernant l'action bénéfique du projet pédagogique sur l'estime du soi professionnel de l'enseignant débutant, il semble légitime d'affirmer qu'elle est vérifiée, toutefois pas pour les raisons que nous avons anticipées. En effet, si le sentiment de compétence paraît présent, il ne semble pas l'être principalement grâce à la reconnaissance professionnelle reçue, mais bien par l'image que l'enseignant perçoit de lui-même à travers le travail des élèves. D'ailleurs, il se trouve que tous les deux ont demandé à être affectés sur des postes d'enseignants spécialisés, alors qu'ils ne disposent pas du complément de formation nécessaire<sup>146</sup>, ce choix traduit certainement leur envie d'être au plus près des besoins de chacun de leurs élèves, comme ils ont pu le faire à travers la pédagogie différenciée facilitée par les projets mis en place.

En analysant la grille complétée des marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel selon les items de Duchesne et Savoie (2002)<sup>147</sup> proposée en annexe H, on constate que Jimmy et Marine présentent respectivement 52% et 39% de marqueurs favorables à leur engagement professionnel. Rappelons que suite à l'analyse du questionnaire proposé, Jimmy totalisait 56% d'engagement professionnel général, et Marine 72%. Bien que le but de notre étude ne soit pas tellement de mesurer l'engagement professionnel des enquêtés mais plutôt de déterminer l'impact

146 CAPA-SH ou Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap.

147 Duchesne, C, Savoie, L, 2005. *op. cit.*

de leur démarche pédagogique à travers le projet sur leur engagement, il est étonnant de constater que bien que Marine ait un environnement lui offrant moins de facteurs favorisant son engagement professionnel que Jimmy, elle présente finalement un taux d'engagement plus élevé que ce dernier.

Ainsi, en reprenant nos trois hypothèses, on a pu constater que la démarche de projet a permis aux enquêtés de faciliter leur travail grâce à la réduction des difficultés et préoccupations inhérentes à leur début de carrière ; celle-ci leur a également donné une reconnaissance dans le milieu du travail et auprès de leurs formateurs en allant au-delà de la tâche demandée au stagiaire, favorisant ainsi une meilleure insertion professionnelle. De plus, on constate que la démarche a permis une meilleure intégration dans l'équipe-école pour un des deux enquêtés, Jimmy ayant impliqué les treize classes et enseignants de son école dans le projet de ses élèves. Enfin, la question de la reconnaissance de la maîtrise du travail nous a surtout amené à constater que, pour ces deux enseignants, la reconnaissance principale se trouvait dans le progrès des élèves et dans leur bien-être face aux apprentissages.

Nous avons également supposé des liens entre les trois éléments de nos hypothèses, à savoir la réduction des difficultés et des préoccupations liées aux tâches et à l'organisation pédagogique, la bonne insertion professionnelle, et la qualité de l'estime du soi professionnel. Nous supposons que chacun intervenait les uns sur les autres pour les renforcer. A la lumière de notre recherche les relations établies sont légèrement différentes. En effet, on constate que la réduction des difficultés entraîne une meilleure insertion professionnelle<sup>148</sup> dans le sens où elle augmente la maîtrise du travail ; elle entraîne également une meilleure estime du soi professionnel, l'enseignant étant plus satisfait du travail opéré ; enfin, l'insertion professionnelle de meilleure qualité entraîne quant à elle une diminution des difficultés grâce à l'intégration professionnelle (je pense notamment à Marine qui a eu recours à l'aide d'une conseillère pédagogique pour l'aider dans sa démarche de projet), ainsi qu'une meilleure estime du soi professionnel, l'enseignant débutant étant mieux reconnu dans le milieu du travail grâce à une démarche jugée comme ambitieuse et courageuse. Les liens établis ici peuvent être symbolisés dans la figure ci-après :

148 Comme elle est définie par Mukamurera, J. 2006. *op. cit.*

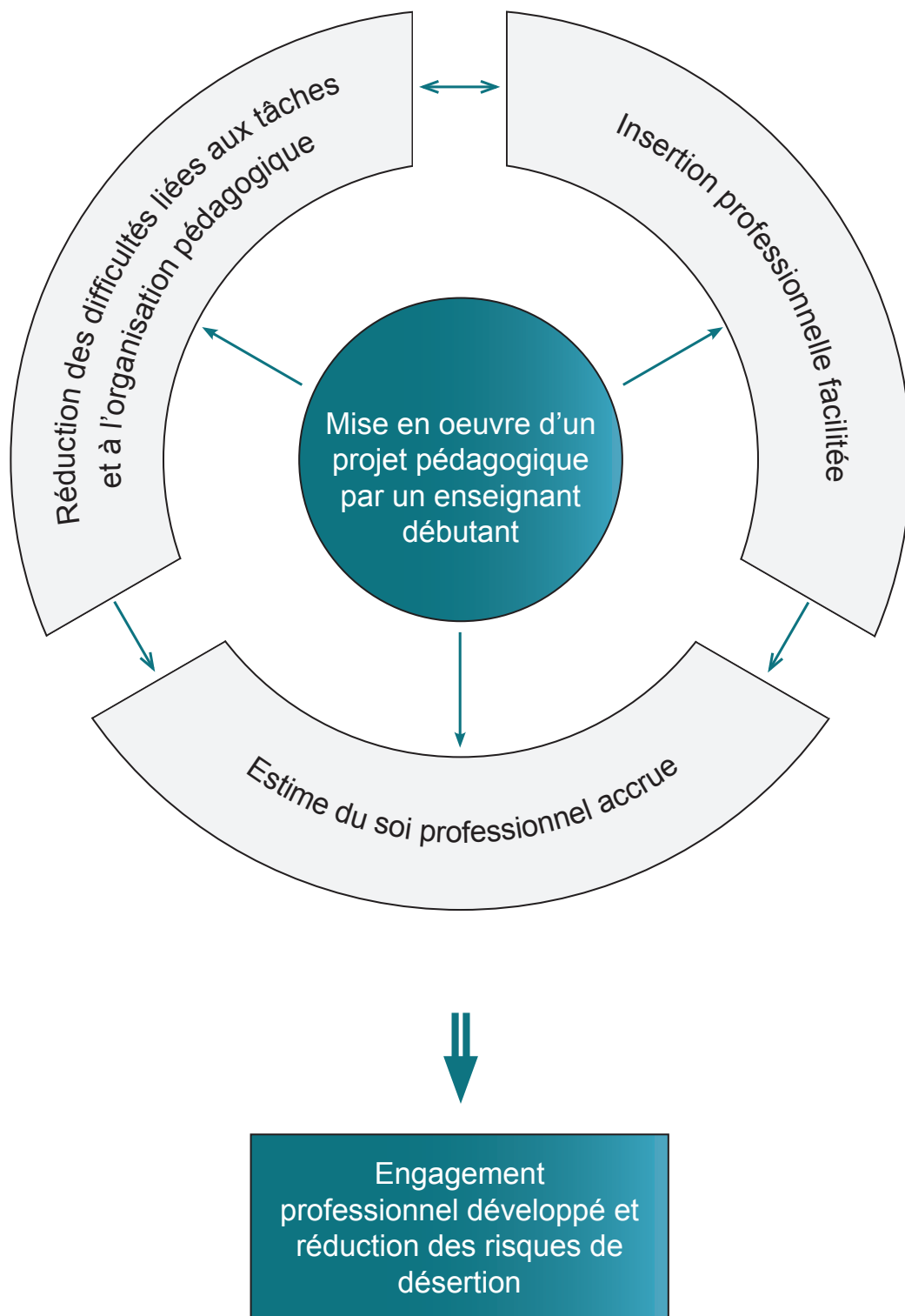


Figure 26. Mise à jour des marqueurs favorisant ou entravant l'engagement professionnel de Jimmy d'après le second entretien (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)

# CONCLUSION

Nous avons déduit de l'éclairage théorique qu'une insertion professionnelle de qualité, accompagnée d'un contexte d'exercice favorable, ainsi qu'une bonne estime du soi professionnel, engendraient un engagement professionnel plus fort et ainsi une réduction du risque de désertion de la profession enseignante. À l'heure de la clôture de ce travail, pouvons-nous alors affirmer que la mise en place d'un projet pédagogique par un professeur des écoles débutant augmente son engagement professionnel et réduit les risques de désertion professionnelle ? Pour cela il nous faut revenir sur nos différentes hypothèses pour comprendre si et en quoi le projet pédagogique peut avoir un impact sur les divers éléments mentionnés précédemment.

Concernant la réduction des difficultés liées aux tâches et à l'organisation pédagogique, les entretiens réalisés ont montré que la démarche de projet, si elle n'a pas effacé toutes les difficultés et préoccupations des enseignants en question, et si elle a parfois été lourde à gérer, les projets mis en place ont permis de rendre le travail plus fluide en terme de programmation, et de faciliter largement la différenciation pédagogique.

L'insertion professionnelle est un sujet important pour un enseignant dans sa première année d'exercice, et nous l'avons détaillée en trois éléments : l'intégration à l'équipe ou l'école, la reconnaissance dans le milieu du travail, et la maîtrise du travail. Si la maîtrise du travail peut se retrouver dans la première hypothèse concernant les difficultés, l'intégration dans la structure n'est pas réellement effective, ou du moins pas pour les deux enquêtés. Néanmoins, ce n'est pas une hypothèse qui me paraît illégitime et il semblerait intéressant de l'étudier plus largement à l'aide d'un panel d'enquêtés plus grand. Quant à la question de la reconnaissance dans le milieu du travail, elle a été traitée à travers la troisième et dernière hypothèse.

En effet, l'hypothèse d'une estime du soi professionnelle accrue par la démarche de projet a été ajoutée suite aux réflexions nées des premiers entretiens, et celle-ci supposait que la démarche et notamment son partage en dehors de la classe générerait une reconnaissance professionnelle influant sur l'estime du soi professionnel. Or, les entretiens ont montré que bien que l'estime du soi professionnel soit augmentée, cela ne semble pas être par le biais de la reconnaissance professionnelle, mais bien par l'image de son travail que l'élève, son bien-être et sa progression, renvoie à l'enseignant.

Ainsi, quant à la problématique posée, il apparaît suite à notre recherche que l'on peut confirmer que le projet pédagogique a un impact positif sur l'engagement professionnel de l'enseignant, toutefois des nuances à cette affirmation doivent être apportées. Évidemment, la dimension réduite de l'échantillon de participants ne permet pas de conclure avec évidence, mais surtout les deux jeunes enseignants interrogés présentent un profil singulier qui peut largement influencer l'acuité des résultats obtenus. En effet, Marine et Jimmy sont deux enseignants qui font déjà preuve de professionnalisme dans leur pratique, ainsi la question que soulève ce travail concerne la nécessité d'un certain engagement professionnel initialement présent avant même la mise en place d'un projet. Si la démarche favorise assurément l'engagement professionnel, l'engagement n'est-il pas lui-même à l'origine de celle-ci ? Le projet pédagogique est alors certainement un moyen de nourrir un engagement qui est déjà nécessaire pour que l'enseignant débutant s'oriente vers ce type de pédagogie. De plus, la coïncidence des orientations professionnelles choisies par les deux enquêtés amène à penser qu'une inclinaison pour la considération individuelle de l'élève est largement prépondérante chez eux, et concorde avec l'idée d'un engagement présent en amont de la démarche.

Pour aller plus loin il faudrait alors proposer cette étude sur un échantillon plus large, comprenant des enseignants plus ou moins impliqués dans leur travail. Mais un enseignant peu impliqué choisit-il de lui-même de mener une démarche comme celle-ci, relativement gourmande en temps et en énergie ? La limite de cette recherche est finalement peut-être constituée du sujet lui-même, car le projet pédagogique n'est-il pas le signe d'un engagement professionnel déjà conséquent ? Peut-être est-ce une piste intéressante à explorer dans de futures recherches. Finalement si le matériel présenté ici ne permet pas d'établir de réponse certaine, j'ose espérer que cette recherche et les outils construits pour celle-ci pourront servir de références utiles à d'éventuels travaux sur le projet pédagogique, l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant et son engagement dans le domaine de l'éducation.



# BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN, N. J., MEYER, J. P.**, « A three-component conceptualization of organisational commitment », *Human Resource Management Review*, 1991, 1(1), 61 -89
- ALLEN, N.J. et MEYER, J.P.** *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization*. *Journal of occupational psychology*, 62, 1-18. août 1984, traduit par **KOLSI M.** in *La conciliation entre vie privée et vie professionnelle et son impact sur l'engagement au travail*. Mémoire de maîtrise, ISG Tunis, 2007.
- BAILLAUQUES, S.** « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. » In **J-C. HETU, M. LAVOIE & S. BAILLAUQUES** (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck, 1999.
- BAILLAUQUES, S. BREUSE, E.** *La première classe : les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF, 1993. p. 51.
- BASQUE, J.** « Introduction à l'ingénierie pédagogique », Télé-université, Université du Québec à Montréal, 2010 [en ligne] Disponible sur : [http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction\\_a\\_l\\_ingenierie\\_pedagogique\\_JBasque.pdf](http://benhur.teluq.quebec.ca/SPIP/inf9013/IMG/pdf/Introduction_a_l_ingenierie_pedagogique_JBasque.pdf) (consulté le 7 février 2015).
- BLAIS, R.** « L'inventaire des motivations au travail de Blais », *Revue québécoise de psychologie*. 1993. Vol. 14, n°3. pp. 187-192
- BOURDIEU, P.** (sous la direction de) *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil, collection Points, 1998. p. 1399
- BRU, M. et NOT, L.** *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, 1987.
- DECI, E.L. ET RYAN, R.** « SDT Self-Determination Theory », [en ligne] Disponible sur <http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/> (consulté le 20 juin 2015).
- DUCHESNE, C, SAVOIE, L.** « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation » *Recherches Qualitatives* [En ligne]— Vol.25(2), 2005, pp. 69-95. Disponible sur : <http://www.recherche-qualitative>.

qc.ca/Revue.html (consulté le 15 mai 2015).

**FENOUILLET, F.** *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2012. 320p.

**GERARD, H. B.** « Deviation, conformity, and commitment ». In **STEINER, 1. D. & FISHBEIN, M.** (Eds.), *Current studies in social psychology* (p. 263-277). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1965

**GOODELL, H. P.** *A study of commitment to a profession : an application of Becker's concept to classroom teachers in selected elementary schools*. Thèse de doctorat non publiée, Columbia University, 1969.

**GUILLEMETTE, F.** « L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel ». Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal, 2006

**HERREMAN, S., GHRENASSIA, P. et CAILLABET, J.** *Professeur des écoles débutant - La classe : mode d'emploi*. Paris : Hachette Éducation, 2014.

**HUBER, M.** *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale, 1999

**HUBERMAN, M.** *La vie des enseignants : la survie de la première phase de la carrière*. Mons : Actes AIRPE, 1990. p. 30.

**HUBERMAN, M.** *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

**INGERSOLL, R. M.** *The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription*. NASSP Bulletin, 2002.

**IVERSON, R. D., BUTTIGIEIG, D. M.** « Affective, normative and continuance commitment : can the « right kind » of commitment be managed? » *Journal of Management Studies*, 36(3), 307-333., 1999.

**KARSENTI T., COLLIN S.,** « L'autre décrochage scolaire » [éditorial]. *Bulletin du CRIFPE, Formation et profession*. [en ligne] Mars 2009, 16(1), 2

**LAMARRE, A.-M.** *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal : 2003.

- LEBRUN, M.** Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies. Techno et Pédagogie : de la méthode ! - Disponible sur : [http://www.jmb51.net/DT\\_2011/41-PEDAGOGIE\\_GENERALE-METHODOLOGIE/pedagogie\\_tic.pdf](http://www.jmb51.net/DT_2011/41-PEDAGOGIE_GENERALE-METHODOLOGIE/pedagogie_tic.pdf) (Consulté le 15 mai 2015).
- LEVESQUE, S.** « Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement secondaire ». Mémoire de maîtrise en éducations, Université du Québec de Rimouski, 2011.
- LORCA, M-E.** *Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles.* Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Université de Clermont-Ferrand, 2013.
- MAULINI, O.** « Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession .» In **R. GOIGOUX, L. RIA & M.Ch. TOCZEK-CAPELLE** (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants.* Clermont-Ferrand : Maison des Sciences de l'Homme, 2010. p. 60-78.
- MAULINI, O.** *Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants* Résonances (Mensuel de l'école valaisanne), 1, 6-8. 2004.
- MCCOMBS, B. L.,** *What Underlines Learning to Learn in the Workplace ?* Manuscrit inédit, 1993.
- MEIRIEU, P.** « Site de Philippe MEIRIEU Histoire et actualité de la pédagogie : Mieux comprendre le fonctionnement du professeur... pour mieux faire réussir les élèves ? », [en ligne] Disponible sur : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFOR-MATION/cedre.htm> (consulté le 16 mai 2015).
- MEIRIEU, P.,** *Apprendre ... Oui, mais comment ?*, Paris : ESF, 1999, p 98
- MEYERS, C. JONES, B.** *Promoting active learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- MORANDI, F.** *Modèles et méthodes en pédagogie.* Paris : Nathan, 2005.128 p.

- MORIN E.** « Qu'est-ce qui donne un sens au travail ? » *Objectif prévention*. 2008. Vol. 31, n°2. p. 10.
- MUKAMURERA, J.** « Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ? » *Formation et Profession*, mars 2009. Vol. 16, pp. 50-53.
- MUKAMURERA, J.** « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier ». In **D. BIRON, M. CIVIDINI et J.-F. DESBIENS** (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p.313-336). Sherbrooke: Éditions CRP, 2005.
- NAULT, T.** (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1993.
- NOT, L.** « La notion de projet pédagogique entre 1875 et 1975. » In **BRU, M. et NOT, L.** *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, 1987.
- NUTTIN, J.** *Les motivations*. 8e éd. mise à jour. Paris: PUF, 2000.
- PERRENOUD P.**, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, chapitre 5 : Travailler en équipe pédagogique, résistances et enjeux*, Paris : ESF, 1996.
- PINTRICH, P. R.**, « **SCHRAUBEN, B.** Student's Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks ». In **SCHUNK, D. H., MEECE, J. L.** (dir.), *Student Perceptions in the classroom*. Hillsdale (N. J.) : Lawrence Erlbaum, 1992, p.149-183.
- REVERDY, C.** « Des projets pour mieux apprendre ? » Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février 2013 [en ligne]. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr> (Consulté le 14 décembre 2014)
- REYES, P.** *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury Park, Californie: SAGE publications, 1990.
- ROUX, S.**, « Relation entre l'engagement organisationnel et la citoyenneté organisationnelle des enseignants et enseignantes ». Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Trois-Rivières, 2001.

- SCHUNK, D. H.** «Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy ». *Journal of Educational Psychology*, 1990, 82(1), p.3-6.
- STOEL, C. F., & Thant, T.-S.** *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC : Milken Family Foundation, 2002.
- SUBLET F.** « Projet pédagogique » In BRU, M. et NOT, L. *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse, Editions universitaires du Sud, 1987.
- VALLERAND, R.J.** et **THILL, E.E.** *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions de la Chenelière, 1993.
- VENNMAN, S.** « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Education Research*, 1984, Vol. 54, n°2, p. 154.
- VIAU, R.** In **ZAKHARTCHOUK, J-M.** « Les réponses d'un chercheur : Entretien avec le Québécois Rolan Viau, un des grands spécialistes internationaux de la motivation ». *Les cahiers pédagogique*, 01/02 2005, n°249-430, pp. 7-9.
- ZIMMERMAN, B. J.,** « Self-Regulating Academic Learning and Achievement : The emergence of a social cognitive perspective ». *Educational Psychology Review*, 2(2), 1990, p. 173-201.
- Le petit Larousse : grand format en couleurs 2002.** Paris, Larousse, VUEF, 2001
- Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences :** Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, Décret du 11 juillet 2006, Éducation Nationale. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (Consulté le 7 février 2015).
- COFPE.** (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans enseignement*. Québec, QC : Auteur. Document en ligne consulté le 15 mai 2015, de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)

**A. GRILLE D'ENTRETIEN : PREMIERS ENTRETIENS**

Concepts, hypothèses	Thèmes à aborder	Questions, relances, précision
<p><b>Evaluation de la qualité de l'insertion professionnelle (confiance en soi et plaisir à exercer)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perception générale de la première année d'enseignement</li> <li>- évaluation de la qualité de l'environnement de travail</li> <li>- évaluation de la maîtrise du travail et des tâches qu'il implique</li> <li>- évaluation du plaisir prit à exercer les tâches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cette fin d'année, quel serait pour vous le bilan de vos premiers pas en tant qu'enseignant ?</li> <li>- Que diriez-vous de la qualité de votre environnement de travail ? (école/équipe/formation/ect.)</li> <li>- Êtes-vous satisfait de votre maîtrise du travail et des tâches qu'il implique, en cette fin de première année d'enseignement ?</li> <li>- Avez-vous le sentiment de prendre du plaisir dans votre métier ?</li> </ul>
<p><b>Caractéristiques du projet pédagogique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- description du projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pouvez-vous nous décrire le projet en quelques mots ?</li> <li>- Ce que vous avez produit ?</li> <li>- Ce que les élèves ont produit ?</li> <li>- Quels étaient les objectifs de votre projet ?</li> </ul>
<p><b>Implications du projet sur la pratique de l'enseignant</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- représentation du projet pédagogique chez l'enseignant</li> <li>- motivation à la mise en place d'un projet pédagogique cette année</li> <li>- raison(s) du choix du thème / finalité</li> <li>- partenariat / travail d'équipe</li> <li>- utilisation de ressources nouvelles</li> <li>- implication du projet sur la charge de travail</li> <li>- gestion de classe et motivation de l'élève</li> <li>- le projet et les programmes</li> <li>- plaisir à effectuer les tâches du métier</li> <li>- reconnaissance et valorisation</li> <li>- bilan de l'expérience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selon vous, quelles ont été vos motivations pour mettre en place un projet pédagogique, spécifiquement cette année ?</li> <li>- Comment avez-vous choisi le thème et la finalité de votre projet ?</li> <li>- Aviez-vous des a priori sur le projet pédagogique en général ? (craintes/appréhensions/avantages)</li> <li>- Avez-vous travaillé en équipe pour mettre en place ce projet ? Eu recours à des partenaires ?</li> <li>- Avez-vous fait appel à des ressources spécifiques ?</li> <li>- Diriez-vous que cette démarche vous a aidé à vous intégrer dans l'école/l'équipe ?</li> <li>- Avez-vous eu l'impression que ce projet vous a demandé une charge de travail supplémentaire ?</li> <li>- Avez-vous l'impression que vous avez passé plus de temps à travailler sur le projet que sur les autres préparations ? Cela a-t-il été pesant ?</li> <li>- La gestion de la classe a-t-elle été différente durant les temps de projet ? Rencontrez-vous des difficultés pour mettre les élèves au travail ? Pour les motiver ?</li> <li>- Avez-vous l'impression d'avoir changé votre enseignement durant les temps de projet, par rapport aux temps d'enseignement habituels ? Sur quels points ? (rapport élève/enseignant, rôle, évaluation, supports, différenciation,</li> <li>- Selon vous le projet a-t-il été un frein ou une aide pour répondre aux exigences des programmes ?</li> <li>- Selon vous le projet pédagogique donne-t-il une bonne impression de votre travail ? Entre autre du point de vue des parents ? Est-ce important pour vous ?</li> <li>- Tirez-vous un bilan positif du projet ? Pour vos élèves, pour vous ?</li> <li>- Projetez-vous de travailler à nouveau sous forme de projet dans la suite de votre carrière ?</li> </ul>
<p><b>Evaluation de l'engagement professionnel</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- étendre sa tâche au-delà des exigences du métier</li> <li>- vocation pour l'enseignement</li> <li>- place occupé par le travail dans la vie de l'enseignant</li> <li>- projets professionnels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diriez-vous que la mise en place d'un projet pédagogique fait partie de votre travail ? Est-ce pour vous une obligation du métier de professeur des écoles ?</li> <li>- L'enseignement est-il une vocation pour vous ?</li> <li>- Diriez-vous que votre emploi occupe l'essentiel de votre vie ? Que les événements les plus importants de votre vie ont trait à votre emploi actuel ?</li> <li>- Vous considérez-vous comme fortement engagé dans votre travail ?</li> <li>- Quels sont vos projets professionnels pour l'avenir ?</li> <li>- Pensez-vous finir votre carrière professionnelle dans l'enseignement ?</li> </ul>



## B. TRANSCRIPTIONS : PREMIERS ENTRETIENS

### B-a. Premier entretien de Jimmy

Jimmy, 28 ans. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1/CM2.

[1] **Est-ce que tu peux me parler un peu de ta première année en tant que professeur des écoles ? Comment ça s'est passé, de ton ressenti ?** Du point de vue purement professionnel ? Par rapport à l'ESPE aussi ou juste purement dans la classe ?

**Oui, dans la classe, mais si tu as des choses à ajouter en dehors c'est intéressant aussi.**

Ben non, globalement, une prise de fonction assez compliquée dans le sens où il y a beaucoup beaucoup d'informations qui arrivent en même temps sur les premières semaines. J'ai eu la chance après d'avoir eu un très bon directeur qui est déchargé à 100% et qui, finalement, nous a beaucoup soulagés administrativement parlant, sur les débuts. Donc, tout ce qui était liaison administrative avec les élèves, leurs parents, et même la circo, c'était plutôt... On ne s'en occupait pas finalement, c'était le directeur qui s'en occupait. Après, prise de fonction un peu compliquée en raison du double niveau. C'était compliqué de mettre en place une organisation avec des roulements entre les deux niveaux, de différencier. Sinon, globalement au fur et à mesure du temps le rythme s'est bien installé. Je n'ai pas eu de problème de gestion de classe à proprement parler...

**Oui donc tu te sens globalement plutôt à l'aise dans ta classe.**

Oui, non non, je me sens à l'aise dans ma classe, après... Maintenant ! Après, au début, oui c'était, c'était... je n'étais pas non plus complètement perdu mais c'est vrai que bah on faisait... enfin voilà, je faisais vraiment attention à pas mal de choses, me posais pas mal de questions, même qui parasitaient l'essentiel du métier en fait. C'est qu'on se pose trop trop de questions en début d'année, parce qu'on ne sait pas grand-chose finalement. Et en fait faut se faire confiance et faut y aller quoi.

[2] **Et... tu en as parlé un peu, le directeur tout ça, au niveau de l'environnement de l'école, c'est agréable ?**

Oui oui, j'ai la chance d'être dans une école... c'est la plus grosse du département, y'a 15 classes donc on a 14 enseignants attirés, une surnuméraire, des intervenants du RASED qui viennent de temps en temps. Mais globalement on a deux voire trois classes pour chaque niveau, donc on arrive à bien dialoguer avec les collègues du même niveau que nous, et même les autres. Il y a une bonne cohésion dans l'équipe. C'est aussi, je pense, grâce au directeur qui essaye

d'organiser des choses, de créer une émulation aussi. En début d'année, voilà, il organisait des repas tous ensembles le midi, tout ça. Qui font que je pense on crée une bonne cohésion.

[3] **D'accord. Tu sais que cet entretien va surtout porter sur le projet pédagogique. Tu en as mis un en place dans ta classe. Tu peux le décrire en quelques mots ?**

Oui. C'est un projet sur le thème du mouvement, plus particulièrement du pré-cinéma. Qui est transdisciplinaire, puisqu'il va faire intervenir plusieurs disciplines, comme notamment les arts visuels forcément, mais également les sciences, l'EPS, le français bien entendu... Et ce projet est venu de ma volonté de mettre en place un projet au sein de ma classe. C'est une idée que j'avais déjà l'année dernière, sur laquelle j'avais un petit peu travaillé, à laquelle j'avais réfléchi. Et donc j'ai décidé de la mettre en place dans ma classe cette année.

[4] **Tu dis donc que tu as eu envie, déjà l'année dernière, de le mettre en place dans ta classe, alors que finalement tu n'étais pas encore en poste. Qu'est-ce qui t'en as donné envie ? Pourquoi tu t'es dit « tiens je vais faire quelque chose de ce genre dans ma classe » ?**

Déjà parce qu'entre guillemets je trouvais ça « cool ». Parce que finalement c'est quelque chose qui permet de créer une cohésion au sein de classe, parce qu'on va tous aller sur un objectif commun, ce projet, quel qu'il soit finalement. J'avais déjà vu des exemples aussi de projets où, l'institut en fait... le but de projet c'était de travailler sur le vélo, c'était un thème. Donc en EPS ils faisaient du vélo bien entendu, mais l'objectif, c'est de créer soit même un vélo. Et donc les élèves fabriquaient un vélo, avec des matériaux de récupération, tout ça, mais le but du jeu c'était qu'on puisse monter sur le vélo et qu'il roule. Et je trouvais ça vraiment génial, je trouvais ça vraiment super cool en terme d'idée. Et puis voilà, c'est pareil, des matériaux de récupération, c'était de la débrouille, mais c'était quelque chose qui fonctionnait, donc... Et ça faisait intervenir pas mal de chose... Euh, donc comme je l'ai dit l'EPS, mais aussi les sciences parce qu'ils devaient construire le vélo. Ils avaient pas mal de choses en plus tout autour du vélo. C'était en plus sur... ça se finissait ce projet sur... pas loin du Tour de France tout ça, donc après il se passait pas mal de choses, donc ils pouvaient faire pas mal de choses autour du vélo, même dans la litté, enfin bref... Et puis j'avais trouvé ça sympa. L'idée de créer quelque chose avec de la récupérations sans aller chercher compliqué... C'est sympa.

**[5] Tu parles de transdisciplinarité, travailler plusieurs disciplines en même temps... mais en quoi c'est important finalement ? De toute façon quoi qu'il arrive tu travailleras le français, les sciences, l'EPS...**

Ce n'est pas forcément de travailler plusieurs disciplines en même temps, même si quoi qu'on fasse, on va toujours travailler plusieurs disciplines en même temps, parce que par exemple, quand on fait des maths, on parle, on parle français donc on fait aussi du français. Mais... c'est surtout de réussir à créer du lien entre toutes ces disciplines, faut que ça ait du sens un peu pour les élèves. Et j'pense au-delà de ça c'est surtout que bah l'élève se rend pas forcément compte qu'on va travailler... le mot travail pour lui ... il ne va pas forcément mettre le projet derrière... il ne va pas forcément mettre le mot travail dessus. Pour lui ça peut aussi être un amusement, un défi, un truc cool quoi, un truc qu'il aime bien. Qu'est pas forcément synonyme de travail pour lui. Et finalement c'est une façon ludique d'aborder le travail scolaire en sortant un petit peu des sentiers battus, en s'éloignant un peu des méthodes traditionnelles qui peuvent être un petit peu rébarbatives et un petit peu... bah je dirais chiantes. Ennuyantes quoi pour les élèves. Finalement on s'inscrit dans une routine. On a des exercices, des leçons, des choses comme ça, puis on ne va pas aller chercher beaucoup plus loin. Alors que là si on arrive à sortir un peu du manuel, qu'on arrive à aller sur d'autres dispositifs. Qu'on arrive à varier un petit peu le quotidien des élèves, je trouve ça intéressant.

**En somme, c'étaient ça l'objectif principal du projet ? De varier ?**

Oui, voilà.

**[6] Et tu avais des objectifs annexes ?**

Ben varier ce qu'il se passe dans la classe. Après objectifs annexes... Comme j'ai dit, j'ai un double niveau, donc il y avait aussi la volonté de créer une cohésion du groupe classe, quelque soit le niveau. Alors que c'est forcément évident. Surtout que les CM2 commencent à avoir des petits... des petits caractères qui commencent à s'affirmer. Y'a un petit phénomène identitaire aussi, à l'approche du collège. Donc je trouve que c'est quand même important de réussir à garder une cohésion et puis une bonne relation et de l'entraide au sein de la classe. Même s'ils n'ont pas le même âge... même si physiologiquement y'a des choses qui se passent aussi dans leur corps, tout ça, ça évolue un petit peu et donc ils ont tendance à changer au cours de l'année, il faut quand même qu'on arrive à conserver une bonne cohésion au sein de classe. Un bon climat.

**[7] T'as donc le sentiment que cette démarche aide, ou a aidé à conserver un bon climat de classe ?**

Oui parce que, hum... on a mis en place des groupes, on a fonctionné sous forme d'ateliers et dans ces groupes, moi j'ai fait le choix de justement mixer des élèves de CM2 et de CM1. Et en fonction de leurs capacités aussi, et des compétences de chacun, essayé d'avoir des groupes un petit peu hétérogènes et aussi qu'ils bénéficient chacun un petit peu de compétences en terme de français, d'autres qui... dans chaque groupe y'en a qui écrivent plutôt bien, pour l'orthographe aussi, pour la présentation des affiches par exemple. Y'en a qui dessinent bien quand y'a des dessins techniques à faire, y'en a il faut qu'ils soient plutôt à l'aise sur... enfin sur la création d'objets en arts visuels, faut une certaine imagination. Y'en a il faut qu'ils aient une certaine confiance en eux. Enfin il faut qu'on ait des groupes où il y en a aucun qui ait confiance en lui. Enfin faut qu'on ait des éléments moteurs, des locomotives, dans les groupes, qui puissent emmener tous les membres du groupe en avant pour conduire et élaborer le projet.

**[8] Donc finalement les compétences individuelles des élèves ont été utilisées pour servir le projet, si je comprends bien ce que tu veux dire ?**

Bien sûr. Bah c'est ça aussi finalement un travail de groupe, c'est réussir à tirer parti des compétences de chacun. On n' a pas tous les mêmes compétences, et un travail de groupe efficace c'est un travail de groupe où on va solliciter les meilleures compétences de chacun. Et puis ça valorise les élèves aussi.

**[9] C'est étonnant de mettre un projet en place dès la première année, enfin ça a l'air lourd comme dispositif. En plus des difficultés des débuts dont tu as déjà parlé, je veux dire... Qu'est-ce qui t'a motivé ?**

Ben je pense que le projet, enfin c'est lourd au départ. Parce que, déjà, le projet était pas forcément murement réfléchi, c'est un projet qui a été mis en place rapidement. Donc on a continué à réfléchir au projet alors qu'il était déjà lancé finalement. Après ce n'est pas forcément un mal, parce que ça permet d'être dans une dynamique de réflexion aussi. On est dedans, donc on réfléchit à chaud aussi, y'a des idées qui viennent, ça fuse un peu. Après, finalement, en y réfléchissant ce n'est pas plus chronophage et ça demande pas plus de travail que si j'avais préparé des séances plus traditionnelles. Euh, et puis cette mise en place d'un projet, même si c'est dans la première année de profession, finalement ça vient aussi casser une routine dans laquelle je pouvais aussi commencer à



m'installer. C'est que j'avais commencé à prendre un certain rythme dans ma classe, un rythme de croisière, j'étais plus (+) à l'aise dans ce que je faisais, et j'avais envie de tester des choses nouvelles. Donc, une fois qu'on a, qu'on a... en tant que prof débutant, on a commencé un petit peu à bien installer son autorité, ses pratiques de classe, qu'on a une bonne relation avec les élèves, finalement on se rend compte que des séquences un peu plus traditionnelles se passent sans aucun problème et on a peut-être même parfois tendance à s'en lasser. On se lasse un petit peu, on se dit que là, on pourrait rendre le truc, les choses, un peu plus vivantes, on pourrait peut-être sortir un peu des sentiers battus, faire des choses un peu plus fun..., sachant que ça tourne bien avec les élèves. Donc c'est aussi une volonté de tester d'autres trucs et puis de s'amuser un peu finalement, c'est que, j pense qu'en tant que prof débutant au début on ne s'amuse pas forcément dans ce qu'on fait, on essaie de faire les choses bien déjà, et on les fait pas forcément avec plaisir au début parce qu' on est trop en train de réfléchir est-ce qu'on les fait bien, plutôt que d'essayer de se dire comment je pourrais faire pour que je m'éclate. Non c'est plutôt se dire, comment je pourrais faire pour que je les fasse bien, que les élèves comprennent et que voilà, je ne fasse pas n'importe quoi. Donc voilà ... Non on ne prend pas forcément plaisir au début et c'est cette volonté là, de me dire que voilà, maintenant que j'arrive à m'en sortir dans ma classe, j'aimerais bien prendre un peu de plaisir dans ce que je fais.

**[10]Oui. Et donc, tu parlais de bien installer son autorité, de gérer classe... vu que c'est quelque chose à laquelle les élèves n'ont pas forcément à faire régulièrement, le projet, t'as eu le sentiment que la gestion de classe était différente pendant les temps de projet, comparé aux temps de classe traditionnels ?**

Pas vraiment, après..., comme je l'ai dit, mon autorité elle s'est assise relativement rapidement dans la classe, je n'ai pas eu beaucoup d'efforts à faire pour que... Une bonne relation s'est installée avec mes élèves. Je peux encore faire des plaisanteries avec eux, eux aussi peuvent en faire. On n'est pas sur une autorité qui est instaurée sur la peur de l'enseignant ou quelque chose comme ça... Mais en gros non, il n'y a pas de différence finalement entre ma pratique de classe je dirais générale et puis ce projet, parce que dans des séances un peu plus traditionnelles j'ai tendance à rajouter un peu de vie, même quand on est sur exercice de manuel ça ne nous empêche pas de pouvoir sortir un petit peu du manuel pour aller vers autre chose si ce besoin se fait sentir. Mais je pense que les élèves derrière, eux par contre vont avoir un comportement différent vis-à-vis du projet parce qu'on sort justement de leur quotidien, c'est une chose qu'ils ne

connaissent pas forcément bien. Certains avaient déjà travaillé sur des petits projets mais pas tous, mais ils aiment bien parce que voilà, on sort de leur routine, et plutôt que de dire ah bah tiens, on va faire tel exercice du manuel, aujourd'hui on travail sur tel truc, voilà. Quand on leur donne un emploi du temps ils savent déjà à quoi s'attendre, et ben là on sort un peu de leur routine et ça leur fait plaisir.

**Ca c'est quelque chose que tu as vraiment ressenti ?**

Oui oui, je l'ai remarqué, et... les élèves demandent encore, quand est-ce qu'on travaille sur le projet ? Tiens, quand est-ce qu'on continue nos objets, et quand est-ce qu'on fait ça ? Donc... on sent qu'ils ont quand même... Y'a l'entraide, y'a de l'envie sur le projet. C'est quelque chose qui les intéressent, ils ne le font pas pour me faire plaisir.

**[11]D'accord. Bon et sinon y'a le programme, le fameux programme, c'est une préoccupation importante des enseignants. T'as le sentiment le projet a eu un impact sur le fait de boucler le programme? Que ça a été un frein, une aide peut-être ?**

Pas vraiment... Pas vraiment en fait. Parce que je n'ai pas réfléchi comme ça. Après comme je l'ai dit, le projet s'est fait un petit peu sur le tard, donc il aurait été un peu plus murement réfléchi j'aurais peut-être construit après des séquences de cours que j'avais faites avant, différemment. Enfin certaines que je n'aurais pas faites finalement. Le projet fait intervenir pas mal de choses, y'a peut-être certaines choses sur lesquelles on avait déjà travaillé. Sur les productions d'écrits, en français, en mathématiques ou autre. Donc peut-être qu'il ya des choses qu'on aurait pu faire différemment, pour gagner un peu de temps. Pour par qu'il y ait de redites sur certaines notions, même si ça fait pas de mal de retravailler un petit peu. De réinvestir. Mais après non, le projet n'a pas été réfléchi en fonction de... tiens, on ouvre les programmes, on sélectionne quelque chose dedans et on fait un projet dessus, non. C'était plutôt, on a tel projet, on a envie de le mettre en place et euh, ben tiens, qu'est-ce qu'on pourrait faire intervenir dans ce projet qui va être en lien avec les programmes. Les programmes c'est une ligne conductrice finalement mais c'est quand même quelque chose d'assez large, qui est relativement ouvert aussi, avec des notions assez larges, générales, avec lesquelles... dans lesquelles on peut mettre relativement plein de choses. Donc on, on n'est pas si fermé que ça quand on regarde les programmes. C'est des notions qui sont assez larges je trouve et on arrive quand même toujours à... à raccrocher des notions des programmes dans

ce que l'on fait, même si on sort des sentiers battus, même si on va dans des projets. On peut récupérer les choses.

**Je crois que tu n'en as pas parlé là, mais je sais que c'est une expo la finalité du projet.**

Oui c'est vrai, je ne l'ai pas dit. Mais c'est ça.

**[12] Et c'est à destination des élèves et des parents, c'est ça ?**

A destination, premièrement des camarades de l'école. Pour que chacun puissent un peu avoir un aperçu, de... de voilà, du pré-cinéma, de... et de voir un petit peu ce qu'on a fait dans notre classe. Parce que voilà les élèves discutent à la récréation, donc ils savent déjà un petit peu qu'on travaille dessus et ils aimeraient bien voir à quoi ça ressemble. Et puis à destination des parents, parce que je pense que c'est un projet qui a nécessité quand même pas mal de... pas mal d'heures de travail, au sein de la classe. Donc forcément les élèves en ont un peu discuté à la maison, et, ben je trouve ça plutôt... c'est plutôt normal que les parents viennent voir ce que leurs enfants ont fait. Et puis ça leur permet aussi de se rendre compte que ben à la l'école, voilà, l'école c'est aussi, ce n'est pas que des cahiers qu'on ramène à la maison, dans lesquels ont fait des devoirs qu'on apprend à la maison. C'est aussi... ben voilà, qu'on a des projets, qu'on peut apprendre un petit peu différemment... *Différemment* de la façon dont les parents ont pu apprendre aussi eux à leur époque. C'est que... moi-même j'ai jamais fait de projet au sein de mes classes quand j'étais enfant, c'est pas quelque chose que, que en tant que parent je serais habitué à voir faire par mes enfants, donc je trouve ça intéressant aussi que les parents se rendent compte qu'on peut aussi faire ça à l'école et euh... le fait que les parents s'en rendent compte, ça... ça alimenterait la volonté d'en mettre en place par les enseignants.

**Tu penses que les parents aient accès comme ça, à ce que font leurs enfants, et cette histoire de projet pédagogique, tu penses que ça donne une bonne image de ce qui se passe dans la classe ? Une image réaliste, ou une image valorisante aussi, je veux dire.**

Oui je pense, une bonne image, une image positive. Même si... même si c'est pas un projet, même si finalement... on arrive pas forcément à atteindre tous nos objectifs à l'issue du projet. Je pense que clairement l'objectif c'est qu'on a travaillé tous ensemble, on a essayé plein de choses, on a un petit peu tâtonné, comme dans d'autres matières... Quand on essaie de résoudre des problèmes par exemple. On peut faire des essais justement pour essayer de trouver une

solution. Là c'est un petit peu ce qu'on a pu faire dans notre projet... et puis... et puis... non non je persiste à faire que les parents ils ont leur rôle à jouer dans l'école. Pour que les enfants se sentent impliqués dans l'école, il faut que les parents se sentent impliqués également dans le rôle de leur enfant à l'école. Sinon je pense que, en effet, l'enfant va pas forcément... il va pas forcément s'impliqué à 100% si il sait que ses parents à la maison ne vont pas lui demander ce qu'il a fait aujourd'hui, s'ils ne vont pas s'intéresser un petit peu à ses devoirs, ou ne serait-ce que lui poser la question « qu'est-ce que tu as vu aujourd'hui ? Qu'est-ce que tu as fait ? ». Si y'a aucun intérêt à la maison pour ce qu'il fait à l'école, il ne va pas forcément lui en trouver finalement, donc voilà... On n'est pas obligé de le faire mais je trouve ça important...

**[13] Oui, ça paraît sensé. Tu t'intéresses beaucoup l'implication de l'élève dans son travail... C'est une vocation pour toi, l'enseignement ?**

Non ce n'est pas une vocation première. Je n'étais clairement pas enseignant, vu que j'ai 28 ans, j'ai pas commencé par l'enseignement... J'étais boulanger-pâtisseries de métier, pendant longtemps, parce que je suis resté dix ans la profession, parce que j'ai eu des problèmes de santé qui m'ont poussé à arrêter le métier. Mais euh... j'ai toujours eu quand même cet aspect dans le métier de la boulangerie pâtisserie, de transmettre à mes apprentis... ce... Cet aspect du métier m'a toujours interpellé, j'aimais bien... J'aimais bien, voilà, transmettre quelque chose, un savoir, des gestes, aux apprentis. Et c'est quelque chose que je faisais beaucoup et qui finalement est resté. Et j'me suis dit, je pourrais peut-être... peut-être trouver une voie dans laquelle je pourrais transmettre des choses. Et l'enseignement, ben c'est un petit peu sa vocation première hein. Donc je suis reparti là dedans.

**[14] Tu dirais que ton travail occupe l'essentiel de ta vie à l'heure actuelle ?**

Euh l'essentiel de ma vie non. Parce que, voilà, j'ai eu une vie qui fait que, je n'ai pas envie de consacrer ma vie au travail. Ce n'est clairement pas mon objectif, même si on passe une bonne partie de sa vie au travail. Donc l'enseignement ce n'est pas un travail... ce n'est pas un travail qu'on doit faire sans envie, sans motivation, je pense qu'on doit aussi vivre pour soi et pas que pour ses élèves, pour son métier. Donc euh ça va pas prendre... ça va prendre... ça va prendre toute la place dans ma vie. Ça va prendre de la place certes, mais pas toute la place. Et je pense que c'est aussi une mauvaise chose que ça en prenne trop, parce que après on risque aussi de plus être capable de prendre un certain recul quand on en a besoin et puis on risque aussi de ne plus être capable de se remettre en

question sur différentes pratiques, différents comportements qu'on pourrait avoir, qu'on pourrait installer dans son métier et qui ne sont pas forcément adaptés à toutes les situations.

**[15] Mais tu te sens quand même engagé dans ton travail ? Porté par la profession ?**

Engagé dans mon travail oui. Parce qu'on a une responsabilité quand même. On a des enfants en face de nous. Donc c'est des enfants qui... qui ont besoin d'apprendre... qui ne sont pas forcément responsables. On est leur référent finalement au sein de la classe. Donc... on se doit. Ce n'est même pas une question... de se sentir. C'est qu'on se doit d'être présent, on se doit de travailler consciencieusement. On est forcément engagé dans ce travail. Enfin je pense que si on ne s'engage pas dedans il faut qu'on change. Parce que c'est un travail qui demande beaucoup de temps. C'est un travail qui demande... qui demande un petit peu d'investissement même si on a l'impression de prime abord que c'est un travail qui peut paraître avec des horaires plutôt tranquilles... et finalement on se rend compte que le temps de classe c'est pas l'essentiel de nos horaires, que nos cours on ne peut pas les préparer sur le temps de classe. Y'a quand même une bonne moitié du travail qui se fait hors classe, hors temps de classe. Donc on peut multiplier par deux nos horaires effectives finalement et euh... si on n'a pas l'envie, si on n'est pas... si on ne sent pas un petit porté par le truc, mieux vaut arrêter, parce qu'on risque de se dégoûter plus qu'autre chose. Surtout que... on ne gagne pas à tous les coups dans ce métier. Déjà en un an... on a beau avoir préparé quelque chose et on se dit « tiens ça, ça va être génial, ça va marcher du tonnerre, mes élèves vont être supers contents » et finalement on se rend compte que le truc tombe à l'eau, on a travaillé 2h sur quelque chose, en 5min il est tombé à l'eau, on a travaillé pour rien... Donc euh voilà, faut avoir envie pour pouvoir continuer dedans, on ne gagne pas à tous les coups, y'a des fois des choses qu'on n'avait pas vraiment pensé et qui se passent très très bien. Alors des fois on se met à relativiser et se dire bah oui, finalement ça sert pas trop non plus... ça sert à rien de réfléchir 10 ans sur un truc et des fois on improvise un petit peu et des fois on arrive à quelque chose bien. Donc non non, faut se remettre en question, mais faut avoir envie.

**[16] T'as le sentiment que ton métier t'apporte des choses ? Parce que tu parles de coûts, de temps de travail important. T'as le sentiment d'y gagner quelque chose ?**

Gagner quelque chose... Après... je ne suis pas... J pense pas plus qu'un autre travail finalement. Enfin... pour moi c'est un tout, en effet, on travaille aussi, ben premièrement y'a un moment donné c'est pour vivre, donc faut qu'on gagne de l'argent. Après je pense que si je travaillais pour gagner de l'argent je n'aurais pas choisi ce métier là. Parce qu'il y en a bien d'autres qui sont moins couteux et qui rapportent plus d'argent. Après euh... c'est un travail dans lequel je me sens bien, parce que pour le moment j'suis dans une équipe dans laquelle je me sens bien. C'est important pour moi, de bonnes relations avec les collègues, et au travail... c'est un travail dans lequel on est quand même assez libre de ce que l'on fait, donc ça c'est un point important à pas négliger, c'est que finalement on est seul dans sa classe, on est seul maître à bord. On a toujours notre inspecteur au dessus de nous qui nous visite tous les 2-3 ans, qui vérifie qu'on reste dans les clous vis-à-vis des directives ministérielles, mais finalement on travaille un peu comme on l'entend, on a pas notre chef tous les jours sur le dos qui... qui nous dit d'aller plus vite, d'être plus rentable ou d'être plus effectif, donc c'est quelque chose d'important. Et puis on est au contact d'enfants et c'est plutôt sympa. C'est quand même plutôt sympa, ils nous ramènent une certaine vivacité et la fougue de la jeunesse !

**[17] D'accord. Et dernier point, au sujet de tes projets professionnels...**

J'aimerais bien me diriger vers l'ASH, parce que c'est quelque chose qui me parle. Vu que moi-même, personnellement, le milieu hospitalier ça me parle. J'ai pu me rendre compte que certains enfants à l'hôpital euh... seraient vraiment demandeurs, d'avoir un enseignant qui passe dans les chambres, ou même une sorte de classe aménagée au sein des hôpitaux. Parce qu'il y a quand même beaucoup d'enfants qui... même s'ils ne vivent pas forcément à 100% à l'hôpital y passent 3 ou 4 jours par semaine, ou parfois du lundi au vendredi, où même parfois certains qui y vivent à temps plein. Ou même d'autres qui sont en hôpital de jour et qui viennent régulièrement que pour une journée, mais ça les sort de leur classe, ça les cloisonne, et finalement ça a un impact sur leur apprentissage et sur eux-mêmes, parce qu'ils sont un peu stigmatisés par leurs camarades et leurs enseignants des classes ordinaires. Donc c'est quelque chose qui me parle, qui m'interpelle, et j'aimerais bien travailler là dedans. Et j'me sentirai peut-être plus utile dans ce milieu là, dans le sens aussi où c'est quelque chose qui n'est pas beaucoup demandée. Y'a des enseignants qui sont nommés sur des postes AHS sans vraiment avoir la volonté d'y travailler... donc je pense que serais peut-être plus utile moi en ayant cette volonté, plutôt qu'un autre enseignant qui ne l'a pas

forcément. Donc je préfère lui laisser ma place sur une classe ordinaire et prendre la sienne sur un milieu ASH, qui m'intéresse.

**Et tu envisages de terminer ta carrière dans l'enseignement ?**

Je ne sais pas... Je ne sais pas du tout. Je ne sais pas de quoi l'avenir sera fait. J'ai déjà changé plusieurs fois de profession donc euh..je sais que plein de choses sont possibles et qu'on ne peut pas choisir une profession et de se dire qu'on fera ça tout le temps, toute sa vie. Voilà, la vie est remplie d'aléas qui font qu'on s'adapte. Mais pour le moment je me vois enseignant pour un bon nombre de temps, après j'en sais rien...

**Très bien, et bien je te remercie. Tu veux ajouter quelque chose ?**

Non je crois, c'est bon, j'ai tout dit...



## B-b. Premier entretien de Marine

Jimmy, 28 ans. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1/CM2.

[1] **Maintenant que l'année est terminée, ton projet est fini également ? Que s'est-il passé depuis que l'on s'est parlé la dernière fois ?**

Ben oui c'est fini. J'en suis satisfait. Les attentes qu'on avait au départ se sont vérifiées dans le sens où les élèves étaient vraiment très très contents, et enthousiastes même... de présenter ça à leurs camarades ainsi qu'à leurs parents. Donc on a bien senti une motivation vraiment apparente le jour où on a présenté cette exposition là. Même si... même si comme toutes les classes de l'école voulaient le voir, voulaient voir l'exposition, ça s'est étalé sur en tout une journée, puisqu'on a fait ça sur deux demies journées. Donc finalement ça commençait à être un petit peu rébarbatif pour les élèves, même pour moi, de présenter la même chose... Même si ils ont élaboré des stratégies pour changer de rôle lors de l'exposition pour casser un petit peu une routine, ou des choses comme ça. Mais euh, sinon non, dans l'ensemble ils étaient vraiment contents et fiers un petit peu de leur travail, quelque chose qu'ils ont créé vraiment en classe, et présenter aux autres, sachant que le retour des autres étaient aussi vraiment positifs. Donc... ça les a vraiment touchés et je pense ça leur a donné une sorte de retour sur investissement qu'ils n'attendaient pas forcément.

[2] **Vous avez donc présenté l'exposition aux parents aussi, tu disais ?**

Oui aux parents aussi. L'idée c'était de la présenter aux parents mais sans négliger non plus les camarades parce que ben... l'école c'est quand même le lieu où on est là pour apprendre donc si pour changer un petit peu, casser un petit peu le système normal, si c'est les élèves qui peuvent apprendre des choses aux élèves ce n'est pas inintéressant. Et même les parents, pour revenir aux parents, ont vraiment apprécié l'idée, et ont trouvé ça vraiment... bah pour en citer certains, c'était vraiment génial puisque ils n'avaient pas rencontré de choses comme ça pendant la scolarité de leur enfant. Quelque chose qui soit si élaboré alors que à mon sens ça ne l'était forcément énormément mais du point de vue des parents, d'un point de vue extérieur, et même des autres enseignants de l'école, ça avait l'air de quelque chose de très élaboré, de très réfléchi, très... enfin voilà, ça semblait vraiment mené de main de maître alors que finalement on a fait un petit

peu comme on a pu, on s'est débrouillé avec les contraintes qu'on avait au départ.

[3] **Du coup t'as ressenti une certaine reconnaissance de la part des parents, et peut-être même des collègues ?**

Oui parce que je me rendais pas forcément compte, parce qu'une fois qu'on est dans quelque chose c'est difficile de prendre du recul et d'arriver à l'analyser... objectivement et puis en même temps c'est quelque chose qu'on a réfléchi en même temps de l'établir donc c'est pas évident et il y a des moments où on se disait que finalement ben on avait peut-être fait trop de coupes dans le projet initial, on avait peut-être passé à l'as certains choses qui étaient peut-être importantes, on aurait peut-être raté des choses, enfin loupé des étapes importantes... Alors que finalement au bout du compte ben non, ça c'est bien terminé et l'objectif est rempli... Ça fait du bien aussi de voir qu'on n'a pas forcément fait les mauvais choix quand il fallait en fait quant à l'élaboration du projet.

[4] **Et au niveau des apprentissages, parce que tu dis que les élèves étaient contents, je me souviens que c'était un de tes objectifs de leur faire plaisir, mais tu avais aussi des objectifs d'apprentissage.**

Ben les objectifs d'apprentissages sont vraiment présents aussi parce que finalement c'est des choses qui déjà, de part l'implication que les élèves avaient, ben chacun sait que l'implication, la motivation va vraiment jouer sur les apprentissages. On ne peut pas être disponible pour apprendre quelque chose si on n'a pas l'envie et là les élèves étaient vraiment à fond dedans. Enfin voilà, ils rapporter des choses pour faire ça à la maison le soir, et sans que je leur demande finalement, ça venait vraiment d'eux. C'était des initiatives personnelles pour mener à bien ce projet, même en dehors du temps de classe donc finalement ils avaient cette envie de poursuivre le truc. Et ils étaient disponibles à chaque fois quand on commençait à travailler sur le projet, quelque soit la discipline engagée, ils étaient présents et disponibles pour apprendre. Donc c'était pour moi une réussite. Après je ne sais pas si c'est quelque chose qui... dont ils se souviendront à terme plus ou moins lointain, mais finalement l'idée c'était qu'ils arrivent à se

rendre compte qu'on peut travailler différemment tout en construisant ses apprentissages au sein de l'école

**[5] Oui, finalement ça a plus eu d'impact sur leur attitude que sur leurs apprentissages, même si l'attitude a un impact direct sur les apprentissages.**

Ben je ne sais pas... je ne sais pas. Après c'est difficile d'évaluer. Puisque finalement on est passé sur... sur une évaluation qui a été un petit peu auto-évaluative au niveau des élèves puisqu'on leur demandait de s'évaluer et on avait mit comme critère d'évaluation la réalisation de notre exposition avec différents critères. Euh, et là pour le coup ils étaient tous atteints, parce qu'on était prêts en temps et en heure, on avait tout ce qu'il fallait par rapport à ce qu'on avait définit, donc... après évaluer... C'est difficile de comparer, voilà, cette forme d'apprentissage et une autre qui est peut-être un peu plus normative, pour comparer ces deux choses là ce n'est pas évident. Non je pense que, je pense que de toute façon on ne peut pas différencier les apprentissages et l'implication au travail.

**Je reviens sur ton évaluation, elle a été plus au niveau collectif qu'au niveau individuel, c'est ça ?**

Ben oui et non. Parce que finalement elle était collective groupe classe, elle était collective au sein de chaque groupe, et elle était aussi individuelle sur chaque individu au sein de son groupe, dans sa participation. Donc... après c'est sur que quand on élabore, on définit un projet, on ne va pas évaluer les élèves partout. Enfin tous les élèves ne sont pas évalués de la même façon, on va confier certaines tâches à certains élèves voilà on va évaluer sur un chose, on s'est dit tient lui ça va lui correspondre donc on va lui confier cette tâche là alors qu'un autre élève sera évaluer sur autre chose, donc on va pas être sur une évaluation la même pour tout le monde et où on a possibilité de comparer les résultats de chacun et ils auront pas la même chose à faire, la même forme d'évaluation ni le même type d'évaluation. Donc c'est compliqué de... je pense d'essayer d'établir un lien entre l'évaluation de chaque élève, je pense que c'est plus sur une différenciation où on évalue la capacité d'un élève à réaliser quelque chose dont on lui confié la tâche.

**[6] Mais ce genre d'évaluation, moins normée comme tu dis, différente pour chaque élève, ça représente par une charge de travail beaucoup plus importante pour toi ?**

Oui et non. Après... en même temps comme je l'ai dit, c'est que l'évaluation a aussi été construite par les élèves parce que c'est eux qui nous l'ont amené, en partie, pas totalement, mais en partie. Et on a défini tous ensemble les objectifs de notre projet et finalement certains de ces objectifs sont devenus des critères évaluatifs. Après j'en ai aussi défini moi, mais finalement ce n'est pas forcément si long parce qu'on a réalisé le projet en fin d'année, donc on connaît nos élèves, on sait un petit peu vers quoi on a envie de les emmener chacun, vers quoi on a envie de travailler donc ce n'est pas si compliqué en fin d'année. Je pense que mettre ça en début d'année c'est peut-être plus compliqué puisqu'on connaît pas nos élèves, on sait pas sur quels terrains ils sont plus à l'aise que d'autres, donc y a peut-être possibilité de les braquer un petit peu sur un projet comme ça. Déjà par l'ampleur de la tâche, si en plus on leur demande des choses sur lesquelles ils ne sont pas forcément à l'aise, je pense que c'est compliqué à mettre en place. Donc le fait de l'avoir mis en fin d'année n'est pas forcément une si mauvaise chose, même si on aurait peut-être pu mettre ça un petit peu plus tôt. Mais une fois qu'on connaît nos élèves il est beaucoup plus facile de les suivre sur une évaluation en continu par rapport à leurs progrès individuels.

**[7] D'accord. Donc finalement le projet semble s'être plutôt bien passé. Et ton année en général, quel en serait le bilan ?**

Un bilan positif... Oui un bilan positif ! Après... je pense que c'est aussi... faut réussir à passer outre le fait que ça peut être compliqué à mettre en place. C'est beaucoup de travail au départ.

**Le projet ?**

Le projet oui. Mais finalement c'est aussi un moyen de se faire plaisir, et c'est aussi un moyen aussi je pense de réussir à sortir d'une certaine routine, et de s'enfermer dans une sorte d'emploi du temps dans laquelle on se dit tient là faut faire ça, faut faire telle matière, faire tel truc. Finalement là on arrive avec ça à se sortir de ça et à se dire tient là on va travailler pour le projet, on a envie de faire

une séance décrochée la dessus, on va la faire. Et même du point de vue des élèves finalement, ils sont moins... ça les marque moins qu'on change ce qu'on avait prévu. Si on avait prévu par exemple une séance d'EPS et puis que je leur dis qu'il n'y en a pas finalement aujourd'hui, ça va un petit peu les chagriner, alors que si pour le projet on avait prévu de faire par exemple une séance d'arts visuels et puis que je leur dis "ah bah non non pour projet là il faut qu'on avance, qu'on fasse plutôt une séance de danse, ou plutôt une séance de sciences, ou plutôt...". Ben finalement ils étaient contents quand même parce qu'on travaillait sur le projet. Et cette gestion du changement était beaucoup facile à accepter et à adhérer de leur part sous prétexte qu'il y avait le projet et qu'on menait à bien ce truc là.

**[8] Et au niveau de tes formateurs, évaluateurs à l'ESPE, ils ont pu être témoins de la mise en place du projet ou pas ?**

Euh, ils n'ont pas été témoins directs de la mise en place du projet, parce que finalement ils ont pu avoir des retours de ma part. Mon PEMF, il n'a pas eu de retour final sur le projet, il avait... il m'avait vu en cours de projet, il m'avait dit que c'était une idée intéressante en tant que PES de se lancer dans quelque chose comme ça.

**C'est quelque chose qu'on attendait de toi donc ?**

Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on attendait de moi non. On nous avait pas demandé de réaliser un projet, mais ce qu'il m'avait demandé c'était plutôt de réussir à m'épanouir un peu plus, enfin voilà, et peut-être à prendre des risques finalement, une fois que j'étais bien installé dans ma classe et que j'avais une autorité bien installée, que ça se passait bien, que ça se déroulait comme il fallait, de ne pas se laisser embarquer dans cette routine où tout va bien et donc on déroule sans... on cherche pas à aller plus loin. Voilà, il m'avait demandé d'essayer des choses. De faire des choses différentes, d'essayer de voir ce qui... de tester, de voir s'il y a des choses qui peuvent me plaire, d'autres qui peuvent ne pas me plaire forcément. Mais de tester des trucs pour voir un petit peu tout ce qu'on pouvait faire au sein de notre classe. Donc voilà, c'est quelque chose qui, enfin pour lui, était très intéressante et lui semblait être une bonne idée de mettre en place même en temps que PES.

**Donc t'as reçu des encouragements par rapport à ta démarche. Une certaine valorisation...**

Après du point de vue évaluation pour la validation de la titularisation, ce n'est pas finalement ressorti parce que la grille évaluative était très normative et très formalisée, donc y'avait pas forcément de critères d'évaluation sur la mise en place d'un projet par exemple. Donc il ne pouvait pas forcément m'évaluer officiellement sur ça. Après c'est sur un contexte général je dirais. Sur une appréciation générale où... Ben même lui sur son dernier rapport il me semble qu'il avait mit un petit mot là dessus en disant que voilà, j'avais essayé de mettre en place différentes choses changer un petit peu mes approches d'apprentissage vis à vis des élèves. Et puis même au sein de l'ESPE, après, ce projet m'a permis de valider certaines évaluations, en sciences, en arts visuels, donc c'est... et y'a eu de bons retours sur ces évaluations là aussi. Donc les profs ESPE ont vraiment bien noté si je puis dire le rapport que j'ai pu leur rendre sur ce projet là donc... donc y'a un bon regard extérieur du point de vue des professeurs de l'ESPE et du PEMF qui me suivait sur ce projet là.

**[9] Et c'est important pour toi, cette certaine reconnaissance ?**

Je pense que la reconnaissance importante... enfin celle qui m'intéressait le plus, si je peux m'exprimer comme ça, c'est plutôt celle des élèves finalement. C'était de voir au bout du compte si vraiment ils étaient contents à la fin de ce qu'ils avaient accompli. Parce que finalement si les élèves sont contents, les parents seront contents aussi, parce que les élèves en parlent à la maison, si ils en parlent bien, qu'ils vendent le truc, les parents en général sont satisfaits, parce qu'ils sont contents pour leurs enfants. Et puis après les autres professeurs de l'ESPE... c'est deux mondes différents, on scinde un peu le travail universitaire et ce qui se passe vraiment au sein de ma classe va énormément concerner les différents professeurs ESPE. Donc, non, vraiment ce qui m'intéressait le plus c'était le retour des élèves sur le projet, vu qu'en plus c'était ma première année en tant qu'enseignant, j'me suis dit que ça se trouve ça leur plaira pas forcément à la fin ou ils vont peut-être se lasser au bout d'un moment et il y aura peut-être une petite déception sur la fin parce qu'ils en auront eu marre de travailler autant de temps là dessus. Alors que finalement non ça s'est bien passé. Et comme je l'ai dit

## C. TABLEAUX DE TRI DES DONNÉES : PREMIERS ENTRETIENS

Etat de l'insertion professionnelle de l'enquêté	
	Jimmy Marine
Place de la direction ou de l'équipe	<p>Souligne l'importance de la direction dans l'aide à la prise de fonction. Le directeur décharger à 100% soulage de certaines tâches administratives. [1] Pointe l'importance de la direction dans la cohésion de l'équipe, pour créer des relations amicales, en plus des relations professionnelles. [3] Signale l'importance de l'effectif de l'école, et ainsi une grosse équipe, avec beaucoup d'enseignant (notamment avec le même niveau de classe) pour l'accompagner. [3] Indique un partage avec les collègues. [3]</p> <p>Souligne que c'est un travail qui prend beaucoup de temps, en dehors de la classe. [15] Les horaires effectifs sont multipliés par deux en raison du temps de préparation. [15]</p>
Gestion du temps	<p>Souligne le manque de temps dans le travail à l'école et en formation + les 108h de réunions etc. Charge de travail très importante en raison du double objectif (être en classe et finir son master). [1] Le manque de temps implique des sacrifices. [14] Regrette d'avoir à faire des sacrifices sur la qualité de son travail, même si c'est toujours fait sérieusement, à cause du manque de temps. [14]</p>
Préparation des enseignements	Indique s'être posé de nombreuses questions quant à la façon de préparer la classe. [1]
Gestion de classe	N'estime pas avoir rencontré de problèmes de gestion de classe. [1] Autorité bien installée dès le début de l'année. [10]
Bilan général	En fin d'année, s'estime comme « bien installé » dans sa fonction, « à l'aise ». [1] [2] L'enseignement est un métier lourd en investissement. [15]

Obstacles et préoccupations professionnelles vécus par l'enquêté	
	Jimmy Marine
Prise de fonction	Prise de fonction jugée comme compliquée. [1]
Obstacles généraux	<p>Le double niveau constitue un obstacle. [1] Présences de nombreuses préoccupations et interrogations parasites. [2] Souligne un manque de connaissance en début d'année. [2] Pas de plaisir à enseigner au début de l'année [9]. Comment faire en sorte que les élèves comprennent. [9] La peur de faire « n'importe quoi ». [9] « On ne gagne pas à tous les coups », tout ce que l'on fait n'est pas forcément efficace et implique de ne pas baisser les bras. [15] Du temps est consacré à des préparations qui se révèlent ne pas</p> <p>Année jugée relativement difficile, particulièrement en raison d'un manque de temps général [1] Manque de temps général [1][14][15] Manque de connaissance sur le niveau (maternelle) et reproche un défaut de formation. [1] Des programmes très (trop) vagues. C'est compliqué pour elle de dégager seule les objectifs à compléter. Implique pour de recherches et de « prises de tête ». [8]</p>



	« fonctionner ». [15]	
Solutions évoquées pour surmonter les difficultés	« se faire confiance et se lancer » [2] « se faire plaisir » [9] Se délester de certaines préoccupations sur la qualité de son enseignement en se faisant plaisir. [9] Relativiser et se dire que parfois l'improvisation a du bon. [15] Se remettre en question. [15] Prendre du temps pour soi. [15]	Lectures d'ouvrages pédagogiques. [5] Un travail permanent, beaucoup de recherches. [8]

<b>Influence du projet pédagogique sur l'enquête</b>		
	Jimmy	Marine
Influences externes	Volonté de mettre un projet en place présente avant la prise de fonction (année de formation précédente). [4] L'idée de mettre un projet en place vient d'un projet vu dans une classe, autour du vélo, avec un objectif matériel et fonctionnel. [4]	Lectures pédagogiques favorables au projet pédagogique, en termes d'interactions et de bénéfices pour les élèves. [5]
Désir de changement	Objectif principal pour l'enseignant : varier pour éviter de lasser et de se lasser. [5] « sortir des sentiers battus », éviter un travail rébarbatif pour les élèves comme pour l'enseignant. [5] « Casser la routine » de travail qui fini par s'installer, pour les élèves et pour l'enseignant. [5] [9] Mais seulement après s'être bien établi dans ses pratiques, être à l'aise dans la classe et avec les élèves [9]. Désir de tester de nouvelles choses en termes de pédagogie. [9] Désir de s'amuser dans sa pratique de classe, prendre plaisir. [9] Fais remarquer qu'il ne prenait pas plaisir à exercer en début d'année [9] Se délester de certaines préoccupations sur la qualité de son enseignement en se faisant plaisir. [9]	
Gestion de classe	Ne distingue pas une gestion de classe plus compliquée pendant les temps de projet [10]. Pratique de classe identique entre les temps de projet et les temps classique, toujours la même volonté de faire en sorte que l'élève soit intéressé et surpris [10].	La gestion de classe est différente durant les temps de projet, parce que les élèves sont différents. [9] Implique affectivement les élèves, elle constate moins de décrochage, de manque de concentration, et moins de problèmes de gestion de l'autorité. [9]
Organisation pédagogique		Le projet aide à structurer les enseignements, à organiser. [10] Facilite la préparation des cours. La conception est plus simple. [10]
Les programmes	Le projet n'a pas été pensé en fonction des programmes au début [11]. Les programmes ne sont pas perçus comme une difficulté. Faire correspondre le programme au projet et non l'inverse, parce que les	Pas évident de faire coïncider le programme avec le projet en raison du manque de précision des programmes. [8]

	programmes sont suffisamment larges pour correspondre au projet d'une manière ou d'une autre. [11]	
Valorisation de la profession	Le partage du projet en dehors de la classe permet de montrer aux parents que l'école a évolué, que l'on y fait des choses différentes de ce qu'ils ont connu. [12] Même si le résultat obtenu n'est pas parfait, il s'agit de montrer qu'on a travaillé ensemble, et que l'école n'est pas que le lieu de l'individualisme. [12] Volonté d'alimenter un changement dans la profession. [12] « cool », « génial », « super cool », « sympa » x2 [4]	Important pour les parents de savoir ce qu'il se passe en classe, et important qu'ils le sachent. [4] Partager pour que les parents voient que ce qui est fait dans la classe n'est pas un travail occupationnel. [4] Mettre son enfant en maternelle apporte des compétences/connaissances à l'enfant. [4]
Termes utilisés pour définir le projet		« Bénéfices » x4, « essentiel » x4
Bilan du projet		Retient plus de bénéfices que d'inconvénients pour les projets mis en place. [7] Tire un bilan très positif de la mise en place du projet. [10] Bilan positif pour l'enseignant comme pour les élèves. [10] Elle projette de mettre en place un projet tous les ans dans sa classe. Importance de faire au moins un projet par an. [11] Mettre en place le projet plus tôt dans l'année pour établir dès le début un bon climat de classe. [11] N'envisage pas de continuer sa carrière sans faire de projets. [11]
Difficultés rencontrées en rapport avec le projet	Un projet préparé rapidement parce qu'il n'a pas pu être mis en place dès le début de l'année, en raison des difficultés d'insertion. [9]	Le projet engage contractuellement à aller jusqu'au bout. [7] Il est facteur de stress. [7] Il est chronophage dans la classe et dehors, il demande une réflexion accrue. Décrit comme « envahissant ». [7] Impose d'avancer. Le calendrier peut être un obstacle au projet. [7] Chronophage aussi dans le partage aux parents, ça prend du temps de « finaliser » le projet. [12]

Influence du projet pédagogique sur l'élève/la classe		
	Jimmy	Marine
Transdisciplinarité	Projet transdisciplinaire [4] Créer un lien entre les apprentissages, « faire du sens » pour les élèves [5]	2 projets qui mettent en jeu des compétences transversales. D'abord axé sur la discipline principale, puis sur les compétences transversales. [5]
Motivation des élèves	Soulager les élèves, en travaillant sans en avoir l'air. [5] « amusement », « défi », « cool » [5] Faire plaisir aux élèves avec un travail différent, plus ludique [10].	Permet d'investir les élèves dans le travail parce qu'il y a un résultat concret à la fin. [5] Les élèves comprennent que ce qu'ils font a directement un impact sur la

	Faire en sorte que l'élève travail pour lui et non pour faire plaisir à l'enseignant [10].	production. [9] Le thème est choisi par les élèves pour que le projet ait plus d'impact sur leur motivation, affectivement. [6]
L'élève	Solliciter les meilleures compétences de chacun, pour avancer en groupe. [8] Valoriser l'élève en lui permettant d'utiliser ses compétences personnelles. [8] Constate un regain d'engagement dans le travail de la part des élèves et une motivation accrue [10]. Réinvestir les acquis de l'année [11]. Le partage du projet en dehors de la classe permet d'impliquer les parents dans la scolarité de leur enfants, afin d'impliquer l'élève dans son travail. [12]	Partage des projets aux parents à travers les productions réalisées, permet d'impliquer les parents. [4] Partager les productions pour valoriser les élèves par leur travail. [4] Souligne l'importance que les élèves soient fiers de partager ce qu'ils font. [4] Travailler en commun au projet implique les élèves affectivement dans la tâche. [5] Le projet permet de donner du sens et de la logique aux enseignements. [10] Aide à sociabiliser l'élève. [11]
Relation élèves	Des groupes hétérogènes pour favoriser l'échange de compétences (entre les deux niveaux). [7] Constitution de groupes avec des élèves ayant des compétences différentes pour mettre au groupe d'avancer en s'aidant. [7] Présence d'élèves « moteurs » dans chaque groupes pour maintenant la motivation. [7] Mettre l'individu au service du groupe. [8]	Favorise les interactions inter-élèves. [5] Rompt l'individualisme. [11]
Groupe classe	Favoriser la cohésion du groupe classe en le faisant avancer vers un objectif commun. [4] Passer outre la difficulté que le double niveau crée dans les relations élèves, en favorisant l'entraide. [6]	Travailler en commun au même objectif (cahier et film). [4] Augmente la cohésion du groupe classe, et crée des liens sociaux forts. [5] Permet d'utiliser les compétences des uns pour étayer celles des autres. [5]
Climat de classe	Favoriser les bonnes relations entre élèves pour établir un bon climat de classe. [6] Des groupes hétérogènes pour favoriser l'échange de compétences (entre les deux niveaux). [7]	Moins de problèmes d'autorité pendant les temps de projet. [9]

<b>Aide à l'estimation de l'engagement professionnel de l'enquêté</b>	
	Jimmy Marine
Vocation	L'enseignement n'est pas une vocation. Elle considère ça comme une alternative, un bouche-trou. [13] Elle n'était pas emballée par la profession avant d'y être formée. [13] Elle avoue avoir découvert son intérêt pour l'enseignement durant les stages et la formation. [13]

Confiance en ses compétences	Confie avoir déjà formé des apprentis dans le cadre de son précédent emploi. Aime transmettre. [13]	Elle confie avoir pensé que c'était un métier qui pourrait lui convenir même si ce n'était pas son choix premier. [13]
Valeurs personnelles ou professionnelles	Témoigne un désir de transmettre, déjà présent dans les autres professions exercées. [13] Aime faire partager des gestes et des savoirs. [13] Les enfants des milieux ASH ont besoin d'enseignants, et il a le sentiment, en raison de son vécu, de pouvoir apporter quelque chose de différent par rapport à certains enseignants qui ne le choisissent pas. [17] Exprime l'idée de pouvoir se sentir utile dans le milieu ASH. [17]	Décrit le fait d'être dans sa classe comme un « plaisir ». [1] Toujours adapter les enseignements aux élèves et au contexte de la classe. [14]
Motivation professionnelle	Volonté de s'amuser dans ce qu'il fait. [9] Considère la motivation et l'envie comme très importants dans le métier d'enseignant, s'ils ne sont pas présents, il pense qu'il vaut mieux quitter le métier. [15]	Prend plaisir à concevoir les cours et à être avec les élèves [13] Décrit l'enseignement comme un jeu, un défi. Elle s'amuse dans ce qu'elle fait. [13]
Avantages perçus dans le métier	Autonomie et liberté : a le sentiment d'être le seul maître à bord quand il est dans sa classe. [16] Souligne qu'en parallèle la possibilité de travailler en équipe est positif. [16] Travailler au contact d'enfant est vivifiant. [16]	Avoir « sa » classe, « ses » élèves. [1]
Perception de son engagement professionnel	Engagé en raison d'une responsabilité morale envers les élèves. [15] Présence d'enfants nécessite d'être responsable. [15] Considère l'engagement professionnel comme inhérent à la profession. [15] Profession coûteuse en investissement, il est donc indispensable de se sentir engagé. [15] Il se considère comme engagé car si sa motivation avait été financière, il n'aurait pas choisi l'enseignement. [16]	Ne se considère pas comme engagée dans son travail, au premier abord. [15] Pour elle elle n'est pas engagée parce qu'elle a le sentiment de ne pas pouvoir tout faire comme elle le voudrait à cause du manque de temps. [15] Mais témoigne que son travail est très important pour elle. [15] Elle finit par dire qu'elle est engagée d'une certaine façon, auprès des élèves, puisque les sacrifices qu'elle doit faire sur la qualité de son travail lui coûtent. [15] Elle est engagée d'une certaine façon, parce la qualité de son enseignement compte beaucoup pour elle. [15]
Implication au-delà de sa tâche	Le projet pédagogique n'est pas une obligation, mais indique l'importance d'impliquer les élèves et les parents dans l'école. [12]	Elle considère le projet comme essentiel, et indispensable dans son travail d'enseignante. Pour les interactions sociales, rompre l'individualisme et la cohésion du groupe [11] Même si ce n'est pas obligatoire dans les programmes, c'est essentiel pour tout enseignant de travailler par projet, en raison des bénéfices apportés aux élèves. [11]
Place du travail dans la vie privée	Indique ne pas donner une place majeure à sa profession dans sa vie privée. [14] Ne témoigne pas l'envie de consacrer sa vie à son travail. [14] Indique l'importance de penser à soi, de prendre du recul sur son travail pour pouvoir se mettre en question si besoin. [14]	Elle confie que son emploi occupe l'essentiel de son temps personnel. La classe en plus de la formation. [14] Elle espère qu'après la première année son métier lui prendra moins de temps, même si elle aura toujours des préparations à faire et que c'est important pour elle. [14]

	<p>Considère l'enseignement comme une profession qui doit être exercée par envie et motivation. [14]</p>	
<p>Projets professionnels</p>	<p>Indique son désir de travailler dans le milieu ASH (NB : Adaptation Scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés) expliqué par une histoire personnelle avec le monde du handicap et de l'hospitalisation. [17]  N'exprime par le désir de quitter l'enseignement mais considère que l'idée n'est pas totalement exclue en raison des aléas de la vie. [17]</p>	<p>Elle se voit rester dans l'enseignement, mais peut-être pas professeur des écoles. [16]  Elle confit vouloir évoluer dans le métier ultérieurement. [16]  Elle envisage de ne pas rester dans une classe toute sa carrière, mais de rester dans l'enseignement d'une autre façon. [16]</p>

## D. QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATION DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

### D-a. Questionnaire complété par Jimmy

Prénom : JIMMY.....

A l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants décrit votre perception au travail :

	(1) Tout à fait en Désaccord	(2) Plutôt en Désaccord	(3) Plutôt en Accord	(4) Tout à fait en Accord
1. Je sens que je «fais partie de la famille» des enseignants du premier degré.	1	2	3	4
2. Ma profession signifie beaucoup pour moi.	1	2	3	4
3. Il est important pour moi de m'assurer que tous les élèves maîtrisent les habiletés de base ainsi que les matières scolaires.	1	2	3	4
4. Je crois à l'importance de la loyauté et, par conséquent, je ressens l'obligation morale de rester dans la profession enseignante.	1	2	3	4
5. Je crois que de nos jours les gens passent trop souvent d'un métier à l'autre.	1	2	3	4
6. J'aime trop la profession enseignante pour envisager la quitter un jour.	1	2	3	4
7. Même si je le désirais, il me serait très difficile de quitter l'école maintenant.	1	2	3	4
8. Même si je le voulais, trop peu de choix s'offriraient à moi pour que je puisse envisager de quitter l'enseignement.	1	2	3	4
9. Si le salaire était le même, j'opterais pour une autre profession que l'enseignement.	1	2	3	4

Merci de votre participation.

## D-b. Questionnaire complété par Marine

Prénom : MARINE

A l'aide de l'échelle suivante, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants décrit votre perception au travail :

	(1) Tout à fait en Désaccord	(2) Plutôt en Désaccord	(3) Plutôt en Accord	(4) Tout à fait en Accord
1. Je sens que je «fais partie de la famille» des enseignants du premier degré.	1	2	3	4
2. Ma profession signifie beaucoup pour moi.	1	2	3	4
3. Il est important pour moi de m'assurer que tous les élèves maîtrisent les habiletés de base ainsi que les matières scolaires.	1	2	3	4
4. Je crois à l'importance de la loyauté et, par conséquent, je ressens l'obligation morale de rester dans la profession enseignante.	1	2	3	4
5. Je crois que de nos jours les gens passent trop souvent d'un métier à l'autre.	1	2	3	4
6. J'aime trop la profession enseignante pour envisager la quitter un jour.	1	2	3	4
7. Même si je le désirais, il me serait très difficile de quitter l'école maintenant.	1	2	3	4
8. Même si je le voulais, trop peu de choix s'offriraient à moi pour que je puisse envisager de quitter l'enseignement.	1	2	3	4
9. Si le salaire était le même, j'opterais pour une autre profession que l'enseignement.	1	2	3	4

Merci de votre participation.

## E. GRILLE D'ENTRETIEN : ENTRETIENS COMPLÉMENTAIRES

Concepts, hypothèses	Thème à aborder
<p><b>Bilan du projet</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le projet fini, qu'en est-il ?</li> <li>- quelle a été l'attitude des élèves vis-à-vis du projet ?</li> <li>- quel bilan tirer du projet ? Points positifs, points négatifs ? Amélioration ?</li> <li>- le partage du projet : parents / collègues</li> </ul>
<p><b>Reconnaissance professionnelle ressentie (interne / externe )</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- si tu devais faire le bilan de ton année ?</li> <li>- des encouragements extérieurs ? La formation, les formateurs, les évaluations.</li> <li>- quel impact du projet sur les évaluations ? Des retombées positives ?</li> <li>- les collègues et le projet / ressources extérieures ?</li> <li>- qu'est-ce qui te semble le plus important dans le métier ?</li> <li>- l'importance du bien-être de l'élève dans les précédents entretiens</li> <li>- prends-tu plaisir à faire ce que tu fais ?</li> <li>- dans l'exercice de la tâche ? Comment expliquer cela ?</li> </ul>
<p><b>Avenir professionnel proche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prochaine rentrée scolaire</li> <li>- en quoi consiste le poste ? Est-ce un choix ? Pourquoi ce choix ?</li> <li>- des projets à mettre en place ? Pourquoi ?</li> </ul>



## F. TRANSCRIPTIONS : ENTRETIENS COMPLÉMENTAIRES

### F-a. Entretien complémentaire de Jimmy

Jimmy, 28 ans. Professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1/CM2.

**[1] Maintenant que l'année est terminée, ton projet est fini également ? Que s'est-il passé depuis que l'on s'est parlé la dernière fois ?**

Ben oui c'est fini. J'en suis satisfait. Les attentes qu'on avait au départ se sont vérifiées dans le sens où les élèves étaient vraiment très très contents, et enthousiastes même... de présenter ça à leurs camarades ainsi qu'à leurs parents. Donc on a bien senti une motivation vraiment apparente le jour où on a présenté cette exposition là. Même si... même si comme toutes les classes de l'école voulaient le voir, voulaient voir l'exposition, ça s'est étalé sur en tout une journée, puisqu'on a fait ça sur deux demies journées. Donc finalement ça commençait à être un petit peu rébarbatif pour les élèves, même pour moi, de présenter la même chose... Même si ils ont élaboré des stratégies pour changer de rôle lors de l'exposition pour casser un petit peu une routine, ou des choses comme ça. Mais euh, sinon non, dans l'ensemble ils étaient vraiment contents et fiers un petit peu de leur travail, quelque chose qu'ils ont créé vraiment en classe, et présenter aux autres, sachant que le retour des autres étaient aussi vraiment positifs. Donc... ça les a vraiment touchés et je pense ça leur a donné une sorte de retour sur investissement qu'ils n'attendaient pas forcément.

**[2] Vous avez donc présenté l'exposition aux parents aussi, tu disais ?**

Oui aux parents aussi. L'idée c'était de la présenter aux parents mais sans négliger non plus les camarades parce que ben... l'école c'est quand même le lieu où on est là pour apprendre donc si pour changer un petit peu, casser un petit peu le système normal, si c'est les élèves qui peuvent apprendre des choses aux élèves ce n'est pas inintéressant. Et même les parents, pour revenir aux parents, ont vraiment apprécié l'idée, et ont trouvé ça vraiment... bah pour en citer certains, c'était vraiment génial puisque ils n'avaient pas rencontré de choses comme ça pendant la scolarité de leur enfant. Quelque chose qui soit si élaboré alors que à mon sens ça ne l'était forcément énormément mais du point de vue des parents, d'un point de vue extérieur, et même des autres enseignants de l'école, ça avait l'air de quelque chose de très élaboré, de très réfléchi, très... enfin voilà, ça semblait vraiment mené de main de maître alors que finalement on a fait un petit

peu comme on a pu, on s'est débrouillé avec les contraintes qu'on avait au départ.

**[3] Du coup t'as ressenti une certaine reconnaissance de la part des parents, et peut-être même des collègues ?**

Oui parce que je me rendais pas forcément compte, parce qu'une fois qu'on est dans quelque chose c'est difficile de prendre du recul et d'arriver à l'analyser... objectivement et puis en même temps c'est quelque chose qu'on a réfléchi en même temps de l'établir donc c'est pas évident et il y a des moments où on se disait que finalement ben on avait peut-être fait trop de coupes dans le projet initial, on avait peut-être passé à l'as certains choses qui étaient peut-être importantes, on aurait peut-être raté des choses, enfin loupé des étapes importantes... Alors que finalement au bout du compte ben non, ça c'est bien terminé et l'objectif est rempli... Ça fait du bien aussi de voir qu'on n'a pas forcément fait les mauvais choix quand il fallait en fait quant à l'élaboration du projet.

**[4] Et au niveau des apprentissages, parce que tu dis que les élèves étaient contents, je me souviens que c'était un de tes objectifs de leur faire plaisir, mais tu avais aussi des objectifs d'apprentissage.**

Ben les objectifs d'apprentissages sont vraiment présents aussi parce que finalement c'est des choses qui déjà, de part l'implication que les élèves avaient, ben chacun sait que l'implication, la motivation va vraiment jouer sur les apprentissages. On ne peut pas être disponible pour apprendre quelque chose si on n'a pas l'envie et là les élèves étaient vraiment à fond dedans. Enfin voilà, ils rapporter des choses pour faire ça à la maison le soir, et sans que je leur demande finalement, ça venait vraiment d'eux. C'était des initiatives personnelles pour mener à bien ce projet, même en dehors du temps de classe donc finalement ils avaient cette envie de poursuivre le truc. Et ils étaient disponibles à chaque fois quand on commençait à travailler sur le projet, quelque soit la discipline engagée, ils étaient présents et disponibles pour apprendre. Donc c'était pour moi une réussite. Après je ne sais pas si c'est quelque chose qui... dont ils se souviendront à terme plus ou moins lointain, mais finalement l'idée c'était qu'ils arrivent à se

rendre compte qu'on peut travailler différemment tout en construisant ses apprentissages au sein de l'école

**[5] Oui, finalement ça a plus eu d'impact sur leur attitude que sur leurs apprentissages, même si l'attitude a un impact direct sur les apprentissages.**

Ben je ne sais pas... je ne sais pas. Après c'est difficile d'évaluer. Puisque finalement on est passé sur... sur une évaluation qui a été un petit peu auto-évaluative au niveau des élèves puisqu'on leur demandait de s'évaluer et on avait mit comme critère d'évaluation la réalisation de notre exposition avec différents critères. Euh, et là pour le coup ils étaient tous atteints, parce qu'on était prêts en temps et en heure, on avait tout ce qu'il fallait par rapport à ce qu'on avait défini, donc... après évaluer... C'est difficile de comparer, voilà, cette forme d'apprentissage et une autre qui est peut-être un peu plus normative, pour comparer ces deux choses là ce n'est pas évident. Non je pense que, je pense que de toute façon on ne peut pas différencier les apprentissages et l'implication au travail.

**Je reviens sur ton évaluation, elle a été plus au niveau collectif qu'au niveau individuel, c'est ça ?**

Ben oui et non. Parce que finalement elle était collective groupe classe, elle était collective au sein de chaque groupe, et elle était aussi individuelle sur chaque individu au sein de son groupe, dans sa participation. Donc... après c'est sur que quand on élabore, on défini un projet, on ne va pas évaluer les élèves partout. Enfin tous les élèves ne sont pas évalués de la même façon, on va confier certaines tâches à certains élèves voilà on va évaluer sur un chose, on s'est dit tient lui ça va lui correspondre donc on va lui confier cette tâche là alors qu'un autre élève sera évaluer sur autre chose, donc on va pas être sur une évaluation la même pour tout le monde et où on a possibilité de comparer les résultats de chacun et ils auront pas la même chose à faire, la même forme d'évaluation ni le même type d'évaluation. Donc c'est compliqué de... je pense d'essayer d'établir un lien entre l'évaluation de chaque élève, je pense que c'est plus sur une différenciation où on évalue la capacité d'un élève à réaliser quelque chose dont on lui confié la tâche.

**[6] Mais ce genre d'évaluation, moins normée comme tu dis, différente pour chaque élève, ça représente par une charge de travail beaucoup plus importante pour toi ?**

Oui et non. Après... en même temps comme je l'ai dit, c'est que l'évaluation a aussi été construite par les élèves parce que c'est eux qui nous l'ont amené, en partie, pas totalement, mais en partie. Et on a défini tous ensemble les objectifs de notre projet et finalement certains de ces objectifs sont devenus des critères évaluatifs. Après j'en ai aussi défini moi, mais finalement ce n'est pas forcément si long parce qu'on a réalisé le projet en fin d'année, donc on connaît nos élèves, on sait un petit peu vers quoi on a envie de les emmener chacun, vers quoi on a envie de travailler donc ce n'est pas si compliqué en fin d'année. Je pense que mettre ça en début d'année c'est peut-être plus compliqué puisqu'on connaît pas nos élèves, on sait pas sur quels terrains ils sont plus à l'aise que d'autres, donc y a peut-être possibilité de les braquer un petit peu sur un projet comme ça. Déjà par l'ampleur de la tâche, si en plus on leur demande des choses sur lesquelles ils ne sont pas forcément à l'aise, je pense que c'est compliqué à mettre en place. Donc le fait de l'avoir mis en fin d'année n'est pas forcément une si mauvaise chose, même si on aurait peut-être pu mettre ça un petit peu plus tôt. Mais une fois qu'on connaît nos élèves il est beaucoup plus facile de les suivre sur une évaluation en continu par rapport à leurs progrès individuels.

**[7] D'accord. Donc finalement le projet semble s'être plutôt bien passé. Et ton année en général, quel en serait le bilan ?**

Un bilan positif... Oui un bilan positif ! Après... je pense que c'est aussi... faut réussir à passer outre le fait que ça peut être compliqué à mettre en place. C'est beaucoup de travail au départ.

**Le projet ?**

Le projet oui. Mais finalement c'est aussi un moyen de se faire plaisir, et c'est aussi un moyen aussi je pense de réussir à sortir d'une certaine routine, et de s'enfermer dans une sorte d'emploi du temps dans laquelle on se dit tient là faut faire ça, faut faire telle matière, faire tel truc. Finalement là on arrive avec ça à se sortir de ça et à se dire tient là on va travailler pour le projet, on a envie de faire

une séance décrochée la dessus, on va la faire. Et même du point de vue des élèves finalement, ils sont moins... ça les marque moins qu'on change ce qu'on avait prévu. Si on avait prévu par exemple une séance d'EPS et puis que je leur dis qu'il n'y en a pas finalement aujourd'hui, ça va un petit peu les chagriner, alors que si pour le projet on avait prévu de faire par exemple une séance d'arts visuels et puis que je leur dis "ah bah non non pour projet là il faut qu'on avance, qu'on fasse plutôt une séance de danse, ou plutôt une séance de sciences, ou plutôt..." Ben finalement ils étaient contents quand même parce qu'on travaillait sur le projet. Et cette gestion du changement était beaucoup facile à accepter et à adhérer de leur part sous prétexte qu'il y avait le projet et qu'on menait à bien ce truc là.

**[8] Et au niveau de tes formateurs, évaluateurs à l'ESPE, ils ont pu être témoins de la mise en place du projet ou pas ?**

Euh, ils n'ont pas été témoins directs de la mise en place du projet, parce que finalement ils ont pu avoir des retours de ma part. Mon PEMF, il n'a pas eu de retour final sur le projet, il avait... il m'avait vu en cours de projet, il m'avait dit que c'était une idée intéressante en tant que PES de se lancer dans quelque chose comme ça.

**C'est quelque chose qu'on attendait de toi donc ?**

Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on attendait de moi non. On nous avait pas demandé de réaliser un projet, mais ce qu'il m'avait demandé c'était plutôt de réussir à m'épanouir un peu plus, enfin voilà, et peut-être à prendre des risques finalement, une fois que j'étais bien installé dans ma classe et que j'avais une autorité bien installée, que ça se passait bien, que ça se déroulait comme il fallait, de ne pas se laisser embarquer dans cette routine où tout va bien et donc on déroule sans... on cherche pas à aller plus loin. Voilà, il m'avait demandé d'essayer des choses. De faire des choses différentes, d'essayer de voir ce qui... de tester, de voir s'il y a des choses qui peuvent me plaire, d'autres qui peuvent ne pas me plaire forcément. Mais de tester des trucs pour voir un petit peu tout ce qu'on pouvait faire au sein de notre classe. Donc voilà, c'est quelque chose qui, enfin pour lui, était très intéressante et lui semblait être une bonne idée de mettre en place même en temps que PES.

**Donc t'as reçu des encouragements par rapport à ta démarche. Une certaine valorisation...**

Après du point de vue évaluation pour la validation de la titularisation, ce n'est pas finalement ressorti parce que la grille évaluative était très normative et très formalisée, donc y'avait pas forcément de critères d'évaluation sur la mise en place d'un projet par exemple. Donc il ne pouvait pas forcément m'évaluer officiellement sur ça. Après c'est sur un contexte général je dirais. Sur une appréciation générale où... Ben même lui sur son dernier rapport il me semble qu'il avait mit un petit mot là dessus en disant que voilà, j'avais essayé de mettre en place différentes choses changer un petit peu mes approches d'apprentissage vis à vis des élèves. Et puis même au sein de l'ESPE, après, ce projet m'a permis de valider certaines évaluations, en sciences, en arts visuels, donc c'est... et y'a eu de bons retours sur ces évaluations là aussi. Donc les profs ESPE ont vraiment bien noté si je puis dire le rapport que j'ai pu leur rendre sur ce projet là donc... donc y'a un bon regard extérieur du point de vue des professeurs de l'ESPE et du PEMF qui me suivait sur ce projet là.

**[9] Et c'est important pour toi, cette certaine reconnaissance ?**

Je pense que la reconnaissance importante... enfin celle qui m'intéressait le plus, si je peux m'exprimer comme ça, c'est plutôt celle des élèves finalement. C'était de voir au bout du compte si vraiment ils étaient contents à la fin de ce qu'ils avaient accompli. Parce que finalement si les élèves sont contents, les parents seront contents aussi, parce que les élèves en parlent à la maison, si ils en parlent bien, qu'ils vendent le truc, les parents en général sont satisfaits, parce qu'ils sont contents pour leurs enfants. Et puis après les autres professeurs de l'ESPE... c'est deux mondes différents, on scinde un peu le travail universitaire et ce qui se passe vraiment au sein de ma classe va énormément concerner les différents professeurs ESPE. Donc, non, vraiment ce qui m'intéressait le plus c'était le retour des élèves sur le projet, vu qu'en plus c'était ma première année en tant qu'enseignant, j'me suis dit que ça se trouve ça leur plaira pas forcément à la fin ou ils vont peut-être se lasser au bout d'un moment et il y aura peut-être une petite déception sur la fin parce qu'ils en auront eu marre de travailler autant de temps là dessus. Alors que finalement non ça s'est bien passé. Et comme je l'ai dit

même si je trouvais ça rébarbatif, même certains élèves au bout d'un moment les expositions vu que c'était tout le temps... on l'a fait pour 13 classes plus les parents, ça commençait un petit peu à être long, ils étaient quand même disponibles et présents pour réaliser l'exposition et les démonstrations, jusqu'à la fin pour tout le monde.

[10] **Donc c'était une bonne année. T'as pris plaisir.**

Oui c'était une très bonne année. Après j'ai eu la chance d'être bien tombé aussi je suis tombé sur une bonne école, avec une bonne équipe où on s'entend bien. On peut vraiment échanger professionnellement comme non professionnellement d'ailleurs, parce que c'est important. Et avec un directeur déchargé aussi complètement qui nous a quand même beaucoup soulagés l'autre PES et moi au sein de l'école administrativement. Notamment quand on est arrivé sinon je pense que ça nous aurait un petit peu plus assommés qu'on ne l'était.

[11] **Du coup les tâches les plus fatigantes, les plus désagréables du métier, c'est plutôt le côté administratif pour toi ?**

Ben je pense que ce qui nous prend le plus de temps c'est l'aspect pédagogique et didactique mais ce qui est un petit peu plus intéressant aussi. Parce que finalement l'administratif ce n'est pas forcément quelque chose qui prend énormément de temps. C'est plutôt quelque chose qui est moins motivant. Donc finalement on consacre plus de temps sur l'autre partie du métier et une fois qu'on a consacré *beaucoup* de temps à cet aspect pédagogique et didactique, on n'a pas forcément envie d'en consacrer encore un petit peu à l'administratif. Donc je pense qu'il faut réussir à trouver un juste milieu, et voilà, à trouver quelque chose qui fonctionne quand on est contraint justement à assumer ces plusieurs facettes du métier. Parce qu'e bon on n'a pas toujours la chance d'être dans une grosse école avec un directeur qui peut faire les choses pour nous, ou même les collègues hein d'ailleurs. Parce que quand on est des dans écoles isolées des choses comme ça, ben on se débrouille on n'a pas le choix. Donc je pense qu'il faut réussir à se trouver après une organisation pour qu'on se fasse pas déborder et qu'on soit pas dégoûté d'une facette du métier alors que c'est pas forcément je dirais un problème, ça n'aurait pas été forcément un problème si on avait réussi à

doser un petit peu notre implication sur chaque tâche et qu'on avait réussi à échelonner sur une organisation... je sais pas trop comment le dire mais... réussir à voilà, échelonner ce qu'on aime moins faire, ou ce qui est un peu moins motivant, ne pas tout faire d'un coup. Parce que c'est sur que sinon on se prend une petite claque quand on est obligé de le faire. C'est le même problème pour les corrections. Quand on a une montagne de corrections à faire, ça nous met un petit coup le weekend quand on a tout à corriger alors que bah si on arrive à corriger un petit peu en fil rouge tout au long de la semaine, le week-end se passe beaucoup mieux !

**Du coup ce que tu considères comme motivant c'est plutôt quoi ? La préparation des cours ?**

Je pense que... Enfin moi ce qui me motive le plus c'est le temps de classe, après on le prépare forcément avant. Pour moi le temps hors-classe le plus motivant c'est quand on prépare ses séances. Après y'a d'autres choses à faire voilà. L'administratif, le suivi, ben voilà, les périodes de bulletins, les choses comme ça... Ben c'est rébarbatif, faut le faire, ben c'est pareil ça prend énormément de temps, mais ça me motive beaucoup moins de réaliser ça plutôt que des préparer des séances, et puis voilà d'essayer de trouver des trucs intéressants pour lesquels je me dis "ah bah tiens ça on va bien se marrer, on va faire un truc qui va changer" ...

[12] **D'accord. Et par rapport à la prochaine rentrée alors ? Qu'est-ce qui est prévu ?**

Ben je serais prof éducateur au sein de l'EREA., c'est quelque chose que j'avais demandé, même si ce n'était pas ma première demande, c'est quelque chose que j'avais demandé donc ça consiste à avoir une double casquette de prof et d'éducateur. Educateur dans le sens où on accompagne les élèves hors temps de classe sur les ateliers pédagogiques et une nuit par semaine au sein de l'internat. Puisqu'ils sont tous internes. Je sais que je serai amené à dispenser des cours d'histoire-géo et d'EPS, pour de la natation, de la piscine. Et après j'aurai à préparer, bah justement, tous ces fameux ateliers pédagogiques, dans lesquels je pourrais faire intervenir cette forme de travail qu'est le projet, puisque j'aurai avec moi un groupe d'élèves et il s'agit pour moi de trouver quelque chose sur



laquelle on peut travailler 1, 2 peut-être 3 fois par semaine hors temps de classe. Voilà. Certains décident par exemple de faire du sport. Moi je trouve ça... enfin je ne trouve pas ça forcément génial de mettre ça en place tout au long de l'année. Je pars du principe qu'on peut faire autre chose, enfin leur apporter autre chose, un petit peu, parce que à l'âge qu'ils ont, enfin c'est de l'âge collège, ils sont capables de se prendre en main et surtout par leur... je ne sais pas comment le dire, mais enfin par leur vie actuelle, le sport ils connaissent. Le foot, le basket, enfin voilà tout ce qu'on peut faire là-bas, ils savent faire déjà et si ils ont envie d'en faire ils n'ont pas forcément besoin de nous pour faire du sport. Donc voilà on peut peut-être les amener sur autre chose, une chose sur laquelle ils n'avaient pas forcément réfléchi au départ qui peut les motiver. Donc il peut y avoir par exemple, enfin j'ai vu que c'était peut-être possible de faire des ateliers cuisines ou des choses comme ça. On pourrait retravailler aussi sur le projet du cinéma, mais peut-être différemment vu que les élèves sont plus vieux, on pourrait complexifier les choses et pourquoi pas, justement, aller un petit peu plus loin dans tout ce qui était sciences physiques, persistance rétinienne, des choses qu'on pourrait étudier un petit peu plus. Donc j'attends justement d'y rentrer pour voir exactement tout ce que je pourrais y faire parce que je n'ai pas eu encore de réponse à toutes mes questions là-dessus, mais je pense ça va être une année aussi riche en projet !

**Et c'est ce qui a motivé ton choix pour demander une affectation à l'EREA ?**

C'est... Ca a fait partie justement des motivations qui m'ont amené à demander l'EREA.

**[13] C'est quand même un milieu un peu particulier. C'est assez éloigné finalement de la fonction de professeur des écoles qu'on a en tête quand on s'inscrit au concours j'imagine.**

Ben c'est éloigné mais après pas tant que ça parce que finalement on a quand même des élèves en difficulté au sein de nos classes où qu'on soit, sauf que là on se rend compte que c'est la majorité des élèves qu'on va avoir à charge qui seront en difficulté. Mais ils seront en effectif réduit.

**Et ils sont plus grands.**

Ils sont plus grands, mais pas énormément. Et puis c'est des élèves qui ont eu des... qui sont en retard sur les apprentissages, dû à plusieurs raisons... Voilà ça peut être des raisons familiales, des raisons d'échecs scolaires, des raisons diverses et variées. Qui font qu'on est quand même sur finalement un fondement d'apprentissage qui va être quand même orienté cycle 3. Donc même s'ils sont plus vieux, qu'ils sont sur un âge de collégiens, y'a quand même beaucoup de choses qu'il va falloir adapter, on peut par justement leur dispenser le programme du collège. Il faut qu'on arrive à trouver un mixte entre le programme du premier degré et certaines choses sur lesquelles ils sont les plus à l'aise on peut apporter un peu de second degré, mais on va être quand même sur un cœur du premier degré. Donc on ne va pas être si loin que ça du point de vue des apprentissages. Je pense que là où on va être loin c'est en fonction des tempéraments, des caractères des élèves. Déjà parce que voilà, il va y avoir un rapport aux normes qui va être un petit peu différent, il va y avoir aussi des caractéristiques intrinsèques. Ils sont en pleine adolescences donc les comportements vont être carrément différents des élèves de primaire. Mais c'est aussi je pense... ça peut aussi apporter une certaine richesse dans les relations qu'on peut avoir avec les élèves.

**[14] Et pour revenir au projet que tu auras à mettre en place, tu as parlé de sport, de cuisine, de cinéma... Même si tu ne sais pas précisément, comme tu l'as dit, ce qui va être possible de proposer là-bas, tu as déjà une idée de ce que toi tu aurais envie de faire ?**

Ben tout dépend en fait de ce que j'aurai à disposition, je n'ai pas envie de me lancer dans la préparation de choses qui finalement ne pourront pas aboutir parce que je n'aurais pas le matériel ou pas la place, ou je n'aurais pas la possibilité de faire en terme de local ou quelque chose comme ça... Après oui, bah les ateliers cuisine je pense que ça peut être quelque chose d'intéressant puisque ça fait un peu partie de moi, puisque c'était un peu ma première vocation et puis ... et puis, je considère que c'est quelque chose qui peut vraiment fédérer, la cuisine, parce qu'on partage un savoir-faire et des connaissances, comme en classe en fait, en tant qu'enseignant, mais on va transmettre d'une autre façon. C'est un peu comme un mélange entre un enseignant et un maître

d'apprentissage finalement, qui va vraiment essayer de faire apprendre par la répétition des gestes, par un savoir-faire, l'observation. Y'a le mimétisme qui n'est plus vraiment présent au sein de nos classes, on leur demande vraiment de comprendre. On leur demande en classe de comprendre et de faire. Alors qu'un maître d'apprentissage, on est plus sur une notion de "regarde-moi, observe et fais pareil et puis tu comprendras, au bout d'un moment tu vas comprendre pourquoi c'est comme ça". Donc, je pense que c'est intéressant, et les élèves, étant donné qu'il y a quand même une majorité des élèves de l'EREA qui seront orientés sur une filière professionnelle via le CAP, c'est pas forcément une mauvaise chose non plus de leur montrer un petit peu comment ça peut être, avant l'heure, avant la troisième, où là ils seront d'aller dedans. Enfin non, pas obligés, mais voués à choisir finalement un métier. Ben pourquoi pas déjà leur donner des idées de ce qu'ils pourraient faire, dès la cinquième-quatrième.

[15] **Et toi ça te ferait plaisir de faire de la cuisine en plus.**

Ben oui, complètement. Ben moi, comme je le dis, c'était un peu ma première vocation, j'étais boulanger-pâtissier avant. Et c'est quelque chose qui me plaît toujours, j'ai dû arrêter pour raison de santé, mais ce n'était pas par choix volontaire. Donc non c'est toujours un plaisir pour moi d'en faire et ce sera d'autant plus plaisant de le faire partager à des élèves qui en plus, je pense, partagerons un peu plus que les élèves de primaire dans le sens où on a cette casquette d'éducateurs aussi et qu'on partage de temps hors-classe avec eux. Donc je pense qu'on a besoin en tant qu'éducateur de s'impliquer davantage avec eux, plutôt qu'en prof simple. C'est qu'une fois qu'on sort de la classe, il faut pas qu'on reste l'enseignant de classe, parce que pour que l'élève se construise il faut qu'il sache aussi que ben là on est sorti de classe, on fait autre chose, on est plus sur du scolaire. Ça ne nous empêche pas de travailler, même si on ne travaille pas forcément scolaire. Et si on les accompagne par exemple pour une nuit au sein de l'internat, on n'est pas enseignant à 22 ou 23h. Là on sera éducateurs, donc faut faire les choses différemment. Donc je pense qu'il faudra que l'on s'adapte et pour éduquer on est obligé, je pense, de confier... de se montrer différent, de s'ouvrir un peu plus, histoire d'être ouvert aux différentes discussions qu'on peut avoir avec les élèves. Parce que c'est lors de ces moments hors classe qu'on pourrait avoir la possibilité aussi d'entendre un peu ce qu'ils ont envie de nous

dire, leur situation, s'ils ont des soucis aussi, parce que c'est des choses qu'on entend fréquemment au sein des écoles spécialisées. Si les élèves en sont arrivés là c'est qu'ils ont des soucis, quels qu'ils soient. Donc ils ont besoin d'en parler, et si ils ont pas forcément envie d'en parler avec un, avec le prof, avec l'enseignant, ils peuvent peut-être en parler avec l'éducateur, avec la personne référente qui les prend en charge hors temps de classe, qui peut remplacer un petit peu, théoriquement, la figure parentale, la semaine au sein de l'internat. Un enfant en primaire, quand il a besoin de se confier il va voir ses parents, et à l'internat la semaine, s'ils n'ont pas leurs parents, ils peuvent se confier auprès de nous.

[16] **Et ça c'est quelque chose qui ne te fait pas peur ?**

C'est pas un axe de motivation qui m'a fait me dire faut que j'aille là-dedans, mais c'est quelque chose je pense qu'il ne faut pas négliger, mais si je n'ai pas... C'est éloigné du prof des écoles, c'est différent, mais je pense qu'on va plus loin que le prof des écoles, mais on a toujours... on fait toujours notre métier de prof des écoles mais on rajoute quelque chose en plus. Après on a plus le temps de le faire, puisqu'on a moins de temps de préparation... comme je le dis, j'ai que de l'histoire-géo et puis mes ateliers et de la natation. Donc voilà y'a moins de choses à préparer, donc on a plus de temps pour se préparer au reste, mais je pense que sans... ce n'est pas ce qui m'a motivé à rentrer là-dedans, mais c'est une facette quand même qui m'interpelle et qui m'intéresse parce que je me dis que peut-être ces élèves ont plus besoin de nous, que des élèves standards en primaire. C'est des élèves en difficulté qui ont peut-être plus besoin qu'on les accompagne, qu'on les aide. Par rapport à ce que j'ai pu voir dans ma classe cette année, j'ai eu beaucoup d'élèves qui étaient relativement autonomes, même s'ils ont quand même besoin de moi... Je pense que moi ou un autre professeur des écoles, finalement sur des élèves qui sont relativement à l'aise, ils s'en sortent, alors qu'un élève qui est vraiment en difficulté il a besoin d'un accompagnement spécialisé, un accompagnement plus personnalisé, beaucoup plus prégnant.

[17] **Et tu penses donc être à même d'apporter quelque chose en plus à ces élèves ?**

Je ne sais pas. Je ne sais pas... Honnêtement hein, je ne sais pas. Mais c'est quelque chose qui m'intéresse, et j'ai envie de le savoir ! C'est plutôt ça. C'est que

ça m'intéresse et j'ai envie de savoir si je suis capable de leur apporter plus, pas forcément de les combler, je pense que ce serait un doux rêve ça, mais de réussir à leur apporter plus.

**Et bien merci. Tu veux ajouter quelque chose ?**

Non ça va. Merci.

**Bonne chance et bon courage pour la suite dans ce cas.**

Merci

## F-b. Entretien complémentaire de Marine

Marine, 24 ans. Professeure des écoles stagiaire dans une classe de GS.

[1] **Ca y est l'année est finie, les projets aussi ?**

Oui !

**C'est les vacances alors ! Comment ça s'est passé ? Tu as réussi à tout boucler depuis la dernière fois qu'on s'est vus ?**

Oui j'ai réussi à tout boucler. Le projet cahier de sciences a été plus difficile à boucler finalement que le projet cinéma, parce qu'il fallait retranscrire de mettre en forme, donc ça prend plus de temps.

**Le montage du film n'a pas été le plus long alors ?**

Bah si ça prend du temps mais ce qu'il y a c'est que... ça prend plus de temps à faire mais c'est moins pénible. Tu te lances dans une seule tâche, tu fais ton montage et c'est fait. Alors que sur le projet de cahier de sciences, il faut retaper, il faut choisir les photos. Il faut te demander "qu'est-ce que je rajoute comme commentaire perso". Ca fait plus de tâches on va dire.

[2] **Tu m'avais dit que tu voulais montrer le film aux portes ouvertes de l'école, c'est ça ?**

Les deux, oui. Les portes-ouvertes ça m'a permis de montrer le cahier de sciences et le début du film. Parce que les deux n'étaient pas finis au moment des portes-ouvertes. Donc au moment des portes-ouvertes j'ai montré le cahier de sciences avec plusieurs chapitres qu'on avait traité, il manquait ceux de la fin de l'année. Et le film je l'ai montré euh... monté à la moitié je crois... ou non, monté en entier mais il n'y avait pas le son.

**Et comment ça été reçu ?**

Très bien. Ca été valorisé par les parents. Plus le film que le cahier de sciences. C'est plus spectaculaire on va dire.

**Et les enfants ? Ils étaient là pour les portes-ouvertes aussi ?**

Oui oui ils étaient là, et ils étaient contents de montrer ce qu'ils avaient fait ! Ils ont vraiment pris le projet comme "c'est nous qui l'avons fait" et pas "machin a fait ci, machin a fait ça" ou... tu vois ?

[3] **C'est amusant parce que quand j'avais lu une des séances de prise de vue dans ta classe, ils étaient tous "c'est à moi, c'est à moi, à mon tour" !**

Je veux faire oui. Je pense qu'ils étaient comme ça parce que les autres du coup n'étaient pas en activité. Le fait que en fait y'en a qu'un qui soit en activité pendant que les autres étaient à côté, même si y'avait débat d'idées et que on s'appuyait les uns sur les autres pour faire avancer les choses. Comme y'en a qu'un qui fait bouger et les autres regardent, forcément les autres sont pas en activité et ils s'impatientent pour participer.

[4] **Et donc des élèves très satisfaits de leur réalisation ? Et toi aussi j'imagine ?**

Ah bah oui ils étaient super heureux. La première fois que je leur ai montré en entier, avec les noms qui défilent etc. ils m'ont redemandé toute suite de le regarder une deuxième fois.

[5] **Et tes collègues ont vu le film aussi non ?**

Oui non, pas trop. Ca arrivait en fin d'année donc je l'ai laissé sur l'ordinateur pour les parents qui le voulaient pendant que je n'étais pas là. C'est vrai que ma directrice a dit qu'elle allait le regarder.

**Mais t'as pas eu de retour ?**

Ben non parce que c'était vraiment sur la fin d'année, ça s'est fini vraiment pile poil pour la fin d'année.

[6] **Et du coup au niveau de l'ESPE non plus, t'as eu vraiment de...**

Ben l'ESPE j'ai eu un retour pour mon mémoire, au moment du mémoire.

**Ah tu leur as projeté le film ?**

Oui, je l'ai montré à la fin. Je l'ai montré après.

**Et comment ça a été reçu ?**

Ben ça a été très très valorisé. Voilà... Mon directeur de mémoire m'a dit que c'était un beau projet et que c'était courageux parce que ça prenait énormément de temps, que c'était ambitieux etc. donc ça démontre qu'on a envie de se mettre des défis et puis voilà...

**Oui, ça fait plaisir.**



Oui, ça fait très très plaisir c'est sûr. Et puis, après ben oui, au niveau du jury, elles étaient très satisfaites et très... elles étaient agréablement surprises du rendu... Ils m'ont tous demandé de donner le film à la conseillère pédagogique qui s'occupe du cinéma à l'école, pour qu'elle elle le mette... qu'elle dire "voilà ce qu'on peut mettre en place".

**[7] Tu l'avais rencontrée non ?**

Oui je l'avais rencontrée, elle était venue dans la classe pour voir où en était l'avancée, pour valider un peu ce que j'avais fait, et faire le point sur ce qu'il restait à faire.

**Et comment tu avais pu prendre contact avec elle ?**

C'était un CM, à l'ESPE, où ils l'avaient fait venir pour parler du partenariat etc. et du coup elle était venue en CM et à la fin j'étais allée lui poser quelques questions et elle m'avait proposé de venir en classe pour voir ce que j'avais fait, où j'en étais, et me donner des pistes.

**Elle t'avait apporté des outils alors ?**

Oui elle m'avait apporté beaucoup d'outils.

**Ca t'a bien servi ?**

Ah bah oui oui oui. Oui ben même pour mon mémoire parce que c'était le thème de mon mémoire, les ressources pédagogiques à destination des enseignants pour l'éducation au cinéma. Donc du coup elle, c'est une personne ressource.

**[8] Et donc à l'ESPE ils étaient au courant que tu préparais un projet comme ça.**

Oui.

**Et ils t'avaient encouragée, plutôt découragé à faire ça ?**

Les projets non, j'en avais pas plus parlé que ça en fait, c'était au gré de mes envies en fait. C'est juste ce que j'avais envie de faire. Le cahier de sciences par exemple j'en avais pas parlé avant avec un prof ESPE. J'avais envie de faire ça, je me suis dit que c'était l'occasion de mettre en place des séances de dictée à l'adulte et que justement ça permettait de commencer à travailler les sciences en

tant que matière, et d'avoir quelque chose qui nous permette de travailler la démarche d'investigation, les différentes étapes de la démarche d'investigation. Du coup on est parti là-dessus. Mais je n'en ai pas parlé.

**Ils n'étaient pas plus au courant que ça finalement.**

Non... Après j'en ai parlé quand on a fait le point sur ce que je fais en classe, avec mon tuteur terrain, que j'en ai parlé avec lui. Ou avec le prof d'SVT quand j'ai rendu mon dossier qui était là-dessus.

**Et ça été reçu...**

Ben très positivement parce que pour le dossier le prof m'a mis 19 donc je pense que ça devait lui convenir. Et mon tuteur terrain m'a fait que des retours positifs sur le fait de mettre ça en place.

**J'imagine que c'est encourageant.**

Ben tout à fait.

**[9] C'est important finalement ? Ou tu t'en fiches un peu ? Parce que finalement les années qui vont suivre, tu n'auras plus ce retour des enseignants, des formateurs... Encore qu'il y a les conseillers péda.**

Oui ou les collègues peut-être...

**Important donc ?**

Ben... je trouve que le retour des parents et le retour des élèves plus particulièrement c'est ce qu'il y a de plus important parce que c'est là qu'on... c'est vraiment là qu'on constate que ce qu'on fait c'est... ça a une portée plus importante, que quelque chose de ... qu'un enseignement classique on va dire. C'est là vraiment qu'on sent que le projet il est important, c'est... Après oui, effectivement, le retour des pairs, c'est quelque chose de très valorisant hein quand on a des enseignants... mais ce n'est pas le plus important.

**[10] Tu préfères voir les élèves réagir.**

Là pour les premières années c'est sûr que c'est important d'avoir un retour des enseignants et de ses collègues parce qu'on débute, et qu'on ne sait pas

vraiment... On a besoin de savoir si on est dans les clous entre guillemets, si ce qu'on fait c'est bien...

**Oui, à la rigueur tu pourrais faire plaisir aux élèves mais sans qu'ils apprennent grand-chose.**

Voilà. C'est ça. Et donc oui... de savoir qu'on s'y prend bien aussi dans les différentes étapes. Mais après une fois qu'on sait qu'on a bien ficelé son projet, le principal c'est oui, les bénéfices qu'on apporte aux élèves. C'est pour ça qu'on le fait d'ailleurs.

**Le projet ou le métier ?**

Les deux !

**[11] C'est en ça que tu définirais un bon enseignant ?**

Il faudrait des heures pour le définir. Mais... c'est essayer de mettre en place des situations innovantes ou non. Parce que je pense qu'un enseignant qui va faire de la pédagogie comment dire... qui va créer des situations ludiques dans tous ses enseignements, le souci c'est que tous les enseignants ne sont pas comme ça. Donc une classe qui va être habituée à travailler qu'avec des situations ludiques et motivantes, quand ils vont se retrouver l'année d'après avec un enseignant qui travaille que classique, ben ça risque de créer des ruptures. Enfin moi c'est comme ça que je le vois du moins. Donc il faut savoir aussi emmené les élèves sur des terrains qui leurs plaisent pas forcément pour qu'ils ne soient pas frustrés en permanence. Mais euh... oui, pour moi, l'idéal c'est de créer des situations qui sont ludiques et parfois non, et surtout qui font progresser les élèves en fonction de leur niveau. Chacun doit partir d'un point A et arriver à un point B, et parfois même le chemin est différent, et c'est la différenciation. Mais le but c'est d'essayer d'optimiser un maximum ce petit chemin qu'ils vont grignoter pour les emmener le plus loin possible. Et que eux le sentent. Qu'ils soient capables de mesurer les progrès qu'ils font parce que c'est ce qui les motive, de se dire "bah ce que j'ai fait bah ça a servi, j'ai réussi à faire ça, j'ai appris ça".

**[12] Du coup ce que tu dis c'est qu'ils ne partent pas tous du même point, ils n'arrivent pas tous au même point, ils ne prennent pas tous le même chemin... et pourtant ils sont dans la même classe !**

Oui.

**Et alors comment on réussit à faire cohabiter l'individu, l'élève, et le groupe en même temps ?**

C'est difficile. Ça dépend des situations, y'a des situations on va réussir à personnaliser énormément les apprentissages, y'a d'autres situations où l'enseignant est moins performant, il va moins réussir à mettre en place. Mais en gros sur une situation de mathématiques, ben je sais que chaque élève est capable de faire ça, a des difficultés sur tel point ou sur tel point, a des points forts sur tel point ou tel point... et en fait en fonction des différentes situations que je vais mettre en place je vais aller justement travailler sur tel point parce qu'ils ont difficultés là-dessus, où les pousser là parce que je sais que ça ils savent faire donc je passe cette partie-là et je vais essayer d'approfondir. Et c'est en fait là-dessus que je vais jouer. Donc par exemple, je ne sais pas moi, sur une situation mathématique comme La Ferme de Mathurin, où les élèves ils ont les corps de poules et il faut qu'ils associent les têtes et les pattes, ben je vais partir avec... sur certains élèves on va faire par exemple que les têtes, alors que y'en a je sais que je vais pouvoir leur faire les têtes et les pattes, ils vont être capables de prendre les deux en compte. Y'en a où je sais que, ben la poule elle a deux pattes, y'en a ça va être difficile de doubler comme ça, alors que d'autres ça va se faire très facilement. Donc après en fonction du niveau de mes élèves ben je leur mets un nombre de corps de poule différent, je vais leur demander une tâche différente. Si je sais qu'ils sont plus à l'aise je vais peut-être pouvoir leur demander de passer par l'écrit, leur dire "ben tiens, tu vas me faire un bon de commande". Ou alors le faire passer par le rôle de la marchande. Y'a tout un tas de petites situations comme ça et après oui, c'est... c'est dans le détail, c'est des conceptions de séances qui vont prendre plus de temps et qui vont être plus... où il va falloir que je réfléchisse plus. Parce que admettons que je demande à un élève de faire telle tâche, un autre telle tâche, et ben il faut que je sache que celui-ci ben il aura fini à peu près à ce moment-là alors que l'autre non... Alors qu'est-ce que je fais ? Est-

ce que je double les tâches ? Ou alors est-ce que je donne autre chose...? Y'a énormément de choses.

### [13] Et ce type de méthode de travail c'est utilisable pour un projet ?

Ah bah oui. Par exemple pour le projet du Petit Chaperon Rouge, quand j'avais des élèves qui sont très performants et qui ont tendance à finir des tâches identiques aux autres, on va dire plus vite, ben je vais pouvoir les mettre sur le projet. Par exemple il manquait des écoles, on va pouvoir passer du temps sur la conception de décor, c'est-à-dire, "tiens ici on pourrait faire ça, bon bah on va le faire". Et on avance sur le projet collectif.

### [14] Donc le projet avançait pendant les temps libres ?

Alors oui et non. C'est-à-dire que le projet était par moments à temps plein et collectifs, et par moment, quand il y avait des petites tâches à faire sur le projet, des tâches que je ne pouvais pas faire avec la classe entière parce qu'il y en aurait que trois qui bosseraient pendant que les autres seraient à regarder, et ben ça je pouvais le donner en complément d'un autre travail.

### Et pendant les temps collectifs, tu réussis à faire de la différenciation ?

Oui. Ben par exemple sur la réalisation d'un décor tout simple, on a l'impression que la conception des décors c'est que du bricolage mais par exemple sur les maisons on faisait du graphisme parce que les enfants avaient à dessiner des briques. Et donc y'a des enfants qui sont plus à l'aise que d'autres en graphisme, donc sur le travail des briques, quand je sais qu'un élève va avoir des difficultés ou au contraire des facilités, et ben je pouvais le mettre plutôt sur cette tâche là. Soit pour le faire travailler à ce niveau-là soit pour le faire progresser.

### Oui finalement, la différenciation ne change pas tellement hors et dans le projet.

Ben, là où ça change c'est que je vais mettre plusieurs apprentissages au service du projet. C'est-à-dire que je vais travailler des apprentissages pour faire émerger le projet, mais du coup ça me permet d'apporter des notions aux élèves, de leur faire découvrir des choses, de leur faire apprendre pour le projet.

### D'accord. Donc il a eu des choses nécessaires avant le projet et des choses qui sont venues en cours de projet.

Moi ce qui m'intéressait surtout c'était ce qu'il y avait besoin d'acquérir pour faire le projet. Ce qui m'intéressait ce n'était pas le projet en soi, moi ce qui m'intéressait c'était de leur faire travailler des compétences, de leur faire apprendre des choses, et donc c'est le projet qui venait concrétiser les apprentissages. Mais ce qui m'intéressait moi c'était vraiment de pouvoir leur faire apprendre plusieurs choses. Notamment en arts visuels, sur le cinéma.

### Donc ils ont appris des choses à propos du cinéma, qu'ils ont réutilisé pour faire le film ?

Ils ont appris pendant qu'ils le faisaient et... ça dépend des notions. Y'a des choses qui vont... Par exemple sur la technique d'animation. La technique d'animation du stop-motion, c'est à dire les différentes images qu'on met à la suite pour faire un film, ça on l'a vu une première fois grâce à la petite vidéo du Chat Curieux, Komaneko. Donc ça ils l'ont découvert, on va dire, ils ont commencé à appréhender cette technique d'animation du stop motion, en regardant la vidéo et en faisant de l'analyse d'image derrière. C'est à dire qu'on a regardé des images du film "ah bah le chat il fait quoi ? ah il prend plein de photos. Oui mais entre il bouge son petit personnage". Ça on l'a déjà vu comme ça une première fois pour découvrir et pour appréhender la notion mais ils n'étaient pas encore dans la réalisation. Mais c'est après quand on a pris nos décors et nos personnages et qu'on les a fait avancer, et qu'on a pris les différentes photos, qu'ils ont vraiment été dans la réalisation. Donc oui, y'a un côté où ils commencent à avoir la notion avant, et où ils la concrétisent après au niveau du projet, mais on peut le voir aussi comme ils appréhendent et ils maîtrisent...

### Ils apprennent en faisant.

Voilà, ils apprennent en faisant. En fait c'est ça. C'est le maître mot du film d'animation dans ma classe c'était apprendre en faisant. Apprendre par le faire.

[15] Bon et sinon, tu t'es fait plaisir en faisant ça ? Parce que ça représente pas mal de boulot apparemment.

Ouais. Bah y'a du plaisir, y'a du stress, de la frustration. Non voilà c'est tout un ensemble on va dire. Mais oui, l'appréhension globale du projet c'est quand même énormément de plaisir pour les élèves et pour la classe.

[16] **C'est amusant, même la dernière fois qu'on s'est parlé, tu renvoies toujours au bénéfice pour l'élève ou pour la classe. Ce n'est jamais finalement pour toi. C'est toujours orienté vers l'élève.**

Oui... Je n'ai jamais fait attention. C'est vrai... Ben pour l'enseignant disons qu'il y a des bénéfices et y'a des inconvénients, c'est clair et net. Y'a beaucoup de travail, ça prend du temps c'est chronophage etc. mais d'un autre côté c'est une manière agréable de mettre en place des apprentissages. Donc oui, y'a des pour et y'a des contre, mais ce qui est important à la fin c'est ce qu'on va faire, oui, pour les élèves et pour le fonctionnement de la classe. Eux ce qu'ils vont gagner, comment la classe va tourner, et là y'a plus de positif que de négatif, ça c'est sûr.

**Tu n'es pas fière de ça, que les élèves soient capables de faire quelque chose de si élaboré qu'un film d'animation ?**

Ben oui. Oui c'est sûr que... En fait c'est l'avantage du projet, c'est la concrétisation. C'est que à la fin y'a quelque chose de concret qu'on a fait et qui permet de valider ou d'invalider nos objectifs de départ et de se dire "ah bah oui on aurait du faire ça. Est-ce qu'on a réussi à le faire, ou pas. Pourquoi ? " Et ça c'est très très important dans les apprentissages, c'est très important à l'école de savoir s'auto-évaluer, de savoir où j'en suis, si ce que j'ai fait c'est bien, si ça correspond aux attentes ou pas. C'est, je pense, c'est la base. Malheureusement tous les élèves l'ont pas, et on l'a pas dans tous les fonctionnements de classe avec tous les enseignants, mais c'est ce qui va faire progresser l'élève un maximum et c'est ce qui va permettre la réussite scolaire. Parce que même si l'élève y'a des difficultés, là où il faut qu'il travaille. Et il va être capable de remédier à ces difficultés.

[17] **Comment ça se traduit dans ta classe, par rapport au projet ?**

Et ben là où on l'a vu un maximum en fait... une fois qu'on a eu fini notre projet je leur ai remis la vidéo, enfin on n'avait pas tout à fait fini le projet mais on avait bien commencé, je leur ai remis la vidéo du Petit Chat Curieux et là ils ont été

capables de me dire "ah ça nous on l'a fait, nous, ça on a fait l'étape de planification", donc ça correspondait en fait au story-board. Donc nous on a fait la même chose, on a fait des dessins au tableau, on a fait liste de ce qu'il nous fallait etc. donc cette étape là on l'a fait. "Oh la création des décors, ah bah oui on a fait pareil, on a peint etc." "oh ben les photos, tiens bah oui, on l'a fait" et puis ben le montage faut qu'on fasse, la sonorisation. C'est qu'ils ont compris les étapes...

[18] **D'accord. Et l'année prochaine alors qu'est-ce qu'il va se passer pour toi ?**

Mais ça reste assez flou. Je sais pour l'instant que les 5 premières semaines. Je serais à l'EREA de Mainvilliers, donc je serai avec des élèves de niveau collège, qui sont en grandes difficultés scolaires, donc c'est équivalent à de la SEGPA entre guillemets. Bon l'avantage qu'il y a c'est qu'effectivement ça colle assez bien parce que c'est énormément de pédagogie de projet.

**Ah oui ?**

Oui on travaille énormément par projet. Moi j'ai eu un entretien avec un enseignant qui est là-bas et du coup on en a discuté un petit peu et en fait oui... En gros sur la semaine il y a deux heures de cours avec la moitié de la classe en fait, donc je vais avoir en gros sur la semaine deux heures de maths, une heure avec le groupe A, une heure avec le groupe B, c'est la même chose, et ensuite je vais avoir deux heures de méthodologie entre guillemets, une heure avec le groupe A, une heure avec le groupe B. Donc c'est des très très petits groupes, restreints, pour justement permettre la différenciation, permettre de pouvoir être plus présent, être disponible pour les élèves. Ensuite en dehors de ça, sachant qu'il va falloir travailler bien sûr sur du personnalisé, parce qu'ils vont avoir des difficultés qui vont être assez importantes et qui vont être très différentes les unes des autres. Donc ça va être du travail au niveau différenciation, au niveau individualisation, après en dehors de ça, on travaille beaucoup par projet, pour les motiver, pour leur donner une raison d'aller développer des compétences, d'aller travailler des compétences. Bon ben voilà. Par exemple ils ont leur sortie en mobylette, ils vont construire leur mobylette, et du coup ils vont faire des maths pour construire leur mobylette, ils vont faire de la physique pour construire leur mobylette "ah bah tient on veut aller jusque là combien ça fait de kilomètres ? Et pour ça combien il nous faut de carburant ?".

Voilà des trucs basiques. Et le projet c'est de faire la sortie en mobylette, on va construire notre propre mobylette et on va faire un grand tour en mobylette donc c'est, c'est vachement motivant. Et donc en fait c'est que des projets comme ça, donc après c'est aux enseignants de trouver des projets sur lesquels ils se sentent à l'aise et sur lesquels ils pensent que les élèves vont être réceptifs.

**C'est la structure qui veut ça ?**

Oui, c'est ça, la structure de l'EREA.

**Tu l'avais demandé ce poste ?**

Oui.

**Donc t'es contente ?**

Donc je suis contente. Y'a des... encore une fois y'a du positif et du négatif, c'est comme ça partout hein.

**[19] Mais ce qui t'intéresse le plus ?**

Moi c'est le projet. Travailler par projet. Travailler par projet et essayer de motiver les élèves. De trouver des choses qui vont faire qu'ils vont avoir envie d'acquiescer une notion.

**[20] Le projet c'est plus adéquat aux élèves en difficulté ?**

Moi je pense que ça devrait être comme ça pour tout. Pour les classes traditionnelles comme pour les classes en difficulté, et effectivement on le met plus facilement en place dans des structures où les élèves sont en difficulté, parce qu'on ne va pas arriver à les faire travailler par des moyens classiques, ils ne sont pas motivés sinon, ils n'ont pas envie. Donc forcément on va réfléchir à essayer de trouver des situations pour les mettre en activité, pour leur faire acquiescer des notions. Parce qu'effectivement j'ai des jeunes en difficulté, ils vont plus facilement avoir envie de travailler des maths, de calculer des distances, de calculer... parce qu'ils savent que derrière ils vont pouvoir faire leur tour en mobylette, que si je leur mets une feuille blanche et que je leur dis, vous avez 20 min pour faire l'exercice.

**Oui avec des élèves classiques on va dire, on retrouve plus facilement de faire plaisir aux parents/**

Ou de faire plaisir au maître, ou de se conformer, ou alors le plaisir simple de l'acte. Que les élèves en difficulté n'ont pas, parce qu'ils ont trop d'échecs derrière, parce qu'ils ne comprennent pas à quoi ça leur sert.

**Et le projet apporte ce côté-là, le plaisir à effectuer une tâche.**

C'est ça.

**[21] Et après l'EREA, tu ne sais pas ?**

Après je ne sais pas puisque je suis titulaire remplaçante ASH. Donc je suis sur des remplacements donc je ne sais pas quel remplacement j'effectuerai après celui-là... Y'a des chances que j'ai le poste à l'année, parce que la collègue qui est en maternité prend un congé parental derrière donc c'est sûr qu'elle ne reviendra pas derrière. Maintenant moi je n'ai pas eu d'infos à ce niveau-là de par l'inspection, donc je ne sais pas.

**Et dans le cas contraire ça pourrait être des postes assez fractionnés ?**

Tout à fait.

**Donc les projets...**

Ben faut savoir prévoir des projets à court terme. C'est là où c'est plus difficile parce que généralement c'est plus sympa de se lancer dans un projet ambitieux qui est plus chronophage et qui demande du travail sur le long terme mais après y'a des projets qui se font sur le court terme.

**Donc ça pourrait être une solution.**

Oui de toute façon, les élèves en difficulté il faut bien se dire que l'idéal c'est de les faire passer par de la manipulation...

**[22] C'est comme une vérité générale pour toi... Comment elle vient cette image de l'élève en difficulté qui a besoin de travailler par manipulation, par contact ?**

Des bouquins et des profs. Des bouquins et des profs. On en revient toujours à la même chose mais des bouquins et des profs. C'est différentes lectures. Mais tu le



constates en classe ! En ZEP l'année dernière tu le vois toute suite, dès que tu passes par la manipulation, par le faire, par des projets, ça marche...

**Et bien merci. Tu veux ajouter quelque chose ?**

Non non, ça va. C'est bon pour toi aussi ?

**Oui, je te remercie. Bonne continuation alors !**

Merci !

## G. TABLEAUX DE TRI DES DONNÉES : ENTRETIENS COMPLÉMENTAIRES

### Insertion professionnelle de l'enquêté

Estime de soi et reconnaissance dans le milieu du travail	
Jimmy	Marine
Reconnaissance des collègues	<p>« <i>(Et tes collègues ont vu le film aussi non ?) Oui non, pas trop. Ca arrivait en fin d'année donc je l'ai laissé sur l'ordinateur pour les parents qui le voulaient pendant que je n'étais pas là. C'est vrai que ma directrice a dit qu'elle allait le regarder.</i> » [5]</p> <p>« Là pour les premières années c'est sûr que c'est important d'avoir un retour des enseignants et de ses collègues parce qu'on débute, et qu'on ne sait pas vraiment... On a besoin de savoir si on est dans les clous entre guillemets, si ce qu'on fait c'est bien... [...] de savoir qu'on s'y prend bien aussi dans les différentes étapes. Mais après une fois qu'on sait qu'on a bien ficelé son projet, le principal c'est oui, les bénéfices qu'on apporte aux élèves. C'est pour ça qu'on le fait d'ailleurs. » [10]</p> <p>« Après oui, effectivement, le retour des pairs, c'est quelque chose de très valorisant hein quand on a des enseignants... mais ce n'est pas le plus important. » [9]</p>
Reconnaissance des formateurs	<p>« Ce n'est pas forcément quelque chose qu'on attendait de moi non. On nous avait pas demandé de réaliser un projet, mais ce qu'il m'avait demandé c'était plutôt de réussir à m'épanouir un peu plus, enfin voilà, et peut-être à prendre des risques finalement, une fois que j'étais bien installé dans ma classe et que j'avais une autorité bien installée, que ça se passait bien [...]. De faire des choses différentes, d'essayer de voir ce qui... de tester, de voir s'il y a des choses qui peuvent me plaire, d'autres qui peuvent ne pas me plaire forcément. Mais de tester des trucs pour voir un petit peu tout ce qu'on pouvait faire au sein de notre classe. Donc voilà, c'est quelque chose qui, enfin pour lui, était très intéressante et lui semblait être une bonne idée de mettre en place même en temps que PES. » [8]</p> <p>« Après du point de vue évaluation pour la validation de la titularisation, ce n'est pas finalement ressorti parce que la grille évaluative était très normative et très formalisée, donc y'avait pas forcément de critères d'évaluation sur la mise en place d'un projet par exemple. Donc il ne pouvait pas forcément m'évaluer officiellement sur ça. Après c'est sur un contexte général je dirais. Sur une appréciation générale où... Ben même</p>

	lui sur son dernier rapport il me semble qu'il avait mit un petit mot là dessus en disant que voilà, j'avais essayé de mettre en place différentes choses changer un petit peu mes approches d'apprentissage vis à vis des élèves. Et puis même au sein de l'ESPE, après, ce projet m'a permis de valider certaines évaluations, en sciences, en arts visuels, donc c'est... et y'a eu de bons retours sur ces évaluations là aussi. Donc les profs ESPE ont vraiment bien noté si je puis dire le rapport que j'ai pu leur rendre sur ce projet là donc... <b>donc y'a un bon regard extérieur du point de vue des professeurs de l'ESPE et du PEMF qui me suivait sur ce projet là.</b> » [8]	
Reconnaissance des élèves	« <b>Donc, non, vraiment ce qui m'intéressait le plus c'était le retour des élèves sur le projet</b> » [9]	« <b>Ben... je trouve que le retour des parents et le retour des élèves plus particulièrement c'est ce qu'il y a de plus important parce que c'est là qu'on... c'est vraiment là qu'on constate que ce qu'on fait c'est... ça a une portée plus importante, que quelque chose de ... qu'un enseignement classique on va dire. C'est là vraiment qu'on sent que le projet il est important</b> » [9]
Reconnaissance des parents	« Et même les parents, pour revenir aux parents, ont vraiment apprécié l'idée, et ont trouvé ça vraiment... <b>bah pour en citer certains, c'était vraiment génial puisque ils n'avaient pas rencontré de choses comme ça pendant la scolarité de leur enfant.</b> Quelque chose qui soit si élaboré alors que à mon sens ça ne l'était forcément énormément mais du point de vue des parents, d'un point de vue extérieur, et même des autres enseignants de l'école, ça avait l'air de quelque chose de très élaboré, de très réfléchi, très... enfin voilà, ça semblait vraiment mené de main de maître alors que finalement on a fait un petit peu comme on a pu, on s'est débrouillé avec les contraintes qu'on avait au départ. » [2]	« <b>Ca été valorisé par les parents. Plus le film que le cahier de sciences. C'est plus spectaculaire on va dire.</b> » [2]
Importance de la reconnaissance professionnelle	« Je pense que la reconnaissance importante... enfin celle qui m'intéressait le plus, si je peux m'exprimer comme ça, <b>c'est plutôt celle des élèves finalement.</b> C'était de voir au bout du compte si vraiment ils étaient contents à la fin de ce qu'ils avaient accompli. <b>Parce que finalement si les élèves sont contents, les parents seront contents aussi</b> » [9]	« <b>Ben... je trouve que le retour des parents et le retour des élèves plus particulièrement c'est ce qu'il y a de plus important parce que c'est là qu'on... c'est vraiment là qu'on constate que ce qu'on fait c'est... ça a une portée plus importante, que quelque chose de ... qu'un enseignement classique on va dire. C'est là vraiment qu'on sent que le projet il est important, c'est... Après oui, effectivement, le retour des pairs, c'est quelque chose de très valorisant hein quand on a des enseignants... mais ce n'est pas le plus important.</b> » [9]
Autonomie	« Euh, <b>ils n'ont pas été témoins directs de la mise en place du projet,</b> parce que finalement ils ont pu avoir des retours de ma part. Mon PEMF,	« <b>Les projets non, j'en avais pas plus parlé que ça en fait, c'était au gré de mes envies en fait.</b> C'est juste ce que j'avais envie de faire. Le cahier



	il n'a pas eu de retour final sur le projet, il avait... il m'avait vu en cours de projet » [8]	de sciences par exemple j'en avais pas parlé avant avec un prof ESPE. J'avais envie de faire ça, je me suis dit que c'était l'occasion de mettre en place des séances de dictée à l'adulte et que justement ça permettait de commencer à travailler les sciences en tant que matière, et d'avoir quelque chose qui nous permette de travailler la démarche d'investigation, les différentes étapes de la démarche d'investigation. Du coup on est parti là dessus. Mais j'en ai pas parlé. » [8]
Autres occasions d'actualisation		(à propos d'une conseillère pédagogique en arts visuels) « Oui je l'avais rencontrée, elle était venue dans la classe pour voir où en était l'avancée, pour valider un peu ce que j'avais fait, et faire le point sur ce qu'il restait à faire. [...] elle m'avait proposé de venir en classe pour voir ce que j'avais fait, où j'en étais, et me donner des pistes. [...] Oui elle m'avait apporté beaucoup d'outils. » [7]

### Place de l'élève dans l'enseignement de l'enquête

	Jimmy	Marine
Ouvrir des horizons	« Après je ne sais pas si c'est quelque chose qui... dont ils se souviendront à terme plus ou moins lointain, mais finalement l'idée c'était qu'ils arrivent à se rendre compte qu'on peut travailler différemment tout en construisant ses apprentissages au sein de l'école » [4]	
Implication de l'élève	« Non je pense que, je pense que de toute façon on ne peut pas différencier les apprentissages et l'implication au travail. » [5] « Et comme je l'ai dit même si je trouvais ça rébarbatif, même certains élèves au bout d'un moment les expositions vu que c'était tout le temps... on l'a fait pour 13 classes plus les parents, ça commençait un petit peu à être long, ils étaient quand même disponibles et présents pour réaliser l'exposition et les démonstrations, jusqu'à la fin pour tout le monde. » [9]	« Voilà, ils apprennent en faisant. En fait c'est ça. C'est le maître mot du film d'animation dans ma classe c'était apprendre en faisant. <b>Apprendre par le faire.</b> » [14]
Mettre l'élève en confiance et le valoriser	« Je pense que mettre ça en début d'année c'est peut-être plus compliqué puisqu'on connaît pas nos élèves, on sait pas sur quels terrains ils sont plus à l'aise que d'autres, donc y a peut-être possibilité de les braquer un petit peu sur un projet comme ça. Déjà par l'ampleur de la tâche, si en plus on leur demande des choses sur lesquelles ils ne sont pas forcément à l'aise, je pense que c'est compliqué à mettre en place. Donc le fait de l'avoir mis en fin d'année n'est pas forcément une si	« Oui oui ils étaient là, et ils étaient contents de montrer ce qu'ils avaient fait ! Ils ont vraiment prit le projet comme "c'est nous qui l'avons fait" et pas "machin a fait ça" ou... tu vois ? » [2] « Ah bah oui ils étaient super heureux. La première fois que je leur ai montré en entier, avec les noms qui défilent etc. ils m'ont redemandé toute suite de le regarder une deuxième fois. » [4]

	<p>mauvaise chose, même si on aurait peut-être pu mettre ça un petit peu plus tôt. » [6]</p> <p>« Et même du point de vue des élèves finalement, ils sont moins... ça les marque moins qu'on change ce qu'on avait prévu. Si on avait prévu par exemple une séance d'EPS et puis que je leur dis qu'il n'y en a pas finalement aujourd'hui, ça va un petit peu les chagriner, alors que si pour le projet on avait prévu de faire par exemple une séance d'arts visuels et puis que je leur dis "ah bah non pour projet là il faut qu'on avance, qu'on fasse plutôt une séance de danse, ou plutôt une séance de sciences, ou plutôt...". <b>Ben finalement ils étaient contents quand même parce qu'on travaillait sur le projet. Et cette gestion du changement était beaucoup facile à accepter et à adhérer de leur part sous prétexte qu'il y avait le projet et qu'on menait à bien ce truc là.</b> » [7]</p>	<p>« Bah y'a du plaisir, y'a du stress, de la frustration. Non voilà c'est tout un ensemble on va dire. <b>Mais oui, l'appréhension globale du projet c'est quand même énormément de plaisir pour les élèves et pour la classe.</b> » [15]</p>
Rendre l'élève heureux	<p>« C'était de voir au bout du compte si vraiment ils étaient contents à la fin de ce qu'ils avaient accompli. » [9]</p>	
Différenciation	<p>« <b>Mais une fois qu'on connaît nos élèves il est beaucoup plus facile de les suivre</b> sur une évaluation en continu par rapport à leurs progrès individuels. » [6]</p>	<p>« Mais euh... oui, pour moi, l'idéal c'est de créer des situations qui sont ludiques et parfois non, et surtout qui font progresser les élèves en fonction de leur niveau. <b>Chacun doit partir d'un point A et arriver à un point B, et parfois même le chemin est différent, et c'est la différenciation. Mais le but c'est d'essayer d'optimiser un maximum ce petit chemin qu'ils vont grignoter pour les emmener le plus loin possible.</b> Et que eux le sentent. Qu'ils soient capables de mesurer les progrès qu'ils font parce que c'est ce qui les motive, de se dire "bah ce que j'ai fait bah ça a servi, j'ai réussi à faire ça, j'ai appris ça". » [11]</p> <p>« <b>Ca dépend des situations, y'a des situations on va réussir à personnaliser énormément les apprentissages, y'a d'autres situations où l'enseignant est moins performant, il va moins réussir à mettre en place.</b> [...] Y'a tout un tas de petites situations comme ça et après oui, c'est... c'est dans le détail, c'est des conceptions de séances qui vont prendre plus de temps et qui vont être plus... <b>où il va falloir que je réfléchisse plus.</b> Parce que admettons que je demande à un élève de faire telle tâche, un autre telle tâche, et ben il faut que je sache que celui-ci ben il aura fini à peu près à ce moment-là alors que l'autre non... Alors qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je double les tâches ? Ou alors est-ce que je donne autre chose...? Y'a énormément de choses. » [12]</p>

<p>Evaluation différenciée</p>	<p>« <b>Enfin tous les élèves ne sont pas évalués de la même façon, on va confier certaines tâches à certains élèves voilà on va évaluer sur un chose, on s'est dit tient lui ça va lui correspondre donc on va lui confier cette tâche là alors qu'un autre élève sera évaluer sur autre chose, donc on va pas être sur une évaluation la même pour tout le monde et où on a possibilité de comparer les résultats de chacun et ils auront pas la même chose à faire, la même forme d'évaluation ni le même type d'évaluation.</b> » [5]</p>	<p>« En fait c'est l'avantage du projet, c'est la concrétisation. C'est que à la fin y'a quelque chose de concret qu'on a fait et qui permet de valider ou d'invalider nos objectifs de départ et de se dire "ah bah oui on aurait du faire ça. Est-ce qu'on a réussi a le faire, ou pas. Pourquoi ? " <b>Et ça c'est très très important dans les apprentissages, c'est très important à l'école de savoir s'auto-évaluer, de savoir où j'en suis, si ce que j'ai fait c'est bien, si ça correspond aux attentes ou pas. C'est, je pense, c'est la base.</b> Malheureusement tous les élèves l'ont pas, et on l'a pas dans tous les fonctionnements de classe avec tous les enseignants, mais c'est ce qui va faire progresser l'élève un maximum et c'est ce qui va permettre la réussite scolaire. Parce que même si l'élève y'a des difficultés, là où il faut qu'il travaille. Et il va être capable de remédier à ces difficultés. » [16]</p>
<p>Faire une différence</p>	<p>« c'est une facette quand même qui m'interpelle et qui m'intéresse parce que je me dis que peut-être ces élèves ont plus besoin de nous, que des élèves standards en primaire. C'est des élèves en difficulté qui ont peut-être plus besoin qu'on les accompagne, qu'on les aide. Par rapport à ce que j'ai pu voir dans ma classe cette année, j'ai eu beaucoup d'élèves qui étaient relativement autonomes, même s'ils ont quand même besoin de moi... Je pense que moi ou un autre professeur des écoles, finalement sur des élèves qui sont relativement à l'aise, ils s'en sortent, alors qu'un élève qui est vraiment en difficulté il a besoin d'un accompagnement spécialisé, un accompagnement plus personnalisé, beaucoup plus prégnant. » [16]</p> <p>« <i>(Et tu penses donc être à même d'apporter quelque chose en plus à ces élèves ?) Je ne sais pas. Je ne sais pas... Honnêtement hein, je ne sais pas. Mais c'est quelque chose qui m'intéresse, et j'ai envie de le savoir !</i> C'est plutôt ça. C'est que ça m'intéresse et j'ai envie de savoir si je suis capable de leur apporter plus, pas forcément de les combler, je pense que ce serait un doux rêve ça, mais de réussir à leur apporter plus. » [17]</p>	<p>« <b>c'est vraiment là qu'on constate que ce qu'on fait c'est... ça a une portée plus importante, que quelque chose de ... qu'un enseignement classique on va dire.</b> C'est là vraiment qu'on sent que le projet il est important » [9]</p> <p>« Parce que je pense qu'un enseignant qui va faire de la pédagogie comment dire... qui va créer des situations ludiques dans tous ses enseignements, le souci c'est que tous les enseignants ne sont pas comme ça. Donc une classe qui va être habituée à travailler qu'avec des situations ludiques et motivantes, quand ils vont se retrouver l'année d'après avec un enseignant qui travaille que classique, ben ça risque de créer des ruptures. [11]</p> <p>« <b>Malheureusement tous les élèves l'ont pas, et on l'a pas dans tous les fonctionnements de classe avec tous les enseignants, mais c'est ce qui va faire progresser l'élève un maximum et c'est ce qui va permettre la réussite scolaire.</b> » [16]</p>

### Tâche et plaisir de l'enseignant

<p>Bilan du projet</p>	<p>Jimmy</p>	<p>Marine</p> <p>« Mais oui, l'appréhension globale du projet c'est quand même énormément de plaisir pour les élèves et pour la classe. » [15]</p>
------------------------	--------------	--

	<p>« Ben je pense que ce qui nous prend le plus de temps c'est l'aspect pédagogique et didactique mais ce qui est un petit peu plus intéressant aussi. [...]Donc finalement on consacre plus de temps sur l'autre partie du métier et une fois qu'on a consacré <i>beaucoup</i> de temps à cet aspect pédagogique et didactique, on n'a pas forcément envie d'en consacrer encore un petit peu à l'administratif. » [11]</p> <p>« Enfin moi ce qui me motive le plus c'est le temps de classe, après on le prépare forcément avant. Pour moi le temps hors-classe le plus motivant c'est quand on prépare ses séances. . Après y'a d'autres choses à faire voilà. L'administratif, le suivi, ben voilà, les périodes de bulletins, les choses comme ça... Ben c'est rébarbatif, faut le faire, ben c'est pareil ça prend énormément de temps, mais ça me motive beaucoup moins de réaliser ça plutôt que des préparer des séances, et puis voilà d'essayer de trouver des trucs intéressants pour lesquels je me dis "ah bah tiens ça on va bien se marrer, on va faire un truc qui va changer"...» [11]</p>	
Se faire plaisir	<p>« Le projet oui. Mais finalement c'est aussi un moyen de se faire plaisir, et c'est aussi un moyen aussi je pense de réussir à sortir d'une certaine routine, et de s'enfermer dans une sorte d'emploi du temps dans laquelle on se dit tient là faut faire ça, faut faire telle matière, faire tel truc. Finalement là on arrive avec ça à se sortir de ça et à se dire tient là on va travailler pour le projet, on a envie de faire une séance décrochée la dessus, on va la faire. » [7]</p> <p>« Ben oui, oui, complètement. Ben moi, comme je le dis, c'était un peu ma première vocation, j'étais boulanger-pâtissier avant. Et c'est quelque chose qui me plaît toujours, j'ai dû arrêter pour raison de santé, mais ce n'était pas par choix volontaire. Donc non c'est toujours un plaisir pour moi d'en faire et ce sera d'autant plus plaisant de le faire partager à des élèves qui en plus, je pense, partagerons un peu plus que les élèves de primaire dans le sens où on a cette casquette d'éducateurs aussi et qu'on partage de temps hors-classe avec eux » [15]</p>	<p>« Ouais. Bah y'a du plaisir, y'a du stress, de la frustration. Non voilà c'est tout un ensemble on va dire. » [15]</p>

### Poursuite de la carrière de l'enquête

Quel poste ?	Jimmy	Marine
	« Ben je serais <b>prof éducateur</b> au sein de l'EREA [...] ça consiste à avoir une double casquette de <b>prof et d'éducateur</b> . Educateur dans le sens où on accompagne les élèves hors temps de classe sur les ateliers	« je suis <b>titulaire remplaçante ASH</b> » [21] « Mais ça reste assez flou. Je sais pour l'instant que les 5 premières semaines. Je serais à l'EREA de Mainvilliers, donc je serai avec des

	<p>pédagogiques et une nuit par semaine au sein de l'internat. Puisqu'ils sont tous internes. Je sais que je serai amené à dispenser des cours d'histoire-géo et d'EPS, pour de la natation, de la piscine » [12]</p>	<p><b>élèves de niveau collège, qui sont en grandes difficultés scolaires, donc c'est équivalent à de la SEGPA</b> entre guillemets. Bon l'avantage qu'il y a c'est qu'effectivement ça colle assez bien parce que c'est énormément de <b>pédagogie de projet.</b> » [18]</p>
<p>Est-ce un choix ?</p>	<p>« même si ce n'était pas ma première demande, <b>c'est quelque chose que j'avais demandé</b> » [12]</p>	<p>« <i>(Tu l'avais demandé ce poste ?)</i> Oui. Donc je suis contente. <b>Y'a des... encore une fois y'a du positif et du négatif, c'est comme ça partout hein.</b> » [18]</p>
<p>Pourquoi ce choix ?</p>	<p><i>(à propos des projets mis en place dans la structure)</i> « C'est... <b>Ca a fait partie justement des motivations</b> qui m'ont amené à demander l'EREA. » [12]</p> <p>« il va y avoir un rapport aux normes qui va être un petit peu différent, il va y avoir aussi des caractéristiques intrinsèques. Ils sont en pleine adolescences donc les comportements vont être carrément différents des élèves de primaire. Mais c'est aussi je pense... <b>ça peut aussi apporter une certaine richesse dans les relations qu'on peut avoir avec les élèves.</b> » [13]</p> <p><i>( à propos du statut d'éducateur)</i> « <b>C'est pas un axe de motivation qui m'a fait me dire faut que j'aille là-dedans, mais c'est quelque chose je pense qu'il ne faut pas négliger,</b> mais si je n'ai pas... C'est éloigné du prof des écoles, c'est différent, mais je pense qu'on va plus loin que le prof des écoles, mais on a toujours... on fait toujours notre métier de prof des écoles mais on rajoute quelque chose en plus. Après on a plus le temps de le faire, puisqu'on a moins de temps de préparation... comme je le dis, j'ai que de l'histoire-géo et puis mes ateliers et de la natation. Donc voilà y'a moins de choses à préparer, donc on a plus de temps pour se préparer au reste, mais je pense que sans... ce n'est pas ce qui m'a motivé à rentrer là-dedans, mais c'est une facette quand même qui m'interpelle et qui m'intéresse parce que je me dis que peut-être ces élèves ont plus besoin de nous, que des élèves standards en primaire. » [16]</p>	<p>« <i>(Mais ce qui t'intéresse le plus ?)</i> <b>Moi c'est le projet. Travailler par projet. Travailler par projet et essayer de motiver les élèves. De trouver des choses qui vont faire qu'ils vont avoir envie d'acquiescer une notion.</b> » [19]</p>
<p>Des projets ?</p>	<p>« Et après j'aurai à préparer, bah justement, tous ces fameux <b>ateliers pédagogiques</b>, dans lesquels je pourrais faire intervenir cette forme de travail qu'est le projet, puisque j'aurai avec moi un groupe d'élèves et il s'agit pour moi de trouver quelque chose sur laquelle on peut travailler 1, 2 peut-être 3 fois par semaine hors temps de classe. Voilà. Certains</p>	

	<p>décident par exemple de faire du sport. Moi je trouve ça... enfin je ne trouve pas ça forcément génial de mettre ça en place tout au long de l'année. Je pars du principe qu'on peut faire autre chose, enfin leur apporter autre chose, un petit peu, parce que à l'âge qu'ils ont, enfin c'est de l'âge collège, ils sont capables de se prendre en main et surtout par leur... je ne sais pas comment le dire, mais enfin par leur vie actuelle, le sport ils connaissent. Le foot, le basket, enfin voilà tout ce qu'on peut faire là-bas, ils savent faire déjà et si ils ont envie d'en faire ils n'ont pas forcément besoin de nous pour faire du sport. Donc voilà on peut peut-être les amener sur autre chose, une chose sur laquelle ils n'avaient pas forcément réfléchi au départ qui peut les motiver. Donc il peut y avoir par exemple, enfin j'ai vu que c'était peut-être possible de faire <b>des ateliers cuisines ou des choses comme ça. On pourrait retravailler aussi sur le projet du cinéma, mais peut-être différemment vu que les élèves sont plus vieux</b>, on pourrait complexifier les choses et pourquoi pas, justement, aller un petit peu plus loin dans tout ce qui était sciences physiques, persistance rétinienne, des choses qu'on pourrait étudier un petit peu plus. Donc j'attends justement d'y rentrer pour voir exactement tout ce que je pourrais y faire parce que je n'ai pas eu encore de réponse à toutes mes questions là-dessus, mais je pense ça va être une année aussi riche en projet ! » [12]</p>	
Enseignement adapté	<p>« Ils sont plus grands, mais pas énormément. Et puis c'est des élèves qui ont eu des... qui sont en retard sur les apprentissages, dû à plusieurs raisons... Voilà ça peut être des raisons familiales, des raisons d'échecs scolaires, des raisons diverses et variées. Qui font qu'on est quand même sur finalement un fondement d'apprentissage qui va être quand même orienté cycle 3. <b>Donc même s'ils sont plus vieux, qu'ils sont sur un âge de collégiens, y'a quand même beaucoup de choses qu'il va falloir adapter, on peut par justement leur dispenser le programme du collège. Il faut qu'on arrive à trouver un mixte entre le programme du premier degré et certaines choses sur lesquelles ils sont les plus à l'aise on peut apporter un peu de second degré</b>, mais on va être quand même sur un cœur du premier degré. Donc on ne va pas être si loin que ça du point de vue des apprentissages. » [13]</p> <p>« et puis, je considère que c'est quelque chose qui peut vraiment fédérer, la cuisine, parce qu'on partage un savoir-faire et des connaissances, comme en classe en fait, en tant qu'enseignant, mais on va transmettre d'une autre façon. <b>C'est un peu comme un mélange entre un enseignant</b></p>	<p>« <b>Donc c'est des très petits groupes, restreints, pour justement permettre la différenciation</b>, permettre de pouvoir être plus présent, être disponible pour les élèves. Ensuite en dehors de ça, sachant qu'il va falloir travailler bien sûr sur du personnalisé, parce qu'ils vont avoir des difficultés qui vont être assez importantes et qui vont être très différentes les unes des autres. Donc ça va être du travail au niveau différenciation, au niveau individualisation, après en dehors de ça, on travaille beaucoup par projet, pour les motiver, pour leur donner une raison d'aller développer des compétences, d'aller travailler des compétences. » [18]</p> <p>« <i>(Le projet c'est plus adéquat aux élèves en difficulté ?) Moi je pense que ça devrait être comme ça pour tout. Pour les classes traditionnelles comme pour les classes en difficulté, et effectivement on le met plus facilement en place dans des structures où les élèves sont en difficulté</i>, parce qu'on ne va pas arriver à les faire travailler par des moyens classiques, ils ne sont pas motivés sinon, ils n'ont pas envie. <b>Donc forcément on va réfléchir à essayer de trouver des situations pour les</b></p>



et un maître d'apprentissage finalement, qui va vraiment essayer de faire apprendre par la répétition des gestes, par un savoir-faire, l'observation. Y'a le mimétisme qui n'est plus vraiment présent au sein de nos classes, on leur demande vraiment de comprendre. On leur demande en classe de comprendre et de faire. Alors qu'un maître d'apprentissage, on est plus sur une notion de "regarde-moi, observe et fais pareil et puis tu comprendras, au bout d'un moment tu vas comprendre pourquoi c'est comme ça". Donc, je pense que c'est intéressant, et les élèves, étant donné qu'il y a quand même une majorité des élèves de l'EREA qui seront orientés sur une filière professionnelle via le CAP, c'est pas forcément une mauvaise chose non plus de leur montrer un petit peu comment ça peut être, avant l'heure, avant la troisième, où là ils seront d'aller dedans. Enfin non, pas obligés, mais voués à choisir finalement un métier. Ben pourquoi pas déjà leur donner des idées de ce qu'ils pourraient faire, dès la cinquième-quatrième. » [14]

« Donc je pense qu'on a besoin en tant qu'éducateur de s'impliquer davantage avec eux, plutôt qu'en prof simple. C'est qu'une fois qu'on sort de la classe, il faut pas qu'on reste l'enseignant de classe, parce que pour que l'élève se construise il faut qu'il sache aussi que ben là on est sorti de classe, on fait autre chose, on est plus sur du scolaire. Ça ne nous empêche pas de travailler, même si on ne travaille pas forcément scolaire. Et si on les accompagne par exemple pour une nuit au sein de l'internat, on n'est pas enseignant à 22 ou 23h. Là on sera éducateurs, donc faut faire les choses différemment. Donc je pense qu'il faudra que l'on s'adapte et pour éduquer on est obligé, je pense, de confier... de se montrer différent, de s'ouvrir un peu plus, histoire d'être ouvert aux différentes discussions qu'on peut avoir avec les élèves. Parce que c'est lors de ces moments hors classe qu'on pourrait avoir la possibilité aussi d'entendre un peu ce qu'ils ont envie de nous dire, leur situation, s'ils ont des soucis aussi, parce que c'est des choses qu'on entend fréquemment au sein des écoles spécialisées. Si les élèves en sont arrivés là c'est qu'ils ont des soucis, quels qu'ils soient. Donc ils ont besoin d'en parler, et si ils ont pas forcément envie d'en parler avec un, avec le prof, avec l'enseignant, ils peuvent peut-être en parler avec l'éducateur, avec la personne référente qui les prend en charge hors temps de classe, qui peut remplacer un petit peu, théoriquement, la

mettre en activité, pour leur faire acquérir des notions. Parce qu'effectivement j'ai des jeunes en difficulté, ils vont plus facilement avoir envie de travailler des maths, de calculer des distances, de calculer... parce qu'ils savent que derrière ils vont pouvoir faire leur tour en mobylette, que si je leur mets une feuille blanche et que je leur dis, vous avez 20 min pour faire l'exercice [...]Que les élèves en difficulté n'ont pas, parce qu'ils ont trop d'échecs derrière, parce qu'ils ne comprennent pas à quoi ça leur sert.» [20]

« Oui de toute façon, les élèves en difficulté il faut bien se dire que l'idéal c'est de les faire passer par de la manipulation... » [22]



	<p>figure parentale, la semaine au sein de l'internat. <b>Un enfant en primaire, quand il a besoin de se confier il va voir ses parents, et à l'internat la semaine, s'ils n'ont pas leurs parents, ils peuvent se confier auprès de nous.</b> » [15]</p>	
--	---	--

## H. GRILLE DES MARQUEURS FAVORISANT OU ENTRAVANT L'ENGAGEMENT

### PROFESSIONNEL (selon les items de Duchesne et Savoie, 2002)

- ✓ l'enquêté indique une inclinaison pour l'item
- X l'enquêté indique une inclinaison allant à l'opposé de l'item

- ✓X indicateur présent dans le premier entretien de Jimmy
- ✓X indicateur présent dans le premier entretien de Marine

- ✓X indicateur présent dans le second entretien de Jimmy
- ✓X indicateur présent dans le second entretien de Marine

- [1] Réfère à une unité de sens de la première série d'entretiens
- [1] Réfère à une unité de sens de la seconde série d'entretiens

#### Catégorie 1

Raison d'être de l'engagement professionnel

<i>Orienté vers soi : construction du soi personnel</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Valeurs personnelles ou familiales				
Estime du soi personnel				
Identité personnelle				

<i>Orienté vers soi : construction du soi professionnel</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Autonomie	✓	[16] « c'est un travail dans lequel on est quand même assez libre de ce que l'on fait, donc ça c'est un point important à pas négliger, c'est que finalement on est seul dans sa classe, on est seul maître à bord. »		
Actualisation	✓	[9] « Donc c'est aussi une volonté de tester d'autres trucs »	✓	M. a lu des ouvrages de pédagogies, on peut considérer que c'est un processus d'actualisation pour se former [5] « j'ai lu des choses sur la pédagogie de projet, sur les interactions... »
Estime du soi professionnel	✓	[3] « Alors que finalement au bout du compte ben non, ça c'est bien terminé et l'objectif est rempli... Ça fait du bien aussi de voir qu'on n'a pas forcément fait les mauvais choix quand il fallait en fait quant à l'élaboration du projet. »	✓	[9] « Ben... je trouve que le retour des parents et le retour des élèves plus particulièrement c'est ce qu'il y a de plus important parce que c'est là qu'on... c'est vraiment là qu'on constate que ce qu'on fait c'est... ça a une portée plus importante, que quelque chose de... qu'un enseignement classique on va dire.
Image du soi professionnel				
Identité professionnelle				
<i>Orienté vers les autres</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Dévouement	✓	[15] « On a des enfants en face de nous. Donc c'est des enfants qui... qui ont besoin d'apprendre... qui ne sont pas forcément responsables. On est	✓	[15] « Et je suis engagée auprès des élèves pour les faire progresser, pour leur faire apprendre tout un tas de

		leur référent finalement au sein de la classe. » [15] « C'est qu'on se doit d'être présent, on se doit de travailler consciencieusement. »		choses... »
Faire une différence	✓	[17] (à propos de l'ASH) « j'me sentirai peut-être plus utile dans ce milieu là, dans le sens aussi où c'est quelque chose qui n'est pas beaucoup demandée. Y'a des enseignants qui sont nommés sur des postes AHS sans vraiment avoir la volonté d'y travailler... donc je pense que serais peut-être plus utile moi en ayant cette volonté, plutôt qu'un autre enseignant qui ne l'a pas forcément. »		
	✓	[17] « <i>(Et tu penses donc être à même d'apporter quelque chose en plus à ces élèves ?)</i> Je ne sais pas. Je ne sais pas... Honnêtement hein, je ne sais pas. Mais c'est quelque chose qui m'intéresse, et j'ai envie de le savoir ! C'est plutôt ça. C'est que ça m'intéresse et j'ai envie de savoir si je suis capable de leur apporter plus, pas forcément de les combler, je pense que ce serait un doux rêve ça, mais de réussir à leur apporter plus. »		

<i>Orienté vers l'amour de la profession</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Intérêt pour les tâches			✓	[13] « Finalement c'est presque un jeu en fait. Je trouve... De concevoir des séquences, d'amener les élèves à faire telle ou telle chose, à développer des compétences. Ouais c'est presque un jeu finalement... Surtout quand on a un objectif derrière, comme ça, comme les projets je veux dire. Ouais, quand on en a le temps on s'amuse. »
Implication auprès des élèves	✓	[8] « on va solliciter les meilleures compétences de chacun. Et puis ça valorise les élèves aussi. » [10] « On n'est pas sur une autorité qui est instaurée sur la peur de l'enseignant ou quelque chose comme ça... » [ 10] « C'est quelque chose qui les intéressent, ils ne le font pas pour me faire plaisir. [15] « On a des enfants en face de nous. Donc c'est des enfants qui... qui ont besoin d'apprendre... qui ne sont pas forcément responsables. On est leur référent finalement au sein de la classe. »	✓	[4] « ils sont très fiers de montrer ce qu'ils ont fait à leurs parents, ça valorise énormément leur travail. » [5] « D'abord parce que j'ai lu des choses sur la pédagogie de projet, sur les interactions... et du coup je sais que c'est quelque chose de... qui apporte énormément de bénéfiques aux élèves. Et du coup j'avais envie de travailler par la pédagogie de projet. » [14] « Parce que moi j'envisage pas mettre en place une séquence exactement comme je l'ai faite l'année précédente, même si c'est le même niveau. Parce que y'a la différenciation, c'est pas les mêmes élèves, ils partent pas avec les mêmes bases. Ils ont pas les mêmes difficultés, on peut pas forcément les emmener au même endroit. » [15] « Et je suis engagée auprès des élèves pour les faire progresser, pour leur faire apprendre tout un tas de choses... »
Amour de la profession				

**Catégorie 2**  
« Allumeurs » et « éteignoirs » de l'engagement professionnel

<i>Relatif au soi : facteurs favorables</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Inclinaison pour les enfants et la profession	✓  X	[16] « Et puis on est au contact d'enfants et c'est plutôt sympa. C'est quand même plutôt sympa, ils nous ramènent une certaine vivacité et la fougue de la jeunesse ! »  [13] « Non ce n'est pas une vocation première. Je n'étais clairement pas enseignant »	X	[13] « Non... Non ce n'est pas une vocation. » [13] « Quand je me suis réorientée, me dire que j'allais dans l'enseignement. Mais c'est quand même un... un pis-aller... voilà... c'est quand même un bouche-trou entre guillemet, mais... Quand j'y suis allée, je n'étais pas particulièrement emballée. »

Attitude positive / dispositions favorables	✓	[13] « Cet aspect du métier m'a toujours interpellé, j'aimais bien... J'aimais bien, voilà, transmettre quelque chose, un savoir, des gestes, aux apprentis. »	✓	[13] « Enfin je savais que ça me... ça devrait me convenir. Mais c'est surtout en commençant les cours à l'ESPE, en commençant la formation, et en faisant les stages que je me suis rendue compte que ça m'intéressait énormément et que y'avait plein de choses qu'on n'imaginait pas sur l'enseignement. »
---	---	--	---	---

Relatif au soi : facteurs non favorables				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Difficultés personnelles				
Doute sur les compétences	✓	[1] « je faisais vraiment attention à pas mal de choses, me posais pas mal de questions, même qui parasitaient l'essentiel du métier en fait. C'est qu'on se pose trop trop trop de questions en début d'année, parce qu'on ne sait pas grand-chose finalement. » [9] « c'est que, j pense qu'en tant que prof débutant au début on ne s'amuse pas forcément dans ce qu'on fait, on essaie de faire les choses bien déjà, et on les fait pas forcément avec plaisir au début parce qu'on est trop en train de réfléchir est-ce qu'on les fait bien, plutôt que d'essayer de se dire comment je pourrais faire pour que je m'éclate. Non c'est plutôt se dire, comment je pourrais faire pour que je les fasse bien, que les élèves comprennent et que voilà, je ne fasse pas n'importe quoi		

Relatif à l'extérieur du soi : facteurs favorables				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Soutien des collègues	✓  ✓	[2] « Mais globalement on a deux voire trois classes pour chaque niveau, donc on arrive à bien dialoguer avec les collègues du même niveau que nous, et même les autres. Il y a une bonne cohésion dans l'équipe. » [3] « [Du coup t'as ressenti une certaine reconnaissance de la part des parents, et peut-être même des collègues ?] Oui parce que je me rendais pas forcément compte, parce qu'une fois qu'on est dans quelque chose c'est difficile de prendre du recul et d'arriver à l'analyser... objectivement »	X	[2] (A propos de l'équipe enseignant) « Après effectivement, parfois, ben y'a des petits soucis, on n'arrive pas toujours à... à... comment dire ? A faire passer ce qu'on a envie de passer, à se comprendre, voilà. Donc ça peut poser des petits problèmes. »
Soutien de la direction d'école	✓	[1] « Donc, tout ce qui était liaison administrative avec les élèves, leurs parents, et même la circo, c'était plutôt... On ne s'en occupait pas finalement, c'était le directeur qui		

		s'en occupait. » [2] « C'est aussi, je pense, grâce au directeur qui essaye d'organiser des choses, de créer une émulation aussi. En début d'année, voilà, il organisait des repas tous ensembles le midi, tout ça. Qui font que je pense on crée une bonne cohésion. »		
Autre forme de soutien			✓	[5] (à propos d'une conseillère pédagogique en arts visuels) « Oui je l'avais rencontrée, elle était venue dans la classe pour voir où en était l'avancée, pour valider un peu ce que j'avais fait, et faire le point sur ce qu'il restait à faire. [...] elle m'avait proposé de venir en classe pour voir ce que j'avais fait, où j'en étais, et me donner des pistes. [...] Oui elle m'avait apporté beaucoup d'outils. »
Occasion d'actualisation				
Encouragement et reconnaissance	✓	[2] « Et même les parents, pour revenir aux parents, ont vraiment apprécié l'idée, et ont trouvé ça vraiment... bah pour en citer certains, c'était vraiment génial puisque ils n'avaient pas rencontré de choses comme ça pendant la scolarité de leur enfant. » [9] « les profs ESPE ont vraiment bien noté si je puis dire le rapport que j'ai pu leur rendre sur ce projet là donc... donc y'a un bon regard extérieur du point de vue des professeurs de l'ESPE et du PEMF qui me suivait sur ce projet là. »	✓	[6] « Mon directeur de mémoire m'a dit que c'était un beau projet et que c'était courageux parce que ça prenait énormément de temps, que c'était ambitieux etc. [...] Et puis, après ben oui, au niveau du jury, elles étaient très satisfaites et très... elles étaient agréablement surprises du rendu... » [8] « Et ça été reçu... Ben très positivement parce que pour le dossier le prof m'a mit 19 donc je pense que ça devait lui convenir. Et mon tuteur terrain m'a fait que des retours positifs sur le fait de mettre ça en place »

Relatif à l'extérieur du soi : facteurs non favorables				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Obstacles générés par les collègues				
Obstacles générés par la direction				
Obstacles générés par l'environnement	✓	[1] « Ben non, globalement, une prise de fonction assez compliquée dans le sens où il y a beaucoup beaucoup d'informations qui arrivent en même temps sur les premières semaines » [1] « Après, prise de fonction un peu compliquée en raison du double niveau. C'était compliqué de mettre en place une organisation avec des roulements entre les deux niveaux, de différencier. »	✓	[1] Ben elle a été relativement difficile cette première année... bah comme tous les autres stagiaires hein. D'abord parce que y'a un manque de temps dans tout ce qu'on fait. Que ce soit la parti à l'école, la partie en formation à l'ESPE, et puis euh... tous les à côtés comme le mémoire, les dossiers, et autres évaluations. [1] « En dehors de ça, ce qui a été le plus difficile c'est surtout le niveau. Donc la maternelle. Parce que... y'a énormément de choses

			<p>qui manque au niveau de la formation en maternelle, sur le graphisme, sur le langage... euh, sur le repérage dans le temps, sur tout un tas de choses. Donc c'était vraiment difficile à ce niveau là »</p> <p>[8] « Et qu'il y a un gain, parce qu'on travaille par ateliers... Mais non, c'est plus contraignant, parce qu'on est moins guidés, et c'est plus de recherches, plus de prise de tête. »</p> <p>[14] « Ben parce que c'est mes premières années, donc y'a énormément de temps de formation, des lectures à faire, des recherches pour... pour créer des séquences, et puis bah, y'a un emploi du temps qui est déjà assez chargé, entre les heures de classe, les heures hors classe. Comme les conseils d'école, les conseils des maitres etc. Y'a les heures de formation, et leurs heures hors formation, comme les dossiers, les évaluations etc. Et en plus de ça ben y'a le mémoire, donc forcément c'est une année très très chargée. Et ça représente... y'a plus beaucoup de temps pour la vie privée c'est sûr. »</p>
Obstacles suscités par la tâche	✓	[1] « Après, prise de fonction un peu compliquée en raison du double niveau. C'était compliqué de mettre en place une organisation avec des roulements entre les deux niveaux, de différencier. »	<p>[8] « Alors c'est difficile parce que... les programmes sont très vagues en maternelle. Donc du coup c'est assez difficile de dégager exactement les petits points de connaissances et de compétences qui sont demandés euh... donc c'est beaucoup plus de travail de recherche et d'approfondissement sur la préparation sur la préparation de la séance ou de la séquence parce qu'on est moins guidé »</p> <p>✓</p>



### Catégorie 3

#### Stratégie de développement et de maintien de l'engagement professionnel

<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : attitude</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Puiser en soi / se ressourcer / se retirer	✓	[14] « j'ai eu une vie qui fait que, je n'ai pas envie de consacrer ma vie au travail. Ce n'est clairement pas mon objectif, même si on passe une bonne partie de sa vie au travail. [...]Ca va prendre de la place certes, mais pas toute la place. »		
Améliorer ou changer son attitude	✓	[14] « Et je pense que c'est aussi une mauvaise chose que ça en prenne trop, parce que après on risque aussi de plus être capable de prendre un certain recul quand on en a besoin et puis on risque aussi de ne plus être capable de se remettre en question sur différentes pratiques, différents comportements qu'on pourrait avoir, qu'on pourrait installer dans son métier et qui ne sont pas forcément adaptés à toutes les situations. »		

<i>Se manifestant à l'intérieur du soi : comportement</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
Actions ou projets	✓	J. a mis en place un projet sur une période complète [3] « C'est une idée que j'avais déjà l'année dernière, sur laquelle j'avais un petit peu travaillé, à laquelle j'avais réfléchi. »	✓	[3] « j'ai mis deux projets en place cette année. Un... cahier de sciences qu'on a fait avec la classe, sur les différentes séquences de sciences qui ont été mises en place. Donc euh d'abord, les graines. Vivant, non vivant, les graines, germination, etc. Ensuite... qu'est-ce qu'on a fait après ça ? C'était l'élevage de vers de farine. Et après un petit point sur le corps, les articulations etc., parce qu'on a fait roller. Donc ça c'était le premier projet. Et le deuxième projet c'est celui que j'ai mis en place plus particulièrement pour mon mémoire, c'est la réalisation d'un film d'animation. Et donc là effectivement on a aussi... bah développé énormément de compétences pour arriver vers la réalisation... du film. »

Ressources professionnelles			<p>[5] « j'ai lu des choses sur la pédagogie de projet, sur les interactions... »</p> <p>✓ [5] <i>(à propos d'une conseillère pédagogique en arts visuels)</i> « Oui je l'avais rencontrée, elle était venue dans la classe pour voir où en était l'avancée, pour valider un peu ce que j'avais fait, et faire le point sur ce qu'il restait à faire. [...] elle m'avait proposé de venir en classe pour voir ce que j'avais fait, où j'en étais, et me donner des pistes. [...] Oui elle m'avait apporté beaucoup d'outils. »</p> <p>✓</p>
Changements	✓	<p>[5] « Finalement on s'inscrit dans une routine. On a des exercices, des leçons, des choses comme ça, puis on ne va pas aller chercher beaucoup plus loin. Alors que là si on arrive à sortir un peu du manuel, qu'on arrive à aller sur d'autres dispositifs. Qu'on arrive à varier un petit peu le quotidien des élèves, je trouve ça intéressant. »</p> <p>[9] « C'est que j'avais commencé à prendre un certain rythme dans ma classe, un rythme de croisière, j'étais plus (+) à l'aise dans ce que je faisais, et j'avais envie de tester des choses nouvelles. Donc, une fois qu'on a, qu'on a... en tant que prof débutant, on a commencé un petit peu à bien installer son autorité, ses pratiques de classe, qu'on a une bonne relation avec les élèves, finalement on se rend compte que des séquences un peu plus traditionnelles se passent sans aucun problème et on a peut-être même parfois tendance à s'en lasser. On se lasse un petit peu, on se dit que là, on pourrait rendre le truc, les choses, un peu plus vivantes, on pourrait peut-être sortir un peu des sentiers battus, faire des choses un peu plus fun... »</p> <p>[10] ils aiment bien parce que voilà, on sort de leur routine, et plutôt que de dire ah bah tiens, on va faire tel exercice du manuel, aujourd'hui on travail sur tel truc, voilà. Quand on leur donne un emploi du temps ils savent déjà à quoi s'attendre, et ben là on sort un peu de leur routine et ça leur fait plaisir.</p>	

**Catégorie 4**  
Opinion sur la profession

<i>Relatif au soi : facteurs favorables</i>				
	J.	Indicateurs	M.	Indicateurs
A propos des autres agents de l'entourage professionnel				
A propos de la profession	✓	[12] « c'est plutôt normal que les parents viennent voir ce que leurs enfants ont fait. Et puis ça leur permet aussi de se rendre compte que ben à la l'école, voilà, l'école c'est aussi, ce n'est pas que des cahiers qu'on ramène à la maison, dans lesquels ont fait des devoirs qu'on apprend à la maison. C'est aussi... ben voilà, qu'on a des projets, qu'on peut apprendre un petit peu différemment... <i>Différemment</i> de la façon dont les parents ont pu apprendre aussi eux à leur époque »	✓	[4] « ce qui est fait à la maternelle, ben ce n'est pas du travail occupationnel. Ce n'est pas la crèche. Ils mettent leurs enfants à l'école pour une raison, c'est parce que derrière y'a un travail qui est fait pour développer des connaissances, des compétences... Et que du coup, ben oui, quand ils fabriquent des petits bonhommes en pâte à modeler et que ils les font bouger sur des décors, c'est pas juste pour s'amuser à faire de la peinture, etc. ça permet de développer des compétences langagières, ça permet de travailler la trame narrative, ça permet tout un tas de chose. »

## Floriane BOURMAULT

### Projet pédagogique et engagement professionnel du professeur des écoles débutant

#### Résumé :

La désertion professionnelle, aussi appelée attrition, est un sujet tabou dans l'enseignement, et pourtant cette profession semble en faire de plus en plus souvent les frais. En effet, des débuts professionnels souvent jonchés d'obstacles, des conditions d'exercice compliquées et le manque de reconnaissance de leur travail sont autant de facteurs qui peuvent pousser l'enseignant débutant à se désengager de sa tâche et, à terme, renoncer à sa carrière. Néanmoins, bien que le taux de démission soit important, la majorité des professeurs des écoles font le choix de poursuivre dans cette voie.

Ainsi il convient de s'interroger sur les raisons qui poussent ces enseignants à persévérer dans leur carrière et à s'engager dans leur travail. Des études démontrent que ces derniers disposent de stratégies diverses pour nourrir leur engagement et pointent notamment l'importance d'avancer à l'aide de projets. Nous nous intéressons alors aux gains que peut percevoir le professeur des écoles débutant dans la démarche de projet, et en quoi celle-ci a le pouvoir d'accroître son engagement professionnel. A l'aide d'entretiens menés auprès de professeurs des écoles dans leur première année d'enseignement, ce mémoire de recherche s'attachera à déterminer la nature de ces gains, et les liens qu'ils entretiennent avec l'engagement professionnel du jeune enseignant. On cherchera également à savoir si, et le cas échéant, de quelle façon cette démarche pédagogique peut réduire les risques de décrochage professionnel en réduisant les difficultés liées aux tâches de l'enseignant, en favorisant une bonne insertion dans le monde de l'éducation, et en augmentant l'estime de son soi professionnel.

Mots clés : engagement professionnel, insertion professionnelle, projet pédagogique, pédagogie de projet, enseignant débutant, professeur des écoles.

### Project-oriented teaching and novice primary school teacher work engagement

#### Abstract:

Premature resignation of novice teachers, so called attrition, remains taboo in education, nevertheless, yet the profession seems to be victim of this phenomenon increasingly. Indeed, the early years of teaching practice are often made of hard times. Obstacles to overcome, complicated conditions of exercise and lack of recognition of its work, are so many components which can drive the novice teacher to disengage itself from its task, and eventually give up its career. And however, although the rate of resignation is important, the majority of primary school teachers choose to carry on with it.

Knowing that, we can wonder about the reasons which drove these teachers to hang on and make commitment to their work. Studies show that teachers have diverse strategies to feed their commitment, and for example by working with projects. For this research, we will focus on the gains that primary school novice teachers can perceive from educational project approach. We will also wonder if this initiative has the power to increase novice teachers' organizational commitment. By thorough analysis of interviews of two primary school teachers in their first year of exercise, presenting a project-oriented teaching, this research will attempt to determine the nature of the possible earnings, and implications on the organizational commitment of the young teachers. In that purpose we will wonder how this educational approach can reduce the risk of attrition by reducing difficulties related to teachers' tasks, and promoting good entry into the profession, and increasing the professional self-respect.

Keywords: organizational engagement, organization commitment, professional integration, project-oriented teaching, educational project, novice teacher, primary school teacher.