



HAL
open science

La classe flexible : un choix signifiant pour le sujet. Le cas d'une professeure des écoles

Laura Bretillot

► To cite this version:

Laura Bretillot. La classe flexible : un choix signifiant pour le sujet. Le cas d'une professeure des écoles. Education. 2024. dumas-04797505

HAL Id: dumas-04797505

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04797505v1>

Submitted on 22 Nov 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des écoles

La classe flexible : un choix signifiant pour le sujet.
Le cas d'une professeure des écoles

Présenté par :

BRETILLOT Laura

Sous la direction de :

Matthieu Laugier, PRAG

Années universitaires :

2022-2024

Introduction	2
I. Implication	4
II. Présupposé.....	7
III. Cadre théorique	9
III.1 Psychanalyse	9
III.2 L'inconscient.....	10
III.3 Le sujet	12
III.4 Classe flexible	12
III.5 Concepts.....	14
III.5.a. Le Désir	14
III.5.b. Pulsion.....	15
III.5.c. Rapport au savoir	16
IV. Question de recherche	19
V. Cadre méthodologique	20
V. 1 Méthode de recherche clinique	20
V. 2 L'entretien clinique comme méthode de recueil de données	21
V. 3 Analyse interprétative du discours et de la parole.....	23
V. 4 Construction de cas	24
VI. Le cas Marie :« <i>La classe flexible ça permet de se savoir</i> »	25
VI. 1 Présentation de Marie.....	25
VI. 2 Catégorisation de son discours et de sa parole.....	25
VI.2.a. Ce que Marie dit d'elle : Professeur des écoles, formatrice, bénévole, élève..	26
VI.2.b. Ce que Marie dit des autres	29
VI.2.c. Ce que Marie dit du rapport au savoir.....	31
VI.2.d. Ce que Marie dit de la classe flexible	33
VII. Discussion	35

VII. 1	La classe flexible pour permettre à Marie de satisfaire son désir de savoir.....	35
VII. 2	La classe flexible permet à Marie de continuer à s’effacer.....	37
VII. 3	La classe flexible pour permettre à Marie de vivre l’expérience du manque	38
VIII.	Perspectives professionnelles	41
IX.	Implications d’après-coup	44
X.	Conclusion.....	46
XI.	Bibliographie.....	47
XII.	Sitographie	50
XIII.	Annexe	51
	ENTRETIEN 1	51
	ENTRETIEN 2.....	64
	ENTRETIEN 3.....	77

Introduction

La position assise redressée comme nous la connaissons depuis presque deux siècles, est popularisée en 1884 par Staffel et ce sans aucun fondement scientifique. Pour favoriser cette posture, ce chirurgien orthopédiste supprime le plan de travail incliné et diminue la taille du mobilier (Hamimi, 2008, cité dans Fettweis, Demoulin, & Vanderthommen, 2013). Ce sont sur ces mêmes principes que sont construites les normes de l'organisation internationale de normalisation (ISO) encore d'actualité aujourd'hui.

Aujourd'hui majoritaire dans les classes malgré l'opposition et les préconisations de certains pédagogues et membres de la communauté médicale (Mandal, 1981, cité dans Fettweis, Demoulin, & Vanderthommen, 2013), cette position serait source de problèmes notamment une pression intra-discale potentiellement importante, avec des conséquences néfastes pour la personne qui adapte cette posture (Hamimi, 2008, cité dans Fettweis, Demoulin, & Vanderthommen, 2013). Connaissant les risques pour la santé que génère la position assise à 90°, comment se fait-il qu'elle soit encore la norme dans les écoles ? est-ce que les élèves, de par leur position, seraient soumis par rapport à des élèves à la position plus libres de leurs mouvements ? Cela questionne également sur la position de l'enseignant qui se doit d'agir en éducateur responsable d'après le référentiel de compétences métiers du professorat et de l'éducation. En effet, un enseignant ayant connaissance des problèmes de position assise n'a-t-il pas une responsabilité pour chercher à modifier et réduire l'utilisation qu'il peut avoir de la position assise à 90° pour ses élèves ? Au-delà de la problématique de santé physique que pose cette position, il y a aussi la dimension psychique qui questionne. Dès le CP, les élèves intègrent une norme où le corps doit être immobile au risque de passer pour un élève gênant, un « mauvais » élève. Être un « bon » élève dépasse le fait d'avoir les codes de l'école pour ce qui est de la langue et de la culture, « c'est aussi avoir de « bonnes » manières corporelles » (Pujade-Renaud, 1983). Hauw (2013) ajoute que le mouvement peut même avoir des effets positifs : cela permet d'« ancrer les apprentissages ». Maria Montessori considère qu'un individu « n'est pas discipliné mais inhibé », qu'il y a un façonnage du corps, une injonction. Cette injonction est-elle seulement valable pour les élèves ? La classe traditionnelle n'inhibe-t-elle pas les enseignants dans leur posture et leur activité ? Et donc la classe flexible ne serait pas une manière, pour l'enseignant, de s'inhiber, de se libérer de certaines injonctions sociales ?

La croisée des réflexions concernant la place du corps dans les apprentissages, entre les pédagogies nouvelles et la volonté de former de futurs adultes en adéquation avec le milieu du travail actuel, ont mené à l'émergence des « classes Starbucks » (Kerlzer, 2015), autre nom donné aux classes flexibles. Les enseignants qui se centrent sur l'épanouissement personnel de l'élève ou ceux dont la finalité serait plus utilitariste, ont-ils des intentions si différentes et ne visent-ils pas tous deux à former un adulte, un citoyen, un travailleur, intégré dans la société ? Selon Kayla Delzer (2015), pour préparer les élèves au « monde réel », il faut placer les élèves dans un environnement dynamique qui reflète la vie en dehors des salles de classe. Ces réflexions seront à l'origine du concept des classes flexibles dans le continent nord-américain. Les mobiles des enseignants à s'engager dans une classe flexible ne renverraient-ils pas à ce modèle, soit celui de former des élèves adaptés et adaptables au monde économique moderne ? Au-delà des enjeux des élèves, quels bénéfices tire un enseignant à mettre en classe ce dispositif ? Cela l'enrichi-t-il dans son rapport au savoir ou dans son estime de soi ?

Enseigner est une activité affective qui implique au minimum deux personnes : un enseignant et un élève, éventuellement une classe. Chaque professeur a un passé, un vécu qui font de lui un sujet qui n'est pas neutre dans ses choix. Au-delà des raisons objectives et rationnelles qui organisent leur choix et action pédagogiques, les enseignants sont aussi régis par des dynamiques inconscientes qui les poussent à agir. Ainsi, l'éclairage proposé par la clinique d'orientation psychanalytique dans les sciences de l'éducation et de la formation sera utilisé dans ce travail afin de trouver les raisons qui poussent un enseignant à mettre en classe un dispositif de classe flexible. Mais également de proposer des solutions pour dépasser ces difficultés et aider les enseignants utilisant le dispositif des classes flexibles.

Dans un premier temps je ferai part de mon implication personnelle dans ce sujet puis je vous présenterai les présupposés à mon étude. J'exposerai ensuite mon cadre théorique ainsi que quelques concepts liés à ma recherche. Puis je préciserai le thème, l'objet, la question et les hypothèses de mon travail. Je préciserai les éléments du cadre méthodologique. Puis je présenterai ma construction de cas, à travers le cas de Marie.

I. Implication

Selon le dictionnaire, l'implication est définie dans un second temps comme étant « ce qui est impliqué par quelque chose : conséquence attendue ». Il s'agirait de dire un peu ce qui me lie à mon objet de recherche en quoi j'y suis impliquée : ce qui m'amène à en faire un sujet pour travail de mémoire. Selon Amado (2016), l'implication renvoie au premier abord à « l'engagement, la responsabilité, la subjectivité et l'intersubjectivité ». L'implication du chercheur « nécessite un travail autocritique, garant d'une certaine éthique, tant sur le plan du savoir que de l'action » et il est donc important pour moi en tant que chercheuse d'identifier ce qui m'a poussé à choisir ce sujet afin de le démêler de mes « propres projections » (Amado, 2016) sur mon objet de recherche.

La salle de classe est l'espace dans lequel les élèves et les professeurs des écoles passent quatre jours sur sept, de 8h à 16h30 et ce pendant les trente-six semaines de l'année scolaire. En tant que future professeure des écoles, il me semble important de m'approprier cet espace où je passerai avec mes élèves la majorité de mon temps et même de ma vie. Ce thème de mémoire me tient à cœur et je vais tenter de répondre aux questions que je me pose sur l'aménagement de cet espace et ce qui pousse certains enseignants à utiliser des dispositifs qui sortent de l'ordinaire malgré la complication et le temps que cela peut demander.

En tant qu'élève, j'ai grandi dans des classes traditionnelles, assise seule à ma table, ou à deux, face au tableau, ce qui pouvait par moment me faire ressentir un sentiment de solitude, surtout lorsque je rencontrais des difficultés dans mon travail notamment à cause du manque d'interaction avec les autres. Je restais assise dans un espace qui ne m'était pas familier en dehors de mon pupitre. Je n'étais à l'aise en classe que lorsque j'étais à « ma place », une place physique, que je n'avais pas choisie. Cette place affirmait la hiérarchie et la distance qui existent entre l'élève et l'enseignant, ainsi que les rôles distincts de chacun. Avec le recul, je me rends compte que j'ai commencé à aimer apprendre et j'ai apprécié « aller à l'école » durant la période du collège là où la distance avec l'enseignant était plus souple et où une liberté de mouvement en classe était plus conséquente.

En tant qu'animatrice depuis 5 ans, j'ai travaillé dans un contexte extra-scolaire. Durant ces périodes de vacances, avec le groupe d'animateurs et les enfants, nous nous sommes appropriés des salles de classe pour réaliser nos diverses activités. Nous avons changé l'orientation des tables face au tableau pour créer des îlots à effectifs variables, c'est-à-dire que les enfants pouvaient ajouter ou retirer une chaise et une table à leur convenance ; des tables alignées le long du mur pour poser les affaires et pour libérer de la place au sol et ainsi faciliter le

mouvement et les activités au sol. De manière générale, j'ai fait l'expérience d'aménager l'espace au jour le jour pour correspondre au mieux aux besoins des activités prévues, dont le but premier était de permettre aux enfants de passer un bon moment sur un temps extra-scolaire. Durant ces semaines, j'ai observé les enfants réaliser des activités autour d'un thème, apprendre du vocabulaire, construire des projets et développer des compétences ; ce qui aurait pu être fait ou appris « en classe ». L'envie des enfants à participer, à venir et revenir, à évoluer par le jeu et avec plaisir, sont des choses que j'ai pu observer en plus des apprentissages acquis alors qu'ils n'étaient pas visés durant ces semaines de vacances. J'ai également pu circuler plus facilement dans l'espace, aller voir chacun pour les aider dans les activités s'ils en manifestaient le besoin. Personnellement, je me suis sentie plus à l'aise dans cet espace une fois réaménagé car il était moins conventionnel. Ainsi je me sentais plus libre de mes mouvements et dans mes choix d'activités à proposer aux enfants. Ces expériences ont été très valorisantes pour moi et donne un sens à toutes les activités que l'on pouvait faire. Tout comme les enfants, j'ai passé des moments très agréables dans les salles de classes où nous déplaçons le mobilier pour répondre à nos besoins et où chacun se sentait accueilli avec du matériel, à disposition de tous, en libre accès. J'ai été le témoin d'un mouvement libre des enfants (déroutant pour moi au début mais devenu stimulant et naturel), sans les empêcher d'être calmes et impliqués durant les activités. J'ai pu observer que de façon naturelle certains ont réalisé telle ou telle activité debout ou assis par terre selon leurs envies.

En tant que future enseignante, j'ai fait le lien entre mon expérience dans l'animation, le principe des classes flexibles, les programmes et le développement de l'adulte en devenir : tout cela pour moi fait sens et s'est « imbriqué » naturellement dans mon esprit. Dans la manière dont je me projette dans mon enseignement, je souhaite apporter un dynamisme et une modernité dans mes méthodes de travail. Je n'aspire pas à reproduire les classes dans lesquelles j'ai été, presque identiques à celles de mes parents et de mes grands-parents : une classe immobile, que j'ai pu encore observer en stage ces dernières années où les élèves sont figés à leur place et l'enseignant reste devant son tableau quelque soit l'évolution des programmes et notions enseignées. J'aimerais travailler dans un espace vivant et confortable qui permet une plus grande autonomie de l'élève. A l'inverse de ce que j'ai vécu plus jeune, les élèves doivent selon moi pouvoir s'appropriier l'espace de la classe et être totalement à l'aise dans celui-ci comme j'ai pu le vivre en animation : mon souhait est de pouvoir mettre en place une dynamique similaire dans ma classe.

Le dispositif de « classe flexible » est récent et nous avons assez peu de recherche sur le sujet. C'est pourquoi j'ai fait le choix de travailler sur ce thème et essayer d'apporter un élément nouveau sur ce dispositif.

J'espère donc pouvoir répondre à certaines questions que je me pose et pouvoir identifier ce qui pousse un enseignant à mettre en place ce dispositif et ainsi analyser ma propre pratique professionnelle.

II. Présumé

Selon la définition courante, les présumés sont des suppositions qui sont faites en amont de la recherche. Il s'agit de suppositions établies avant une démonstration et supposées vraies.

L'établissement des présumés, c'est-à-dire de croyances ou de représentations (concernant mon objet d'étude) existantes en amont de ma recherche, me permet d'avoir une première approche avant toute analyse sur le sujet, pour ensuite venir les questionner pour finalement les vérifier ou non. Je ne me questionne pas sur mes seuls présumés mais aussi sur ceux d'autrui afin d'avoir une vision la plus globale possible.

Pour collecter ces présumés, j'ai commencé par questionner des proches sur le type d'enseignement qu'ils avaient reçu à l'école primaire. La totalité des interrogés ont reçu un enseignement traditionnel et n'en gardent pas de souvenirs marquants. Ils se souviennent plus facilement des moments de récréation et d'EPS, c'est-à-dire qu'ils se souviennent ou évoquent, avant tout, des souvenirs liés aux moments où leurs corps étaient en mouvement. Malgré cela, la plupart se rappelle la longueur des journées, de l'ennui de rester assis à devoir suivre un rythme commun. Certains m'ont évoqué les dessins qu'ils réalisaient en haut de leur page de travail, les jeux de manipulation de stylos qu'ils mettaient en place pour s'occuper et se distraire. Cela sous-entend que les enseignants des personnes interrogées ont été confrontés à des comportements hors-tâches dus au désir des élèves de mobiliser leur corps par les élèves et n'ont pas trouvé de solution pour mobiliser ou engager suffisamment ceux-ci dans des situations d'enseignement frontal, descendant et transmissif.

Dans un second temps, je leur ai expliqué que je travaillais, dans le cadre de mon mémoire, sur d'autres types d'aménagement de l'espace et notamment de laisser le choix aux élèves de leur poste de travail. La question posée était de savoir, selon eux, « *pourquoi un enseignant mettrait en place ce dispositif ?* ». Malheureusement aucun enseignant n'a pu répondre à ma question, ils m'ont expliqué que ce fonctionnement était utopiste, extrême, qui ne permettait ni de bons apprentissages ni une gestion de classe sereine. Ne pourrait-on pas penser que certains enseignants présentent une forme de résistance, dans le sens de ce qui résiste à la manifestation du désir inconscient du sujet, à ce que viendrait modifier la classe flexible dans leur rapport au savoir ? Ces enseignants ont peut-être du mal à imaginer un autre fonctionnement que le leur, et auraient un besoin de contrôle de classe dans sa dimension spatiale mais aussi dans le contrôle du corps et des mouvements des élèves. De plus, les formulations des enseignants laisseraient penser que les élèves ne peuvent pas apprendre en

bougeant, ce qui correspond à une vision classique de l'école, à des croyances et non pas à la recherche.

J'ai également interrogé mes camarades étudiants de master ainsi que des professeurs des écoles. Cette fois-ci, la question était « *comment aimerais-tu aménager ta classe après le concours ?* ». Tous les interrogés disposaient ou envisageaient de disposer leur classe de manière traditionnelle. Quand je les questionne sur ce qui les pousse à mettre en place ces dispositions traditionnelles et pas des aménagements tels que la classe flexible, les réponses sont proches :

- Au collège, les élèves sont assis à écouter ; les élèves seraient donc mieux préparés à cette transition ?
- La mise en place et le fonctionnement traditionnels sont connus des élèves ; mettre en place autre chose demanderait trop d'investissement ?
- Le manque d'autonomie des élèves ; les élèves ne seraient pas capables d'évoluer dans un dispositif qui laisse plus de liberté ? et l'enseignant ne serait pas en mesure de pouvoir gérer la liberté laissée aux élèves ?

Les réponses données sont très peu orientées sur la dimension subjective liée à l'enseignement. La majorité de celles-ci concerne des facteurs extérieurs. La dernière réponse soulève quand même une idée de désir d'emprise de l'enseignant sur ses élèves.

Pour ma part, ce qui pousserait un enseignant à mettre en place la classe flexible, serait la volonté de s'adapter à chaque élève, de pouvoir les accompagner individuellement. Cependant est-ce que les choix des enseignants ne seraient pas liés à des mobiles qui leur échappent et qui seraient révélateurs de l'expression d'un désir inconscient ?

Je tenais aussi à relever une réponse que j'ai reçue aussi bien de personnes âgées, de lycéens et de professeurs des écoles : « à l'école on s'assoit sur une chaise pour travailler, c'est comme ça, on ne peut pas apprendre autrement ». Cela renvoie à un imaginaire collectif et des croyances dues à des expériences personnelles qui ne prennent pas en compte les apports des pédagogies nouvelles du 20^{ème} siècle. Cela sous-entend qu'il y aurait une façon de transmettre le savoir et d'apprendre, unique et normée alors que l'on sait que chaque personne est différente et qu'il existe de multiples façons d'apprendre et d'enseigner. Dès lors s'intéresser à ce qui pousse un professeur des écoles à mettre en place un dispositif atypique, ne permettrait-il pas de déconstruire un peu cet imaginaire collectif ?

III. Cadre théorique

III.1 Psychanalyse

Dans sa définition d'usage la psychanalyse est une « méthode d'investigation psychologique reposant sur les théories de Freud ». Elle s'appuie sur le postulat que « les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison, mais aussi des êtres parlants passionnels et que cela les divise dans leur conduite corporelle » (Labridy, 2006). Magis (1978) explique que « le contenu de l'inconscient est essentiellement formé de souvenirs refoulés c'est-à-dire oubliés ». Le sujet ne s'en souvient pas mais ne parvient pas pour autant à les oublier ; ces souvenirs inconscients cherchent de manière continue à refaire surface, par le biais de pulsions, et se manifestent dans ses paroles et dans ses actes à son insu, ce qui entraîne des conséquences sur ses actes et/ou idées.

Autrement dit, la psychanalyse permet de mettre en lumière les causes inconscientes qui se manifestent par exemple à travers certaines conduites ou paroles d'un sujet et à son insu. Ces manifestations de l'inconscient peuvent être des actes manqués, de rêves, de lapsus, de paroles, perçues comme involontaires par le sujet et qui peuvent être surprenants, embarrassants, déplaisants, voire inconfortables pour le sujet. Comprendre ses logiques inconscientes peut permettre d'aider un sujet à comprendre ses actes, ce qui dans le cadre de ma recherche permettra de comprendre ce qui pousse un enseignant à mettre en place une classe flexible.

L'enseignement est un « métier de l'humain » (Cifali, 2001) et la classe est vue par Postic (2001) comme « le champ d'une dynamique de forces inconscientes ». Donc chaque personne, impliquée en classe, dans la relation éducative, va être confrontée à cette dynamique inconsciente de rencontre, d'opposition, de renforcement... Cette dynamique mettant en jeu l'inconscient va impacter l'activité de l'enseignant sur les trois côtés du triangle pédagogique (Houssaye 1987), soit ceux respectivement de la relation pédagogique, de l'apprentissage et l'enseignement. L'appui de la psychanalyse permet alors de comprendre ce qui est en jeu, les mécanismes mis en place par les acteurs de la relation éducative ce qui explique son utilisation dans le champ des sciences de l'éducation. L'adossement au cadre proposé par la psychanalyse est donc essentiel au vu de l'importance de la place de la subjectivité dans l'enseignement. Celle-ci « n'est ni une aporie, ni un reste, ni une scorie, dont il faudrait se méfier ou se débarrasser, mais une source de tension féconde pour la connaissance »¹ (cité par Brossais, 2016, p.9). Autrement dit, s'appuyer sur l'inconscient et la subjectivité de l'enseignant permet

¹Comité d'organisation du quatrième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique et sciences de l'éducation, 2014

de développer une compréhension supplémentaire de ce qui organise son acte professoral et peut, par son prolongement, voir évoluer celui-ci et donc la pratique de l'enseignant.

Pour ma recherche, j'utiliserai le cadre de la psychanalyse dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. En effet tout enseignant est « un sujet, soit un être de parole, divisé par son inconscient, assujéti, singulier et pris dans le lien social » (Brossais, 2016, p.10). Ainsi on peut supposer que cet assujettissement à son désir inconscient, source de sa division, affecterait les choix pédagogiques d'un professeur des écoles tels que la mise en place de la classe flexible. De ce fait, la mobilisation d'un cadre méthodologique et des concepts psychanalytiques vont me permettre de tenter de comprendre ce qui se joue pour l'enseignant, à son insu, quand il choisit d'enseigner avec un dispositif de classe flexible. En effet la psychanalyse va m'aider par la réalisation d'entretiens cliniques et l'analyse interprétative du discours d'un professeur des écoles. Pour cela je vais m'appuyer sur des concepts théoriques, identifier et comprendre ce qui le pousse inconsciemment à mettre en place le dispositif de classe flexible

III.2 L'inconscient

L'inconscient, d'un point de vue étymologique, est ce qui n'est pas conscient. C'est tout ce qui n'est pas présent « dans le champ actuel de la conscience » (Laplanche & Pontalis, 1984). Freud propose dans sa seconde topique une structuration spatiale de différentes instances articulées à l'inconscient. L'inconscient désigne principalement l'instance du « Ça » mais recouvre également partiellement les instances du « Moi » et du « Surmoi ». L'appareil psychique peut être illustré sous la forme d'un iceberg dont 1/7 resterait au-dessus de la surface de l'eau et correspondrait au préconscient, les 6/7 restant de l'iceberg correspondrait au subconscient d'abord, puis, plus profondément à l'inconscient (Freud, 1953). Ce qui rend cet inconscient plus complexe d'accès. Freud structure le psychisme en 3 entités : le « Ça », le « Moi », le « Surmoi ». Le « Ça » est la source des pulsions inconscientes c'est-à-dire qu'il ne connaît « ni normes ni réalité, et où il n'existe pas d'interdit » (Dolto, 1961). Le « Moi » est le siège des satisfactions et des « malaises conscients » (Dolto, 1961), c'est donc la partie la plus consciente de notre psychisme. Le « Surmoi » est « une sorte de mentor formé par l'intégration des expériences permises et défendues comme elles ont été vécues dans les premières années » (Dolto, 1961) ; cette entité est le siège des interdits et des obligations. C'est-à-dire une intériorisation de la morale sociale ; c'est l'entité détentrice du sentiment de culpabilité. On

considère donc que le sujet est divisé entre deux instances consciente et inconsciente et que ses conduites et paroles sont déterminées par l'articulation entre ces trois instances.

Autrement dit, pour un enseignant engagé dans le dispositif de classe flexible, le « Ça » serait un élément étrange, le souvenir refoulé dont il ne se souvient pas mais qu'il ne peut oublier, qui surgirait en situation pédagogique et qui provoquerait une réaction inhabituelle de l'enseignant, qui serait en dehors de ses habitudes et dont il pourrait ne pas se rendre compte. Pour ma recherche, cela se manifesterait par un enseignant pour qui il serait impossible de supporter une organisation classique et qui viendrait à réorganiser l'aménagement spatiale de la classe d'une semaine à l'autre. Le « Moi » serait l'identité personnelle et la représentation consciente que l'enseignant a de lui-même. Ce qui, dans le cadre de ma recherche, pourrait prendre la forme d'un enseignant qui souhaiterait renvoyer l'image d'un professeur des écoles innovant et créatif. Le « Surmoi » serait une ligne de conduite de l'enseignant, intériorisée par son vécu depuis sa naissance mais uniquement dans le cadre de ses expériences scolaires. Ce mentor peut aussi prendre la forme de l'institution : de ses attentes conscientes et non-conscientes. Cette entité pourrait pousser les professeurs des écoles, par exemple, à maintenir un dispositif de classe flexible malgré les difficultés car il s'agirait d'une méthode prônée par une tendance pédagogique.

Suite à Freud, Lacan (1966) propose une structuration du psychisme à partir de 3 registres : le Réel, l'Imaginaire, le Symbolique. La psyché humaine est décomposée en trois entités, trois registres distincts qui interagissent entre eux. Il existe des « jointures » entre ces différentes dimensions de la réalité humaine (Clavurier, 2010). Le Réel est « une réalité phénoménale, immanente à la représentation et impossible à symboliser » (Roudinesco & Plon, 2011), c'est-à-dire qu'il ne peut être ni représenté ni compris par des mots ou des images. Le réel est inaccessible, indicible, irréprésentable et correspond à la réalité relative d'une personne mais échappe à toute tentative de représentation ou de verbalisation. L'Imaginaire est la confrontation du sujet à son image telle qu'elle lui apparaît et telle qu'elle lui est renvoyée par l'Autre ou les autres auxquels il accorde de la valeur. Ainsi, le registre de l'Imaginaire se constitue par un ensemble de « projections et d'identifications du sujet » (Lacan, 1963). Cela renverra, dans le cadre de ma recherche à l'image que l'enseignant a de lui-même et ce à quoi il s'identifie. Cette identification peut être en opposition à ce qu'il a vécu en tant qu'enfant vis-à-vis de ses enseignants et à son vécu, ce qui le pousserait à proposer une organisation différente de celles vécues. Le Symbolique est le domaine des signifiants, domaine faisant sens. Il est le champ d'accès aux mots et aux langages. Selon la perspective lacanienne, ces mots présents

dans notre esprit ont une manière personnelle de trouver leurs sources dans nos expériences. Le symbolique est le langage qu'une personne mobilise pour parler et faire vivre ce qui l'entoure. Dans le cadre de ma recherche, et on pourrait penser que la classe flexible, dans la relation pédagogique qu'elle propose, offrirait au professeur des écoles un cadre pour une autre parole, plus proche de son désir pédagogique. La parole du professeur des écoles viendra témoigner de sa position subjective dans la situation d'enseignement en classe flexible par la valeur affective, consciente ou non, que prendront les mots employés.

III.3 Le sujet

Dans le dictionnaire les premières définitions du terme sujet renvoient à ce qui fournit matière à quelque chose ou qui fait matière d'une discussion, d'un écrit, d'une œuvre ... Le sujet est un nom complexe dont la définition varie selon son contexte. Par exemple en grammaire, le sujet est une fonction attribuée à un mot ou groupe de mots dans une phrase. Dans le domaine scientifique, le sujet permet de qualifier l'être humain du point de vue de ses besoins, de ses qualités, de ses actions ou de son évolution. Dans ce cadre-là, le sujet est soumis à l'observation et à l'étude afin d'en tirer les conclusions de recherche.

En philosophie, le sujet est perçu comme un individu capable d'avoir conscience de lui-même, de son identité et de son caractère unique. Descartes (1637) désigne le sujet comme le *cogito ; cogito ergo sum* « je pense donc je suis ». Dans cette conception, le sujet est un être pensant, considéré comme le siège de connaissance.

En psychanalyse, Freud remet en cause le modèle du sujet et présente le sujet comme étant divisé entre conscient et inconscient. Le sujet présenté par Freud (1923) dans sa seconde topique, possède un appareil psychique divisé en trois instances : le Ça, le Moi, et le Surmoi. Lacan, quant à lui, propose de passer d'un sujet soumis à l'inconscient freudien à un sujet qui est « effet de parole » et donc l'inconscient n'a pas d'être en soi (Lacan, 1978).

Autrement dit, en psychanalyse, le sujet est ce que devient l'être humain en parlant. En parlant l'être humain se représente l'autre et donc ses paroles ont un écho affectif sur celui qui les écoute parce qu'elles sont chargées du désir de celui qui parle. C'est l'effet de ses paroles qui institue l'être humain comme sujet.

III.4 Classe flexible

La classe est un lieu, mais pas seulement. C'est un temps, une activité, un groupe, et les professeurs des écoles utilisent des termes tels que : « faire la classe », « préparer la classe »,

« prendre la classe » (Dubet & Marticelli, 1996, cité dans Dargere, 2014). Même si la classe est un espace aux multiples dimensions (sociales, physiques, pédagogiques et psychique), dans le cadre de ma recherche, la classe sera limitée à l'espace pédagogique et psychique.

L'espace pédagogique « peut se définir par une place où se déroulent des interactions visant l'acquisition de connaissances et compétences avec un concours d'individus liés par une relation complémentaire d'enseignant et d'apprenant » (Dargere, 2014). Autrement dit, l'espace pédagogique est un lieu physique dans l'enceinte de l'école où se jouent des interactions entre enseignants et apprenants avec des objectifs de transmission de savoirs. Pour ma recherche, cet espace se limite à une salle de classe, en tant qu'espace physique fermé au sein de l'école et a donc une dimension uniquement spatiale dans lequel évoluent le professeur et ses élèves et où le dispositif de classe flexible est mis en place. Cette structuration de l'espace n'est pas sans conséquences sur le psychisme des élèves et enseignant qui investissent cet espace.

Pour définir l'espace pédagogique, il faut à la fois s'interroger sur « la notion d'espace et sur les fonctions et usages de cet espace » (Dargere, 2014). C'est-à-dire que l'espace pédagogique a la particularité d'être organisé et pensé pour favoriser des interactions pédagogiques. Aucune organisation ne favorise équitablement les différentes interactions, l'enseignant choisit un dispositif en fonction des interactions importantes pour lui, comme par exemple des îlots pour favoriser les interactions élèves-élèves, un dispositif avec des espaces entre les tables pour favoriser la circulation et favoriser les interactions élèves-enseignants ... La classe flexible permet notamment de favoriser les interactions élèves-savoirs.

Il existe trois types principaux d'aménagement de cet espace. Il y a l'aménagement « autobus », le « U » et les « îlots ». Ces aménagements définissent les statuts et rôles des différents acteurs. Le rôle de l'élève, assis, en opposition au rôle du professeur, debout. L'enseignant est alors « libre de ses mouvements et de ses postures » alors que les élèves « ne peuvent exécuter que certains gestes : ceux exigés par la tâche scolaire » (Chobaux, 1993). Dans le cadre de l'aménagement des classes en utilisation de dispositif de classe flexible, les rôles de chacun sont moins dans l'opposition car plus frontalement opposés et géographiquement hiérarchisés. Une liberté de mouvement, presque identique à celle de l'enseignant, est également permise aux apprenants. Est-ce que cette plus grande liberté accordée aux élèves influe inconsciemment le choix des enseignements à mettre en place le dispositif de classe flexible ?

L'adjectif qualificatif flexible, du latin *flexibilis* qui veut dire fléchir, est défini par le Larousse comme quelque chose que l'on peut adapter aux circonstances particulières. Le concept de classes flexibles venant d'Amérique du Nord est assez récent. L'aménagement d'une

classe flexible implique « un changement de pédagogie amenant automatiquement plus de confort aux élèves et favorisant leur concentration », elle leur donne la possibilité « de prendre des postures différentes selon l'assise qu'ils choisissent, selon la tâche qu'ils effectuent, ou tout simplement selon l'envie du moment » (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020). Dans le cadre de ma recherche, je ne me centre pas seulement sur l'aspect spatial permis par le dispositif mais également sur la liberté laissée aux élèves dans le choix de leur organisation de travail. Ce type d'enseignement favorisant l'autonomie des élèves et plaçant l'enseignant en retrait, serait-il ce qui pousse un enseignant à mettre en place ce dispositif dans sa classe ?

De nombreux ouvrages d'accompagnement des enseignants pour la mise en place et l'utilisation de ce dispositif ont vu le jour ces dernières années, tels que *La classe flexible : je me lance !* (Keymeulen, Henry, & Longlez, 2020). Ces travaux issus de la recherche ou de connaissances scientifiques sont des outils d'application destinés à des professionnels. Bien souvent, ces guides sont des supports pratiques pour les enseignants et ne portent malheureusement pas de regard scientifique propre à la classe flexible, des analogies à d'autres dispositifs sont souvent faites. D'où l'intérêt de mon travail qui apporte un regard scientifique sur les pratiques des enseignants et notamment sur ce qui les pousse à adopter ce dispositif. De manière générale, l'enseignant est absent des réflexions de ces ouvrages ; il semble invisibilisé. La relation privilégiée est entre l'élève et le savoir, et donc le professeur est relégué à la place du mort (Houssaye, 1988) car il ne serait pas acteur de la situation pédagogique. En effet, le dispositif de classe flexible placerait le professeur des écoles dans un rôle de concepteur uniquement en pensant la classe en amont, mais pas un acteur de son enseignement ni un animateur ni un régulateur de l'activité des élèves. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'espace classe « est le champ d'une dynamique de forces inconscientes qui se rencontrent, se croisent ou s'opposent, se renforcent ou se détruisent » (Postic, 2001) pour les élèves mais également pour le professeur. D'où l'intérêt de ma recherche qui vise à identifier des sources inconscientes qui pousse le professeur à mettre en place le dispositif de classe flexible.

III.5 Concepts

III.5.a. Le Désir

Etymologiquement le mot désir est issu du latin *desiderare*. Ce mot est formé de la combinaison du préfixe *de-* qui exprime l'intensité du radicale *siderare* signifiant regarder vers quelques choses, souhaiter quelque chose. Le désir est défini dans le Larousse, dans un premier

temps, comme étant une « action de désirer, de souhaiter quelque chose ; sentiment de celui qui désire ». Une seconde définition est proposée comme étant le synonyme d'une envie : « objet désiré ». Si on lie les deux définitions on peut dire que le désir se réfère à un objet et est du côté du mouvement.

En psychanalyse, le désir s'inscrit, selon Laplanche et Pontalis (1967), « dans la conception dynamique freudienne, le désir est un des pôles du conflit défensif : le désir inconscient tend à s'accomplir en rétablissant, selon les lois du processus primaire, les signes liés aux premières expériences de satisfaction ». Autrement dit, le désir est une force qui pourrait permettre de retrouver la satisfaction primordiale afin de retrouver l'expérience des premières satisfactions telle la faim et recevoir de la nourriture en tant que nourrisson. Lacan (1971, cité dans Postic, 2001), quant à lui, distingue le besoin du désir. Le besoin vise un objet et s'en satisfait, il est psychologique. Alors que le désir « n'est pas un simple appel à l'Autre, il s'enracine dans l'imaginaire du sujet, c'est-à-dire dans le rapport narcissique du sujet à son moi ; il est désir de faire reconnaître à l'Autre son propre désir » (Lacan, 1971, cité dans Postic, 2001). Contrairement à Freud, Lacan introduit donc la notion de désir en la soumettant à « ses effets d'aliénation sur un sujet essentiellement assujéti au désir de l'autre » (Kaës, 2008) et décrit la réalité psychique par des liens intersubjectifs. Lacan introduit donc une idée que le désir n'est pas régit seulement pas le sujet mais aussi par le désir des autres. Ce désir des autres pourrait impliquer une perte de son propre soi et de sa propre identité au profit de satisfaction des attentes et pourrait être associé au désir de l'Autre.

Autrement dit, le désir pousse le sujet à chercher à revivre une expérience déjà connue, et ainsi retrouver la satisfaction recherchée, telle qu'il s'en souvient. Le désir est source de mise en action du sujet, ce qui lui permet de choisir son sens à l'existence.

Dans le cadre de ma recherche ne pourrait-on pas penser que la mise en place de la classe flexible répond au désir de l'enseignante et d'une satisfaction personnelle avant de correspondre aux désirs des élèves ?

III.5.b. Pulsions

Le terme de pulsion vient du latin *pulsia* c'est à dire « action de repousser », et est défini par le Larousse comme une force dans le psychisme, à la limite de l'organisme, qui pousse un sujet à accomplir une action dans le but de résoudre une tension venant de l'organisme.

En psychanalyse, la pulsion serait un principe d'action, une poussée en continu qui nous est imposée par la chair et à laquelle nous ne pouvons nous soustraire (Marie, 2021). Cette pulsion « se modifie dans son mouvement de satisfaction selon qu'elle répond ou non à la

demande de l'Autre ou est suscitée ou non par l'objet évanescent du désir de l'Autre » (Marie, 2021). L'Autre n'est pas une personne mais une altérité au sujet qui le conditionne et à laquelle il est assujéti. L'Autre constitue fondamentalement ce à partir de quoi s'ordonne la vie psychique, c'est-à-dire un lieu où réside un discours qui est articulé, même s'il n'est pas toujours articulable. La pulsion est une représentation des excitations de l'intérieur du corps, celles-ci provenant du psychisme du sujet. Cette pulsion ne peut être supprimée par le sujet. Elle fait l'objet de différents destins : sublimer (transformer pulsion sexuelle vers d'autres domaines), refouler (mécanisme de défense), retourner sur l'autre (par exemple dans les faits sadiques), retourner sur soi (par exemple dans les actes masochistes) (Freud, 1945, cité dans Bouville, 2022). Toute pulsion se caractérise par une poussée, essence de la pulsion, un but, satisfaction de la pulsion, un objet, moyen d'atteindre un but et une source, le processus est localisé dans une partie du corps et provoque une excitation.

Autrement dit, la pulsion est un processus dynamique poussant inconsciemment un individu à agir. L'action a lieu grâce à un message inconscient naissant de ses désirs et allant dans la chair. La chair impose alors un mouvement auquel le sujet ne peut se soustraire.

Dans le cadre de ma recherche, j'essaierai d'identifier si l'investissement dans le dispositif de la classe flexible traduit une dynamique pulsionnelle.

III.5.c. Rapport au savoir

Le savoir vient du latin *sapere* qui signifie "avoir du goût", "être sage" ou "être capable de comprendre". Il s'agit d'un mot polysémique ; il peut être nom et verbe. D'après le dictionnaire, le mot « savoir » ne peut être défini que dans son contexte. Si c'est un verbe, il peut signifier entre autres « être instruit dans », « être capable d'exercer une activité dont on a la pratique », « avoir des connaissances », « avoir le talent de ; être capable de ». S'il s'agit d'un nom, on se réfère alors à « un ensemble de connaissances acquises pas l'étude ; bagage ». En somme, le mot "savoir" renvoie à différentes notions de connaissance, de compétence, de compréhension, voie de sagesse, et met en avant l'importance de l'apprentissage et de l'expérience. Être considéré comme "savant", c'est être une « personne qui a une compétence exceptionnelle dans une discipline scientifique », le "savant" est donc une personne experte dans son domaine.

Selon une approche sociologique, le rapport au savoir « est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs » (Charlot, 1992). Cette relation est influencée par de nombreux facteurs comme le contexte socio-culturel, les objectifs et aspirations personnels de chacun, les expériences antérieures, elle est en

constante évolution, en fonction de notre vécu : nouvelles expériences, rencontres d'individus... Du point de vue des situations pédagogiques, le sujet est un apprenant ou un enseignant et la problématique est l'appropriation du savoir. Le rapport au savoir d'un enseignant va définir l'importance qu'il accorde à chaque discipline et à la manière d'apprendre. Ces relations intimes sont propres à chacun, dans une classe, chaque personne aura un rapport au savoir unique.

Il est intéressant d'étudier le rapport au savoir depuis le champ de la psychanalyse car celle-ci apporte des éclairages sur les dimensions inconscientes et affectives du rapport au savoir, en complétant avec des approches didactiques et sociologiques. Selon une approche psychique le savoir n'est pas simplement un contenu qui se transmet d'un individu à l'autre, mais un objet à part entière, investi de significations multiples et complexes, le rapport au savoir est entendu dans sa globalité et dans son caractère propre au sujet. Pour Beillerot (1989) « le rapport au savoir semble indiquer une disposition de quelqu'un envers non les connaissances ou les savoirs mais le savoir », il complète en disant qu'il s'agit « d'une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet ». Le savoir est alors à entendre comme « objet » au sens psychanalytique du terme, comme un support à l'investissement affectif et pulsionnel du sujet. Il est à la fois un enjeu de pouvoir, un vecteur d'identité et de reconnaissance et un moyen de comprendre le monde qui nous entoure. Le rapport au savoir est donc un enjeu central de l'existence humaine, qui mobilise à la fois des dimensions cognitives, affectives et sociales. Le savoir peut alors être considéré comme un objet, au sens psychanalytique du terme. C'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel (désir de savoir).

Dans le champ des psychanalyses, Lacan (1966, cité dans Latterasse & Brossais, 2013) définit le rapport au savoir comme « une médiation aisée pour situer le sujet », une « distance se marque entre le sujet et le savoir qui lui est extérieur, qui le transcende, et auquel il se rapporte » (Latterasse & Brossais, 2013). Le rapport au savoir suscite alors une relation ambiguë où le sujet ne maîtrise pas le savoir, bien que le savoir ne puisse exister sans le sujet. La psychanalyse s'adresse donc « au savoir de la science contemporaine que le sujet se rapporte et c'est à un sujet issu du rapport à ce savoir » (Latterasse & Brossais, 2013). Il y a alors deux dimensions du rapport au savoir en psychanalyse :

- Le rapport au savoir où le sujet est dans la dimension du symbolique en tant que sujet signifiant, divisé, qui conditionne le désir.
- Le rapport constitutif du sujet qui connaît des modalités différentes, variables selon les époques, les cultures où Lacan isole les spécificités du savoir scientifique contemporain.

Autrement dit, le rapport au savoir est une relation intime entre le sujet et le savoir. Cette relation, propre à chacun, se construit inconsciemment selon différentes influences. Cette relation immatérielle est donc propre à chacun et chaque personne en possède une différente et donc une vision du savoir différente. Cette relation au savoir et à la connaissance influence chaque individu dans sa manière de mener sa vie en lien avec ce savoir, de sa recherche, de la manière dont le sujet le mobilise.

Dans le cadre de ma recherche, le rapport au savoir peut être une raison qui pousse un enseignant à mettre en place la classe flexible. Car, la classe flexible rapproche l'élève du savoir, l'enseignant n'est plus l'intermédiaire entre le savoir et les élèves, contrairement à ce qui est souvent proposé dans les dispositifs plus traditionnels.

IV. Question de recherche

Tout d'abord, mon thème de travail concerne l'espace pédagogique de la classe. Mon objet de recherche vise à identifier et comprendre les déterminants inconscients qui poussent un enseignant à mettre en place le dispositif de la « classe flexible » dans son espace classe. Ma recherche est guidée par trois questions :

- Existe-t-il des causes inconscientes poussant les professeurs des écoles à mettre en place la classe flexible pour enseigner ?
- Quelles sont les causes inconscientes qui poussent ces enseignants à faire ce choix ?
- Pour quelles raisons d'autres enseignants pourraient, à leur tour, utiliser le dispositif de classe flexible dans leur enseignement ?

V. Cadre méthodologique

La méthode clinique que je mobilise dans le cadre de ma recherche peut résumer dans la rencontre entre deux subjectivités celle du sujet de la recherche (ici une professeure des écoles) et un chercheur (moi). Les parties suivantes vont décrire les différentes phases de cette méthode.

V. 1 Méthode de recherche clinique

L'adjectif clinique, issu du grec *klinikê* ainsi que de son dérivé latin *clinicus*, se dit de ce qui se fait « près du lit des malades » (Danvers, 2010). Il est important de différencier la clinique et la clinique comme méthode de recherche dans les sciences de l'éducation et de la formation.

La recherche clinique concerne « l'ensemble des recherches qui se réalisent « au pied du lit, au chevet ou auprès du malade, du bénéficiaire, ou du demandeur de soins » (Vial, 2005). Ces recherches utilisent différentes méthodes de recherches telles que les méthodes expérimentales, la méthode clinique, la méthode différentielle... La recherche clinique n'est donc pas une méthode. En devenant une méthode de recherche et en s'éloignant de son origine thérapeutique, la clinique devient « pertinente dans une relation éducative » (Vial, 2005).

La méthode de recherche clinique selon Yelnik (2005) est une approche bien plus étendue qu'au seul périmètre médical. Elle « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (Yelnik, 2005). Cette méthode repose sur des récits de sujets sur des vécus, des ressentis, et donc des points de vue subjectifs par rapport à ce qu'ils traversent. Elle ne s'appuie donc pas sur un recueil de données quantifiables c'est-à-dire une méthode quantitative. La méthode de recherche clinique est une méthode qualitative qui, en plus de recueillir et d'analyser des paroles, « produit des hypothèses interprétatives plausibles sous forme d'études de cas et non sur une démonstration » (Montagne, 2021), et « aide à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène » (Sofaer, 1999, cité dans Kohn & Christiaens, 2014). Cette méthode ne cherche pas seulement à comprendre des faits éducatifs en proposant une description, elle apporte un aspect supplémentaire, dans une logique étiologique, qui vise à comprendre en cherchant les causes de ce qui arrive. Dans la méthode de recherche clinique, le chercheur va s'appuyer sur le discours du sujet. Ce discours est un « ensemble d'énoncés liés entre eux par une logique spécifique qui révèle le questionnement de chaque sujet dans la société et qui se définit par l'articulation singulière entre la langue et la parole » (Montagne, 2020). La démarche clinique est « le moyen le plus adéquat pour un sujet de représenter son expérience » (Jacobi, 1995, cité dans Yelnik, 2005) et

c'est en s'appuyant sur cette expérience, sur le récit du sujet, que le chercheur va avoir la capacité de produire des savoirs dans différentes disciplines en fonction de l'orientation de la méthode.

Pour ma recherche, je mobiliserai une méthode de recherche clinique d'orientation psychanalytique. Cela fait sens car celle-ci vise à « comprendre le comportement des partenaires dans la relation éducative, dans ce qu'il a d'individuel, et à rechercher la signification de leur conduite » (Postic, 2001). Ce qui, dans le cadre de ma recherche, renvoie au comportement des professeurs des écoles qui utilisent le dispositif de classe flexible, et ce, grâce à la compréhension de leur parole. En effet, la clinique repose sur une logique étiologique c'est-à-dire une recherche des causes.

V. 2 L'entretien clinique comme méthode de recueil de données

Dans ma recherche, je m'appuie sur plusieurs entretiens cliniques réalisés avec une professeure des écoles pour recueillir un peu de sa parole sur ce qui la pousse à mettre en place la classe flexible.

L'entretien est défini dans le dictionnaire comme étant une conversation suivie entre une ou plusieurs personnes. Il s'agit de l'action d'échanger des paroles entre des participants. Chiland (1999) définit l'entretien clinique comme « un échange asymétrique de paroles avec autrui, une communication complexe, verbale et non verbale » (cité dans Danvers, 2010). C'est un ensemble d'échanges réalisés avec le sujet. Selon Yelnik (2005), « il s'agit d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème donné », et précise que « cette parole naît et se déroule dans une rencontre interhumaine ». Lors de la rencontre, la relation est dissymétrique : interviewer / interviewé (Laplanche & Pontalis, 1967, cité dans Yelnik, 2005). Le chercheur (interviewer) est à l'écoute du sujet (interviewé) qui est invité à s'exprimer librement sur un thème donné : il n'y a alors pas de dialogue car l'entretien n'implique ni échange ni réciprocité. Le chercheur se met « en arrière-plan » pour écouter son sujet. En effet, les principes de ce type d'entretiens visent à favoriser l'expression de l'interviewé par l'instauration d'un climat de confiance (Yelnik, 2005). L'attitude du chercheur lors de cette rencontre est donc essentielle : elle doit rester neutre et sans jugement afin de ne pas influencer le discours du sujet et ce quelque que soit la manière dont l'entretien clinique est mené. En effet, « l'implication du clinicien est une implication à distance, une proximité toujours à négocier, ni trop proche ni trop éloignée de l'autre et de son vécu » (Chouvier, 2016). Le chercheur essaie de « ressentir et d'appréhender ce que le sujet lui-même ressent » (Chouvier, 2016) et de faire preuve d'empathie pendant l'entretien tout en restant à distance de ce que cela peut évoquer en lui dans

son appareil psychique, de ses propres émotions ressenties lors de situations similaires. Le chercheur doit être en mesure de mener l'entretien avec empathie sans se laisser déborder par son propre ressenti qui pourrait interférer dans sa conduite de l'entretien.

Dans le cadre de ma recherche, pour mon recueil de données j'ai réalisé trois entretiens cliniques. Il existe plusieurs types d'entretiens cliniques, les deux principaux sont : l'entretien non directif et l'entretien semi-directif. Chacun laisse au sujet plus ou moins de liberté d'expression. Celui qui permet la plus grande latitude est l'entretien non directif (Rogers 1945 cité dans Giust-Ollivier, 2016). En effet, il commence par une question posée au sujet par le chercheur qui le laisse librement s'exprimer durant le temps de l'entretien, et ce, quel que soit le discours tenu. Lors de ce type d'entretien, l'impact du chercheur se minimise car il n'interagit que très peu avec le sujet, même s'il est possible de « relancer la parole » lorsque celle-ci s'essouffle ou de demander des « informations complémentaires telles que de temps, de lieux, d'acteurs... » (Montagne, 2021).

Cependant, pour éviter de s'égarer, il est possible de « guider d'avantage la parole du sujet » vers une conversation qui ne serait « ni totalement ouverte ni guidée par des questions précises » (Montagne 2021) : on parle alors d'un entretien semi-non-directif. Dans ce type d'entretien, lorsque le chercheur pose des questions ouvertes, il faut respecter l'ordre de discours et donc de pensées de la personne interrogée afin de pouvoir interpréter au mieux la parole du sujet.

Lorsqu'un chercheur mène une méthode de recherche qualitative, il faut qu'il soit vigilant à sa subjectivité lors des différents moments de sa recherche. Tout d'abord dans la formulation des questions, l'interviewer doit être vigilant à la formulation de ses paroles pour ne pas influencer les réponses de l'interviewé. Il faut donc éviter de transmettre sa propre opinion ou à travers la formulation de signifiants nouveaux, par exemple ses sentiments (Kohn & Christiaens, 2014). Lors du dernier entretien, j'ai rencontré plus de difficultés quant à la formulation de mes questions. En effet, suite à l'analyse des deux premiers entretiens, j'avais déjà des hypothèses interprétatives dont je cherchais la confirmation ; ce qui aboutit à de nombreuses questions fermées.

J'utilise l'entretien semi-non-directif pour recueillir les données nécessaires à ma recherche, mais pour ne pas perdre de vue mon objectif de recherche et d'analyses de mes hypothèses, occasionnellement j'utilise des questions « balises » du même type que celles utilisées dans les entretiens semi-directifs tout en laissant « la trame de l'échange au gré de la parole du sujet, comme dans des entretiens non directifs » (Gilbert, 2007, cité dans Montagne,

2021). Cette logique me permet d'affiner au fur et à mesure le discours du sujet pour cibler les sources des difficultés inconscientes sur l'usage des classes flexibles.

V. 3 Analyse interprétative du discours et de la parole

L'analyse des données repose sur une conception interprétative des paroles et du discours comme en psychanalyse. Cependant, il ne s'agira pas ici de psychanalyser le sujet et ne cherchant pas une visée thérapeutique à ce travail. Il s'agira uniquement de proposer des réponses à ma problématique.

« Le langage n'est pas un instrument neutre » (Yelnik, 2005), il permet de communiquer volontairement des informations grâce à des éléments linguistiques mais révèle également, des informations involontairement ; ce que Devereux(1967) appelle « auto-trahison involontaire » ; qu'il s'agira ici d'analyser. L'analyse de discours est une observation « au plus près de ce qui a été dit, malgré soi, et comment » (Giust-Desprairies & Lévy, 2016). Il ne faut donc pas chercher des informations cachées au-delà du texte mais bien s'appuyer sur une lecture « horizontale », qui fait suite à une mise à plat des paroles et donc permettre une lecture non plus linéaire et temporelle mais atemporelle.

Il n'est pas inenvisageable d'analyser de façon exhaustive la totalité du discours car il est impossible de prendre en compte toutes les données. Il faut donc une « sélection au sein du matériau recueilli » (Revault D'Allonnes, 1989, cité dans Doucet, 2000) et adopter un questionnement défini pour privilégier certains éléments du discours par rapport à d'autres. Pour ma recherche, il s'agira de s'intéresser dans la parole de Marie, à ce qui peut être interprété comme des indices révélateurs de sa position subjective dans le rapport qu'elle entretient avec le dispositif de classe flexible. L'exercice est d'aller au-delà des mots et de repérer les blancs, les répétitions, les trébuchements dans la langue, les équivoques et homophonies, les lapsus et les non-dits qui peuvent être considérés comme des manifestations de l'inconscient dans les manifestations du sujet.

Il faut garder à l'esprit qu'en tant que chercheur, travailler une analyse de discours, c'est accepter « de se laisser travailler par lui » et donc « ne pas se laisser fasciner par le sens qu'il souhaite d'abord faire entendre » (Giust-Desprairies & Lévy, 2016). La méthode de recherche qualitative repose sur une compréhension des signifiants et pas une analyse de fréquence d'événements. Ce type d'analyse des données laisse une grande place à l'interprétation pour le chercheur. Cependant il est important que celui-ci, lors de son analyse, reste fidèle aux paroles du sujet, de ne pas surinterpréter selon ses propres attentes ou présupposés, afin d'aboutir à une analyse du discours la plus objective.

V. 4 Construction de cas

Les résultats de l'analyse des données seront présentés sous la forme d'une construction du cas. C'est un processus dynamique dans lequel la subjectivité du chercheur et celle du sujet sont présentes et imbriquées. La restitution des données s'établit à partir d'une co-construction dynamique. Ce type de restitution des données permet de poser un regard externe du chercheur et une mise à distance du sujet. Le fait de procéder par construction de cas me permet de donner une « description d'une personne, de sa situation et de ses problèmes, mais elle cherche aussi à en éclairer l'origine et le développement [...] de ces problèmes » (Revault D'Allones, 1989, cité dans Montagne, 2021). Cependant, le but de cette démarche « n'est pas de rapporter des faits exacts, mais de rechercher à illustrer l'expression de telle ou telle construction théorique préalablement élaborée » (Chartier, 2009). Cela va permettre, en prenant appui sur des concepts issus de la psychanalyse, d'identifier ce qui pousse un enseignant à mettre en place le dispositif de « classe flexible ».

Les résultats de ma recherche, seront présentés sous forme d'hypothèses interprétatives, c'est-à-dire des réponses à la problématique ; sans pouvoir être qualifiées de vraies. Elles n'en sont pas moins juste théoriquement. Ces hypothèses interprétatives articulent la parole de sujets écoutés lors d'entretiens individuels, la subjectivité du chercheur et des concepts issus de la psychanalyse.

Mon étude de cas ne concernera qu'une seule professeure des écoles, ce qui constitue un cas unique avec des difficultés qui lui sont propres ; la légitimité de mes interprétations et leur généralisation pourra se poser. Cependant, des travaux de recherche ont démontré que le cas unique avait une recevabilité scientifique (Stake, 1995). En effet le sujet de ce type de recherche n'est pas considéré pour lui-même mais informe sur la structure psychique de l'être humain en général. Les conclusions d'une étude de cas ainsi que ses interprétations pourront servir à renseigner des situations similaires rencontrées par d'autres enseignants.

VI. Le cas Marie : « *La classe flexible ça permet de se savoir* »

VI. 1 Présentation de Marie

Marie est professeure des écoles depuis une dizaine d'année. Enseignante dans une zone de grande ruralité, elle connaît un contexte d'enseignement particulier et enseigne dans un quadruple niveau depuis 3 ans. Cette année, elle a une classe de GS/CP/CM1/CM2.

J'ai choisi de recueillir la parole de Marie, que je ne connaissais pas avant de commencer à rechercher un professeur des écoles dans le cadre de mon projet. Je l'ai choisi car c'est une des rares à utiliser ce dispositif dans son intégralité dans la région. C'est une enseignante qui met en œuvre la classe flexible depuis qu'elle est à plein temps dans une classe : dispositif dont elle est convaincue de l'intérêt. En ce sens, en tant que professeure des écoles maître formateur (PEMF), elle propose des formations sur cette thématique à d'autres professeurs des écoles. En effet, en tant que PEMF, elle a pour but de « *faire évoluer les pratiques* » (E1>L47), elle a également repris un master, et rédige un mémoire sur les classes flexibles, pour effectuer des recherches et informer le corps enseignant. Elle dit elle-même : « *Alors transmettre je sais pas, mais au moins faire découvrir et ouvrir de nouveaux horizons* » (E1>L564-565). Elle m'a expliqué, lors du premier entretien, que pour elle la recherche était « *un peu une manière de créer l'avenir ou du moins d'apporter sa pierre à l'édifice* » (E1>L49-50). Même si j'avais déjà engagé mon travail de recherche théorique, ces mots ont fait écho aux idées que j'avais sur cette thématique.

Je lui ai représenté brièvement ma recherche car elle connaissait déjà ma thématique qui était la raison de notre rencontre, elle savait donc que ma recherche s'inscrivait dans le cadre du Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) au sein de l'institut national supérieur de l'enseignement (INSPE). Je lui ai ensuite parlé du cadre méthodologique relatif, l'informant qu'il y aurait plusieurs entretiens, mais que tous seraient anonymes et confidentiels.

A noter, dans un souci de neutralité lors des entretiens : je n'ai jamais eu Marie en classe en tant que PEMF.

VI. 2 Catégorisation de son discours et de sa parole

La catégorisation « consiste à passer d'un discours singulier, approprié à un usage privé, concernant des interlocuteurs définis, à un discours général et intelligible pour d'autres et pouvant ainsi servir à des fins collectives (éducatives, commerciales, politiques, organisationnelles...). » (Giust-Despairies & Lévy, 2016).

Dans cette partie, il ne se s'agit pas simplement rapporter les paroles de Marie. Il s'agira d'articuler sa parole avec la théorie et la méthodologie clinique, d'avoir une lecture horizontale en croisant les trois entretiens. Cela me permettra de mettre en avant certaines causes inconscientes qui ont poussé Marie à mettre en place le dispositif de classe flexible.

VI.2.a. Ce que Marie dit d'elle : Professeur des écoles, formatrice, bénévole, élève.

Lors du premier entretien, lorsque j'ai demandé à Marie de se présenter, elle me dit : « *je suis professeure des écoles, donc que, dans le cadre de mon métier, eh bien, j'ai plusieurs missions. Donc évidemment celle d'enseigner. Je suis en classe et puis aussi j'ai une mission de formatrice et puis une décharge syndicale pour défendre l'école* » (E1>L7-8). Il est donc intéressant de souligner qu'elle se définit avant tout comme une enseignante engagée. Elle ne considère pas avoir choisi son métier, pour elle il s'agit « *d'une vocation* » (E1> L11-12) professionnellement sûrement pour répondre à un besoin « *de me rendre utile* » (E3>L66). Au-delà de sa fonction d'enseignante, Marie a le désir d'apprendre quelque chose aux élèves et d'aider. Elle m'explique que la classe flexible lui permet d'avoir un lien particulier avec ses élèves et que cela « *facilite mon les échanges que je vais pouvoir a-avoir avec eux et surtout que ça me rend aidante finalement* » (E3>L213-214). Ce dispositif lui permettrait donc d'avoir une posture d'enseignante pas seulement transmettrice de savoir mais d'avoir une posture d'aide et d'accompagnement, ce qui la valoriserait plus personnellement.

Lors du troisième entretien, elle me livre des éléments un peu plus personnels et aborde notamment sa relation avec ses parents. Elle le fait alors que je l'interroge sur le signifiant "donner", elle explique son besoin de « *donner* » (E3>L132) parce qu'elle dit avoir « *énormément reçu* » (E3>L132). Elle m'explique que ses parents étaient « *des parents très, très dévoués* » (E3>L132) mais reconnaît « *J'avais un peu de liberté de choisir ou enfin voilà tout était fait, mes parents me préparaient tout. Je n'ai manqué de rien j'avais tout* » (E3>L140-141). En tant qu'enfant, elle formalise : « *je me suis toujours sentie très bien, très accompagnée* » (E3>L148) ; mais, avec le recul, elle reconnaît « *quand il a fallu décider, quand il a fallu choisir, quand il a fallu grandir, finalement un peu démunie* » (E3>L142-143), et finit par me confier « *la 6ème, ça s'est très mal passé je ça a été terrible* » (E3>L150). En proposant un dispositif avec de nombreuses libertés aux élèves, ne souhaiterait-elle pas inconsciemment permettre à ses élèves d'être moins démunis qu'elle ne l'a été et d'aborder plus sereinement la 6^{ème} ?

Aujourd'hui, c'est une jeune femme qui assume ses choix professionnels comme celui de mettre en place une classe flexible. Elle estime se connaître même si « *Je dirais que c'est récent* »

ça a pris des années, mais aujourd'hui, je crois que oui je j'ai été perdue longtemps. Je ne savais pas forcément ce qu'il me fallait, ce qui me correspondait et finalement je crois qu'aujourd'hui voilà j'ai eu le temps de m'en rendre compte » (E3>L355-357). En lui permettant de faire des choix pédagogiques forts, le dispositif de classe flexible ne lui aurait-il pas permis de circuler dans la connaissance qu'elle a d'elle-même et de son métier pour l'aider à se connaître ?

En tant qu'élève, Marie dit elle-même qu'elle « *idolâtrait* » (E1>L238) ses enseignantes et ce qu'elles représentaient. Pour l'élève qu'était Marie, ses enseignantes étaient source « *d'admiration. J'étais fascinée. Je ... C'était quelqu'un pour moi. Voilà qui représentait [Emmm...] le savoir* » (E1>L244). La classe flexible lui permettrait-il de se retrouver dans la position de l'enseignante qu'elle admirait, celle qui fascine de par son dispositif atypique ? Ou au contraire, elle se détacherait de ses figures d'identification en se mettant à distance du savoir ?

Marie indique l'importance pour elle de la relation affective qui la lie aux enseignants qu'elle a eus. Elle m'explique que dans sa relation à une enseignante, « *on se sentait quand même aimé, je pense que c'était ça aussi que je recherchais et qui me plaisait* » (E1>L25-26). Elle complète cette déclaration en m'expliquant son choix de devenir enseignante : « *Je pense que c'est ça que je rech..., que j'ai voulu retrouver à nouveau une fois que j'ai terminé mes études.* » (E1>L27-29). Ce lien très particulier avait des attendus qui dépassaient le travail scolaire, elle formule d'ailleurs une certaine frustration, savoir qu'elle était dans le juste, qu'elle répondait aux attentes scolaires émises par le corps enseignant ne lui suffisait pas, elle me dit notamment qu'« *on savait qu'on était dans le juste. Mais pour autant, voilà, on n'avait pas cette proximité avec elle* » (E2>L114). La classe flexible, à l'inverse de ce qu'elle a vécu plus jeune, lui permettrait-elle de construire une relation affective avec ses élèves ?

Le manque de reconnaissance affective a fait naître un sentiment d'insécurité chez elle, elle évoque parfois ses craintes et notamment la « *peur de décevoir* » (E1<L247). Cette peur de décevoir l'enseignant, Marie me l'explique en me disant « *on voulait absolument que qu'elle soit fière de nous* » (E2>L139-140). C'est comme si, pour elle, la fierté de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves allait générer une forme d'affection entre son enseignante et Marie, ce qui était recherché par l'élève qu'était Marie. Elle le verbalise d'ailleurs elle-même plus tard dans l'entretien : « *obtenir des très bien c'était toujours ça qu'on nous dise que c'était juste. C'était cela qu'on voulait que ... peut être justement pour gagner son ou une affection peut être un peu plus supplémentaire par rapport à ça.* » (E2>L141-143). Cette volonté de correspondre aux attendus pour ne pas décevoir, pour rendre la maîtresse fière d'elle génère aussi de la peur, notamment la « *peur de se tromper* » (E1<L90). Peur qui trouve peut-être sa source dans cette

insécurité affective, comme si la déception engendrerait un rejet de l'enseignante. Mais n'avait-elle pas peur de se décevoir elle-même, de ne pas être à la hauteur de son idéal du moi, c'est-à-dire ne pas être à la hauteur de celle qu'elle voudrait être ? Alors sa position d'enseignante lui permettrait-elle de correspondre à son idéal du Moi ?

Lorsque que Marie m'explique les modalités pédagogiques lorsqu'elle était élève, ses classes avaient des dispositions très classiques, chaque élève a sa place de manière individuelle, à écouter la maîtresse, avec assez peu d'interaction. Elle se souvient notamment qu' « *Y'avait pas de modalités particulières engendrées c'était pour tout le monde la même chose* » (E3>L277). Cependant elle m'a aussi dit que « *On n'avait jamais de travail avec elle, et nous accordait moins d'importance finalement, par rapport aux élèves en difficulté* » (E2>L108-110). Donc cette enseignante différenciait bien, et s'adaptait aux besoins des élèves et donnait surement plus de temps aux élèves en difficulté. Marie s'est peut-être sentie délaissée par cette enseignante qui, parce qu'elle était une élève pour qui les enseignements s'acquerraient normalement, lui accordait moins de temps, moins d'échanges. Dans la classe flexible, Marie chercherait-elle aussi une manière de donner du temps à tous, de voir tous les élèves et d'être vu de tous pour ne pas générer les mêmes sentiments que les siens chez ses élèves ?

Finalement la place assise individuelle a été une grande source de souffrance pour Marie, qui s'est accentuée au fil des années. Elle me décrit la disposition des classes comme étant « *isolés, on avait chacun notre place* » (E1>L92693). Cela n'a pas été une expérience agréable pour elle, dès le début des entretiens, lorsque je l'on parle de faire évoluer ses pratiques, elle me confie « *je pense que bon, j'ai un peu subi aussi* » (E1>L38). Elle me présentera la petite fille qu'elle était comme « *quelqu'un de très réservée, donc en retrait, donc délaissée, hein. Je participais peu, mais de toute façon, j'avais pas forcément l'occasion de participer* » (E1>L88-89). Cette position isolée et le manque de reconnaissance affective de l'enseignante l'on mise en difficulté ; « *ça m'a porté préjudice plus tard* » (E1>L95). Le plus tard dont elle parle se manifeste avant son entrée au collège car elle m'expliquera qu'elle est « *quand même allé la boule au ventre ou même à vomir le matin avant d'aller à l'école* » (E1>L370-371) ce qui est la manifestation physique d'un mal-être interne et d'une peur de l'école qui est même allée plus loin car avant les entretiens, lorsque je lui ai présenté le cadre de ma recherche, elle m'a confié rapidement, avoir souffert de phobie scolaire à partir du collège. La phobie étant une peur irrationnelle, source d'angoisse donc un état de mal-être, d'oppression interne ressentit dans son corps. La classe flexible lui permettrait-elle de ne pas faire revivre à ses élèves ce qu'elle a vécu ? Mais aussi la classe flexible, ne serait-elle pas un moyen pour Marie de se maintenir

dans une position effacée et de ne pas être dans une position de détenteur du savoir et intermédiaire entre le savoir et les élèves ?

En lien avec cette phobie, je trouve intéressant de soulever la définition de Marie de "quelqu'un d'épanouie", qu'elle voit comme quelqu'un « *qui réussit. C'est quelqu'un qui a envie de venir en classe, qui prend plaisir* » (E2>L86). En lien avec cette notion, l'élève qui réussit est selon Marie, un « *élève qui prend du plaisir et puis un élève qui progresse* » (E2>L90). Il semble donc que pour Marie, être épanouie c'est progresser en prenant du plaisir à ce que l'on fait. Mais il est intéressant de relever la fin de sa parole, elle dit que l'élève épanouit « *a envie de venir en classe pour moi* » (E3>L27). Donc au-delà du plaisir, du bien-être des élèves, Marie estime que l'élève épanoui viendrait en classe pas tant pour la voir elle que pour satisfaire un peu de son moi. Est-ce que Marie ne transmet pas à ses élèves le besoin d'affection qu'elle avait envers ses enseignants ? Ce sentiment donnerait à Marie une importance et une marque dans la vie de ses élèves qui est peut-être plus importante pour elle que pour ces élèves.

VI.2.b. Ce que Marie dit des autres

Les autres auxquels Marie fait principalement référence, en lien avec son travail, sont les élèves. C'est d'eux dont elle me parle le plus. Sa relation avec ses élèves est quelque chose d'important, sûrement même d'essentiel pour elle. Elle le verbalise elle-même lorsqu'elle me dit « *c'est vraiment moi qui le crée je qui les mets en confiance, qui échange régulièrement avec eux* » (E3>L187-188), c'est donc elle qui est à l'origine de son lien et de la relation qu'elle a avec ses élèves. C'est elle qui fait les efforts nécessaires pour instaurer une relation « *de confiance* » (E2>L361), c'est elle qui rend « *toute situation à un moment où où on peut se confier, où on peut parler en toute liberté sans avoir de craintes particulières sur ce qu'on va dire finalement* » (E3>L188-190). Cette formulation avec l'usage du « *on* » est intéressante, parle-t-elle d'elle ou des élèves ou d'elle et ses élèves ? Ce lien de confiance lui permettrait-elle de parler sans crainte ? De plus ce lien semble aller au-delà de la confiance, elle parle de se confier, de parler de ses craintes, ce qui signifie parler d'autre chose que d'un contenu scolaire. Je trouve que ce terme de confier, souligne une dimension pas seulement scolaire mais aussi personnelle du lien. Elle ne perçoit pas la création de ce lien avec ses élèves comme un travail qui va lui demander un effort et un investissement personnel car, pour elle « *de toute façon, c'est cette relation de confiance qui était établie dès le départ* » (E2>L361-362) comme si cette confiance allait de soi et était évidente. C'est évident pour Marie car elle part du principe que « *Je leur accorde toute ma confiance, donc ils doivent me la rendre* » (E2>L363). Etant à

l'origine de ce lien de confiance et affectif, Marie ne se positionne-t-elle pas à une position parentale d'une initiative permanente dans cette relation avec ces élèves ?

Le lien qu'elle crée avec ses élèves fait écho à sa propre relation à ses enseignantes comme je l'ai présenté plus haut. Elle m'explique qu'elle souhaite, qu'avec ses élèves, il y ait « *ce lien ce que moi je n'avais pas hein on répondait à la maîtresse [...] c'est vraiment ça qui ai un lien, qu'on puisse échanger librement, sans crainte, de manière complètement en toute confiance en toute sérénité* » (E3>L170-182). Elle semble donc construire avec ses élèves un lien qu'elle n'avait pas avec ses enseignantes, ce qu'elle estime lui avoir « *porté préjudice plus tard* » (E1>L95). Son objectif pour ses élèves, est de les rendre « *autonomes et justement, de leur donner cette place, de leur donner confiance en eux* » (E2<L480-481). Malgré ça, elle estime que les élèves doivent par moment être « *seuls. Il faut qu'ils qui se retrouvent face à des situations où ils sont seuls où ils vont devoir se débrouiller* » (E2>L481-483). Permettre aux élèves d'être plus autonome, permettrait à Marie de mettre en place une relation pédagogique différente avec ses élèves où elle prendrait plaisir à être aidante.

A titre personnel, Marie reconnaît que cette relation de confiance, ce lien personnel qu'elle crée avec ses élèves, est source d'un profit personnel, une satisfaction. Elle m'explique que cette relation « *facilite mon les échanges que je vais pouvoir a-avoir avec eux et surtout que ça me rend aidante finalement* » (E3>L213-214). La relation ne la rend pas confiante, facilitante, guidante ou encore accompagnante, mais bien aidante. C'est-à-dire qui la rend responsable et accompagnante de personnes dépendantes. Est-ce comme ça qu'elle perçoit les élèves ? Mais n'est-ce pas la relation qu'elle instaure qui met en place cette dépendance ?

Dans son rapport à ses collègues Marie précise distinguer deux cas : son lien avec des enseignants qui ne comprennent pas sa démarche et donc elle ne cherche plus forcément à se justifier, son lien avec des enseignants curieux de sa démarche qu'elle accueille et à qui elle répond avec plaisir, et finalement un lien avec les enseignants qui utilise le même dispositif qu'elle avec qui elle échange et construit des enseignements et des projets. Par exemple, avec sa collègue, qui met en place un enseignement traditionnel, elles n'échangent pas sur le dispositif. Elle me dit que cette dernière « *n'évoque pas l'idée, bah de changer ses pratiques ou ne serait-ce que d'échanger avec moi là-dessus, parce que je pense que ça lui fait peur, peut-être* » (E1>L141-142). Elle reconnaît donc, que son dispositif est complexe à mettre en place et peut effrayer certains collègues. Elle m'explique également les difficultés de devoir se justifier de sortir des méthodes traditionnelles. Elle le verbalise en m'expliquant « *on est jeune, on arrive dans une école, un pôle éducatif qui ne fonctionne pas du tout comme ça, qui qui*

adopte des méthodes très traditionnelles. Donc oui, j'ai regardé de manière un peu pas toujours très très sympa je dirais, mais parce qu'au final on avait juste peur que les élèves ensuite, dans le niveau suivant enfin voilà que la collègue qui les reprenait. [...] qu'ils aient des attitudes qui soient pénibles, qui qu'ils soient bavards, qu'ils ne soient plus calmes, qu'ils ne soient plus au travail, et cetera » (E2>L399-404). Derrière des regards pas très sympas il peut y avoir des regards blessants, jugeants, avec un sentiment de supériorité. Cependant, il est intéressant de relever son lapsus, elle dit « *j'ai regardé* » et pas « *j'ai été regardé* ». Comme si, en arrivant dans ce pôle éducatif, ce ne sont pas ses collègues qui l'avaient mal regardée, mais elle. Peut-être n'était-ce pas ses collègues, mais elle qui adressait ces regards pas « *très très sympas* » par anticipation des regards et reproches critiques et ainsi s'en protéger. Ce qui lui aurait permis de ne pas se retrouver dans une position délicate comme elle l'a déjà vécu.

VI.2.c. Ce que Marie dit du rapport au savoir

Marie présente, dans le cadre professionnel et personnel, un rapport au savoir similaire. Dans sa vie personnelle actuelle, Marie reconnaît, lorsqu'elle apprend, qu'elle n'est plus, « *dans cette recherche de réussite* » (E2>L184), elle cherche plutôt à se « *nourrir* » (E2>L185) afin d'aller vers une « *évolution, faire évoluer les pratiques* » (E2>L185). Pour cela elle commence par s'« *informer* » (E2>L192), puis elle va « *chercher* » (E2>L192). Puis dans un troisième temps, elle m'explique « *je vais mettre en pratique et je vais justement échanger par rapport, enfin avec d'autres personnes qui et qui eux aussi ont réfléchi sur le sujet* » (E2>L194-195). Finalement « *quand j'aurai suffisamment expérimenté, pratiqué, que j'en aurai tiré des conclusions et bin je me tiendrai à à ... à quelque chose que je vais pouvoir mettre en place et que je vais pouvoir appliquer au quotidien en fait* » (E2>L196-198). Marie passe donc par plusieurs étapes pour s'approprier un savoir et pouvoir le transmettre. Elle effectue des recherches, des manipulations, des expérimentations de façon solitaire et une fois qu'elle en maîtrise les principaux concepts, elle échange avec d'autres personnes qui ont des connaissances sur ce concept. Cette phase d'échange arrive à la fin du processus car il semble que Marie a besoin d'être à l'aise avec le concept et d'en avoir une certaine maîtrise pour pouvoir échanger dessus. Ses temps d'échange, qu'elle met en place également dans sa classe, sont très importants pour elle. Elle me dit d'ailleurs « *la chance de pouvoir m'appuyer sur des équipes et sur les collectifs* » (E2>L173). Elle m'explique que sa manière d'approcher le savoir « *c'est beaucoup, beaucoup en mutualisation et en échange par rapport à ce que j'ai pu connaître voilà dans mes plus jeunes classes, même encore au collège, au lycée* » (E2>L177-179). Elle a donc construit une manière d'apprendre à l'opposé de ce qu'il lui a été proposé plus

jeune, lors de ses premières expériences scolaires. C'est cette manière d'aborder le savoir que l'on retrouve en classe flexible avec beaucoup de recherche, l'élève a un lien direct au savoir. En proposant à ces élèves la classe flexible, Marie proposerait-t-elle inconsciemment à ses élèves quelques choses à l'opposé de son vécu personnel ?

Dans sa classe, Marie applique des principes similaires. Pour apprendre et avoir accès au savoir en classe flexible, les élèves doivent faire « *beaucoup de recherches* » (E2>L159). Elle valorise le « *travail avec beaucoup de travailler en groupe* » (E2>L161). L'autonomie accordée aux élèves, permet d'avoir « *beaucoup de place à la recherche, à la manipulation, à l'exploration pour justement en arriver au savoir qu'on vise finalement* » (E2>L164-165). Ce qui ressemble à ce qu'elle met en place pour apprendre : elle cherche, se documente, échange avec ses pairs. Cependant, elle reconnaît, que par moment, pour institutionnaliser le savoir, elle a recours à un mode d'enseignement plus traditionnel où l'enseignant valide les recherches et instaure la règle. Dans ces moments-là, elle propose des temps collectifs, des « *moments où on ne peut pas faire autrement que de dire bah oui, c'est juste c'est comme ça tu as bien fait, c'est la règle c'est ça. Il y a un moment donné, effectivement, l'institutionnalisation elle est frontale et on reste des professeurs qui, qui voilà qui transmettent et qui, qui valident aussi* » (E1>L284-286). Il semble donc que malgré la flexibilité de la classe, la proximité des élèves aux savoirs, selon Marie, l'institutionnalisation et la validation passent par l'enseignant. Celui-ci reste donc détenteur du savoir et de la validation de ce qui est découvert en classe et peut être même de l'attitude des élèves.

Alors que lorsqu'elle était élève, ses enseignantes « *interrogeaient toujours le meilleur* » (E1>L431). Ce que Marie percevait comme une volonté de l'enseignante d'obtenir une bonne réponse, étant donné qu'elle le verbalise en opposition à ce qu'elle met en place dans sa classe. Marie, dans sa classe, s'« *appuie beaucoup sur les erreurs* » (E1>L468) car son objectif c'est de « *les rendre banales, les erreurs, de, de les intégrer au processus d'apprentissage hein* » (E1>L434-435). Elle m'explique, comme elle le ferait avec un élève : « *Tu t'es trompé, bah c'est pas grave, justement vient nous montrer ce que t'avais mis* » (E1>L432-433). Elle m'explique ensuite la suite de sa démarche, pour atteindre une réponse juste, en construisant le savoir avec les autres élèves : « *Quelqu'un d'autre qui sait bien vient expliquer la fin* » (E1>L434). J'ai l'impression que le plus important pour Marie, c'est le bien-être de ses élèves, ce qui va au-delà de l'acquisition des connaissances scolaires. Pour cela, dans sa classe, elle met en place une « *évaluation positive* » (E1>L142) et « *va valoriser les réussites plutôt que les erreurs* » (E2>L151-152).

VI.2.d. Ce que Marie dit de la classe flexible

Lors de son début de carrière, dans des classes disposées de manière traditionnelle, Marie s'est très vite trouvée confrontée « *à des élèves, et bien, qui ne rentrent pas dans ce cadre-là, qui ont des besoins particuliers et, et pour qui ça ne convient pas* » (E1>L41-43). Elle s'est donc retrouvée « *démunie* » (E1>L62), c'est ce qui l'a poussée à envisager une autre manière d'enseigner. Elle se rappelle que lors de sa scolarité, elle a « *un peu subi aussi* » (E1>L38). Le dispositif de la classe flexible serait un moyen pour Marie de répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers mais également de répondre à ses besoins particuliers à elle. Notamment de ne pas être isolé et d'être dans l'échange intellectuel et affectif.

Elle reconnaît que mettre la classe flexible en place n'est pas adapté à tous les enseignants : « *Il va falloir lâcher prise. Donc ça aussi, c'est compliqué. Donc moi, je pense que j'en étais capable et que je me sentais capable aussi* » (E1>L180-181). Elle m'explique également l'investissement conséquent que cela représente : « *Ça représente beaucoup de temps* » (E1>L177), « *c'est très chronophage* » (E2>L66), « *il a fallu quand énormément réfléchir se demander comment j'allais m'y prendre donc voilà, il a fallu passer beaucoup de temps* » (E3>L87-88). Cependant, elle ne regrette pas, bien au contraire ; pour elle, « *c'est des sacrifices pour mais des sacrifices qui en valent le coup* » (E3>L79). Malgré le coût que cela représente, il apparaîtrait que Marie trouve une forme de satisfaction à apprendre. La mise en place de la classe flexible et le coût que cela représente ne seraient pas, pour Marie, une manière de répondre à son désir de savoir ?

Pour elle, la classe flexible est un dispositif qui permet de « *se retrouver* » (E2>L22) c'est-à-dire « *de disposer d'un fonctionnement qui nous permet de de s'épanouir tant pour les élèves que pour le professeur des écoles* » (E3> L5-6). Ce dispositif lui permet d'adapter sa posture d'enseignante aux différents moments de classe, par exemple, pendant que certains sont en exercices en autonomie, elle dit : « *je m'occupe pas d'eux à ce moment-là, je suis plutôt avec un groupe* » (E2>L331-332). Au-delà de sa relation aux élèves, la classe flexible lui permet d'ajuster sa position géographique dans la classe, elle m'explique « *parfois, je m'assois dans le U. Et c'est les élèves qui vont au tableau, qui vont lire ce qu'ils ont fait, et cetera et puis, il y a aussi, lors de ces moments-là, des moments d'échange* » (E2>L341-343). Elle estime que cela permet aux élèves de plus s'exprimer car il n'y a pas « *ce décalage ou cette supériorité infériorité voilà il n'y a pas ce jugement, je ne suis pas voilà d'un côté ou de l'autre* » (E2>L350-351), lors de ces moments-là elle me dit « *je me mets dans leur groupe, je me mets à leur hauteur finalement* » (E2>L354-355) comme s'il existait une relation de jugement ou qu'elle était plus impressionnante debout. Il semblerait qu'en ne se plaçant ni d'un côté ni de

l'autre, Marie se situe sur le seuil. Elle se positionne alors comme marquante pour les élèves et prend la position inverse de celle occupée par ses parents mais également d'être présente et de reproduire une position parentale.

Le dispositif lui permet « *la différenciation, peut-être à outrance je dirais. L'individualisation, la personnalisation des activités que l'on peut proposer* » (E2>L62-63). Elle espère ainsi s'adapter à chaque élève et trouver ce qui correspond à chacun car ce dispositif lui permet de « *considérer pas seulement le collectif, mais aussi chaque élève en tant que tel* » (E2>L22). Elle prône ainsi l'existence et la différence de chacun individuellement et elle apprécie que ce dispositif permette à ses élèves « *d'avoir une place plus importante, où on est distingué par rapport aux autres* » (E3>L14). Marie me dit que la classe flexible lui correspond car elle lui permet « *d'avoir des temps pour être seule à des moments de pouvoir être en retrait heu des moments ou au contraire pouvoir échanger, et cetera* » (E3>L10-11), ces temps seuls sont nécessaires, elle me dit même en avoir « *besoin* » (E3>L18).

En se projetant dans ce dispositif, en tant qu'élève, Marie dit que celui-ci lui aurait permis « *de m'émanciper de ... et puis de, de me gérer, en fait, ... d'être autonome finalement* » (E1>L330-331). En effet, pour elle, la classe flexible laisse à l'élève une certaine liberté qui le pousse à faire des choix et vise l'autonomie. Il me semble intéressant de rappeler que pour l'adolescente qu'était Marie « *La prise d'initiative, et cetera ça a été compliqué* » (E1>L365), ce qui fait écho à ses choix pédagogiques actuels. Aujourd'hui, en mettant en place la classe flexible, elle fait preuve d'initiative, d'émancipation par rapport au système ordinaire ; elle a appris à se connaître et à savoir ce qui lui convenait en tant que personne.

VII. Discussion

L'analyse de la parole de Marie me permet de formuler trois hypothèses interprétatives sur ce qui la pousse à mettre en place le dispositif de classe flexible dans sa classe. Ces hypothèses sont les suivantes :

- La classe flexible permet à Marie de satisfaire son désir de savoir
- La classe flexible permet à Marie de continuer à s'effacer
- La classe flexible permet à Marie de se confronter au manque

VII. 1 La classe flexible pour permettre à Marie de satisfaire son désir de savoir

Marie propose un dispositif de classe flexible pour satisfaire son désir de savoir. Ce désir renvoie à la pulsion épistémophilique dont l'action « correspond d'une part, à l'aspect sublimé de l'emprise et d'autre part, elle travaille avec l'énergie du plaisir de voir » (Freud, 1915 cité dans Fernandez et Petit, 2014). Le rapport au savoir est défini par Beillerot (1989) comme « une mise en lien qui ne norme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet ». L'objet ici est entendu au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire que le savoir est objet de désir. C'est le support d'un investissement affectif et pulsionnel. Le savoir est alors le support et le moyen d'atteindre son but de satisfaction. Autrement dit, le rapport au savoir, est à envisager comme une valeur affective qu'un sujet accorde au savoir, et donc au fait d'enseigner.

Cette pulsion peut être associée à la pulsion orale, quelques choses dont on se nourrit et qui nourrit. Le savoir fait office d'objet à ingurgiter ou à faire ingurgiter. En effet ses recherches lui permettent d'assouvir un besoin symbolique de pulsion orale car elles lui permettent de se « *nourrir* » (E2>L185). Ce qui peut être analogue à une pulsion dans le sens où elle ne peut s'en défaire sans avoir atteint son but. Le savoir serait, au sens de la psychanalyse, un objet de pulsion pour Marie. La « pulsion de savoir » (Freud, 1915, cité dans Fernandez & Petit, 2014) renvoie au désir de l'enfant de trouver une réponse à l'énigme de son origine, une réponse dont l'enfant ne sera jamais satisfait. Au cours de la vie d'adulte, cette « pulsion de savoir » est marquée par un investissement d'objets socialement reconnus (Freud, 1915, cité dans Fernandez & Petit, 2014). Chez Marie, cela se manifesterait par le « savoir chercher seule » et trouverait donc une forme de plaisir et de satisfaction à « *expérimenté, pratiqué, que j'en aurais tiré des conclusions et bin je me tiendrai à à ... à quelque chose que je vais pouvoir mettre en place et que je vais pouvoir appliquer au quotidien en fait* »(E2>L196-198). Marie serait donc à la recherche d'une satisfaction à savoir, révélatrice d'une « pulsion de savoir ».C'est-à-dire

que Marie ne peut pas se soustraire à son besoin de recherche, et trouve dans la démarche de recherche d'expérimentation, une satisfaction intense.

Par ailleurs, la classe flexible est un dispositif qui a une dizaine d'années. Il s'agit donc d'une innovation pédagogique. En mettant en place cette innovation dans sa classe, Marie se confronte à une pédagogie que l'on peut qualifier comme étant « en construction ». Cette construction se fait grâce à la collecte de différentes expérimentations menées dans les classes comme Marie le fait elle-même dans sa classe pour rédiger un mémoire de recherche. Cela lui permet de satisfaire son désir de savoir à travers une activité en classe de recherche, d'expérimentation perpétuelle. Elle se retrouve dans la position du « bricoleur » au sens de Levi-Stauss (1962). C'est-à-dire qu'elle est à la frontière entre nature et culture, elle fait partie du monde dans lequel elle doit construire avec les moyens du bord, son objet.

Son désir de savoir n'est pas seulement du côté de se nourrir mais aussi du côté de nourrir voire d'apprendre à ses élèves à se nourrir. Autrement dit, il y aurait une satisfaction pour Marie à « faire savoir », c'est à dire transmettre des savoirs aux élèves, voire à « savoir faire savoir », c'est-à-dire faire apprendre à apprendre, autant qu'à « savoir », c'est-à-dire apprendre et savoir pour elle. Le savoir est à envisager comme un savoir « verbe » plutôt que comme un savoir « nom » (Gérard, 2000). La classe flexible est un dispositif proposant aux élèves de travailler et d'avancer à leur rythme et selon leurs envies avec un « *plan de travail, des ateliers autonomes* » (E1>L289). Pendant ces moments-là, « *quand ils sont tous en autonomie, ils n'ont pas tous la même chose* » (E1>L323) ainsi le type de travail est individualisé. La transmission de connaissances de manière verticale des enseignants aux élèves devient presque impossible car il n'y a plus ou peu de moments collectifs propices à ce type d'enseignement. Le dispositif favorise le lien direct des élèves aux savoirs. Les élèves vont donc se questionner et à l'aide de supports variés, mener « *beaucoup de recherches* » (E2>L159), de « *débat* » (E2>L159) et « *de travailler en groupe* » (E2>L161). Ils vont pouvoir construire la règle d'utilisation de ce savoir après une phase d'expérimentation. C'est pour cela que Marie proposerait à ses élèves la classe flexible ; pour qu'à leur tour ils trouvent cette forme de satisfaction dans la recherche et l'expérimentation. Elle cherche à « *créer un besoin chez les élèves pour justement. Voilà. Qu'il ait besoin de se savoir vraiment, de créer du sens et du besoin* » (E2>L164-165). En effet, le processus que Marie propose à ses élèves est le reflet de ce qu'elle-même met en place pour apprendre dans sa vie d'adulte. Dans sa classe, grâce au dispositif de classe flexible, Marie semble donc pouvoir répondre à son désir de savoir et de faire savoir.

La classe flexible permettrait à Marie de satisfaire son désir de savoir et de proposer à ses élèves un dispositif éloigné de ce qu'elle a vécu plus jeune. Elle n'a vécu en primaire que

des dispositifs proposant de « *travailler individuellement* » (E2>L106), ce qui fait que plus tard, pour elle « *le rapport au groupe qui était compliqué* » (E2>L105). L'investissement de Marie dans la classe flexible pourrait témoigner d'une forme de conversion didactique à rebours. Cette conversion didactique désigne « les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe » (Buznic-Bourgeacq, 2015). C'est-à-dire que ces expériences en classe peu agréables, influencent son enseignement et son organisation spatiale en allant à l'encontre de son expérience personnelle. Pour Marie elle se réfère au contraire à un creux, quelque chose qui lui a manqué et qu'elle n'a pas pu expérimenter. C'est ce manque qu'elle propose de vivre à ses élèves grâce au dispositif de classe flexible.

VII. 2 La classe flexible permet à Marie de continuer à s'effacer

Le dispositif de classe flexible laisse une grande autonomie aux élèves. Au-delà du choix de la position de travail, le dispositif met en avant l'utilisation de plans de travail individuels ce qui favorise la dévolution offerte par l'enseignant aux élèves et donc Marie adopte une posture « *très effacée* » (E2>L308) et d'être « *transparente* » (E1>L168). Ainsi, par l'organisation spatiale et pédagogique, l'élève s'approprie la tâche et s'engage seul dans sa réalisation. Les élèves ont alors un rapport privilégié avec le savoir ; ce qui correspond au côté « apprendre » du triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988). L'enseignant de la classe flexible se retrouve donc à « la place du mort » (Houssaye, 1988) ce qui exacerbe la relation entre l'élève et le savoir. L'élève doit donc construire son propre savoir, l'enseignant n'est là que pour orienter les élèves dans leurs apprentissages. C'est-à-dire que l'enseignant n'est plus considéré comme un sujet dans la relation pédagogique car bien que son rôle soit indispensable, les élèves et le savoir peuvent interagir sans lui.

En proposant ce dispositif, Marie se place donc d'elle-même cette place symbolique du mort. Cette posture est alors une posture non centrale dans la classe qui permet à Marie de « *pouvoir varier et pas être toujours voilà noyer dans un collectif* » (E3>L12) et de pouvoir par moment « *être en retrait* » (E3>L11). Cette posture permettrait à Marie de s'effacer comme ce qu'elle a pu vivre plus jeune, notamment dans sa vie d'élève, et peut-être encore aujourd'hui, lors de réunion ou événement sociaux elle me dit « *il est plutôt fréquent que j'intervienne pas* » (E3>238). Bien qu'elle semble se plaindre de l'effacement vécu enfant, elle fait le constat de son retrait social en tant qu'adulte avec un certain détachement et semble y trouver une forme de satisfaction. Cette posture l'amenant à s'effacer peut renvoyer au « sentiment d'autodisparition du moi » (Green, 2002 cité dans Widmer-Perrenoud, 2012) qui est

l'expression d'un trouble narcissique. Ce mécanisme de défense serait mis en place en conséquence d'un déficit narcissique car elle n'aurait pas pu « établir un objet interne stable et des représentants de soi constants » (Green, 2002 cité dans Widmer-Perrenoud, 2012). Le narcissisme, en psychanalyse, en référence à Narcisse qui amoureux de son propre reflet et finit par se noyer, renvoie à une orientation excessive vers soi-même et à l'admiration de soi. Un déficit narcissique peut être associé à un narcissisme négatif dans le sens où le sujet n'aurait pas une estime ou un amour de soi suffisant. Ce manque d'estime de soi ne crée pas une image d'elle assez affirmée pour pouvoir aujourd'hui, dans sa classe, prendre une place de premier plan. Et donc la classe flexible, par l'effacement de soi, permet à Marie d'exister dans sa classe dans la continuité de ce qu'elle a vécu plus jeune.

VII. 3 La classe flexible pour permettre à Marie de vivre l'expérience du manque

La classe flexible permettrait à Marie de vivre l'expérience de manque. A propos de son enfance, Marie évoque l'absence de manque, « *Je n'ai manqué de rien j'avais tout* » (E3>L142). Selon Laplanche et Pontalis (1967), « le désir inconscient tend à s'accomplir en rétablissant, selon les lois du processus primaire, les signes liés aux premières expériences de satisfaction ». Le manque est lié au désir. Selon Lacan (1957), « ce n'est pas le manque de ceci ou de cela mais le manque à être par lequel l'être existe ». Il distingue 3 types de manque : la castration symbolique, la frustration imaginaire et la privation réelle. Le manque est ce qui organise le désir du sujet et donc ce qui constitue le sujet. Dans le cadre de la classe flexible, Marie ainsi que ses élèves seraient confrontés à une expérience du manque au sens de la frustration imaginaire définie par Lacan. Sans confrontation au manque, il n'y a pas de sujet. L'absence de manque enfant telle que l'énonce Marie a peut-être compliqué sa construction en tant que sujet. Elle dit qu'à la fac, en entrant dans la vie d'adulte, pour elle tout « *était compliqué alors que finalement c'était rien du tout. Mais comme on n'avait jamais fait* » (E3>L424). La classe flexible lui permet de se confronter à l'expérience du manque imaginaire qui correspond au fait d'abandonner la position de sujet supposé savant. Le « sujet supposé savoir » indique la place donnée par les élèves à l'enseignant quand ceux-ci attendent de sa part un savoir sur leur être intime et singulier. Ici le savoir attendu de l'enseignant n'est pas le savoir didactique qui en fait un « sujet supposé savant », ni le savoir pédagogique du « sujet supposé sachant ». Le concept de « sujet supposé savoir » renvoie à la proposition de Lacan (1978) pour caractériser, dans la cure analytique, la position symbolique que l'analysant accorde à l'analyste, lui supposant une connaissance sur la nature de son symptôme. Pour Marie, classe flexible lui permet d'adopter une position dans le dispositif de classe flexible qui lui permet d'éprouver une forme de manque

imaginaire, celui qui correspond au fait de ne pas être sollicitée par eux dans leurs apprentissages. Ce manque imaginaire est ce qui permet à Marie de vivre la frustration.

Ainsi, elle proposerait à ses élèves l'inverse de ce qu'elle a vécu et se met dans une position de contre-identification à l'image parentale. Le processus d'identification étant un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci » (Laplanche & Pontalis, 1984). Ce processus est une incorporation psychique de l'autre, en relation intime avec la construction du sujet. La contre-identification de Marie aurait pour finalité inconsciente de ne pas anticiper et de ne pas combler les besoins des élèves, à l'inverse de ce que ses parents ont pu faire pour elle, ce qui la place en une posture d'adulte et d'enseignante manquante pour les élèves. Les élèves de la classe flexible ne pouvant s'appuyer sur les connaissances de leur enseignante, Marie, vivent eux aussi une expérience de manque imaginaire dans la construction de leur apprentissage ce qui lui permet de faire vivre à ses élèves ce qu'elle n'a pas vécu enfant. Le tout lui permet de vivre, en tant que professeur des écoles, la frustration qu'elle n'a pas vécu enfant.

Malgré tout, c'est lors d'un moment collectif et par validation de l'enseignant que le nouveau savoir est institutionnalisé. En effet, Marie m'a expliqué que c'est l'enseignante « *qui finalement institutionnalise et qui qui qui est garante quand même* » (E1>157). Marie circule dans son rapport au savoir en adoptant différentes positions professorales subjectives au sens topologique du terme. En référence à la proposition de Balint pour caractériser la façon de chacun d'« être au monde » (Boutrolle, 2002), Marie alterne entre la posture philobate et ocnophile en proposant à ses élèves un travail en « *autonomie* » et les élèves « *pourront aller travailler seul pour avancer à leur rythme* » (E2>49-50), alors que sur d'autres moments, elle propose « *des choses plus individualisées* » où elle va en « *prendre avec moi trois ou quatre* » (E2>L46). Elle est philobate dans la mesure où elle semble « sans attachement à un objet particulier » (Balint, 2000). Pour cela, elle « *travaille de manière très explicite* » (E2>L187). Cela permet aux élèves de se débrouiller et permet à Marie d'avoir « l'illusion d'être en sécurité tant qu'[elle] peut dominer le paysage et voir ce qu'il se passe » (Boutrolle, 2002). Elle peut être également ocnophile c'est-à-dire qu'elle a un attachement particulier avec le savoir et aurait le sentiment d'être en sécurité tant « qu'elle garde le contact avec son objet » (Boutrolle, 2002) et pour cela elle reste en contact avec ses élèves et est « *vers eux régulièrement* » (E2>L189). En effet, la grande part d'autonomie laissée aux élèves dans la classe flexible peut être source d'un manque imaginaire pour Marie et ses élèves, et placerait Marie en philobate vis à vis de son rapport au savoir. Cependant, la conception des plans de travail, la préparation des

documents d'appuis pour la recherche des élèves sont construits par l'enseignant, de plus Marie maintien des temps d'institutionnalisation collectifs où le savoir est validé par elle ce qui la met dans une relation de proximité forte avec son rapport au savoir.

En synthèse la classe flexible permettrait donc à Marie de vivre l'expérience de manque et de la faire vivre à ses élèves. La classe flexible est un dispositif qui permet à Marie d'alterner ses postures subjectives d'enseignante afin de circuler dans son rapport au savoir afin de continuer à apprendre à « *se savoir* » (E2>L155). Le savoir dont parle Marie est le même que celui mobilisé en psychanalyse, « un savoir insu de soi » dont on ne se souvient pas mais que l'on se peut d'oublier. En effet, « le sujet en psychanalyse : c'est un sujet divisé, divisé d'avec lui-même, séparé de ce qui est pourtant son savoir le plus intime, qu'il porte en lui comme étranger à lui » (Assoun, 2016). Au-delà d'être une réponse didactique pour faire apprendre les élèves, la classe flexible est un moyen pour Marie de se construire une identité professionnelle en étant une enseignante novatrice, formatrice, et chercheuse enseignante mais aussi de se construire en tant que sujet au sens de la psychanalyse.

VIII. Perspectives professionnelles

Le cas de Marie ici reconstruit, présenté et interprété est une « écriture du figurable » (Fédida, 1995) à propos des motifs qui l'amène à choisir d'enseigner en classe flexible. Les causes de l'engagement de Marie dans ce dispositif peuvent éclaircir d'autres positions subjectives vis-à-vis de cette situation. Cela peut également renseigner sur la nature et les causes des choix pédagogiques dans d'autres types de modalités pédagogiques.

Ce travail de recherche à travers le cas de Marie m'a permis de proposer des hypothèses plausibles à ce qui emmène un enseignant à s'engager dans la classe flexible. Ainsi, à partir des réponses à ma question de recherche, il s'agit, dans le cadre d'un master professionnalisant, de réfléchir à des perspectives professionnelles. Elles permettent de mettre en lumière le besoin et la possibilité pour l'enseignant de s'effacer et se mettre en retrait. Ce qui semble avoir un double bénéfice : pour l'enseignant en préservant sa santé psychique et pour les élèves en mettant en avant une santé pédagogique et cognitive.

Ce travail de recherche m'a beaucoup apporté et pourrait impacter les pratiques professionnelles de différentes manières. Il m'a permis de m'initier à la recherche en me faisant concevoir, par une acculturation à un cadre épistémologique nouveau, en mobilisant une démarche méthodologique pour recueillir, analyser des données afin de répondre à ma question de recherche. Ce qui est intéressant car il permet de se placer du côté de l'enseignant, et d'envisager la classe flexible sous cet aspect. Ce travail m'a permis de me rendre compte de l'importance de ne pas être une enseignante qui cherche à combler et anticiper toutes les attentes et besoins de ses élèves. Cette recherche me pousse à chercher à proposer une bonne distance pédagogique pour entretenir le désir de savoir des élèves. En somme, ce travail m'a permis de me placer dans une logique de chercheuse enseignante et de développer la compétence professionnelle « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel », et également m'a initié à une méthodologie dans mes recherches et l'appropriation des nouvelles connaissances. L'initiation au champ de la psychanalyse me pousse à m'interroger sur mes conduites de classe et mes choix, en prenant le parti de questionner la recherche avant d'appliquer un principe en classe.

La salle de classe est un lieu de représentation constant où l'acteur principal est bien souvent l'enseignant. C'est vers lui que les yeux sont tournés, lui qui s'exprime le plus, lui qui coordonne l'action des autres tenants de la situation d'enseignement : les élèves et le savoir. En écho à l'hypothèse 2, il pourrait être difficile d'assumer la position de sujet supposé savant pour des enseignants à l'image de Marie. Pour certains enseignants qui ne se sentiraient pas capables

de supporter le regard des élèves toute la journée ou qui auraient besoin de s'effacer par moment, alors les principes de classe flexible avec une disposition moins conventionnelle et un plan de travail individualisé, permettraient à ces enseignants de se retirer de la scène et de remettre l'élève en posture d'acteur principal de son apprentissage. Pour faire face à ce type de difficultés, il peut être intéressant de proposer aux enseignants de varier leur méthode d'enseignement en permettant aux élèves différentes méthodes et varier l'organisation spatiale de la classe, ce qui allègerait la pression des regards sur l'enseignant et maintiendrait l'investissement des élèves grâce à une forme de nouveauté. Ce qui permettrait comme la compétence professionnelle l'indique d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Il faut tout de même avoir à l'esprit que la préparation des plans de travail individualisés représente un travail important de l'enseignant. En écho aux schèmes de la posture professionnelle proposé par Bucheton et Soulé (2009), il s'agirait pour ces enseignants de renforcer leur penser afin de compenser un dire et un faire coûteux psychologiquement. La solution serait pour les enseignants désireux de s'effacer de renforcer leur « penser » pour pouvoir s'effacer un peu au moment de « dire » et de « faire ».

Pour ce qui est de l'hypothèse 3, la frustration est une forme de manque. C'est cette forme de manque qui est source de désir. Donc, dans le cadre d'un enseignement traditionnel, si les élèves ont accès au savoir en permanence, en accès direct par l'intermédiaire de l'enseignant notamment, ils ne sont jamais confrontés au manque à savoir et donc jamais au désir de savoir. Alors que dans le dispositif que met Marie en place, les élèves, à la suite d'une situation du manque d'un savoir, sont mis en relation direct avec celui-ci. Ce qui renvoie à une des compétences du référentiel des compétences professionnelles « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (2013). En effet cela permet de rendre les élèves acteurs de leur recherche, motivés et impliqués. De plus, ces élèves, confrontés à des situations de manque (de savoir, de savant), pourraient trouver dans une proposition offerte par la CF un environnement pédagogique à même de susciter leur désir de savoir. L'enseignant doit instaurer une phase de dévolution pour transmettre la responsabilité de l'apprentissage à ses élèves, ceux-ci sont alors responsables d'une résolution de problème dont ils n'ont pas encore les connaissances nécessaires pour y répondre. Ce principe est de mettre les élèves en situation de manque de connaissance par le biais d'une situation problème, ils vont alors être acteurs de la construction des découvertes de ce nouveau savoir. Dans la même optique, l'enseignant peut se placer volontairement en retrait pour laisser les élèves en lien direct avec le savoir. Ces deux propositions sont applicables même en dehors de dispositif de classe flexible.

Le dispositif de classe flexible suscite le manque et donc le désir de savoir en mettant les élèves en relation directe avec le savoir. En générant un manque, l'enseignant fait naître un désir de savoir. Ce désir, lors de l'acquisition d'un nouveau savoir par l'élève, est satisfait et le pousse à recommencer. Sans pour autant proposer un dispositif de classe flexible, lors des apprentissages, il faudrait proposer des situations mettant en relation directe les élèves et le savoir qui peut être de satisfaction pour l'élève.

J'ai conscience que la classe flexible dans son application la plus stricte et complète peut être complexe et parfois inaccessible. Cela demande des espaces classes conséquents, du matériel spécifique qui a un coût parfois trop important pour les budgets des communes. Cependant après cette recherche je suis convaincue que l'application ponctuelle de certains principes notamment le plan de travail individuel et l'organisation de l'espace, lors d'un après-midi par semaine par exemple, peut être bénéfique pour l'enseignant en lui permettant de prendre du recul mais aussi pour les élèves en créant le désir de savoir et en les mettant en relation directe avec celui-ci.

IX. Implications d'après-coup

Ce travail réalisé sur deux ans, a évolué et m'a fait évoluer. Au départ, mon travail de recherche était orienté sur les difficultés inconscientes des enseignants qui utilisent le dispositif de classe flexible. Au contact de la réalité du terrain, j'ai constaté sa faible mise en œuvre aux vues des nombreuses contraintes telles que les salles de classes trop petites, un manque de financement du matériel et un dispositif jugé trop chronophage par les enseignants. Ma recherche s'est donc orientée sur ce qui pousse un enseignant à s'engager dans cette démarche, du point de vue des causes subjectives, malgré des difficultés objectives. Je me suis rendu compte de la réalité avec la complexité à mettre en œuvre dans la pratique le dispositif de classe flexible, l'impuissance face à l'institution et à la tradition de l'enseignement. En effet, les discussions que j'ai pu avoir avec des enseignants ou avec mes connaissances, ainsi que mes lectures à ce propos m'ont confronté à une réalité où le dispositif est quasiment impossible à mettre en place : coût trop élevé, salles de classes trop petites, effectifs trop nombreux, encrage culturel fort de la « classe autobus » auprès des enseignants et des parents ... L'idée reçue qu'à l'école, et de manière générale, on apprendrait mieux assis, comme je l'avais relevée dans mes présupposés, est un vrai obstacle à tout dispositif innovant de l'aménagement de l'espace. Cette représentation mériterait d'être déconstruit et d'en comprendre la source afin de faire évoluer concrètement les pratiques d'enseignement. De plus, le sujet de ma recherche a évolué depuis le début de mon travail.

Cette démarche de questionnement de ce qui pousse une personne à faire quelque chose a entraîné des conséquences sur ma pratique et mes choix pour mes classes à venir. Je me suis beaucoup remise en question sur mes choix, l'organisation que je proposais et leurs raisons. La manipulation de concepts psychanalytiques a aussi fait écho dans ma pratique car j'ai pu formuler des interprétations aux observations de ma pratique de classe, de celles de mes collègues et de l'activité des élèves à partir de la mobilisation de certains concepts, dans ma classe, chez mes élèves mais aussi chez mes collègues. Ces éléments m'éclairant sur les raisons de certaines actions m'ont également permis de prendre du recul par rapport à ceux-ci et de mieux les comprendre.

En tant que chercheuse, ce travail a développé une rigueur scientifique et une curiosité pour les écrits en lien avec l'enseignement. Cependant, le travail dans le champ de la psychanalyse est complexe, plus que ce à quoi je m'attendais. En effet certains concepts et certains auteurs m'ont été difficiles à comprendre ; j'ai heureusement pu m'appuyer sur des articles plus généralistes avec des reformulations me permettant d'accéder aux connaissances

nécessaires. Les travaux de Freud, bien que complexes, ne sont pas de ceux qui m'ont posé le plus de problèmes, peut-être parce que j'avais eu l'occasion de les travailler en licence ; en revanche, les travaux de Lacan, que j'ai trouvé plus abstraits et difficiles à saisir, m'ont mise en difficulté dans leur compréhension pour pouvoir les intégrer à mon travail. En tant que chercheuse j'ai pu mener trois entretiens de recueil de données. Ceux-ci m'ont confronté à une difficulté que je ne soupçonnais pas : entrer dans l'intimité de son sujet. En effet j'ai été assez mal à l'aise en questionnant Marie sur sa vie privée, dès que je la sentais touchée par un sujet, c'est-à-dire avec les yeux humides et la voix moins assurée, je changeais moi-même de sujet en la questionnant sur autre chose. Cela a peut-être compliqué l'analyse des entretiens car j'ai réuni assez peu d'éléments sur son enfance. L'analyse a également été une tâche complexe. Pour moi, le sens d'un mot et d'un texte est très lié à l'orthographe de celui-ci. Or, dans le travail d'analyse il faut se détacher de la retranscription pour avoir une interprétation du texte dans son ensemble, des sonorités, faire abstraction de l'orthographe et du sens d'un mot pour en révéler un autre.

X. Conclusion

En débutant ce travail voici deux ans, je cherchais à répondre à des interrogations tant professionnelles que personnelles, en lien avec mon vécu et ce que j'ai pu observer lors de mes stages dans les classes. Pour ce faire, j'ai eu à me poser des questions sur mon enseignement et mes choix en classe, ce qui m'a fait évoluer et progresser dans ma perception des choses.

Ce travail de recherche a mis en lumière des causes inconscientes qui poussent un enseignant à utiliser dans sa classe, le dispositif de classe flexible. La parole de Marie, à travers le travail d'interprétation, permet de faire émerger plusieurs hypothèses interprétatives : la satisfaction, à travers la classe flexible, de son désir de savoir ; de vivre et faire vivre le manque ; de continuer à s'effacer. Ces hypothèses propres à Marie ne sont pas systématiquement applicables à l'ensemble des enseignants, mais peuvent tout de même me permettre d'en tirer des perspectives professionnelles.

Ces résultats ont permis de me projeter dans le métier en proposant des solutions qui répondaient à ma question de recherche. Il s'agirait de proposer ponctuellement des modalités d'enseignement s'appuyant sur les caractéristiques de la classe flexible, notamment en mettant les élèves en relation direct avec le savoir. Ce principe « ponctuel » me semble envisageable dans de nombreuses situations, et permet d'offrir des situations d'apprentissages motivantes pour les élèves sans être top lourd pour les enseignants.

J'ai émis l'hypothèse que la classe flexible peut aussi être un moyen de s'effacer et se soustraire au regard des élèves. Je garde cet aspect dans l'esprit car ma carrière me fera peut-être connaître des moments où j'aurai besoin de recul et de distance, et je saurai alors puisée dans cette « boîte à outils » si besoin.

A la lumière de ma recherche, il me semblerait intéressant d'envisager un autre travail, s'interrogeant sur ce qui empêcherait et bloquerait un enseignant dans sa transition vers un dispositif plus souple tel de celui de la classe flexible.

XI. Bibliographie

- Amado, G. (2002). Implication. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 367-374). Toulouse : Érès.
- Assoun, P.-L. (2016). *Le désir : L'objet qui nous fait vivre*. Paris: In Press.
- Balint, M. (2000). *Les voies de la régression*. Paris : Payot .
- Beillerot, J. (1989). *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions Universitaires .
- Boutrolle, M. (2002). Ocnophile ou philobate ?. *Gestalt*, n°23, 53-68
- Brossais, E. (2016). Traces de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement : les apports de la psychanalyse clinique des processus éducatifs et des pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49,
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : une multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & Didactique, Vol 3*, 29-48.
- Buznic-Bourgeacq. (2015). La conversation didactique : de l'expérience personnelle au sujet à l'activité didactique de l'enseignant *TransFormations n°13-14*
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11-12, 119-147.
- Chartier, J. (2009). La supervision psychanalytique, le quatrième métier impossible ?. *Le Journal des psychologues*, 270, 38-40.
- Chobaux, J. (1993). *Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Chouvier, B. (2016). Chapitre 1. La singularité de l'approche clinique . Dans B. Chouvier, *L'entretien clinique* (pp. 19-27). Paris : Armand Colin.
- Cifali, M. (2001). Chapitre 6 : Démarche clinique, formation et écriture . Dans D. B. Université, *Perspectives en éducation et formation* (pp. 119-135).
- Clavurier, V. (2010). Réel, symbolique, imaginaire : du repère au noeud. *Essaim n°25*, 83-96.
- Danvers, F. (2010). Clinique . *Recherche et formation n°63*, 205-116.
- Dargere, V. (2014). L'espace pédagogique : des faits aux symboles. *Sciences humaines combinées n°13*.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode - Pour bien conduire sa raison, et chercher la Vérité dans les sciences*. Paris : Vrin, (1970)
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion, (1967)

- Dolto, F. (1961). *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris : Seuil.
- Doucet, C. (2000). L'étude de cas et/ou la construction de cas. *Recherche en soins infirmiers*, 31-36.
- Fédida, P. (1995). *Le site de l'étranger*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fernandez, I., & Petit, L. (2014). La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein, Lacan. *Topique* (127), 63-77.
- Fettweis, T., Demoulin, C., & Vanderthommen, M. &. (2013). Influence de la position assise des enfants sur leurs capacités cognitives. *Kinésithérapie, la Revue*, n°13, 136.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard. (1975)
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ça*. Paris : Payot, (1977)
- Freud, S. (1949). *Abrégé de psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France. (1992)
- Freud, S. (1953). *La technique psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France. (2010)
- Giust-Ollivier, A. (2002). Entretien. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 343-352). Toulouse : Érès.
- Hamimi, R. (2008). Inadaptation du mobilier scolaire et port du cartable. *Kinésithérapie, la Revue*, n°8, 12-15.
- Hauw, D. (2013). Apprentissage, mouvement et activité située. *Dossier Apprendre en mouvement, revue pédagogique Hep Vaud*.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, Bern: Peter Lang.
- Kaës, R. (2008). Définitions et approches du concept de lien. *Adolescence*, 263, 763-780.
- Jeannin, L. (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques. *Education et socialisation* n°43.
- Keymeulen, R., Henry, J., & Longlez, A. (2020). *La classe flexible je me lance ! cycle 1, 2, 3 et secondaire*. DeBoeck supérieur.
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII, 67-82.
- Labridy, F. (2006, Juillet-Aout). L'EPS : un des lieux d'éducation des poussées pulsionnelles. *Revue EP&S* n°320.
- Lacan, J. (1963). *Le symbolique, l'imaginaire et le réel*.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1978). *Le séminaire, Livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*. Paris: Seuil.

- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France. (2007)
- Larousse Maxipoche*. (2017). Paris: Editions Larousse .
- Laterasse, C., & Brossais, E. (2014). Le rapport au savoir. Dans J. Breillerot, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris: Dunod .
- Leroux, M. (2021). L'aménagement de la classe flexible : le point de vue d'enseignant du primaire au Québec. *Education et socialisation n°59*.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée Sauvage*. Paris : Plon.
- Magis, J.-M. (1978). *Introduction à la psychanalyse à l'usage des formateurs*. Paris: Robert Jauze.
- Marie, P. (2021). Pulsion . *Figures de la psychanalyse n°42*, 51-58.
- Montagne, Y. F. (2020). *La parole*. Paris: éditions EP&S.
- Montagne, Y. F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur; une étude de cas sur le "stade du miroir" en EPS. *Ejreps n°49*.
- Munez Muscosi, J., & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation n°40*.
- Postic, M. (2001). *Relation Educative*. Paris: Presses universitaires de France collection éducation et formation. (1979)
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'élève dans la classe* . Paris: L'Harmattan .
- Roudinesco, E., & Plon, M. (2011). *Réel in Dictionnaire de la psychanalyse*.Fayard.
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Research* . London : Sage .
- Vial, M. (2005). Conférence au séminaire CREN, axe 3 Clinique de l'éducation et de la formation, Université de Nantes.
- Widmer-Perrenoud, M. (2012). L'effacement de soi, une forme spécifique de trouble narcissique : Considérations sur la dynamique du processus, modalités techniques. *Revue française de psychanalyse*, 76, 847-861.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en science de l'éducation. *Recherche et formation n°50*, 133-146.

XII. Sitographie

Delzer, K. (2015, Octobre). *Why the 21st century classroom May Remind You of Starbucks*. Consulté le octobre 25, 2022, sur Edsurge: [https://www.edsurge.com/news/2015-10-](https://www.edsurge.com/news/2015-10-01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks)

[01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks](https://www.edsurge.com/news/2015-10-01-why-the-21st-century-classroom-may-remind-you-of-starbucks)

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, BO du 25 juillet 2013. (2023, Aout). Récupéré sur Ministère de l'éducaion national et de la jeunesse: <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

Les locaux scolaire. (2023, Juin). Récupéré sur Eduscol: <https://eduscol.education.fr/2368/les-locaux-scolaires>

XIII. Annexe

ENTRETIEN 1

- 1 **Laura** : *Tout est anonymisé. Donc il faut choisir un nom d'emprunt. Oui, et ça, c'est à toi de le choisir.*
- 2 **Marie** : *Marie mon deuxième prénom, ça va ? [Rire de Marie].*
- 3 **Laura** : *C'est bien, il faut choisir un donc ok. Pour commencer, si je te demandais de présenter à*
4 *quelqu'un qui ne connais pas forcément qui n'est pas forcément du milieu, qu'est-ce que tu pourrais lui*
5 *dire ?*
- 6 **Marie** : *Que je suis professeur des écoles, donc que dans le cadre de mon métier, Eh bien, j'ai plusieurs*
7 *missions. Donc évidemment celle d'enseigner. Je suis en classe et puis aussi j'ai une mission de*
8 *formatrice et puis une décharge syndicale pour défendre l'école.*
- 9 **Laura** : *Ok, et pour quelle raison a choisi ce métier ? Qu'est ce qui te plaît dans ce métier ?*
- 10 **Marie** : *Alors en fait, mon métier, je ne l'ai pas vraiment choisi. Je l'ai toujours voulu. [Emmm...] On*
11 *parle de vocation, mais pour moi, c'est vraiment ça. C'était une vocation. Depuis toujours, j'ai su que*
12 *je voulais faire ça. J'ai jamais cherché donc je suis très vite après mon bac, partie en licence et en*
13 *master MEEF. Donc j'ai jamais hésité. Et puis pourquoi pas ? Parce que je pense que les enseignants*
14 *que j'ai eu en face de moi lorsque j'étais à l'école primaire, bah, m'ont convaincu que c'était ce métier*
15 *là, qu'il fallait que je fasse. Je pense que l'idée de ... de ... d'aider les enfants à appréhender au mieux*
16 *leur vie future a été aussi une grande motivation, je pense, [Emmm...] et leur permettre de s'épanouir*
17 *et de se révéler. Finalement, c'était surtout ça je crois.*
- 18 **Laura** : *Et tu parles des professeurs des écoles que tu as eus pendant ton enfance et quelle image t'as*
19 *d'eux, Quel ? Qu'est-ce que tu gardes de ces professeurs des écoles ?*
- 20 **Marie** : *Je garde bah l'accompagnement, l'aide qu'ils apportaient toujours voilà ils remédiaient à nos*
21 *difficultés. Moi, c'était vraiment ça. Je savais que de toute façon, je pouvais compter sur ma maîtresse,*
22 *que si moi je ne savais pas, c'est pas grave, elle serait là pour pour palier à ça. Que ... Et puis, puis oui,*
23 *la relation, on se sentait quand même aimé, je pense que c'était ça aussi que je recherchais et qui me*
24 *plaisait. Et puis j'aimais l'école, je pense en général aussi. Il y avait l'enseignant, mais j'aimais vraiment*
25 *ça. Le fait de transmettre le tableau, voilà. Je pense que c'est ça que je rech..., que j'ai voulu retrouver*
26 *à nouveau une fois que j'ai terminé mes études.*
- 27 **Laura** : *Ok, mais quand tu dis que tu aimais l'école, c'est la transmission ?*
- 28 **Marie** : *Oui, je pense. Puis vraiment ce côté aide on transmet ce qu'on sait, mais on aide aussi, on*
29 *accompagne et on fait évoluer. Je pense que c'est ça. Et aujourd'hui. Je pense que c'est vraiment ça, je*
30 *suis enseignante pour faire évoluer les pratiques, faire évoluer les futurs adultes. C'est vraiment ce qui*
31 *me plaît. C'est un peu une manière de créer l'avenir ou du moins d'apporter sa pierre à l'édifice, je*
32 *pense.*
- 33 **Laura** : *Et quand tu parles de faire évoluer les pratiques, de quelles pratiques, à quoi tu penses ?*

34 **Marie** : Euh. Alors évidemment la manière d'enseigner. Je pense que bon, j'ai un peu subi aussi. Donc
35 c'est aussi pour ça que je me suis tournée. Et puis voilà. Au tout début de ma carrière, on fait quelque
36 chose de très traditionnel parce que c'est ce qui nous est appris, Ce qui nous met le plus en confiance
37 lorsqu'on entre dans le métier. Pour autant, On se confronte vite à des élèves, et bien, qui ne rentrent
38 pas dans ce cadre là, qui ont des besoins particuliers et, et pour qui ça ne convient pas. Donc c'est à
39 partir de ce moment là commencent leur recherche qu'on va regarder un peu ce qui se passe ailleurs,
40 qu'on va essayer de se questionner, qu'on va tester aussi, et puis que du coup, on va dire moi, bon il faut
41 que je change là, comme tout ce que je faisais jusqu'à présent, ça ne convient plus, ça ne convient pas
42 donc faut que je trouve autre chose, donc c'est surtout ça aussi. C'est s'adapter au public. C'est, c'est
43 voilà, c'est en fonction des élèves des besoins qu'on peut rencontrer, bah forcément on va faire évoluer
44 bah ce qu'on fait quoi parce que on se rend compte plus.

45 **Laura** : Et à quel, est ce qu'il y a un moment précis dont tu te rappelles où il y a eu une bascule, où tu
46 t'es dit « là ce que je fais, ça ne convient pas, il faut changer » ?

47 **Marie** : Bien c'était des élèves voilà qui ne suivaient plus, qui n'arrivaient-pis-c'est leurs journées, c'est
48 à dire que j'avais des élèves qui étaient vraiment bah, qui décrochaient finalement et qui commençaient
49 à perturber la classe.

50 **Laura** : D'accord.

51 **Marie** : Donc là, on se dit bien sûr, il y a toute une part qui viens d'eux. Peut être que eux sont en
52 confrontation, peut qui sont contre, voilà, l'autorité, et cetera Mais on se dit que peut être que
53 certainement ce qu'on leur propose aussi. Ça ne va pas que c'était vraiment une remise en question à
54 partir de ce moment là.

55 **Laura**: OK. Et toi, ça te faisait sentir comment face aux élèves qui avaient des difficultés dans un système
56 traditionnel? Comment tu le vivais ?

57 **Marie**: Bah forcément mal. Et puis démuni aussi parce qu'au début, bin voilà, on ne sait faire que comme
58 ça. [Emmm...] On ne connaît que ce système là. Donc on se sent un peu démuni. Puis surtout, on se
59 demande ce qu'on va bien pouvoir faire. Comment, comment on va pouvoir appréhender comment,
60 qu'est ce qu'on va pouvoir mettre en place. Donc au départ, on est inquiet quand même. On se dit bon.
61 Et puis aussi on est ... on a peur parce qu'on se dit bon, ça va être long si je ne trouve pas quelque
62 chose. Comment voilà. Mais du coup, c'est ce qui nous pousse à nous tourner sur ce qui se fait d'autre,
63 à se documenter. On met en place toute une aide pédagogique. Et puis, de toute façon, on sait bien que,
64 en matière d'éducation, tous les pays nordiques, scandinaves, ont voilà, sont plus en avance que nous.
65 Donc eh voilà, je me suis tournée, forcément vers ces orientations là et c'est de là que tout est parti
66 finalement.

67 **Laura** : Et maintenant, que tu mets en place en classe la classe flexible. Comment tu te sens vis à vis
68 des élèves qui pourraient rencontrer des difficultés plus ou moins importantes ?

69 **Marie** : Alors, bon, il y a deux types, moi je différencie deux types de difficultés. Il y a les difficultés
70 plutôt d'ordre comportement, et cetera Et puis tout ce qui relève du scolaire. Donc des élèves à

71 *comportement difficile ou qui n'entrent pas dans les a-activités je n'en rencontre plus du tout depuis*
72 *que je suis à *** donc ça fait trois ans, je ne fais quasiment plus du tout de discipline. Je n'en ai plus à*
73 *remettre des élèves à la tâche, je n'ai plus à hausser le ton, je n'ai plus tout ça. Donc eh aujourd'hui,*
74 *c'est beaucoup plus serein, le climat de classe est beaucoup plus calme, propice aux apprentissages.*
75 *Donc c'est plus du tout les mêmes journées. C'est plus la même appréhension, eh, de ma part non plus.*
76 *J'appréhende plus les journées. Je sais que ça va très bien se passer et, et c'est beaucoup plus léger.*
77 **Laura :** *Parce qu'avant appréhendait parfois tes journées ?*
78 **Marie :** *Bah oui, oui.*
79 **Laura :** *OK.*
80 **Marie :** *Quand on a des élèves compliqués, on se demande ce qui va nous arriver aujourd'hui, qu'est ce*
81 *qui va nous faire, comment ils vont réagir à ce qu'on va leur proposer. [Emmm...] Est ce qu'on va*
82 *pouvoir, eh, mener à bien nos séances?, eh, Donc oui, tout à fait donc.*
83 **Laura :** *Et toujours pour parler de ce qui est amené à mettre en place ce dispositif, tu m'as dit que tu*
84 *subissais la manière d'enseigner quand t'étais enfant.*
85 **Mairie :** *Ouai.*
86 **Laura :** *Qu'est-ce que tu peux me dire de plus par rapport à ça ? Comment t'avais l'impression de subir*
87 *ça ?*
88 **Marie :** *Et bien, eh, j'étais quelqu'un de très réservé, donc en retrait, donc délaissé, hein. Je participais*
89 *peu, mais de toute façon, j'avais pas forcément l'occasion de participer. On, voilà, on était très peu*
90 *interrogés pis quand on était interrogés, on avait peur de se tromper. Donc c'était plutôt ça, en fait. On*
91 *était toujours, on avait peur aussi, bien voilà, de la moquerie des autres. Moi, je me souviens de ça. On*
92 *avait vraiment peur de prendre la parole et on y était très peu incité. Et puis on était isolés, on avait*
93 *chacun notre place. Il fallait jamais parler, il fallait jamais bouger. On était toujours réprimandé si il y*
94 *avait quoi que ce soit effectivement, moi, pour quelqu'un qui était déjà très réservé, j'étais vraiment*
95 *encore plus, voilà, empreint de cette, de cet isolement là. Et donc ça m'a porté préjudice plus tard.*
96 *C'était violent, l'arrivée au collège, là où il fallait, et bien se démarquer un peu. [Emmm...] Donc c'est*
97 *surtout ça. Le rapport aux autres, voilà, pour moi, ça a été compliqué parce que, bah, quand j'étais à*
98 *l'école primaire, c'était non, chacun a-on-son pupitre. On parlait pas, on faisait rien en groupe, on*
99 *restait assis. Et puis il fallait surtout pas parler que quand on était interrogé. Et puis si on se trompait,*
100 *c'était pas toujours. Voilà. Donc voilà.*
101 **Laura :** *Si vous vous trompez, il pouvait se passer quoi ?*
102 **Marie :** *On nous faisait une remarque, s'était pas, mais eh. Mais du coup, moi je prenais très mal les*
103 *remarques qu'on pouvait me faire. Et donc du coup, je ne prenais plus la parole puisque de toute façon,*
104 *donc c'était plutôt ça.*
105 **Laura :** *OK et maintenant en tant que PEMF ...*
106 **Marie :** *Oui*

107 **Laura** : ... quand tu transmets à tes étudiantes ton dispositif, comment c'est accueilli ? Par exemple par
108 les étudiants ?

109 **Marie** : Et bien, très bien. Je pense que ça suscite aussi la curiosité. Mais je pense que, y'a déjà eu
110 quand même du chemin de fait par rapport à moi, comme quand j'étais à l'INSPE. Mais[Emmm...] non,
111 Aujourd'hui, les étudiants sont très enthousiastes, ouverts. Ce que je pense, tous les collègues ne le sont
112 pas et ça s'entend. Mais aujourd'hui, je, je , je pense que, qu'on est dans un moment où on peut faire
113 évoluer, où les choses peuvent changer et on a compris qu'il fallait correspondre aux besoins des
114 enfants. Et ça, je trouve que c'est quand même important et une grande avancée.

115 **Laura** : D'accord et avec les autres collègues.

116 **Marie** : Alors que ce soit mes collègues PE dans mon école, bon, on partage pas tellement ils savent
117 très bien ce qui se passe dans ma classe, comment c'est fait, mais mais sans plus. Après, moi, je travaille
118 en binôme avec une collègue qui a tout à fait les mêmes pratiques que moi. Donc on s'entraide et on
119 mène des projets ensemble et on se nourrit l'une l'autre. Donc là, très bien. Mais je vois quand même
120 Là, j'ai reçu pas plus tard qu'hier deux mail de collègues qui me demandent des conseils parce qu'elles
121 vont se lancer dans le flexible à la rentrée. [Emmm...] Mardi, j'ai deux collègues qui sont venus voir
122 dans ma classe, des collègues de Belfort. Donc on commence à en entendre parler. Ça suscite la
123 curiosité et bah y'a quand même la naissance d'un besoin de formation ou d'échanges, tout du moins de
124 pratique. Donc ça c'est quand même pas mal. Là encore, on sent bien que les choses changent, avancent.
125 Et puis que, que voilà les collègues ont envie quand même d'évoluer.

126 **Laura** : Et comment tu te sens vis à vis de cette curiosité que ça suscite ?

127 **Marie** : Moi, je suis ravie hein. Forcément bah voilà, ça fait maintenant, je dirais cinq bonnes années
128 que je prône la classe flexible. Donc enfin, si on peut faire bouger les lignes, bah j'en suis ravie. Je
129 pense que, que tout le bénéfice reviendra à nos élèves. Donc eh. C'est très bien. Et puis moi, je suis
130 aussi, voilà, très contente si je peux aider justement à la mise en place de, de ce dispositif, donc là
131 encore ... C'est très positif.

132 **Laura** : OK. Oui et tu m'as dit que je ne partageais pas avec l'autre PE de ton école.

133 **Marie** : Non

134 **Laura** : Que vous ne discutiez pas de ça. Comment ça se fait? Pourquoi ?

135 **Marie** : Parce que c'est une collègue. Eh et bien, il faut le dire, d'un âge beaucoup plus avancé que le
136 mien. Qui, je pense, a des habitudes de classe très ancrées, qui est installé dans un confort et qui du
137 coup, bah voilà, n'a vécu que cette manière de faire, qui, c'est très rodé. Ça tourne bien pour elle et je
138 pense que ça lui demanderait un gros effort. Et certainement Ce serait déstabilisant pour elle de sauter
139 ce pas. C'est ce qu'elle pense en tout cas. Et voilà, j'explique ça comme ça, je-c'est vrai, mais elle
140 commence à poser quelques questions. Il y a du monde qui passe dans la classe, des IEN, des, des
141 formateurs, donc forcément que ça suscite la curiosité. Mais, mais voilà elle n'évoque pas l'idée, bah de
142 changer ses pratiques ou ne serait ce que d'échanger avec moi là dessus, parce que je pense que ça lui
143 fait peur, peut être.

144 **Laura** : Et les parents ? Parce que il y a quand même des parents derrière les enfants que tu accueilles
145 en classe. Comment réagissent les parents ?

146 **Marie** : Les parents à la toute base, ils ne savent pas du tout ce que c'est. Donc moi, j'organise à la
147 rentrée une réunion de rentrée où je présente le dispositif, où j'explique tout. Puis comme cela fait
148 quelques années que, que j'utilise maintenant j'ai un petit film, donc ça illustre bien. Bon eh ... ils me
149 confient pas de réticence. Ils me font confiance j'ai de la chance. Et puis ce qui, je pense, bah permet
150 de, de, les rassurer, c'est que j'ouvre ma classe. Donc ils ont l'opportunité de venir voir ; une demi-
151 journée ils ont voilà. J'invite les parents à entrer dans ma classe, ceux qui peuvent. Sur les trois années,
152 je pense qu'il y a au moins une quinzaine de parents qui, qui sont venus. Et du coup, bah ça rassure tout
153 de suite hein. Ils sont impressionnés de voir comment, comme ça travail, comme c'est calme et que
154 cetera et que cetera. Donc eh, la communication avec les parents, elle est-c'est vrai, elle est importante
155 et [Emmm...] je pense que si elle est bien posée, voilà moi il peut me poser autant de questions qu'ils
156 veulent. Je suis très disponible. Je travaille avec une application sur mon téléphone. C'est très facile de
157 me joindre. Donc voilà, ça a été plutôt bien accueilli. Je pense que oui. Il faut vraiment, vraiment soigner
158 la présentation. Il faut vraiment nou-nourrir les parents pour que justement voilà ça leur parle, qu'ils y
159 compris les enjeux et surtout qu'ils soient rassurés, qu'ils se rendent compte que ça n'entachera pas du
160 tout le suivi du programme, et cetera.

161 **Laura** : Et comment ça fonctionne ? Quand t'ouvre ta classe aux parents, ça fonctionne comment ?

162 **Marie** : Alors en fait, je propose, je crois en tout, quelques créneaux, plusieurs dates. Et puis avec
163 Google Drive, ils s'inscrivent et ils viennent donc eh une demi-matinée. Ils viennent avec leur enfant le
164 matin et repartent à la récréation générale vers 10 h 30. Et ils observent. Mais quand on fait des ateliers,
165 des jeux peuvent prendre part. Je les laisse, je les invite à prendre part aux ateliers. Donc voilà.

166 **Laura** : C'est bien de faire ça je trouve.

167 **Marie** : Bien, c'est. C'est vraiment important d'établir une relation de confiance avec les parents. Ils me
168 font confiance, Je leur fais entièrement confiance. Je suis transparente. Enfin, je pense que du coup, ils
169 le sont avec moi aussi. On est voilà dès qu'il y a quelque chose avec leur enfant, ils viennent, ils
170 m'appellent et j'ai une sorte de contrat en fait.

171 **Laura** : OK. Tu as parlé de l'effort de sauter le pas pour ta collègue.

172 **Marie** : Oui,

173 **Laura** : Et toi tu as eu l'impression de faire un effort pour sauter le pas, d'avoir un enjeu, une difficulté.

174 **Marie** : Alors[Emmm...] à sauter le pas? Non, parce que pour moi, c'était nécessaire. Il fallait bien, il
175 fallait, ça ne fonctionnait plus donc il fallait que je trouve un autre moyen de, bah de raccrocher ces
176 élèves qui, qui avaient du mal avec le système traditionnel. Donc pour moi, c'est une évidence. Pour
177 autant, il faut être clair que ça représente du travail. Ça représente beaucoup de temps et
178 qu'effectivement, il faut être prêt à ça quand même. [Emmm...] c'est... Voilà... il faut repenser ses
179 séquences, ses séances, ses méthodes, tout simplement hein, il va falloir réagir et sa classe. Il va falloir
180 lâcher prise. Donc ça aussi, c'est compliqué. Donc moi, je pense que j'en étais capable et que je me

181 *sentais capable aussi. C'est, c'est certainement pour ça que ça n'a pas représenté un obstacle. Je me*
182 *suis lancé. Mais le travail derrière il est conséquent effectivement*

183 **Laura :** *Et comment tu vis ce lâcher prise dans ta classe par rapport aux enseignements traditionnels*
184 *que, que tu as pu vivre avant d'avoir cette classe ? Est ce que ça a été facile? Ça a été progressif ?*

185 **Marie :** *Bah au tout début, c'est quand même un peu déroutant. On ne sait pas comment vont réagir les*
186 *élèves. On ne sait pas comment ça va se passer. On ne sait pas comment ils vont réagir à cette liberté*
187 *hein eh. Et puis finalement, là encore, tout est question de communication. Il faut poser les limites. Il*
188 *faut passer un contrat avec ses élèves et très vite, ça se met en place. Très vite, les élèves acquièrent le*
189 *rythme, les gestes, les... et entrent dans les tâches comme on le souhaite finalement. Je crois vraiment*
190 *que les enfants ont une capacité d'adaptation qu'on, qu'on sous-estime vraiment. Et du coup,*
191 *aujourd'hui, ça ne me coûte plus du tout. Je n'ai pas l'impression de lâcher prise ou quoi. C'est devenu*
192 *naturel. Au tout début, oui, c'est un peu déroutant. Au début, oui, c'est un peu déroutant un peu moins*
193 *calme. Aujourd'hui, j'ai des, j'ai des moments dans ma classe qui sont tout aussi calme que quand ils*
194 *étaient un par table, sur une table et sur une tache. Voilà ça prend un peu de temps. [Emmm...] Mais*
195 *bon, là, c'est vrai, il se lèvent. Alors au début, on se dit il va aller ou qu'est-ce qu'il va faire ? Puis*
196 *finalement, petit à petit, il se lève pour aller chercher une autre activité. Il va aux toilettes. Oui bah Ce*
197 *n'est pas grave, en faites, il va aux toilettes. Quand on a envie d'aller aux toilettes, faut y allez, mais il*
198 *revient cinq minutes plus tard et tout va bien. Il se remet à son activité. Donc eh, non, je pense aussi que*
199 *quand on leur fait confiance, tout est question de confiance hein. Ils nous le rendent bien. Et... et tout*
200 *devient naturel, tout s'orchestre bien. Ils savent très bien jusqu'où aller. Et ... et il n'y a plus de souci.*
201 *Je vais me moucher, c'est de l'allergie,*

202 **Laura :** *Pas de souci.*

203 **Marie :** *Je suis désolée.*

204 **Laura :** *Et, est-ce que pour si tu te mettais à la place d'un élève dans ta classe, comment tu pense qu'il*
205 *le vit et qu'il appréhende ce nouveau, ce nouveau dispositif ? Parce qu'il ne connaît pas en faites, avant*
206 *d'arriver dans ta classe.*

207 **Marie :** *Bon, forcément, on a déjà fait des entretiens avec les élèves. J'ai une idée quand même de...*
208 *Mais moi, ce que j'ai pu remarquer, sans même, sans même les questionner, c'était [Emmm...]. Ils sont*
209 *beaucoup plus épanouis, enjoués, heureux. Je, on voit plus d'élèves qui rechignent à la tâche, par*
210 *exemple. On voit pas d'élèves qui viennent à l'école à reculons. Ce que j'ai pu voir avant hein, les*
211 *élèves, qui voulaient pas venir, les élèves qui boudaient toute la journée. Donc ça, moi je ne vois plus du*
212 *tout. On, on voit vraiment des élèves. Et puis oui, la motivation quoi. Ils ont à cœur de bien faire. Ils ont*
213 *à cœur de s'appliquer. De rendre fier leur maîtresse, je pense. Parce que grâce à tout ça, voilà ça va*
214 *bien au delà de l'aménagement flexible. C'est tout ce que toute la relation maître élève qui est importante*
215 *et ... Et on le ressent vraiment chez les élèves. C'est une relation très positive. [Silence] Quand ils nous*
216 *disent et ils sont très contents, ou aux petits mots qu'ils laissent. [Emmm...] Pas plus tard qu'hier, on,*

217 *on a une porte des bonheurs. Ils écrivent. Voilà, Mon bonheur, c'est de venir à l'école le matin. C'est ...*
 218 *Donc voilà, je pense que même, qui a ... Qu'on a développé une certaine appétence pour l'école.*

219 **Laura :** *Et c'est dans quel cadre que tu as fait des entretiens avec les élèves ? C'est lié à la classe flexible*
 220 *ou a la recherche ?*

221 **Marie :** *C'était dans le cadre du FINOV, c'était un salon de l'innovation et on avait fait un reportage et*
 222 *on avait recueilli justement l'avis des parents et des élèves. Ce n'était pas quelque chose qui n'était pas*
 223 *un protocole particulier. C'était plutôt voilà pour faire état, pour recenser des avis d'élèves.*

224 **Laura :** *La relation maître élève elle est importante pour toi en tant que professeure des écoles ?*

225 **Marie:** *Complètement. Et là, la recherche nous le dit. Catherine Gueguen s'est vraiment emparée du*
 226 *sujet. Mais qu'effectivement, le bien être à l'école, il est conditionné par la relation entre l'élève et le*
 227 *maître. Donc une relation bienveillante je dirais c'est le mot. Et bienveillante c'est aussi leur apporter*
 228 *du cadre parce qu'on est toujours, on entend bienveillant, Oui, c'est être gentil, toujours dans le positif.*
 229 *Non, je pense que quand on, on dit à un élève que là, ça ne va pas, que ou quand si on lui pose des*
 230 *limites, et cetera Là aussi, c'est la bienveillance et je pense que c'est vraiment ça. C'est, voilà, tout ce*
 231 *qui ... Cette relation va vraiment conditionner le bien-être de l'enfant à l'école. Son épanouissement au*
 232 *sein de l'école, elle va le mettre en confiance. Et [Emmm...] voilà, il y a, il y a tout ce statut de l'erreur*
 233 *finale, qui va être levé en fait ou du moins, l'erreur va être vraiment comprise par l'élève comme*
 234 *un moyen d'avancer, d'apprendre et ; et ça va vraiment éviter ces, ces freins chez les élèves. Donc c'est*
 235 *vraiment ça que je recherche, qu'il puisse oser et se tromper et pis que finalement faire de leurs erreurs*
 236 *un moyen d'apprendre.*

237 **Laura :** *Et en tant qu'élève, la relation que tu avais avec ton maître de maîtresse était aussi importante ?*

238 **Marie :** *Oui, oui, oui, c'est moi j'ai toujours idolâtré mes maîtresses. Pour autant, il fallait vouvoyer. Il*
 239 *fallait toujours, et bien eh ... bien faire, bien répondre. Avoir un comportement toujours très cadré,*
 240 *toujours exemplaire et donc parfois bah je m'inhibais pour justement montrer que le meilleur de moi-*
 241 *même et voilà.*

242 **Laura :** *Qu'est-ce que, comment tu le définirais? Idolâtrer sa maîtresse ?*

243 **Marie :** *Moi, c'était quelqu'un pour qui j'avais beaucoup de comment dire ? je ne sais pas mais*
 244 *d'admiration. J'étais fasciné. Je ... C'était quelqu'un pour moi. Voilà qui représentait [Emmm...] le*
 245 *savoir. Et puis voilà, J'avais un grand respect pour la maîtresse, pour ça n'empêche pas. Je pense que*
 246 *mes élèves respectent énormément. Mais, mais j'avais peur de m'adresser à elle. Finalement, j'avais*
 247 *peur de décevoir voilà humm. Je pense que c'était comme ça.*

248 **Laura :** *D'accord. Et est ce que tu peux me parler d'une journée? Une journée type dans ta classe? Un*
 249 *petit peu. Comment ça se passe? Quelles sont les étapes un peu importantes ?*

250 **Marie :** *Eh bien donc, le matin, j'accueille en classe, c'est à dire qu'il y a une collègue service civique*
 251 *au portail. Moi, j'accueille en classe et donc là, on prend. Moi, je les accueille à la porte. On salue d'une*
 252 *manière, donc c'est eux qui choisissent. Il y a plusieurs moyens de se saluer, ils choisissent. On s'échange*
 253 *un mot. Ensuite, donc ils vont se laver les mains, ils déposent leurs affaires. On laisse tous dans le*

254 *couloir, le sac, et cetera Et là, ils passent devant le mur des compliments. Donc c'est écrit : tu es beau,*
255 *tu es belle, tu es formidable, aujourd'hui, tu vas réussir, des choses encourageantes. Ensuite, ils mettent*
256 *leurs émotions avec des petites étiquettes. Ils se placent dans l'émotion qui leur correspond au moment*
257 *où ils entrent en classe. Donc là aussi, c'est pour moi un moyen. Si je vois que tout le monde est triste,*
258 *bon bah voilà quand on voit un élève qui arrive patraque c'est le moment justement d'aller vers lui et*
259 *puis de faire en sorte que la journée commence mieux, bien. Et parce que bon bah on se rend vite compte*
260 *que si le matin ça ne va pas bien, ça va engendrer bah voilà, ça va, ça va déferler sur toute la journée.*
261 *Ensuite, je fais l'accueil, donc ils sont un peu comme, comme un cycle 1, comme en maternelle. Donc il*
262 *y a plusieurs ateliers. Ils sont par famille, puis tous les jours ils changent. Et puis bon voilà, quand*
263 *l'accueil est terminé je mets une petite musique, on se regroupe, on fait des rituels, on présente le*
264 *programme de la journée. Et puis ensuite, et bah il y a des élèves qui vont partir en autonomie sur du*
265 *plan de travail, des ateliers autonomes, pendant que moi j'aurai un groupe pour travailler bah voilà, à*
266 *la manière d'une mini leçon où je vais être. Voilà, je vais travailler des notions plus spécifiquement.*
267 *Puis je tourne comme ça toute la journée, [Emmm...] sauf donc en fin de matinée. On a du*
268 *décloisonnement malgré tout, avec ma collègue, on décloisonne. Donc c'est déjà un pas quand même.*
269 *Je prends ses élèves, elle prend les miens puisque comme on a une configuration de répartition un peu*
270 *particulière, donc pour reconstituer les cycles. Et puis voilà ensuite on tourne. Je ... Il y a toujours trois*
271 *niveaux d'autonomie, puis un qui est plutôt avec moi.*

272 **Laura :** *Tu fais des mini leçons comme tu appelles ça. Est ce que ça a quelque chose de plus*
273 *transmissible de plus frontal ?*

274 **Marie :** *Oui. Ça correspond effectivement à ... Et bien ils auront été en recherche avant. Mais ça va*
275 *correspondre à l'institutionnalisation, à la phase vraiment où on pose, oui, le savoir, la notion. Oui, ça*
276 *va correspondre aussi ces temps là aux corrections. Donc ouai, c'est plutôt ça. Ou alors des fois c'est*
277 *quelques élèves et là on va faire de la remédiation plutôt que de l'entraînement ou de l'application*
278 *comme lorsqu'ils sont en autonomie etcetera.*

279 **Laura :** *Donc tu as quand même encore besoin de parfois ses temps un petit peu plus transmissif...*

280 **Marie :** *Tout à fait*

281 **Laura :** *... par rapport à l'autonomie.*

282 **Marie :** *Oui, Oui, c'est, voilà, dans, dans chaque système, y'a, y'a du bon et du mauvais. Donc*
283 *effectivement, [Emmm...] il y a des moments où on ne peut pas faire autrement que de dire bah oui, c'est*
284 *juste c'est comme ça tu as bien fait, c'est la règle c'est ça. Il y a un moment donné, effectivement*
285 *l'institutionnalisation, elle est frontale et on reste des professeurs qui, qui voilà qui transmettent et qui,*
286 *qui valident aussi. Donc effectivement, cette phase là, elle se fait encore de manière un peu plus*
287 *descendante. Mais elle survient après des phases de recherche de collaboration en groupe etcetera, sur*
288 *des temps donc plus courts et sur des phases plus délimitées que ce qu'on peut voir dans un système plus*
289 *traditionnel.*

290 **Laura** : Et dans ces cas là, le fait d'avoir d'autres élèves autour qui font une autre activité ou une autre
291 tâche, ce n'est pas dérangeant pour toi en tant que PE ?

292 **Marie** : Non non, pas du tout. Après [Emmm...], là aussi, le, le, ce qui va être important, c'est de
293 justement proposer ces activités de telle manière que les élèves puissent être en réussite, puissent les
294 réaliser seuls, sans besoin d'aide, dans le calme. Et [Emmm...] donc, là aussi, ça nécessite une
295 connaissance des élèves et une, une observation de ces élèves de manière à, à et bien à comprendre
296 leurs besoins, aussi en termes de, de ,de et bien, en termes d'apprentissage et de niveau scolaire. Donc,
297 [Emmm...] quand ils sont tous en autonomie, ils n'ont pas tous la même chose. L'exercice, Même s'il va
298 abordé la même notion qui va correspond à un même point de programme, il va pas être le même pour
299 que, justement, ils soient en capacité de le réussir seuls. Et [Emmm...] Et puis pareil, on va au fur et à
300 mesure, donc c'est un peu compliqué en début d'année, mais voilà en période cinq c'est roder. On sait
301 aussi les élèves qui vont avoir besoin de plus de travail, les élèves qui eux, sont plus lents donc on va
302 peut-être alléger un peu le travail qu'on leur donne en autonomie. On va mettre moins d'écrit pour eux.
303 Ils vont peut être faire des choses sur l'ardoise. Voilà. Il faut, en fonction de, de la connaissance qu'on
304 a de nos élèves. On adapte pour que justement ils soient vraiment en autonomie et que nous, enseignants,
305 soient vraiment tranquilles sur ce temps là pour travailler avec les autres.

306 **Laura** : Et qu'est ce qui est plus compliqué en début d'année, que ce soit pour toi et pour les élèves ?

307 **Marie** : Alors pour moi, ça va peut-être être, enfin, d'évaluer vraiment le niveau de mes élèves quand
308 c'était, bon moi là c'est un peu particulier parce que j'ai quatre niveaux que j'ai plusieurs, que je connais
309 déjà. Mais on a quand même des élèves qui arrivent et que je ne connais pas. Donc eh il faut se laisser
310 le temps. Au début, bah, je, je ne vise pas toujours bien, finalement. Mais j'ajuste au fur à mesure donc
311 voilà. Et c'est pour les élèves, je crois que je pense que c'est plus compliqué de se mettre dans ce
312 fonctionnement, d'adopter les méthodes de travail, les habitudes de travail. Mais je crois que de toute
313 façon, dans toute classe, à chaque fois qu'on change d'enseignants, même de niveau. Bah, je vois la
314 première période, elle est un petit peu. C'est une période un peu d'ajustement.

315 **Laura** : Et comment tu vas gérer ce début d'année où les élèves vont avoir besoin de pas mal
316 d'ajustements vis à vis du dispositif ? Mais tu peux aussi avoir besoin de temps pour les évaluer comme
317 tu dis.

318 **Marie** : Donc cette première période, je [Emmm...]. Je veux la. Je m'accorde déjà à à revoir, en fait, à
319 à consolider les bases qu'ils ont déjà acquise. Et c'est justement voilà, là-dessus, en mettant parfois du
320 travail voilà dont je suis sûr qu'ils seront en réussite, qui me permettra voilà je, on est plutôt sur une
321 première période où on n'entre pas sur les notions les plus compliquées. C'est voilà, je construis mes
322 programmations, par exemple en conjugaison. En début d'année, je vais mettre un temps très facile
323 comme l'imparfait, le futur pour justement essayer d'accrocher tout le monde. Et on gardera les temps
324 du passé plus tard : passé composé, passé simple, alors que c'est pas toujours ce qu'on va dans les
325 livres. Mais j'adapte justement, ça va être de programmer de manière à ce que ce soit, bah voilà, plus

326 facile pour eux d'entrer dans les apprentissages, peut être et dans les tâches. Et que ce soit sur des
327 notions plus abordables je dirai, plus régulières, qui tiennent, qui sont moins compliqué à comprendre.

328 **Laura :** Et en tant qu'enfant que tu étais, dans le dispositif que tu as mis en place aujourd'hui, comment
329 tu l'aurais vécue tu penses ?

330 **Marie :** [Emmm...] Je pense je, je, ça, ça m'aurait permis de m'émanciper de ... et puis de, de me gérer,
331 en fait, ... d'être autonome finalement. C'est ce qui m'a ensuite vraiment porté défaut. Dans un
332 fonctionnement plus traditionnel, on est aussi très cadré. On fait ce qu'on nous dit de faire que ce qu'on
333 nous dit de faire. On prend peu d'initiatives et donc c'est voilà ce qui m'a ensuite un peu embêté. Et voilà
334 ce qui était difficile [Grande inspiration]. Déjà au lycée, puis à la fac, quoi. La prise d'initiative, et
335 cetera ça a été compliqué. Donc je pense que c'est, ça, voilà ce que ça moi aurait pu apporter, je pense.

336 **Laura :** Et tu penses que tu aurais mieux vécu ta scolarité dans un système comme tu le met en place
337 dans ta classe de classe flexible ou dans un système traditionnel, ou alors à mi chemin entre les deux ?

338 **Marie :** Après, j'ai pas mal vécu, mais disons que [Emmm...] que je suis quand même allé la boule au
339 ventre ou même à vomir le matin avant d'aller à l'école. Donc [Emmm...] certainement que que c'était
340 parce que ce fonctionnement, ne m'allait pas. Donc j'imagine oui, que quelque chose de plus flexible eh
341 m'aurais mieux convenu.

342 **Laura :** Et eh tu te formes pas mal afin d'essayer beaucoup de transmettre la classe flexible en tant que
343 PEMF tu as repris en master et du refais une mémoire.

344 **Marie :** Oui oui.

345 **Laura :** donc tu as quand même une volonté de transmettre qui vient d'où ? Pourquoi cette volonté ?

346 **Marie :** Alors transmettre je sais pas [prononcé très rapidement], mais au moins faire découvrir et ouvrir
347 de nouveaux horizons. Parce que je, enfin vraiment ce qui m'importe, c'est les élèves. C'est, on voit
348 aujourd'hui des adultes qui sont quand même pas très bien dans leur peau. Je, je trouve que la période
349 qu'on vit actuellement, enfin voilà on voit des, des personnes qui sont quand même voilà, pas très à
350 l'aise dans leur vie. Et je pense que eh si on avait su leur faire appréhender la vie d'une meilleure
351 manière, voilà donc l'École, l'éducation n'est pas le seul paramètre hein, mais je pense quand même
352 qu'on a un rôle à jouer oui. Et puis que la manière dont on enseigne influe sur sur eh bah la manière
353 d'être des élèves et donc sur les adultes qui seront plus tard, je je je pense, ouai.

354 **Laura :** Qu'est-ce que tu entends par un adulte mal dans sa peau ou pas à l'aise dans sa vie ?

355 **Marie :** Humm . [Emmm...] qui des, des, qui n'osent pas, qui n'est, qui n'a pas confiance en lui, qui
356 [Emmm...] et puis qui, oui, qui peut être, oui, comment dire ? Qui, Oui, qui n'ose pas, qui n'est pas bien
357 dans sa peau, qui, qui [Emmm...] qu'est-ce qu'on pourrait dire ? [Silence] Et puis aussi qui a du mal à
358 vivre ensemble. Je trouve qu'on trouve, aujourd'hui à la collaboration, la coopération elle est pas aisée.
359 Mais parce que je crois que l'école, enfin je veux dire quand on est un collègue au lycée, c'est pareil hein,
360 on est dans l'écrit. S'exprimer aussi, c'est toujours compliqué : on est face à des personnes qui voilà qui
361 ne savent pas comment dire, qui n'osent pas prendre la parole. Donc eh je trouve que ça, c'est quand

362 même récurrent. Et je pense que ce système traditionnel, on est beaucoup dans l'écrit, dans individuel
363 Bah nuit peut être voilà au développement de ces compétences là.

364 **Laura** : Le côté social ...

365 **Marie** : Oui.

366 **Laura** : ... dans la transmission à l'école est important pour toi ?

367 **Marie** : Oui, oui, oui

368 **Laura** : Ça vient de ta scolarité, de ta vision d'adulte ?

369 **Marie** : Aussi Oui, [Emmm...] parce que moi, c'est ce qui m'importe. Et voilà les autres, c'était difficile.
370 Et [Emmm...] donc tant qu'on est dans un système comme ça voilà. Mais quand on arrive ensuite à la
371 fac où on va devoir justement faire des projets à plusieurs, et ben là, on n'est pas préparé, On avait
372 jamais fait ça. On est beaucoup dans l'oral, à la fac, on présente beaucoup de choses et donc, là encore,
373 jusqu'à arriver là, on n'a pas été du tout préparé à ça hein. On est dans l'écrit. Moi, aujourd'hui, peut-
374 être moins. Moi, j'ai passé le bac, je n'ai passé que des écrits. J'ai pass, Je n'ai passé aucun oral pour
375 le bac, même les langues, tout était à l'écrit et puis en individuel, on n'avait pas de projet eh à plusieurs,
376 et cetera. Moi je suis arrivé à la fac déjà on avait un binôme. On travaillait plus jamais seul tout ce
377 qu'on rendait à deux, On avait quelques partiels quand même. Mais bon, bah déjà ça bon c'était difficile.
378 Moi, je l'avais jamais fait. Et puis, oui je ne sais plus de quoi on parlait [Emmm...] ce que l(on disait
379 par rapport à cela oui, oui, par rapport au volet sociale. Et puis, puis aujourd'hui, justement, ces fameux
380 collègues qui sont très seuls dans leur classe, qui partagent peu. Mais parce que de toute façon, voilà,
381 on a, on leur a toujours proposé des formations descendantes sur eh ? Aujourd'hui, on commence à
382 avoir en formation, on fait des petits groupes, on échange, on, on restitue notre réflexion. Voilà. Mais,
383 mais je pense que ce n'était pas du tout dans les habitudes il y a quelques années et que ben, ben que
384 voilà, les enseignants sont formatés de cette manière là, sont dans ce carcan. Et oui.

385 **Laura** : Malgré ton isolement géographique...

386 **Marie** : Ben oui

387 **Laura** : ... Tu ne te sens pas seuls dans ton enseignement ?

388 **Marie** : Non, non, parce que, ben aujourd'hui voilà si on veut trouver des collègues qui ont les mêmes
389 appétences que nous bah c'est très simple aujourd'hui [Emmm...], on a la possibilité d'une veille
390 pédagogique, pédagogique via les réseaux aujourd'hui, c'est très simple de contacter les mails. Donc
391 non. Et puis je crois que quand même, [Emmm...] notre hiérarchie valorise l'innovation, valorise ce qui
392 permet aux élèves de mieux réussir. Et une fois que voilà qu'on a réfléchi un projet, on est accompagné.
393 Donc, moi j'ai été très accompagné. J'ai ... donc ... Je n'ai jamais subi l'isolement. On m'a permis de de
394 faire découvrir aux autres enseignants. J'ai fait des formations. On m'a moi aussi formé. On m'a proposé
395 du temps pour faire ça. Et puis après, donc il y a tout des, on peut continuer à se former eh voilà, à
396 s'inscrire à des masters qui sont faits pour prendre des enseignants, des gens en poste. Là sont fait pour
397 des enseignants, des gens en poste. Là aussi on rencontre des personnes eh ben qui cherchent justement
398 à aller plus loin. Donc c'est tout à fait possible oui.

399 **Laura** : C'était important pour toi être accompagné dans ta transition, dans ta démarche, vers une
400 classe flexible ?

401 **Marie** : [Emmm...] Bon dans ma démarche, je ne dirais pas que c'est ça, mais je trouve que c'est très
402 important d'être accompagné aujourd'hui pour déployer, en fait. Pour peser peut être plus lourd, pour
403 pouvoir et bah divulguer encore mieux et puis surtout pour enrichir la pratique quand on est plusieurs
404 on échange. Et ça permet bah de justement de de d'améliorer notre pratique aussi hein. Ma pratique
405 aussi hein. C'est parce qu'on est plusieurs à échanger, à être à l'affut des nouveautés et puis simplement
406 à tester des choses, donc eh c'est ça aussi. Donc oui, quand même, ça confortait ma pratique. Et puis
407 c'est tout, ce, ce volet de déploiement aussi.

408 **Laura** : Tu m'as dit tout à l'heure les autres, c'est difficile enfin c'était difficile. C'est-à-dire ? C'est quoi
409 qui était difficile avec les autres ?

410 **Marie** : De, de, d'entrée, je dirais, ne serait-ce que le contact avec les autres. Et puis [Emmm...]
411 travailler hein. S'entendre, être d'accord, ne pas avoir peur eh d'être inférieur. Ca, ça a été aussi voilà
412 de toujours me sentir en dessous de voilà ... Donc, parce que le système, moi-même, quand j'étais à
413 l'école primaire, on avait des notes, on était classé, et cetera. Et, et au collège, on n'en parle pas hein,
414 on était vraiment toujours hein. Donc dès que l'on sentait quelqu'un supérieur, ce n'était pas toujours
415 évident. Donc du coup, moi je m'inhibais, je me mettais en retrait et voilà, j'allais plus vers les autres.

416 **Laura** : Et dans ton dispositif, tu as l'impression que les enfants sont moins inhibés, moins peut être
417 infer-, avec ce sentiment d'infériorisé, d'infériorité par rapport aux autres ?

418 **Marie** : Mais parce qu'en fait, on travaille par compétences. Donc, il y a des élèves qui oui vont avoir
419 des difficultés dans certains domaines, mais qui vont être très performants dans d'autres. Donc toute la
420 vigilance, ça va être justement de, de voilà, de à certains moments, leur permettre et bien d'être tuteurs
421 d'autres élèves dans les domaines là où ils sont les plus forts en fait. Et donc, oui, ils vont se rendre
422 compte que parfois ils sont en difficulté. Mais mais ça, par contre là, ils sont les meilleurs. Justement,
423 ça va contrebalancer, ça va leur permettre humm et bah voilà de se rendre compte que ils ont eux aussi
424 voilà des points forts et qu'ils peuvent eux aussi être [Emmm...] au niveau des autres élèves et être à
425 l'aise finalement.

426 **Laura** : Et toi, dans ta classe, quelle attitude tu as vis à vis de, de cette difficulté aux autres qui peuvent
427 avoir de, de ce lien d'infériorité ou de supériorité comment tu le vis ?

428 **Marie** : [Emmm...]. Disons que [Emmm...] je m'appuie beaucoup sur les erreurs. Plutôt que voilà, peut-
429 être aussi parce que c'est ce que peut être aussi j'ai pu voir ou j'ai pu. Voilà, c'est ce qu'on faisait à mon
430 époque aussi quand j'étais là. Mais les erreurs, c'était pas ça qu'on relevait hein. On interrogeait
431 toujours le meilleur, et cetera Aujourd'hui non plus du tout. On est complexe, eh on donne à voir toutes
432 les erreurs, on explique pourquoi ça ça n'allait pas. Tu t'es trompé, bah c'est pas grave, justement vient
433 nous montrer ce que t'avais mis. Quelqu'un d'autre qui sait bien vient expliquer fin. C'est justement de
434 les rendre banales, les erreurs, de, de les intégrer au processus d'apprentissage hein. C'est normal de
435 se tromper, c'est même obligatoire. Ça, c'est la recherche qui le dit aussi. On est, c'est comme ça qu'on

436 *apprend. Et voilà donc eh. Et puis ce qui ma classe [Emmm...] de bien montrer la portée d'une moquerie.*
437 *Voilà. Dans ma classe, on se moque plus quelqu'un qui se trompe, mais il n'a pas réussi, bon bah il a*
438 *réussi. On va l'aider à réussir. En fait, c'est plutôt ça. Donc oui, tout un travail quand même sur l'EMC.*
439 *Voilà, on se moque pas, on discrimine pas. On mesure la portée de ce qu'on dit. C'est important.*
440 **Laura :** *On a bientôt fini. Si il y a des thèmes ou des questions qu'on n'a pas abordé, que tu aurais peut-*
441 *être voulu aborder, ça aurait été quoi par exemple ?*
442 **Marie :** *[Emmm...] Je pense qu'on a abordé pas mal de choses hein. Je ne sais pas... Ce statut de*
443 *l'erreur est vraiment important. On a parlé de l'égalité justement. On a parlé du bien être des élèves.*
444 *Pour moi, c'était relativement complet.*
445 **Laura :** *C'est pour savoir s'il y avait un thème que je voudrais reprendre. Je ne sais pas pour la*
446 *prochaine fois s'il fallait garder. Partir sur une question sur un thème, c'est quelque chose.*
447 **Marie :** *Bah écoute je ne sais pas particulièrement. [Emmm...] Comme ça, rien ne me vient, mais*
448 *[Silence] Non. Après peut être oui. Ce qui est intéressant, c'est oui, c'est que tout ce qui est maintenant*
449 *le, comment dirais-je? Le, le poids de ce qu'on peut, des formations sur la pratique des collectes, par*
450 *exemple.*
451 **Laura :** *Oui.*
452 **Marie :** *Quel impact on peut avoir pour justement, Pourquoi cette fameuse collègue ? Oui. Quel impact?*
453 *Pourquoi j'ai pas d'impact pour diffuser, puis même sur ces élèves ou plutôt ces étudiants. Bon bah on*
454 *leur fait des formations, je leur ai fait une formation sur la classe flexible, mais est ce qu'ils vont mettre*
455 *en place ? Voilà donc peut être ça aussi. Parce qu'ils n'ont pas forcément de, de vécu de classe. Donc*
456 *ça ne va pas être ce fameux confort dont je parlais par rapport à des enseignants qui, qui, qui pratiquent*
457 *dans la même classe depuis dix ans donc eh. Pour autant, je suis pas certaine que ces étudiants-là vont*
458 *bah vont se lancer dans ce type de dispositif.*
459 **Laura :** *Pourquoi est ce qu'ils ne se lanceraient pas ? à leur place pourquoi t'irais pas ...*
460 **Marie :** *Peut-être leur vécu encore trop présent. Je pense que peut être, on s'appuie beaucoup sur notre*
461 *vécu quand même quand on est enseignant. Peut-être, Ou peut-être. Bon ce fameux besoin de contrôle*
462 *quand on est jeune enseignant. Peut être que c'est ça aussi d'être plus en contrôle, de mener nos séances*
463 *de bout en bout tel qu'on le veut. Mais voilà.*
464 **Laura :** *OK, bah on verra peut-être ça la prochaine fois, on repartira peut être là-dessus, ça peut être*
465 *intéressant.*

ENTRETIEN 2

1 **Laura** : OK, c'est tout bon. Donc la dernière fois, on a parlé de la classe flexible comment tu la mettais
2 en place et on a pas abordé la question de qu'est ce qui était la classe flexible pour toi ? Et j'aimerais
3 que tu me définisse la classe flexible selon toi ? Et qu'est ce qu'une classe flexible idéale ?

4 **Marie** : OK alors hem pour moi, une classe flexible, c'est en fait une classe qui s'adapte aux élèves.
5 [Emmm...] Voilà, c'est un fonctionnement qui est toujours en questionnement. [Emmm...] En fait, au
6 fur et à mesure de l'année, on change, on on varie les modalités de travail, et cetera en fonction bah des
7 besoins des élèves qu'on remarque et puis aussi de bah voilà leurs réactions par rapport à l'espace
8 qu'on leur propose et puis à l'organisation qu'on leur propose. La classe idéale, c'est la classe flexible,
9 idéale. Et bah c'est celle qui va faire enfin qui va faire réussir tous les élèves, qui va faire que tous vont
10 être impliqués dans les tâches et qui vont se sentir bien à l'école. Je crois que c'est ça. Il faut trouver le
11 fonctionnement qui va permettre à chacun justement de s'y retrouver. Il va falloir proposer différents
12 espaces, différentes modalités qui vont permettre à tous les élèves et bien voilà de de trouver quelque
13 chose qui leur convient et qui va leur permettre de s'investir dans les tâches scolaires et de progresser
14 et de réussir.

15 **Laura** : Quel type d'espace par exemple ?

16 **Marie** : Alors, Et bien des espaces pas forcément sur table, qui puissent travailler soit au sol, soit sur
17 d'autres supports Aussi, c'est à dire des grandes ardoises, pas forcément toujours voilà assis à une
18 chaise. Et puis aussi penser à des espaces de groupes collectifs. Et puis des espaces où ils pourront
19 s'isoler. Souvent, c'est de tout ce dont ils ont besoin, des espaces un peu plus à eux, où ils pourront se
20 retrouver

21 **Laura** : Des espaces pour s'isoler. Comment tu entends l'isolement dans ces cas-là ?

22 **Marie** : Alors de différentes manières. Donc oui à l'isolement qui est vraiment matérialisé, où ils ont
23 besoin d'être vraiment seuls dans un endroit clos. Donc on a des tipis, on emh a d'autres pièces
24 attenantes, le couloir et bien emh où ils peuvent se défouler seuls et puis aussi quand ils sont au travail
25 je propose des casques antibruit là aussi, ça permet de s'isoler, de se retrouver dans leur bulle, de se
26 couper un petit peu du du reste de la classe et des isolements en carton que j'ai fabriqué voilà c'est sous
27 cette forme-là.

28 **Laura** : Et comment toi tu réagis vis à vis d'un enfant qui a ce besoin de s'isoler ? Dans quelle posture
29 et quel sentiment ça évoque chez toi ?

30 **Marie** : Alors Eh bien voilà, dès qu'un enfant en ressent le besoin, il est libre de le faire sans que moi je
31 ben voilà, je lance, je l'en dissuade ou je l'en prive. Moi, ça me paraît primordial que s'il en est besoin,
32 que si c'est c'est ce qui va lui permettre de se mettre au travail. Alors voilà, moi je suis enthousiaste. Et
33 puis je le laisse faire.

34 **Laura** : D'accord. Je voudrais revenir sur quelques termes. Dans la classe flexible, je dis que c'est une
35 classe qui doit s'adapter aux élèves.

36 **Marie** : Oui.

37 **Laura** : *Qu'est-ce que s'adapter aux élèves selon toi ?*

38 **Marie** : *[Emmm...] [Silence] C'est bah voilà tenir compte de comment ils se sentent et eh de leur*
39 *manière de travailler et justement d'y répondre, de de leur permettre vraiment de trouver ce qui va leur*
40 *permettre de vraiment déjà de s'engager dans les tâches. Et puis et puis ensuite de c'est aussi leur*
41 *apporter les outils dont ils ont besoin pour eh pour progresser, ne pas proposer la même chose à tous*
42 *les élèves.*

43 **Laura** : *Tu aurais un exemple à me donner de ce que ce que tu peux faire dans ta classe d'adaptation,*

44 **Marie** : *Alors bin déjà, on travaille en différents groupes et puis ensuite on va, on va pas aborder la*
45 *notion de la même manière au même moment et puis ni même voilà, sur les mêmes modalités, parfois*
46 *certain, mon travail de groupe il y en a qui n'y arrivent pas on fera des choses plus individualisées*
47 *donc je vais prendre avec moi trois ou quatre mais avec moi. Y' en a qui auront besoin de matériel et*
48 *de manipulation donc eux y vont déjà entamer une phase au sol, sur des tapis, par le jeu, et cetera Et*
49 *puis il y a des élèves déjà très à l'aise qui n'ont pas besoin voilà qu'on que que l'enseignant soit présent*
50 *avec eux pour différentes tâches. Alors là, ils seront en autonomie, pourront aller travailler seul pour*
51 *avancer à leur rythme. Voilà comment ça peut se passer.*

52 **Laura** : *Et comment tu te sens vis à vis de cette adaptation que tu dois mettre en place ?*

53 **Marie** : *[Emmm...] C'est fatigant [rire nerveux bref], c'est usant hein, c'est ça demande beaucoup de*
54 *travail en amont heu voilà parce qu'il va falloir anticiper alors au départ, on connaît pas beaucoup nos*
55 *élèves, donc il faut se laisser, en début d'année un temps pour justement bah voilà évaluer nos élèves.*
56 *Et ensuite oui, il faut vraiment passer beaucoup de temps pour que eh bien l'un pour différencier*
57 *finalement. En fait, c'est ni plus ni moins que la différenciation peut être un peu à outrance je dirais.*
58 *L'individualisation, la personnalisation de des activités qu'on peut proposer.*

59 **Laura** : *Et qu'est ce qui serait, selon toi, le-la, comment dire ? Qu'est ce qui fait que c'est usant ? Parce*
60 *que tu m'as dit le mot, le terme usant*

61 **Marie** : *Euh c'est très chronophage. Et puis voilà, ça demande aussi, même en classe, beaucoup de*
62 *comment dirais-je, de polyvalence on passe d'un groupe à l'autre, il faut, ça demande aussi voilà une*
63 *grande connaissance de ces élèves. Beaucoup de recherches. Donc oui, c'est ... ça qui rend les choses*
64 *usantes. C'est beaucoup de temps, beaucoup de recherche.*

65 **Laura** : *Et comment est-ce qu'est ce qu'on pourrait t'aider ? Comment est-ce que ça pourrait être moins*
66 *usant d'utiliser, d'utiliser la classe flexible et d'adapter le contenu aux élèves ?*

67 **Marie** : *Alors pour moi, ce serait de de ne plus forcément travailler par classe de niveau heu scolaire,*
68 *si je puis dire mais vraiment travailler par compétences pour qu'on ai des groupes plus homogènes.*
69 *Voilà, de, et voilà pour qu'on puisse tourner dans les écoles quand on travaille sur une compétence.*
70 *Voilà, je pense que le travail par compétences, ce serait beaucoup plus ... simple à mener et beaucoup*
71 *plus porteur pour les élèves.*

72 **Laura** : *Tourner dans les écoles, c'est-à-dire ?*

73 **Marie** : Bah qu'on n'aurait pas forcément d'enseignants pour une classe, mais on aurait des enseignants.
74 Bah voilà quand on travaille une compétence, on va vers cette maîtresse-là. Et elle qui, voilà qui qui
75 nous fait travailler. Alors pas forcément une seule discipline, mais mais oui, je pense que voilà. On
76 pourrait peut-être un peu plus comme ce qui au collège mais même si c'est pas ça, mais voilà qu'il y a
77 un enseignant qui sont en charge d'une discipline ou d'une compétence. Et puis qu'on puisse voilà être
78 plus performant là-dessus, aller plus loin eh et puis on aurait moins de champs disciplinaires à balayer
79 sur sur une journée, on pourrait. Je pense que ça pourrait être comme ça.

80 **Laura** : Tu m'as parler également de la réussite des élèves.

81 **Marie** : Oui

82 **Laura** : Qu'est-ce que réussir pour un élève selon toi, dans sa classe, dans la vision que tu as des choses
83 ? Qu'est-ce qu'un élève qui réussit ?

84 **Marie** : Un élève qui prend du plaisir et puis un élève qui progresse. C'est pas pour moi, c'est pas le fait
85 qu'il réussisse, enfin qu'il ait tout juste en fait, mais c'est qu'il y arrive de mieux en mieux, qu'il progresse,
86 qu'il cherche, qui prennent du plaisir, voilà qu'il apprenne de ses erreurs voilà. C'est pas grave de faire
87 des erreurs mais voilà qu'ils les comprennent. Et puis que qu'il réussisse à les corriger ensuite.

88 **Laura** : Et toi, dans ta vie personnelle, qu'est-ce que c'est pour toi de réussir à quel moment tu t'es
89 senti en réussite ? Réussir dans ta vie ?

90 **Marie** : [Emmm...] Quand j'ai. Quand justement, j'a j'ai atteint les objectifs que je m'étais fixé, c'est à
91 dire de de [Silence] de professionnellement proposer quelque chose qui qui m'a donné satisfaction.
92 Parce que justement, la réussite des élèves, c'était ça qui me guidais quand les élèves réussissent alors
93 moi, là, j'ai atteint mon objectif et j'ai j'ai réussi moi aussi.

94 **Laura** : D'accord, j'aimerais revenir aussi sur quelques termes que j'ai relevé de l'entretien précédent
95 quand je parlais de ton enfance, de ce que tu as vécu en tant qu'élève, tu te dis que tu étais senti isolé,
96 délaissé. Emh Est ce que tu peux développer un peu plus ces termes ? Commence à se. Ça se passait
97 peut-être avec une illustration. Un exemple.

98 **Marie** : C'était, c'était le rapport au groupe qui était compliqué. On avait jamais l'habitude d'aller
99 d'aller vers les autres. La seule modalité de travail qu'on nous proposait, c'était de travailler
100 individuellement. Donc, et puis, bah quand on était des élèves qui voilà, ça roulait plutôt pas mal, on
101 voilà on on. On voyait jamais l'enseignante, On n'avait jamais de travail avec elle, elle et nous accordait
102 moins d'importance finalement, par rapport aux élèves en difficulté. Donc c'était c'était surtout comme
103 ça que je le voyais.

104 **Laura** : L'importance, elle se manifestait comment ? Tu dis elle me manifeste moins d'importance, mais
105 comment c'était

106 **Marie** : Moins de présence peut être de ça. Après, elle nous félicitait, elle était là, donc on savait qu'on
107 était dans le juste. Mais pour autant, voilà, on n'avait pas cette proximité avec elle qui faisait que
108 finalement, on était pas forcément à l'aise, on avait peur de prendre la parole parce que ce que voilà
109 quoi il y a une distance avec l'enseignant.

110 **Laura** : Et quelle attitude tu aurais préféré qu'elle qu'elle adopte ? Que tes enseignantes adoptent avec
111 toi.

112 **Marie** : Bin que voilà que qu'il y ai du lien que. Comment dirais-je qu'elle nous mettent plus à l'aise
113 que qu'il y ait plus de dialogue entre elle et nous que qu'elle soit plus voilà quoi qu'elle soit plus facile
114 d'accès, qu'elle puisse qu'on puisse plus facilement lui demander de l'aide, qu'on qu'on n'ait pas pas
115 peur de prendre la parole de ses réactions eh voilà. Qu'elle ai instauré un climat de voilà, plus serein
116 il l'était c'est pas le mot, mais voilà que on avait peur de prendre la parole voilà et de se tromper.

117 **Laura** : Et comment est ce qu'elle aurait pu être plus facile d'accès justement ?

118 **Marie** : Et bien , en nous prenant en petit groupe, en nous accordant des petits moments, en discutant
119 avec nous régulièrement au court de la journée au moins une fois, en voilà juste en étant peut être un
120 peu plus proche finalement. Hum.

121 **Laura** : Et comment tu penses que tu te serais senti en enfant si ton enseignante avait été plus proche
122 avec toi. Et quel impact tu penses que ça aurait eu dans ta vie ? Encore aujourd'hui,

123 **Marie** : J'aurais été moins anxieuse, je pense. Voilà envers le jugement qu'on aurait pu avoir de moi.
124 Hem je pense que j'aurais plus osés.. je. Voilà, je me sentais peut-être pas si en confiance que je n'osais
125 pas et j'avais surtout vraiment heu voilà peur de décevoir. Peur de. Donc je pense que si un climat oui
126 de de confiance un peu plus soutenu avait été instauré, bin du coup, au moins l'oral en aurait été plus
127 libéré et puis ensuite ça nous aurait aidé. On aurait appréhendé autrement bah justement, ces phases à
128 l'oral, ces phases où il fallait intervenir. On aurait été, on aurait sûrement plus participé.

129 **Laura** : Peur de décevoir, mais peur de décevoir qui ?

130 **Marie** : [Emmm...] L'enseignante, évidemment, parce que dans Voilà où on voulait absolument que
131 qu'elle soit fier de nous, on voulait avoir juste on voulait ... Puis puis voilà être. Voilà, obtenir des très
132 bien c'était toujours ça qu'on nous dise que c'était juste. C'était cela qu'on voulait que ... peut être
133 justement pour gagner son ou une affection peut être un peu plus supplémentaire par rapport à ça, Je
134 ne sais pas, certainement voilà.

135 **Laura** : Et décevoir par rapport à quoi ?

136 **Marie** : [Soupir]Bah à notre attitude. On voulait être aussi on était très sages parce que aussi c'était
137 comme ça qu'ils voulaient qu'on soit. Donc notre attitude, fallait pas faire de bruit, fallait pas bavarder
138 puis évidemment, par rapport à notre travail, il fallait que ce soit juste. Il fallait que qu'on ait bien
139 compris et [Silence]

140 **Laura** : Et la place de l'erreur dans ta classe aujourd'hui est différente de celle que tu avais, de la
141 relation que tu avais l'erreur quand tu étais jeune ?

142 **Marie** : Oui, oui. Aujourd'hui, on est plutôt dans, dans ma classe, en tout cas dans dans l'évaluation
143 positive on va valoriser les réussites plutôt que les erreurs. Heu, on stigmatise pas, on relève pas
144 forcément les erreurs. Et puis surtout, on prend les erreurs comme point de départ d'une nouvelle leçon
145 pour justement bah les faire évoluer et et montrer que que c'est grâce à nos erreurs qu'on va apprendre.
146 C'est plutôt comme ça que qu'elles sont abordées dans ma classe.

147 **Laura :** *Et comment les élèves apprennent dans ta classe, qu'est-ce que tu mets en place pour qu'ils*
148 *apprennent ?*

149 **Marie :** *[Emmm...] Beaucoup de recherches et de comment dirais-je de débat autour de voilà de on*
150 *laisse beaucoup de place à leur eh à leur expression, à ce qu'ils en pensent, à ce qu'ils en déduisent.*
151 *C'est plutôt comme ça, qu'on travaille avec beaucoup de travailler en groupe finalement, de voilà on*
152 *tire des conclusions de ce que tout ce qu'on trouve ensemble, on compare avec avec nos leçons, on*
153 *compare avec l'avis de la maîtresse. Et puis finalement, c'est comme ça qu'en découle mais beaucoup*
154 *de place à la recherche, à la manipulation, à l'exploration pour justement on arriver au savoir qu'on*
155 *visé finalement. J'essaie de créer un besoin chez les élèves pour justement. Voilà. Qu'ils aient besoin de*
156 *se savoir vraiment, de créer du sens et du besoin.*

157 **Laura :** *L'avis de la maîtresse est quand même mobilisé pour l'apprentissage.*

158 **Marie :** *Oui, c'est elle qui finalement institutionnalise et qui qui qui est garante quand même de de la*
159 *bonne, de voilà, voilà. C'est elle qui a au final quand même, heu institue le savoir qui oriente quand*
160 *même les élèves oui.*

161 **Laura :** *Et toi, dans ta vie personnelle, dans ta vie étudiante, encore aujourd'hui, quand tu apprends*
162 *des choses tu t'y prends comment ?*

163 **Marie :** *Aujourd'hui, j'ai la chance de pouvoir m'appuyer sur des équipes et sur des collectifs, heu ce*
164 *que je n'avais pas du tout jusqu'à la fin du lycée, et cetera Donc aujourd'hui aussi, beaucoup de*
165 *mutualisation, beaucoup de d'échanges de pratiques, et je crois qu'aujourd'hui, c'est c'est plutôt comme*
166 *ça que j'apprends malgré qu'il y a quand même une part de lecture et de recherche personnelle. Mais*
167 *c'est beaucoup, beaucoup en mutualisation et en échange par rapport à ce que j'ai pu connaître voilà*
168 *dans mes plus jeunes classes, même encore au collège, au lycée*

169 **Laura :** *Et relation affective par rapport à l'apprentissage, aujourd'hui, par rapport à ce qu'elle a pu*
170 *être, tu la caractériserais comment ? Du côté de l'affect,*

171 **Marie :** *Ouai. Heu [Silence] Après heu, j'ai toujours une immense importance par rapport à*
172 *l'apprentissage etcetera c'est quelque chose de primordial pour moi. Pour autant, aujourd'hui, je suis*
173 *beaucoup moins dans cette recherche de réussite. Heu, je suis vraiment plus dans me nourrir. Et puis*
174 *dans .. ouais dans les échanges, dans l'évolution, faire évoluer les pratiques, mais, mais vraiment, plutôt*
175 *dans l'expérimentation, dans tester mais plus forcément cette recherche de du juste, du vrai comme ça*
176 *a pu l'être avant. Donc c'est beaucoup moins stressant et beaucoup moins voilà j'suis... Il y a moins*
177 *d'exigences par rapport à ce que ce qui a pu avoir auparavant.*

178 **Laura :** *Tu pourrais me donner, comment, un exemple concret quand tu apprends quelque chose,*
179 *comment ça se passe concrètement ?*

180 **Marie :** *Oui, il y a toute une part où je vais m'informer, je vais voilà chercher, et cetera Et puis ensuite,*
181 *quand je sens que j'ai, voilà j'ai quelques projets. Je me suis faite mon idée que j'ai quelques éléments*
182 *théoriques. Ensuite, je vais mettre en pratique et je vais justement échanger par rapport, enfin avec*
183 *d'autres personnes qui et qui eux aussi ont réfléchi sur le sujet. Et puis ensuite, voilà quand j'aurai*

184 *suffisamment expérimenté, pratiqué, que j'en aurais tiré des conclusions et bin je me tiendrai à à ... à*
185 *quelque chose que je vais pouvoir mettre en place et que je vais pouvoir appliquer au quotidien enfaites.*

186 **Laura :** *Et en tant que formatrice, comment tu permets aux étudiants d'apprendre ?*

187 **Marie :** *Là encore, je j'ai tout de suite banni tout ce qui était frontal, tout ce qui était descendant et puis*
188 *hum je je pars de leur pratique à eux et on met en regard avec la recherche. Et ensuite, voilà, ça va être,*
189 *on les laisse construire, expérimenter, mener en classe et on a souvent la possibilité de bah voilà*
190 *d'échanger à nouveau on peut les suivre, et cetera. Donc de voir ce qu'il en est, de réajuster pour que*
191 *justement, voilà, ils en viennent à à un fonctionnement proche de du savoir qu'on vise. Donc voilà cette*
192 *grande part à l'expérimentation. On part aussi de leurs erreurs, on les fait réfléchir sur eux, sur ce qu'ils*
193 *ont pu observer, sur les observations qu'ils en font et je leur permet, de, par le questionnement ou par*
194 *on revient où sur des productions d'élèves on va revenir pour que justement ils puissent faire les bonnes*
195 *observations et puis que ils peuvent qu'ils puissent avoir ce ce retour réflexif sur leurs pratiques qui va*
196 *leur permet justement de le faire évoluer. Et c'est là qu'on peut aussi leur apporter et bah de de la théorie*
197 *ou et bien de leur donner à voir d'autres pratiques en leur proposant d'aller voir d'autres classes, en*
198 *leur proposant voilà des choses comme ça.*

199 **Laura :** *Et toi, qu'est-ce que tu tires comme bénéfices de cette mise en pratique de tes étudiants ou de*
200 *tes élèves ?*

201 **Marie :** *Mais pour les étudiants, c'est que c'est qu'ensuite on voit une évolution en classe puis toujours*
202 *guidée par la réussite des élèves, par des climats de classe serein, et cetera On voit vraiment que ça*
203 *permet de réguler. On voit vraiment que les enseignants des jeunes enseignants et bien adoptent une*
204 *posture de questionnement et de réflexion. On voit qu'il y a que que d'une visite à l'autre, on voit que ça*
205 *a déjà beaucoup changé. Donc la satisfaction, elle, est, elle est énorme. Et puis on voit vraiment que ça*
206 *a de l'impact pis pour les élèves, c'est la même chose. C'est une fois que qu'ils entrent dans les*
207 *apprentissages bien plus facilement, heu qu'ils sont en progrès qu'ils sont une attitude qui va leur*
208 *permettre justement d'apprendre qu'ils se connaissent de mieux en mieux. Donc là aussi c'est bien ça*
209 *mon objectif et que c'est ce fonctionnement qui qui voilà, pour le moment, me permet le mieux d'y arriver*

210 **Laura :** *Et donc de voir ces évolutions chez les élèves ou chez les étudiants qui mènent à une forme de*
211 *réussite selon toi, en termes de sentiment, tu te sens comment par rapport à ça ?*

212 **Marie :** *Donc forcément, oui, c'est ça m'épanouis. C'est ce qui me permet d'être voilà d'être bien*
213 *aujourd'hui. C'est c'est une grande satisfaction, c'est ... C'est oui, c'est le travail accompli, c'est ... c'est*
214 *ce qui me permet justement de continuer dans mes missions, d'éprouver ce plaisir d'enseigner*
215 *effectivement, d'avoir enfin trouvé quelque chose qui me convenait et qui me permet oui aujourd'hui*
216 *d'être épanoui, pleinement épanoui, oui épanoui pleinement.*

217 **Laura :** *Comment tu, face à une non-réussite, qu'est-ce que ça serait déjà pour toi une non réussite*
218 *d'un élève ou d'un étudiant ?*

219 **Marie :** *Bien effectivement. Alors au niveau des élèves, une non-réussite, ça va être un élève qui va se*
220 *montrer réfractaire par rapport à une activité qui ne voudra pas faire. Ça va être un élève qui qui*

221 éprouve des difficultés persistantes, durables, qui ou tout simplement un élève qui qui n'a pas envie de
222 venir à l'école, un élève qui pleure le matin, un élève qui qui angoisse qu'on sent stressés. Puis au niveau
223 des étudiants, bin bah même chose, c'est des étudiants qui vont éprouver des difficultés, qui vont pas
224 pour le moment réussir à apporter à leurs élèves ce dont ils ont besoin, qui vont se retrouver en difficulté
225 par rapport bah justement aux difficultés des élèves qui vont pas savoir-faire ou qui ne vont pas réussir
226 à gérer leur classe certains comportements aussi, ou aussi qui auront du mal, qui se sentiront peut être
227 submergés par par les différentes tâches qui leur incombent, et cetera.

228 **Laura** : Réfractaires. Pour toi, dans ta classe, ça correspondrai à quoi ?

229 **Marie** : Un élève heu voilà qui qui est dans le non, qui qui ne veut pas faire, un élève qui n'a pas envie
230 qu'il le manifeste, qui qui dit non, je veux pas faire un élève qui ne vient pas quand on lui dit de venir,
231 un élève qui voilà

232 **Laura** : Et face à des situations parce que ça peut arriver d'avoir des élèves sur des élèves anxieux à
233 l'idée d'aller à l'école, qui n'ont pas envie ou qui sont face à des difficultés. Comme toi, tu le prends en
234 tant que professeur des écoles ?

235 **Marie** : Je le prends heu de manière très sérieuse. Et puis je me dis que pour que ... que ce qui est
236 proposé actuellement ne lui convient pas, il y a quelque chose qui voilà, qui qui ne lui permet pas ou
237 que je ne lui ai pas assez permis de s'exprimer et que je n'ai pas été forcément assez attentive à ce qui
238 pourrait le bloquer ailleurs. Soit ce qui, en classe, ne lui permet pas ou soit ce qu'il a à la maison ne lui
239 permet pas. Donc, il y a ces deux volets là. Donc je je ne le prends pas comme un échec parce que je je
240 le prends plutôt comme un moyen, comme un axe de travail qu'il va falloir développer et voilà une
241 attention particulière à mener. Et justement, je vais partir en questionnement pour pour essayer de
242 proposer quelque chose à cet élève qui va lui permettre justement d'entrer et puis de, de se mettre au
243 travail comme tous les autres

244 **Laura** : Et ... non pardon je réfléchis. Tu disais aussi en tant qu'élève, que tu te sentais en dessous. Est-
245 ce qu'aujourd'hui, en tant qu'enseignante vis à vis de tes collègues, tu te sens en dessous toujours ou
246 pas ?

247 **Marie** : Non, je ne suis pas de nature à avoir forcément confiance en moi et me sentir comme dirais-je
248 je ne sais pas me sentir supérieure, donc je me sens pas forcément en dessous différente parfois, je crois
249 parce qu'effectivement c'est un fonctionnement qui n'est pas toujours compris. C'est une manière de
250 travailler qu'qui n'est pas bah, qui n'est pas forcément la même que que tout le monde. Même si
251 aujourd'hui j'ai réussi à trouver voilà je des collègues qui travaillent comme moi. Et justement, on est
252 un bon collectif et on échange énormément. On se retrouve beaucoup pour travailler donc je dirais que
253 oui par rapport à certains collègues, c'est différent En dessous au-dessus je ne sais plus, mais ça
254 m'importe plus tellement en faite je ce qui m'importe, c'est vraiment d'être bien moi et que mes élèves
255 soient bien, mes étudiants soient bien heu voilà leur apporter ce qu'ils ont besoin, de les aider au
256 maximum, les accompagner au mieux voilà.

257 **Laura** : Et être bien, qu'est-ce que c'est pour toi ? C'est de manière générale pas forcément que pour
258 toi. Quand on dit qu'un élève, que quelqu'un est bien, ça correspondra à quoi ?

259 **Marie** : C'est avoir envie, c'est être motivé et c'est heu oui c'est être motivé avoir envie, c'est prendre
260 du plaisir, s'épanouir voilà.

261 **Laura** : Et à l'inverse, quelqu'un qui ne serait pas bien, qu'est-ce que ce serait ?

262 **Marie** : C'est quelqu'un qui serait, comment dirais-je, en difficulté, qui aurait du mal à faire du mal à
263 et pour qui, justement, ça voilà ça ça ça provoquerait voilà beaucoup de stress, ça générerai beaucoup
264 de stress, de tristesse et voilà.

265 **Laura** : Et comment comment on pourrait aider quelqu'un qui serait pas bien ?

266 **Marie** : je pense qu'on pourrait bah voilà justement lui montrer qu'on est là, qu'on va l'accompagner
267 et que on va faire pour que qu'il en soit autrement il se sente de mieux en mieux

268 **Laura** : et c'est dans ta classe, que c'est ce que tu mets en place face à un élève qui ne serait pas bien ?

269 **Marie** : Oui, il y a des élèves en début d'année qui sont très anxieux, qui ont du mal je dirais voilà la
270 séparation, que les parents n'est pas toujours simple, même chez des CM je pense qu'il y a des élèves
271 qui qui Voilà qui qui disent, qui ont peur de ne pas y arriver. Alors on et bah rassure énormément on
272 va les mettre en confiance, on va leur montrer que qui sont capables déjà d'énormément de réussite, on
273 va s'appuyer sur ce qu'ils savent bien faire, ce qui leur fait du bien. Et puis c'est c'est là aussi que je
274 repère comment ils vont travailler, ce qui leur convient. Et puis ensuite voilà proposer justement des
275 activités adaptées au niveau des modalités j'entends donc de l'espace et puis de du support qui vont les
276 aider voilà, à déstresser à s'amuser.

277 **Laura** : Quels sont tes attendus vis à vis des élèves à la rentrée là par exemple ? Qu'est-ce que tu attends
278 d'eux ?

279 **Marie** : Sur les premiers jours c'était vraiment que qu'ils s'amuse, qu'ils soient heureux d'être à
280 l'école, c'était vraiment ça. Et puis, voilà engager la tâche scolaire et qu'ils aient vraiment envie de
281 revenir et qu'ils soit un enthousiasme enjoué à l'idée de venir à l'école

282 **Laura** : Et sur l'année, Qu'est-ce que tu souhaites ? C'est Qu'est-ce que tu attends de tes élèves ?

283 **Marie** : Et bien qu'ils se connaissent eux-mêmes et qu'ils soient capables de connaître leurs besoins. Et
284 puis, pour mieux s'ouvrir aux autres et mieux coopérer avec les autres aussi. Donc j'attends de mes
285 élèves qu'ils se connaissent bien, qui coopèrent et qui voilà qui soit à l'aise, ce soit dans les tâches qu'on
286 va leur proposer ou par rapport aux autres, par rapport à moi, par rapport à l'espace en classe qu'ils
287 soient à l'aise

288 **Laura** : La coopération, tu la vois comment ?

289 **Marie** : Qu'ils puissent déjà communiquer avec les autres qui puisse entendre les autres et puis qu'ils
290 puissent profiter des compétences, des capacités des autres pour justement les alliés au leur et et
291 travailler ensemble finalement.

292 **Laura** : Et le fait de se connaître soi-même, de connaître ses besoins pour un enfant. Comment un élève
293 de ta classe, comment tu le vois ?

294 **Marie :** *Je le vois quand quand je le vois comme même, à partir du moment où je m'en rends compte, à*
295 *partir du moment où il va être autonome. Donc je je le vois quand je le vois comme ... à partir du*
296 *moment où c'est là où il va aller se placer dans la classe. Donc quel modèle enfin voilà où il va se placer*
297 *dans la classe quel choix d'activités il va faire voilà. Pour moi, c'est un élève qui va savoir choi- quelles*
298 *activités il va faire, dans quel ordre il va la faire heu c'est un élève qui va aller faire un tour de parcours*
299 *avant de d'aller s'installer pour faire son travail au cahier du jour. Je vois tout de suite que ça y est, y*
300 *se connaît. Il sait qu'il va avoir besoin de se concentrer, et cetera donc. Mais parce que aussi je l'aurais*
301 *orienté, j'y aurai dit tu sais, là, tu vas avoir besoin de concentration donc va te découvrir un peu avant*
302 *puis petit à petit, va le faire seul. Donc je connais très bien qui sait qu'il en a besoin. Ça va être comme*
303 *ça que je me rends compte.*

304 **Laura :** *Et face à un élève qui va avoir ce comportement-là, qui va aller faire son parcours du avant de*
305 *faire son cahier du jour. Quel sentiment toi tu éprouves ?*

306 **Marie :** *Une immense fa-satisfaction, une immense joie pour moi. Voilà, ma mission elle est accomplie.*

307 **Laura :** *Et quelle posture, physiquement, j'entends dans la classe, tu prends par rapport aux élèves*
308 *quand ils sont aux cahiers du jour, et cetera ?*

309 **Marie :** *Quand ils sont sur un exercice, s'ils n'ont pas forcément besoin de moi, je suis très effacé. Je*
310 *suis loin, je vais faire un autre groupe voilà, je suis quand ils sont sur leurs exercices en général, je*
311 *m'occupe pas d'eux à ce moment-là, je suis plutôt avec un groupe*

312 **Laura :** *Et quand, parce qu'il y a quand même des phases de transmission face au tableau un peu plus*
313 *classique, plus traditionnel, dans ces cas-là, quelle posture, toi tu adopte et quelle posture ont les élèves*
314 *exactement est ce que tu peux me décrire cette situation ?*

315 **Marie :** *Oui. Alors, lors de ces moments-là, quand c'est plutôt frontal, quand on fait pas toute une*
316 *correction, ou quand on voit une notion, on copie une leçon etcetera, eh bien ils sont en U. Donc ils*
317 *peuvent choisir de s'installer soit sur une table dans le U, soit par terre y'a de Ztool des petites soient*
318 *là encore, c'est en fonction de leurs besoins. Et puis moi, alors il y aura des moments où je serai devant*
319 *le tableau, forcément entrain d'écrire ou de leur montrer et puis même lors de ces phases-là, parfois, je*
320 *m'assois dans le eux. Et c'est les élèves qui vont au tableau, qui vont lire ce qu'ils ont fait, et cetera et*
321 *puis, il y a aussi, lors de ces moments-là, des moments d'échange. Donc c'est plus facile. Ça les aide*
322 *quand je suis assise aussi avec eux.*

323 **Laura :** *Quand ils échangent, il n'y a pas d'élève au tableau ?*

324 **Marie :** *Non.*

325 **Laura :** *Ces moments d'échange là, tu t'assoies avec eux, il n'y a personne au tableau.*

326 **Marie :** *Ouivoilà*

327 **Laura :** *Et pourquoi est-ce que tu penses que c'est plus facile pour eux d'échanger quand t'assoie plutôt*
328 *que quand tu es debout ?*

329 **Marie :** *Mais parce qu'il n'y a pas justement ce décalage ou cette supériorité infériorité voilà, il n'y a*
330 *pas ce jugement, je ne suis pas, voilà d'un côté ou de l'autre heu, je suis, je, j'ai pas voilà, j'ai pas ce*

331 regard sur eux comme voilà comment voilà j'ai pas ce regard sur eux quand, quand je suis assise par
332 rapport à eux, quand je suis au tableau voilà,, je les vois tous, je peux les fixer, et cetera là je fais partie,
333 je m'inclus dans leur groupe, je me mets à leur hauteur finalement, et je pense que c'est c'est plus facile
334 pour eux de de moi me considérer comme comme quelqu'un d'impressionnant, qui va être jugé et qui va
335 peut-être les impressionner. Oui.

336 **Laura :** Et tu arrives quand même en tant qu'enseignant avec eux à avoir une situation de travail dans
337 la classe ?

338 **Marie :** Oui, oui, tout à fait. Mais là où, là encore je pense que les enjeux ont été explicités, je pense
339 que voilà je je, on prend du temps en début d'année pour instaurer les choses, pour expliquer le
340 fonctionnement et puis je pense que de toute façon, c'est cette relation de confiance qui était établie dès
341 le départ et qui finalement, ils savent très bien que que voilà, je. Je leur accorde toute ma confiance,
342 donc ils doivent me la rendre et justement, ils savent que même si on va travailler de manière peut être,
343 parfois au niveau de la posture pas toujours très formelle pour eux, ils savent très bien qu'en fait on
344 travaille et que chaque situation et bah doit nous mener, apprendre et qu'on se doit de la prendre au
345 sérieux malgré tout, c'est pas parce qu'on est au sol, c'est pas parce que la maîtresse est assise avec
346 nous, etcetera que que les exigences sont moindres.

347 **Laura :** Tu m'a parlé d'être différente.

348 **Marie :** Oui, au niveau du fonctionnement, oui.

349 **Laura :** Qu'est ce qu'être différente ?

350 **Marie :** [Emmm...] Et bien peut être ne pas procéder de la manière classique ou de la manière de de
351 générale. Classique générale je sais pas trop ce que ça veut dire, mais voilà, ou que la manière la plus
352 courante voilà. Quand on va dans des classes, très souvent il y a un bureau, la maîtresse est au tableau
353 les élèves sont rang, donc effectivement, c'est différent et c'est pas ce qui est majoritairement
354 majoritairement pratiqué. Donc c'est en ce sens-là que je sens que que parfois on ne va pas toujours
355 comprendre, on va pas toujours savoir pourquoi je fais comme ça, Pourquoi peut-être je me complique
356 la vie. Pourquoi ? Et parce qu'aussi voilà j'ai proposé, pourquoi j'ai compliqué la tâche. Pourquoi ...

357 **Laura :** Et c'est un sentiment qui est lié à ta pratique professionnelle ou que tu as aussi dans ta vie
358 personnelle que tu avais peut-être déjà élève ?

359 **Marie :** Oui, élève, élève pardon, je pense pas parce que je je faisais comme il fallait que je je répondais
360 au code qui avait été voilà. Je faisais comme il fallait. J'étais très scolaire donc élève, peut-être pas,
361 mais dans ma vie d'adulte ou personnelle, oui peut être que oui je... je suis pas toujours le schéma
362 classique ou enfin oui, je réagis pas toujours de la même façon ou de la façon la plus commune de
363 réagir. Je ne sais pas. Peut-être oui, que finalement.

364 **Laura :** Et comment est-ce que ça t'impacte ce sentiment de différence ? En tant qu'adulte ou en tant
365 qu'enseignant vu que tu n'avais pas forcément quand j'étais jeune, oui.

366 **Marie :** Aujourd'hui, avec la la maturité [petit rire] et peut être un peu d'expérience maintenant, voilà,
367 je je conçois tout à fait que certains ne fassent pas comme moi. Ça ne voilà, ça ne m'impacte plus

368 *tellement finalement, et je trouve justement que c'est peut-être même intéressant on peut échanger, on*
369 *peut sauver (ou soulever) des voilà je ne sais pas. On peut échanger, on peut se questionner davantage*
370 *et c'est une manière de faire connaître justement mon fonctionnement, de l'expliquer ; souvent.*
371 *Aujourd'hui, ça n'impacte pas. Ou disons que, au contraire, je le prends plutôt bien.*

372 **Laura :** *Tu dis aujourd'hui parce qu'il y a un moment donné ou tu à eu l'impression que ça t'impactais*
373 *quand même ?*

374 **Marie :** *En tout début de carrière, un petit peu quand même. J'ai très vite mis ce fonctionnement en*
375 *place. Donc on on est jeune, on arrive dans une école, un pôle éducatif qui ne fonctionne pas du tout*
376 *comme ça, qui qui adopte des méthodes très traditionnelles. Donc oui, j'ai regardé de manière un peu*
377 *pas toujours très très sympa je dirais, mais parce qu'au final on avait juste peur que les élèves ensuite,*
378 *dans le niveau suivant enfin voilà que la collègue qui les reprenait. Ensuite, elle avait très peur. Qui*
379 *que voilà qu'ils aient des attitudes qui soient pénibles, qui qu'il soit bavard, qu'il ne soit plus calme,*
380 *qu'il ne soit plus au travail, et cetera Donc oui puis. Mais c'était je pense voilà, on ne comprenait pas,*
381 *on ne savait pas donc forcément on juge c'est humain, c'est comme ça. Vous avez un avis peut être qui*
382 *était erroné, mais en début de carrière, même quand on adopte des méthodes traditionnelles, je crois*
383 *que de toute façon, on est un peu attendu, on est, on est, on nous a à l'œil mais au fur et à mesure, on*
384 *s'affirme et puis on fait nos preuves donc.*

385 **Laura :** *Et tu penses que ta collègue, par exemple, sur ton pôle éducatif qui récupère tes CP au début,*
386 *tu dis qu'elle avait un peu peur. Tu penses qu'aujourd'hui elle est rassurée, elle n'a plus d'appréhension.*
387 *A l'idée de récupérer des élèves qui ont été en classe flexible avec toi ?*

388 **Marie :** *Non et puis de toute façon, on ne m'a jamais fait part de d'élèves qui qui voilà qui qui seraient*
389 *pénibles ou qui qui auraient du mal à à adapter à son fonctionnement à elle. Et puis elle commence à*
390 *se questionner. Elle me demande certains ateliers, donc on se dit que finalement, eh bien, son*
391 *appréhension s'est finalement transformée en une curiosité, voire même un peu plus quoi là, elle*
392 *commence à essayer de faire évoluer sa pratique elle aussi*

393 **Laura :** *Et qu'est-ce que ça serait quelqu'un qui sait rentrer dans les codes ? Justement, tu m'as dit que*
394 *quand tu te dis que quand tu étais petite tu répondais aux codes ? Quels sont ces codes ? En tant que*
395 *professeur des écoles ?*

396 **Marie :** *Hum, après je pense qu'ils peuvent justement différer d'un enseignant à un autre. Mais. Mais*
397 *moi, les codes, c'était et bien voilà, on est toujours très calme, hum on doit bien apprendre. On ne doit*
398 *pas hum discuter avec les autres. On doit toujours. On doit toujours voilà avoir juste. Un élève qui se*
399 *trompait il se faisait gronder voilà Il fallait pas se tromper c'était. Pis fallait toujours ce comportement,*
400 *ce respect exacerbé de l'enseignant enfin respect exacerbé c'est pas le respect mais voilà, on sentait*
401 *aussi cette distance à respecter avec l'enseignant, et cetera c'était plutôt ça.*

402 **Laura :** *Je voudrais revenir juste sur bien apprendre, qu'est-ce que bien apprendre dans les codes que*
403 *tu viens me décrire.*

404 **Marie** : *Bien apprendre, c'était connaître par cœur. C'était [Emmm...] Connaître par cœur, sans*
405 *forcément se questionner mais voilà savoir c'était oui c'était ... c'était connaître par cœur, être capable*
406 *de re-remobiliser sa leçon au moment d'après. C'était ça.*

407 **Laura** : *J'aimerais revenir sur la notion d'effacer. Tu as dit que parfois les élèves, tu t'effaçais comment*
408 *tu le, quelle est la définition du terme effacée pour toi ?*

409 **Marie** : *[Emmm...] C'est laisser de la place... au reste finalement, leur laisser la place et heu pour moi,*
410 *c'est plutôt ça*

411 **Laura** : *Et comment tu le mets en place concrètement dans ta classe ? Comment ça se manifeste ?*

412 **Marie** : *Bin, ça se manifeste si je c'est possible par rapport bah voilà aux activités que je leur propose,*
413 *qui vont les mettre en réussite et qui vont leur montrer qu'ils n'ont pas besoin de moi finalement. Et puis*
414 *c'est progressif. Au départ, il y a beaucoup d'étayage et beaucoup et puis c'est de je dirais que je m'efface*
415 *pas complètement je leur laisse du temps plus court et puis je reviens voir où ils en sont et puis je suis*
416 *là, ils ont besoin. Puis, petit à petit, il y a de moins en moins d'étayage et puis on se rend compte que*
417 *toutes façon, ils ont des outils à disposition. Et puis que que voilà ils ont gagné aussi en compétences,*
418 *c'est que qui sont capables de réussir seuls l'exercice, et cetera*

419 **Laura** : *Et en termes d'espace classe dans la classe, quand t'efface, quelle va être la relation à l'espace*
420 *entre toi, ton espace classe et les élèves ?*

421 **Marie** : *Alors en fait, je dispose de deux salles de classe qui communiquent. Donc je vais dans l'autre*
422 *classe quand ils ont des exercices à faire, et cetera parfois, certains peuvent rogner revenir là où je suis,*
423 *dans l'espace où je suis mais très souvent, ils vont prendre ces fameux isolements, ils vont prendre un*
424 *carton pour s'isoler et cetera Mais voilà, j'ai la chance de pouvoir justement voilà avoir deux espaces*
425 *bien distincts, plutôt clos, qui permettent heu bah voilà de de m'en aller donc physiquement, je ne suis*
426 *plus forcément présente.*

427 **Laura** : *Et comment tu te sens quand tu dois t'effacer vis à vis des élèves qui travaillent ?*

428 **Marie** : *J'ai toujours, je me demande si ça va aller pour eux, si si ils vont réussir et si ils n'ont pas besoin*
429 *de moi. Donc hum c'est toujours un peu c'est toujours un peu hésitant. Et puis finalement, en fin d'année,*
430 *j'ai j'ai beaucoup moins de bah voilà ça se passe très bien, j'ai j'ai, ils ont plus besoin de moi, donc je*
431 *m'en vraiment sereine. Je sais que ça va aller. Mais en début d'année, pour les pour ceux qui arrive*
432 *dans ma classe, je sais que ce sera parfois compliqué. Mais évidemment, ils ont le droit de revenir vers*
433 *moi. Ils ont le droit de.*

434 **Laura** : *Tu as conscience que c'est un petit peu compliqué pour toi au début ?*

435 **Marie** : *Oui.*

436 **Laura** : *Comment tu, comment tu le gère ?*

437 **Marie** : *Hum j'veux beaucoup travailler en amont. Je veux anticiper au maximum justement les obstacles*
438 *qui pourra y avoir. Et puis hum je vais aussi souvent proposer aux élèves que je sais encore fragile par*
439 *rapport à cet aspect-là je vais leur proposer de rester là où je suis, mais dans un coin, sur une table tout*
440 *seul, mais rester non loin de moi. Je pourrai leur venir en aide.*

441 **Laura** : Et qu'est ce que ça serait à l'opposé d'un enseignant qui s'efface ? Qu'est ce que comment on
442 pourrait appeler l'opposé d'un enseignant qui s'efface, comment on pourrait le caractériser ?

443 **Marie** : Omniprésent surprésent, qui soit là tout le temps qu'il soit mais on le voit parfois dans des
444 classes de simple niveau ou les élèves, finalement, quand ils sont en autonomie, l'enseignant est dans la
445 classe n'a pas d'autres groupes et ça se voit souvent hein donc parfois, ils sont énormément sur leurs
446 élèves. Ils vont, ça va, tu vas bien. Même si l'élève ne sollicite pas l'enseignant, il va quand même aller
447 au-devant de lui il va quand même regarder s'il a bien commencé si donc parfois, c'est une surprotection
448 sur voilà.

449 **Laura** : Comment tu le vivrais si tu étais cet enseignant surprotecteur, omniprésent dans la classe ?

450 **Marie** : Alors moi je le vivrais mal parce qu'en fait, mon but, c'est bien justement de rendre mes élèves
451 autonomes et justement, de leur donner cette place, de leur donner confiance en eux. Et pour moi, il faut
452 quand même qu'il soit seul. Il faut qu'il se retrouve face à des situations où ils sont seuls où ils vont
453 devoir se débrouiller, où il doit mobiliser bah voilà les outils qui sont à leur disposition. Ça serait
454 vraiment pour moi contre-productif si j'étais contrainte de voilà de n-n'avoir qu'un tout petit groupe
455 d'élèves et voilà

456 **Laura** : Pourquoi, selon toi, qu'est ce qui pourrait t'amener ou amener un enseignant à avoir ce
457 comportement ?

458 **Marie** : [Emmm...]Peut-être là, justement là, la peur que ces élèves n'y arrivent pas, donc qui va
459 compenser, il va surétayer. Pense à la peur justement que ces élèves ensuite viennent le déranger s'il
460 voilà, donc il va trop anticiper, il va être là. Je pense que c'est finalement peur de ne pas réussir à faire
461 réussir ses élèves, je pense.

462 **Laura** : Et comment on peut l'aider ? Comment on pourrait aider un enseignant comme ça, qui est trop
463 présent à se détacher, à s'effacer, comme tu dis.

464 **Marie** : Mais justement, peut-être à à travailler avec des groupes d'élèves pour justement se consacrer
465 à un groupe et ne pas pouvoir faire autrement que que que d-placer ses autres élèves en autonomie.
466 Et puis peut être l'aider à construire des activités ou la mise en application qui va être adaptée à ses
467 élèves ... pour justement lui montrer que ses élèves vont v-vont être en mesure de réussir beaucoup de
468 choses sans lui.

469 **Laura** : Et comment toi, on pourrait aider à te détacher, à t'effacer un peu plus facilement de tes élèves
470 en début d'année.

471 **Marie** : peut-être [Emmm...] [Silence] bahen justement en me montrant que voilà que je ... que j'ai
472 besoin de sens que je peux mettre plus de temps à essayer de voir ce dont ils ont besoin à à voilà
473 m'autoriser à ce que, au début bah finalement, ce soit pas encore tout à fait comme ce que je projette
474 ou ce que je vise voilà peut-être aussi. [Silence] Me faire déculpabiliser de ne pas dès le début d'année,
475 avoir le ch- (ou s-), avoir permis à mes élèves de voilà de justement oui de de bien se connaître et je
476 pense que ça pourrait être ça.

ENTRETIEN 3

1 **Laura** : *Donc j'ai regardé ce qu'on avait dit la dernière fois. Et quand je te demande de définir la classe*
2 *flexible, tu me dis que ça permet de se retrouver.*

3 **Marie** : *Oui.*

4 **Laura** : *Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ? Se retrouver dans la classe flexible ?*

5 **Marie** : *hum bah c'est de disposer d'un fonctionnement qui nous permet de de s'épanouir tant pour les*
6 *élèves que pour le professeur des écoles, de correspondre bah à ce qu'on est et à ce dont on a besoin*
7 *finalement.*

8 **Laura** : *Et correspondre à ce qu'on est, pour toi, qu'est ce qui correspond à ce que tu es dans ta classe*
9 *?*

10 **Marie** : *... Et bien ... c'est en fonction de voilà d'avoir des temps pour être seuls à des moments de*
11 *pouvoir être en retrait heu des moments ou au contraire pouvoir échanger, et cetera C'est plutôt ça en*
12 *fait, c'est pouvoir varier et pas être toujours voilà noyé dans un collectif, et cetera C'est d'avoir aussi*
13 *des temps où on existe en tant que personne, où on peut se retrouver seul, où on a une place plus*
14 *importante, où on est distingué par rapport aux autres. Voilà, c'est plutôt ça.*

15 **Laura** : *Et en dehors de ta classe, dans ta vie personnelle, c'est important pour toi d'avoir ses temps*
16 *seuls ?*

17 **Marie** : *Oui, oui, oui, oui, oui, oui, j'ai beaucoup de temps, Oui à moi seul, donc je travaille en équipe*
18 *mais j'ai besoin de temps seul et puis quand je rentre chez moi, il faut que j'avance seule avant de*
19 *pouvoir retrouver. Voilà, c'est oui.*

20 **Laura** : *OK. Et qu'est-ce que tu penses que ça peut apporter ces temps seuls aux enfants dans ta classe*
21 *avec le dispositif de classe flexible ?*

22 **Marie** : *Hum, bah justement cette idée d'in-d'individualisation de de considérer pas seulement le*
23 *collectif, mais mais aussi chaque élève en tant que telle. Et voilà qui sentent un peu plus impliqués.*

24 **Laura** : *Tu m'as dit que ça permettait de s'épanouir, la classe, qu'est-ce que c'est pour toi, un élève, une*
25 *personne épanouie ?*

26 **Marie** : *C'est quelqu'un qui réussit. C'est quelqu'un qui a envie de venir en classe, qui prend plaisir et*
27 *qui voit qui a envie de venir en classe pour moi, c'est quelqu'un qui est épanoui quand tous les matins*
28 *les élèves, ils arrivent, enjoué et qu'ils ont envie de revenir, qui nous disent le soir à demain ou ou même*
29 *j'ai envie de voir la suite quand on fait une séance, une séquence, qu'ils sont impatients, et cetera J'y*
30 *trouve une forme d'épanouissement voilà mon sens.*

31 **Laura** : *Et comment se manifeste cet épanouissement que tu ressens dans la mise en place de ce*
32 *dispositif ? Face à des élèves qui sont épanouis.*

33 **Marie** : *par rapport à moi plutôt ?*

34 **Laura** : *Oui. Comment toi tu le perçois, tu le sens ? Comment ça va se manifester dans tes actions, dans*
35 *ton comportement, en classe ou en dehors de la classe chez toi ?*

36 **Marie** : Voilà, c'est des indicateurs qui me permettent de poursuivre ce que je mets en place ou non ça
37 va me permettre de réguler justement quant quand je vois justement que les élèves sont épanouis, bah
38 forcément moi ça va me satisfaire dans l'atteinte de mes objectifs, etc et je vais poursuivre ce que je
39 mets en place. Ça va me permettre de me dire que ce que je fais finalement, c'est ce qu'il faut, c'est ce
40 que voilà.

41 **Laura** : Et qu'est-ce qu'elle t'apporte la mise en place de la classe flexible ? Professionnellement, qu'est-
42 ce que ça apporte ?

43 **Marie** : Bien, ça m'apporte, moi personnellement, un épanouissement aussi. Ça me permet d'enseigner
44 à ma manière ... de proposer quelque chose qui me correspond à moi aussi. Et puis ça me permet voilà
45 d'évoluer et de pouvoir aussi entrer sur tout un autre pan de mon métier, c'est à dire la formation aussi
46 d'aller un peu plus loin par rapport voilà à ce je suis sollicitée aussi aujourd'hui maintenant pour
47 intervenir sur ces modalités de travail là. Donc ça m'a permis d'évoluer professionnelle aussi.

48 **Laura** : Et ça te plaît ces interventions que tu peux avoir en dehors de l'école ?

49 **Marie** : Oui, bien sûr oui oui, parce que c'est aussi une manière de eh bien de voilà de faire changer les
50 choses, de pouvoir ouvrir d'autres portes aux enseignants bah surtout de demain. Parce que j'interviens
51 quasiment exclusivement auprès d'enseignants, de jeunes enseignants, d'entrant dans le métier donc
52 heu . Mais mais oui, forcément, c'est très plaisant et ça me satisfait oui, je sais, c'est c'est j'accomplis
53 une de mes missions. Finalement, oui.

54 **Laura** : Tu m'as dit changer les choses. Quelles choses ont besoin d'être changés ?

55 **Marie** : La manière dont on enseigne la manière, les modalités de travail qu'on emploie, la manière de
56 considérer l'élève aussi de ne plus considérer tous les élèves sur le même niveau de de vraiment intégré
57 que qu'une classe est extrêmement hétérogène et qu'on devait s'adapter finalement aux élèves qui sont
58 face à nous. Voilà, c'était plutôt ça dans jusqu'alors, jusqu'à ces dernières années, on était sur quelque
59 chose de très, très traditionnel, on enseignait de la même manière à tous les élèves et donc c-c'est ça
60 qui me semble aujourd'hui important, c'est d'individualiser et de rendre l'enseignement un peu plus
61 universel finalement, qui puisse correspondre au maximum enfin à un maximum d'élèves

62 **Laura** : Et cette dimension de changer les choses à titre personnel, pas en tant qu'enseignante, mais en
63 tant que personne que tu es. Qu'est-ce que ça, qu'est-ce que ça t'apporte ? Socialement,
64 intellectuellement ?

65 **Marie** : Oui, bien après y'a une volonté de de se rendre utile, de da de ... oui, personnellement, c'est
66 important pour moi de me rendre utile, d'avoir réussi à faire quelque chose professionnelle oui, c'est
67 sûr, mais de ça donne un sens à ma vie en général.

68 **Laura** : Et tu dis quand même que ce dispositif, c'est fatigant, c'est usant. Et qu'est-ce que t'y trouve
69 quand même ? Malgré la fatigue, malgré le fait que ce soit usant, que ce soit parfois chronophage,
70 qu'est-ce que tu y retrouves qui te permet de continuer ?

71 **Marie** : Forcément, ça va être les élèves, ça va être le climat de classe serein ça va être des élèves très,
72 très enthousiastes qui vont répondre à mes demandes, qui vont être très engagés dans les tâches

73 *scolaires donc, dès l'instant qu'on a ça forcément on continue, on oublie le temps qu'on a passé à tout*
74 *construire. On se rend compte que ça marche, que nos élèves réussissent atteignent leurs objectifs donc,*
75 *à partir de ce moment-là, on se dit que c'est pas pour rien que ça en vaut la peine.*

76 **Laura :** *Qu'est-ce que ça coûte personnellement de mettre en place ce dispositif ?*

77 **Marie :** *Bah forcément du temps, ça ça m'empêche de passer plus de temps afin d'avoir du temps pour*
78 *moi. Ça me. J'ai moins de place pour mes loisirs, la vie de famille, et cetera forcément, on [ou en] est*
79 *quand même impactés. Donc voilà oui, c'est des sacrifices pour mais des sacrifices qui en valent le coup*
80 *et qui sur la durée finalement bah voilà payent et demandent de moins en moins de temps, de moins en*
81 *moins de travail voilà une fois que les choses s'installent voilà, j'ai un je déploie déjà beaucoup moins*
82 *d'énergie que qu'au tout début, aux prémices, au moment où j'ai vraiment initié les choses donc*
83 *aujourd'hui, voilà dès que ça s'installe et que c'est en place que ça fonctionne, on heu retrouve quand*
84 *même heu ...*

85 **Laura :** *Et qu'est ce qui fait que tu déploies moins d'énergie ? C'est quoi cette énergie que tu déploies ?*

86 **Marie :** *Mmm bien, et bien c'est heu pfff oui, c'est c'est des temps de recherche, c'est des temps hum*
87 *voilà, il a fallu quand énormément réfléchir se demander comment j'allais m'y prendre donc voilà, il a*
88 *fallu passer beaucoup de temps. Il a fallu aussi se motiver quand même au départ, quand on n'a pas*
89 *encore les résultats, on se demande si ça va justement valoir la peine, si ce qu'on fait finalement, on est*
90 *dans la bonne direction. Donc voilà, et c'est du travail en plus du travail de classe, donc voilà c'est*
91 *c'est. Et puis, petit à petit, bah tout ce qu'on a fait n'est plus à faire donc on arrive justement à retrouver*
92 *un rythme ordinaire, hein.*

93 **Laura :** *Et les résultats, comment ? Il se manifeste en classe*

94 **Marie :** *Climat classe serein, motivation des élèves, engagement dans les tâches sans jamais aucun*
95 *élève qui rechigne hein ils sont tous très au travail. Et puis évidemment, réussite scolaire hein par*
96 *rapport aux attendus des programmes, par rapport aux acquis des élèves et des compétences. Donc*
97 *hum.*

98 **Laura :** *Et donc cette classe flexible, ce dispositif te demande beaucoup de temps d'investissement. Et*
99 *est ce qu'en dehors tu as quand même le temps d'investir pour d'autres projets, d'autres loisirs, d'autres*
100 *activités ?*

101 **Marie :** *Oui, oui, oui, je suis dirigeant d'une équipe de foot, donc j'y passe énormément de temps et*
102 *accessoirement secrétaire du club. Donc forcément, ça prend du temps aussi. Mais oui. Donc moins ça*
103 *dépend des périodes, ça dépend des moments sur la période de rentrée, j'ai passé beaucoup de temps*
104 *en classe et un peu moins sur sur mes loisirs du week end, donc ce fameux foot. Mais mais pour autant,*
105 *là, ça y est, j'y passe mes samedis, j'ai le temps enfin d'aller voir les entraînements les mardis et jeudis*
106 *soir donc là, ça se régule petit à petit mais effectivement, il faut annualisé. Il y a des moments où ça va*
107 *être plus la classe, des moments où ça sera, j'aurai plus du temps pour pour le foot, ça dépend.*

108 **Laura :** *Et qu'est-ce que ce club de foot t'apporte en tant que personne en dehors de l'école ? Vraiment*
109 *d'un point de vue personnel déjà.*

110 **Marie** : Bon après tout ce domaine tout ce champ associatif, c'est quelque chose qui me tient vraiment
111 à cœur. C'est c'est toujours tourné vers les autres, c'est donner, c'est c'est ce qu'il me faut, c'est donner,
112 c'est permettre l'épanouissement des autres et puis bon toujours focalisé quand même sur les enfants
113 quand je suis au foot, je suis auprès d'eux de jeunes footballeurs donc. Mais oui, quelque part quand
114 même, cette idée de de former la jeunesse de demain, de former des adultes prêts et armer pour pour
115 leur vie future, c'est vraiment, je crois, ce qui est ce qui motive au quotidien pour les rendre bien dans
116 leurs baskets, pour que justement ce soit des adultes bien dans leur peau, équilibré et qui ait tout, tout
117 ce qu'il leur faut pour réussir. Je crois que c'est quand même ce qui me motive tous les jours, dans tout
118 ce que j'entreprends.

119 **Laura** : Et en tant qu'enseignante, qu'est-ce que ce club t'apporte ? Est-ce que ça apporte quelque chose
120 et qu'est-ce que ça apporte ?

121 **Marie** : Bien euh, oui, ça m'a séduit, ça m'a aidé dans la gestion d'un groupe de jeunes. Ça m'a aidé au
122 niveau aussi de bah de voilà, ça, ça m'a permis de j'étais quelqu'un de réservé, et cetera ça m'a permis
123 de me confronter, enfin de pousser mes limites, de prendre en charge des groupes, d'être aussi en
124 relation quand même avec d'autres adultes, parce que les parents, et cetera Voilà, j'étais déjà dirigeante
125 avant d'être enseignante, donc ça m'a certainement voilà ... aidé dans la gestion du groupe etcétera.

126 **Laura** : Tu dis que tu veux donner ? Tu veux donner quoi ?

127 **Marie** : Hum je veux donner ou plutôt transmettre ce qui, selon moi, voilà des valeurs, des des ouais
128 des valeurs qui permettent ensuite d'être bien dans la vie, quoi. Et puis et puis aussi des des je dirais,
129 un bagage minimum, des connaissances et des compétences essentielles pour justement réussir, pour
130 justement ne jamais être en marge, pouvoir répondre voilà aux diverses demandes aussi auxquelles
131 voilà les enfants seront confrontés ensuite.

132 **Laura** : Et pourquoi tu penses avoir ce besoin de donner ?

133 **Marie** : Peut-être parce que j'ai énormément reçu moi, mais j'ai eu des parents très, très dévoués, mais
134 pour autant, voilà ça a été difficile pour moi à partir du collège, de d'affronter cette cette vie de de pré
135 adulte, de de me confronter aux autres, de de rester justement aussi de bien, de me détacher de ce lien
136 avec mes parents ça a été compliqué, mais parce que voilà, ils m'ont peut-être tellement couvé, tellement
137 bah ça n'a pas été simple. Après, je n'ai peut-être pas toutes les armes pour y arriver, je je savais pas
138 me débrouiller seul, et cetera Donc ça a été compliqué donc peut être qu'implicitement c'est c'est c'est
139 ça que je veux éviter chez chez ces jeunes enfants finalement.

140 **Laura** : Quand tu dis que tu étais peut-être trop couvé, comment est-ce que ça se manifestait ?

141 **Marie** : J'avais un peu de liberté de de choisir ou enfin voilà tout était fait, mes parents me préparaient
142 tout. Je n'ai manqué de rien j'avais tout. Peut-être justement pas assez de prise de décision, pas assez
143 de, mais et je me suis retrouvé quand il a fallu décider, quand il a fallu choisir, quand il a fallu grandir,
144 finalement un peu démuni quoi on avait toujours tout fait à ma place on avait toujours énormément
145 guidé ce que je devais faire. Donc je je voilà, je n'étais pas indépendante et c'est peut être ça aujourd'hui

146 *je mes élèves ça me tient à cœur qu'il soient autonomes, indépendants, qu'ils sachent voilà mener leur*
147 *barque voilà.*

148 **Laura** : *Et quand t'étais petite et que tu étais couvé comment tu te sentais ?*

149 **Maire** : *Bien hein, je me suis toujours sentie très bien, très accompagnée mais ça a été compliqué à*
150 *partir du moment où je n'ai plus ou les moyens et où je rentrais plus de midi à la maison, donc on partait*
151 *à la journée bon c'était pas évident moi la sixième ça s'est très mal passé je ça a été terrible. J'ai déprimé*
152 *à onze ans, je tombais d'anorexie enfin voilà compliquée quand même et en étant petite, non je je me*
153 *sentais très aimée, mais je l'étais et non, j'ai eu une enfance magnifique, mais presque peut être voilà,*
154 *je n'ai jamais vécu d'échec, et cetera et ça a été difficile quand bah forcément on a envie toujours et ça*
155 *a été difficile ensuite parce que justement, j'étais pas armée, parce que je n'ai pas eu à me débrouiller*
156 *seule, parce que je n'ai pas dû affronter et que je ne savais pas de toute façon comment il fallait réagir*
157 *donc c'était pas évident.*

158 **Laura** *Et tu dis que tu as beaucoup reçu.*

159 **Marie** : *Oui*

160 **Laura** : *C'est quoi que tu recevais ?*

161 **Marie** : *Beaucoup d'attention, beaucoup d'intérêt hein heu d'attention, d'amour, d'intérêt, de ... voilà*
162 *je ... Et puis matériellement, moi, comme mon frère, on a été très aidé. On est très, très accompagnés*
163 *on a on avait tout ce qu'il nous fallait on ne manquait de rien donc hum.*

164 **Laura** : *Tu dis avec sa maîtresse, puis tu savais que tu étais dans le juste, mais que ça s'arrêtait là. Est-*
165 *ce que tu penses que tu cherch-que tu aurais voulu avoir une autre relation avec tes enseignants que*
166 *juste savoir que tu es dans le juste ou pas ?*

167 **Marie** : *Certainement certainement que la reconnaissance n'était peut-être pas à la hauteur de ce que*
168 *j'attendais. Peut-être que oui, que j'attendais plus de félicitations, plus de mise en avant, peut-être plus*
169 *de valorisation oui*

170 **Laura** : *Et c'est quelque chose que tu retrouvais à la maison, ce lien là ?*

171 **Marie** : *Oui, oui, oui, tout à fait. C'est peut-être aussi. C'était peut-être que oui. J'ai été très valorisée.*
172 *Après, c'était pas explicite je dois le reconnaître, mais mais mes parents, à chaque fois, effectivement,*
173 *quand on ramenait nos cahiers, et cetera, ils parlaient de nous toujours voilà quand on parl-ma maman*
174 *racontait ce qu'on faisait en classe, et cetera, racontait les notes que je pouvais avoir, j'étais toujours*
175 *sur un piédestal effectivement, mais oui.*

176 **Laura** : *Et quelles relations aujourd'hui en tant qu'enseignante, tu essaies d'avoir avec tes élèves dans*
177 *ta classe ?*

178 **Marie** : *J'essaie de faire en sorte qui qui viennent à moi, que ce soit pas toujours à moi de voilà de d'al-*
179 *Il faut qui qui qu'ils osent venir dès qu'ils n'ont pas compris quelque chose il faut qu'ils viennent dès*
180 *qu'il y a quelque chose qui ne va pas ou qui va aussi un mais qui viennent toujours qui ai ce lien ce que*
181 *moi je n'avais pas hein on répondait à la maîtresse et puis voilà, elle venait pas à nous on n'allait pas*
182 *vers elle spontanément et c'est aujourd'hui, c'est vraiment ça qui ai un lien, qu'on puisse échanger*

183 *librement, sans crainte, de manière complètement en toute confiance en toute sérénité et qui voilà que*
184 *que jamais ils disent Je vais la déranger ou peut être voilà, c'est vraiment ça qui que ce soit fluide.*

185 **Laura :** *Comment ils le savent, qui peuvent venir sans déranger, qui peuvent poser toutes leurs*
186 *questions ?*

187 **Marie :** *Parce que bah voilà ça a été très explicité hein je travaille de manière très explicite avec mes*
188 *élèves et puis moi de toute façon je vais vers eux régulièrement aussi je crois que le le lien, c'est vraiment*
189 *moi qui le créer je qui les met en confiance, qui échange régulièrement avec eux, qui qui fait toute*
190 *situation à un moment où où on peut se confier, où on peut parler en toute liberté sans avoir de craintes*
191 *particulières sur ce qu'on va dire finalement.*

192 **Laura :** *Et le lien que tu mets en place avec tes élèves, c'est un lien affectif, physique plutôt, sur le plan*
193 *intellectuel ? Comment, comment tu le qualifierais ?*

194 **Marie :** *Je dirais que c'est un lien un peu tout affectif forcément, y'a, y'a quand même un attachement*
195 *entre mes élèves et moi et entre eux et moi je pense qu'ils sont y'a un attachement particulier. Hum.*
196 *Après, je pense que ça dépend aussi certains élèves, tous ne peuvent ou ne sont pas proches de la même*
197 *manière ça va dépendre. Mais oui, il y a un lien affectif, je pense quand même. et puis de de référents*
198 *quand même voilà de je je suis affichée en tant que tel.*

199 **Laura :** *Et en tant qu'élève dans ta propre classe, comment tu vivrais ce lien ? Quel sentiment il ferait*
200 *naître chez toi ?*

201 **Marie :** *Je pense vraiment de comment dirais-je. Je serai à l'aise enfin, je me sentirais à l'aise. Je me*
202 *sentirais voilà peut-être plus ouverte et voilà j'aurais moins de crainte pour entrer en contact avec*
203 *l'enseignante et peut-être même avec les autres élèves quoi, je pense que ça favoriserait vraiment les*
204 *échanges de n'importe quelle nature que ce soit mais oui.*

205 **Laura :** *Parce que tu avais une crainte d'entrer en échange avec les autres élèves ou avec la maîtresse*
206 *à un moment donné ?*

207 **Marie :** *Oui, oui, oui. Par rapport à la sc-l'enseignant, c'était toujours de me tromper en nous et jamais*
208 *lui dire quand on comprenait pas ou quand voilà on attendait, et cetera puis avec les autres élèves, oui,*
209 *parce que c'était pas incité quand on était réservé et on n'avait pas ces temps où on allait pouvoir*
210 *connaître davantage les élèves pas de temps où on allait pouvoir échanger librement, etcétera donc c'est*
211 *très cloisonné il y avait peu de d'interactions entre les élèves et donc oui, effectivement oui*

212 **Laura :** *Et toi ce lien que tu crées avec l'élève, qu'est-ce que ça t'apporte ? Comment tu te sens dans ce*
213 *lien, dans cette relation ?*

214 **Marie :** *Je dirais que je me sens ... bah ... voilà ça facilite mon les échanges que je vais pouvoir a-avoir*
215 *avec eux et surtout que ça me rend aidante finalement, ça me rend voilà, c'est vraiment ça. C'est ça. Je*
216 *sais que ça sera plus facile de les aider voilà que c'est vraiment ça.*

217 **Laura :** *Et quand tu te disais que parfois, tu t'asseyais dans le U avec eux. On a discuté de ce que ça*
218 *pouvait apporter aux élèves. Et toi, dans ces moments-là, comment tu te sens ?*

219 **Marie** : Je me sens bah un peu plus effacée, je-le je mais voilà, je me sens plutôt observatrice en retrait
220 et c'est là que je mesure finalement et bah la qualité des échanges entre eux, des interactions entre eux.
221 Et ça me permet aussi bah de mesurer ce qui a été mis en place et de leur évolution aussi quoi c'est
222 vraiment aussi un temps plutôt de retrait pour évaluer finalement et pour se rendre compte.

223 **Laura** : Est-ce que dans ta classe, tu as besoin de, parfois tu disais laisser sa place, là, tu me dis effacée.
224 Est-ce que des fois tu ressens ce besoin, en tant qu'enseignante, de t'effacer ?

225 **Marie** : Oui, mais oui, en tant qu'enseignante, oui, oui.

226 **Laura** : Pour quelles raisons ?

227 **Marie** : Euh, pour justement faciliter les échanges entre eux, pour leur permettre à eux de prendre de
228 la place. Et puis aussi pour avoir ce rôle justement d'observateur, pour être vraiment détachés, pour
229 être hors du contexte finalement.

230 **Laura** : Et pareil, si tu étais élève dans ta classe, comment tu réagiras face à une maîtresse qui s'efface,
231 qui se met en retrait, qui vient s'asseoir dans le U mais qui reste silencieuse ?

232 **Marie** : Mais là encore, ça me permettrait, je pense voilà de de, de moi sentir ce ce regard de jugement,
233 de supériorité de l'enseignant et puis, quand si elle n'était plus là, c'est pareil je serais plus à l'aise pour
234 aller échanger avec mes camarades j'aurais moins peur justement, de dire ce que je vais dire parce que
235 justement, voilà, on serait plus là pour superviser, on ne serait pas là, m'attendre au tournant

236 **Laura** : Et à l'extérieur de l'école. Est-ce que tu as, tu t'effaces aussi par moments, en collectif, en
237 société ou pas ?

238 **Marie** : Oui, oui. Lors de certaines réunions, il est plutôt fréquent que j'intervienne pas oui oui, parce
239 que bah il y a plusieurs raisons en soi je me sens pas forcément toujours légitime par rapport au sujet
240 abordé j'ai pas forcément les connaissances, donc à partir de là, je me mets en retrait ou parce qu'aussi,
241 je partage pas toujours ce qui est évoqué effectivement à ce moment-là, moi je me mets en retrait plutôt
242 que de oui hum hum.

243 **Laura** : Je voudrais revenir sur le lien avec les élèves. La flexibilité de la classe, dans quelle mesure
244 elle te permet d'ajuster ce lien ?

245 **Marie** : Bien parce que on va pouvoir faire varier heu voilà des des moments où on va être avec un seul
246 élève donc on va pouvoir justement à ce moment-là échanger plus facilement avec lui et lui aussi, je
247 pense et puis voilà, les modalités vont varier voilà sur une matinée, ça va être on va passer par toutes
248 les modalités de travail il va y avoir du collectif, de l'individuel archi individuel, du petit groupe, de
249 l'autonomie complète donc justement, c'est sur ces temps-là que moi aussi je vais pouvoir accorder plus
250 ou moins de temps à chaque élève et quand je suis avec un seul élève, c'est là aussi qu'on peut justement
251 renforcer le lien. Voilà.

252 **Laura** : Et les élèves te voient souvent en classe. Ils te voient vraiment avec eux à plusieurs moments,
253 dans la journée ou qu'une seule fois ou pas du tout ?

254 **Marie** : Personnellement ?

255 **Laura** : Oui.

256 **Marie** : *En duel comme ça ou en quelque chose. Hum. Je dirais que là, c'est à peu près réparti. Il y a*
257 *hum hum un quart de la matinée de la mi-journée où on-je vais être vraiment en individuel et puis*
258 *ensuite il y a du groupe y a des temps où c'est eux qui seront en individuel et puis les temps collectifs.*
259 *Donc il y a les quatre c'est divisé dans la matinée, puis ensuite pareil pour l'après-midi.*

260 **Laura** : *Et quelles images tu penses que les ens-tes élève ont de toi ?*

261 **Marie** : *Hum je pense qui hum qui bah qui me voient vraiment comme quelqu'un qui va voilà une*
262 *ressource qui vont pouvoir tout me demander qui va pouvoir vraiment se tourner vers moi dès qu'ils en*
263 *ont besoin. Et je je pense quand même qu'ils me voient comme comme quelqu'un qui les protège et qui*
264 *veut les faire réussir. Je pense vraiment qu'ils ont ça en tête.*

265 **Laura** : *Est-ce que ça sera l'image que tu aurais de toi même en étant élève dans cette classe ?*

266 **Marie** : *Oui,*

267 **Laura** : *Et en tant que maîtresse, quelle image tu as de toi ? Comment tu te perçois ?*

268 **Marie** : *Heu oui, je je me perçois comme quelqu'un qui qui, dont la manière d'agir est vraiment dictée*
269 *pour ses élèves je suis vraiment voilà je, je travaille vraiment pour eux avant tout. C'est vraiment en*
270 *fonction des élèves chaque année, bah voilà je réadapte parce que voilà, en fonction du groupe d'élèves*
271 *que j'ai, je ne vais pas agir tous les ans de la même manière.*

272 **Laura** : *Et quelle image tu avais, quelle image tu gardes en tout cas de l'enseignante, des enseignantes*
273 *que tu avais ?*

274 **Marie** : *C'était des enseignants qui voulaient absolument et bien des hum des élèves qui réussissent des*
275 *tâches scolaires, peu importe à quel prix en fait, c'était plutôt ça ce qui importait à mes enseignantes*
276 *parce que oui c'était plutôt de femmes, c'était vraiment que les exercices soient juste et ouai, c'était*
277 *vraiment ça. Il fallait que les élèves réussissent, évidemment mais peu importe le prix, on enfin voilà*
278 *y'avait pas de modalités particulières engendrées c'était pour tout le monde la même chose voilà.*

279 **Laura** : *Et quel pouvait être ce prix ?*

280 **Marie** : *Mais je pense des élèves qui étaient stressés, angoissés, qui développait la phobie scolaire voilà.*

281 **Laura** : *Tu me dis que tu agis pour eux, pour les élèves.*

282 **Marie** : *Oui*

283 **Laura** : *Et qu'est ce qui te pousse à agir pour les élèves ?*

284 **Marie** : *Bien leur réussite et je pense le monde de demain moi j'ai j'ai, je suis préoccupée par l'avenir*
285 *et par ce monde qui est en pleine mouvance et qui je pense, va dans un très mauvais sens et je ne peux*
286 *m'empêcher de remettre en cause le système éducation je me dis qu'il y a forcément sa part de*
287 *responsabilité dans l'action qu'on a voilà qu'on mène auprès des jeunes hein mais bon, voilà le monde*
288 *de demain je crois que c'est important.*

289 **Laura** : *Et qu'est-ce que c'est ce ce mauvais sens ?*

290 **Marie** : *Bah je dirais qu'aujourd'hui bah voilà on va vers une société très égocentrique où chacun pense*
291 *de manière individuelle pour son intérêt personnel, que vivre ensemble n'existe fin plus trop je trouve*
292 *que c'est travail en équipe on se rend compte tous les jours que c'est difficile et que beaucoup, que*

293 beaucoup de gens ne veulent pas, que c'est l'intérêt personnel qui prime. Donc c'est ça qui fait un peu
294 peur.

295 **Laura** : Et qu'est-ce que ce serait un monde qui irait dans le bon sens pour toi ?

296 **Marie** : Qui défendrait ou qui se battrait, du moins pour des valeurs voilà pour les valeurs essentielles
297 et et qui seraient capables de s'entendre finalement hum hum.

298 **Laura** : Et tu penses que dans ton dispositif, comment tu, comment dire, Euh. Comment dans ton
299 dispositif, tu aides les enfants à atteindre ce bon sens ? En fait, tout ce bon monde hein. .

300 **Marie** : Donc voilà effectivement l'un des objectifs principaux, c'est cette fameuse coopération, cette
301 cette manière de se tourner vers les autres donc ça va être et bah justement faciliter les échanges, les
302 interactions entre pairs ça va être créer des temps où il va falloir collaborer, travailler justement avec
303 tout ce qui est projet et puis forcément étudier énormément, travailler énormément autour des valeurs
304 essentielles et puis étudier aussi voilà des faits de l'histoire, et cetera de manière primordiale, sous la
305 forme de projets, pour bien se rendre compte de ce qui s'est déjà passé et et c'est ce contre quoi il faut
306 se battre finalement.

307 **Laura** : Et comment toi tu te sens vis à vis du travail en collectif, quand il faut monter un projet avec
308 des collègues ou dans un club de foot, comme pour monter un projet à plusieurs ?

309 **Marie** : Bien. Disons que c'est c'est pas toujours simple parce que hum de s'imposer finalement. Pour
310 moi, c'est jamais simple, mais disons que c'est là aussi que je déploie beaucoup d'énergie en amont
311 parce que pour présenter quelque chose qui va permettre de fédérer et puis de convaincre justement les
312 gens d'y adhérer donc c'est plutôt ça.

313 **Laura** : Et qu'est-ce que ça serait de s'imposer dans un projet collectif ?

314 **Marie** : Et bien de de de de oui, de convaincre et de de faire changer d'avis. Finalement, c'est souvent
315 ça ce quand on se rend compte très souvent que dès qu'on arrive avec quelque chose, il y a des
316 nombreuses réticences hein les avis sont toujours au départ c'est difficile donc de s'imposer. Ça va être
317 oui, de montrer que finalement, ça va marcher. Donc très souvent, c'est par l'implication c'est par le
318 factuel c'est parce que je vais commencer à faire et puis qu'on finira par me suivre c'est très souvent
319 comme ça.

320 **Laura** : Et comment tu te sens dans ces moments-là quand on a du mal t'imposer ? Qu'est-ce que tu
321 ressens ?

322 **Marie** : Hum Pfff une forme d'incompréhension au départ voilà de de différence de et puis aussi, un
323 peu de déception parce que bah je me dis que dans que ce fameux monde qu'on s'écoute, pas qu'on
324 s'ouvre pas suffisamment aux autres quoi donc une forme de déception aussi d'inquiétude peut être
325 aussi.

326 **Laura** : Est-ce que dans ta, est-ce que par moments, dans ta classe, tu vas avoir l'impression d'avoir du
327 mal à t'imposer ?

328 **Marie** : Auprès de mes élèves non, non. En revanche, oui, dans mon métier d'enseignante et au sein
329 d'une équipe d'autres enseignants, oui.

330 **Laura** : Et comment ça se manifeste dans ta classe le fait que justement, tu arrives à t'imposer ?

331 **Marie** : Bien disons que que les élèves répondent aux tâches, voilà que je leur demande que je n'ai pas

332 de résistance, de récalcitrants, et cetera donc à partir du moment-là, je sais que j'ai réussi quand même

333 à imposer un fonctionnement et j'ai réussi aussi à voilà les emmener là où je veux aller finalement.

334 **Laura** : Et dans ces cas-là, quand ça fonctionne, quand on arrive à imposer que tu n'as pas de

335 résistance, comment tu dis, comment tu te sens pour le reste de l'activité, de la journée ?

336 **Marie** : Très sereine, je me dis que voilà c'est extrêmement serein, satisfaisant. Et puis finalement, je

337 sais, moi qui m'épanouis, c'est c'est c'est voilà, c'est comme ça que ça se manifeste chez moi oui

338 **Laura** : Je voudrais reprendre également des termes de l'entretien de la dernière fois. On parlait, on a

339 parlé des bénéfices pour les élèves de la classe flexible et tu m'as dit que ça permettait de se/ce savoir.

340 **Marie** : Oui

341 **Laura** : Est-ce que tu parlais de se savoir dans le sens se connaître ou se savoir atteindre des

342 connaissances ?

343 **Marie** : Il y a les deux pans mais là, je pense que je parlais surtout aussi de de se connaître soi-même,

344 de savoir ce qui nous correspond, de connaître la manière dont on travaille, de connaître justement nos

345 besoins voilà de de se trouver seuls à certains moments, de savoir voilà nous si on a des difficultés à

346 interagir, et cetera c'était plutôt par rapport à ça. Oui.

347 **Laura** : Et pour toi, en tant qu'enseignante pourquoi est-ce que c'est important que l'élève se sache, se

348 connaissent ?

349 **Marie** : Pour justement que que bah qui s'en réfère aux méthodes qui vont lui correspondre et puis aussi

350 qui puisse bah voilà agir de la manière qui leur correspondra le mieux finalement, c'est vraiment ça,

351 c'est c'est de pouvoir dire non, ça, ça ça me convient pas aussi fin tout simplement de pouvoir ne pas

352 forcément rester dans quelque chose qui ne leur va pas, dans dans quelque chose qui les mettra mal à

353 l'aise, et cetera c'est ça aussi.

354 **Laura** : Est-ce que toi, personnellement, dans ta vie personnelle, tu as l'impression de te connaître ? Et

355 comment est-ce que ça ça se manifeste ? Quelle attitude, quel comportement tu as avoir vis à vis du fait

356 de se connaître ?

357 **Marie** : Euh. Je dirais que c'est récent ça a pris des années, mais aujourd'hui, je crois que oui je j'ai été

358 perdue longtemps. Je ne savais pas forcément ce qu'il me fallait, ce qui me correspondait et finalement,

359 je crois qu'aujourd'hui, voilà, j'ai eu le temps de m'en rendre compte. Et ben ça va forcément se

360 manifester par par mes choix, par mes choix de carrière, par mes choix effectivement personnels je

361 aujourd'hui voilà, j'ai, j'ai pris des chemins et qui me correspondent et dont je suis certaine, parce que

362 parce que je me connais enfin et que je sais que je suis sur la bonne voie.

363 **Laura** : Tu me dis que tu étais perdue. C'est-à-dire ?

364 **Marie** : Que je savais pas forcément ... heu ... au niveau de ma carrière bon voilà bien que j'ai toujours

365 su que je voulais être professeure des écoles mais à quel poste choisir ? Je, voilà à chaque fois, j'étais

366 dans quelle équipe est ce que j'allais rester stable sur une école à un moment donné ? Est ce que j'allais

367 *partir sur des choses voilà être TS parce que j'étais très souvent, je ne savais pas, je ne savais pas ce*
368 *que j'allais vouloir faire. Dans ma vie personnelle, c'est pareil. J'ai souvent enfin personnelle. J'ai repris*
369 *des études, j'ai voilà, je ne savais pas sur quel domaine me focaliser. Ensuite, j'ai mis du temps à*
370 *m'installer avec la personne avec laquelle je suis toujours aujourd'hui mais ça a pris du temps, et cetera*
371 *c'était soit, je ne savais pas ce qui me correspondait, ce qui voilà. Et j'avais peut être peur aussi de*
372 *m'engager parce que je ne savais pas exactement si c'était ce qu'il me fallait, mais à tout point de vue,*
373 *finalement.*

374 **Laura :** *Et comment tu sais maintenant que c'est ce qu'il faut ?*

375 **Marie :** *Parce que j'ai je pense avec voilà avec pas loin de dix années derrière moi pu tester pas mal*
376 *de choses voilà j'ai été dans diverses situations qui m'ont permis justement de bah de tirer des leçons*
377 *ou du moins de voilà d'être dans diverses situations et de me rendre compte de ce qui me plaisait, ce*
378 *qui me permettait de m'épanouir et ou au contraire ce qui m'empêchait d'avancer donc heu hum.*

379 **Laura :** *Donc, et quel, quel sentiment ça fait naître en toi quand tu es dans une situation où tu sais que*
380 *ça te convient ?*

381 **Marie :** *Bah c'est un soulagement et puis un accomplissement aussi hein parce que finalement, je pense*
382 *que voilà je pense que j'ai bien pris dix bonnes années à essayer de voilà de pas mal tester, et cetera*
383 *pour me dire j'ai enfin trouvé ça y est, je suis enfin bien dans mes baskets c'est finalement la finalité.*
384 *Un apaisement aussi.*

385 **Laura :** *La finalité de quoi ?*

386 **Marie :** *Euh, la finalité, je ne sais pas, mais de ce que j'ai pu entreprendre de de de mes démarches tant*
387 *ouai la finalité, j'en sais rien, moi [rire] de puai pour être bien en fait, j'ai atteint mon but, je suis bien*
388 *donc oui, c'était ça de mon cheminement personnel, je ne sais pas oui.*

389 **Laura :** *Je voudrais revenir juste sur un dernier terme. Tu m'as dit être armée.*

390 **Marie :** *Oui.*

391 **Laura :** *Qu'est-ce que c'est qu'être armée en tant qu'élève ? Un élève armé, c'est quoi ?*

392 **Marie :** *C'est un élève qui, déjà qui pour moi, a un bagage scolaire suffisant hein qui peut ensuite être*
393 *libre par rapport à ça, de comprendre de lire toute situation peu importe voilà et puis aussi, qui a des*
394 *valeurs, qui sait réagir face à diverses situations, qui saura aussi s'orienter vers les personnes, les*
395 *personnes ressources et cetera quand il y en aura besoin c'est quelqu'un voilà qui saura réagir face à*
396 *toute situation.*

397 **Laura :** *Et qu'est-ce que ...Toi en tant que prof qu'est ce qui fait que tu es armé ?*

398 **Marie :** *Aujourd'hui je dirais l'expérience quand même. Et puis mon vécu aussi hein malgré tout. Et*
399 *puis euh, oui, bah rejoint l'expérience, mais l'observation de diverses situations, la confrontation à une*
400 *multitude de situations*

401 **Laura :** *Et dans ta vie personnelle, est ce qui fait que tu te sens armée ?*

402 **Marie :** *Là encore, je pense que c'est d'avoir vécu certaines choses, d'avoir été bah voilà face à des des*
403 *situations relativement complexes qui qui m'ont demandé justement bah de réagir, de rebondir et pour*

404 *lesquels aujourd'hui je sais faire et. Et voilà, je sais que que maintenant j'ai j'ai atteint une certaine*
405 *force finalement.*

406 **Laura :** *Quelle, quelles choses, quelles situations complexes ?*

407 **Marie :** *Humm ... des échecs heu scolaires, la maladie enfin des difficultés voilà des des personnes,*
408 *enfin une personne proche qui est décédée et, alors qu'on aurait pu prévoir, ma tante dont j'étais très*
409 *proche s'est suicidé du jour au lendemain forcément, ça fait réfléchir, des choses comme ça et puis aussi*
410 *ne serait-ce que le le l'entrée dans la vie d'adulte, ce détachement de mes parents de voilà de devoir*
411 *gérer et hum.*

412 **Laura :** *Comment tu aurais aimé être armée plus jeune avant de rentrer au collège, avant cette bascule*
413 *compliquée ?*

414 **Marie :** *Bah simplement peut être bah voilà avoir été plus autonome ou qu'on m'ait moins préservé de*
415 *situations complexe que que parfois bien oui, je vais-je vis de l'échec en étant plus jeune bon sur des*
416 *échecs tout est relatif mais voilà, on était ultra protégé et préservé de tout.*

417 **Laura :** *Quel, quel type d'échec t'aurais pu vivre ?*

418 **Marie :** *Je bien heu, je ne sais pas, mais par exemple voilà des situations conflictuelles, même avec heu*
419 *heu dans la famille, et cetera. Nous, c'est une famille où voilà toujours de tout tout le monde s'entendait*
420 *bien en fait on s'est rendu compte plus tard que ce n'était pas le cas mais c'est ce qu'on nous avait enfin*
421 *voilà toujours bien s'entend toujours et cetera et puis bien le jour où nous on a vécu des disputes ou des*
422 *on ne savait plus enfin moi j'ai déprimé parce que voilà, on ne supportait pas qu'on nous aime plus ou*
423 *qu'on ne s'entend pas avec nous qu'on nous parle plus alors que finalement c'était c'était voilà, on a*
424 *appris à des choses, voilà à cœur, alors que finalement, ensuite, on relativise forcément, on s'y met mais*
425 *enfin tout était Moi j'entre à la fac, on avait le moindre souci et on n'avait plus de voiture enfin tout*
426 *était voilà tout c'était tout était compliqué alors que finalement c'était rien du tout. Mais comme on*
427 *n'avait jamais fait comme voilà.*

428 **Laura :** *On va s'arrêter là, le mot de la fin, qu'est-ce que tu retiens ou pas de ces trois entretiens ?*
429 *Comment tu tu voudrais conclure cette expérience ?*

430 **Marie :** *J'ai trouvé que justement, ça m'a permis de me savoir aussi et de faire de de comprendre pas*
431 *mal de choses, de se poser des questions que je m'étais jamais trop posée donc c'était c'était enrichissant*
432 *et formateur. Encore une fois, et c'est, je crois aussi ce qui motive tous les jours m'enrichir et me former*
433 *sans cesse pour justement devenir toujours meilleure et tout ça.*

Résumé :

Ce travail appréhende, depuis le champ de la clinique d'orientation psychanalytique, les déterminants inconscients poussant un professeur des écoles à mettre en place un dispositif de classe flexible. Pour ce faire, des entretiens de recherche clinique ont été réalisés avec une enseignante utilisant le dispositif afin d'interpréter sa parole à travers une étude de cas. Ce travail a permis d'identifier le désir inconscient de chercher à vivre une forme d'invisibilisation ainsi que l'expérience du manque tout en satisfaisant le désir de savoir de l'enseignant. Il semble alors que la mise en place de la classe flexible permettrait à l'enseignant d'assumer sa position de sujet désirant en classe

Mots-clefs : Classe flexible, psychanalyse, démarche clinique, rapport au savoir, désir

This work comprehends, from the clinical field of psychoanalytical orientation, the unconscious determining factors pushing a school teacher to set a flexible seating system. To do so, clinical research interviews were made with a teacher using this system in order to understand her word through a casework. This work allowed to identify the unconscious desire to look for a form of invisibilization as well as the experience of lack while, while the teacher's desire to acquire knowledge. It then seems that setting up flexible seating up will allow the teacher to assume her desired a desired subject in class.

Keywords : flexible seating, psychoanalysis, clinical approach, relationship with knowledge, desire