



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2010

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Pourquoi apprendre à lire si mes grandes soeurs savent déjà: de la construction d'un rapport au savoir: approche autobiographique

Madouri, Elisa

How to cite

MADOURI, Elisa. Pourquoi apprendre à lire si mes grandes soeurs savent déjà: de la construction d'un rapport au savoir: approche autobiographique. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12045>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**Pourquoi apprendre à lire si mes grandes sœurs savent déjà
De la construction d'un rapport au savoir
Approche autobiographique**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
LICENCE MENTION ENSEIGNEMENT**

PAR

Elisa Madouri

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Claude Laplace

JURY

Mireille Cifali

Besa Myftiu

GENEVE Juin 2010

RESUME

Comment se construit le rapport au savoir d'un individu ? Les théories cherchant à mettre en lumière les mystères de l'école sont multiples et jalonnent l'Histoire de l'éducation. Lorsqu'elles se fondent sur l'expérience, c'est généralement celle de l'enseignant. Ce mémoire aborde la problématique du rapport au savoir selon une démarche autobiographique où la trame du récit témoigne du vécu d'une élève, de l'enfance à l'âge adulte. Lors de la reprise compréhensive, le choix a été de se tenir strictement à lui afin d'en tirer des éléments susceptibles de valoir dans le champ pédagogique. Il s'est avéré que cette étude se situait à un carrefour où les facteurs de l'accès au savoir se combinaient selon des lignes de force précises. Loin d'apporter une conclusion simple, ce travail est source d'une multitude de petits riens dont l'articulation a permis de mettre en lumière certains éléments de compréhension dont la valorisation semble essentielle.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Section des Sciences de l'Éducation
Licence Mention Enseignement

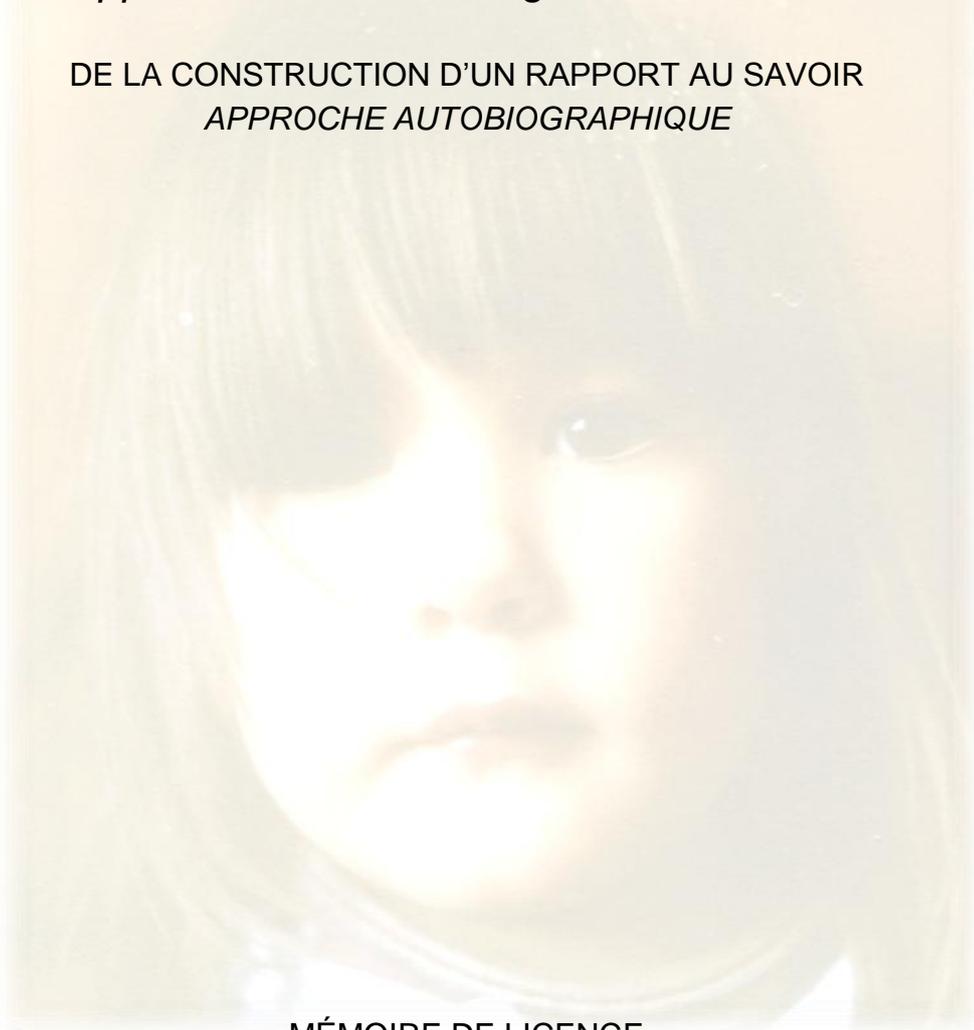
Sous la direction de Claude Laplace

Par

ELISA MADOURI

Pourquoi apprendre à lire si mes grandes sœurs savent déjà

DE LA CONSTRUCTION D'UN RAPPORT AU SAVOIR
APPROCHE AUTOBIOGRAPHIQUE



MÉMOIRE DE LICENCE

Pour la commission :
Madame Mireille Cifali
Madame Besa Myftiu

Juin 2010

1. Remerciements

Je tiens à remercier de tout cœur celles et ceux qui m'ont accompagné dans l'écriture de ce mémoire. Que dire sinon que je n'aurais jamais été là sans les liens qui m'ont permis de tenir dans les moments les plus difficiles. Que dire sinon que je n'aurais jamais été là sans le soutien qui m'a été donné de recevoir dans le parcours semé d'embûches d'une telle aventure.

Ma gratitude va en tout premier lieu à Claude Laplace, directeur de ce mémoire. Je le remercie pour la confiance qu'il a su accorder à cette démarche expérimentale pour le moins risquée. De même, je le remercie pour son accompagnement de chaque instant, à travers les lectures, les discussions, les corrections, les remises en question, les compréhensions, qui m'ont permis d'effectuer ce travail qui me tenait tant à cœur.

Je remercie tout particulièrement Mireille Cifali pour sa bienveillance et pour sa présence à toute épreuve. Pour son expérience et son enseignement qui y sont pour beaucoup dans ce défi qui m'a permis de sortir des choses que je ne savais pas avoir en moi. Peut-être garderais-je longtemps encore pour éclairer ma route, la douce lumière émise par cette brillante luciole.

Ma reconnaissance va aussi à Besa Myftiu, pour ses écrits et ressources sur le thème du récit de vie, qui m'on parfois aidé à rallumer ma lanterne. En ce sens, sa présence dans la commission m'est très rapidement apparue comme indispensable.

Pour son omniprésence dans ces instants fatidiques, pour m'avoir suivie dans ce voyage initiatique, pour cette lumière incandescente ranimée au plus profond de mon être. Merci, les mots me manquent pour exprimer l'importance unique de cet échange père-fille.

Un grand merci, tout particulier aux enseignants qui m'ont nourrie de leur science et m'ont aidée à devenir ce que je suis. Je nomme : Monsieur Janno, Madame Cerise, Monsieur Pierret, Monsieur Renard, Monsieur Délice, Monsieur Grange et tous les autres dont la générosité m'a permis de dépasser mes difficultés et de me rapprocher du savoir.

Enfin, je remercie de tout mon cœur, ma mère, mes sœurs et mon beau-père de leur présence plus que parfaite. Georges Baudraz pour sa lecture et nos discussions passionnantes qui en ont découlé. Sans oublier mes amis et collègues, je nomme Madame Mazouzi, Mademoiselle Moynat, Monsieur Lander, et tous mes collègues de cette volée.

*A ceux qui furent pour moi,
A l'aube de ma vie.
A ceux qui sont mes joies,
Des jours comme aujourd'hui.
A ceux qui seront là,
A l'aura de minuit.*

« La beauté vient de ces espaces vides délimités par les fils ! Révéler, cacher. Désépaissir le Monde ce qui est somptueux, c'est de voir au travers ! La transparence... La finesse de la toile voile et encadre un morceau d'univers et ce faisant le révèle... Exposer la beauté d'un être en le couvrant de dentelle... »

Tiré du roman *Le cœur Cousu* de Carole Martinez (1997, p. 52).

« Le récit lui donne la possibilité de vivre non seulement ce qu'il a déjà vécu, mais aussi ce qu'il aurait pu vivre et qu'il vivra peut-être dans l'avenir. La mémoire émotive travaille dans les deux directions : d'un côté le lecteur retrouve des bouts de son passé, de l'autre il s'enrichit à travers une nouvelle expérience émotionnelle. »

Besa Myftiu

« Le singe qui ne voit pas son derrière se moque des autres singes »

Proverbe éthiopien

2. Introduction

Cher lecteur,

Je souhaite attirer votre attention sur le caractère linéaire du présent travail, axé sur la trame d'un récit autobiographique, car telle est la démarche ici adoptée pour aborder la délicate problématique du rapport au savoir. En effet, mon choix fut de partir de mon vécu et de me tenir strictement à lui afin d'en tirer des éléments susceptibles de valoir dans le champ pédagogique.

Afin d'éviter toute rupture dans la lecture, je vous invite donc à commencer par me suivre au long du cheminement initiatique constituant la première partie de ce mémoire. Je ne doute pas que mon expérience outrepassse son caractère personnel. Ni de la tentation que vous pourriez avoir de poser le récit pour mieux goûter ce qu'il ferait résonner en vous, peut-être à votre surprise.

Comment s'est passé votre premier jour d'école ? Qui étiez-vous, petit ? Souffriez-vous de ce monde des grands dans lequel l'école vous faisait entrer ? Vous réjouissiez-vous d'y retourner chaque jour ? Certaines années mais pas d'autres ? Pourquoi ?

Après avoir pris connaissance du vécu rapporté par ce récit, le mieux est de suivre l'ordre établi par la table des matières, mais sachant que j'ai rédigé le cadre théorique et le chapitre méthodologique après avoir écrit l'analyse. La raison de cette inversion est simple. C'est l'analyse de ce récit qui m'a permis d'en découvrir les points essentiels. Je ne pouvais donc problématiser les questions qu'il me restait à poser.

S'il est une chose certaine, c'est que cette démarche est extrêmement exigeante, malgré son allure naturelle. Elle est nécessairement expérimentale, subjective et risquée dans le cadre d'un ouvrage académique. Loin de moi l'idée de dévaloriser ce mémoire dont je suis fière, je le dis au cas où d'autres croiraient aisé de s'y aventurer. En revanche, l'épreuve que ce fut me contraignit à approfondir chaque aspect, de sorte que je me sens à même d'accueillir les critiques de façon constructive.

Mieux : cette étude portant sur l'évolution de mon rapport au savoir se poursuit jusque dans l'actualité de ce mémoire, qui participe encore de ma vie étudiante, la maturation de mon analyse venant couronner ces longues années de réflexion et de recherche.

A l'encontre de bien des courants, qu'ils soient sociologiques ou scientifiquement corrects, cette démarche trouvera certainement des adeptes dans celui de la pédagogie. Si l'on en croit les paroles de Cifali offertes lors de sa leçon d'adieu du 28 mai 2010, « *la coupure entre littérature et science est fausse* », pour peu que la perspicacité s'entende à en tirer profit.

Vous en jugerez par vous-mêmes. Pour ma part, j'espère sincèrement que la lecture de ce travail aura enrichi votre réflexion et qu'à travers son analyse vous en compreniez le pourquoi.

3. Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Remerciements | 2 |
| 2. Introduction | 4 |
| 3. Table des matières | 5 |
| 4. Récit de vie : de l'évolution de mon rapport au savoir au fil du temps | 7 |
| 4.1 INFLUENCES D'ENFANCE | 7 |
| I. Mon entrée à l'école..... | 7 |
| II. Déménagement douloureux | 8 |
| III. Madame Cerise | 10 |
| IV. Dégringolade au bas de l'échelle, innocence perdue | 12 |
| 4.2 REVOLTES D'ADOLESCENCE, ATTEINTE A L'AUTORITE | 16 |
| V. Choix..... | 16 |
| VI. Collège..... | 22 |
| VII. Convictions ébranlées, avenir interdit | 29 |
| 4.3 VIE D'ARTISTE, SUR LES ROUTES DU TRAVAIL | 33 |
| VIII. D'un job à l'autre, tant de richesses | 33 |
| IX. Chance et confiance | 35 |
| 4.4 LA FORMATION : UN PASSAGE OBLIGATOIRE | 39 |
| X. Présent d'étudiante pour une future enseignante | 39 |
| XI. Dernière ligne droite | 47 |
| 5. Ecrire l'expérience, une démarche singulière | 50 |
| 6. Cheminement | 53 |
| I. A la source | 53 |
| II. Chemin parcouru..... | 54 |
| 7. Appui théorique | 58 |
| I. Situation de ma recherche | 58 |
| II. Une définition du rapport au savoir..... | 60 |
| III. La relation pédagogique, qu'est-ce que c'est ?..... | 63 |
| 8. Avant-propos | 68 |
| I. Centration :..... | 68 |
| II. Pour une prise de recul | 70 |

| | |
|---|------------|
| 9. Reprise compréhensive d'un récit d'expérience | 73 |
| 9.1 CONSTRUCTION DE MON RAPPORT AU SAVOIR : ENTRE LABEUR ET PLAISIR, ECHEC ET REUSSITE | 73 |
| I. Elève, un métier que j'ai mis du temps à connaître | 73 |
| II. Une adaptation aux exigences, entre devoirs et obligations | 79 |
| III. Ma rencontre avec le plaisir d'apprendre..... | 87 |
| 9.2 UNE ROUTE PARSEMEE DE RENCONTRES | 90 |
| I. Un adulte qui dit non..... | 90 |
| II. A ma place dans ma classe | 95 |
| 9.3 EVOLUTION DE MES REPRESENTATIONS AU CROISEMENT D'UNE RELATION DE CONFIANCE..... | 99 |
| I. Préambule : l'enseignement, une route à plusieurs voies | 99 |
| II. Leçons tirées de mes enseignants..... | 102 |
| III. Entre souplesse et fermeté, un accès au savoir retrouvé..... | 108 |
| 9.4 UNE IMAGE DE SOI EN TRAVAUX | 111 |
| I. Opération à cœur ouvert, cicatrisation douloureuse | 111 |
| II. Couper le cordon ne se fait pas en un coup de ciseaux..... | 116 |
| 10. Point final | 120 |
| 11. Bibliographie | 123 |

4. Récit de vie : de l'évolution de mon rapport au savoir au fil du temps

4.1 Influences d'enfance

I. Mon entrée à l'école

Je me souviens très bien de mon enfance. Les images retenues par ma mémoire sont multiples et claires. J'ai appris la séparation de mes parents alors que j'étais encore toute petite. Dès ce jour, je me suis promis de me souvenir de chaque moment passé avec mon père, car je ne le vis plus. La dernière fois, ce fut durant les vacances ayant précédé mon entrée à l'école. J'avais 4 ans.

J'ai été bien accueillie dans ma première classe. Mon professeur, Monsieur Renard, savait faire du travail un plaisir. Je ne me souviens cependant pas des réels apprentissages que j'en ai retiré. Peut-être est-ce dû au fait que je ne percevais pas encore l'école comme un lieu d'apprentissage. Peut-être qu'à cette époque, les degrés élémentaires n'avaient pas encore la fonction qu'ils ont aujourd'hui, à savoir de permettre aux élèves d'aborder les savoirs qui leur seront ensuite enseignés de manière spécifique. J'ai cependant appris beaucoup sur le métier d'élève. Monsieur Renard, bien que calme et souple, savait imposer le cadre qui nous permettait de ne pas nous disperser. Ainsi, il me rappelait souvent à l'ordre pour mes bavardages intempestifs et avait un regard permanent sur mon manque d'application lors des activités papier.

J'étais heureuse dans cette classe. J'avais des copains que j'aimais beaucoup. J'étais en sécurité, je n'étais pas jugée et j'y avais ma place. A la maison, ce n'était pas pareil. Lorsqu'on est trois sœurs, dont le père n'est plus présent et que la mère, sans permis C, est obligée de faire des études pour ne pas être forcée de quitter la Suisse, on ne peut pas se sentir en sécurité. Ma mère était étudiante à l'université, elle travaillait en dehors, autant que faire se peut, pour subvenir à nos besoins, autrement dit, pour survivre. Les journées d'école étaient longues, elle finissait tard. Nous allions aux classes gardiennes.

De mes deux premières années d'école dans la classe de Monsieur Renard, je ne garde que de bons souvenirs. Mon activité préférée, c'était les lettres. Il nous donnait pour chaque lettre, une feuille sur laquelle il fallait repasser sur le trait, puis, sur une grande feuille blanche, nous devions la reproduire et repasser sur notre premier tracé. Ma lettre préférée avait été le O. Deux ans de bonheur, suivis d'une rupture totale le dernier jour. Je ne savais pas. Ma mère était venue me chercher, ils avaient échangé quelques mots sur mon travail scolaire, ce qui ne m'avait guère inquiétée puisque je savais que malgré quelques petits détails, j'avais su répondre aux attentes de mon professeur. Ma mère m'avait ensuite demandé de dire au revoir. Alors j'avais souhaité à mon maître de passer de belles vacances. Et là, ma mère m'a dit : « Non, tu dois lui dire au revoir. Tu ne reviendras pas dans cette école à la rentrée, nous allons déménager ». Ce fut un tel choc que j'en ai à l'instant les larmes aux yeux. En une seconde, je perdais mon maître et mes vingt premiers copains, avec lesquels je m'entendais si bien. Je ne les ai jamais revus.

II. Déménagement douloureux

Première primaire. Première journée. Arrivée tardive. Ce monde-là n'avait rien en commun avec celui que j'avais connu. Ma mère frappe à la porte, on entre. Tous se retournent. Quarante deux yeux, rivés sur moi ; la nouvelle. Ma mère s'excuse, se retire. La maîtresse me désigne une place, me dit de m'y asseoir. Je m'assieds, tremblante. Au premier regard, je l'avais senti, elle ne m'aimerait pas, elle ne m'aiderait pas.

– Je pense que tu es Elisa ? J'avais acquiescé.

Elle reprit son cours. Je ne comprenais rien. Dès qu'elle parlait, je divaguais. Chacun de ses mots était vide de sens. Ils volaient autour de moi, j'essayais de les attraper au vol, mais les phrases que je reconstituais n'avaient aucun sens. J'étais glacée de peur. Je voyais les autres élèves, dont j'ignorais même le nom, qui écoutaient, qui comprenaient. J'étais seule.

Cette classe entamait sa troisième année de camaraderie. Les groupes étaient déjà formés, ils n'avaient pas besoin de moi, timide, traumatisée. Je ne me souviens pas d'avoir pleuré, pas même à la maison où, le soir venu, mes sœurs avaient pris la parole très vite pour raconter leur journée. Ma mère m'a sûrement demandé si cela s'était bien passé, j'ai

probablement répondu par l'affirmative, pour cacher ma douleur. La cour de récréation était limitée par un trait. Les petits d'un côté, les grands de l'autre. L'une de mes sœurs était encore de mon côté, elle ne pouvait cependant pas passer son temps à me rassurer puisqu'elle devait elle aussi trouver sa place. Un groupe de filles est venu vers moi, m'a proposé de jouer. Je les ai suivies et j'ai regardé. L'après-midi même, nous avons commencé à travailler. Chaque jour une lettre à écrire en ligne. Je n'imprimais pas, j'essayais seulement de suivre et de recopier selon l'exemple. Tout de même, ce n'était pas nouveau pour moi l'alphabet. Une fois celui-ci terminé, sont venus les graphèmes. Un par jour également, puis deux qu'il fallait reconnaître. Cette fois, c'était nouveau, il fallait comprendre, retenir, on allait être interrogé. Lorsque la maîtresse me questionnait, je répondais toujours faux. Ce fut ensuite au tour de la conjugaison, un verbe par semaine. J'étais une vraie passoire.

Ma place était tout au fond de la classe. En fait, je ne voyais rien au tableau. Le jour où j'en ai informé l'enseignante, elle ne m'a simplement pas cru et ne m'a donc pas changé de place. De toute façon, nous n'avions pas les moyens de m'acheter des lunettes ; une fois de plus, à quoi bon en parler. J'appris à copier sur mes voisins, c'était difficile car les bureaux étaient tous séparés. Ne comprenant pas, elle me grondait. Elle devait n'avoir jamais eu d'élève qui triche si jeune. Pour ma part, c'était le seul moyen de savoir ce qui était attendu de moi et de pouvoir me mettre au travail, je n'avais pas d'autres solutions. Malgré tous mes efforts, ma confiance en moi était en dégringolade, puisque je ne pouvais rien faire sans mes voisins. Mes difficultés s'accrochèrent. Si bien qu'à la première réunion de parents, elle conseilla à ma mère de me mettre en école spécialisée. J'étais disqualifiée. Je n'étais pas assez forte, je n'avais pas assez d'amis, je n'avais pas confiance en moi, j'étais trop timide, trop discrète, j'avais peur de tout. J'imagine que ce fut un choc pour ma mère puisque d'une part, elle n'avait pas revu mon enseignante depuis le premier jour, et d'autre part, je ne lui avais rien dit de mes difficultés. Après deux semaines, elle avait cessé de m'amener à l'école. Il n'y avait qu'une rue à traverser, il fallait seulement longer le trottoir sur une cinquantaine de mètres. Un jour, à mi-chemin, elle m'a simplement dit :

– Vas-y, je te regarde, attends bien que le feu soit vert avant de traverser.

Je n'étais pas prête, j'étais morte de trouille. Mes sœurs me disaient toujours de les attendre le soir, que sinon, je pouvais me faire emmener par un méchant monsieur. Le sentiment de sécurité que j'avais connu avec Monsieur Renard, c'était de l'histoire ancienne. Le soir, ma mère s'occupait des devoirs de mes sœurs. Elle n'avait pas de temps pour

reprendre avec moi les apprentissages qui me passaient au-dessus. Je ne voulais pas en rajouter en matière de soucis, je les gardais donc pour moi. Malgré mes pauvres résultats, la maîtresse autorisa mon passage en deuxième primaire, se gardant toutefois de penser que je puisse m'améliorer soudainement.

III. Madame Cerise

En deuxième année, j'ai eu la chance de rencontrer Madame Cerise. Elle était ma maîtresse. De toute ma scolarité, je pense qu'elle était la meilleure. Pour toute la classe. Tout le monde l'appréciait. Souvent, je restais discuter avec elle à la fin de la journée. Elle savait trouver dans chaque élève une raison de l'aimer. Une raison de lui donner une place. Chacun avait une qualité. Avant mon entrée en LME, je l'ai revue. J'avais besoin de connaître son avis sur le métier d'enseignant, sur le travail qu'elle avait fait pendant tant d'années, sans jamais s'essouffler, sans jamais douter. Dans mon souvenir, le programme qu'elle dispensait n'était pas extraordinaire. On avait eu droit au haricot en pot, et à tous ce que le plan d'étude réserve à ce degré. Mais elle avait ses préférences. Le bricolage par exemple. Je ne me souviens pas d'en avoir fait, ni avant, ni après en dehors des travaux manuels. Mais avec elle, on avait touché à tout. De la pâte à sel (que j'adorais manger), une bougie avec un petit signe blanc en Origami sur le côté, des découpages d'animaux, des dessins, des coloriages, de la peinture. Et puis aussi, il y avait les poésies et les chansons. Pas n'importe lesquelles, celles qu'on a envie de connaître vraiment bien, si bien que 20 ans plus tard, pas la moindre n'a été oubliée. Le Clown, la Dame Tartine, Ah les Crocodiles ; des chansons difficiles, mais dès qu'elle nous chantait le premier couplet, nous étions faits. Tous les matins, elle commençait par nous lire une histoire. C'était, à ce qu'elle m'a dit, son petit moment de bonheur, de nous voir, tous, pendus à ses lèvres. C'est le goût de la lecture qu'elle nous a ainsi offert. Parce que je pense que c'était ça l'important pour elle. Qu'aucun d'entre nous ne quitte sa classe sans savoir lire. Elle avait réussi. C'est les petits livres de « Dinomir le géant » qui m'ont tenu en haleine, qui m'ont contrainte à comprendre, à apprendre. On lisait tous les jours. Elle avait une très belle bibliothèque. Quand j'étais plus petite, je ne voulais pas apprendre à lire. Cela peut aisément se comprendre puisque les méthodes utilisées par l'enseignante précédente ne me correspondaient visiblement pas. J'avais dit un jour à ma mère :

– Maman, pourquoi je dois apprendre à lire, mes sœurs savent déjà alors moi, je n'en ai pas besoin ?

Grâce à Madame Cerise, j'ai pu me rendre compte de toute l'importance de la lecture. Cet apprentissage, bien qu'il soit long et laborieux, me permettrait de tout comprendre.

Au tableau noir, il y avait chaque matin la date et une petite phrase à lire. Madame Cerise avait une superbe écriture, des grosses lettres toutes rondes et de toutes les couleurs. Parfois, elle les déguisait, le O devenait un Œuf de Pâques avec la petite ficelle, le B avait un gros ventre et un chapeau. Ca changeait tous le temps, les lettres avaient des yeux, un nez, une bouche. Je lui disais que c'était sûr, elle avait la plus belle écriture du monde. Jamais je n'écrirai aussi bien. Malheureusement, c'était vrai, j'écris toujours très mal. Un grand complexe. Heureusement qu'ils ont inventé l'ordinateur. Un jour, elle nous a fait écrire un conte merveilleux. Chaque enfant devait écrire, puis illustrer une partie du conte que nous avions inventé en collectif. J'avais eu peur d'écrire, peur de ne pas savoir écrire, elle était venue vers moi, m'avait rassurée, m'avait fait énoncer oralement ce que je voulais écrire, de sorte que mon blocage passe, que je sache ce que j'avais à faire. Elle nous avait ensuite offert à chacun un exemplaire de notre livre. Combien j'en étais fière. Combien il me paraît important aujourd'hui d'offrir à tous les élèves l'opportunité de connaître ce sentiment, à travers leurs propres réussites. La confiance qui se dégage face à l'œuvre accomplie. Mes deux stages en division élémentaire ont ainsi abouti sur la création d'un livre en collectif, et j'ai pu lire dans les yeux des élèves cette même fierté une fois celui-ci achevé, relié.

Elle m'a avoué que tout cela lui prenait des heures de boulot, mais que les résultats étaient tels qu'elle ne les a jamais comptées. Elle m'a expliqué combien il est important de partir des besoins des élèves. Mais pas uniquement de leurs besoins scolaires, également de leurs besoins de satisfaction, de création, de réussite, de confiance, de plaisir et j'en passe. Je m'en rends compte aujourd'hui. C'est cette reconnaissance qui m'a permis d'avoir une place, d'avoir une chance d'être considérée, indépendamment des résultats scolaires. Et dieu sait qu'on en a tous besoin de cette considération, et à tout âge. Un être humain, avec ses faiblesses et ses qualités, un droit à l'erreur. Nous étions tous égaux à ses yeux, dans le sens où nous avions tous de la valeur. Je me suis fait des copains, je faisais enfin partie de cette classe. J'ai réussi mon année.

Cette maîtresse exceptionnelle a su me donner l'envie d'apprendre, de découvrir et de m'améliorer, même si parfois c'était dur, même si parfois il fallait travailler pour y arriver. De

moi, ce qui l'a le plus marqué, c'est mon application au chant, la finesse de ma voix, ma douceur, ma profondeur. C'est cette même douceur, cette même profondeur, qui l'année suivante, me coûtèrent très cher. L'enseignante suivante en avait peur.

IV. *Dégringolade au bas de l'échelle, innocence perdue*

Madame Métris. J'y ai eu droit deux années d'affilée.

Comment vide-t-on un verre ? Réponse : en le buvant. Comment vide-t-on un élève ? Réponse : un zeste de mésestime et de négligence suffit.

L'année n'avait pas trop mal commencé. Madame Métris n'était pas méchante. Le programme me paraissait plus difficile que l'année précédente. Il y avait beaucoup de nouveautés. Mes difficultés ont repris le dessus, malgré tout ce que j'avais su accomplir en 2P, à mon élan et ma volonté manquait encore la fermeté nécessaire pour devenir des acquis.

Elle était de ses enseignantes partisans de la réussite. Elle aimait les résultats. Or, le simple fait de penser au résultat me glace en toute circonstance. Ce moteur, qui fonctionne si bien pour la majorité de la population, m'est totalement néfaste ; je ne l'ai su que plus tard. Fabrice, était le meilleur de la classe, toutes branches confondues. Moyenne générale : 6. Il était beau garçon, grand, fort. Tout le monde l'aimait, sauf moi, puisqu'il ne m'aimait pas et prenait un plaisir incroyable à me mener la vie dure. Alors, c'était toujours : « Fabrice ceci, Fabrice cela ». Le préféré. A partir de Fabrice se déclinait la liste de classe pour arriver enfin à Elisa, puis Alexandre. Alexandre, était noir, mauvais en orthographe, désordonné. En français, bien que la note minimale était le un, elle lui mettait, et à lui seul, des zéros. Comme cela ne lui suffisait pas, elle s'en prenait ensuite à lui, à son bureau mal rangé qu'elle renversait. Folle de rage. On se taisait. Que pouvais-je faire, sinon rien, dans ma position d'avant-dernière ? Défendre mon compatriote des bas étages pour finir chez le directeur ? Heureusement que je ne l'ai pas fait. Ma mère m'avait renvoyé en classe un jour pour une incompréhension de consigne sur un devoir, afin que j'aie demandé à la maîtresse qu'elle me donne des explications sur les devoirs que je n'avais pas compris. J'étais rentrée, deux heures plus tard, expliquant à ma mère que mon enseignante m'avait demandé d'attendre et

qu'elle était finalement sortie de la classe avec le directeur, débraillés (celui-ci a également fini en prison pour pédophilie).

Mon heure aussi avait sonné. Un jour que j'eus une bonne note, elle m'accusa d'avoir triché, devant toute la classe. J'ai été punie. Fabrice s'était ensuite mis à me traiter de tricheuse et de menteuse. Je me suis alors fâchée et je lui ai répondu (je ne sais plus quoi), suite à quoi, il me frappa de son crayon gris bien pointu. J'ai toujours la marque dans la paume de ma main. Je n'aimais plus l'école, je détestais Madame Métris, j'avais encore plus d'un an à tenir.

C'est pendant cette même année que les conflits familiaux prirent de l'ampleur. Guerre permanente entre ma mère et ma sœur. C'est que ma mère, travaillant trop, n'était pas assez présente, et que mon père, dans son absence, était omniprésent. Ma sœur lui en voulait. Moi, je ne voulais pas savoir, je ne voulais pas comprendre. Y avait-il seulement quelque chose à comprendre ? Ce que je savais, c'est que je ne voulais pas oublier, pas mon père, pas mes souvenirs, propres, clairs, et mon espoir, chaque jour renouvelé, d'avoir une nouvelle de lui. J'ignorais totalement son état. Mort ou vif ? Riche ou pauvre ? Aucune idée. J'avais demandé à ma mère un jour, inquiète.

– Maman, tu es sûre qu'il est en vie mon papa ? Réponse gravée à vif.

– Bien sûr qu'il est vivant, sinon j'aurais reçu un avis de décès ! Je n'avais que 8 ans.

Alors, j'avais montré une vieille photo à mon amie Chloé lui demandant de me dire si elle l'apercevait, un jour. Ça n'a pas manqué, six mois plus tard elle est venue me voir, décomposée, pendant la récréation, me disant qu'elle pensait avoir vu mon père, une chemise déchirée, tentant de vendre sa montre dans un café. J'avais donc un père, peut-être pauvre et dormant dans la rue, pour avoir tout perdu.

Dès lors, chaque os à vœux de poulet, cassé aux cuisines scolaires ou ailleurs revêtait le pouvoir de briser tout espoir ou de me donner du sang neuf. J'allais le revoir, c'était sûr, le poulet avait parlé. Pendant ce temps, les autres enfants jouaient avec leurs frites. Le poulet, c'était mieux que les étoiles filantes, parce que dès qu'on gagnait la bataille de l'os, notre vœu était exaucé. Plus je gagnais de batailles, plus il y avait de chances que le poulet exauce mon vœu. Il en fallait des poulets, car ce vœu, le seul qui ait eu de l'importance à mes yeux, n'était pas facile à exaucer. Je n'ai jamais eu d'autre souhait. Ma sœur non plus, à ce qu'elle vient de

me dire. Tout ça pour dire que, ni les frites, ni l'école n'étaient objet de mes premières préoccupations. Ces préoccupations me mettaient également en marge de mes camarades de classe pour lesquels seuls les petits poneys avaient de l'importance. Certes, je les trouvais jolis avec leurs couleurs arc-en-ciel dans la crinière, mais mes pensées ne me donnaient pas accès à cette naïveté enfantine que j'avais prématurément quittée. Les autres élèves le sentaient bien et c'est ce qui me mettait d'office en marge. Je n'étais pas comme eux, je devais avoir un côté bizarre à leurs yeux. Une intime souffrance que je ne pouvais partager. Réalités incompatibles. Une enfant, étrangère à l'enfance.

Toujours sur le fil, j'ai réussi à passer, essayant tant bien que mal de m'accrocher aux disciplines qui m'intéressaient. Elles n'étaient pas nombreuses, mais il y en avait. J'aimais le français, la lecture et l'écriture, j'aimais la géographie et les sciences. Je détestais l'histoire. Aujourd'hui, je me rends compte que ce ne sont que les thématiques de cette époque qui me donnaient des boutons. J'étais nulle en mathématiques. Alors j'essayais de tenir, travaillant, révisant, pour avoir au final, tout juste la moyenne. Je ne travaillais plus pour apprendre, seulement pour réussir, réciter. Le métier d'élève rentrait. J'avais appris de Madame Métris que seul le résultat comptait, la réussite, ce à quoi ma mère semblait adhérer. Grossière erreur que j'ai payée jusqu'à la fin du secondaire (et même au-delà, jusqu'à ce jour). Manque de bases, trop de lacunes. Ma vie s'est conjugué au verbe devoir. Je dois, suivi de n'importe quel verbe d'action, me coupait toute envie. C'est toujours le cas, pas facile de s'en défaire. Résultat, il fallait avancer à contrecœur, même dans ce qui au départ m'avait plu. J'acceptais par là même que la vie comporte des obligations, et même qu'elle en soit une. J'acceptais « qu'il faille », pour vivre, me soumettre à mon devoir de réussite pour passer les années. Le fait d'apprendre n'étais plus lié à mon envie de savoir ni à ma curiosité. Il était désormais dépendant du besoin de connaître pour pouvoir rendre compte. Sitôt appris, sitôt oublié. Je ne devais savoir que pour répondre lors des interrogations, ensuite, ça n'avait plus de raison d'être, plus d'intérêt à être retenu, il fallait passer à autre chose.

Après cette expérience, j'ai à nouveau déménagé, changé d'école et de camarades, mais je ne me suis plus jamais tue. C'est ainsi qu'en sixième, je suis tombée sur une enseignante raciste qui ne laissait jamais Ahmed tranquille. Même lorsqu'il ne bougeait pas, ne supportant pas qu'il garde en permanence sa bouche ouverte, elle lui disait qu'il avait l'air d'un bobet. J'ai choisi de faire ma conférence sur le Sénégal. Ma première vengeance. La première moitié de la moyenne était donnée par la classe, sous forme d'un vote et la seconde par

l'enseignante. Elle m'avait mis 3, ils m'avaient mis 6. Ma moyenne était donc de 5. J'étais terriblement fière.

J'ai toujours aimé les conférences et les présentations. On a le choix du sujet et de toute la méthode de recherche. Je n'aime pas spécialement parler devant une classe, mais faire le dossier, ça, j'y ai toujours pris le plus grand des plaisirs. Pour cette conférence sur le Sénégal, j'avais fait un énorme boulot. Je ne pouvais pas offrir un échec à l'enseignante. J'avais donc utilisé toutes les ressources possibles. Mon beau-père, qui partait travailler là-bas un mois par an, m'avait donné une quantité d'informations et de textes compliqués. Lui aussi était fier de mon intérêt pour cette thématique. Je m'étais dépatouillée, j'avais cherché à comprendre, j'avais posé un tas de questions.

Un jour, ayant convoqué ma mère pour un entretien, l'enseignante lui dit.

– Elisa est une enfant qui n'est pas à sa place dans cette classe, elle est trop mûre. Je le savais bien et tous mes efforts allaient dans le sens de la meilleure adaptation possible.

Une fois encore, quelqu'un me poussait dehors, dans ma réalité, je n'étais pas à ma place, c'était bien, il n'y avait plus rien à faire, plus rien à dire. J'étais en colère. Elles étaient là toutes les deux à discuter de ce qu'il me fallait, sans me poser la moindre question. Lançant des solutions sans me consulter d'un regard. Pourtant j'étais là, mais je n'avais rien à dire. Ma mère tentant de justifier mon comportement en lui offrant mon histoire, mon intimité. De quel droit ? C'est au milieu de ces jugements sur ma valeur que ma révolte prit racine. Avec plus ou moins de force, cette colère, cette haine m'a poursuivie pendant toute ma scolarité.

4.2 Révoltes d'adolescence, atteinte à l'autorité

V. Choix

Je ne voyais pas l'intérêt d'apprendre, je n'étais pas à la hauteur, j'essayais de passer les années, pour en sortir. Ma mère était à bout de force, ne sachant plus où donner de la tête face à trois filles, endurcies par la souffrance et l'échec, qui pour éviter d'en avoir peur avaient incarné leurs difficultés, devenant elles-mêmes le souci. Il ne leur restait plus qu'à s'accepter ainsi, ce qui n'était pas difficile. J'avais donc accepté ma nullité et mes lacunes irrémédiables comme un état de fait. L'école, ce n'était pas pour moi. Je n'étais pas à ma place et c'était bien. Plus que trois ans et je pourrais quitter cette prison. Pour aller où ? Sans importance.

J'ai pu entrer au cycle, grâce à une moyenne de 3,33, qui une fois arrondie faisait 3,5 et correspondait à la moyenne de l'époque. C'est sur ce beau résultat que s'achevaient ces années d'école primaire, quittées sans regrets. Le cycle, c'était bien pour moi. Les multiples enseignants que j'avais me permettraient désormais de choisir mon camp. L'autorité y était divisée en autant de disciplines. La toute puissance enseignante n'existait plus. Certes, il fallait rester diplomate et respectueux envers chacun d'entre eux, mais pour le reste, libre à nous d'en faire plus, d'en faire moins ; d'aimer, de ne pas aimer les enseignements dispensés. Il y avait tout de même le maître de classe, envers qui il était prudent de faire bonne figure, mais là encore, ce n'était que pour quelques heures par semaine.

Ce n'est pas, comme on pourrait le penser, que je me cachais derrière la relation que j'entretenais avec mes professeurs, pas exactement. Plutôt que j'estimais qu'ils avaient à me « vendre » l'importance de leur cours. C'est ainsi que je choisisais. N'ayant pas réellement de domaine de prédilection, j'acceptais de prendre ce que l'on avait à me donner. Pour que « j'achète » un cours, il me fallait que le professeur lui-même trouve un intérêt à le dispenser. Il me fallait qu'il incarne son enseignement. Si pour lui, ce n'était là que du remplissage de temps et de bourse, cela ne m'intéressait pas. Les enseignants avaient le droit à l'erreur, ils avaient même le droit de changer. Là-dessus, je n'étais pas intransigeante. Je n'attendais pas non plus la perfection, même si elle était la bienvenue. Une fois le cours choisi pour son contenu intéressant, pour sa substance, j'acceptais tout du personnage. Il pouvait me mettre à la porte s'il le jugeait nécessaire, il pouvait être de mauvaise humeur, il pouvait me donner quantité de travail, il pouvait tout. De mon côté, je devenais généreuse, souriante, présente dans tous les sens du terme. J'acceptais d'apprendre, disponible. Il pouvait compter sur moi.

Transparence réciproque. J'apprenais lorsque le professeur se donnait, ce qui ne signifie pas que j'avais des notes mirobolantes, mais le résultat était garanti. Grâce à ces enseignants, apprendre avait à nouveau du sens, c'était donc un plaisir que de le leur rendre en me mettant au travail. Désormais ils auraient à mériter chacun de mes sourires, chacune de mes interventions. Pour que je trouve sens dans les savoirs véhiculés par une discipline, les enseignants devraient eux-mêmes y trouver du sens. Pourquoi devrais-je trouver intéressant cela même qu'un professeur considérerait comme insignifiant ? Un enseignant ne se doit-il pas de commencer par partager son propre désir de savoir ? S'il n'y voit aucune nécessité, comment pourrais-je moi-même y trouver goût ? Voilà ce que j'attendais d'eux désormais : qu'ils me transmettent le goût de l'effort qu'ils attendent, l'importance du savoir qu'ils transmettent, d'apprendre ce qu'ils ont appris. C'est à ce prix seulement que dans certains cours, grâce à certains professeurs, j'ai pu dépasser la stricte logique de résultat, atteinte par un besoin de comprendre, un plaisir d'apprendre et de travailler pour acquérir un savoir incontournable.

J'ai toujours eu des difficultés scolaires. Je dois travailler plus que la norme pour atteindre les exigences. Je ne suis pas de ceux qui viennent au cours et ont d'office la moyenne, puisque leur cerveau fonctionne immédiatement et retient tout le nécessaire. D'autre part, je suis lente. Très lente. De la table à la course, je suis dernière. J'ai un rythme très particulier. Mais si je ne le suis pas et que je tente de me calquer sur celui d'un autre, c'est la catastrophe. Si c'est à table, je ne digère pas, si c'est à la montagne, je n'atteins jamais le sommet, si c'est à l'école, je ne retiens ou ne comprends qu'un élément sur deux ; panique à bord, blocage imminent. Pourtant, parfois je sais aller vite, mais là encore, c'est à mon corps de me le dicter. Il ne me sert à rien de me dire pour ce mémoire, d'écrire deux pages par jour. Ça ne contribuerait qu'à m'empêcher d'écrire la moindre ligne. Tout esprit de compétition m'est totalement néfaste.

Dans les autres cours, ceux dont le professeur n'avait pas su me montrer d'intérêt quelconque, je passais mon temps à réciter, à tricher, à échouer. Qu'importe. Je tâchais d'avoir une moyenne suffisante en fin d'année, ne prenant aucun plaisir. Mon désintérêt était ma vengeance. Les obligations m'importaient peu et les pressions, qu'elles soient familiales ou scolaires, n'avaient plus d'impact sur mon travail. Ainsi, par exemple, je me souviens d'une enseignante d'anglais qui nous donnait chaque lundi une récitation de vocabulaire. Celles-ci formaient ensuite une petite note trimestrielle. J'avais fait mes calculs, mon enseignant précédent avait été suffisamment bon, j'avais un peu d'avance, je n'ai jamais

appris mon vocabulaire cette année-là. L'enseignante se tirait les cheveux, me disant que je pouvais faire tellement mieux si je travaillais un peu. Je n'en avais que faire, je n'avais pas besoin de son vocabulaire pour réussir mon année. D'un enseignant à l'autre, j'étais chouchou ou détestée. Certains essayaient de me couler, ne supportant pas que j'en rie, les autres m'auraient laissé garder la prune de leurs yeux tant ils me faisaient confiance, tant ils appréciaient mon enthousiasme et mes interventions.

Ce barème d'enseignants était mon secret. La majorité d'entre eux atteignaient mes exigences minimales, mais il y en avait aussi de très bons et de très mauvais. Les bons étaient mes exemples, ce à quoi je voulais ressembler plus tard en matière d'intelligence, si mon cursus avait une chance de m'y amener, les autres, les vraiment mauvais ne m'inspiraient que de la pitié. Parfois il y avait des mixtes. Enseignants incapables de donner vie à un cours, mais néanmoins passionnés par ce qu'ils tentaient de nous transmettre. Bien qu'il ait parfois été difficile de travailler une discipline blessée, je parlais du principe que ces derniers faisaient de leur mieux. Chaque choix était sciemment pesé.

L'un des meilleurs, Monsieur Délice, enseignant de français, maîtrisant la langue comme aucun autre, avait su la rendre si belle que lorsqu'il nous menaçait d'un zéro en cas de triche, il le faisait si bien qu'aucun d'entre nous ne s'y était aventuré.

- J'entendrai les regards que vous croirez muets, disait-il, un petit sourire au coin, avant de se retourner pour effacer le tableau noir, vérifiant ainsi dans ce premier silence de la récitation, qu'il entendait bien nos plumes s'affairer. Un jour, alors que pour sujet nous avions eu à lire un de mes livres préférés : *Mondo et autres histoires*, de JMG Le Clézio, je me suis retrouvée prise d'angoisse devant la feuille pleine de questions qu'il nous fallait remplir. Au-dessous de chaque question, il y avait 4 ou 5 lignes où écrire notre réponse. Je lisais, les mots se promenaient dans ma tête, les phrases n'avaient plus de sens, j'avais envie de pleurer. Pourtant, Monsieur Délice savait que j'aimais tout particulièrement ce livre. Il m'avait lancé un regard interrogateur auquel j'avais répondu par un haussement d'épaules, détournant mes yeux de lui aussi vite que possible. Il avait eu le temps d'y lire mon désarroi, s'était approché. Mes larmes se retenaient de jaillir, ces phrases assassines en tête : je n'y arriverai jamais, je ne suis pas capable. Pesant toute la raideur de ma douleur, il s'était mis à ma hauteur, me lisant les questions, laissant le temps au silence de mes réponses puis reprenant la parole, expliquait ses attentes en partant des réponses qu'il attendait. Il m'avait laissé le temps de noter, de réfléchir à la suite, puis me voyant toujours de glace, il avait renouvelé sa manœuvre. J'avais

pu finir le travail. Lorsqu'il m'a rendu la note, j'ai voulu la refuser, arguant que c'était lui qui m'avait donné les réponses, il m'a regardé, souriant et m'a dit que ce qu'il avait corrigé c'était bien des réponses écrites de ma plume. J'en étais bouche bée, mais tellement reconnaissante de la confiance qu'il me portait. C'était notre secret.

Chaque année était divisée en trois périodes distinctes. La première, c'était celle du choix. Je prenais plaisir dans ces disciplines, laissant les autres en attentes. Mon premier carnet est donc le reflet de ces choix. Le deuxième trimestre était celui du rattrapage. Pour passer, il faut répondre à des exigences minimales. Travail laborieux où j'étais en permanence confrontée à mes difficultés et à ma nullité. Aucun plaisir ; apprendre par cœur des réponses toutes faites, confrontation à des matières sans substance. C'était la période déterminante. Si je tenais, je passais. Le dernier trimestre devait apporter un équilibre : augmenter par endroit, laisser aller ailleurs et, s'il me restait du temps, je travaillais là où plaisir il y avait.

Malgré tout, mon désir d'apprendre était lié de trop près à mon affect. Mon plaisir était dépendant de mon immersion dans une matière qui dépendait à son tour de l'implication du professeur. De plus, tout comme c'était le cas dans mes années d'école primaire, j'étais en perpétuel décalage avec mes camarades, l'école n'était toujours pas le centre de mes premières préoccupations. Mon père me manquait toujours et ma mère tentait tant bien que mal de s'en sortir et de nous empêcher de fuir toute responsabilité. Si bien qu'en pleine crise d'adolescence, je fus amenée à connaître un échec dramatique en 9^{ème} année. Moyenne de math : 1.5, d'allemand : 2.5, etc. Je ne voulais qu'une chose, tout quitter, maison, école. Je me sentais incomprise et toujours aussi étrangère. Je ne voulais plus revoir aucun élève de cette école ; spirale infernale. Je voulais faire un apprentissage : esthéticienne. Sans commentaire, ma mère a refusé. Elle m'a dit que je pourrais faire ce que je voudrais plus tard, mais que d'abord je devrais aller au bout de mes études, collège compris. Que de choisir, implique qu'il y ait au moins deux possibilités, l'échec n'en laissant qu'une, celle de faire un apprentissage. Quand je me donnerai la possibilité de prendre une décision face à plusieurs portes de sortie possibles, je pourrai faire ce que bon me semble. Pour la première fois, c'est un déménagement qui m'a sauvé. J'ai pu changer de cycle, tenter d'en sortir dignement.

Je suis de ceux qui, même lorsqu'ils partent en avance, arrivent toujours en retard. Parce que ce qu'on ne vous dit pas dans la fable de Lafontaine, c'est que le lapin comme la tortue finissent par arriver, mais avec un score si misérable que dans la vraie vie, ils se seraient tous deux fait renvoyer sur le champ. Voilà donc mon premier jour dans ce nouveau cycle. Arrivée

15 minutes trop tôt, je cherche l'endroit où je dois me rendre. Je questionne des élèves, des enseignants qui finalement m'envoient dans la salle de conférences destinée aux nouveaux. Oui, j'étais nouvelle, mais je n'allais tout de même pas repartir de zéro. 7h55, le directeur prend la parole, nous souhaite la bienvenue, etc. Je regarde autour de moi et soudain je comprends. Il n'y a que des 7^{ème}. Et me voilà bousculant tout le monde pour arriver, en retard, devant mon professeur, à l'instant où il prononce mon nom. D'un sourire gêné, je réponds : « Présente ! ». Ouf, il s'en est fallu de peu. En montant l'escalier qui nous mène à la classe, j'entends deux garçons, visiblement nouveaux, dire « Pff, y a que des filles dans cette classe ». Les dépassant, je leur glisse donc un « Bonne chance ! ». Ils me regardent, étonnés. Deuxième soulagement, je n'étais pas la seule à débarquer de nulle part.

J'ai eu de la chance. Un maître de classe d'exception, Monsieur Janno, qui dès le premier jour m'a prévenu ; il ne me lâcherait pas. Selon lui, il était bien plus facile de se mettre en échec que de réussir. Pensée partagée par ma mère qui m'avait dit, un an plus tôt, qu'il est bien plus difficile d'obtenir un 1 dans un travail qu'un 6. « Il faut être drôlement concentrée pour réussir à ne rien faire juste ! » m'avait-elle dit devant ce résultat, obtenu à une récitation de mathématiques. Ce professeur a tenu parole et à chaque fois que je baissais la garde, j'avais à rester à la fin du cours pour en discuter. C'était un contrat de confiance, un défi, une seconde chance. Je l'aimais bien, ne voulais pas le décevoir. J'ai fait au mieux, dans toutes les disciplines. Malgré certaines préférences envers un enseignant ou l'autre, je restais de la partie, tous domaines confondus. Je travaillais pour moi, enfin, cherchant à répondre à la confiance nouvelle que l'on me portait. Pourtant, un détail m'empêchait encore de profiter pleinement de ma réussite. Je ne voulais pas aller au collège, je n'en avais que faire, mais ma mère m'y obligeait.

Après de longues discussions, cet enseignant m'a dit un jour, que c'était une chance d'y entrer, que je le méritais car mes résultats étaient bons, que j'en étais capable, que si je ne m'y plaisais pas je pourrais toujours m'arrêter, mais que je me devais d'essayer, que je me devais de me laisser le temps de choisir mon avenir, que je me devais de me laisser les portes ouvertes. Cet enseignant m'a appris que tout ce que l'on apprend à l'école, on l'apprend pour soi. Qu'apprendre est un enrichissement, une nécessité qui nous permet d'être fort, de nous dépasser et surtout d'aller au bout de nos envies. Qu'on ne le doit à personne d'autre qu'à soi.

Un grand merci à Monsieur Janno, de m'avoir perçu comme une personne à part entière, de m'avoir élevée au rang d'être censé, doté d'intelligence et capable, de surcroît, de faire des

choix. Je suis sortie de ce carcan bipolaire dont ma mère était partie prenante d'un avenir qui m'appartenait. Je n'étais plus la petite adolescente que personne ne prend au sérieux, j'étais devenue une jeune fille. Je ne suis pas la seule que Monsieur Janno a sauvée cette année-là. Il y avait Paul aussi, également nouveau, arrivant de l'école Steiner. Cheveux longs, allure marginale, qui se faisait sans cesse gronder pour sa tenue. Paul était de ceux qui ne comprennent pas l'intérêt de faire des mathématiques si on ne se destine pas à devenir scientifique. Puisqu'il était artiste, il n'y avait pas grand-chose qui l'intéressait. Le voilà donc avec des résultats catastrophiques au premier trimestre. Pour lui, ce n'était pas grave, de toute façon, ce n'était pas son truc, il n'était pas à sa place, il n'était pas capable de réussir. Mais à Monsieur Janno, ça ne lui était pas égal. Paul devait être recalé en générale. Monsieur Janno s'y est opposé. Il voulait le garder, lui donner le temps, lui donner sa chance. Il a réussi et a pu entrer aux Beaux-Arts en bijouterie. Il est incroyablement doué et tente aujourd'hui de monter sa boîte. Tout ça pour dire que ça ne sert pas à rien de prendre un élève au sérieux.

Ces années au cycle d'orientation m'ont également permis de découvrir ma première grande passion : la varappe. Lors de mon dernier camp de classe, en primaire, nous avons fait une journée d'initiation. J'étais tombée sous le charme. Monter, descendre, tenir, tomber, recommencer, observer, apprendre, assurer. J'étais agile, je me démenais avec aisance. Dès mon entrée au cycle, j'ai commencé à gravir vers les crêtes de ces murs, inlassablement. Ma mère avait trouvé un bon filon dans une école. Ce n'était pas des cours, seulement un lieu où quelques passionnés avaient trouvé le moyen, une à deux fois par semaine, de se faire plaisir, de se retrouver autour d'une passion commune. La plupart d'entre eux avaient entre 25 et 30 ans. J'étais leur petite mascotte, je m'accrochais, allongeant chaque muscle pour attraper cette pièce, me hissant de toute ma force jusqu'au sommet. Voyant mon entrain, ma persévérance venue d'outre-terre, ma mère me dégota un camp de deux semaines pour les vacances d'été. En pleine montagne, au milieu de l'été. Il a même neigé. Je m'étais fait avoir. Il n'y avait qu'une journée de grimpe contre 5 jours de marche. Je détestais la marche. Chaussures trop petites, tout pour battre en retraite. Je ne m'attendais pas à ça. Le premier jour, baptême, premier sommet. Je ne voyais pas du tout l'intérêt d'une telle ascension. Quel plaisir pouvaient-ils bien en retirer ? Ils avançaient vite, trop vite. J'avais des points qui me tailladaient le ventre. Je m'arrêtais, je rattrapais, et à bout de force, je me perdais, seule, au milieu d'un monde austère. Bouche sèche, cœur sur le point d'exploser, larmes en cascade. Je voulais m'asseoir et mourir ; abandonnée. Et puis j'ai entendu des rires, au loin. J'aurais dû être soulagée, je les savais juste derrière la colline et puis la honte ; la dernière, encore et

toujours, la dernière. Je n'avais pas d'autres choix que d'affronter ces rires, écarlate, séchant mes larmes pour tenter un sourire. Ils pique-niquaient tranquillement, m'offrant une tasse de thé, du saucisson ; rassurants. Il fallut repartir, nous n'avions fait qu'un tiers du chemin. Et le guide derrière moi de crier d'un ton chantonnant :

– Allez Elisa, allez Elisa, allez ! Allez Elisa, allez Elisa, allez !

Contre toute attente, j'ai fini par y arriver, là haut. Force et courage. J'aimais bien les descentes, avec mes sœurs, on jouait à courir dans les chemins les plus escarpés. Descente aux pas de course, donc, et arrivés en bas : déjà ! Le jour suivant, on avait eu droit au repos de la grimpe. J'avais pu retaper mon moral, là je n'étais pas dernière. Puis, en avant, marche. Cette fois, le paysage était vraiment moche. Un reste de moraine glacière. Que des pierres, partout. Je suivais le groupe et me disais intérieurement que vraiment, je n'avais rien à faire là. Il y eut un bref arrêt après une heure ou deux pour boire un peu d'eau. J'en ai profité pour remonter en tête. Tant qu'à faire, autant partir première. J'ai entamé une discussion avec le guide pour comprendre ce qu'il pouvait bien y trouver d'agréable. Soudain, nous étions en haut et moi, frustrée, je voulais continuer. C'était la marche la plus difficile de toutes celles que j'ai faites là-bas. On avait dû s'encorder pour gravir, de front, un passage dangereux sous des mètres de neige. J'avais adoré. Et puis, la cabane. C'était vraiment beau. Depuis ce jour, je ne me suis plus jamais senti la même. Ma passion avait changé, j'étais devenue une amoureuse de la montagne. Preuve par a plus b, que quelque soit la souffrance devant un obstacle infranchissable, la persévérance permet d'atteindre les plus haut plateaux. J'avais appris que le travail est nécessaire à l'assimilation de ce que l'on aime. J'ai refait ce camp chaque été jusqu'à cet ultime déménagement, la distance m'ayant forcé à arrêter la varappe.

VI. *Collège*

Bien que toujours en balance entre les enseignants que j'appréciais et les autres. J'ai réussi mon collège en 4 ans. Un parcours difficile où je frôlais les limites, mais un parcours sans fautes. Je m'étais promis de ne pas échouer. Cette petite phrase en tête : « Si je rate, j'arrête ». La première année avait été difficile, mais ce ne fut pas la pire. Quand je suis arrivée en deuxième, j'ai eu l'impression qu'en un trimestre nous faisons le même travail

qu'en une année auparavant. Triple accélération donc. Je m'accrochais comme dans le manège autrefois appelé *le Tagada* ; une espèce de grande assiette qui tourne et remue dans tous les sens par des mouvements secs, si bien que debout, si on lâche la barre, on se retrouve au sol. Je me souviens qu'à la fin du deuxième trimestre (celui qui est décisif), alors que je n'en pouvais plus, je me suis dit que si j'échouais maintenant, ça serait vraiment trop bête, j'aurais perdu deux ans. Je devais réussir. Dès ce moment, il n'a plus été question d'échec, car je ne voulais pas quitter le navire. Et puis zut, après tout, je n'étais pas plus bête que les autres, je le savais, je n'avais plus à avoir peur.

Mon principal défaut de collégienne fut mon incapacité à prendre des notes. Je n'ai jamais su. Aujourd'hui encore, rien n'y fait. Lorsque j'écoute, je ne peux rien faire d'autre. Il est certain que l'écriture permet de retenir bien mieux une leçon, mais sitôt que je cherche à écrire une phrase importante, la fin de celle-ci se dérobe, disparaissant aussitôt de ma mémoire. C'est un handicap que je n'ai jamais su dépasser. De plus, cela me stresse tellement que mon écriture se transforme en hiéroglyphes qui, s'ils restent lisibles, sont tout à fait désagréables à traduire. De vrais torchons, des phrases où il manque l'essentiel, impossible de s'y référer. Voilà de quoi devenir dépendant de ses camarades, les suppliant tout au long de l'année de m'offrir de quoi réviser et de les entendre répondre : « T'en as pas marre des fois de profiter du travail des autres ? ». Était-ce de la paresse ? Un peu, probablement. J'aurais pu apprendre, suivre des cours de prise de note, je ne l'ai pas fait.

J'étais en moderne, les langues étaient donc un volet d'importance. Jusqu'ici, l'allemand et l'anglais n'avaient pas été de très bons copains. Pourtant, je restais persuadée que j'étais faite pour ça. En première année, j'avais eu à titre d'enseignant pour l'anglais un personnage très particulier, qui ne semblait avoir aucun atome crochu avec cette langue. A la base, il enseignait le français pour lequel il avait une réelle passion qu'il n'a jamais su transmettre. Il était écrivain. Nous avions cours d'anglais le lundi et le vendredi. Le programme était simple, le lundi, nous parlions de notre week-end, le vendredi, nous venions à programmer le suivant, en français. De temps en temps, il nous donnait une page de grammaire sur laquelle nous étions ensuite interrogés à la surprise générale. On parle beaucoup des élèves *touristes*, je peux vous assurer que ça existe aussi dans le corps enseignant. En bref, il ne nous a rien appris. L'année suivante, nous avons écopé du pire de tous. Monsieur Blanc. Avec lui, ça ne rigolait pas. Un 4 dans sa classe, c'était mieux qu'un 6 dans n'importe quelle autre classe. Premier trimestre, grammaire anglaise de a à z. C'est que, bien qu'il trouvait ça important, il n'avait pas le moins du monde l'intention d'y passer

l'année. Lui, il aimait les livres, ceux qu'on ne peut traduire sans en perdre la substance. La langue de Shakespeare. J'ai eu la chance cet été-là, de tomber amoureux d'un brillant musicien américain. Ses parents étaient voisins des miens. Dès qu'il rentrait de New-York, je le revoyais. La voilà ma motivation ! Je n'appris jamais rien aussi rapidement que l'anglais, qui du jour au lendemain devint ma matière favorite. Monsieur Blanc avait des exigences auxquelles je me réjouissais de répondre.

C'est seulement en troisième année du collège que je compris l'importance de l'histoire. Ce ne fut pourtant pas sans douleur. J'avais déjà eu ce professeur en première. Un pince-sans-rire, monocorde. Il avait un débit de paroles des plus impressionnants. En un seul cours, il était capable de nous donner une telle quantité d'informations, que ceux d'entre nous qui en prenaient note avaient toujours des crampes avant la fin de l'heure. Ses épreuves avaient toutes la même forme ; un petit texte se terminant par une question ouverte à laquelle nous devions répondre sous forme de dissertation. Je ne m'en sortais jamais. C'est qu'il faut avoir les idées claires pour pouvoir rendre un texte construit. Et puis un jour, ça y est, je m'en sortis, fière, vous ne pouvez pas savoir, et j'ai demandé (pour une fois) à une fille de la classe ce qu'elle avait mis dans sa réponse. Et pendant qu'elle me répondait, je compris. Quel désarroi en cet instant ! Le texte et sa question portaient sur la bataille de Verdun, en 1916. Moi j'avais confondu 16 et 12. Je venais de réinventer l'histoire. La première phrase de ma réponse avait donc été : « Deux ans avant le début de la première guerre mondiale... ». Cette bataille devenait cause de la guerre. Tout de même avec 200.000 morts. Pourtant, les causes de cette guerre, je les connaissais, et cette bataille aussi je la connaissais, mais mon cerveau avait compris 12, alors j'ai tout inventé sans même m'en apercevoir. J'ai couru au secrétariat pour retrouver le professeur, avant qu'il ne me lise. Je risquais le 1 puisque tout était faux. Il m'a regardé, me disant que tout de même... et finalement, qu'il verrait ce qu'il pourrait faire. Il a barré tout ce qui était faux et a tenté de trouver des informations pertinentes. J'ai écopé d'un 3.

J'ai eu de nombreuses aides durant ces 4 années. Camarades et enseignants ont été d'une générosité appréciable. A tel point qu'une de mes camarades me rappelle régulièrement que si j'ai eu ma maturité c'était grâce à elle, et que le jour de la remise des diplômes, ma mère sauta au cou d'un de mes professeurs pour le remercier d'avoir réussi à me faire passer. Sans commentaire. Il est vrai que mon amie m'avait prêté ses notes et que l'on avait travaillé ensemble pendant trois ans. La seule discipline où elle avait besoin de mon aide était l'anglais. Pour le reste, elle assurait bien mieux que moi, il est vrai. Cependant, bien que je lui

doive beaucoup, je pense que j'aurais réussi sans elle. En ce qui concerne mon professeur de chimie, il m'a énormément aidée, et là, je ne peux que lui en être éternellement reconnaissante. Il fait partie des enseignants qui ont une passion à communiquer la matière dont ils sont experts, mus par une générosité sans bornes. J'ai aimé la chimie alors que cette discipline ne me disait rien au départ. C'est grâce au cours d'appui qu'il donnait en dehors des heures pour réguler les difficultés de certains de ses élèves que j'ai pu me familiariser avec cette science.

J'ai revu mon père pendant les vacances entre mes deux années en 9^{ème}. Depuis ce jour, je garde un contact avec lui. Ce n'est pas une relation père-fille standard. Mais il y a une chose que je sais depuis ce jour : sa porte me sera toujours ouverte. Ça peut paraître normal, mais je considère cela comme une chance. On ne se voit que rarement depuis. A titre d'exemple, au jour d'aujourd'hui, je ne l'ai pas revu depuis 4 ou 5 ans. Père indigne ? Fille indigne ? Non. Seulement, ce n'est pas ça qui compte. Ce qui compte, c'est de savoir qu'il est là, quelque part, et que moi je suis là où je suis. Ni la distance, ni le temps n'ont plus d'importance. Certes, on ne se voit pas beaucoup physiquement, mais on se trouve régulièrement sur une boîte de dialogue dans laquelle on passe parfois des heures et des heures à discuter. Et c'est par ce moyen qu'il me soutient, tant sur le plan scolaire que sur celui des relations à soi et au monde. Ce qu'il est devenu a ici toute son importance. Mon père ne travaille pas pour un salaire comme les autres pères. Il a ses raisons. Mais mon père est un passionné. Il cherche à savoir où l'homme se trompe. C'est ce qui fait qu'il aime lire, écrire, apprendre. Alors, quand il me lit, ses corrections pleuvent : orthographiques, typographiques, syntaxiques, bien sûr, mais surtout lexicales, car sans s'en rendre compte, on écrit parfois le contraire de ce qu'on croit dire, jusqu'à faire injure au monde. C'est ça. Alors il met en évidence tous les mensonges, les faux semblants. Et ensuite on discute philosophie. C'est ainsi qu'on travaille ensemble. Et ces échanges sont d'une telle richesse que jamais je n'échangerai mon père contre un autre. Peu m'importe qu'il soit loin et qu'il ait à peine de quoi vivre. Mon père est celui qui m'enseigne la beauté des choses de la vie et pour lui, elles passent avant tout par la compréhension de celle-ci.

En quatre ans, il y eut également des éléments dont l'objectif était de me couler. Mon plus grand sabotage, je le dois à Madame Bouffa, enseignante d'italien. J'adorais cette langue que j'ai voulu connaître dès le jour où ma demi-sœur m'a dit que ça m'irait drôlement de parler italien, qu'il fallait vraiment que je l'apprenne un jour. En première année, mon enseignante m'en avait si bien transmis les bases, que je me régala à l'idée d'en savoir

davantage. Vint la deuxième année. De prime abord, Madame Bouffa était très gentille, jeune et belle, mais un jour notre relation a chaviré. On avait eu à lire le premier chapitre d'un livre pour les devoirs. L'histoire semblait intéressante et m'avait déjà emballée. Le cours suivant porta donc sur ce livre. Et elle, si dynamique d'ordinaire avait passé les deux heures à lire, s'arrêtant pour énoncer des questions-réponses toute seule. J'avais essayé d'entrer en interaction avec elle, avec la classe, lorsqu'un thème intéressant en ressortait, mais elle repartait aussitôt dans son monologue. Alors j'étais allée la voir à la fin du cours pour lui dire que je trouvais dommage qu'elle ne gratte pas un peu plus dans les bas-fonds de sa classe pour nous permettre, à tous, de vivre l'histoire de ce livre. Elle n'avait pas aimé mon intrusion naïve, elle avait donc rétorqué qu'elle me remerciait, mais que c'était son travail et que je n'avais pas à m'en mêler. Dès ce jour, elle a drastiquement changé de comportement à mon égard. J'avais bêtement remis en question ses compétences, je m'étais autorisée à juger son travail, il n'y avait pas d'excuse possible pour ce genre d'impertinence. Je devenais dès lors à ses yeux, une insolente, arrogante et culottée. Ses cours devenaient de plus en plus lourds, elle n'incarnait plus rien, elle ne semblait être là que pour me voir capituler. Bien que ma moyenne ait toujours été supérieure à 4, celle-ci diminuait progressivement. On eu dit que je parlais de moins en moins bien cette langue que je portais pourtant dans mon cœur. Ayant compris que j'étais de plus en plus injustement notée, chaque travail à rendre passait par les mains de mon beau-frère, originaire de Gênes, qui en plus de m'avoir suivi en physique, me sauvait des griffes de Madame Bouffa. A chaque trimestre, je perdais une demi-bonne. Première année avec ma première enseignante, moyenne de 5. Deuxième année, premier trimestre : 5, deuxième trimestre : 4.5, troisième trimestre : 4. Dernière année, premier trimestre : 4, deuxième trimestre : 3.5, dernier trimestre avec un 3 à l'oral de maturité et un 2.5 à l'écrit, j'ai écopé d'un 2.8. Résultat à un dixième de la moyenne : 3.4. Incroyable, elle avait été jusqu'au bout, je n'avais rien pu faire, elle avait calculé son coup. On eu dit que sa haine grandissait à chaque fois qu'elle me voyait. J'avais heureusement réussi à remonter mon résultat dans une autre discipline qui avait jusqu'à la dernière minute été en échec. Cela m'a sauvé du redoublement.

Outre ce problème relationnel avec mon enseignante d'italien, les examens de maturité n'ont pas été une partie de plaisir. En effet, durant cette période des plus stressante, mon beau-père et ma mère se sont séparés. De cette rupture, la conséquence a été une ambiance invivable à la maison. Plus personne ne faisait les courses, plus personne ne faisait à manger. Des têtes d'enterrement entre cris et pleurs. Les conditions de travail étaient donc loin d'être

idéales. J'ai trouvé refuge chez un copain pour éviter de me mettre en échec devant cette douloureuse séparation.

Monsieur Grange était mon maître de classe, il enseignait les mathématiques. Ma relation avec lui était bonne, bien que régulièrement gâchée par mes fréquentes absences. Il avait tout essayé pour que j'arrête de manquer les cours. J'eus droit aux mercredi après-midi, aux rendez-vous chez le doyen et j'ai même été renvoyée pendant trois jours. Rien n'avait pris sur moi. En effet, j'étais majeure et, de ce fait, j'estimais qu'il était de mon ressort de venir ou non. C'est durant le dernier trimestre qu'il trouva la solution. Une sanction que je n'oublierai pas. Je devais venir à la bibliothèque le mercredi après-midi pour faire des exercices de mathématiques. Pas n'importe lesquels. Des exercices inutiles. Pour l'un d'eux, il me fallait commencer par découper un dé, celui-ci servait ensuite à tester des probabilités. Il fallait lancer le dé cent fois pour avoir le premier résultat. Ça n'a l'air de rien comme ça, mais à trois semaines du début des examens de maturité, j'avais nettement mieux à faire. J'ai dû le reconnaître, il avait trouvé une très bonne punition.

L'examen qui me faisait le plus peur était l'oral de mathématiques. Il fallait connaître tous les théorèmes étudiés durant les deux dernières années, ainsi que tous les thèmes qui avaient été abordés. Un travail énorme pour une étudiante qui a pour habitude d'oublier ce qui a déjà été évalué. J'en avais tellement peur, qu'après avoir pris connaissance de la question, je me mis immédiatement à écrire tout ce que je savais, de peur de l'oublier. Une fois la base de mon explication posée, je pris mon temps pour la compléter. Vint mon tour et je pris grand soin d'expliquer calmement mon théorème. Après dix minutes, Monsieur Grange m'interrompit pour me demander de passer à la suite. Il y avait une suite. Je n'avais pas lu toute la consigne. Oups ! Improvisation. Et à chaque erreur, il me disait : « Hum, hum ». Alors, j'essayais de trouver la source de ma faute, totalement déstabilisée. Un grand moment de solitude. J'ai eu 4, mais j'aurais fait bien mieux si j'avais lu la consigne jusqu'au bout.

A ma sortie du collège, j'ai été prise par une passion soudaine pour le théâtre. J'en avais fait, petite, alors que j'étais dans la classe de Madame Métris. Nous allions au Musée d'Art et d'Histoire, mes sœurs et moi, participer au cours d'une dénommée Lacie, qui enseignait cet art en s'appuyant sur celui de la peinture. Le principe était de choisir un tableau, d'inventer une histoire et de la jouer. Pour s'échauffer, elle nous apprenait également des poésies de Jacques Prévert que nous devions interpréter. Je me souviens du cancre :

*Il dit non avec la tête
Mais il dit oui avec le cœur
Il dit oui à ce qu'il aime
Il dit non au professeur
Il est debout
On le questionne
Et tous les problèmes sont posés
Soudain le fou rire le prend
Et il efface tout
Les chiffres et les mots
Les dates et les noms
Les phrases et les pièges
Et malgré les menaces du maître
Sous les huées des enfants prodiges
Avec des craies de toutes les couleurs
Sur le tableau noir du malheur
Il dessine le visage du bonheur.*

L'école de théâtre Serge Martin me plaisait, mais c'était une école privée. Pour s'inscrire, il fallait en premier lieu remplir la fiche d'inscription et répondre à ses questions. Pourquoi voulez-vous suivre cette formation ? Voici ma réponse :

*Apprendre le théâtre, Apprendre à m'exprimer, Apprendre le mouvement.
Vivre une nouvelle vie, ou un différent Moi, avec un autre amour.
Vivre un autre univers, un autre état d'esprit, une autre dimension.
Jouer la comédie, ou une réalité qui au-dedans nous pèse.
La rendre tragédie, pour mieux pouvoir en rire, en la reconsidérant.
Apprendre à me connaître, en étant quelqu'un d'autre, ayant les mêmes défauts.
Apprendre à me connaître, en me voyant moi-même, à travers quelqu'un d'autre.
Apprendre le théâtre, pour être quelqu'un d'autre tout en étant soi-même.
Plus simplement, J'aimerais faire du théâtre, car j'aime le théâtre.
Ne sachant pas que dire, j'ai préféré en rire.*

Ma candidature pour participer au stage avait été acceptée, mais c'est lors du stage d'une semaine que le responsable de l'école sélectionnait les élèves qui participeraient à ses cours. Il ne m'a pas gardée. Je devais choisir entre faire une école et alors rester chez mes parents, dont le couple était en train de subir sa dernière crise, avant séparation, ou faire mon entrée dans l'indépendance d'une vie d'adulte. Etant donné que j'avais déjà un travail dans une auto-école, j'ai laissé tomber. Libre de ne pas aller à l'université, j'ai quitté le nid pour vivre une très mauvaise expérience, où j'ai pu goûter au mobbing. J'y suis restée une année où j'ai tout de même appris beaucoup de choses avant de démissionner.

VII. *Convictions ébranlées, avenir interdit*

Pourquoi, comment en suis-je arrivée là ? Tous vous le diront : ce n'est pas possible. Moi qui ai passé ma vie à critiquer ce système, cette usine dont l'objectif est de formater un bon citoyen, à l'image de la société. Non, je n'aurais jamais pu en arriver là. Aussi bas dans mon estime, si haut que cela puisse apparaître dans celle de la société.

– Elisa ?

– Oui ? Répondit la maîtresse !

Un canular, un mauvais rêve ? Une vie à haïr l'école pour en arriver là ! Impossible. Et cette question du dossier d'admission : Pourquoi voulez-vous devenir enseignant ? Qu'est-ce que j'en sais ? Parce que j'aime les enfants ? Comment répondre ? Que veulent-ils entendre ? Si moi je me retrouve à l'université pour devenir enseignante, c'est qu'elle doit être bonne ma raison, je peux vous en assurer. Moi qui m'étais jurée : jamais, jamais, jamais ! C'est à n'y rien comprendre. Pourtant, si je suis là, c'est que la passion de ce métier m'a prise, et comment !

Une partie de la réponse se trouve tout simplement dans le fait que je n'ai pas trouvé d'argument lorsqu'un ami m'a dit un jour : Pourquoi tu ne ferais pas maîtresse d'école ? Je peux vous dire que je n'ai pas pris cette question à la légère, oh que non. J'ai réfléchi, réfléchi, cherché le moindre argument contre pendant deux semaines. La chaleur de la question m'empêchait de fait de l'ignorer. La porte venait à moi, m'invitant à l'ouvrir. Pourquoi ne serais-je pas maîtresse d'école ? Y avais-je déjà pensé ? Vaguement, oui, avant mon entrée à l'université en Sciences Economiques et Sociales. Je ne savais pas quoi faire en ce temps-là, j'avais été voir une dame à l'orientation professionnelle. Elle m'avait posé un tas de questions pour faire une sorte de relevé statistique de mes compétences et de mes aspirations. En étaient ressortis : la spéléologie, la photographie, le grand reportage, le journalisme et l'enseignement. J'avais marqué ces cinq métiers d'un plus, bien entouré, ce qui signifiait « pourquoi pas ». On n'avait pas été plus loin que ce stade, resté vague. Ce sont les statistiques qui devaient confirmer la réponse. Leur résultat fut de 50% favorable aux métiers touchant à la culture générale et de 50% propice à ceux qui touchent au social. La dame m'avait donc parlé des Sciences Economiques et Sociales, car c'était la voie qui m'ouvrirait le plus de portes. Et j'avais suivi son conseil : inscription à l'université pour y vivre le plus grand désastre de ma carrière d'élève.

J'avais choisi ce domaine car la culture m'intéresse. Je me disais qu'il était capital de savoir décrypter le monde complexe dans lequel on vit. Seulement, je n'avais pas de projet, pas de métier en vue sur lesquels ces quatre ans pourraient déboucher. En fin d'année, il fallait choisir si l'on souhaitait aller en HEI, en Géographie, en Histoire Economique, en Sociologie, en Sciences Politiques ou autre. Je n'en avais aucune idée. J'ai retourné chaque discipline, j'ai cherché les métiers sur lesquels elles débouchaient : aucune révélation. Je m'étais dit que la géographie pouvait déboucher sur l'enseignement et à nouveau : « pourquoi pas ».

De l'année, je n'ai réussi aucun examen, pas même à ma deuxième tentative, lors de la session d'octobre, où j'ai tout juste remonté chacune de mes notes. D'une moyenne de 2.22, je suis passée à celle de 2.86. Les seuls crédits obtenus étaient ceux de mes deux séminaires en Sciences Politiques et en Histoire Economique, non sans mal. C'est que pour chacun de ces cours, l'examen consistait en un dossier suivi d'une présentation, ce qui m'a toujours paru fort intéressant. J'ai donc obtenu les crédits, mais il n'y avait pas de note qui puisse remonter ma moyenne générale. Avec ce résultat, il me manquait 14 dixièmes pour avoir le droit de refaire mon année. Ces petits dixièmes me mirent en échec définitif, alors qu'ils correspondaient à une demi bonne de plus, dans n'importe lequel de mes examens. J'ai fait le tour des douze disciplines pour voir dans mes épreuves ratées s'il n'y avait pas un petit point qui aurait été trop durement jugé, mal compté. Aucun enseignant n'a accepté le moindre changement, la moindre remise en question de ce qu'ils avaient pensé lors de leur première correction. Je repartais, tête basse, honteuse. J'eus droit en prime à quelques critiques : « Il fallait y penser avant, si tu avais un peu travaillé, tu n'en serais pas là », etc. L'un d'eux m'a conseillé de faire un recours. Je l'ai fait et en attendant les résultats, je continuais à venir aux cours. Pour 14 dixièmes, pour avoir droit à une deuxième chance. Je dus patienter jusqu'à Noël pour recevoir la réponse, négative. J'étais dégoûtée. Ils avaient tous eu raison, je n'avais rien à faire là, je n'étais pas à niveau. Je me suis promis de ne jamais remettre les pieds dans ce monde d'intellectuels. L'université, c'était terminé.

J'avais réussi mon collègue en gardant en tête cette petite phrase salvatrice née de mon esprit de révolte : si je rate, j'arrête. J'avais été mise à la porte, désolée maman, j'aurais essayé : mensonge. Ce qui était caché dans cette petite phrase, c'est que si je ratais malgré le travail que j'étais d'accord de fournir, j'arrêtais. Quelle quantité de travail avais-je effectivement fourni ? De quelle qualité avait été ce travail ? Avais-je réellement pris cette

formation au sérieux ? Les réponses à ces questions sont celles qui expliquent l'échec. Il me faut donc me replonger dans les profondeurs de cette expérience.

J'avais commencé cette année scolaire par de nombreuses stratégies d'évitement. J'avais eu grand besoin de retrouver un peu de confiance à travers le regard des autres. Ma première année dans le monde professionnel s'étant soldée par un énorme échec à tous les niveaux, j'étais dans un état frôlant la dépression ; j'avais touché le fond. Ma confiance en moi s'était largement détériorée. Les relations que j'entretenais avec mes nouveaux collègues m'étaient donc capitales. J'ai rapidement trouvé un groupe d'amis auxquels me raccrocher. Je me laissais guider, j'allais aux cours, mais aussitôt seule, les angoisses reprenaient. J'étais dans l'incapacité de travailler seule, comme de retenir le moindre élément. Mes retards augmentaient de manière exponentielle, je ne faisais pas mes devoirs, je ne lisais et ne relisais rien. Pour que je puisse tout de même réviser les examens, un collègue devenu ami, m'a prêté ses notes et ses résumés. Il avait néanmoins besoin d'être seul pour avancer. Je travaillais donc avec deux autres étudiants avec lesquels je m'entendais bien. L'un était studieux et avait l'ambition de devenir un jour diplomate comme son père, l'autre était curieux et d'une rapidité de compréhension fulgurante ; ça l'intéressait vraiment de comprendre et de savoir tout ce qui nous était donné d'apprendre. Ce dernier m'expliquait tout, mais ce n'était pas suffisant puisqu'il ne pouvait pas apprendre et mémoriser à ma place. A la session de février, c'est le cours d'Histoire Economique Générale que j'avais le mieux travaillé. J'étais sortie de l'examen plutôt contente, certaine d'avoir la moyenne. J'avais répondu à toutes les questions par les notions du cours, j'avais pu finir à temps. J'ai eu 1,5 : mon pire résultat. En allant voir de plus près ce qui avait causé cette catastrophe, l'enseignant m'a expliqué qu'il attendait des réponses nettement plus précises. En fait, la plupart du temps, je répondais à une question de manière complète dans la suivante ; ce surplus d'informations n'était pas pris en considération.

A ce qu'on dit, il n'y a pas de prérequis nécessaire pour débiter des études en SES, je ne suis pas d'accord. Entre les cours où je ne comprenais tout simplement rien, et ceux dont les enseignants partent du principe que l'on connaît ce qui y est implicite. Entre la prise de notes, l'esprit de synthèse et la compréhension des bases sous-jacentes à un cours, je peux dire que grandes étaient mes lacunes et d'autant plus grand était mon sentiment d'incapacité.

Les statistiques, par exemple, seraient bien plus simples aux yeux d'une personne n'ayant pas eu le temps, en un an de pause scolaire, d'oublier le fonctionnement d'une

intégrale, ou d'une fonction. Certes, on peut s'en passer pour reproduire les règles transmises lors des cours, mais pas pour comprendre. Et sans compréhension, il m'est impossible de prendre du plaisir, il m'est impossible de trouver une motivation, il m'est impossible de retenir le moindre élément.

En sciences politiques, l'enseignante partait du principe que si on est là, c'est que l'on s'intéresse forcément à la structure d'un gouvernement et que, par conséquent, on s'y connaît assez. Je n'ai jamais compris les différentes fonctions des pouvoirs exécutif, judiciaire et législatif. Des questions toujours en suspens. Il fallait connaître Locke, Montesquieu, Saint Augustin, Hobbes, Machiavel, Platon. Il fallait lire, s'intéresser. Leurs noms étaient proménés dans tous nos cours. À croire qu'ils étaient censés contenir les explications sous-jacentes aux concepts actuels. J'étais incapable de faire des liens. Il ne m'a pas fallu plus de trois semaines pour basculer dans l'incompréhension la plus totale. Plus l'année avançait, plus je nageais, loin derrière les autres ; dernière, toujours dernière.

Pendant l'été, j'étais partie pour réviser chez mon père, loin de tout. J'étais partie avec deux sacs, en train. L'un contenait mes affaires personnelles, l'autre était plein de livres et de classeurs ; je l'ai pesé : 20 kilos de paperasse. Que c'est lourd la science ! Au calme, j'avais tout pour m'y mettre, pourtant je n'ai pas pu. J'étais terrorisée, je ne savais pas par quel bout commencer, je devais tout reprendre. Je n'ai touché à ce sac que le premier jour, pour en montrer les différentes matières. Plus j'y pensais, plus je m'enfonçais dans une panique incontrôlable. Je suis rentrée au bout d'un mois, portant ce pesant savoir sur le dos pour la seconde fois. Je suis enfin partie en vacances le cœur lourd et l'esprit léger de n'avoir rien assimilé. A mon retour, il ne me restait plus que trois semaines. J'ai enfin commencé : Economie Politique, un bouquin de 900 pages à lire, comprendre, résumer et apprendre. Ça m'a pris une dizaine de jours, mais le résumé était bon : sept pages recto-verso. Dommage que l'on n'ait pas eu droit aux notes. Il me restait 10 jours pour les onze disciplines restantes. J'ai fait au mieux. Le B.A-BA du mauvais élève qui enfin s'y met, courageusement, consciencieusement, mais alors qu'il est déjà trop tard pour réussir.

4.3 Vie d'artiste, sur les routes du travail

VIII. D'un job à l'autre, tant de richesses

Au cours de cette année universitaire, j'avais trouvé un travail alimentaire dans un magasin de meubles. J'y travaillais à mi-temps. Au départ, ce job était censé me permettre de continuer mes études, puisque j'avais pris mon indépendance dès mon certificat de maturité en poche. Je n'avais pas d'autre objectif professionnel en tête et j'avais des dettes à rembourser. Je cherchais cependant un travail à plein temps qui soit, si possible, plus épanouissant. Poursuivant mes recherches, j'étais par chance, tombée sur une petite annonce pour un poste de samaritaine, dans une piscine pour les quatre mois d'été. Je me suis présentée en appuyant ma requête sur le diplôme d'institutrice samaritaine, obtenu lors de mon premier emploi dans une auto-école. Je fus prise.

Par chance, un ami de ma mère, médecin en chirurgie esthétique, avait eu besoin en urgence d'une secrétaire sur une durée d'un mois, car la nouvelle assistante qu'il attendait ne pouvait commencer plus tôt. J'ai donc quitté mon travail de vendeuse pour me retrouver dans un centre de chirurgie. Ce fut la chance d'un enrichissement totalement inattendu. Pour la première fois, quelqu'un comptait sur moi, une confiance que je souhaitais rendre au centuple. J'appris à écrire des lettres, à prendre en note les observations du médecin. Un monde nouveau dans lequel ma curiosité n'avait pas de limites. Il avait fallu réorganiser le fonctionnement du secrétariat, créer des dossiers, les entrer dans le système informatique. J'étais responsable des appels téléphoniques, de l'accueil des clients et de la gestion de l'agenda électronique du médecin. Pas de théories, pas d'explications, pas le temps d'apprendre la marche à suivre, il fallait agir, il fallait se débrouiller. J'ai eu tellement de plaisir que si on m'avait tendu une fiche d'inscription pour une école d'assistante médicale, je l'aurais signée sur le champ. J'avais également eu l'occasion d'assister à une plastique des seins où je fus contrainte de sortir pour ne pas tomber dans les pommes. J'en ai fait des cauchemars par la suite, mais quelle chance j'avais eue de me retrouver aux premières loges pour observer un métier aussi passionnant.

En un mois, j'avais appris plus de choses qu'en un an et demi d'université et ce fut avec le plus grand plaisir. Visiblement, le fait d'entrer dans une profession par la pratique me convenait tout à fait, quoiqu'un apport théorique supplémentaire s'avère probablement indispensable à plus long terme. Ce travail m'avait montré l'étendue de mes capacités et c'est

fièrement que je m'étais présentée aux portes de l'infirmerie de la piscine où j'allais passer l'été. Cependant, là, à l'inverse, j'avais beau avoir travaillé pendant une année comme instructrice samaritaine, donnant des cours de premiers secours, je n'avais jamais mis en pratique le moindre de ces procédés. Ça allait être à moi d'opérer, idée effrayante. Je n'avais jamais soigné le moindre bobo. De la théorie à la pratique, ou de la pratique à la théorie, le saut est obligatoire. Dans un cas, on cherche la conceptualisation et l'explication d'un travail réel, dans l'autre il s'agit de mettre en pratique des éléments prescriptifs dans un environnement réel. C'est la première chose que l'on apprend au cours de samaritains. Quoiqu'il arrive, on oublie tout ; d'où l'importance de réfléchir avant d'agir. Je m'en suis plutôt bien sortie. Je prenais un malin plaisir à voir arriver mes petits patients bouleversés. Mon rôle était, d'une part, de les soigner et, d'autre part, de les rassurer. Il y a également eu quelques cas graves, de ceux justement où l'on oublie tout, désarçonné par l'urgence.

En dehors de mon neveu qui n'avait que 2 ans à ce moment, je n'avais encore jamais eu à m'occuper d'enfants. J'en ai toujours eu peur. Allez savoir pourquoi, mais pendant cet été, les choses changèrent. J'adorais les voir courir, les voir rire et même parfois les voir pleurer. Ce sentiment que ça donne un enfant qui pleure. On ouvre les bras sans même en avoir conscience. C'est magique. Connus ou inconnus, cette détresse appelle en nous le meilleur de ce que l'on a à offrir. J'ai été prise d'amour pour les enfants cet été-là, mais c'est mon neveu qui m'a donné le courage d'oser me risquer à cette confiance, et ma sœur. Alors qu'il n'avait pas encore 6 mois, elle me demanda de le garder un après-midi. Et moi de lui confier ma peur pour me débarrasser d'une telle responsabilité. Et s'il se faisait mal, et s'il mourait suite à un accident ou à une mauvaise manipulation, par ma faute ? Elle me répondit calmement la seule chose qui pouvait m'autoriser à accepter cette charge : « S'il lui arrivait quelque chose pendant qu'il est avec toi, il se serait passé la même chose en ma présence. J'ai plus confiance en toi qu'en n'importe qui d'autre sur cette terre ». Ça alors, si ce n'est pas de l'amour fraternel, c'est du moins la plus belle déclaration qui m'ait été donnée de recevoir ! J'ai gardé mon petit neveu aussi souvent que possible.

C'est grâce à lui que je suis là aujourd'hui, c'est grâce à lui que j'ai pu m'ouvrir à ces enfants inconnus, c'est grâce à lui que j'ai pu comprendre le sérieux de l'instant présent de chacun d'entre eux et y répondre en leur faisant face, yeux dans les yeux, comprendre leur douleur, leur besoin urgent d'être soigné. On peut le dire, une piqûre de guêpe, ce n'est pas grave. Si on le pense, on est fichu : plus de sérieux, mort de la relation. C'est grâce à lui que la confiance a remplacé la peur, que l'aisance a remplacé mes maladresses. Chaque visite dans

mon infirmerie était un nouveau challenge, chaque visite était l'occasion d'une nouvelle rencontre, d'une nouvelle confiance, d'une nouvelle danse.

IX. Chance et confiance

Six mois après mon échec à l'université, j'avais retrouvé la forme. Je me sentais moralement et physiquement capable de tout. J'avais même contribué à sauver une dame de la noyade, en appelant moi-même les urgences. J'avais fait face à toutes les situations, même celles où, rien que d'y penser, on a envie de tomber dans les pommes. J'avais tenu.

Premier jour de congé, ma sœur m'appelle pour m'informer qu'elle a obtenu son diplôme de physiothérapeute et que nous partons lundi en République Dominicaine avec les enfants pendant 3 semaines. Elle, moi et les enfants. Je devais aller chercher mon billet immédiatement. Je vous jure, les frangines, ça vous ferait faire n'importe quoi. Et hop, toutes mes économies pour 3 semaines de bonheur ! Au retour, plus un sou. Et me revoilà faisant le tour de tous les restaurants de la ville.

– Bonjour, excusez-moi de vous déranger, je cherche un travail comme serveuse.

Et d'entendre le monde entier vous répondre qu'il est vraiment désolé. Cela n'a pas duré. Je suis arrivée au bon moment, au bon endroit. J'étais passée devant cette vitrine alléchante, me disant qu'un jour peut-être je pourrais y entrer et acheter quelque chose de si délicieux. Vous l'avez compris, je suis très gourmande. J'étais repartie en soupirant afin de poursuivre mes recherches, attendant désespérément qu'une porte ne se referme pas aussitôt ouverte. Avant de rentrer chez moi, je suis repassée voir cette boutique, juste pour le plaisir. Une vendeuse était en train de se préparer à fermer. J'ose entrer. Je regarde chaque produit en salivant. Elle me propose de l'aide et je l'informe de mon besoin de répit dans cette éprouvante recherche d'emploi. A ma grande surprise, elle me propose de lui laisser mon CV, car le directeur est en vacances mais qu'il rentrera lundi. Sait-on jamais ! Le lundi, je reçois l'appel. Je ne comprends d'abord rien au nom de l'entreprise et le directeur de répondre en riant que je devrais tout de même savoir où je dépose mes dossiers. J'ai commencé le lundi

suis. J'étais embauchée. Un vrai travail, un contrat à durée indéterminée, j'allais me régaler.

Durant l'entretien précédent mon entrée en fonction, le directeur m'a informée qu'il cherchait à remplacer une des personnes de la boutique qui lui posait problème. Je ne devais pas dire à mes nouveaux collègues que j'étais embauchée en fixe, ce avant le 31 décembre. J'étais donc censée faire partie des extras de fin d'année. La personne en question, celle qui avait transmis mon CV, a effectivement été licenciée deux semaines plus tard. Je disposais de deux semaines pour apprendre puisque dès le 1^{er} décembre, les vrais extras arrivaient et qu'il fallait les former à leur tour. En deux semaines, j'avais appris à ouvrir le magasin, à le fermer, ainsi qu'à être autonome dans l'exercice de ma fonction. Au mois de janvier, les choses se sont un peu calmées et j'ai pu commencer à travailler normalement. Mes deux collègues se chargeaient de me former, chacun dans son domaine. L'un était œnologue et m'apprenait tout sur l'art de déguster et de vendre du bon vin, l'autre avait une passion pour le caviar et le saumon qu'il m'apprenait à goûter et à trancher. Nous étions tous trois responsables de la boutique, de sa décoration, de ses ventes et de ses commandes. La confiance régnait. J'aimais mon travail. J'adorais mes collègues. L'un d'entre eux, le plus ancien à tous les niveaux, m'avait si bien reçue qu'il me comparait sans cesse à ses filles, me disant, jour après jour, d'un ton paternel :

– Ne viens pas t'enfermer dans cette maison, n'oublie pas que l'avenir t'attend dehors. Et nous parlions d'études, de métiers, de futur et de destinée. Et mon directeur d'ajouter un matin :

– Ah Elisa, vous êtes toujours là ? Cela me fait grand plaisir de vous voir au travail, alors même que vous n'êtes pas à votre place.

Ils m'avaient guérie, je pouvais à nouveau imaginer un avenir professionnel, mais de nouveau mes questions se remettaient en branle : lequel ? Quel pouvait bien être ce métier qui me soit accessible mais que je ne parvenais pas à dénicher ? J'avais souvent pensé à une école hôtelière, mais je trouvais leurs costumes trop serrés, leurs talons trop pointus et leurs sourires trop polis. Je m'y étais d'ailleurs suffisamment intéressée pour en connaître le programme que j'estimais barbant : de la gestion, des leçons de bonne conduite, de la comptabilité, autant de disciplines qui me semblaient destinées à une catégorie sociale à laquelle je ne souhaitais pas appartenir.

A force de recherches, aboutissant épisodiquement à des conflits avec ma mère qui n'allait pas lâcher le morceau avant que je ne sois « licenciée », je finis par trouver une idée, et même plus, une vocation. J'eus l'envie de faire une école, juste pour mon plaisir, à mes frais. Une école de massage à 8'000 francs l'année. J'en ai retiré de grandes satisfactions.

Je continuais à travailler à côté, dans ma boutique de délices, laquelle commençait à subir quelques changements substantiels, rompant l'équilibre qui jusqu'alors m'avait fait tant de bien. Le directeur souhaitait avoir davantage d'influences sur les ventes et la qualité du service que nous propositions. Il venait de plus en plus fréquemment nous dire ce qui était à faire, comment le faire et par qui cela devait être fait. Pour le caviar, il n'y avait plus que mon collègue qui était en droit d'en vendre. Quand aux vins, ce fut la responsabilité de mon autre collègue. Enfin, la décoration de la boutique était à charge du directeur. Il ne me restait que la poussière, et là encore, on me disait quand et comment m'y prendre. Cette déresponsabilisation eut pour effet que je ne faisais plus rien sans qu'on me le demande. Il n'y avait plus de plaisir. L'été venu, la direction avait commencé à prendre part à nos relations entre collègues. Ainsi, le directeur allait voir un de mes collègues pour l'informer de ce que le deuxième avait dit sur lui. Montés l'un contre l'autre, l'ambiance était définitivement perdue. Mon directeur décida de se débarrasser de l'un d'eux. Notre motivation au travail ne dépendait plus que de notre propre conscience professionnelle. Cette configuration dura jusqu'à mon départ, un an plus tard, pour rejoindre l'université.

Les cours de biologie et d'anatomie que je suivais à travers cette formation de masseuse, avaient lieu deux soirs par semaine et les cours de massage se déroulaient pendant le week-end, une semaine sur deux. Mon emploi du temps était chargé et ne me laissait guère le temps de penser à autre chose, mais je prenais plaisir dans ce programme que je m'étais confectionné. Cette nouvelle activité m'avait permis de passer outre cette sensation de plafonner dans un métier qui n'avait plus beaucoup de secrets pour moi. Bien que celui-ci *m'ait* toujours offert de quoi rester satisfaite, mes inquiétudes concernant mon avenir me collaient à la peau.

J'étais de retour à l'école et pour la première fois de ma vie, j'avais pu choisir mon sujet d'étude en fonction de mes passions. Depuis toute petite, j'ai toujours aimé faire des massages à mes copines lorsqu'elles venaient dormir chez moi, ou quand on allait se baigner à la piscine. Je pouvais y passer des heures. Ma mère est ostéopathe, ma sœur physiothérapeute, mais le massage, ce n'est pas reconnu. Cette école ne durait qu'un an et n'aboutissait en fait

nulle part. Il était possible de continuer une année, mais c'était là des spécialisations : drainage lymphatique, réflexologie... Pour moi, ce n'était pas la même chose. Normalement, le diplôme permet de monter un cabinet, mais en réalité, c'est pour ainsi dire impossible si on ne travaille pas à mi-temps au moins pour gagner vraiment de quoi vivre dans une autre profession. A moins d'avoir déjà un cabinet et une clientèle, il y a très peu de chance de s'en sortir sur un tel marché. Il me fallait donc retourner à mes recherches. Quoi que je décide, je ne voulais plus travailler dans la vente, j'avais mieux à faire de ma vie. Quand au métier de masseuse, j'avais trop peur de perdre mon plaisir dans des journées à trimer pour avoir de quoi vivre. J'ai choisi de conserver cette passion, je devais donc trouver un métier. Je me suis alors enfin demandé ce que je voulais faire de ma vie, pour la première fois. Les pressions familiales, les peurs de l'échec, les angoisses laissèrent la place à mes envies. Et un ami de me dire :

– Pourquoi tu ne ferais pas maîtresse d'école ? Je te verrais bien là-dedans. Après ces deux semaines de vaines méditations à la recherche d'une réponse, je pris deux semaines supplémentaires afin de réfléchir à une nouvelle question : Pourquoi voudrais-je donc devenir maîtresse d'école ? Là, les réponses me vinrent par camions. Il semblait y avoir tant de bonnes choses dans ce métier, ça fusait en tous sens. Pourquoi n'y avais-je pas pensé plus tôt ? Bien sûr que c'est ce qu'il me faut. Comme une révélation, cette envie s'imposait à moi chaque jour davantage. Bien entendu, j'avais également des doutes quand à mes capacités à transmettre un savoir que je n'avais toujours pas acquis. D'autre part, bien que confiante dans la qualité des relations que j'entretenais avec les enfants d'âge scolaire, je ne connaissais nullement ma réaction face à un groupe d'enfants. Il ne me restait qu'à m'y risquer. Si tout ce passait bien, je m'inscrirais en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. J'ai trouvé dans un camp de sport le moyen de me mettre à l'épreuve en tant que monitrice. Ravie de ce premier contact, je me suis immédiatement inscrite à l'université.

4.4 La formation : un passage obligatoire

X. Présent d'étudiante pour une future enseignante

Lorsque je suis entrée à l'université, pour débiter le parcours qui me mènera au métier d'enseignante, j'ai été prise par de nombreuses angoisses. Je ne connaissais plus, ni mes qualités, ni mes difficultés scolaires. Je n'avais droit qu'à un seul essai pour obtenir les 60 crédits attendus. Et j'avais oublié comment il fallait faire pour préparer un examen et le réussir. J'ai régulièrement été prise de panique et cela me bloquait complètement. J'avais peur de ne pas y arriver, j'avais peur de ne pas assez travailler, j'avais peur d'être à côté de la plaque.

Le souvenir de mes échecs passés en SES était encore si douloureux, qu'au premier jour de mon entrée en Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, je n'osais même pas entrer dans Uni-Mail. Je m'étais interdit d'y remettre un orteil. J'ai alors croisé l'assistante du séminaire de Sciences Politiques. M'accompagnant dans le tourniquet, elle me dit qu'elle était bien contente de me voir, que je ne devais pas avoir peur et qu'elle avait toujours pensé que si l'université était pleine de gens comme moi, elle aurait tout à y gagner. A l'époque, elle m'avait fait une lettre pour que mon recours soit accepté, une magnifique lettre. J'étais entrée dans l'université, j'étais inscrite à l'université. Si tout se passait bien, j'allais y passer mes quatre prochaines années.

Je m'étais également inscrite au Service des remplacements de l'enseignement primaire (SEREP), ainsi qu'au groupement d'animation parascolaire (GIAP), afin de mettre au plus vite un pied dans cette nouvelle profession, et de voir, en confrontation, si le souhait de devenir enseignante correspondait effectivement aux réalités du métier. Les deux journées d'observation exigées par la SEREP m'en ont donné un aperçu plus que convaincant. Je me réjouissais d'en savoir davantage. L'une des enseignantes que j'avais eue l'occasion d'observer m'avait immédiatement plu. Elle avait avec ses élèves une relation qui permettait une alternance parfaite entre les moments de travail et les moments de détente. Ceux-ci la suivaient sans qu'aucun malentendu ne s'imisce. Chaque année, le mois de décembre était entièrement consacré à la construction de la crèche de l'école. Les élèves réjouis acceptaient de faire la concession de suer plus que les autres pendant le reste de l'année pour rattraper leur retard. C'était un contrat tacite qui les liaient et une responsabilité qu'ils étaient tous fiers d'assumer. C'est la raison pour laquelle c'est elle que j'avais appelée pour le stage de 50

heures de cette première année de formation. Etant donné mon insistance, elle avait fini par accepter ma requête, me proposant de surcroît de l'accompagner pour le camp de ski. Ce premier temps de terrain m'a immédiatement conforté dans mon choix. Pour la première fois de ma vie je me sentais à ma place. Pourtant, j'ai dû attendre la fin du premier semestre pour en être convaincue. En effet, ce n'est qu'à la session d'examens de février que j'ai eu mes résultats. J'avais tout réussi. Je pouvais enfin respirer.

J'ai souvent entendu parler de l'université comme d'un lieu où il fait bon vivre. Les études étant comparées au monde professionnel ; la vraie vie. Ce n'est pas ainsi que je vois les choses. Pour ma part, c'est au monde professionnel que je dois mes plus belles années. J'y ai appris à être compétente dans l'exercice de mes fonctions, que j'ai pu exercer avec aisance et plaisir. L'école, c'est différent. Comme si, au lieu d'être confrontée à des compétences à acquérir, j'y étais confrontée à moi-même, c'est-à-dire à mon manque de confiance, à mes difficultés, à mes angoisses, à mes peurs, à mes blocages. Je me souviens de ce premier semestre pour tout ce qu'il m'a coûté de confrontations avec moi-même. Il fallait lire, s'intéresser, comprendre, apprendre. Rien qu'à cette idée, je me retrouvais pétrifiée. Incapable. Je repoussais ces multiples devoirs à plus tard, à la dernière minute. Une fois de plus, j'ai très vite trouvé un groupe auquel m'accrocher, un repère, me permettant de comparer mes retards aux leurs. On s'y est donc mis tous ensemble, chez moi, autour de ma grande table ronde, avec café, chips et spaghettis. Des beaux moments, inoubliables, des journées entières, parfois à trois, parfois à six, à s'expliquer, à lire des cours entiers et à les résumer. Je n'étais pas seule, je comprenais, j'apprenais. Je ne lisais plus les cours dans la seule optique de réussir les examens, mais dans celle d'apporter ma contribution au groupe.

C'est tellement bon de travailler en équipe, ça vous refile un regain de confiance, un goût de l'effort. Tout passe, une chose après l'autre, un jour après l'autre, avec son lot de pauses, de siestes, à trois, parfois six. Toujours quelqu'un pour rattraper les autres, leur blues, leurs blocages. Qu'est-ce qu'on a pu rigoler, quand l'un d'entre nous changeait de voix pour modifier la sonorité d'un cours, ou encore pour imiter l'un de nos profs. Nous devons tous réussir. Nous avons tout réussi.

J'ai toujours été très jalouse dans l'enceinte scolaire. Jalouse de la confiance en soi des autres, jalouse de leur application, jalouse de leur réussite, jalouse de leurs facilités. Le pire de tout, c'est la façon qu'ont les bons élèves de prendre des notes. Comme je l'ai dit, je suis incapable d'écrire autre chose que des hiéroglyphes incomplets. Et eux de prendre le temps de

changer de stylo pour mieux mettre en évidence les éléments jugés importants, à faire de jolis titres, soulignés avec des crayons de toutes les couleurs, avec toujours leur matériel et quel matériel ! De beaux cahiers, avec une couleur par discipline. C'est tout bête, mais moi, même si j'ai un beau cahier, il finit comme un brouillon et il se retrouve très vite à avoir la fonction supplémentaire de fourre où s'accumulent des feuilles perdues et mélangées, récoltées au fil des cours. J'oublie de mettre la date, le nom de l'enseignant, je ne retrouve plus rien. Plus qu'un complexe, un échec permanent.

Mes deux sœurs ont toujours été des as de l'art et de la graphie. Pourtant, elles sont toutes deux gauchères. Même mes petits copains ont toujours écrit mieux que moi, si bien que de nos lettres d'amour, s'il n'y avait pas de signature, on s'y tromperait, pensant que les miennes ont été écrites par la main gauche d'un homme. Pourtant, il est une chose que je soupçonne et qui me rassure, c'est que j'écris peut-être mieux qu'elles. Je n'ai jamais pris le temps de faire une analyse de la qualité de leurs écrits, mais j'aime à le penser.

La réussite de cette première année, ma vie en dépendait. Que je veuille ou non devenir enseignante, un échec supplémentaire me fermerait définitivement les portes de l'université. La pression ne s'est pas relâchée de l'année, pas même en été puisqu'en juin, j'échouai à un examen. Ce n'est pas qu'il ait été plus difficile qu'un autre, au contraire. Mais à nouveau, la panique, additionnée à la fatigue, me mit dans un état bien connu, où les mots que je lisais se promenaient dans ma tête, les questions n'avaient plus de sens, et à nouveau cette soudaine envie de pleurer. J'avais appelé l'enseignant pour qu'il me donne une explication, alors même que je ne comprenais plus rien. Ma question n'avait pas dû être claire. Je voyais ses lèvres bouger, tenter une réponse que je ne pouvais recevoir et je faisais oui de la tête pour qu'il s'en aille vite et qu'il ne lise pas le désarroi qui devait m'entourer de toutes parts. Cinq minutes plus tard je rendais ma copie, retenant mes larmes, quand, d'un air inquiet il me demanda si j'étais sûre de ne pas vouloir essayer encore un peu, qu'il me restait plus d'une heure. J'ai monté les marches quatre à quatre pour ne pas éclater en sanglots devant tout le monde. Heureusement, c'était le dernier examen, je n'aurai pas pu en faire d'autre. C'était le sixième de la semaine, j'étais à bout. Quand j'ai relu les questions, pendant l'été, j'ai été surprise de leur simplicité. Tout coulait de source, on avait droit aux documents, je n'avais pas de raisons d'avoir peur et pourtant, je n'avais été rassurée qu'au moment où je reçus mon résultat deux jours plus tard par un mail généreux de l'enseignant qui mit ainsi fin à un an d'inquiétude. J'avais réussi.

Cette première année comportait également le dossier et l'entretien pour l'admission en Licence Mention Enseignement. Il fallait convaincre que notre place était là, qu'on savait ce qu'on faisait là, qu'on était capable d'expliquer les raisons qui nous avaient poussés à épouser ce choix. Que ce soit pour la lettre de motivation à remettre avec le dossier ou pour l'entretien, une fois encore, il faut avoir les idées claires pour pouvoir livrer une argumentation construite. Je n'ai habituellement pas peur des entretiens d'embauche, je n'en suis pas à mon premier essai. Pourtant là, ce n'était pas pareil, c'était même tout différent, car ce n'était pas pour un poste qu'on postulait, c'était pour une formation. Une formation réservée à une élite, celle des enseignants du futur. Je devais être choisie et, pour cela, il fallait à la fois sortir du lot et en même temps présenter certains signes particuliers, propres à cette profession. Il fallait mettre en évidence ce que cette première année nous avait permis d'acquérir et définir ce qui nous manquait encore, mais que c'était certain, la formation y pallierait. Il fallait enfin rendre compte des compétences précédemment acquises par le biais de nos expériences. C'est du moins ainsi que je le voyais, cet entretien. Peut-être était-ce une surestimation des attentes, je reste persuadée que sans elle, je n'aurais pas eu ma chance. Quelques-unes de mes amies ne l'avaient pas pris avec autant de sérieux que moi, elles n'ont pas été choisies. En était-ce la raison ? Pas la moindre idée, mais je reste convaincue que de se préparer plus que de raison, cela permet d'atteindre les exigences minimales, ou du moins que ça peut faire la différence. Je me souviendrai toute ma vie de la dernière question qui me fut posée ce jour là.

– Tu as beaucoup parlé de toi pendant cette heure, penses-tu que tu sois capable d'être à l'écoute des besoins des élèves ?

Il ne manquerait plus que l'on me dise que je parle trop de moi dans ce récit. J'ai répondu que je voyais un entretien comme le lieu où se mettre en avant, qu'une classe n'avait pas cette particularité et que, dès les inquiétudes des premiers temps passés, je ne me faisais aucun souci sur ce point. Je suis sortie de là, d'abord contente, puis terrassée. Cette dernière question rebondissant aux quatre coins de mon crâne. Je n'avais pas su montrer ma générosité et ma curiosité envers le monde qui m'entoure, qualités dont je n'ai jamais douté.

Ce n'est qu'au milieu de l'été que je reçus la lettre recommandée que j'ai mis trois heures à ouvrir. Posée sur la table... Tant qu'elle restait fermée, les dés n'étaient pas jetés. J'ai fini par m'en saisir, tremblante, j'ai arraché l'enveloppe et j'ai pu lire en diagonale jusqu'à trouver l'information tant attendue, j'étais admise, le plus dur était fait, il ne me restait

plus qu'à atteindre le sommet ! Plus aucune force ne pourrait dès lors me retenir, m'écarter de cette voie, me faire déchanter. Qu'importent mes doutes et mes difficultés, ma place était enfin réservée. Je n'étais pas au bout de mes peines pour autant dans cette formation où l'on allait exiger de moi le meilleur et où courage, force et persévérance y sont monnaie courante.

Dès la rentrée scolaire qui suivi, je tombais dans le tourbillon de la LME, avec son lot de cours et de stages. Il faut en vouloir pour tenir à ce rythme effréné. Dès le premier jour, chaque année c'est pareil, on doit être prêt. Ce n'est pas comme dans les autres facultés, où il y a d'abord un temps pour recevoir la matière avant celui de l'assimiler. Non, dès le début, il faut sauter de plain-pied dans l'année qui commence. Cette année-là, j'avais choisi de m'avancer, afin que les suivantes soient plus faciles, j'avais donc pris quatre cours supplémentaires, sans savoir ce qui m'attendait.

Les deux premières semaines du stage, dit d'approches transversales, ont été un peu inquiétantes. Heureusement, il n'y avait là rien de grave. Je me sentais en dehors, les élèves qui étaient en 5P-6P n'avaient pas l'air de s'intéresser à ma présence. Pour cause, il y avait beaucoup de temps d'observation et je ne parvenais pas à investir mon rôle de stagiaire dans cette classe qui m'était encore étrangère. L'enseignante m'a bien accueillie, elle n'a pas cessé de me pousser à agir. Pourtant, j'avais peur, je n'osais pas. Il y avait d'une part les obligations universitaires et d'autre part les réalités du terrain. Je me sentais comme divisée, partagée entre les unes et les autres que je ne parvenais pas à réunir. Je me tenais en retrait, ce que les élèves sentaient. Et puis, il y eut cette discussion pendant le cours de gymnastique où on en a parlé, ma formatrice et moi. Je me sentais mal, je voulais pouvoir continuer à me cacher, continuer à fuir, elle ne m'a pas laissée. Elle voulait que j'aie au bout de ma peur, au bout de cette angoisse qui me retenait.

Depuis ce jour, tout s'est merveilleusement bien passé. J'ai pu poser toutes mes questions, faire connaître mes doutes, mes idées, mes envies. Quand je n'avais rien à dire, à demander, c'est l'enseignante qui m'ouvrait des portes sur ce qu'elle trouvait important dans ce métier. C'est grâce à elle que je compris l'importance des stages qui, outre le fait qu'ils donnent un aperçu du métier, sont également la plus grande source d'informations au sein de cette formation. Mon souhait s'est dès lors métamorphosé en une volonté de me former par tous les moyens. Le fait d'en parler avec elle me permit de me rendre compte que mes révoltes étaient en train de me faire passer à côté de ce que j'avais à apprendre. J'ai alors pu profiter pleinement de tout ce qui se présentait à moi. Ce stage s'est alors transformé en

intérêt personnel. Ce que j'en fis correspondait à ce que je voulais. Ce qui était exigé par l'université passa au second plan, je travaillais pour mon plaisir. Au lieu de me focaliser sur des objectifs extérieurs, je choisis de suivre les miens. L'enseignante m'avait octroyé une liberté totale dans la poursuite de mes initiatives. J'en avais profité pour mener à bien un projet dont l'objet d'apprentissage touchait au développement durable et à la souveraineté alimentaire à travers le commerce de proximité. L'aboutissement du projet fut une journée de visite des cultures agricoles des « Jardins de Cocagne » dont mon beau-père était le fondateur.

Ce dernier, bien qu'il ne m'ait jamais aidée à acquérir de connaissances scolaires, excepté la règle de trois, s'est donné une peine considérable pour me transmettre les valeurs qu'il estimait essentielles. Celles-ci passaient avant tout par l'importance qu'il y avait à connaître la provenance de ce que l'on a dans son assiette. Je peux vous dire que chez moi, il n'y a jamais eu de fraises à Noël.

Le deuxième stage, touchant aux didactiques des disciplines, a conforté l'importance que revêt la créativité dans le métier d'enseignant, comme dans celui d'étudiant. Quoi de plus motivant qu'une stagiaire mue par la passion de la matière qu'elle souhaite transmettre. C'est ce parti que je pris, toutes disciplines confondues. Chaque élève avait un rôle à jouer dans la réalisation du travail demandé. En français, ce fut à travers la création d'un petit livre. En art, c'était eux qui devenaient experts d'une méthode dès l'instant où ils eurent à faire une œuvre de Land Art et ainsi de suite. Il est à mentionner que ce stage fut le plus éprouvant. En effet, en nous rendant sur place, ma dyade et moi, nous avons eu un accident de voiture. J'ai écopé d'un coup du lapin suite à une erreur de conduite où elle était fautive. Notre relation a été mise à mal et ma dyade a choisi de me lâcher au milieu du stage. J'ai eu à refaire la moitié de mes planifications, étant donné qu'une partie d'entre elles se déroulait dans sa classe. Je me suis retrouvée en responsabilité, assumant toutes les disciplines durant les deux dernières semaines de stage, où l'enseignante ne put faire le bricolage de la fête des mères que durant une journée de repos pour cause de maladie. Ce que j'en ai retiré, outre la fatigue et les douleurs dorsales qui en découlaient, c'est une incroyable fierté et un sentiment de compétence indéfinissable. J'avais enseigné pendant deux semaines alors que je n'étais qu'en première année de LME. Nul ne pourrait me l'enlever. Je n'avais plus peur de rien, pas même des stages en responsabilité de dernière année. J'avais rendu tous mes dossiers, j'avais obtenus mes 72 crédits, ceci alors que j'avais entamé, dès le premier juin, le travail de serveuse prévu pour les trois mois d'été.

Ce que je retiens de ma deuxième année de LME, c'est le module Gestion de Projet. J'ai effectué mon stage pour cette unité de formation et d'intégration au sein d'une classe de 4^{ème} et 5^{ème} primaire. Etant donné le caractère « risqué » de l'aboutissement du projet, il était important que les élèves soient suffisamment grands pour en assumer les responsabilités. L'objectif du projet que j'avais mis en place était double. D'une part, il visait à offrir aux élèves l'expérience d'une gestion de projet et, d'autre part, il voulait permettre aux parents de vivre une journée d'école, telle que peuvent la vivre leurs enfants au sein de l'institution scolaire. Par groupes de disciplines, les élèves avaient à organiser une séquence d'enseignement qui serait ensuite présentée pendant la journée. Les différentes équipes se sont succédées, offrant aux parents la possibilité de renouer le contact avec ces chères années d'école qui leurs paraissent si lointaines, tout en leur donnant la possibilité de mieux comprendre les tâches auxquelles peuvent se trouver confrontés leurs enfants, dans un quotidien où ils ne peuvent habituellement pas être présents. Le travail qui a été fait a mis en valeur l'importance de nos efforts dans un projet commun, où difficultés et conflits devaient être surmontés.

La richesse en termes d'apprentissage de cette unité d'intégration alla probablement bien au-delà de ce que je pouvais imaginer, puisqu'elle me permit d'être confrontée à toute la complexité d'un groupe classe en situation. Quoi qu'il en soit, ce qui eut le plus d'importance pour moi touche au côté émotionnel engendré par une telle cohésion. La confiance que ce projet a inspiré aux élèves, à l'enseignante, à l'institution et aux parents complète le souvenir inoubliable que je garderai, non pas seulement de cette journée, mais de ce stage tout entier.

Je devais partir à Berlin, cet été-là, pour remettre à niveau mon allemand. Il m'avait été si difficile l'année de la maturité d'obtenir mon 3.2 de moyenne, que dix ans plus tard, je me retrouve bien loin du niveau B2, attendu pour pouvoir enseigner. Or, tentant d'organiser mon départ, j'ai réalisé que je n'avais pas les moyens financiers pour assumer une telle aventure. Je ne pouvais pas partir, il me fallait trouver un travail. J'ai donc rappelé l'ancien directeur de la boutique que j'avais tant aimée. Par chance, il avait un poste à pourvoir pour l'été, mais pas dans le même établissement. J'en étais ravie. J'ai donc été envoyée en Valais, car le directeur de cette succursale allait être renvoyé pour faute grave.

Etant donné mon expérience passée dans l'entreprise où je rendais souvent service au restaurant, il ne leur restait plus qu'à me former à la gestion administrative de l'entreprise. Un nouveau responsable de l'établissement allait être envoyé au cours de l'été. Ainsi catapultée,

il me fallut assumer, avec mon collègue, la charge de travail que l'on m'avait assignée. C'était un beau challenge et je me disais que si je parvenais à tenir le coup, je n'aurais plus peur d'aucun métier. Remplacer un directeur sur le pouce, ce n'est pas donné à tout le monde. Le travail était le suivant. Une terrasse de 40 couverts où j'étais responsable du service du midi et du soir et une boutique, où je devais m'occuper seule de la vente des produits. Tous deux étaient ouverts de 10 heures à 22 heures. J'avais en outre la responsabilité de la gestion totale de l'entreprise : versements bancaires, chiffre d'affaire à entrer dans une base de données, gestion des commandes de marchandises à entrer dans le système, gestion des heures du personnel, également à entrer dans le système informatique. En tout, une surface d'environ 200 mètres carrés dont l'état de propreté laissait gravement à désirer puisque le tout ouvrait après deux mois de fermeture. Et voilà, nous étions deux, là où l'été précédent, ils avaient été cinq pour effectuer le même travail. Pas de femme de ménage, pas de plongeur, pas de cuisinier. Mon collègue s'est donc occupé du mieux qu'il pouvait des commandes pour la restauration. De plus, il s'occupait des diverses préparations qui étaient nécessaires. Pendant la journée, il était responsable de la préparation des plats pour un petit chalet d'appoint dans lequel il ne disposait que d'un grill pour tout faire. Il s'occupait, de plus, avec mon aide, du service à table et du bar, puisque le chalet, qui était également ouvert sur l'extérieur, faisait en outre office de bar, où les gens du coin aimaient venir chaque jour pour leurs apéros (c'est-à-dire, à tout moment en Valais).

La saison d'été commençait début juillet, j'étais arrivée le 17 juin. Les choses se sont pourtant bien déroulées. Petit à petit, j'ai commencé à trouver des repères et à savoir ce que j'avais à faire. Quand la terrasse n'était pas trop pleine, je faisais les commandes, j'entrais les bulletins de livraison, je faisais le ménage. Mon collègue m'appelait en cas de besoin. Je m'organisais au mieux, mais il fallait urgemment une troisième personne. Nous avons dû nous débrouiller ainsi jusqu'au 15 juillet. La saison venait de commencer et nous étions déjà exténués par les 13 heures de travail quotidiens. Dès le 15 juillet, nous n'avons plus eu le moindre moment de repos. Ouverture 7 jours sur 7. Au 1^{er} août, j'avais déjà fini les heures des deux mois et demi, mais j'ai tout de même continué jusqu'au 15 août, rentrée scolaire en Valais occasionnant une baisse du travail saisonnier.

Grâce à mes proches, grâce à mes dossiers à rendre pour l'université, j'ai trouvé l'énergie de m'en remettre. Deux semaines de vacances et j'étais en prime reposée. Malgré une absence de reconnaissance de la part de l'entreprise et malgré les difficultés que j'ai rencontrées, je suis fière d'avoir relevé ce défi. Je sais que je n'étais pas à ma place dans cette

entreprise, mais je sus assumer les lourdes responsabilités du travail que l'on m'avait confiées.

XI. Dernière ligne droite

Tout au long de cette formation, je me suis posée la question suivante : serais-je une bonne enseignante ? Il m'a été difficile d'y répondre. Pourtant, à chacune des étapes que j'ai franchies, cette question se reposait. La première fois, ce fut avant mon inscription. Ma première réponse était simple : je ne peux pas faire pire qu'un autre si c'est par passion que je fais ce métier. Cette première justification était pourtant loin d'être suffisante pour tenir jusqu'au bout de mes années d'université. Elle a donc dû évoluer en même temps que je le faisais. Il va sans dire que je me suis régulièrement entendue penser qu'en réalité je ferais une pitoyable enseignante. Mais ça non plus ça ne tenait pas, puisque les stages me montraient le contraire. C'est qu'il n'est pas si simple de savoir se situer dans une identité professionnelle future. Le moyen le plus simple était donc la comparaison avec autrui, donc un piège fatal, étant donné que je suis très jalouse et que j'ai une capacité énorme à me dénigrer face aux capacités des autres, qui sont forcément meilleurs.

Je suis lente, un peu brouillonne, il est vrai, je me disperse facilement et, quelle que soit mon organisation, il est rare que je n'y déroge pas. Soit. Ça ne fait pourtant pas de moi une personne légère ou immature. Pour venir à bout d'une difficulté, j'ai besoin d'être prise par son véritable enjeu. Alors je me transforme, alors je deviens forte et plus rien ne peut m'arrêter. Malheureusement, c'est le seul moyen de me permettre de dépasser une difficulté. Toute autre méthode est vouée à l'échec. Il suffit en fait de me dire que je n'y arriverai jamais pour que j'abandonne, il suffit de me dire que ce n'est pas pour moi pour que j'arrête tout et aille me terrer dans ma grotte, il suffit de me dire que je devrais faire ceci ou cela pour que le goût disparaisse. La concurrence qui fonctionne si bien sur certaines personnes, me fait tomber dans ma nullité, synonyme pour moi de devoir faire mieux qu'un autre. Ce genre de compétition ne me permet pas de sentir ma force, qui alors me quitte. J'aime vivre, pas devoir vivre, et si je ne le fais pas comme je l'entends, comme je le sens, je souffre. C'est un équilibre fragile qui doit chaque jour être retrouvé, mais c'est mon équilibre.

Ceci pour dire que ce qui fait que je serai une bonne enseignante ne se retrouve pas dans « Les dix compétences pour enseigner » de Perrenoud. Non, c'est à ma créativité, à ma curiosité, à mon envie de transmettre un réel désir d'apprendre aux élèves que je le dois. Dans chacun des temps de terrain prévus par l'université, je me suis débrouillée pour m'approprier au maximum les savoirs que je souhaitais enseigner. Cela passait donc par un choix de séquences qui soient passionnantes à mes yeux. Et les séquences devenaient alors des projets. Ça a exigé une quantité de travail nettement supérieure à ce que l'université exigeait, mais c'était mon seul moyen d'aller jusqu'au bout. C'est donc hors des sentiers battus par la LME que je me suis trouvée à ma place dans cette belle profession. M'embarquant seule dans des aventures dont on ne connaît pas la fin avant que celle-ci ne se présente. Tentant de garder confiance en moi et en mes ambitions sans savoir si mes projets tenaient la route, j'ai pu essayer chaque discipline, j'ai pu apprivoiser chaque matière.

Le dernier stage en date est le plus représentatif. Il nous fallait choisir deux disciplines et observer la progression des élèves sur les huit semaines où nous étions responsables de leur enseignement. J'ai choisi la musique et le français. Thème : les percussions. Degré 1^e - 2^e. Me voilà lancée dans l'enseignement du rythme et de la mesure, tentant d'apporter les connaissances descriptives de ces instruments pour aboutir à la création de textes encyclopédiques sur ces derniers par les élèves. Je n'y connaissais naturellement rien dans ce domaine. Je n'avais aucune idée de la manière de planifier ce type d'objet d'enseignement. Le cheminement que j'ai construit au fur et à mesure était loin d'être parfait. Pourtant, les élèves ont plus qu'atteint les objectifs attendus lors de la présentation du projet à une classe de 6P complètement bluffée d'en savoir moins que des enfants de 4 et 5 ans.

Je ne pense pas faire mieux que les autres. Au contraire, j'ai fini par comprendre que je ne ferais pas mieux que les autres, mais il m'a fallu accepter qu'il me faille faire différemment. Il me reste ce dernier stage en responsabilité pour tenter de faire normalement ce qui m'est demandé. Enseigner pendant quatorze jours ce qui a été prévu par ma formatrice de terrain. Je pense en effet qu'il me faut tester la base, maintenant que j'ai compris que c'est en partant de celle-ci que je pourrais y insérer un peu de ce que je veux. Je me suis tout de même gardé une échappatoire dans les disciplines que l'enseignante m'a laissé organiser.

Bien que je ne sache rien encore des péripéties que ce dernier mois de formation me réserve, je me sens enfin à l'aise dans le rôle qui m'est confié. J'ai aujourd'hui l'agréable

impression que mes peurs commencent à laisser place aux plaisirs dont ce métier est truffé.
Maintenant je le sais. Je suis une bonne enseignante.

5. *Ecrire l'expérience, une démarche singulière*

La première fois que j'ai « écrit », je devais être en 4P. L'enseignante nous avait donné la consigne d'écrire une histoire. Nous étions complètement libres. Je n'ai pas réussi à m'y mettre et pendant toute la première heure, j'avais regardé les autres s'affairer, je ne savais vraiment pas quoi écrire. Et puis d'un coup c'était venu, je m'y étais mise à toute vitesse. Je m'en souviens comme si c'était hier, et de l'histoire, et du plaisir que me procurait soudain cette sensation toute nouvelle.

J'ai toujours voulu écrire et j'ai toujours cru que je saurai le faire. Je ne voulais cependant pas m'y mettre. J'ai beaucoup réfléchi à ce que j'écrirai pensant que je n'étais pas encore prête, que je devais encore grandir, que je n'avais pas encore le recul. Je n'ai jamais su si je voulais commencer par écrire des histoires qui dénoueraient les événements que je vis, ou si j'allais écrire un récit de vie qui montrerait combien la vie est une histoire qui vaut le détour. Ce mémoire, c'est mon excuse, ma permission.

Ecrire. Ce n'est pas rien de se lancer dans une telle démarche. C'est la première fois que j'essaie sérieusement. Je veux dire que c'est la première fois que je décide d'écrire et que je recherche un résultat. Je brouillonne souvent, parfois pour une lettre, pour raconter un épisode, ou encore pour rendre un travail scolaire. Mais ce n'est pas pareil de se dire : maintenant, je vais écrire. Ce n'est pas un roman, mais c'est un récit, un vrai, qui doit avoir un début, une fin et un contenu. Ma mémoire pour ce mémoire, qui de préférence se doit d'être agréable à lire. Attention au style donc. Comment j'y suis entrée ? Comme toute personne qui écrit, en fuyant le présent d'une vie pour aller me terrer très loin dans mes pensées. Facile ? Eh bien non. Pourtant, il a bien fallu que je m'y mette, car un mémoire, c'est avant tout une échéance, sachant que la moindre rationalité brime toute créativité. C'est ce qui m'a valu la première difficulté. Ne pas se dire : je dois faire tant pour telle date, interdiction de le penser.

Ma deuxième problématique fut celle de la forme. Là aussi, j'avais été mise en garde : commence par écrire des fragments, tu leur trouveras une place par la suite. Je ne voulais pas procéder par ordre chronologique. C'est pourtant ce qui semblait le plus pertinent, mais mon

idéal aurait été de commencer quelque part, puis de rebondir ensuite en tout sens. C'était trop difficile pour un premier récit, j'ai dû m'y résoudre.

Le plus difficile pourtant a été de m'éclipser de ma propre vie pour replonger dans ses annales. J'ai eu la chance de pouvoir me retirer à la campagne pour quelques temps. Ne plus répondre au téléphone, ne plus accepter de rendez-vous autrement qu'avec moi-même. Ça m'est si difficile, que pour cette deuxième partie, j'ai décidé de me décaler du monde. Je ferai cette analyse de nuit, comme Kafka et Proust, j'irai me coucher à l'aube pour rompre avec mes habitudes, pour trouver dans le silence de la pénombre, le calme nécessaire à cet exercice de plongée au fin fond de mes connaissances.

La recette semblait complète, elle m'a permis de me lancer, mais c'était sans compter sur le parcours semé d'obstacles et de mises à l'épreuve que réserve le chemin vers l'écriture. Parce que les pensées, elles ne sont pas toujours téléguidées, il faut aller les chercher, très loin, et c'est justement là que l'on retombe nez à nez avec ce que l'on avait justement cherché à oublier. Drôle d'histoire que celle d'écrire. Il ne fallait pas se laisser submerger, quelle que soit la souffrance à décrire, quelque soit la douleur de mettre les pieds dans un passé pas toujours cicatrisé. Il y a certains passages que je n'avais même pas envie d'écrire, pourtant, je savais leur importance, mais d'y penser, j'en avais la nausée, des jours à m'y refuser avant de pouvoir les affronter. Car ce que l'on écrit, on le vit, on doit donc le revivre dans le cas d'un récit de vie. Retrouver les images, les sensations, les émotions qui nous ont traversés.

Au mois de juin, l'été passé, j'avais essayé de commencer à écrire quelques fragments, j'en étais incapable. A la fois par la peur de l'inconnu, car un texte on ne peut l'imaginer tant qu'il n'existe pas, et également par mon besoin d'investissement total. Le moindre rendez-vous m'empêche de me laisser glisser dans les profondeurs de pensée qu'exige une telle rédaction. Il fallut attendre. Attendre d'avoir du temps pour pouvoir se glisser hors du temps.

Une autre de mes peurs concernait le type de travail dans lequel je m'étais lancée. C'est tout de même un peu osé de proposer son propre récit de vie dans le cadre d'un mémoire. Je suis bien loin du formalisme universitaire et des modèles que celui-ci véhicule. En fait, ce paramètre augmente la pression, puisqu'il va bien falloir que je le défende mon travail. De fait, il s'avère capital qu'apparaisse tôt ou tard le contenu scientifique garant de mes quatre années de formation.

Outre les stratégies d'évitement de toutes sortes que j'ai pu expérimenter pour ne pas écrire, j'en ai développé d'autres pour surmonter ces moments de passivité. J'ai appris à décoincer la machine pour pouvoir me rendre disponible à entrer dans ma bulle « d'écrivain ». Que ce soit par le biais d'un sport, d'une sieste, ou d'un changement d'horaire drastique, j'ai réussi à avancer. J'ai pu remarquer également que la cadence et la qualité des pages rédigées dépendaient également de mon état émotionnel. A titre d'exemple, une heureuse rencontre pouvait s'avérer être une source d'inspiration sans pareil, alors que la moindre déception occasionnée pouvait contribuer à me détourner de l'envie d'écrire pendant plusieurs jours. Mieux valut donc éviter les muses décevantes. Parfois, la tristesse, la rage, la solitude peuvent faciliter une entrée dans l'écrit. Cependant, cela dépend du chapitre dans lequel on est plongé. J'ai donc écrit d'autres textes en parallèle de mon récit, de manière à continuer la démarche. Une lettre d'amour, une nouvelle, un dossier à avancer. Cela m'a aidé à évacuer certains de mes états d'âme qui n'avaient pas de place dans ce mémoire. Quoiqu'il en soit, pour écrire ce mémoire, la meilleure situation reste de se sentir bien avec soi-même, en confiance, en force. Et c'est dans cette position que j'ai pu le mieux goûter au plaisir d'écrire. Ce sentiment qu'on découvre lorsque, par le travail, on parvient à cette transe, les doigts dansant sur le clavier, les phrases défilant si vite que l'on peine à les noter, comme une respiration où la tête et les doigts s'exécutent dans un même élan au service du texte. Et c'est à ce moment-là que l'écriture crée la pensée.

6. *Cheminement*

I. A la source

Pour définir le thème de mon mémoire, je suis partie de différents points occultés par la formation. Ma question de départ concernait la place que tient l'enseignement de compétences sociales dans l'école actuelle à Genève. Mon postulat de base était que pour qu'il y ait transfert de savoir, il est nécessaire d'établir, au préalable, un climat de classe propice à l'apprentissage. Le contexte social qu'un enseignant souhaite établir dans une classe me paraissait alors capital, puisque le cadre que celui-ci instaure doit permettre à chaque élève de trouver sa place.

Dans cette optique, l'implication des élèves dans le bon déroulement de la vie de la classe était donc dépendante de l'acquisition de certaines compétences sociales telles que le respect de l'autre, l'écoute, l'autonomie, etc. La compréhension par un élève du rôle qu'il joue dans le contrat didactique, dont il est partie prenante dès son entrée à l'école, me paraissait en outre être une caractéristique capitale pour permettre son entrée dans les apprentissages. A quel moment un enseignant prend-il le temps de travailler sur les apprentissages sociaux ? Cette question qui aborde la division entre le transversal et le didactique avait pour moi toute son importance. Le travail coopératif, les conseils de classe et d'école, la gestion de projet, sont des manières de mettre en relation apprentissages de la vie et savoirs fondamentaux. Malgré cela, l'enseignant est en mesure de choisir s'il souhaite ou non apporter aux élèves des notions qui pourraient leur permettre de mieux comprendre et de mieux connaître leur métier d'élève. Reste à savoir comment le faire.

A partir de cette réflexion, de nouvelles questions ont surgi. Quels types de rapports un élève entretient-il avec les différents savoirs qui lui sont apportés. Par quel moyen peut-il apprendre à construire un rapport positif avec ces derniers ? Un enseignant peut-il apporter une aide pour favoriser cette construction qui mène vers l'autonomie dans le rapport au savoir ? Comment permettre à un élève d'apprendre à s'appropriier le savoir de son enseignant ?

Dans un premier temps, c'est par l'analyse des dispositifs de construction du savoir proposés aux élèves par l'école que je souhaitais mettre en évidence la manière dont le rapport au savoir est intégré au projet d'apprentissage de l'école. Je souhaitais, en outre, prendre connaissance des savoirs et des compétences mobilisés par les enseignants qui créent et animent des démarches directement en lien avec la construction du sens que les élèves attribuent au savoir. Ma problématique pour y répondre était la suivante : Par quels moyens un enseignant peut-il favoriser chez ses élèves la construction d'un rapport au savoir autonome et dynamique ? Pour y répondre, il me fallait aborder ce que je nommerai ici les moteurs de l'apprendre et de l'investissement.

C'est là que je me suis posée les questions suivantes : Qu'en a-t-il été de l'élève que je fus ? Quelle était ma relation à ces savoirs fondamentaux ? Comment suis-je devenue autonome dans ce rapport ? Quels ont été les facilitateurs et les obstacles à mon évolution dans la construction de ce rapport ? Il me paraissait capital de comprendre mon propre cheminement pour aborder une compréhension in-situ de ces questions. L'idée maîtresse de ce mémoire m'est alors apparue : partir de mon vécu et de ma propre relation au savoir pour mieux comprendre le fonctionnement de cette construction et l'analyser à travers différents apports théoriques existant sur le sujet. C'est sur la base d'un récit de vie dont le thème est la construction de mon rapport au savoir à travers le temps et les rencontres, et par le biais d'une reprise compréhensive de celui-ci prenant appui sur la théorie, que je trouverai des réponses concrètes à ces questions.

II. Chemin parcouru

Pour arriver à mes fins, il me fallait avant tout commencer par le commencement : écrire un récit de vie sous l'angle du rapport au savoir. Celui-ci serait l'outil de base d'une reprise compréhensive des questions qu'il soulève et des éléments de réponse qu'il révèle sur les ressorts du rapport au savoir, d'une part, et sur ceux de la relation pédagogique, d'autre part. Outre les difficultés qui ont été les miennes lors de cette rédaction, certains éléments de ma démarche sont à expliciter.

Tout d'abord, cette écriture a demandé du temps. En effet, il ne s'agissait pas pour moi de décrire brièvement un parcours de formation. C'est dans un réel travail d'écriture que j'ai dû me lancer, cette exigence impliquant que je m'attelle à un travail portant autant sur le contenu que sur la forme. Il n'atteint cependant pas la perfection espérée, c'est là le fruit d'un premier travail d'envergure.

Pour chaque chapitre, il y eut un premier jet d'écriture, libre, de texture littéraire. Mais c'est ensuite, au gré de plusieurs relectures, que le texte fut retravaillé, élagué des éléments ne servant pas directement notre sujet, mais aussi augmenté des moments remémorés en raison de la perspective, de l'optique propre à notre sujet. Enfin, il y a eu les tests, les mises à l'épreuve. La première était d'une importance capitale. Un travail de cette nature sera-t-il accepté ? Je n'ai pu poursuivre, alternant les temps de relecture et les temps de discussion avec différents lecteurs qu'en veillant à mettre les implicites en évidence, car il fallait les expliciter, manière de baliser le récit d'anses conceptuelles mettant en valeur le vécu dans les termes du rapport au savoir.

Il a été décidé, d'un commun accord avec mon directeur, que je ne lise aucun ouvrage pédagogique pendant ce premier temps, afin qu'aucun auteur ne vienne interférer le courant de ma pensée. Une fois le récit terminé, au moment où toutes mes idées furent couchées sur le papier, il m'a fallu le laisser décanter. Un mois sans y toucher, sans le lire, sans le corriger, sans le regarder, sans même y penser. J'ai dû l'oublier, prendre du recul, reprendre ma vie où je l'avais laissée. Le stage en responsabilité a eu un effet drastique.

J'appréhendais de m'y remettre, d'y replonger. Lire, relire et lire encore. S'imprégner sans se laisser submerger. Garder le recul que j'avais pris en amont. Après maintes relectures, il me fallait trouver le moyen d'utiliser le récit, ne plus le voir comme rattaché à moi, ne plus le voir comme un récit, il devait devenir un matériau, entre mes mains outillées. Or, je ne trouvais aucune méthode et connaissais donc pas la marche à suivre pour traiter un tel matériau. J'ai fait avec, avec les éléments d'interprétation de pratique que l'université m'a apporté, avec de l'intuition, avec du courage, car j'ignorais la forme que devait prendre ce travail.

Cette difficulté à utiliser le support que devait être ce récit m'a valu une énorme perte de temps. Je devais encore m'abstenir de lire puisque, c'est du récit que devaient provenir ma compréhension et une thématique à approfondir. J'ai fini par trouver une solution en soulignant dans le récit tous les éléments susceptibles de répondre à ce travail de

compréhension. Tous les éléments qui puissent sembler déterminants, importants ou caractéristiques, car répétitifs.

C'est sur cette base que j'ai pu entamer ce nouveau processus, à la recherche de nœuds, de redondances, de résiliences notamment. J'ai ensuite réorganisé cette succession d'extraits en fonction des mots-clés qui en ressortaient. Un grave problème m'est alors apparu : tous ces passages se bouscullaient sous l'enseigne des thématiques que j'avais arrêtées un peu trop rapidement, trop abstraitement, à partir d'a priori erronés, influencée que j'étais à ce moment-là par le souci de satisfaire aux exigences académiques, qui gardent un ton austère pour moi, car elles incarnent une exigence de rigueur formelle que j'ai plutôt tendance à placer, moi, dans la sensibilité que j'ai des choses. Ma compilation s'avérait inutilisable ! Un autre regroupement s'imposait, à effectuer sans idée préconçue, à partir du récit et sans plus.

J'ai donc dû reprendre le tout, lire et relire ces textes sans structure pour qu'apparaissent enfin les thèmes sous-jacents. Ce n'est qu'alors que j'ai pu entrer en matière. J'ai repris mon soulignement, j'ai recommencé mon tri afin de retrouver dans chaque phrase retenue ce à quoi elle se rapportait. Ce regroupement par proximité de sens, m'a permis de percevoir les éléments à traiter. J'ai ensuite changé l'ordre des occurrences retenues, afin d'obtenir une forme d'unité entre elles, un peu comme si j'avais eu à exposer le thème à quelqu'un.

J'ai alors pu commencer la rédaction de la deuxième partie de ce mémoire. C'est par une réflexion sur les thèmes retenus que ma pensée put enfin s'organiser autour de ce récit. Alors il a fallu lire, en quête des liens, comprendre les relations cachées. A nouveau je me livrai à des discussions, avec des enseignants, des parents, des amis. Je me suis adonnée enfin à une recherche des rapports pouvant être faits avec les contenus de ma formation pédagogique, reprenant lectures et écrits qui y avaient été développés.

Cette démarche de transformation de mon récit en outil de travail a été la clé d'une prise de recul suffisante à cette reprise compréhensive. Les nombreux retours au texte que j'ai dû accomplir afin de retrouver un élément manquant, m'ont alors permis de le traiter dans sa globalité et de percevoir ainsi les différents aspects de mon discours. C'est donc par une recherche de mise en évidence de la structure et des nœuds de ce récit de vie, et par le biais des thématiques transversales qui en sont ressorties, que j'ai pu traverser cette épreuve. La mise en écho de ma compréhension avec les auteurs et les lectures diverses que j'ai effectuées m'a en outre permis de me situer au carrefour de différents courants d'idées.

Il est cependant à noter que je me suis accordée six mois pour produire ce travail. Je m'aperçois maintenant qu'il aurait nécessité toute une année. Les six mois qui me manquent désormais, m'auraient permis une décantation, une maturation le temps que s'articule une structure ferme et assurée, en une unité digne d'un tel ouvrage. J'avoue ne pas encore la voir se dessiner aujourd'hui.

Si le ton de cette deuxième partie du mémoire se veut changeant, c'est qu'il progresse au rythme de la pensée qui s'y construit. Il oscille ainsi entre des passages parfois légers puis passe soudain à un regard analytique. Ce travail du style m'a permis de respecter plus fidèlement le récit. C'est pour la même raison qu'il passe du général au particulier et du particulier au général. Enfin, si le discours de cette deuxième partie se veut également adossé au récit, puisque celui-ci en est la source véritable, il est en permanence corrélé à la notion de rapport au savoir qui en est l'angle d'approche spécifique. Chaque thème a donc valeur d'éclairage porté à la fois sur l'ensemble du récit et sur cette notion.

Afin d'éviter tout malentendu, je tiens à préciser qu'aucune de ces thématiques n'a pour objectif de rendre compte des difficultés d'un élève dans un rapport de cause à effet. Il s'agit là d'une tentative de compréhension, à travers une interprétation possible de ce récit et de l'importance de la prise en compte effective du rapport au savoir d'un élève dans la conception d'un enseignement de valeur. Après analyse, les ressorts de ce rapport au savoir constituent en définitive les fruits que l'on pouvait retirer de l'étude de ce récit.

Cette analyse ne prétend pas à la pure objectivité, une telle prétention ne pourrait être que mensongère, mais un souci de neutralité intellectuelle m'a inspirée dès le début de ce travail. Les faits concrets, bien qu'ils soient remaniés dans le récit que l'auteur en fait, possèdent toujours des caractéristiques susceptibles de les rendre exemplaires. Et de mon point de vue il y a, pour la réflexion pédagogique, un intérêt tout particulier à tirer de toute expérience concrète les éléments fondateurs de théories. Or, cette façon d'observer le singulier pour en inférer des propositions générales, c'est le propre des démarches s'élaborant à partir de la clinique. J'espère avoir quelque peu réussi à l'illustrer.

7. Appui théorique

I. Situation de ma recherche

Les théories cherchant à mettre en lumière les mystères de l'école sont multiples et jalonnent l'Histoire de l'éducation. Ce récit, loin d'apporter des réponses existentielles, est pourtant source d'une multitude de petits riens dont l'articulation permet de mettre en lumière certains éléments de compréhension. Il ne donne aucune recette, aucune méthode permettant de forcer les portes closes de nos questionnements. Au contraire, il se veut révélateur de celles, déjà ouvertes, mais à travers lesquelles on ne passe plus, tant leurs éléments coulent de source. Loin d'être des évidences lorsque l'on est pris dans le feu de l'action, ces questions et leurs réponses méritent pourtant que l'on s'y arrête, le temps de leur porter l'attention particulière qu'elles méritent. Le changement de regard que je propose à travers ce mémoire, bien qu'unique, n'est pas nouveau. Bien d'autres auteurs ont tenté de mettre en évidence les ressorts de la pédagogie. Il servirait plutôt à percevoir comme un rappel, non pas à l'ordre, ni au désordre d'ailleurs, mais un rappel des bases dont relève toute question relative à l'enseignement.

On parle d'échec scolaire, on parle de moyens d'enseignement, on parle de remédiation et de différenciation, on parle des situations d'apprentissage d'un point de vue extérieur à leur réalité. Leur réalité n'est autre que celle de tout moment, dans toute vie, à savoir une relation inter et intrapersonnelle permanente. On n'en finit jamais d'apprendre, ni d'apprendre ce que l'on est. D'où vient cette idée qu'un jour on cesse d'apprendre, qu'un jour on devient cet adulte qui en sait assez sur le monde qui nous entoure ? On apprend chaque jour de nos erreurs, on apprend chaque jour à dépasser nos faiblesses, on apprend chaque jour à combler nos manques et nos besoins. On ne peut pas ne pas apprendre. Or, comment apprend-on ? On apprend au contact d'un autre. On apprend en voyant qu'un autre connaît ce que l'on ignore. On apprend en voyant que ce qu'il sait le grandit et lui ouvre une porte sur le monde à laquelle on n'a pas accès, c'est là qu'apparaît toute l'importance d'un savoir. D'un savoir qui va nous enrichir et nous ouvrir, d'un savoir qui va nous permettre d'aller au-delà de ce que l'on imaginait avant de rencontrer cet autre qui sait.

Mais très vite, on s'aperçoit qu'il n'est pas facile de faire comme l'autre, qu'il faut d'abord savoir comment le faire, qu'il faut connaître cette chose qu'il sait. Alors il faut apprendre et pour apprendre, il faut la médiation, le guidage d'un autre qui nous amène là où il est, partant de là où on est. Pour faire un gâteau, il ne suffit pas de le voir, il faut également savoir quels en sont les ingrédients et comment on les lie. C'est en mettant son expertise à notre portée que le cuisinier nous permettra de faire le même gâteau que lui. Est-ce cela enseigner ? S'agit-il juste de donner des ingrédients et une marche à suivre ? N'importe quel cuisinier vous le dira, savoir faire un gâteau, n'est pas savoir cuisiner. Pour savoir cuisiner, il faut savoir faire tous les gâteaux, il faut pouvoir utiliser tous les ingrédients. Et ce savoir-là, on ne l'acquiert pas en suivant une démarche. Pour cela, il faut mettre « la main à la pâte ». Il n'est guère étonnant que ce nom ait été donné à une pédagogie nouvelle de l'enseignement des sciences où l'accent est mis sur une démarche d'investigation. Cependant, il faut garder en tête que :

« Si l'action se révèle comme un levier stimulant, elle peut également fonctionner comme un piège qui se referme. Là réside sans doute la limite du projet de Georges Charpak : La main à la pâte. Car il faut s'assurer que l'apprentissage hands on permettra bien de remonter des mains jusqu'à la tête » (Astolfi, 2008, p. 64).

Le cuisinier est un scientifique, il procède par essais-erreurs, il cherche, il expérimente, il teste, il améliore et sait que cela prend du temps. A quel moment devient-on cuisinier ?

Cette métaphore m'amène à définir la base de ma réflexion. Ce qui ressort de ce récit, c'est qu'il ne suffit pas d'opter pour la bonne démarche pédagogique pour offrir l'accès au savoir à l'élève. Je n'entends pas non plus qu'une bonne relation pédagogique soit la clé de tous les succès. Un enseignant « touriste » n'apportera malheureusement pas grand-chose, et ce, quelle que soit la relation qu'il entretient avec ses élèves. Il semblerait que ce soit dans l'articulation de ces deux pôles que tout se joue. Nos souvenirs d'école le montrent bien. On ne se souvient que rarement des démarches qui nous ont été proposées, mais on se souvient de l'envie qu'ont su nous donner certains professeurs à travers la passion qu'ils ont su transmettre de leur savoir.

Pourtant rares sont les auteurs qui se sont risqués à questionner leurs souvenirs, sans doute par peur de trop de singularité, ou de trop peu d'objectivité. Ce mémoire se situe à un carrefour entre les possibilités d'accès au savoir d'un élève, possibilités qui dépendent de son rapport au savoir et l'influence que ses enseignants ont eu de fait sur ce dernier, influence qui

dépend elle aussi de son rapport au savoir. Il est donc nécessaire que je tente une définition du rapport au savoir avant d'entrer plus profondément dans les questions qui en dépendent à savoir l'interaction entre métier d'enseignant et métier d'élève. En y regardant de plus près, il semble évident que ces trois éléments ne sont rien d'autre que les trois pôles du triangle didactique.

II. *Une définition du rapport au savoir*

Charlot est parti d'une recherche sur les questions de l'échec scolaire, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, avant de se plonger dans une théorie *Du rapport au savoir*. C'est en cherchant à comprendre la signification réelle du concept d'échec scolaire qu'il s'est aperçu que : « *L'échec scolaire n'existe pas, car ce qui existe, ce sont des élèves en échec, des histoires scolaires qui tournent mal* » (Charlot, 1997, p. 15). Il a donc cherché ce que cache ce concept et s'est alors rendu compte du lien étroit existant entre le rapport au savoir d'un individu et sa réussite ou son échec scolaire. C'est ainsi qu'est né ce second ouvrage visant à éclairer les nombreux malentendus qui siègent autour de la question de l'échec scolaire.

Pour ma part, je me suis posé la question dans l'autre sens. J'ai parié sur le terme « rapport au savoir » car il sonnait bien pour le titre de ce mémoire et me permettait en outre de garder un fil conducteur à ma pensée lors de la rédaction du récit. Avant d'entrer dans cette écriture, je ne savais pas très bien comment le définir. Je me suis dit qu'en parlant de l'école et des savoirs, je serai forcément dans le thème que je m'étais donné comme fil rouge. Je le sentais lié avec la réussite et l'échec scolaire, mais je ne savais pas dans quelle mesure. Dans un premier temps, le rapport au savoir m'est apparu comme un concept évolutif permettant ou non à l'élève d'accéder aux savoirs qui lui sont proposés à un moment donné. Cependant, il manquait à cette définition qu'avec ou sans accès aux savoirs, il n'en reste pas moins un rapport, qu'il soit positif ou négatif. Le lien ne peut être brisé, puisque même brisé, il serait toujours existant. Mon interprétation première de ce concept a donc dû évoluer.

Le rapport au savoir est multiple. C'est la raison pour laquelle il est si difficile de le définir. En effet, si l'on considère que le monde est un objet de savoir, alors le rapport au savoir est le rapport au monde et se transforme ainsi en rapport suprême qui contiendrait en

son sein les différents visages de ce rapport : le rapport à l'autre, le rapport à soi, le rapport à l'apprendre, etc. Charlot le formule ainsi :

« Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle ou telle chose, dans telle situation ». Il ajoute : *« L'important n'est pas la définition en forme que l'on adopte, mais l'inscription du concept de rapport au savoir dans un réseau de concepts »* (Charlot, 1997, p. 94).

En ces termes, le rapport au savoir influe également sur le rapport à l'institution d'un élève comme d'un enseignant, et de même, sur leur rapport aux savoirs scolaire. La manière dont ce rapport se forge et évolue engendrera des conséquences sur les possibilités d'échec et de réussite d'un élève et inversement, l'échec ou la réussite que subit cet élève influencera la qualité de son rapport au savoir. Bien que le rapport au savoir d'un élève ou encore celui d'un enseignant soit indépendants l'un de l'autre, ils entrent en interdépendance dès lors qu'il y a interaction entre eux. Ainsi, un enseignant a une influence sur le rapport au savoir d'un élève et inversement. Cependant, il est à noter qu'ils n'en sont généralement pas au même point dans la construction de ce rapport. Le rapport au savoir d'un enseignant peut être influencé par un élève dès le moment où celui-ci le questionne et remet en cause un élément de savoir. Pour lui répondre, cet enseignant va devoir remettre en question son rapport à cet élément en se mettant « à la place » de son élève. Cependant, même si la remise en question que cause l'élève en question touche l'identité professionnelle d'un enseignant, elle ne touchera pas tout son être, puisqu'il sait bien que sa personne n'est pas restreinte à son métier. Cette capacité à faire la part des choses, demande d'avoir un rapport à soi suffisamment stable.

Selon Charlot, l'important est *« de comprendre quel type de rapport au monde et au savoir l'enfant doit construire, avec l'aide de l'école, pour accéder au plein usage des potentialités que recèle l'esprit humain »* (Charlot, 1997, p. 75). Plus qu'un processus, le rapport au savoir est un ensemble de réseaux en relation qui s'influencent. Ne pas en tenir compte, éluder cette question du rapport au savoir, reviendrait à ignorer que l'institution scolaire a affaire à des individus. Qu'en est-il ? L'institution scolaire part du principe que les savoirs disciplinaires qu'elle souhaite transmettre ont du sens et que les élèves doivent les acquérir, le rôle de l'enseignant étant alors de proposer des situations d'apprentissage permettant aux élèves de s'approprier ces connaissances. Or, dans le cas où un élève serait en

relation conflictuelle avec le savoir ou avec l'enseignant qui le transmet, son accès au savoir et sa possibilité d'apprentissage s'en retrouveraient diminués. On voit donc ici l'importance du rapport qu'un élève entretient avec les différents pôles du triangle didactique. Interroger le rapport au savoir d'un élève amène donc à interroger le rôle de son enseignant dans la relation pédagogique. Il est ici question des processus « enseigner », « former », « apprendre », qui ne sont autres que les côtés du triangle pédagogique proposé par Houssaye.

La mission du maître est au carrefour de plusieurs registres indissociables, ainsi qu'il en va par exemple de l'intelligence et du sens moral. Pourtant, comme le déplore Perrenoud : « *L'école n'est pas seulement le lieu où éclate la violence d'une partie des jeunes, elle participe à la genèse de celle-ci en exerçant sur eux une formidable pression* » (Perrenoud, 2006, p. 139). On parle alors de « sensibiliser » les élèves, au sens de leur faire prendre conscience de certaines réalités, notamment de thèmes comme la responsabilité, la solidarité ou la justice. On suppose par là qu'en explicitant les choses, on fait mieux passer le message. Et c'est ainsi que ces questions centrales se résument à « *quelques minutes volées au programme* » (Perrenoud, 2006, p. 142). En cette matière comme dans les cours, tout se passe comme s'il ne s'agissait que de diffuser l'information prescrite à laquelle on est censé pouvoir et donc devoir se conformer du seul fait d'en avoir été informé. Comme si l'injonction suffisait au transfert de responsabilité. Comme si le don du code permettait aux adultes de se déresponsabiliser à bon compte. Comme si les enfants pouvaient en être dupes du seul fait de ne pas avoir les mots pour le penser, le dire.

La mission du maître peut sembler se limiter à nous faire réussir un examen. Peu soupçonnent la capacité qu'a un élève de produire l'effet attendu en donnant l'impression qu'il a acquis un savoir ou un savoir-faire, quand c'est là juste l'art de réussir un examen. Que l'enseignement s'avère utile dans la vie professionnelle et personnelle de l'adulte qu'il deviendra, c'est pourtant là son vrai but. En ce sens, quels sont les ressorts d'un profitable rapport au savoir ? Dans quelle mesure, l'enseignant peut-il favoriser l'accès aux savoirs de ses élèves ? Comme je l'ai mentionné un peu plus tôt, il ne s'agit pas là d'un travail intensif qui évoluerait le temps d'une année scolaire. C'est tout au long de sa vie qu'un élève poursuivra la construction de son rapport au savoir. Pourtant, aux vues de ce récit, certains éléments semblent permettre à l'élève d'avoir un rapport plus ou moins profitable avec le savoir.

III. *La relation pédagogique, qu'est-ce que c'est ?*

Ce récit met en jeu deux acteurs que l'on pourrait représenter par les deux bras d'un même pantin. Le bras droit dans le rôle de l'enseignant et le gauche dans celui de l'élève, le pantin ne serait autre que l'institution scolaire. Si je choisis cette métaphore, c'est pour mettre en évidence le fait que chaque mouvement dépend d'influences extérieures. J'y reviendrai, mais avant je me dois de formuler mes interrogations, car il y est question de la morphologie même de ce pantin.

En quoi consistent l'activité du maître et celle de l'élève, en quoi sont-elles liées et de quelles influences dépendent-elles ? Il est aisé de répondre : le maître enseigne et l'élève apprend. Certes. Pourtant, de mon point de vue, enseigner comme apprendre sont des métiers qu'il ne s'agit pas juste de faire, pas plus qu'il ne suffise de les faire bien. Enseigner comme apprendre sont des activités bien trop complexes pour se satisfaire de ce type de définition. Je n'ai pas la prétention d'apporter de réponse à la nature des liens qui les unis ou les divisent, pourtant, à la lecture de ce récit, la relation qu'ils entretiennent influe sur leur possibilité d'action selon le type de rapport qu'ils entretiennent entre eux et avec le monde et les savoirs qui les entourent.

Le métier de l'enseignant est d'instruire. Sa mission est de transmettre des savoirs définis par l'institution, à des élèves, en fonction de leur âge. Perrenoud (2006) propose un référentiel de dix compétences reconnues comme prioritaires dans ce métier. Il cherche à mettre en évidence le fait qu'une compétence est souvent au carrefour de différentes compréhensions possibles, raison pour laquelle chaque chapitre de son livre tente d'en définir les contenus. Le fait est là, enseigner est un métier complexe, mais en quoi consiste-t-il, qu'est-ce qu'il engendre, quels sont les implicites que dissimule cette profession sous cette figure d'instruction ? Selon Pestalozzi : « *Eduquer c'est faire œuvre de médiation pour que chacun se fasse œuvre de lui-même* ».

Enseigner est un métier de tous les instants dans lequel chaque moment a son importance, qu'il s'agisse du travail à faire en amont, dans l'instant ou en aval. On parle beaucoup de planification et de régulations, mais qu'en est-il dans la réalité de l'instant ? Cette réalité est le lieu de la relation, mais pas seulement de la relation enseignant-enseigné, également celui de la relation entre pairs, celui de la relation à l'histoire de chacun (passée présente et future), celui de la relation à l'institution et à la loi et encore, celui de la relation

aux savoirs, que ce soit pour l'enseignant ou pour l'enseigné. N'est-ce pas en fonction de cette réalité que se fonde toute planification, toute régulation ? On ne fait rien sans savoir à quel degré on aura affaire, on ne planifie rien sans savoir si notre prochaine classe sera en division élémentaire, moyenne ou spécialisée. On planifie lorsqu'on sait et dans une certaine mesure, plus on en sait, mieux on planifie. Rares sont les enseignants qui ne dérogent pas à leur programme et pour cause, la réalité. C'est que, pour répondre au principe d'éducabilité, l'enseignant doit pouvoir répondre aux besoins ou encore aux difficultés de ses élèves. Il en va de même de la nécessité à laquelle il est assujéti : « *De tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école* » (art. 4 de la Loi sur l'instruction publique). Or, on le sait de longue date, il ne suffit pas de donner un cours pour permettre aux élèves de l'assimiler. De même, il ne suffit pas de donner une signification à un objet pour que l'apprenant puisse se l'attribuer. Alors ?

Lorsque le savoir prend la place centrale qui lui revient aux yeux d'un apprenant, ce dernier a une chance de pouvoir en découvrir la saveur. Et lorsque le savoir retrouve la saveur qui lui revient, il prend du sens aux yeux de cet apprenant. A ce moment, il fait sens par lui-même et l'apprenant se retrouve en position de vouloir « l'appriivoiser ». En retour, le savoir assimilé le rend plus fort, mieux outillé pour vivre, car le transfert se fait de lui-même. Ainsi, « le savoir c'est la vie ». « *Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres* » (Charlot, 1997, p. 74). Pourtant, comme chacun sait, ce processus de rêve ne se présente que rarement, ou tardivement, sur les bancs de l'école. C'est que pour que le savoir puisse prendre cette place d'honneur aux yeux d'un élève, il faut que ce dernier lui porte un intérêt particulier, allant au-delà de ce savoir, recouvrant tout le savoir véhiculé par une discipline. Malheureusement, cela prend du temps de percevoir le sens global d'une discipline et l'élève reste souvent penché sur le non-sens d'une activité spécifique.

« *Les élèves ne perçoivent guère le caractère construit des disciplines, qui se réduisent le plus souvent pour eux à une tranche de l'emploi du temps, à du matériel ou à une salle spécialisée, et surtout à la personnalité plus ou moins attirante d'un professeur* » (Astolfi, 2008, p. 40).

Dans notre société dite de consommation, une dichotomie est faite entre ce qui se rapporte au plaisir et ce qui se rapporte au travail. Le travail n'a de sens que parce qu'il permet de s'offrir des plaisirs qui, eux, sont utiles puisqu'ils font plaisir. Le travail est au service du plaisir et c'est ainsi qu'il est utile. Or, le travail scolaire ne permet pas de s'offrir

quelconque plaisir. Ne reste que l'approbation de la réussite scolaire par les parents et enseignants. Or si le savoir n'a pas de sens aux yeux de l'élève et que la réussite ne lui apporte que peu de plaisirs, il ouvre le cercle de l'échec. L'échec s'apparente au mal et ainsi, il est source d'une souffrance intime. Pour ne pas incarner le mal, un élève doit se faire mal, se donner du mal, pour le combattre. Il doit faire des efforts, il doit travailler, il doit suer. Il obéit, mais n'a plus le moindre accès au sens et encore moins à la saveur du savoir. Insister sur la responsabilité qu'il a vis-à-vis de lui-même, en tant qu'acteur de son avenir, peut alors en rajouter au supplice. La mauvaise conscience le gouverne et lui bloque l'accès à la science. Malheureusement, cela se voit fréquemment sur les bancs de l'école.

« L'élève apprendra pour éviter une sale note ou une raclée, pour passer dans la classe suivante, pour avoir un bon métier plus tard, pour faire plaisir au professeur qu'il trouve sympathique, etc. Dans un tel cas, l'appropriation du savoir est fragile car ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde qui lui donne un sens spécifique – il prend sens dans un autre système de sens. Dans un tel cas également, l'appropriation du savoir ne s'accompagne pas de l'installation dans une forme spécifique de rapport au monde et elle n'a guère d'effet de formation – ni de transfert ». Il ajoute dans sa note de bas de page : *« à vrai dire, si l'élève ne s'installe pas du tout dans cette forme de rapport au monde, aucune appropriation du savoir, même fragile et provisoire n'est possible »* (Charlot, 1997, p. 74).

Cette spirale infernale se termine naturellement par le rejet, puisque l'échec c'est le mal et qu'il n'y a pas de place pour le mal dans une société du bien. Mais qui se soucie du fait que toute la population que l'institution remet à la périphérie n'ait jamais goûté au bonheur de savoir ? Astolfi reprend ainsi le propos d'Antoine Prost : *« L'école fonctionne à l'échec comme l'automobile fonctionne à l'essence »* (Astolfi, 2008, p. 82). Entre ces deux processus antagonistes, il en existe heureusement une infinité d'autres, mais il me fallait en peindre les extrêmes pour mettre en évidence l'importance de la question.

Comme le dit si bien Vladimir Jankélévitch : *« Pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer il faut simplement du courage »*. Or, transmettre ce courage revient au professeur. Toute la difficulté de l'apprentissage se résume selon moi au courage que requiert le fait de plonger dans un travail, car une fois que l'on y est, lorsque l'on s'y affaire, lorsque l'on se concentre sur un objet, on ne pense plus en termes de difficulté. Mais cette concentration suprême nécessite une fois encore d'en avoir les ressources. Lorsque le travail nous prend, alors il n'est plus question de travail, il est question d'action, ou selon le terme de Charlot, *« d'activité »*. L'effort ne se

comptabilise pas en sueur, puisque dès lors qu'une activité est source de plaisir, on ne sent plus son poids, le goût et la fierté du faire l'allège, l'élève joue son rôle, il est acteur. Mais pour ce faire, un élève a besoin d'un contexte sécurisé. Hors du jugement de valeur, hors des pressions, hors des conflits. D'autre part, il doit se sentir capable de conquérir les compétences désirées. On voit ici se dessiner la complémentarité entre l'éducation et l'instruction, à travers l'importance d'un cadre qui permette à un élève d'apprendre et ainsi, de mettre en jeu son rapport au savoir en toute sécurité.

L'établissement des règles du jeu et du rôle de chacun est primordial dans une institution où chacun doit pouvoir trouver la place de faire son métier et d'exister. Or, le fait est que la relation pédagogique n'est pas égalitaire. L'enseignant est un adulte, l'élève est un enfant. Ce pouvoir est une responsabilité dont il faut se méfier tant elle est pleine d'implicites, de règles, de demandes et d'attentes, alors même qu'elle a pour objectif de répondre aux besoins d'un élève. Dans cette position de faiblesse, un élève a besoin de soutien. C'est même un élément indispensable pour que ses peurs laissent place à son entrée dans l'apprentissage.

« Ainsi, un professeur instruit et éduque mais il est aussi agent d'une institution, représentant d'une discipline d'enseignement, individu singulier plus ou moins sympathique. Les rapports qu'un élève entretient avec ce professeur sont surdéterminés : ce sont des rapports à son savoir, à sa professionnalité, à son statut institutionnel, à sa personne » (Charlot, 1997, p. 79).

D'où l'importance du degré de respect dont fait preuve l'enseignant, pour sa discipline, comme pour son métier pour lequel il doit privilégier une progression d'ensemble tout en veillant à ne perdre personne en chemin.

Les démarches pédagogiques que l'enseignant met en place, doivent donc répondre à ce besoin qui concerne le groupe classe comme chacun des individus qui le composent. *« Le professeur doit transformer le « nœud systémique » du savoir qu'il a en tête, en une sorte d'avenue où les élèves vont avoir à avancer, grâce à une alternance d'exemples, de notions, règles, formules... » (Astolfi, 2008, p. 43).* Or, c'est par la maîtrise de la matière qu'il doit enseigner qu'il pourra donner vie au savoir qu'il est amené à transmettre, c'est par un questionnement autour de sa discipline, de la manière de l'amener, qu'il trouvera la démarche pédagogique appropriée, évitant par-là même de tomber dans le piège des leçons à caractère rébarbatif. *« En effet, on se contentait jusque-là d'aider à réussir ceux qui suivaient sans trop de mal. Et qui à la limite, n'avaient guère besoin de professeurs, puisqu'ils tiraient profit de toute méthode, quelle qu'elle soit. » (Astolfi, 2008, p. 90).* Cependant : *« L'hétérogénéité rend*

moins confortable l'activité enseignante. Des exigences professionnelles supérieures sont indispensables pour relever le défi sociétal sans précédent d'une réussite de l'ensemble d'une classe d'âge » (Astolfi, 2008, p. 92).

Si l'on souhaite que l'apprentissage soit le lieu-dit de la transmission des valeurs centrales à l'entrée dans une vie d'adulte, on doit se poser la question du rôle de l'enseignant, qui, s'il ne s'intéresse qu'à expliciter des concepts creux, mettra un élève dans une difficulté supplémentaire à celle que lui cause le fait d'apprendre. L'entrée dans l'apprentissage nécessite qu'un élève puisse accéder au savoir par le sens qu'il lui porte. Cela passe d'abord par le sens qu'il porte à l'école, puis aux disciplines et enfin à son propre rôle à jouer dans sa propre vie. « *Apprendre c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de la personne qui vous aide à apprendre* » (Charlot, 1997, p. 78). L'enseignant a donc un rôle de médiateur entre un savoir et un élève.

Peut-on expliquer pourquoi un élève se retrouve en difficulté en partant de ce qu'il lui est arrivé, de ce qu'il a vécu, de ce qu'il a pensé ? Comment se construit le rapport au savoir d'un individu ? Quelles sont les principales influences qu'un enfant rencontre dans la construction de son rapport au monde ? Dans ce travail, je me propose de rapporter les enseignements de mon vécu d'élève tel qu'il a évolué de mon enfance à l'âge adulte. Le champ qui s'y révèle se situe au carrefour de différentes entrées qui ont influencé la construction de mon rapport au savoir à travers le temps.

Il est certain qu'à cela ne se substitue aucune théorie, qu'elle soit sociologique, constructiviste, didactique ou psychologique. Mais ce qui reste est rarement l'activité et bien plus la révélation tant attendue d'un sens qui soudain prend forme. En ce sens, c'est par le biais de toutes les activités qu'aura connues un élève, qu'un jour, le tout se mettra en branle (ou non) par l'appréhension de l'importance d'un savoir. Malheureusement, plus cette prise de conscience se fait tardivement, plus l'élève risque de passer à côté de l'intérêt double de sa scolarité. A savoir, être en mesure d'apprendre un concept et être en mesure de l'appivoiser parce que soudain il existe. « *Chacun peut espérer un surcroît d'être et pas seulement d'avoir* » (Cifali, 2005, p. 205).

8. Avant-propos

I. Centration :

Quête de l'écriture propre à une démarche autobiographique

*« L'homme n'a point de nature mais il a
– ou plutôt il est – une histoire », Lucien
Malson, cité par Chabert (1997, p. 104).*

Récit est l'anagramme d'écrit et, l'écriture de mon premier récit ne s'est pas faite sans douleur. Un moment où rires et pleurs, échanges et solitude, passé et présent se mélangent. Lorsqu'on raconte un souvenir à autrui, il est fréquent que l'on omette de mentionner ce qu'il nous a coûté en réalité. Ecrire est une démarche différente, laquelle nous amène à revisiter cette réalité, à en démonter les mensonges et les faux-semblants, à en retrouver la fragile complexité. Il ne suffit pas de se pencher sur un souvenir ; pour l'écrire, il faut y retourner, le revivre. Il faut retrouver la petite fille qu'on fut et n'est plus, découvrir ses peines et sa force insoupçonnées, reconsidérer les désillusions qui lui ont causé tant de souffrances, chercher les résiliences qui lui ont permis de les dépasser. Sinon les percées qui l'ont fait revenir au jour.

Alors on entre dans les profondeurs de son être, alors un passage se fait, un dialogue s'ouvre avec soi-même, c'est comme une renaissance qui a lieu. Un dialogue fait de compassion, mais de rébellion aussi. On met le doigt sur ce qui fait mal, on se sent réagir. Besoin d'air ! Pourtant, c'est loin tout ça, se dit-on, mais non, c'est là, au secret de nos sentiments, de nos gestes. Les souvenirs ne sont jamais loin, ils dorment au plus près de notre cœur, où on les garde en sécurité. Ils sont la teneur même de notre être et de sa complexité.

Ecrire prend du temps. Vaste est le royaume des histoires non racontées. D'abord, on se penche, on repense et puis, il faut laisser mûrir, laisser le travail se faire à l'intérieur avant de pouvoir redécouvrir un souvenir et le mettre en mot, comme une femme en travail. S'écrire, soi, c'est une lecture active de soi, sans compromis, à un moment donné, lorsque les mots s'emmêlent et s'inscrivent sur la page. Astolfi ajoute, par le biais d'une citation de Pierre Encrevé : *« Toute littérature consiste à forger une sorte de langue étrangère au sein de la langue maternelle. [...] chaque écrivain expérimente la possibilité d'une langue*

irréductiblement singulière, élaborée avec les moyens de la langue collective » (Astolfi, 2008, p. 154).

Si mon rapport à l'écriture a évolué par le biais de ce travail, c'est tout au long de ma vie qu'il s'est construit, à travers les histoires que l'on me racontait quand j'étais petite, ou encore par mes lectures personnelles et celles qui étaient au programme, enfin, grâce à la multitude de types de textes différents que j'ai été amenée à écrire durant mes années d'école. Selon Alain André, dans l'écriture, il y a deux dimensions : la première est intuitive et subjective, elle est liée à l'auteur et à son histoire, à son rapport à l'écriture, à son besoin d'écrire ; la seconde est plus rationnelle ou technique, liée au processus de l'écriture et à la nature du travail qu'elle impose (André, 2007, p. 39).

Tout d'abord, l'écriture s'adresse, il n'y a pas d'écriture sans lecteur potentiel. Et c'est ici à un lectorat académique que se destine le texte, qui en est profondément marqué, dès la phase du récit. Mais, pour entrer dans un processus d'écriture, il faut commencer par écrire et plus on écrit, mieux on écrit. D'où le célèbre aphorisme de Raymond Queneau : *« c'est en écrivant qu'on devient écrivain »*. Même lorsque l'on n'écrit pas et que l'on reste devant la page sans que rien ne vienne, le processus se fait et la réflexion mûrit. Lors d'un entretien de mémorants avec Claude Laplace, celui-ci m'a dit de garder en tête que, selon lui : *« la pensée ne crée pas l'écriture, que c'est l'écriture qui crée la pensée »*. Il m'a fallu du temps pour comprendre cette idée. En effet, j'étais jusque-là persuadée que pour écrire, il fallait encore savoir écrire. Or, écrire est une manière d'organiser la pensée et ce faisant, on la crée.

Selon Alain André, plusieurs étapes doivent être passées pour devenir écrivain. La première est celle de l'écriture pour le plaisir, de l'expression spontanée. La seconde serait celle de l'appréhension de la qualité réelle de ce que l'on écrit. La troisième étape est donc celle de l'aptitude au retravail. C'est le moment où celui qui écrit devient capable de se relire, d'identifier ses faiblesses, de les reprendre en vue d'améliorer la force, la fluidité, la lisibilité, ou encore l'esthétique du texte (André, 2007, p. 29). Il ajoute :

« On ne naît pas écrivain, on le devient, certes. Le problème, c'est que ça peut durer toute une vie. Quand on ne l'est pas, on rêve de le devenir, puis on y travaille. Quand on l'est, on travaille plus dur encore à devenir l'écrivain qu'on pourrait être, ou alors on se désespère de ne pas y parvenir » (André, 2007, p. 28).

Autrement dit, dans l'écriture, comme dans tout art, la perfection n'existe pas, le travail permet cependant de s'en approcher, de trouver une forme d'accomplissement dans l'œuvre achevée.

II. *Pour une prise de recul*

Cette expérience d'écriture m'a permis de prendre du recul. Le processus mutatoire de déconstruction / reconstruction qu'a impliqué ce travail sur moi m'a permis de prendre conscience des nœuds qui jalonnaient mon parcours. Ce fut pour moi l'occasion d'une compréhension nouvelle de ce vécu qui est le mien. Elle ouvrit un regard nouveau sur mes expériences. Dire que cela me permettra à l'avenir de mieux appréhender les difficultés des élèves que je rencontrerai ou penser que je serai à l'abri d'éventuels transferts, serait probablement trop optimiste, pourtant il me paraît évident que bien des transformations se sont opérées à mon insu, et que j'en sors profondément enrichie.

Ecrire un récit de vie, c'est suivre une double voie. Dans un sens, il s'agit d'écrire de manière fidèle les souvenirs du vécu et, en même temps, il ne s'agit là que d'un aspect de soi-même puisqu'il est impossible de mettre une vie en mots dès lors qu'il s'agit d'aborder le récit sous un angle spécifique. Ce n'est donc qu'un aspect des choses, le reflet d'une réalité telle que ressentie et vécue, à un moment donné, une ombre de moi-même, une empreinte examinée dans l'optique d'une problématique de fond. Selon José Féron Romano :

« L'ombre des écrivains se trouve derrière un miroir qu'ils ont le privilège – ou la faveur mortelle – de traverser. Cette ombre, ils l'ont semée dans un décor par eux-mêmes planté, et voici qu'ils n'ont cessé de vouloir la rejoindre, d'être devant ce personnage qu'ils croyaient autre – leur envers en réalité ». Il ajoute une citation de Oscar Wilde : « Donnez-moi un masque et je vous dirai la vérité » (Féron Romano, 2002, p. 9).

L'évidence est que l'interprétation de ce vécu, à travers son écriture et la reprise compréhensive qui le suit m'a permis de changer de posture et de point de vue, par rapport à ce vécu. J'y vois donc une démarche de connaissance. C'est là un point essentiel car il est question de l'intérêt même de ce travail de mémoire. En effet, bien que partant de l'intérêt personnel du travail sur soi, les changements occasionnés ont également modifié le système

de représentation que je me faisais du métier d'enseignant. Si se connaître permet de mieux connaître les autres, alors le gain se multipliera dans la perspective de ma pratique future. En ce sens, il a une visée formative de valeur. Se pose enfin la question de l'intérêt scientifique de ce mémoire. Quels en sont les apports théoriques et pédagogiques ? Quelles compréhensions apporte-t-il ? Besa Myftiu constate que parfois, le lecteur accueille l'expérience de l'autre, ce qui le ramène à son expérience propre par le processus de l'identification. J'ajoute qu'alors, ce même lecteur en sortira grandi d'une connaissance nouvelle de lui-même comme du monde qui l'entoure. Alain André apporte une lumière supplémentaire à l'intérêt d'un tel travail pour le lecteur :

« Vous ne pouvez écrire que de ce point de vue, singulier, qui est le vôtre. Certes, ma colère et votre colère sont de la colère, mais la vôtre n'est pas identique à la mienne, et c'est ce qui peut m'intéresser en tant que lecteur. Certes, toutes les situations dramatiques ont été traitées, mais vous, vous n'avez traité aucune d'entre elles à votre façon, et c'est ce qui m'intéresse. » Il reprend une phrase de Ivan Klima pour appuyer son discours : *« Le créateur qui sait refléter son expérience la plus intime avec profondeur et sincérité dépasse par là même cette sphère pour atteindre le social »* (André, 2007, p. 147).

Ce pourrait être une clé de réponse à cette fameuse question posée lors de mon entretien d'entrée en LME : *« Tu as beaucoup parlé de toi pendant cette heure, penses-tu que tu sois capable d'être à l'écoute des besoins des élèves ? »*. J'y réponds par cette question inverse : En quoi ma propre histoire pourrait-elle avoir un intérêt pour la science ? Je ne suis pourtant pas exceptionnelle, alors, en quoi ce parcours pourrait-il intéresser quiconque ? Est-ce un manque de pudeur ou une propension à l'exhibition que d'exposer ce mémoire et ainsi la vie de son auteur à la portée de tous ? Voici ce qu'en dit Besa Myftiu :

« L'écriture a la potentialité de dédramatiser l'événement, de le relativiser et par ricochet, de rendre l'enseignant plus tolérant. Et si cela ne se produit pas durant l'écriture, il n'y a pas de doute que cela se produira après. Car une des valeurs les plus précieuses de l'écriture est son possible effet transformateur. Ce qui est mis sur le papier, cesse d'être nocif pour l'âme. [...] L'écriture des récits est un outil indispensable à tous ceux dont la matière de travail est constituée d'êtres humains, principalement aux enseignants, car ils travaillent surtout avec des êtres qui sont en train de le devenir. Tenter de se comprendre et de comprendre l'autre doit être une tâche d'une importance capitale pour tout enseignant qui ouvre la porte d'une classe et autorise l'acquisition du savoir » (Myftiu, 2004).

Le postulat de ce travail d'introspection réside donc dans la croyance d'une transformation qui me permette de passer du processus de narration d'une histoire

personnelle, à l'appréhension des savoirs que le récit recèle, pour parvenir à la construction d'une posture professionnelle plus adéquate, comme à des compétences relationnelles nouvelles. Il s'agit là, en d'autres termes, de partir de soi pour arriver à l'autre, par une sorte d'exportation et de transposition d'une interprétation du vécu dans une action future. En ce sens, il y a, de fait, un enjeu thérapeutique et social dans la tentative de reconstruction de la complexité d'un vécu, bien qu'il ne puisse être restitué dans son intégralité. Selon Besa Myftiu, le récit peut devenir une porte qui, une fois franchie, permet à son auteur d'en sortir transformé, comme dans une sorte de processus alchimique, peut-être sans la peur d'être différent, unique, original, elle y voit donc une ouverture à l'acceptation des différences d'un autre.

9. Reprise compréhensive d'un récit d'expérience

9.1 Construction de mon rapport au savoir : entre labeur et plaisir, échec et réussite

« On peut toujours faire quelque chose de ce que l'on a fait de nous »

Jean-Paul Sartre : *L'existentialisme est un humanisme.*

I. *Elève, un métier que j'ai mis du temps à connaître*

« J'ai été bien accueillie dans ma première classe. Mon professeur, Monsieur Renard, savait faire du travail un plaisir. Je ne me souviens cependant pas des réels apprentissages que j'en ai retiré. Peut-être est-ce dû au fait que je ne percevais pas encore l'école comme un lieu d'apprentissage. »¹ Il m'a fallu du temps pour comprendre que je venais à l'école pour apprendre. Avant cela, l'école était pour moi un lieu dans lequel je pouvais vivre à une autre place que celle qui m'était assignée dans ma famille, à savoir, la place de la dernière ou encore celle de la petite qui comprendra plus tard. Pourtant, il n'est pas si facile de se défaire de ce type de posture et je ne m'étonne guère de voir, à ma lecture, que je me suis fréquemment perçue comme telle, malgré mes efforts pour m'en dissuader. Quoi qu'il en soit, j'ai pu profiter de ma première rentrée pour changer de position. Si à la maison j'étais la dernière, avant même d'être un enfant au sein d'une famille, à l'école, j'avais le droit d'être une élève comme les autres dans une classe. Ce lieu était également pour moi, celui d'une enfance protégée. « J'étais heureuse dans cette classe. J'avais des copains que j'aimais beaucoup. J'étais en sécurité, je n'étais pas jugée et j'y avais ma place. A la maison, ce n'était pas pareil. »

Selon Chabert, le sens qu'un enfant porte à l'école aura des incidences sur son attitude le jour de la rentrée. De l'enfant qui pleure le départ de sa maman, à celui qui entre et visite les lieux, tous ces comportements peuvent être considérés comme significatifs. Pour ma part, je ne me souviens pas de mon premier jour d'école, je me soupçonne cependant d'être de ceux qui se ruent sur l'enseignant pour qu'il leur donne la main, pour qu'il leur donne une place.

¹ Cette police sera utilisée pour toutes les citations qui se rapportent au récit

J'ai toujours eu ce besoin d'avoir une place, lorsqu'un enseignant ne se souvient pas de mon nom à la deuxième leçon, je lui en veux terriblement.

Ces comportements répondent à la manière dont un enfant ressent ce nouveau lieu. Soit il le perçoit comme l'endroit où ses parents l'abandonnent, soit comme celui où il se fera plein de nouveaux amis, ou encore comme celui où il va apprendre, comme ses parents et sa fratrie l'ont fait avant lui. Quoiqu'il en soit, ce n'est pas le bout du tunnel, mais c'est un moment assez représentatif de la route qui lui reste à faire pour se construire.

Le jour de ma rentrée en première primaire, outre le fait que je sois arrivée en retard ce jour-là, j'arrivais également dernière dans le groupe classe. Dès cette journée de rentrée, je me suis sentie recalée. Cela eut deux incidences. Premièrement, ça a réveillé mes peurs et mes angoisses, m'empêchant de penser. Ainsi, dès que mon enseignante parlait, « *je divaguais. Chacun de ses mots était vide de sens. Ils volaient autour de moi, j'essayais de les attraper au vol, mais les phrases que je reconstituais n'avaient aucun sens. J'étais glacée de peur. Je voyais les autres élèves, dont j'ignorais même le nom, qui écoutaient, qui comprenaient* ». Deuxièmement, et c'est là le plus important, la conséquence en fut que le sens premier que je portais à l'école perdit toute crédibilité. C'est à ce moment que je compris que je venais à l'école pour apprendre et qu'apprendre n'était pas une partie de plaisir, puisque (pour moi, c'était nouveau) « *il allait falloir comprendre, retenir, car on allait être interrogé. D'ailleurs, « lorsque la maîtresse me questionnait, je répondais toujours faux. [...] J'étais une vraie passoire* ». J'ai ainsi perdu le plaisir d'aller à l'école. Parce que s'il fallait apprendre, dans quel but était-ce, ça je l'ignorais.

Les savoirs n'ayant dès lors pour moi aucun intérêt, je passais mon temps à essayer de comprendre ce que je devais faire, raison pour laquelle, je trichais, puisque « *c'était le seul moyen de comprendre ce qui était attendu de moi, donc de pouvoir me mettre au travail : je n'avais pas d'autres solutions* ». Cet état de fait n'a heureusement duré qu'une année. Mais il est tout de même à noter que, selon Etienne Vellas :

« Lorsque l'école pratique l'indifférence aux différents sens et significations attribués par les élèves au savoir scolaire, elle transforme ces sens en inégalités d'apprentissages, donc en réussites et en échec scolaire. Lorsqu'elle opère des choix dans les sens à faire construire aux uns et aux autres, elle les enferme dans un certain type de culture. Et décide, en partie, de leur place dans la société. La question de la construction du sens des savoirs à l'école touche ainsi à la définition de la mission culturelle et sélective de l'école. A la question politique » (Vellas, 2008, p. 62).

A son entrée à l'école, un enfant ne comprend pas forcément les raisons de sa présence en ce lieu. Cette compréhension se forge et évolue avec le temps. Selon Chabert, *ces élèves comprennent partiellement et de manière hétéroclite ce qui est attendu d'eux par l'institution mais ne parviennent pas à donner du sens de manière globale et dans une mise en cohérence des divers aspects de cette attente à leur présence à l'école* (p. 97). Un élève peut être plus rapide qu'un autre et comprendre très rapidement qu'il est là pour apprendre des choses importantes. Alors il fait confiance à l'institution et s'adapte pour tenter de répondre au mieux aux attentes de son enseignant. Malgré cela, cette confiance n'est ni absolue, ni univoque. Elle peut, de plus, cacher une soumission au système, s'il se met dans une position d'acceptation de l'importance des savoirs imposés par l'école, du simple fait qu'ils fassent partie du programme.

« Pour eux, les savoirs scolaires ne sont trop souvent que des objets disciplinaires, des « choses » à savoir. Certains les avalent comme une potion, avec un grand verre d'eau par dessus. Mais d'autres, qui jouent pourtant plus volontiers le jeu scolaire et peuvent éventuellement en redemander, n'en tirent guère plus de bénéfices » (Astolfi, 2008, p. 34).

Bien qu'un élève puisse faire preuve d'une adaptation suffisante pour apparaître aux yeux de son enseignant comme un « bon élève », il peut arriver que, du jour au lendemain, il se déconnecte. Soit par une révolte soudaine contre le système comme on peut le voir, parfois, à l'adolescence, soit parce que finalement, il ne suffit pas de répondre aux attentes d'un système pour trouver des intérêts personnels à l'apprentissage scolaire.

Qui ne connaît pas dans son entourage un ami qui a eu de très bons résultats en primaire et qui a finalement tout lâché avant d'additionner les échecs. Sans parler de ma meilleure amie qui a fini le cycle les doigts dans le nez, avant de redoubler deux fois sa première du collège et de continuer sur sa lancée d'échecs à l'école de commerce. Le petit Fabrice qui était dans ma classe en 3^{ème} et 4^{ème} primaire, le meilleur de tous, n'a jamais fini le cycle. Sa raison ? Il voulait devenir footballeur et s'est cassé la jambe. Perte de sens, perte de raison de vivre, plus d'intérêt.

L'amalgame entre l'adaptation à l'institution et la réussite n'est donc pas une explication suffisante. En effet, un élève, parce qu'il ne s'est jamais posé la question de ce que revêt pour lui le sens de l'école et son importance, outre le fait qu'il faille y aller et faire ce qu'on nous y demande, peut soudain être confronté à un non-sens. Pour ma part, si j'ai eu un jour accès à l'université, il est probable que ce soit dû au fait que j'ai finalement trouvé un

intérêt qui me mobilise, moi, personnellement. *« Pour réussir à l'école, il faut savoir faire son métier d'élève. Or, ce savoir faire consiste à accepter mais aussi à comprendre et à être capable d'appliquer les règles du jeu scolaire, y compris celle qui ne sont pas définies explicitement »* (Chabert, 1996, p. 97).

Cette première confrontation à l'apprendre et à l'effort qu'il représente peut s'avérer très douloureuse pour un enfant, qui prend alors conscience que son travail sera jugé et que ce jugement pourrait ensuite se reporter partiellement sur sa propre valeur aux yeux d'un adulte. Dès ce moment, il n'est plus nécessaire de faire des bêtises pour être considéré comme mauvais, il suffit de ne pas y arriver, de ne pas savoir apprendre, de ne pas savoir répondre. L'évaluation devient dès lors le reflet de sa propre incapacité. La porte est ainsi ouverte à toutes les dévalorisations touchant à l'image de soi d'un élève. Selon Goumaz, le problème fondamental est celui des rapports étroits qui existent entre l'estime de soi et les apprentissages scolaires. Il ajoute :

« Sous l'angle des humiliations ressenties et des traces laissées par ces humiliations, la situation des élèves qui, bien que restant en classe ordinaire, n'arrivent pas à satisfaire leur enseignant et se traînent en queue de classe est exactement la même ; à eux aussi, il faut parfois longtemps pour effacer ces séquelles dévalorisantes » (Goumaz, 1991, p. 16).

Ce n'est qu'en deuxième primaire qu'une esquisse de compréhension sur le rôle de l'école se dessina pour moi. Au moment où j'ai pu répondre à cette question : *« Maman, pourquoi je dois apprendre à lire si mes grandes sœurs savent déjà ? »*. C'est grâce à Dinomir le Géant et *« grâce à Madame Cerise que j'ai pu me rendre compte de toute l'importance de la lecture »*. Dès lors, l'école avait à nouveau un sens, elle me permettrait d'acquérir des compétences primordiales. Je n'étais pourtant pas au bout de mes peines.

Le discernement du caractère utile que revêt le savoir est, pour moi, une base certaine à son assimilation, il touche de plus à la motivation, puisque, dès le moment où je pense nécessaire un apprentissage, je suis prête à faire certaines concessions. Lorsqu'un enfant veut un jouet, n'est-il pas soudain d'accord d'être sage, et de se priver de tous les autres ? Il accepte de faire des efforts et c'est justement ce qu'exige l'acquisition d'un savoir.

La recette semble toute simple, malheureusement, n'en déplaise aux didacticiens, l'apprentissage de la lecture est le savoir spécifique le plus important qu'il m'a été donné d'acquérir durant ces années d'écoles primaires. Il était de plus porteur pour moi d'un sens

immédiat : « *Cet apprentissage, bien qu'il soit long et laborieux, me permettrait de tout comprendre* ». Il n'est malheureusement pas aussi évident d'amener un enfant à saisir l'utilité de pouvoir associer le nom et le drapeau des 26 cantons de Suisse.

La question qui fait office de titre à ce mémoire semble insensée à des yeux d'adulte. Pourtant, je me souviens qu'à la fin de ma scolarité primaire, je me suis également demandée à quoi cela pourrait bien me servir de savoir parler allemand, alors que je n'avais nullement envie de vivre en Allemagne et que je n'avais pas d'amis avec lesquels communiquer dans cette langue. Pour quoi faire ? Et de comprendre quelques années plus tard à quel point il est dommage d'être passé à côté de cette chance d'avoir un enseignant rien que pour soi, pour apprendre un petit bout de savoir plein de saveur. Combien il est difficile et coûteux de retrouver cette chance une fois la scolarité terminée. Sans entrer dans les éléments qui rendent les savoirs scolaires si dépourvus de sens aux yeux des élèves, il me faut pénétrer plus profondément dans les aléas de cette confrontation au savoir, au métier d'élève et à l'effort qu'il requiert.

De mon point de vue, l'effort dont on parle tant, n'est autre que la conséquence d'une perte de sens au niveau des disciplines. Il s'oppose ainsi à l'intérêt. En effet, dès qu'il y a intérêt, on ne parle plus d'effort, mais de travail nécessaire à un aboutissement. Or, dès que naît l'ennui, l'effort s'avère nécessaire. En ce qui me concerne, ma difficulté touche davantage à l'effort de me plonger dans un travail qu'au fait de faire le travail attendu, puisque tout travail, lorsque je m'y affaire finit par me prendre sans que je ne m'en rende compte. A ce moment-là, comme le préconisait déjà Dewey, on s'aperçoit que l'intérêt ne préexiste pas nécessairement à la tâche, mais qu'il se trouve être constitutif de celle-ci. Chabert le formule ainsi :

« L'ennui des élèves à l'école provient souvent de ce que les contenus d'enseignement sont des objets étranges qui leur restent étrangers ». Piaget ajoute à ce propos : « Ce ne sont pas les notions que les élèves ne comprennent pas, mais les leçons qu'on leur donne ». Ils les approchent, les observent, les digèrent parfois sans réellement apprendre à les connaître. Cultiver la motivation et engager les élèves à entrer réellement dans le savoir pourrait donc consister à leur permettre d'entretenir avec les connaissances cette familiarité, cette aisance, cette créativité qu'ils développent dans le jeu » (Chabert, 1996, p. 123).

On comprend dès lors pourquoi j'ai pu sembler si « *paresseuse* ». Dès lors que le savoir à acquérir était pour moi un étranger à digérer et à recracher, pour passer les années, comment

aurais-je pu vouloir l'appriivoiser ? Astolfi pose ainsi la question des contenus : « *dans quelle mesure l'école donne la possibilité aux élèves de « parler avec la matière », dans quelle mesure elle ouvre un espace à leurs vrais doutes* » (Astolfi, 2008, p. 33).

Le problème soulevé ici est celui qui explique le saut entre mon année en deuxième primaire, pendant laquelle j'avais trouvé un sens à ma présence en classe, car « *cette maîtresse exceptionnelle a su me donner l'envie d'apprendre, de découvrir et de m'améliorer, même si parfois c'était dur, même si parfois il fallait travailler pour y arriver* », et mon entrée en troisième primaire, où j'eus tant de peine à trouver le moindre intérêt, le moindre plaisir dans les tâches qui m'étaient proposées, ou plutôt imposées : « *Je ne travaillais plus pour apprendre, seulement pour réussir, réciter. Le métier d'élève rentrait. [...] Ma vie s'est conjuguée au verbe devoir. Mais je dois, suivi de n'importe quel verbe d'action, me coupait toute envie. C'est toujours le cas, pas facile de s'en défaire. Résultat, il fallait avancer à contrecœur, même dans ce qui au départ m'avait plu. J'acceptais par là même que la vie comporte des obligations, et même qu'elle en soit une. J'acceptais qu'il faille, pour vivre, me soumettre à mon devoir de réussite pour passer les années* ».

Se pose également en ces termes la question du métier d'élève. Un élève mu par une envie, un intérêt à savoir, se montrera « bon élève », à l'écoute, concentré, motivé. Or, s'il est si difficile pour un enseignant de garder un élève concentré, ce n'en est pas moins dû au fait que celui-ci considère que pour bien faire son métier d'élève, il doit répondre aux demandes de son enseignant et aux lois qui régissent l'institution et la société : tu ne tueras point, tu respecteras ton prochain, tu écouteras, tu apprendras. Le problème réside dans le fait qu'entre paraître faire son métier d'élève et le faire, il y a un énorme fossé, un immense malentendu. Dans le premier cas, l'élève vient à l'école pour obéir et passer les années, comme je le fis dès ma troisième primaire, puisque : « *j'avais appris de Madame Métris que seul le résultat comptait, la réussite, ce à quoi ma mère semblait adhérer. Grossière erreur que j'ai payée jusqu'à la fin du secondaire (et même au-delà, jusqu'à ce jour)* ». Dans le deuxième cas, l'élève vient à l'école comme acteur de son apprentissage. Pour illustrer ce propos, Chabert reprend celui de Brunner qui a démontré qu'apprendre devait être considéré comme un processus et non comme un produit, que toute acquisition intellectuelle était la résultante d'une démarche individuelle et originale. Il présente ainsi l'élève comme un sujet actif qui construit les connaissances plus qu'il ne les reçoit. Elle ajoute une citation de Paul Valéry dans le but de démontrer qu'apprendre, c'est former son esprit :

« Le système des examens, concours, c'est-à-dire des efforts fournis en matière intellectuelle engendre des individus qui font semblant de penser et de s'intéresser à des choses qui leur sont toutes indifférentes. On obtient ici ces produits remarquables des études qui savent sur demande et ignorent la même chose en tant qu'ils vivent et pensent pour leur compte. Les choses apprises ne travaillent pas dans leur pensée non sollicitée expressément par un besoin artificiel de répondre. Le savoir demeure étranger à leur vie » (Chabert, 1996, p. 124).

La construction du sens de l'école semble donc se faire sur le long terme et par le biais d'un parcours semé d'embûches. Les obstacles que rencontre un élève peuvent provenir de toutes parts : une jambe cassée, une discipline insensée, un professeur destructeur, une crise familiale, une rupture relationnelle, un décès, une dépression, une déception, une maladie, une vengeance, une injustice, une révolte et j'en passe. D'autant plus que ce genre de difficultés ne se présente jamais seul. Ces confrontations doivent permettre de se repositionner, de développer un rapport au monde, un rapport à l'apprendre, un rapport au savoir sur lequel il soit possible de s'appuyer en tout temps et en tout lieu, en intégrant le rapport au savoir à son rapport au monde.

Nous sommes tous d'anciens élèves. De quoi nous souvenons-nous, quels sont les moments qui nous ont marqués, quels sont ceux qui sont restés gravés dans notre mémoire ? Les temps d'enseignement nous laissent des souvenirs très disciplinés, où l'on s'imagine bouche close et où l'on espère que nos yeux ne l'étaient pas. L'ennui est ici une caractéristique de la fatigue qu'engendre ce type de cours où l'engagement et la participation active d'un élève ne sont pas favorisés.

II. Une adaptation aux exigences, entre devoirs et obligations

« Il fallait lire, s'intéresser, comprendre, apprendre. Rien qu'à cette idée, je me retrouvais pétrifiée. Incapable. Je repoussais ces multiples devoirs à plus tard, à la dernière minute. »

Le devoir agit sur moi de deux manières totalement antagonistes. Si j'ai largement insisté sur le fait que : *« je dois, suivi de n'importe quel verbe d'action, me coupait toute envie »* il est également un moteur auquel j'aime me soumettre. Ma capacité de travail se trouve décuplée

en période d'examen. S'il me met en situation de blocage m'amenant à repousser jusqu'à la dernière minute le travail que j'ai à faire, à cause de cette peur de commencer, dès le moment où cette dernière minute passe, je travaille sans relâche. Il s'agit donc de bien évaluer ce moment, afin d'éviter de se retrouver face au « *B.A-BA du mauvais élève qui enfin s'y met, courageusement, consciencieusement, alors qu'il est déjà trop tard pour réussir* ». Pourtant, c'est dans le doute sur cette possibilité effective de réussite que réside la perversion dont il est question. Si j'étais sûre de pouvoir finir ce mémoire à temps, je prendrais le temps d'aller à la piscine en me disant qu'il me suffira ensuite d'accélérer. C'est au moment où je sais que la 5^{ème} vitesse doit être passée, que je refuse de perdre la dernière miette de mes possibilités de réussite, par peur cette fois d'échouer et de me saboter. Peut-on faire l'idiote et en être dupe ?

« *Le simple fait de penser au résultat me glace en toutes circonstances.* » Lorsque l'apprentissage est relégué à sa fonction d'évaluation et que celle-ci a la prétention de décider du passage, elle pose la réussite comme l'objet à atteindre, la conséquence étant de séparer le savoir de sa vraie utilité. Cette rupture, renforcée par le fait que : « *chaque discipline correspond à une île distincte, sans frontière avec ses voisines* » (Astolfi, 2008, p. 110), peut mettre un élève dans une posture de manutentionnaire dans une usine de travail à la chaîne sur des pièces détachées qui ne seront jamais rassemblées en un objet de sens. Le savoir, ainsi démonté, ne s'apparente plus à la réalité complexe de la vie, mais à une performance d'assimilation d'informations sans saveur. Apprentissage par cœur, mais sans cœur. « *Certes, on peut s'en passer pour reproduire les règles transmises lors des cours, mais pas pour comprendre. Et sans compréhension, il m'est impossible de prendre du plaisir, il m'est impossible de trouver une motivation, il m'est impossible de retenir le moindre élément* ».

On comprend mieux les raisons qui poussent parfois un enseignant à user de la compétitivité, ou encore de la carotte et du bâton. Certes, ces méthodes sont génératrices de motivation, de concentration et de calme, mais elles passent à côté de toutes les richesses dont regorgent le plaisir d'apprendre et le plaisir de savoir. Nous voilà ensuite, enseignants comme élèves, nous plaignant du caractère vide et morne des disciplines scolaires, passant à côté de l'essentiel que les didacticiens nous ont pourtant offert sur un plateau par la simplification de leur matière. Astolfi ajoute que, selon lui : « *Les élèves ne perçoivent guère le caractère construit des disciplines, qui se réduisent le plus souvent pour eux à une tranche de l'emploi du temps, à du matériel ou à une salle spécialisée, et surtout à la personnalité plus ou moins attirante d'un professeur* » (Astolfi, 2008, p. 40).

« Toujours sur le fil, j'ai réussi à passer, essayant tant bien que mal de m'accrocher aux disciplines qui m'intéressaient. Elles n'étaient pas nombreuses, mais il y en avait. J'aimais le français, la lecture et l'écriture, j'aimais la géographie et les sciences. Je détestais l'histoire. Aujourd'hui, je me rends compte que ce ne sont que les thématiques de cette époque qui me donnaient des boutons. » C'est très tardivement que j'ai réussi à éprouver un intérêt pour certaines disciplines scolaires. La première fut le français I, quelles qu'aient été les compétences et les propositions pédagogiques de mes enseignants, depuis Madame Cerise, en passant par Monsieur Délice et jusqu'à ce jour, j'ai toujours aimé la lecture et l'écriture. Malheureusement, j'ai longtemps pensé que l'on pouvait écrire comme on peut parler, c'est-à-dire, sans connaître les règles de base qui régissent le français. Ce n'est que lors de l'écriture de ce récit et grâce aux cours de Bronckart pour lesquels j'ai eu beaucoup d'intérêt, que je suis enfin parvenue à faire le lien entre le français I et le français II. Il me paraît aujourd'hui évident que pour écrire réellement bien, il faut connaître, de même, réellement bien la langue dans laquelle on écrit. Je me souviens de tous mes professeurs de français. Chez chacun d'entre eux, j'ai pu trouver une corde sensible, celle de l'amour de cette discipline. Bien que Monsieur Délice les ait de loin dépassés puisqu'il y vouait une passion qui allait bien au-delà de ses cours, ils m'ont tous apporté une part de la substance de cette langue merveilleuse. De fait, j'étais dans l'impossibilité de les détester puisqu'ils m'offraient cette saveur qui me venait droit au cœur.

La deuxième branche qui a retenu mon attention a donc été la géographie, mais ce ne fut pas avant le Cycle puisque, curieusement, je m'intéressais d'avantage au contexte international qu'à celui de mon propre pays, qui était au programme jusqu'à la fin du primaire. La géographie est très rapidement devenue à mes yeux une ouverture au monde, aux voyages et à la découverte de contrées nouvelles. « J'avais choisi ce domaine car la culture m'intéresse. Je me disais qu'il était capital de savoir décrypter le monde complexe dans lequel on vit. » Lorsque j'étais en SES, c'est le cours de géopolitique qui m'intéressait le plus. Pour cause, il y avait enfin un lien entre un lieu et son contexte culturel, historique, économique et politique. Un savoir d'une richesse incommensurable à mes yeux.

Puis sont venues les langues. « J'étais en moderne, les langues étaient donc un volet d'importance. Jusqu'ici, l'allemand et l'anglais n'avaient pas été de très bons copains. Pourtant, je restais persuadée que j'étais faite pour ça. » L'italien d'abord, en première année de collège : « j'adorais cette langue que j'ai voulu connaître dès le jour où ma demi-sœur m'a dit que ça m'irait drôlement de parler italien, qu'il fallait vraiment que je l'apprenne un jour. En première année, mon enseignante m'en

avait si bien transmis les bases, que je me régala à l'idée d'en savoir davantage ». Et l'anglais en deuxième année. Les langues... Il semble évident que j'aime découvrir la structure d'une langue, que j'aime pouvoir jouer avec elle et, que pour ce faire, il faut l'apprendre. Chaque langue ouvre sur un langage unique, à la fois oral et écrit. Il y a des langues voluptueuses, des langues chantantes, des langues sérieuses, des langues difficiles, des langues bizarres. Il y a « *la langue de Shakespeare* », la langue de Dante et celle de Kafka. Toutes ont ce quelque chose qui fait qu'elles sont uniques et nécessaires. Elles expriment une culture, une histoire, un présent et parfois même un futur. Avant de vouer ce culte aux langues, pendant longtemps, je les ai trouvées étranges, étrangères et compliquées. Il fallait apprendre du vocabulaire, tous ces mots inutiles. Ce n'est qu'ensuite, à travers la lecture et la communication qu'elle permet, que j'ai pu apprécier l'importance d'une langue. Outre les voyages que j'ai eu l'occasion de faire, je me souviens des livres que j'ai eu l'occasion de lire, Novecento en italien et Pygmalion en anglais, Die Schachnovelle en allemand. Des livres magnifiques, des livres dont la traduction ne peut traduire la qualité de leur langue d'origine.

« C'est seulement en troisième année du collège que je compris l'importance de l'histoire. » Je me suis soudain rendu compte que je n'avais jamais rien su des multiples guerres qui ont jalonné notre histoire et celle des religions. Je me souviens avoir été révoltée à l'idée que l'information historique soit réservée à une élite et qu'elle ne soit pas davantage au programme de l'école obligatoire. J'ai même fini par m'intéresser à l'histoire de la Suisse en allant travailler comme guide pour le Musée National Suisse de Prangins. Me familiariser avec cette matière m'aura pris du temps. Si je n'y avais pris goût, jamais je n'y serais parvenue.

En ce qui concerne les sciences dures telles que la chimie, la physique et les mathématiques, je me suis laissé avoir par leur prétention. Persuadée que puisque ce sont des sciences dures, elles ne devaient pas être à mon goût. Et pourtant, la volonté d'expliquer les phénomènes courants par la logique finit par avoir raison de moi, car on ressent quelque chose de magique lorsque l'on découvre une explication logique au réel. *« J'ai aimé la chimie alors que cette discipline ne me disait rien au départ. C'est grâce au cours d'appui qu'il donnait en dehors des heures pour réguler les difficultés de certains de ses élèves que j'ai pu me familiariser avec cette science. »*

Toutes ces victoires dont mon récit regorge, sont le fruit de minuscules révolutions dans mon rapport au savoir. Ce sont autant d'expériences fondatrices d'un rapport au savoir se révélant par là multiple, riche de différents aspects, au carrefour même de notre rapport à la

vie. Et pourtant, j'avais besoin de l'enseignant pour être intéressée. Elle me semble si magnifique toute cette richesse que je perçois aujourd'hui dans les disciplines scolaires, mais au moment où j'y fus confrontée, cela ne m'effleura pas l'esprit. Et c'est bien de cette sorte d'indifférence que relevait la fadeur des disciplines que je négligeais. Lorsque l'enseignant n'est pas réellement investi dans sa matière et qu'il ne porte pas une attention suffisante à l'intérêt que pourraient y porter ses élèves, de manière individuelle, en raison de leur besoin naturel de satisfaire leur curiosité, il ne faut pas s'étonner d'avoir affaire à des classes démotivées. Que s'y ajoute un manque d'intérêt pour les exigences de l'apprentissage, de l'acquisition des connaissances, et la dépendance de celle-ci à l'attrait des matières passe inaperçu. « Mon plaisir était dépendant de mon immersion dans une matière qui dépendait à son tour de l'implication du professeur ». Selon Chabert :

« Une des causes d'échec dans les apprentissages tient à ce qui, pour certains élèves et de manière indiscutable, les professeurs incarnent le savoir. Selon ce que ceux-ci inspirent, ils cherchent la symbiose [...] ou s'écartent de manière instinctive [...], résistent. Dans un cas comme dans l'autre, la soumission ou la rébellion, l'élève se nie et occulte la possibilité d'apprendre par lui-même. Les affects qui peuvent jouer de manière positive lorsqu'ils se concrétisent en phénomènes d'identification ne détruisant pas l'altérité, entravent dans d'autres cas le sens critique et réduisent les possibilités d'apprendre puisqu'ils entraînent un sentiment de dépendance (qu'il soit accepté ou refusé) à l'égard de la personne enseignante » (Chabert, 1996, p. 134).

Qu'un élève puisse ainsi trouver du sens à certains apprentissages dès lors qu'un enseignant lui communique son propre intérêt, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils aient en propre une valeur positive aux yeux de cet apprenant. Si son enseignant incarne le savoir, l'élève en est parfois séparé et la relation entre un élève et son enseignant prend alors une place disproportionnée. Chabert l'explique : « *Beaucoup d'élèves sont en difficulté sur le plan des acquisitions intellectuelles parce qu'ils ne savent pas adopter une démarche autonome vis-à-vis de l'enseignant. Ce n'est pas le savoir qu'il dispense qui retient leur attention mais sa manière d'être et de penser. Ils négligent le contenu de l'information ou le sens de l'explication pour s'attarder à ce que celui qui informe ou explique fait passer de lui-même* » (Chabert, 1996, p. 132).

Ce que néglige et nie implicitement son propos, c'est que nous avons affaire là à une propension naturelle, fatalement inhérente à tout apprentissage. L'exemple des animaux est en ce sens éloquent, puisque toute transmission s'y opère sous le signe du mimétisme. Or ici, le

problème soulevé n'est pas tant celui ayant trait au caractère ou aux manières d'un enseignant que celui de sa propre motivation. En effet, selon les lois du mimétisme, la passion dont il ferait preuve envers sa matière aurait pour vertu de désigner celle-ci comme valeur, comme enviable, comme saveur (le savoir est délectable). Faut-il en déduire qu'un enseignement réussi relève nécessairement de la contagion ? En douter serait regrettable et risque d'occasionner bien des « années perdues ».

Quoi qu'il en soit, dans ces conditions, l'apprentissage devient malheureusement une torture. *« Alors j'essayais de tenir, travaillant, révisant, pour avoir au final tout juste la moyenne. Le fait d'apprendre n'était plus lié à mon envie de savoir ni à ma curiosité. Il ne fallait désormais plus connaître que pour pouvoir rendre compte. Sitôt appris, sitôt oublié. Je ne devais savoir que pour répondre aux interrogatoires, ensuite, ça n'avait plus d'intérêt à être retenu, il fallait passer à autre chose ».* Crahay reprend les propos de Giordan pour expliquer ce phénomène : *« Les enfants intègrent la norme scolaire qui les habitue à recevoir le savoir du professeur, à le mémoriser et à le restituer. Bref, ils sont victimes d'une représentation du métier d'élève qui font d'eux des consommateurs de connaissances plutôt que des bâtisseurs »* (Crahay, 2005, p. 217).

« Chaque année était divisée en trois périodes distinctes. La première, c'était celle du choix. Je prenais plaisir dans ces disciplines, laissant les autres en attente. Mon premier carnet est donc le reflet de ces choix. Le deuxième trimestre était celui du rattrapage. Pour passer, il faut répondre à des exigences minimales. Travail laborieux où j'étais en permanence confrontée à mes difficultés et à ma nullité. Aucun plaisir ; apprendre par cœur des réponses toutes faites, confrontation à des matières sans substance. C'était la période déterminante. Si je tenais, je passais. Le dernier trimestre devait apporter un équilibre : augmenter par endroit, laisser aller ailleurs et, s'il me restait du temps, je travaillais là où plaisir il y avait. » C'est ainsi que j'ai été amenée à diviser mes années. Et c'est pour les mêmes raisons que j'eus à faire ces choix sur la qualité des enseignements reçus. En lisant cela sous cet angle, il n'est plus question de savoir si *« mon affect était de trop près lié à mon désir d'apprendre »*. Ce que cela met en évidence, c'est au contraire que mon affection pour certains enseignants m'a sauvé du redoublement et m'a ouvert les portes du collège, puisqu'en réalité, exception faite de la géographie et du français I, je n'avais aucun goût pour les savoirs qui m'étaient dispensés puisque que je ne parvenais pas à accéder à leur moelle, ma curiosité ayant été anéantie par les performances qu'il me fallait atteindre pour rejoindre le seuil minimal. Cette méthodologie, cette ruse que j'ai développée pour passer les années m'a permis de réussir malgré tout, en équilibrant les moments de *« plaisir dans ces disciplines, laissant les autres en*

attente », et ceux « du rattrapage », car « pour passer, il faut répondre à des exigences minimales. Travail laborieux où j'étais en permanence confrontée à mes difficultés et à ma nullité. C'était la période déterminante. Si je tenais, je passais. Aucun plaisir ; apprendre par cœur des réponses toutes faites, confrontation à des matières sans substance », jusqu'au dernier trimestre qui « devait apporter un équilibre : augmenter par endroit, laisser aller ailleurs et, s'il me restait du temps, je travaillais là où plaisir il y avait ». Et bienheureux qu'il y en ait eu !

La période du Cycle est déterminante pour l'avenir d'un élève. Soit les portes restent ouvertes, soit elles se ferment. J'ai eu beaucoup de chance d'avoir une mère tenace à ce moment-là. « Elle m'a dit que je pourrais faire ce que je voudrais plus tard, mais que d'abord je devrais aller au bout de mes études, collège compris. Que de choisir, implique qu'il y ait au moins deux possibilités, l'échec n'en laissant qu'une, celle de faire un apprentissage. Quand je me donnerai la possibilité de prendre une décision face à plusieurs portes de sortie possibles, je pourrai faire ce que bon me semble. Pour la première fois, c'est un déménagement qui m'a sauvé. J'ai pu changer de cycle, tenter d'en sortir dignement. » Pour la plupart des élèves qui voient leurs choix disparaître en fin de scolarité obligatoire, je soupçonne que rare sont ceux qui ont pu découvrir ce que j'ai découvert au dernier trimestre de ma deuxième neuvième, à savoir : « que tout ce que l'on apprend à l'école, on l'apprend pour soi, qu'apprendre est un enrichissement, une nécessité qui nous permet d'être forts, de nous dépasser et surtout d'aller au bout de nos envies, et enfin qu'on ne le doit à personne d'autre qu'à soi ». Comme le dit si bien Cifali : « Sans soutien, il se sent seul et sans secours, sans goût pour le savoir. « C'est d'abord pour moi-même que j'apprends. » Le comprendre constitue l'acquisition la plus importante qu'un être puisse faire, que personne ne pourra lui rapter et qui lui servira, dans sa vie comme dans son métier » (Cifali, 2005, p. 219). Cette question touche à l'autonomie de l'élève dans son rapport intime au savoir. C'est elle qui permet à un élève de prendre en main son avenir. C'est encore elle qui permet de faire des choix et de prendre des décisions par soi-même, sans quoi le système nous barre la route.

J'ai donc décidé d'aller au Collège, « cette petite phrase en tête : Si je rate, j'arrête ». Ce qui est étonnant, c'est que c'est au même moment que j'ai compris que ce que j'apprenais, je l'apprenais pour moi, et que j'ai commencé à trouver un intérêt propre à chaque discipline. Qui de la poule ou de l'œuf ? Est-ce là une question de maturité ? De disponibilité d'esprit, puisque les pressions familiales et la peur de l'échec passèrent alors au second plan ? Ou tout simplement une question de programme et de compétences pédagogiques des enseignants ? Peut-être le contexte le révèle-t-il : « A la fin du deuxième trimestre (décisif), alors que je n'en pouvais

plus, je me suis dit que si j'échouais maintenant, ce serait vraiment trop bête, j'aurais perdu deux ans. Je devais réussir. Dès ce moment, il n'a plus été question d'échec, car je ne voulais pas quitter le navire ».

Pendant mes années de collège, je suis passée par une phase de forte émancipation. « Rien n'avait prise sur moi. En effet, j'étais majeure et, de ce fait, j'estimais qu'il était de mon ressort de venir ou non. » Une chose était claire, je voulais bien me plier à certaines règles, mais plus personne ne déciderait pour moi. Je suis devenue une sorte d'électron libre jouant avec les différentes forces du système. J'avais une maîtrise parfaite de mon métier d'élève, mais compris en termes de performances, de résultats immédiats, non de réel apprentissage. De ce point de vue, ce fut donc un pur gâchis et c'est bien ce qui me joua des tours à l'université. « Ce qui était caché dans cette petite phrase, c'est que si je ratais malgré l'ampleur du travail fourni, j'arrêtais ».

Le problème c'est que l'université est une formation semi-professionnelle, elle vise une élite dont les qualités doivent correspondre aux exigences des postes de cadres dont la société a besoin. Ce n'est pas pour rien que dans certaines facultés on trouve des taux aberrants d'échecs, allant de 60 à 80 %. C'est que pour faire partie de cette élite, à moins d'être très doué en technique de synthèse et de mémorisation, il faut travailler davantage que ce que j'avais prévu d'offrir à ma formation. Ce n'est guère surprenant puisque je n'avais à ce moment encore, aucun projet professionnel. Je suis donc très vite retombée dans les abîmes de l'échec et du refus d'apprendre. Dans l'angoisse de mon incapacité. Tant et si bien que « mes retards augmentaient de manière exponentielle, que je ne faisais pas mes devoirs, que je ne lisais et ne relisais rien », privée d'énergie.

L'effet d'un tel échec peut s'avérer fatal. « J'étais dégoûtée. Ils avaient tous eu raison, je n'avais rien à faire là, je n'étais pas à niveau. Je me suis promis de ne jamais remettre les pieds dans ce monde d'intellectuels. L'université, c'était terminé. » Lorsque l'institution rejette ses éléments parce qu'ils ne correspondent pas à ce qui est attendu d'eux par la société, cela les renvoie à une révolte qui peut devenir dangereuse. Je l'ai vécu tardivement, j'étais donc adulte, mais ce que l'on voit dans les banlieues françaises semble coïncider avec le dégoût que j'ai ressenti à ce moment-là. Car ce n'est pas juste l'école qui vous fustige, c'est tout le système qui vous dévalorise, vous dégrade, vous empêche de trouver une place, une chance, un avenir. Le choc fut si profond qu'il me fallut 5 ans et une énorme motivation pour la formation que j'envisageai enfin de commencer pour remettre les pieds dans ce monde. Or, c'est grâce à cette dernière formation que j'eus ma dernière révélation : « Et puis zut, après tout, je n'étais pas

plus bête que les autres, je le savais, je n'avais plus à avoir peur ». J'avais découvert ma place et je savais que « plus aucune force ne pourrait dès lors me retenir, m'écarter de cette voie, me faire déchanter ». C'est ainsi que « mon souhait s'est métamorphosé en une volonté de vraiment me former et par tous les moyens. J'ai alors pu profiter pleinement de tout ce qui se présentait à moi et ce stage éveilla vivement mon intérêt personnel ».

III. Ma rencontre avec le plaisir d'apprendre

Depuis que je suis toute petite, ma mère me sermonne, affirmant qu'il est capital de se donner les moyens de trouver un métier que l'on aime. Ces discussions « aboutissant épisodiquement à des conflits avec ma mère qui n'allait pas lâcher le morceau avant que je ne sois licenciée » Et dire que je ne l'ai pas crue ! La vie est faite d'exigences, de responsabilités, de devoirs et d'obligations. La confrontation à ces exigences est donc un apprentissage qu'il vaut mieux faire au plus vite. J'en profite donc pour remercier Madame Métris et ma mère de m'y avoir confrontée si jeune. Ce poids que l'on porte tous rappelle l'image de Jésus ployant sous le poids de la Croix. Notre société ne fonctionne-t-elle pas sur la base d'une scission entre ces deux pôles que sont la consommation du plaisir sous toutes ses formes et le supplice qu'est censé représenter le travail (du latin *tripalium* : le supplice du pal). Le fossé est creusé : d'un côté, les corvées, de l'autre les caprices. Il est aisé d'imaginer de quel côté on place le savoir et l'apprentissage dans le jeu de cette opposition. Reste-t-il une place pour le plaisir de travailler ?

On se souvient tous d'une chose que l'on aimait faire à l'école pour le sentiment de maîtrise qu'elle pouvait nous procurer sur cet objet. « Elle nous avait ensuite offert à chacun un exemplaire de notre livre. Combien j'en étais fière. » L'exemple des expériences scientifiques réalisées en classe sciences est emblématique. Je pense aussi à l'écriture d'une nouvelle ou à ces livres que l'on doit exposer à la classe avec pour mission de transmettre le plaisir que l'on a eu à le lire.

Ce qui rapproche toutes ces activités est, à l'évidence, le fait que l'élève y ait un rôle à jouer. Il est acteur de l'appropriation de son savoir, que celle-ci lui soit coûteuse ou non. Astolfi le formule ainsi :

« L'essentiel est ici que l'enseignement prend une signification nouvelle parce qu'il leur permet de pénétrer un peu au cœur des concepts (de chimie), au lieu de se contenter de définitions et d'exercices formels. [...] Il s'agit simplement de chercher les leviers permettant à la connaissance de reprendre les couleurs que la forme scolaire et son habituelle transposition didactique lui font trop souvent perdre » (Astolfi, 2008, p. 122).

Pour ma part, « j'ai toujours aimé les conférences et les présentations où on a le choix du sujet et de la méthode de recherche. Je n'aime pas spécialement parler devant une classe, mais faire le dossier, ça, j'y ai toujours pris le plus grand plaisir. Pour ma conférence sur le Sénégal, j'avais fait un énorme boulot. J'avais utilisé toutes les ressources possibles. Je m'étais dépatouillée, j'avais cherché à comprendre, j'avais posé un tas de questions ». Plus le travail que je fournissais était grand, plus j'étais fière du résultat. Il n'est donc point question d'effort, dès lors « que je me régalaïs à l'idée d'en savoir davantage ». De même, il n'est guère étonnant que « je n'appris jamais rien aussi rapidement que l'anglais, qui du jour au lendemain devint ma matière favorite. Monsieur Blanc avait des exigences auxquelles je me réjouissais de répondre ». En ce sens, vous ne pouvez pas imaginer le plaisir que j'éprouve à travers l'écriture de ce mémoire.

On peut remarquer qu'à chacun de ces moments, le savoir est à la place d'honneur. Qu'il fait sens par lui-même et que si la motivation suprême est de l'appriivoiser, c'est en cela qu'il a un rôle à jouer dans une vie. Le transfert tant redouté par certains pédagogues ne fait aucun doute ici, puisque c'est bien pour moi que j'ai fait ces apprentissages. D'après Astolfi, les élèves « sont prêts à coopérer aux dispositifs sans prétentions qui leur sont proposés, dès lors qu'ils aperçoivent un minimum de nouveauté, qu'ils sentent un souffle d'air frais, qu'ils vivent une situation « décoiffante », qu'ils se sentent associés à une question vive » (Astolfi, 2008, p. 124).

N'est-ce pas précisément ce que l'on recherche ensuite dans le monde professionnel ? Être associé à des questions vives, qui nous évitent de nous sentir trop tôt « plafonner dans un métier qui n'a plus de secrets ». Y a-t-il une différence entre l'ennui que l'on peut vivre à l'école et celui auquel une profession peut nous confronter ? N'a-t-on pas toujours besoin d'avoir un rôle à jouer et par là-même le sentiment d'avoir sa place ? Certes, pour une conception

extrinsèque de la motivation, ces propos sont sans valeur. Pourtant, lorsqu'on y est confronté, on se rend compte de leur importance. « *Il ne me restait que la poussière, et là encore, on me disait quand et comment m'y prendre. Cette désresponsabilisation eut pour effet que je ne faisais plus rien sans qu'on me le demande. Il n'y avait plus de plaisir, plus d'élan, plus d'entrain. Notre motivation au travail ne dépendait plus que de notre propre conscience professionnelle* ». On peut voir ici pourquoi il me paraît capital de pouvoir choisir un métier ou un « *sujet d'étude en fonction de ses passions* ». Quel plaisir lorsqu'une activité nous permet de vivre « *la chance d'un enrichissement totalement inattendu* » ou de connaître « *un monde nouveau dans lequel ma curiosité n'avait pas de limites* ». Est-il si impensable d'imaginer que l'école puisse être le foyer de ce genre de surprises ?

La difficulté et la quantité de travail ne peuvent suffire à expliquer le manque chronique de motivation que l'on retrouve sur les bancs de l'école. Durant un parcours scolaire, nombreuses sont les situations qui nous permettent d'avoir la « *preuve par $a > b$ que quelque soit la souffrance devant un obstacle infranchissable, la persévérance permet d'atteindre les plus haut plateaux* ». Il nous y est donné à tous d'apprendre « *que le travail est nécessaire à l'assimilation de ce que l'on aime* ». Malheureusement cela ne suffit pas. Sans un intérêt prononcé pour le savoir véhiculé par les disciplines scolaires, il reste difficile de prendre plaisir et de s'impliquer dans un apprentissage. Il n'est donc pas étonnant que l'effort et l'absence de motivation tiennent cette place centrale dans les discours portant sur l'institution scolaire, laissant au placard la force de « *ce sentiment qu'on découvre lorsque, par le travail, on parvient à cette transe, les doigts dansant sur le clavier, les phrases défilant si vite que l'on peine à les noter, comme une respiration où la tête et les doigts s'exécutent dans un même élan au service du texte* ».

9.2 Une route parsemée de rencontres

I. *Un adulte qui dit non*

« Alexandre, était noir, mauvais en orthographe, désordonné. En français, bien que la note minimale était le un, elle lui mettait et, à lui seul, des zéros. Comme cela ne lui suffisait pas, elle s'en prenait ensuite à lui, à son bureau mal rangé qu'elle renversait. Folle de rage. On se taisait. Que pouvais-je faire, sinon rien, dans ma position d'avant-dernière ? Défendre mon compatriote des bas étages pour finir chez le directeur ? »

Ce que l'on garde le mieux en mémoire de nos années d'école, avant même les savoirs que l'on a pu acquérir, ce sont les mauvais souvenirs. Tant de récits s'y rapportent. Les claques, les injustices, les propos dévalorisants nous ont tous marqués au fer rouge. Pourquoi tant d'horreur à l'école ? Outre la relation enfant-parents, la relation enfant-enseignants est l'une des premières que l'enfant entretient avec l'adulte. Un adulte qui dit non, un adulte qui décide, un adulte qui fait peur, un adulte qui a tous les pouvoirs. Je me souviens qu'enfant, j'avais très peur de devenir adulte, de finir par tout oublier, de finir par leur ressembler. Il est bien connu que dans le monde des enfants, l'adulte est quelqu'un qui passe à côté de l'essentiel, qui passe à côté de l'amour, qui passe à côté de la relation, qui passe à côté du plaisir. Des concessions faites au nom de la responsabilité qu'exige le titre d'adulte ? Si on y regarde mieux, on se souvient aussi de ceux qui nous ont écoutés, de ceux qui nous ont aidés, de ceux qui nous ont portés.

On parle beaucoup de « la bonne distance » à entretenir avec un élève. Lorsque vous rencontrez quelqu'un, vous posez-vous également cette question ? Quelle est la bonne distance ? Est-ce bien raisonnable d'entamer une relation sous l'angle de la distance, bonne ou mauvaise, et de la retenue ? J'entends déjà les pensées à ces mots et je vous arrête tout de suite. Je ne suis pas partisane de la non-distance et il est certain que de se poser la question permet sans doute de ne pas tomber dans le piège d'une trop grande proximité où l'on se fond dans l'autre et où l'on laisse l'autre se fondre en nous dans un $1 + 1 = 1$. Je pense plutôt à une intelligence relationnelle qui ferait que, dans le respect de soi, les frontières que chacun pose pour ne pas être submergé par l'autre, suffisent à instaurer une limite et un cadre à une relation en tenant compte de son contexte. Pour ma part, c'est ainsi que je considère les rencontres. Lorsque je rencontre une personne, je n'agis pas de la même manière s'il s'agit

d'un supérieur hiérarchique ou d'un ami ou d'un enfant ou encore de Martine et de Chloé qui seraient élèves de ma classe. Dans le premier cas, je mettrais mes compétences professionnelles en avant, dans le dernier, je veillerais à apporter un cadre qui permette à un enfant d'entrer à son tour dans son rôle d'élève, dans une relation triangulaire telle qu'avec l'apprentissage, il se sente bien dans son élément.

Cette relation est faite d'implicites, de règles, de demandes, d'attentes et surtout de besoins. L'enseignant, ou l'adulte, n'est-il pas là, aussi pour y répondre ? Outre le principe d'éducabilité, je pense que celui-ci ne devrait jamais être oublié. Il me paraît donc primordial d'y apporter quelques lumières. Selon Cifali :

« L'enjeu se situe dans une éthique nécessaire de notre rapport à l'autre. [...] Mais dans le rapport à l'autre, où il s'agit pour lui de grandir et d'apprendre, ce qui importe est de l'autoriser à construire sa vie, sa connaissance ; de se confronter aux difficultés et de les dépasser » (Cifali, 2005, p. 53).

Vis-à-vis d'enfants souvent affamés d'un amour géant, s'il ne faut pas trop donner prise par un excès d'affection directe, il faut tout de même savoir accepter le danger et les sentiers inconnus que la relation peut nous faire parcourir, à partir du réel. Le concept reste flou, mais je me devais d'apporter cette nuance avant d'aller plus loin.

Vous souvenez-vous de cette excitation pleine d'angoisse, les jours de rentrée où vous alliez enfin connaître les noms de vos nouveaux professeurs ? Comme si en voyant cette liste de noms, les élèves savaient déjà leurs résultats de fin d'année. « Oh non, pas lui, avec celui-là je n'y arriverais jamais ! ». Ce qui est drôle, c'est que les enseignants connaissent cette même angoisse lorsque leur classe leur est attribuée et on peut entendre les mêmes phrases à la salle des maîtres, à peu de choses près car la bienséance oblige.

Si Monsieur Renard ne m'avait pas pris la main, le jour de ma première rentrée, j'aurais probablement été traumatisée. Je sais qu'il m'a pris la main, et que tout doucement, il me l'a lâchée en me guidant vers une autre place. C'est une attitude bien différente de celle que j'ai connue, en termes d'accueil, à mon entrée en première primaire, où je soupçonne l'enseignante d'avoir souhaité poser immédiatement les bases de la bonne distance à entretenir en classe. J'insiste sur ce point, car le message que l'on fait passer à un enfant dès le premier jour, est d'une importance capitale. « *Au premier regard, je l'avais senti, elle ne m'aimerait pas, elle ne m'aiderait pas.* » En conséquence, « *le sentiment de sécurité que j'avais connu avec Monsieur Renard, c'était de l'histoire ancienne* ». Or, cette perte de sécurité peut mettre un

enfant dans une position dangereuse, où il se sent seul, laissant la porte ouverte aux angoisses qui rendront dès lors difficile son entrée dans les apprentissages qui l'attendent. En un mot, il est perdu, car il se sent perdu. *« Dès qu'elle parlait, je divaguais. Chacun de ses mots était vide de sens. Ils volaient autour de moi, j'essayais de les attraper au vol, mais les phrases que je reconstituais n'avaient aucun sens. J'étais glacée de peur. Je voyais les autres élèves, dont j'ignorais même le nom, qui écoutaient, qui comprenaient. J'étais seule »*. Je ne me suis pas remise de cette première journée. J'en garde un souvenir horrible.

La marge de manœuvre d'un enfant dans sa relation à un adulte est très faible. D'une part, il est dépendant de lui, d'autre part, il est sous son pouvoir. Cette position ambiguë peut s'avérer très inconfortable en situation de crise. Certains adultes la revivent lorsque plane une menace de licenciement. Le supérieur a alors un pouvoir sur leur présent et sur leur avenir. Il ne reste qu'à se taire et à accepter.

De son côté, l'adulte est protégé par l'institution et n'est jamais à court d'arguments pour ce qui est de se défendre face à l'enfant. Ma mère m'a avoué tout récemment qu'elle avait elle-même peur de Madame Métris. Si celle-ci décidait de nous faire renvoyer, nous aurions été sommées de quitter la Suisse. Elle lui donnait donc raison en évitant toute confrontation. Pourtant, il y avait de quoi se révolter. Tous les parents savaient qu'elle nous envoyait seuls, à tour de rôle, pendant les heures scolaires, au tabac pour lui acheter ses cigarettes. Et même, s'ils avaient réagi, elle avait le champ libre ensuite de nous remettre à notre place.

Lorsqu'un enseignant abuse de ses pouvoirs, il devient dangereux. *« Comme cela ne lui suffisait pas, elle s'en prenait ensuite à lui, à son bureau mal rangé qu'elle renversait, folle de rage. »* Cela peut sembler être un cas unique, mais qui n'a pas déjà vu un enseignant s'en prendre à un élève ? Est-il si surprenant qu'un esprit de révolte puisse prendre racine dans un tel contexte ? On se demande ensuite quelles sont les raisons d'un si faible respect des enfants d'aujourd'hui « face » à l'adulte. *« Après cette expérience, j'ai à nouveau déménagé, changé d'école et de camarades, mais je ne me suis plus jamais tue »*. Une fois la confiance brisée, les portes sont ouvertes à la vengeance et à la remise en cause de l'autorité. Mais il ne faut pas croire qu'un enfant se sente bien pour autant. *« Je n'aimais plus l'école, je détestais Madame Métris, j'avais encore plus d'un an à tenir »*. Ce n'est que le début de son calvaire. *« Avant de vouloir transformer un autre, au lieu d'être agacé par ce qu'il est, qu'un adulte s'interroge d'abord sur l'origine de ses craintes, afin d'apprécier si elles le concernent, lui, ou l'enfant dont il prend soin »* (Cifali, 2005,

p. 63). Je me souviens très bien des jours de reddition de carnets. Jamais on ne m'a demandé : Qu'est-ce qui t'arrive, pourquoi cette chute au cours de l'année, pourquoi ce changement d'attitude ? Non, mes carnets étaient destinés à mes parents.

Deux paramètres sont à retenir de cette situation. Premièrement, le fait de trouver une éventuelle cause à pareille situation, n'a pas pour objectif d'en accuser un responsable. Elle permet cependant de comprendre qu'un élève cherche à se protéger ainsi de leurs éventuelles violences. Cifali ajoute :

« Mais, et c'est cela qu'il importe surtout d'entendre, il ne peut attendre de ces nouveaux « parce que » sociologique et psychologique qu'ils soient la clé de son action ; ils sont d'autres part trop souvent réducteurs et, l'explication venant de prouver qu'on ne peut rien y faire, assignent en impuissance. Il serait, face à un enfant, plus sage de s'abstenir et accepter notre incompréhension chronique » (Cifali, 2005, p. 53).

Deuxièmement, cette situation, bien qu'elle ait été source de souffrances, m'a permis d'avancer. Dans une position délicate, certes, souvent conflictuelle, mais c'est au travers de cette confrontation et de celles qui suivirent que je me suis forgée mes propres valeurs en tant qu'individu autonome. Le fait de ne pas accepter certains comportements permet de mettre des limites à l'autre. Le fait de se révolter contre la toute puissance d'une personne est une manière de reprendre le pouvoir dont nous avons été dépossédés. De même, le fait de devenir un électron libre face aux attentes d'un adulte permet de diminuer le pouvoir qu'il a sur nous. En se moquant de ses exigences et de ses menaces, on le met en position de faiblesse puisqu'il ne sait plus comment faire face et perd alors la face. Surgit la peur de certains enseignants. Drôle de malentendu ou juste retour des choses ? Alors qu'importe l'échec, qu'importe le jugement, cette fois, on lui donne raison. *« Mon désintérêt était ma vengeance »*. La spirale est lancée et ne s'arrêtera que lorsqu'une nouvelle confiance s'installera. *« Pour la première fois, quelqu'un comptait sur moi, une confiance que je souhaitais rendre au centuple. [...] Je travaillais pour moi, enfin, cherchant à répondre à la confiance nouvelle que l'on me portait. [...] C'était un contrat de confiance, un défi, une seconde chance »*. Ce qui importe, ici, c'est parfois simplement de savoir donner et surtout de savoir recevoir.

« Il ne s'agit pas d'une confiance béate, qui finit par arrêter l'autre dans son avancée, parce qu'on lui fait croire qu'il est le meilleur et le plus beau. Cette confiance ne se dit pas forcément avec des mots, elle transparaît dans la position que nous prenons face à lui. Chacun se souvient qu'il a un jour réussi ce qui lui paraissait au-

dessus de ses capacités, parce que quelqu'un était là pour dire qu'il pouvait le réaliser. Nous grandissons mus par cette force. Toute pédagogie qui la neutralise et consigne l'enfant à ne travailler qu'avec le support de lui-même sous couvert d'autonomie et de différenciation se passe d'un des principaux moteurs qui permet d'évoluer et de se risquer là où il ne sait pas encore » (Cifali, 2005, p. 188).

Cette confrontation à un adulte est également traversée par le rapport au devoir. L'adulte incarne la loi, le devoir et l'obligation. « J'avais appris de Madame Métris que seul le résultat comptait, la réussite, ce à quoi ma mère semblait adhérer. J'acceptais par là même que la vie comporte des obligations, et même qu'elle en soit une. J'acceptais qu'il faille, pour vivre, me soumettre à mon devoir de réussite pour passer les années ». A l'école, il faut se montrer *méritant*, il faut amener la preuve de ses efforts à travers un résultat. « Or, le simple fait de penser au résultat me glace en toutes circonstances ». Pourquoi ne se soucie-t-on pas plutôt de transmettre ou d'éveiller, sinon simplement de nourrir le plaisir d'apprendre, la saveur du savoir, le goût du travail bien fait et la fierté du résultat qui en ressort ? Est-il plus sérieux de travailler dans un régime où la peur de l'échec prime sur tout ?

Le pire moment que j'ai vécu à l'école est cependant celui où ma mère et mon enseignante se sont donné la main pour me remettre à « ma » place. Ce jour-là, je suis devenue adolescente, révoltée contre l'ensemble du monde des adultes. Ce grand moment où ils perdent toute crédibilité. Ce jour où on s'aperçoit qu'ils ne nous protégeront plus, qu'ils ne nous comprendront plus, qu'ils ne nous écouteront plus. La rupture fut totale. « J'étais en colère. Elles étaient là toutes les deux à discuter de ce qu'il me fallait, sans me poser la moindre question. Lançant des solutions sans me consulter d'un regard. Pourtant j'étais là, mais je n'avais rien à dire. Ma mère tentant de justifier mon comportement en lui offrant mon histoire, mon intimité. De quel droit ? C'est au milieu de ces jugements farfelus sur ma valeur que ma révolte prit racine. Avec plus ou moins de force, cette colère, cette haine m'a poursuivie pendant toute ma scolarité. [...] Désormais ils auraient à mériter chacun de mes sourires, chacune de mes interventions ». Ce jour-là, je m'étais trop attendue à ce qu'enfin on me prenne au sérieux, ce pour quoi je dus attendre quatre ans. « Un grand merci à Monsieur Janno, de m'avoir perçu comme une personne à part entière, de m'avoir élevée au rang d'être censé, doté d'intelligence et capable, de surcroît, de faire des choix. Je suis sortie de ce carcan bipolaire dont ma mère était partie prenante. Je n'étais plus la petite adolescente que personne ne prend au sérieux, j'étais devenue une jeune fille ».

En devenant cette « jeune fille », j'ai décidé de ne plus accepter de ne pas être considérée comme telle. J'avais désormais le droit de penser et de dire ce que je pensais. J'étais prête à en assumer les conséquences. C'est ce que je fis avec Madame Bouffa, le jour où « notre relation a chaviré ». « Elle n'avait pas aimé mon intrusion naïve, elle avait donc rétorqué qu'elle me remerciait, mais que c'était son travail et que je n'avais pas à m'en mêler. Dès ce jour, elle a drastiquement changé de comportement à mon égard. J'avais bêtement remis en question ses compétences, je m'étais autorisée à juger son travail, il n'y avait pas d'excuse possible pour ce genre d'impertinence ». La parole de l'enfant ne pourrait-elle pas être précieuse pour l'enseignant ? Cifali cite Blanchot pour nous rappeler que : « *Partir de sa parole est mieux que de le maintenir en silence* » (Cifali, 2005, p. 231).

Un élève doit accepter tous les jugements que l'on pose sur lui jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire. Ne devrait-il pas pouvoir dire ce qu'il pense ? Peut-être que les enseignants ne sont pas toujours préparés à ce genre de retournement. Je ne voyais pas le mal que je causais à cette enseignante. Je ne m'étais permise de lui parler que parce que je pensais qu'elle comprendrait mon propos. Je la savais compétente et je l'appréciais énormément. C'est le danger du collège et de l'université, les enseignants font face à des adultes qui ont leur mot à dire. Ça les met en danger et leur pouvoir est largement diminué. Les étudiants ont désormais aussi droit à avoir un jugement sur leurs enseignants. Et pourtant, la parole peut à bien des égards être un allié dans la relation pédagogique. C'est ce que j'ai découvert avec une formatrice de terrain pendant un de mes stages « *Le fait d'en parler avec elle me permit de me rendre compte que mes révoltes étaient en train de me faire passer à côté de ce que j'avais à apprendre* ».

II. A ma place dans ma classe

« Mon heure aussi avait sonné. Un jour que j'eus une bonne note, elle m'accusa d'avoir triché, devant toute la classe. J'ai été punie. Fabrice s'était ensuite mis à me traiter de tricheuse et de menteuse. Je me suis alors fâchée et je lui ai répondu (je ne sais plus quoi), suite à quoi, il me frappa de son crayon gris bien pointu. J'ai toujours la marque dans la paume de ma main. »

J'ai lu un livre horrible dans lequel on nous parle de la solitude de l'enfant qui part au champ de bataille sans armes pour se défendre, de la terreur que ses pairs lui font vivre, de l'angoisse d'aller chaque jour endurer la méchanceté des autres. C'est un phénomène que l'on retrouve dans de nombreux films. On y voit des parents sermonner leur progéniture avec des affirmations du type : « Il faut savoir se faire respecter ! Ne commence pas à frapper, mais tu dois te défendre ! », etc. « Aimez-vous les uns les autres », nous dit le prêtre. Mais ce n'est pas si simple, comme chacun le sait. On ne choisit pas sa famille, mais on a le temps de la rencontrer avec son lot de qualités et de défauts. On ne choisit pas son enseignant et encore moins ses camarades. Et si un parent décide de déménager, son enfant doit s'y soumettre et arriver, en cours d'année, dans une classe où il devra s'intégrer. Et les autres, eux, devront l'accepter, sans mot dire (maudire). Est-ce là une banalité ? Il serait préférable que le savoir ait la première place dans une classe, mais le croire serait omettre ce que signifie vivre en société. « *C'est à l'école que les jeunes apprennent à vivre ensemble, à respecter les règles de la vie en société tout en s'assurant une place dans cette société* » (Chabert, 1996, p. 83). Mais comme le remarque si justement Cifali : « *On demande aux enfants ce qui n'existe pas au niveau des adultes* » (Cifali, 2005, p. 126).

Les multiples déménagements dont j'ai été l'objet ne m'ont pas aidé à entretenir un bon rapport à l'école. Si on entend certains enfants dire qu'ils aiment l'école parce qu'ils ont des copains, j'ai dû patienter longtemps avant de connaître cet avantage, du fait de mes trois changements d'école pendant les seules années du primaire. Alors, ce n'est pas à moi qu'il faut expliquer que ça n'influence pas l'entrée dans les apprentissages. Outre cette année difficile en 1P, ma moyenne en 5P ne dépassait pas le 3, et pour cause. Ce n'est pas la faute de mes camarades, mais c'est de se sentir en perpétuel décalage avec les autres qui crée un malaise, voir un mal-être profond agissant comme un bruit de fond permanent venu troubler ma scolarité. Je n'avais aucun ami d'enfance, je ne connaissais personne, personne ne me connaissait, mais tous se connaissaient. Croyez-moi, ça prend une énergie incroyable de s'intégrer. Il faut être gentil, il faut oser, il faut avoir l'air intéressant, ne pas avoir peur de se faire envoyer balader et ne pas y réagir. Il faut tout sauf être soi-même. Et ça prend énormément de temps. On comprend mieux que lors de cet entretien en fin de 6P, lorsque l'enseignante avait dit à ma mère : « *Elisa est une enfant qui n'est pas à sa place dans cette classe* », une fois encore, « *quelqu'un me poussait dehors, je n'étais pas à ma place et il n'y avait plus rien à faire, plus rien à dire* ». Il y avait de quoi s'énerver, cela faisait deux ans que je me démenais pour avoir droit à une place.

De ce point de vue, de toute ma scolarité obligatoire, je n'ai pas eu de répit. A l'école, il faut se battre pour avoir des amis, mais ça ne doit surtout pas se voir, ça doit être comme s'ils étaient naturellement attirés. Je n'y suis jamais parvenue et je me suis souvent fait nommer « Superglue ». Ma neuvième année, qui s'est du reste soldée par un redoublement, a été la pire de toutes, si bien que : « *je ne voulais plus revoir aucun élève de cette école ; spirale infernale* ». Résultat : 133 heures d'absences et une indisponibilité croissante en matière d'apprentissage. Comme l'a très bien noté mon enseignante dans le carnet de fin d'année : « *Hélas cette année se termine en chute libre ! Elisa a été confrontée à de multiples problèmes auxquels elle n'a malheureusement pas pu faire face. J'espère de tout cœur qu'elle pourra évoluer l'an prochain dans un climat plus serein qui lui permette d'être beaucoup plus disponible face au travail scolaire qu'elle devra affronter* ». Heureusement, ce vœu a été exaucé grâce à un ultime déménagement.

Dès le collège, mes relations ont changé. C'est qu'à partir de là, les amitiés servaient aussi les apprentissages. J'y ai découvert le plaisir de travailler en groupe. « *A tel point qu'une de mes camarades me rappelle régulièrement que si j'ai eu ma maturité c'était grâce à elle* ». Et si on considérait plutôt qu'aider, c'est donner un coup de main dans une situation donnée, en retour des divers coups de mains que l'on a pu recevoir tout au long de notre existence. Pourtant, ce genre de constat n'est guère surprenant si l'on tient compte des multiples effets pervers que peut revêtir une démarche d'aide.

« Quand on est dans une démarche d'aide, on sert à quelque chose ; on ne doute pas de son utilité : L'autre n'a-t-il pas besoin de moi ? Me dévouant, me sacrifiant, je me mets entre parenthèses. Je panses les plaies, alors que je pourrais égoïstement ne penser qu'à moi. Je suis tout à lui, et je me sens bien. Comme on aime cette image de soi. Mon aide, je l'adresse à un autre en détresse, je suis donc du bon côté de la barrière. [...] Je réclame alors sa reconnaissance, sa gratification, le sentiment d'être ainsi payé en retour » (Cifali, 2005, p. 65).

Les relations entre pairs devinrent donc enfin des repères, des appuis. C'est peu de le dire puisqu'à mon entrée en SES, mes amitiés m'ont en outre permis « *de retrouver un peu de confiance à travers le regard des autres. Je me laissais guider, j'allais au cours, mais aussitôt seule, les angoisses reprenaient. J'étais dans l'incapacité de travailler seule, comme de retenir le moindre élément* ». Ce besoin de l'autre comme soutien pour affronter les difficultés est un élément qui, bien qu'il ne soit pas nécessaire pour tous, peut permettre à certains élèves de dépasser une difficulté. On entre dans une relation d'aide, qui, bien qu'elle ne soit pas toujours égalitaire, permet

d'avancer et d'évoluer. Dès ma première année en LME, il n'a plus été question de déséquilibre. « On s'y est donc mis tous ensemble, chez moi, autour de ma grande table ronde, avec café, chips et spaghettis. De beaux moments, inoubliables, des journées entières, parfois à trois, parfois à six, à s'expliquer, à lire des cours entiers et à les résumer. Je n'étais pas seule, je comprenais, j'apprenais. Je ne lisais plus les cours dans la seule optique de réussir les examens, mais dans celle d'apporter ma contribution au groupe ». Ce dernier paramètre d'une contribution au groupe est d'une importance capitale. En effet, elle permet de se décentrer et de mettre les angoisses de côté. J'ai toujours été très productive dans les contextes où il ne s'agissait pas que de moi. Je ne me pose même pas la question de l'envie, je fais, tout simplement. « C'est dans l'échange avec l'autre, dans la confrontation des points de vue, dans le débat et la recherche d'arguments que la pensée s'organise et se structure ». (Boimare, 2008, p. 119). Dans un travail en groupe, on se renforce, on se rassure, on s'encourage, on s'aperçoit qu'on n'est pas si bête. De plus, cela « crée un mouvement de cohésion très favorable aux apprentissages » (Boimare, 2008, p. 110).

9.3 Evolution de mes représentations au croisement d'une relation de confiance

I. Préambule : l'enseignement, une route à plusieurs voies

« Tout au long de cette formation, je me suis posée la question suivante : serais-je une bonne enseignante ? Il m'a été difficile d'y répondre. Pourtant, à chacune des étapes que j'ai franchies, cette question se reposait. » Ce questionnement tient entre autre chose, au fait que mes représentations du métier ont également évolué. Si au début, je percevais cette formation comme : « une formation réservée à une élite, celle des enseignants du futur », la définition du métier n'en était qu'au stade de prémices. En effet, j'avais déjà compris qu'un enseignant a pour rôle de transmettre des savoirs, mais c'est surtout le côté relationnel du métier qui m'attirait : « j'avais également des doutes quand à mes capacités à transmettre un savoir que je n'avais toujours pas acquis. D'autre part, bien que confiante dans la qualité des relations que j'entretenais avec les enfants d'âge scolaire, je ne connaissais nullement ma réaction face à un groupe d'enfants. Il ne me restait qu'à m'y risquer ». Les multiples confrontations qui jalonnent cette formation m'ont permis de trouver ma place dans ce métier : « je me sens enfin à l'aise dans le rôle qui m'est confié. J'ai aujourd'hui l'agréable impression que mes peurs commencent à laisser place au plaisir dont ce métier est truffé. Maintenant je le sais. Je suis une bonne enseignante ». Cependant, il me faut faire un petit aparté sur l'évolution de mes représentations et de mon questionnement sur le métier d'enseignant.

La meilleure manière de définir les rôles de l'enseignant dans l'exercice de sa fonction est de partir de ses deux missions principales : la transmission du savoir et l'éducation. La dimension éducative a trait au caractère relationnel de ce métier, impliquant profondément l'identité personnelle de l'enseignant ; la dimension didactique de l'enseignement se traduit par la transmission de savoirs de base, impliquant son identité professionnelle. Jusque-là, je pense que la quasi-totalité des enseignants devrait pouvoir trouver un terrain d'entente. Pourtant, je soupçonne un grave conflit quant à l'articulation de ces deux pôles. Dubar avance l'hypothèse d'une crise des identités enseignantes.

« Certains se disent éducateurs plus qu'enseignants et insistent sur la communauté éducative que constitue leur établissement. [...] D'autres au contraire développent un discours d'enseignant centré sur leur discipline (refusant de faire du « travail social ») et leur pratique individuelle face à leur travail en classe. [...] D'autres

encore insistent sur l'insertion des élèves, valorisent l'entreprise, se définissent comme des formateurs, critiquent la sclérose de leurs collègues et la bureaucratie de leur établissement » (Dubar, 2000, p. 11).

Tout au long de cette formation, je me suis questionnée sur la nature du lien qui unit et divise parfois ces deux aspects du métier. Chez certains enseignants, toute l'importance est donnée à l'éducation. Pour d'autres, seule la transmission des savoirs compte. Il y a ceux encore qui prônent un juste milieu, un équilibre, mais lequel ? En ce qui me concerne, c'est du fait de mon penchant pour la dimension relationnelle et éducative qu'elle contient, que j'ai souhaité entreprendre ma formation en Licence Mention Enseignement. Au départ, je n'avais aucune idée de ce que signifiait transmettre un savoir. Ce n'est pas cette face du métier d'enseignant qui m'attirait. La transmission des savoirs était alors pour moi chose abstraite, et c'est non sans inquiétude que j'espérais y trouver quelque plaisir, au gré des matières, comptant sur la formation pour m'apporter les compétences requises par ce métier. Certains domaines suscitaient pourtant déjà ma curiosité. A titre d'exemple, j'avais envie de comprendre comment il est possible de transmettre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à un enfant. Mais pour le reste, je me disais que la formation était un passage obligatoire. Cette vision des choses a très vite évolué. Mes a priori se sont transformés en une motivation et une curiosité grandissantes. J'ai commencé à apprécier l'aspect didactique de l'enseignement et ce, dans tous les domaines. J'y ai découvert une science nouvelle et porteuse de riches expériences : *« Cela passait donc par un choix de séquences qui soient passionnantes à mes yeux. Et les séquences devenaient alors des projets »*. Mais, ne parvenant pas encore à bien distinguer les fonctions de transmission et d'éducation, je peinais à en entrevoir les relations et les liens. Appréciant peu à peu ces deux facettes du métier d'enseignant, je m'aperçus que les préoccupations éducatives venaient régulièrement interrompre le fil des cours, quoique sans en comprendre l'utilité ou la complémentarité.

C'est lors de la conférence *« A la recherche d'une identité »*, donnée en LME 1 par Cifali, que cette question a pour la première fois été avancée. De la manière dont elle a insisté sur ces mots, j'ai pu sentir l'importance d'identifier la nature de ce malentendu : *« La dichotomie opérée entre l'instruction et l'éducation est fausse. L'une est toujours au service de l'autre »*. C'est de là qu'est partie ma réflexion. Ma façon de concevoir l'enseignement en a été court-circuitée. Avec le recul, je me suis rendue compte que j'avais eu jusque-là une définition quasiment opposée de ces deux éléments.

Au cours d'un stage, j'ai eu l'occasion de me confronter concrètement à ces interrogations. Lors d'une discussion, ma formatrice de terrain m'a dit donner toute l'importance au rôle éducatif dans sa pratique. Elle souhaitait avant tout apprendre aux élèves à s'exprimer, à communiquer, à trouver leur place et à se valoriser. Au cours des exercices effectués en commun, elle passait beaucoup de temps à leur expliquer ce qu'est l'esprit d'équipe, l'importance que ça a de se respecter, de s'écouter. Par la suite, elle m'expliqua qu'une fois ces valeurs transmises et acquises dans la pratique, l'apprentissage se trouvait être grandement facilité. Autrement dit, sans relationnel, pas d'apprentissage pour la plupart des élèves. Par une métaphore, elle m'avait avoué que ce qu'elle aimait, c'était « l'alchimie » de ce métier : un peu de tout, mais pas trop. Pour elle, c'est par le mélange que l'on crée la dynamique au sein d'une classe. L'apprentissage, loin de passer au second plan, était selon elle l'occasion qui permettait de transmettre la plupart de ces valeurs. Après coup, j'ai pu constater la cohérence entre ce qu'elle m'avait alors dit et sa pratique quotidienne. Dans chacune de mes observations, j'ai pu traduire cette corrélation, cette dépendance et son importance.

J'en suis venue à m'interroger sur les causes de cette polarisation des points de vue. D'où provient cette séparation, cette crise autour de ce que je considère comme étant la base du métier d'enseignant ? Le souvenir du cours de Magnin, « Approche historique de l'éducation », m'a permis d'élucider une partie de ce mystère. L'école que nous connaissons aujourd'hui s'insère dans le cadre d'un système démocratique dont l'un des buts est : « *de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école* » (art. 4 de la Loi sur l'instruction publique). Il n'en a pas toujours été ainsi, cette loi ne date que de 1977. En caricaturant l'histoire des systèmes éducatifs, je pense pouvoir dire qu'il n'y a pas si longtemps, l'école ressemblait plus à une monarchie où le maître était l'emblème d'une école à caractère fortement militariste et où le savoir était ce qu'il fallait s'approprier pour pouvoir entrer dans la (haute) société. Seuls les enfants d'éducation bourgeoise ou aristocratique s'en sortaient jusqu'à la fin du secondaire. L'enseignant se contentait de « donner son cours », estimant qu'il serait par-là même acquis par tous. Ce système et la relation verticale qu'il instaure entre l'enseignant et l'enseigné, avait pour caractéristique un très fort taux d'échec et contribuait à augmenter les écarts sociaux. Le XXème siècle a connu l'Education Nouvelle de Freinet. Pour lui, l'enseignement devait se faire sur la base d'une relation horizontale dont la finalité était l'expression libre de l'enfant. Rousseau et Claparède, ont fondé en 1912, l'Institut J.-J. Rousseau, ancêtre de la

FPSE. L'éducation est devenue une des préoccupations de l'école. Pourtant, à en voir le résultat des votations pour le retour des notes à l'école du 21 septembre 2006, la question de l'instruction-éducation n'est pas encore clairement déterminée. Les pouvoirs politiques, la société, les parents et l'institution forment un monde où les attentes divergent. Et cette crise n'a probablement pas encore dit son dernier mot.

Se pose ainsi la question du rôle de l'enseignant. Que signifie : former l'élève de manière à lui ouvrir les portes d'une entrée dans la société ? Dans l'évolution de mon rapport au savoir, on a pu noter certains points saillants. Je m'emploie ici à les relever et à les caractériser en prenant soin de mettre en regard le rôle de l'enseignant et les besoins de l'élève, tels qu'en témoigne mon vécu.

II. Leçons tirées de mes enseignants

Le premier point tient à la qualité de l'accueil réservé aux élèves, tant par les membres d'un établissement que par ses enseignants, tout spécialement pour les premières classes, mais pas uniquement. La délicatesse est ici le maître mot, bien avant le sourire de rigueur. Vient ensuite l'assistance qu'un adulte se doit d'apporter pour faciliter l'intégration de tous, à la fois dans le cadre du monde scolaire et dans le cadre du groupe de pairs, ceci en veillant à ce que nul ne soit isolé.

« A chacune de ses périodes critiques de la scolarité, Bianka Zazzo montre que les facteurs déterminants dans l'enclenchement du processus qui amène l'élève à rencontrer des difficultés tiennent, d'une part, à des problèmes d'adaptation aux exigences d'un milieu nouveau, d'autre part, à une absence de méthode de travail efficace » (Chabert, 1996, p. 54).

Lors de mon entrée en 9^{ème}, après mon redoublement et le déménagement qui m'a valu de changer de Cycle, Monsieur Janno sut me donner une place qui me permette de m'intégrer sans difficultés. Il semble s'être aperçu que le principal obstacle à la participation résidait dans le fait que les élèves ont du mal à s'entendre tous entre eux. Pour les aider à former réellement un groupe solidaire, il a donc constamment veillé à limiter l'inévitable compétition qui régnait entre nous. Il a également fait preuve d'implication tout au long de l'année dans la

résolution des conflits, parfois mineurs, qui ne sont généralement pas considérés comme nuisant à la bonne marche des cours. Nombre d'inhibitions ont ainsi été résolues en amont.

Exclure (sinon oublier) le maillon faible est une tentation très en phase avec l'évolution générale du monde, où la loi du mérite se combine avec une implacable logique de résultats. Boimare insiste sur ce point : « *Si nous voulons réconcilier ces jeunes gens avec le savoir, il faudra d'abord les aider à disposer d'un monde interne, suffisamment fiable et sécurisé pour affronter la remise en cause et la frustration passagère qui vont avec le travail de la pensée* » (Boimare, 2008, p. 162).

D'autre part, il me semble essentiel de relever et d'explicitier l'importance de l'accompagnement, tout au long de l'année, d'un élève dans son entrée dans les apprentissages. Ainsi que l'a fait Madame Cerise, le jour où : « *J'avais eu peur d'écrire, peur de ne pas savoir écrire, elle était venue vers moi, m'avait rassurée, m'avait fait énoncer oralement ce que je voulais écrire, de sorte que mon blocage passe, que je comprenne ce que j'avais à faire* ». Et de même Monsieur Délice, lorsque : « *il m'avait laissé le temps de noter, de réfléchir à la suite, puis me voyant toujours de glace, il avait renouvelé sa manœuvre et j'avais pu finir le travail* ». C'est ainsi que « *lorsqu'il m'a rendu la note, j'ai voulu la refuser, arguant qu'il m'avait aidé, il m'a regardé, souriant, et m'a dit que ce qu'il avait corrigé c'était bien des réponses écrites de ma plume. J'en étais bouche bée, mais tellement reconnaissante de la confiance qu'il me portait* ».

Il arrive parfois qu'un élève se bloque en situation d'apprentissage. Cela peut arriver à tout âge, mais les causes de ces blocages peuvent être de différentes natures. Très souvent, le « j'y arriverai jamais » en est l'origine première, pourtant, le paramètre de la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève y a également une place déterminante. En effet, lorsqu'en première primaire je me suis mise à tricher, c'était uniquement dans le but de comprendre ce qu'on attendait de moi, car sans ça, je ne pouvais m'y mettre. Prendre des mesures pour s'assurer que chaque élève ait bien compris ce qu'on attend de lui, tant sur son rôle d'élève, que dans tel cours, ou en réponse à telle question, permettrait sans doute d'éviter certains de ces moments d'angoisse catastrophiques. Il est nécessaire de s'assurer que chaque élève a compris ce qui est attendu de lui et, en ce sens, il est important de l'aider à reformuler les différentes étapes de son travail, pour lui-même, à sa manière et d'autant plus en situation d'évaluation. « *La panique, additionnée à la fatigue, me mit dans un état bien connu, où les mots que je lisais se promenaient dans ma tête, les questions n'avaient plus de sens, et à nouveau cette soudaine envie de pleurer* ».

Le troisième point relève qu'un enseignant incarne de fait une référence et jouit d'une réelle influence sur ses élèves. Ce pouvoir implique une responsabilité. Quel enfant n'est pas choqué de voir sa maîtresse dire « merde » ? Les attitudes, le vocabulaire, le ton, le sens de la justice, l'hygiène, la ponctualité, tout importe aux yeux d'un élève. D'où l'exigence de cohérence et de probité. Perrenoud le dit en ces termes :

« Comment inculquer le respect sans incarner cette valeur au jour le jour ? On dit parfois que l'on enseigne ce que l'on est [...]. Le faites comme je dis, pas comme je fais, n'a guère de chances de changer les attitudes et les représentations des élèves » (Perrenoud, 2006, p. 136).

Le quatrième point tient à la passion qu'a l'enseignant pour la matière de son cours. Sans elle, que peut-il bien communiquer ? L'indifférence ? Le dégoût ? *« Madame Cerise avait ses préférences. Tous les matins, elle commençait par nous lire une histoire. Nous voir pendus à ses lèvres était son petit moment de bonheur ».* Mais surtout, l'important était pour elle : *« qu'aucun d'entre nous ne quitte sa classe sans savoir lire. En nous faisant partager son goût de la lecture, elle a réussi. [...] Elle m'a avoué que tout cela lui prenait des heures de boulot, mais que les résultats étaient tels qu'elle ne les a jamais comptées. Elle m'a expliqué combien il est important de partir des besoins des élèves. Mais pas uniquement de leurs besoins scolaires, également de leurs besoins de satisfaction, de création, de réussite, de confiance, de plaisir et j'en passe »,* indépendamment des « résultats » comptabilisés. Le besoin de se sentir exister, d'avoir une place, de pouvoir prendre son temps parfois, de goûter le sentiment de fierté vécu devant l'œuvre accomplie, fût-elle collective et non notée, si ces besoins ne sont pas pris en compte, ne serait-ce que dans la théorie pédagogique, celle-ci se réduit à peu de choses.

Le cinquième point, généralement supposé, mais gagnant à être explicité, car nécessaire pour remplir une telle mission, tient à un amour des enfants qui passe par l'estime des enfants. *« Madame Cerise savait trouver dans chaque élève une raison de l'aimer »,* une qualité, une singularité, que sais-je, où l'élève trouvait lui-même de quoi se croire, puis se trouver aimable. C'est sur cette base que l'élève que je fus aima développer ses qualités personnelles comme ses qualités d'élève.

Dans le même ordre d'idées, Monsieur Janno savait, lui, percevoir ses élèves comme personnes à part entière, comme êtres sensés, dotés d'intelligence et capables de faire des choix en vue d'un avenir qui leur appartenait. *« Un grand merci à Monsieur Janno, de m'avoir perçu comme une personne à part entière, de m'avoir élevée au rang d'être sensé, doté d'intelligence et capable de*

surcroît de faire des choix ». Nul avec lui n'était l'adolescent que personne ne prend au sérieux. Le résultat, naturel, fut que les personnes auxquelles il s'adressait existaient vraiment, sinon, pour certains, se mirent à exister vraiment, de concert avec leurs pairs. « *Pour lui, ce n'était pas grave, de toute façon, ce n'était pas son truc, il n'était pas à sa place, il n'était pas capable de réussir. Mais à Monsieur Janno, ça ne lui était pas égal. Paul devait être recalé en générale. Monsieur Janno s'y est opposé. Il voulait le garder, lui donner le temps, lui donner sa chance* ». Monsieur Janno savait se rendre accessible, il ne comptait pas sur l'instauration d'une confortable distance pour imposer le respect qui, pour lui, passe par l'estime, donc une réelle honnêteté professionnelle. Il n'est pour autant jamais tombé dans le stratagème consistant à jouer le copinage pour apprivoiser les « fauves » que ne sont pas, à ses yeux, ses élèves. Cet enseignant, m'a permis de percevoir l'importance primordiale d'initier à ces valeurs pleines.

« *Point n'est besoin de vivre à (...) Bogota pour saisir que la vérité, la justice, le respect, la liberté, les droits de l'homme et de l'enfant ou l'égalité ne sont souvent que des formules creuses* », nous rappelle Philippe Perrenoud (2006, p. 135). Acquérir la compétence nécessaire pour transmettre la faculté de valoir, donc pour nourrir d'abord le goût du talent, me paraît être une motivation capitale. Monsieur Janno, sans se cacher derrière son titre officiel, a su se mettre en jeu en tant que membre à part entière du groupe que forme la classe. C'est pourquoi il se permettait de se fier à son instinct pour y trouver sa place et la garder, en se souciant de gagner l'autorité qu'il avait sur ses élèves. Comme le résume très bien Boimare : « *Au-delà des méthodes pédagogiques, dont il faut aussi parler et qui ont leur importance, c'est avant tout la capacité relationnelle et la disponibilité psychique du professeur qui vont être sollicitées dans ces moments particulièrement rudes pour lui* » (Boimare, 2008, p. 144). On peut dès lors s'étonner que cet aspect du métier n'apparaisse pas clairement comme compétence à acquérir dans le référentiel de Perrenoud (2006).

Les mauvais exemples montrent les dégâts que leurs défaillances peuvent causer. « *Car comment vide-t-on un élève* », de ses facultés d'apprentissage ? « *Réponse : un zeste de négligence suffit* ». La mésestime (le mépris) n'en est qu'un aspect, caractéristique de certains enseignants qui, insensibles à autrui, en font le moins possible, raidis rien qu'à l'idée que cela puisse se voir. Il n'est pas étonnant que la violence, parfois gratuite, leur serve de bâton d'autorité. Autorité qu'ils perdent par-là même, surtout lorsque qu'ils se plaisent à humilier, comme à l'armée. C'est une leçon que Madame Métris, ainsi que mon enseignant de 6P, m'ont permis de recevoir. En effet, parmi les cargaisons de raisons qui m'ont poussée à vouloir devenir

enseignante, l'une d'entre elles et même la première dans mes souvenirs, était que « *je ne peux pas faire pire qu'un autre si c'est par passion que je fais ce métier* ».

« *Elisa est une enfant qui n'est pas à sa place dans cette classe* », voilà comment mon enseignante de sixième primaire m'a aidé à croire qu'il n'y avait plus rien à faire, plus rien à dire, plus rien à penser ! On ne choisit pas d'être ce qu'on est, d'avoir ses peurs, ses angoisses, ses violences. Pourtant tous les élèves souhaitent grandir, aimer, s'ouvrir, apprendre. On ne choisit pas ses parents. On ne choisit pas de ne pas pouvoir être comme les autres. Il n'est pas facile d'en sortir, pourtant on avance, sans le voir, on apprend sans le vouloir, on grandit, chacun à son rythme, on prend confiance et, à partir de là, on pourra choisir, un peu mieux, ce que l'on souhaite, ce que l'on peut. A son rythme, car le rythme « normal » ne marche pas pour tous. Et ça prend du temps de le connaître, son rythme.

« *D'autre part, je suis lente. Très lente. De la table à la course, je suis dernière. J'ai un rythme très particulier. Mais si je ne le suis pas et que je tente de me calquer sur celui d'un autre, c'est la catastrophe. Si c'est à table, je ne digère pas, si c'est à la montagne, je n'atteins jamais le sommet, si c'est à l'école, je ne retiens ou ne comprends qu'un élément sur deux ; panique à bord, blocage imminent. Pourtant, parfois je sais aller vite, mais encore, c'est à mon corps de me le dicter. Je mange très lentement, c'est ainsi que je savoure* ». J'ai mis 25 ans avant de savoir ce que je souhaitais faire comme métier, j'ai dû chercher, essayer et, surtout, j'ai mis du temps à me délivrer des pressions, des peurs, des angoisses pour pouvoir enfin entendre mes envies, mes plaisirs, mes déplaisirs. Je suis bien loin d'en avoir fini, mais cette découverte d'un rythme, même particulier est aussi, je pense, une denrée de la vie, vitale. « *Un être humain, avec ses faiblesses et ses qualités, un droit à l'erreur* ». Voilà pourquoi il était si important pour moi de sentir dans la classe de Madame Cerise que « *on était tous égaux à ses yeux, au sens où on avait tous de la valeur* ». Et c'est grâce à cela que « *je me suis enfin fait des copains, que je faisais enfin partie de cette classe et que j'ai réussi mon année* ».

Le sixième point tient à la capacité qu'a l'enseignant de rendre agréable le travail des élèves. Astolfi insiste sur l'importance de recentrer l'enseignant : « *sur sa fonction décisive, qui est « d'exposer la classe aux savoirs », plutôt que d'exposer des savoirs à la classe, c'est-à-dire d'accompagner ses acquisitions et de faciliter leur construction* » (Astolfi, 2008, p. 128). Le caractère rébarbatif d'un problème ne le rend nullement plus sérieux. Au contraire, il est l'occasion de placer un élève dans une situation vitale qui le concerne directement. Et cela exige de problématiser sa présentation en termes existentiels. En effet, l'étymologie du savoir n'est autre que la saveur. Cette allusion au sens du goût nécessite d'en avoir.

« Le partage entre « sens » et « apprentissage » est aberrant : l'un ne va pas sans l'autre. Le sens retrouvé, les difficultés ne seront nullement vaincues, loin de là, mais chacun aura peut-être la ténacité de les affronter. Qu'il s'agisse de la lecture, de l'écriture, des mathématiques [...] le sens de toute discipline est pris dans une société, dans une culture, et dans des questions qui ont à voir avec l'humain et ses responsabilités. Ce sens existe, il peut lui être restitué » (Cifali, 2005, p. 215).

Cependant, pour qu'une discipline puisse faire sens aux yeux d'un élève, il faut que celle-ci le touche directement. Il ne suffit pas de donner une signification pour que l'apprenant puisse se l'attribuer. Une prise de conscience est ici nécessaire. Lorsqu'un élève a un rapport au savoir utilitariste, et par conséquent, calqué sur l'exigence d'un résultat, il ne peut plus avoir l'intelligence du sens que le savoir qui lui est proposé pourrait revêtir pour lui. Cifali insiste également sur ce point :

« Chacun se greffe au savoir comme objet extérieur, l'investit afin qu'il lui devienne objet désirable, et donc, que se tisse une relation durable entre soi et lui. Ce lien où le savoir devient expérience essentielle pour soi, est par-dessus tout précieux. S'il n'a pas pu être forgé ou qu'il a été détruit, le savoir ne pourra être acquis – s'il l'est – que comme un emplâtre, comme une excroissance qui laissera vide » (Cifali, 2005, p. 215).

C'est uniquement parce que je n'avais pas accès à ce sens, que j'ai eu tant besoin d'apprécier les enseignants que j'ai eu. De même, que c'est pour cette même raison que le sens que portaient ces derniers sur leur discipline avait tant d'importance pour moi qui n'en voyait aucun sans cela. *« N'ayant pas réellement de domaine de prédilection, j'acceptais de prendre ce que l'on avait à me donner. Pour que « j'achète » un cours, il me fallait que le professeur lui-même trouve un intérêt à le dispenser, il fallait qu'il incarne son enseignement. Si pour lui, ce n'était là que du remplissage de temps et de bourse, cela ne m'intéressait pas. S'il aimait généreusement sa matière, de mon côté, je devenais généreuse, souriante, présente dans tous les sens du terme. J'acceptais d'apprendre, disponible. Il pouvait compter sur moi ». J'avais confiance.*

III. *Entre souplesse et fermeté, un accès au savoir retrouvé*

C'est cette confiance qui m'a sauvée, c'est grâce à de tels enseignants qu'au Collège, j'ai retrouvé un accès au savoir et que mon rapport au savoir a pu évoluer. Sans cela, d'une part, j'ignore où j'en serai aujourd'hui et, d'autre part, je n'aurai peut-être jamais goûté à cette saveur. « Grâce à ces enseignants, apprendre avait à nouveau un sens, c'était donc un plaisir que de leur rendre ce bonheur. Pour que je trouve sens dans les savoirs véhiculés par une discipline, les enseignants devraient eux-mêmes y trouver du sens. Pourquoi devrais-je trouver intéressant cela même qu'un professeur considèrerait comme insignifiant ? Un enseignant ne se doit-il pas de commencer par partager son propre désir de savoir ? S'il n'y voit aucune nécessité, comment pourrais-je moi-même y trouver goût ? Voilà ce que j'attendais d'eux désormais : qu'ils me transmettent le bon goût de l'effort qu'ils attendent, l'importance du savoir qu'ils transmettent, d'apprendre ce qu'ils ont appris. C'est à ce prix seulement que, dans certains cours, grâce à certains professeurs, j'ai pu dépasser la stricte logique de résultat, prise par un besoin de comprendre, un plaisir d'apprendre et de travailler pour acquérir un savoir incontournable ».

Monsieur Janno a été le déclencheur de ce nouveau rapport au savoir et à l'apprendre, mais tous les enseignants que j'ai eu en amont et qui ont eux-mêmes perçu ce sens qui a tant d'importance pour accéder à la saveur et au savoir, ont permis qu'un jour cette révolution se fasse. Cifali insiste :

« Un adulte peut permettre qu'on découvre cet accrochage vital au savoir. Avec comme médiation des techniques et des scénarios didactiques, il œuvre dans la singularité d'une rencontre avec lui, en l'accompagnant, en l'écoutant, en saisissant au juste moment sa question et en la reprenant pour qu'elle ne reste pas lettre morte ; en l'accueillant où il est, là où son rapport au savoir est inscrit, en respectant sa complexité relationnelle et culturelle » (Cifali, 2005, p. 215).

Le dernier point qui me paraît s'imposer à la lecture de mon récit, tient au fait qu'être élève est un véritable métier, mais qu'on est censés connaître d'office, peut-être d'avoir connu les barreaux de bois de son petit parc ! Monsieur Renard sut nous motiver, en faisant valoir que c'est à chacun de chérir son métier, et que tout métier a ses joies et ses exigences, ses charges et ses profits. « Monsieur Renard, bien que calme et souple, savait imposer le cadre qui nous permettait de ne pas nous disperser ». Cependant, c'est là le résultat d'un travail d'adaptation permanente. L'établissement des règles du jeu constitue l'enjeu implicite de tous les instants.

Il s'agit là du jeu complexe qu'est la situation de chaque moment, car rien n'est jamais joué. Et c'est bien en quoi le métier nécessite une souplesse maintenant l'enseignant toujours en éveil, au sens où, malgré les apparences routinières, jamais la même situation ne se représente. L'établissement de ces règles passe par l'élucidation des règles inexprimées touchant aux rôles. Selon Michel de Certeau : « *L'histoire a donné aux rapports (de force) le statut d'évidences ; le blanc, le mâle, l'adulte, le normal dominant l'étranger, la femme, l'enfant, le fou* » (Certeau, 1969, p. 84). La classe est un tout, mais il est hétérogène. Les différences de niveau, de culture et de personnalité placent l'enseignant face à un dilemme constant, celui de privilégier une progression d'ensemble tout en veillant à ne perdre personne en chemin. Donc de combiner la gestion de l'ensemble et le suivi de chacun, dès que se manifestent des difficultés ponctuelles. « *Les enseignants sont souvent contre la sélection, mais ils sélectionnent tout de même. Ils font échouer certains et réussir d'autres, portent un jugement alors que l'idéologie de l'école enjoindrait d'accompagner toute personne dans son accès au savoir* », Mireille Cifali et Besa Myftiu (2006, p. 88) y voient une « *contradiction constante* ». Le respect des règles ne pose pas de problème dès lors que l'ambiance permet au dialogue de régler les difficultés. Quand un dialogue ouvert nourrit l'intelligence du groupe, il n'est plus nécessaire de faire planer le spectre de la contrainte.

En somme, il semble que, dans la pratique, seul un enseignant « *mu par une générosité sans borne* » sait communiquer la passion qu'il a pour sa matière. Cette énergie lui épargne paradoxalement les peines du maintien de l'ordre et l'épuisement qu'éprouvent ceux que le manque d'intérêt condamne au rapport de force. Mon professeur de chimie en est l'exemple le plus flagrant, talonné de très près par Monsieur Blanc : « *Lui, il aimait les livres, ceux qu'on ne peut traduire sans en perdre la substance. La langue de Shakespeare. [...] Monsieur Blanc avait des exigences auxquelles je me réjouissais de répondre* ».

Pour conclure ce chapitre, il apparaît que la souplesse et la fermeté constituent les deux mains entre lesquelles peut naître une relation de confiance, comme véritable clé pédagogique. C'est dans la mesure où l'estime mutuelle fonde la communication entre un enseignant et ses élèves, pris individuellement autant que collectivement, que la transmission des savoirs et des savoir-faire se trouve être le mieux assurée. Or la souplesse, si elle suppose une part considérable d'intuition, donc de prédispositions à l'exercice de ce métier, elle nécessite aussi, comme toute improvisation, de maîtriser davantage que de coutume les matières enseignées, sans quoi le risque est de bricoler. C'est à cette compétence que tient la

capacité qu'a un professeur de partir du niveau et du point de vue de ses élèves, car sans cela c'est l'écoute qui serait compromise, faisant courir le risque d'une rupture difficilement surmontable. Selon Goumaz :

« La capacité de déjouer le pronostic des élèves en réagissant autrement, en s'abstenant, en différant le moment de sa réaction, la capacité de réagir par l'ironie là où l'on aurait attendu une punition sévère, de laisser aller sa colère quand d'habitude le stricte contrôle de soi l'emporte, tout cela tend à susciter une impression de maîtrise et à renforcer l'autorité du maître » (Goumaz, 1991, p. 53).

Susciter une réelle participation de la part des élèves demande de faire preuve d'une souplesse à toute épreuve. Et pour cause : dès le moment où un enseignant n'est plus le sujet unique des événements, l'imprévu est à nouveau de la partie. Quoiqu'il en soit, le gain de cette participation est énorme et ce détour en vaut la peine, car c'est alors qu'une relation effective permet de faire passer le message et de faire que l'élève se l'approprie, qu'il s'agisse de la matière des cours ou de sujets tenant au fonctionnement de la classe. *« Elle avait avec ses élèves une relation qui permettait une alternance parfaite entre les moments de travail et les moments de détente. Ceux-ci la suivaient sans qu'aucun malentendu ne s'immisce ».*

9.4 Une image de soi en travaux

I. *Opération à cœur ouvert, cicatrisation douloureuse*

Je peine à traiter cette thématique transversale avec le même sang-froid que les autres. Toujours cette même difficulté à entrer dans une souffrance passée mais encore présente et probablement future. L'angoisse me prend à la seule lecture des extraits que j'ai gardés de ce récit et qui doit, par cette analyse, me permettre de prendre du recul. Il a beau y avoir une évolution, un dépassement de cette souffrance, le simple fait de voir ces phrases me glace, m'effraie. On n'oublie pas ce que la douleur nous a causé. Dès qu'on s'y repenche, les sensations reprennent le pas sur la résilience. J'avais voulu commencer mon analyse par ce thème, il était motivant, il est le plus personnel, il touche une intimité dévoilée, entre les lignes. Je l'ai gardé pour la fin et voilà que soudain il me paralyse. Remise en question du tout. Je dois prendre du recul. Du recul sur cette petite fille blessée, retrouver la force de cette femme qui a appris à se faire confiance.

« Il (l'écrivain) ne peut la fuir (l'angoisse), il ne s'en défend qu'en poursuivant son projet. Si elle le torture, si elle le contraint, si elle le terrasse, il ne peut que la vivre, et parfois elle lui permet de trouver les mots, d'écrire des pages, des livres qui délivrent, ceux qui les parcourent, de leur terreur » (Cifali, 2005, p. 90).

Il ne me reste qu'une chose à faire, plonger. Plonger dans les anales de cette angoisse et la libérer. Elle ne touche pas qu'à l'école, elle touche tout mon être. Quelle est-elle ? D'où vient-elle ? Elle me noue. Elle est diverse et reparaît sans crier gare. Peur d'être seule, peur d'être abandonnée, peur de n'être pas acceptée, peur de ne pas savoir répondre, peur de ne pas être à ma place, peur de ne pas y arriver, peur de me perdre, peur de l'échec, peur de moi-même, peur des autres, peur de l'inconnu.

J'ai acquis une capacité d'autodestruction très développée. Comme pour mâcher le travail des autres à mon égard. C'est là le fruit d'une réaction infantine. Appel ? Protestation ? Défiance ? Je suis capable de saboter quatre ans d'efforts et de confiance en un rien de temps. Pourquoi ? D'où cela me vient-il ?

Je me souviens de moi, enfant. J'étais intelligente. J'étais forte. J'ai affronté des montagnes toute seule, pour alléger le fardeau de ma mère. Je souffrais, mais je n'avais pas peur. Je pensais chaque jour, tout bas, ne t'inquiète pas maman, à nous quatre, on est plus

fortes que le monde. Je comprenais sa souffrance, je comprenais sa peur, je comprenais son absence, mais je savais qu'elle ne pourrait guérir qu'en considérant l'ampleur de cet amour. Ma gorge se serre, mes yeux s'humidifient, les images défilent, je tiens bon, je veux mettre le doigt sur cette chose qui me hante. Quel est ce jour où je me suis interdit d'exister ? Quel est ce jour où j'ai cessé de m'aimer ? Depuis ce jour, je cherche cet amour dans l'autre, je l'attends, s'il vient, il ne me comble pas, je suis un gouffre qui ne supporte pas l'indifférence, je n'ai le droit d'exister que lorsqu'on me l'autorise, sinon, je deviens l'ombre de moi-même.

Je soupçonne que ce jour soit double, qu'il soit l'effet de plusieurs événements. Avant ça, j'étais entière, fragile, douce, présente. Et cette fissure s'est faite, à l'intérieur de moi, et je me suis rebellée contre cette naïveté qui n'en était pas. Comme si j'avais eu tort de croire au possible. Alors je suis devenue double, dotée d'une partie étrangère à moi-même. Une contradiction permanente. Je suis devenue l'image des autres, l'objet de leur désir et de leurs transferts. Je ne demande qu'à être aimée comme j'aime les autres plus que je ne m'aime.

J'aime cette petite fille, je la cherche, je veux qu'elle me donne la main, qu'elle me dise que je suis aussi forte qu'elle et alors, elle me parle, elle pleure d'avoir été abandonnée, contrainte au silence, oubliée. On peut vivre ainsi, on peut vivre et se haïr, on peut vivre et se fuir, et cette société nous permet de croire que l'on peut remplir nos vides. Alors on recherche des dérivatifs. On cherche à sentir. Certains ont besoin de sensations fortes, de celles qui vous permettent de toucher la mort pour se sentir vivre. D'autres ont besoin d'une multitude de petits riens pour se rappeler qu'ils y ont droit, droit au plaisir, droit à une place, droit d'exister. La vie amoureuse est à ce titre une importante source de vie. Elle est la plus grande déception lorsqu'on n'existe pas pour l'autre et la plus puissante gratification quand on s'autorise à être soi, à être cette petite fille qui accepte l'amour, accepte d'être femme, suite à une adolescence divisée, blessée. Quand les masques tombent et que les blindages cèdent.

Oui la force des enfants est telle qu'on peut vivre comme ça, en souffrance, en attente, en patience, vivre dans la dénégation de soi, vivre en cherchant éperdument la preuve que l'on se trompe. On peut vivre grâce au bruit que l'on fait pour ne pas s'entendre, grâce aux plaisirs que l'on s'offre, grâce au travail qui nous occupe, grâce à cette course effrénée que l'on accepte comme un baume. On a tous besoin, un jour, de faire la paix avec cette vie que l'on n'a pas choisie, mais on ne sait pas comment faire, on ne nous apprend qu'à nous battre.

Ainsi en va-t-il de l'image de soi, de son empire sur l'existence et donc sur notre rapport au savoir. Ainsi en va-t-il, concrètement, à mille lieues de l'image abstraite que l'on peut se

faire de la problématique de l'image de soi telle que gentiment maquillée devant la glace. Ainsi en est-il du poids d'une classe dans le cœur d'un instituteur attentif et sensible. Ainsi en va-t-il de la valeur des enfants, dans leurs façons, toujours particulières, d'assumer leur charge d'élèves telle qu'elle s'inscrit dans leur vie.

Ainsi en va-t-il du trouble plus ou moins puissant qui siège à la clé des apprentissages, donc à mille lieues aussi de l'idée proprette que l'enseignant pourrait se faire, théoriquement, en considérant ses élèves comme une pâte molle et vierge qu'il n'y aurait qu'à imprimer à la manière des productions en série. Selon Goumaz : « *Essayer de prendre en compte l'estime de soi de l'élève, en tant que préalable à tout apprentissage, éviterait peut-être au maître de nombreux moments d'efforts stériles, déprimants et à l'élève la répétition, toute aussi stérile, de l'échec* » (Goumaz, 1991, p. 43).

Pour entrer dans ce thème, j'ai pris la liberté de me plonger dans la profondeur de sa signification. Rien de tel pour qu'il change de couleur. Cela implique une liberté, donc un oubli momentané de la présence du lecteur, dans le but que l'auteur lâche son analyse de vécu et laisse le vécu sortir de lui-même. Un peu plus libre, je vais pouvoir entrer à nouveau dans cette analyse. Mais avant, je dois le dire. Je dois l'écrire. Je me suis réveillée ce matin et à ma grande surprise, j'ai connu une révélation. C'est vrai ce que dit Cifali : « *La libération existe pour qui ne fuit pas l'angoisse, c'est là le paradoxe* » (Cifali, 2005, p. 90). Je me sens libérée, je n'ai plus peur. Il y a eu un déplacement de mon angoisse, de ma peur de moi, une compréhension de sa cause, une réparation de cette souffrance. Ce changement de couleur me permet d'y voir plus clair. J'ai pris du recul.

Voici donc. En première primaire, ma première confrontation avec la réalité scolaire a réveillé peurs et incompréhensions. C'est ainsi que « *malgré tous mes efforts, ma confiance en moi était en dégringolade [...]. Mes difficultés s'accrochèrent. J'étais disqualifiée. Je n'étais pas assez forte, je n'avais pas assez d'amis, je n'avais pas confiance en moi, j'étais trop timide, trop discrète, j'avais peur de tout* ». Pourtant, c'est durant ma troisième primaire, qu'à force d'injustices et de mépris, Madame Métris me permit de goûter la douleur consécutive à une perte d'estime de soi. Comme le rappelle très justement Goumaz :

« *L'influence de l'école sur l'évolution de l'estime de soi peut s'exercer dans les deux sens, positif ou négatif ; elle peut à la fois accorder des gratifications, source de confiance en soi, ou infliger des humiliations, génératrices d'une mauvaise image de soi* » (Goumaz, 1991, p. 16).

« A partir de Fabrice se déclinait la liste de classe pour arriver enfin à Elisa, puis à Alexandre ». Cette position, cette place que l'on assigne à un élève peut s'avérer redoutable. Nul besoin pour l'élève de regarder la note qu'il reçoit, il lui suffit d'observer l'attitude de l'enseignante, le chemin qu'elle parcourt avant d'arriver vers lui et de lui tendre le papier.

Et puis il y eut ce jour où elle vint vers moi un peu plus tôt que d'habitude, l'air menaçant, m'humiliant par son accusation. « Un jour que j'eus une bonne note, elle m'accusa d'avoir triché, devant toute la classe. J'ai été punie » je me retrouvais sans défense face à elle, et à toute la classe qui prit un malin plaisir à prendre la relève en criant à tue-tête : « Ouh la menteuse... ». « Je n'aimais plus l'école, je détestais Madame Métris, j'avais encore plus d'un an à tenir ». Le lendemain, on ne veut plus revenir à l'école. Contraint, on se mure, on se cache dans un silence protecteur. Alors les commentaires fusent dans le carnet : « Elisa semble toujours triste et calme dans son coin, elle semble souvent ailleurs, elle montre sa satisfaction lorsqu'elle réussit ses exercices écrits, mais dans les autres situations, elle manque vraiment de dynamisme et d'enthousiasme ».

« Lorsque les expériences vécues en classe ont été humiliantes, lorsqu'elles ont causé des blessures d'amour-propre qui ont de la peine à cicatriser, l'enfant, très vite, va développer une sorte de méfiance de base, tant à l'égard de l'enseignant que de l'institution. Surtout, il va prendre des mesures de protection de son estime de soi » (Goumaz, 1991, p. 18).

Le refus d'apprendre est une réaction qui permettra à un enfant de déplacer sa souffrance et de diminuer l'importance de la déception que lui cause un adulte. Dès ce moment, il entre dans un système d'action-réaction dans lequel il se retrouve seul coupable de son échec. Dans un premier temps, il verra peut-être que lorsqu'il travaille peu, les résultats s'en ressentent, puis à force d'échecs et d'indisponibilité à apprendre, il se retrouvera dans la position que j'ai si bien connue : « Je ne voyais pas l'intérêt d'apprendre, je n'étais pas à la hauteur, j'essayais de passer les années, pour en sortir. [...] trois filles, endurcies par la souffrance et l'échec, qui pour éviter d'en avoir peur avaient incarné leurs difficultés, devenant elles-mêmes le souci ». Alors, il ne reste plus qu'à « s'accepter ainsi, ce qui n'était pas difficile. J'avais donc accepté ma nullité et mes lacunes irrémédiables comme un état de fait. L'école ce n'était pas pour moi. Je n'étais pas à ma place et c'était bien. Plus que trois ans et je pourrais quitter cette prison. Pour aller où ? Sans importance ». « Et les voilà pris dans ce fonctionnement vicieux dans lequel les mesures adoptées pour protéger l'estime de soi aboutissent à diminuer encore celle-ci » (Goumaz, 1991, p. 19).

L'attribution causale que porte un élève tant à sa réussite qu'à son intelligence est un facteur déterminant de son engagement dans une activité scolaire. « *Lorsque celui-ci conçoit la réussite scolaire comme le fruit de facteurs qui sont sous son pouvoir, il s'implique dans les tâches de sorte à prolonger sa réussite et s'efforce de se réajuster* » (Crahay, 2005, p. 289). A l'inverse, lorsqu'il conçoit son échec comme le fruit de sa « nullité » (cause interne non contrôlable), ou comme le fruit d'une trop grande difficulté de la tâche (cause externe non contrôlable), il n'aura pas de possibilité de réajustement. « *Ils avaient tous eu raison, je n'avais rien à faire là, je n'étais pas à niveau* ». La réponse de son enseignant à ce genre de situations peut pourtant être déterminante. En effet, c'est ce que démontre Rosenthal dans sa célèbre expérience sur l'effet *Pygmalion à l'école*. La représentation que se fait un enseignant de ses élèves produit un effet sur ces derniers. Une représentation positive sur un élève infléchira positivement sur sa scolarité, et inversement. Cet effet d'attente à laquelle un enfant tend à se conformer est un phénomène que je connais très bien. J'en suis même une excellente caricature. « *Il suffit en fait de me dire que je n'y arriverai jamais pour que j'abandonne, il suffit de me dire que ce n'est pas pour moi pour que j'arrête tout et aille me terrer dans ma grotte, il suffit de me dire que je devrais faire ceci ou cela pour que le goût disparaisse* ». C'est ainsi que je répons à l'image que l'on se fait de moi.

Cette réaction cache une autre dépendance : « *Pour venir à bout d'une difficulté, j'ai besoin d'être prise par son véritable enjeu. Alors je me transforme, alors je deviens forte et plus rien ne peut m'arrêter* ». Lorsque l'image que l'on se fait de moi m'amène à douter de mes capacités de dépassement d'une difficulté, le goût disparaît, j'en suis dépossédée, la contrainte m'afflige. De même, lorsque je suis mise en concurrence avec des pairs, « *synonyme pour moi de devoir faire mieux qu'un autre* », je retombe dans ma nullité. « *Ce genre de compétition ne me permet pas de sentir ma force, qui alors me quitte* ». Ce deuxième effet se trouve décuplé par le fait que : « *J'ai toujours été très jalouse dans l'enceinte scolaire, jalouse de la confiance en soi des autres, jalouse de leur application, jalouse de leur réussite, jalouse de leurs facilités* ». Cette jalousie provient également du peu de confiance que j'ai en ma capacité de réussite, capacité remise en question avant chaque évaluation. En fait, la seule compétition qui me permette d'avancer, c'est celle que j'ai envers moi-même. C'est ce qui rend si paradoxale mon affection pour la grimpe. Lorsque l'on grimpe, on se bat contre soi, contre ses propres faiblesses et même contre ses propres échecs.

Pourtant, depuis peu, un changement m'a permis de dépasser cette jalousie. Le jour où j'ai compris qu'il ne s'agit pas de faire mieux que les autres et que « *au contraire, j'ai fini par*

comprendre que je ne ferais pas mieux que les autres, mais il m'a fallu accepter qu'il me faille faire différemment ». En outre, mon entrée dans le monde professionnel m'a permis de reconstruire l'image que j'avais de moi à la suite de mon échec en SES, grâce aux différentes rencontres que j'y ai faites et aux nombreux défis que j'ai relevés. « J'y ai appris à être compétente dans l'exercice de mes fonctions, que j'ai pu exercer avec aisance et plaisir ». Ces rencontres ont été un véritable réconfort. J'avais beau ne pas être à ma place dans les différents métiers que j'ai pratiqués, ils m'ont tous permis de croire en l'étendue de mes capacités. Pourtant, le fait d'avoir un projet professionnel dans lequel j'ai pu découvrir ma place, a contribué à décupler ces dernières en prenant des risques, en « m'embarquant seule dans des aventures dont on ne connaît pas la fin avant que celle-ci ne se présente », j'ai été amenée à découvrir que « mes peurs commençaient à laisser place aux plaisirs dont ce métier était truffé ». Crahay reprend ainsi le point de vue de Bruner :

« Toute personne a en effet besoin de se construire une vision du monde dans laquelle elle peut envisager d'avoir une place qui lui est propre. L'homme ne se conçoit pas sans racines ni projet. L'éducation doit par conséquent, aider l'enfant à se donner un passé et un avenir possible » (Crahay, 2005, p. 334).

II. Couper le cordon ne se fait pas en un coup de ciseaux

J'ai souhaité, dans un premier temps, traiter de cette thématique qui se rapporte à l'influence que la famille peut avoir sur un enfant, par une mise en écho avec la précédente, car à mes yeux, elles sont interdépendantes. En effet, le vécu que j'en ai m'a largement démontré que lorsque l'enfant est en crise à la fois au sein de sa famille et à l'école, les souffrances s'en retrouvent décuplées. J'ai cependant changé d'avis, car il m'a paru important de mettre en évidence la portée qu'elles ont chacune individuellement sur les possibilités d'accès au savoir d'un élève et sur son rapport au savoir.

A mon entrée à l'école, j'ai tout d'abord trouvé dans ce lieu un refuge. Un endroit où il n'était pas question de souffrance. Un halo de sécurité dans lequel j'avais le droit de m'affirmer, de prendre ma place, d'être à nouveau un enfant. « A la maison, ce n'était pas pareil ». A la maison, il fallait se battre pour parler, il fallait se battre pour avoir une place. Ma

vie quotidienne n'avait rien d'affreux, mais elle comportait des souffrances communes, des souffrances taboues qui rendaient le climat parfois tendu, où les orages étaient aussi fréquents qu'inattendus. Lorsque l'école a changé de signification, devenant lieu de confrontations et d'apprentissages difficiles, je n'ai pas trouvé la force d'en parler à ma mère. *« Elle n'avait pas de temps pour reprendre avec moi les apprentissages qui me passaient au-dessus. Je ne voulais pas en rajouter en matière de soucis, je les gardais donc pour moi »*. Or, un enfant a un réel besoin de soutien qui, s'il est absent, ne lui permettra pas de faire face, seul, aux difficultés qui le submergent. Je ne trouvais ni à l'école, ni à la maison, une place dans laquelle je puisse me sentir bien. Selon Chabert : *« Ces conduites symptomatiques d'un malaise scolaire – ils ne trouvent pas leur place – ont souvent leur origine dans un sentiment plus général de non-appartenance »* (Chabert, 1996, p. 90). Elle ajoute : *« Ne se sentant pas plus appartenir au groupe-classe qu'ils ne parviennent à se situer dans leur monde familial, certains élèves en difficultés cherchent d'abord à se faire remarquer »* (Chabert, 1996, p. 92). La séparation de mes parents n'y est probablement pas étrangère. Lorsqu'un parent manque à un enfant, ce sentiment de non-appartenance prend tout son sens.

En troisième primaire, mes difficultés à l'école se situaient tant sur le plan scolaire que sur le plan relationnel et *« c'est pendant cette même année que les conflits familiaux prirent de l'ampleur. C'est que ma mère, travaillant trop, n'était pas assez présente, et que mon père, dans son absence, était omniprésent »*. C'est dans ces conditions que l'élève court le plus grand danger. Quand il est seul et sait que ses appels n'y feront rien.

Outre ces difficultés en période de crises, il y avait le tabou : mon père. Alors muré dans un douloureux silence, l'enfant se met en marge. En marge de ses camarades qui ne le comprennent pas et qui en ont peur. En marge de son enseignant qui n'y comprend rien. En marge de sa fratrie puisque là aussi c'est un tabou. Et enfin, bien entendu, en marge de tout apprentissage puisque *« ni les frites, ni l'école n'étaient objet de mes premières préoccupations »*. Silence ne devrait jamais rimer avec enfance. *« Réalités incompatibles. Une enfant, étrangère à l'enfance »*.

A l'adolescence, le danger peut s'avérer encore plus grand. En effet, c'est à ce moment-là que l'avenir d'un élève se dessine. Le pire dans mon cas a été évité de peu. L'adolescent commence à comprendre certaines choses, il se sent capable d'assumer, d'affronter tous les dangers, même si ce n'est que par fierté. Cette fameuse 9^{ème} année a été la plus difficile de ma carrière scolaire. La violence des relations entre pairs est extrême. Elle frappe l'individu de

plein fouet, alors qu'il vient à peine de grandir, qu'il se découvre, qu'il découvre l'autre. A la maison, il est incompris, ses parents ne savent plus comment faire face à la révolte toujours plus grande qu'ils lui inspirent. Et là, au milieu, les savoirs, les résultats, l'avenir. J'ai eu de la chance, ma mère n'a pas cédé, ma mère ne m'a pas laissé décider, ma mère m'a offert d'avoir une seconde chance. *« Elle m'a dit que je pourrais faire ce que je voudrais plus tard, mais que d'abord je devrais aller au bout de mes études, collège compris. Que choisir implique qu'il y ait au moins deux possibilités, l'échec n'en laissant qu'une. Quand je me donnerai la possibilité de prendre une décision face à plusieurs portes de sortie possibles, je pourrai faire ce que bon me semble ».*

Si la sociabilité de l'enfant se construit à l'école, sa culture et ses capacités de défense prennent forme dans sa famille. Certains élèves trouvent une échappatoire à l'école, d'autres pas. Quoiqu'il en soit, lorsque parents et école agissent de concert dans le sens d'une autorité sans faille ne laissant aucune place à l'enfant qui se trouve incompris et entre ainsi dans un silence amer, il lui faudra du temps pour retrouver les moyens d'agir et non plus réagir à leur autorité. Une fois encore, c'est Monsieur Janno qui me permit d'avancer, de couper le cordon, en prenant conscience que j'apprenais pour moi, que mes échecs me concernaient avant les autres, que d'entrer au collège était une chance à laquelle j'avais droit et que ma mère n'avait rien à voir là-dedans. J'étais si révoltée que j'étais prête à tout, juste pour la blesser. C'est une réaction de base, celle qui répondait au « t'es vraiment nulle », très bien, je suis nulle. Plus rien à faire d'autre que de plier bagages. *« Pour aller où ? Pas d'importance ».*

Dès mon entrée au Collège, j'ai pris mon indépendance par rapport à ces jugements, je me suis occupée seule de ma scolarité, j'ai cessé d'écouter, mais je n'étais plus en silence. Je prenais mes études au sérieux et à mon grand étonnement, je m'y suis plu. Il y avait là des choses intéressantes. Il me restait pourtant plusieurs batailles à livrer avant de pouvoir me démarquer complètement des attentes de ma mère. En effet, lorsque j'ai quitté la maison, *« je devais choisir entre faire une école et alors rester chez mes parents, ou faire mon entrée dans l'indépendance d'une vie d'adulte ».* Je n'ai même pas cherché d'école, je ne voulais pas aller à l'école. La raison ? Une émancipation qui ne pouvait plus attendre. Ce n'est que cinq ans plus tard qu'enfin je me suis demandée *« ce que je voulais faire de ma vie, pour la première fois. Les pressions familiales, les peurs de l'échec, les angoisses laissèrent la place à mes envies ».*

Ce démarquage de la famille est nécessaire à une entrée dans l'indépendance. Pendant longtemps, je ne voulais qu'une chose, ne pas faire comme mes sœurs, ne pas faire comme mes parents. Résultat, je suis allée en SES, mon père aussi, il a fait HEI. J'ai fait une école de

massage, j'ai une sœur physiothérapeute et une mère ostéopathe et acuponcteur. Je me suis inscrite en science de l'éducation, ma mère a une licence en Science de l'Education. Je serai enseignante, mon autre sœur enseigne au Cycle. Un véritable échec donc. Cependant, une chose est sûre, que ce soit l'école de massage ou la Licence Mention Enseignement, j'ai fait ces choix indépendamment de ma famille. L'idée m'est venue d'ailleurs.

10. Point final

Mon parcours n'a rien de linéaire et si Monsieur Délice m'a dit hier, qu'il ne s'étonnait guère que je devienne enseignante, puisqu'il a toujours perçu mon amour pour les questions relatives aux choses humaines, il en est d'autres que cette nouvelle pourrait étonner. Une chose est certaine, si je souhaite aujourd'hui devenir enseignante, ce n'est pas dû, dans mon cas, à une vocation, mais c'est là le fruit de tout un vécu.

Longue a été la route qui m'a amenée à cette résolution. Pourtant, chaque moment de cette trajectoire de vie a eu son importance dans la construction de ce que je suis aujourd'hui. Longue encore est la route qu'il me reste à parcourir avant de pouvoir mettre à l'épreuve chacun des idéaux que découvre ce mémoire. Chaque jour me permettra toutefois d'évoluer dans ce sens, tout en sachant que dans l'enseignement, comme dans tout art, la perfection n'existe pas, mais que le travail permet de s'en approcher, de trouver une forme d'accomplissement.

Si je me sens plus forte aujourd'hui, de m'être exposée à la dimension inachevable de la récolte de sens qu'offre ce récit, ou encore d'avoir bravé toutes les épreuves que cet écrit a engendrées, je me sens également plus forte de la compréhension des expériences que j'ai vécues, même si celle-ci n'est que partielle. Et la confiance, et le soutien, et la reconnaissance sont des nécessités pour avancer dans cette grande aventure qu'est la vie, car ainsi grandir est douloureux, ainsi mûrir ne l'est pas moins.

Si j'ai pu appréhender par cette introspection toute la complexité de ce que je suis en tant que personne, j'ai également pu appréhender la réelle complexité de la relation à l'autre dans une institution qui a pour objectif de former les hommes de demain. Cette complexité appelle à un réel souci d'offrir à chacun un droit à la différence, un droit au respect, un droit à la reconnaissance de ce qu'il est, une personne à part entière et non pas seulement élève, quelles que soient ses difficultés, ses peurs, ses besoins, ses violences.

Mon rapport au savoir a évolué et évoluera encore, de même, mon rapport à l'autre a évolué et évoluera encore. A la lecture de ce mémoire, il semble que malgré leur indépendance, une réelle corrélation existe entre ces deux processus de construction de soi. En

ce qui me concerne, mon évolution personnelle semble avoir suivi des étapes clés qu'il me paraît nécessaire de mettre en évidence.

Tout d'abord, dans mes premières années d'école, l'enseignant a été pour moi le garant de la majeure partie de la construction de mon rapport au savoir, de part les moyens qu'il mettait à ma disposition, ou non, pour me permettre d'avoir un accès au savoir qui me soit, dans un premier temps, facilité. Ainsi en allait-il aussi de l'importance d'être en sécurité, comme celle d'être accueillie et d'avoir droit à une place et à la bienveillance d'une écoute.

J'ai ensuite pris mon autonomie, mais tant que je n'ai pas découvert l'importance que revêt chacun des savoirs disciplinaires que j'étais censée acquérir, l'enseignant est resté pendant longtemps encore le porteur de ce sens, par transfert. Pendant le temps où l'enseignant et le savoir sont ainsi assimilés, dans ce double écueil, il a pour rôle d'en transmettre la saveur, afin de permettre à un élève de lui donner un sens. C'est à ce moment que j'ai été le plus fortement dépendante de l'attrait de l'enseignant et du savoir, de ses efforts et de son goût, de la qualité des dispositifs mis en place et de mes capacités à les relever.

L'indépendance par rapport à l'enseignant s'est manifestée lorsque j'ai découvert, par le biais de mini révélations, la saveur de chacun des savoirs scolaires. J'ai alors été libre de souhaiter les acquérir pour m'enrichir, ou non, j'ai eu accès à une compréhension du rôle de chaque discipline dans sa complexité, dans sa verticalité, dans sa position et dans les liens qu'elle tisse avec le monde.

Pourtant ce n'est qu'au moment où un projet d'avenir concret s'est imposé à moi, que ma curiosité a augmenté de manière exponentielle dans le domaine particulier de l'enseignement. C'est ce qui m'a permis de reprendre mes études et de gravir les différents échelons de cette formation, un à un, courageusement, malgré mes peines et mes doutes.

Ces étapes, bien qu'elles me soient personnelles, ne sont peut-être pas singulières. Pour le savoir, il s'agirait de faire une autre recherche, davantage qualitative pour en tester la valeur en termes de généralisation.

La mission de l'enseignant serait-elle impossible ?

Le système scolaire fonctionne encore, selon moi, trop à l'abri des anomalies, en s'exposant trop peu aussi à leurs implications. Si telle est la façon, pour ceux qui réussissent, s'ils se destinent à cette profession, il n'est guère étonnant qu'ils reproduisent alors les erreurs

du système. Au risque que ce métier finisse par se transmettre, comme par une tradition par définition immuable. Le cercle est vicieux.

C'est un véritable combat. Est-il perdu d'avance ? Mieux vaut savoir que c'est un combat contre l'inertie du système, contre la mauvaise foi, facteurs selon moi essentiels de la « violence des jeunes ». Ce combat, c'est en silence qu'il se livre, dans l'amour du métier, confiant dans l'intelligence des élèves dont le destin nous est confié, confiant dans leur capacité à eux d'aimer plus tard leur métier. Vouloir lutter contre le système serait encore une façon d'emprunter ses voies, celles du rejet. La clé de ce système n'est pourtant pas ailleurs que dans notre propre attitude envers les autres, dans la vie comme en classe.

Peut-être n'est-il pas superflu de rappeler que le métier d'enseignant ne peut être un refuge. Qu'il implique de fournir un réel travail, à commencer par une consciencieuse et minutieuse préparation des cours. Le soin apporté à la correction des copies est aussi un des moments privilégiés dans la mise en relation de l'élève avec la substance du savoir. Une autre exigence primordiale est encore de continuer à se former, tant à sa matière qu'aux passionnantes réalités de la pédagogie. A qui s'adressent toutes ces théories, si ce n'est aux principaux intéressés que sont les enseignants ?

Quoi qu'il en soit, la cohésion relationnelle à toute son importance pour moi et nécessite de prendre un soin tout particulier au côté relationnel qu'implique une classe. La confiance que peuvent apporter les apprentissages et leur aboutissement permet aux élèves de conforter une image de soi positive. D'où l'importance que chaque élève joue un rôle dans la réalisation du travail demandé.

Si mon neveu m'a permis de m'ouvrir au monde des enfants en me rappelant le sérieux de l'instant présent, les yeux dans les yeux, à la découverte d'une nouvelle forme de confiance, mes années d'université m'ont permis de m'approprier au maximum les savoirs nécessaires pour enseigner. Cela passait donc par un choix de séquences qui soient passionnantes à mes yeux. Et les séquences devenaient alors des projets. Cela exige une quantité de travail nettement supérieure à ce que l'université attendait, mais ce n'est rien à côté de ce qu'il est nécessaire d'investir dans ce métier. D'où l'importance de garder confiance en soi et en ses ambitions et d'essayer de rendre à chaque discipline sa saveur en apprivoisant chaque matière. C'est un bonheur pour moi d'avoir pu voir par l'écriture de ce mémoire, transparaître peu à peu ces évidences que les fausses évidences masquent et dénaturent.

11. Bibliographie

- André, A., Cifali, M. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- André, A. (2007). *Devenir écrivain. Un peu, beaucoup, passionnément*. Paris : S. Leduc.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Beillerot, J., Bouillet A., Blanchard-Laville C., Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Ed. Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Brandibas, G., Fourasté, R. (2005). *Les accidentés de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Certeau, de M. (1969). *L'étranger ou l'union de la différence*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*. Paris : L'Harmattan.
- Chaput, M., Giguère, P.-A., Vidricaire, A. (1999). *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chessex-Viguet, C. (1990). *L'école est un roman. Essai sur la relation pédagogique dans la littérature européenne*. Lausanne. Editions d'en bas.

- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 5^e éd. 2005.
- Cifali, M., Myftiu, B. (2006). *Dialogues et récits d'éducation sur la différence*. Edition les Paradigmes.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Devalay, M. (2006). *Donner du sens à l'école*. Paris ESF.
- Dubar, C. (2000). *Construction identitaire*. Les cahiers pédagogiques, n° 380.
- Dolto, F. (1989). *L'échec scolaire. Essais sur l'éducation*. Paris : Presses Pocket.
- Féron Romano, J. (2002). *Apprivoiser l'imaginaire : essai sur l'écriture et ses ateliers*. Ed. du Jasmin.
- Gaston, G. (1991). *Enseignant-enseignés : Une estime réciproque*. Genève : Editions des Sables.
- Gayet, D. (2007). *Les relations maître-élève*. Paris : Economica.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec. Ouvrir des chemins*. Paris : ESF.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Khalifa, M. (2008). *De l'échec scolaire au bonheur d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Killinger, J. (1983). *La solitude de l'enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Mannoni, O. (1980). *Psychanalyse et enseignement. Un commencement qui n'en finit pas*. Paris : Seuil.
- Myftiu, B. (2004). *Le récit en formation*. Questions Vives, recherche en éducation. Vol. 2, n°4.
- Neill, A. S. (1960). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : François Maspero, 1971.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 4^e éd. 2000.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF, 5^e éd. 2006.

Vecchi, de G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.

Vellas, E. (2008). *Approche par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique » de l'éducation nouvelle*. Genève : FAPSE. (Thèse).