

Master of Arts et Diplôme d'enseignement spécialisé

Qu'est-ce qui motive une enseignante ordinaire à devenir enseignante spécialisée ?

Mémoire professionnel

Travail de Céline André
Lara Clisson

Sous la direction de Geneviève Tschopp Rywalski
Jean-Marie Cassagne

Membre du jury Eric Walther

Lausanne, Janvier 2020

Table des matières

1.	Introduction.....	4
2.	Question de recherche	6
3.	Cadre théorique.....	8
3.1.	<i>Transition, reconversion et bifurcation</i>	<i>8</i>
3.1.1.	Définitions.....	8
3.1.2.	Le statut du changement	9
3.1.3.	Les déclencheurs.....	10
3.1.4.	Continuité — rupture.....	11
3.2.	<i>Identité.....</i>	<i>12</i>
3.2.1.	Définition.....	12
3.2.2.	Mouvements identitaires	13
3.2.3.	Singularité — altérité.....	14
3.2.4.	Identité professionnelle	14
3.3.	<i>Valeurs.....</i>	<i>15</i>
3.3.1.	Définition.....	15
3.3.2.	Balises	16
3.3.3.	Valeurs institutionnelles.....	17
3.3.4.	Conflit de valeurs	17
3.4.	<i>Histoires de vie.....</i>	<i>19</i>
3.4.1.	La démarche « histoire de vie »	19
3.4.2.	Distinction entre récit de vie et histoire de vie.....	19
3.4.3.	Subjectivité des récits de vie.....	20
3.4.4.	Donner du sens	21
3.5.	<i>Démarches compréhensives</i>	<i>21</i>
3.5.1.	La recherche qualitative	21
3.5.2.	La relation enquêteur-sujet.....	22
3.5.3.	Un regard de l'intérieur.....	22
4.	Démarche méthodologique	23
4.1.	<i>Devis de recherche.....</i>	<i>23</i>
4.2.	<i>Participant.es.....</i>	<i>24</i>
4.3.	<i>Informations aux participant.es.....</i>	<i>25</i>
4.4.	<i>Entretiens biographiques.....</i>	<i>26</i>

4.4.1.	L'entretien biographique.....	26
4.4.2.	Guide d'entretien	26
4.4.3.	Posture des intervieweuses	27
4.4.4.	Infrastructure de l'entretien	27
4.5.	<i>Catégorisation des éléments d'entretien.....</i>	29
4.6.	<i>Processus d'analyse.....</i>	30
5.	Analyse	31
5.1.	<i>Participant.es.....</i>	31
5.1.1.	Jeanne	31
5.1.2.	Lia	31
5.1.3.	Sylvia	32
5.1.4.	Christelle.....	32
5.1.5.	Amélie	33
5.1.6.	Céline.....	33
5.1.7.	Lara	34
5.2.	<i>Analyse et interprétation des données par catégorie</i>	34
5.3.	<i>Vécu personnel.....</i>	35
5.3.1.	Les enseignants dans la famille	35
5.3.2.	Les différences dans l'entourage.....	36
5.3.3.	Soi-même hors norme	38
5.4.	<i>Vécu professionnel.....</i>	39
5.4.1.	Contacts avec des élèves à besoins éducatifs particuliers	40
5.4.2.	Collaborations professionnelles.....	41
5.4.3.	Opportunités.....	43
5.5.	<i>Insatisfaction face à l'enseignement ordinaire.....</i>	44
5.5.1.	Surcharge	45
5.5.2.	Manque d'outils, de ressources ou de compétences.....	46
5.5.3.	Perception du système scolaire.....	47
5.5.4.	Avantages de l'enseignement ordinaire.....	48
5.6.	<i>Valeurs.....</i>	49
5.6.1.	Accueillir la différence	49
5.6.2.	Soigner la relation	50
5.6.3.	Accompagner les plus fragiles.....	51
5.6.4.	Cultiver sa curiosité	52
5.7.	<i>Analyse des effets de l'entretien.....</i>	53
5.7.1.	sur les participant.es	54

5.7.2.	sur les chercheuses	55
6.	Conclusion	56
6.1.	<i>Éléments de réponse à la question de recherche.....</i>	56
6.2.	<i>Synthèse.....</i>	59
6.3.	<i>Critique méthodologique</i>	61
6.4.	<i>Apports et limites de notre recherche.....</i>	63
6.4.1.	Apports au sens strict	63
6.4.2.	Apports aux chercheuses	63
6.4.2.1.	Apports pour Céline.....	64
6.4.2.2.	Apports pour Lara	64
6.4.3.	Limites de cette recherche et pistes de réflexions futures	65
7.	Bibliographie.....	66
7.1.	<i>Ouvrages cités.....</i>	66
7.2.	<i>Ouvrages consultés.....</i>	69
8.	Remerciements.....	70
9.	Annexes.....	71
9.1.	<i>Informations aux participantes.....</i>	71
9.2.	<i>Guide d'entretien.....</i>	72
9.3.	<i>Retranscriptions.....</i>	73
9.3.1.	Entretien avec Jeanne	73
9.3.2.	Entretien avec Lia	80
9.3.3.	Entretien avec Sylvia	85
9.3.4.	Entretien avec Christelle	97
9.3.5.	Entretien avec Amélie.....	109
9.3.6.	Entretien avec Céline	120
9.3.7.	Entretien avec Lara	127

1. Introduction

Dans ce travail de mémoire professionnel, nous nous sommes intéressées au processus qui nous a nous-mêmes amenées à passer de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé. Cette thématique nous interpelle, car nous avons constaté que notre choix a été motivé par divers facteurs, tant personnels que professionnels. Nous avons voulu déterminer si nous pouvions trouver une certaine récurrence de ces facteurs chez les enseignantes et enseignants qui ont réalisé cette reconversion.

Dans nos situations respectives, le processus de changement a été le résultat d'une évolution naturelle interne alors que sa mise en œuvre effective s'est révélée être plus laborieuse, en raison des conditions d'admission à la formation qui nous ont contraintes à passer par une validation des acquis de l'expérience. Nous supposons que cette démarche, qui pour nous était singulière, va tendre à devenir plus commune, pour plusieurs raisons. L'une d'elles est que, de nos jours, le changement est valorisé, dans le sens où il est perçu comme une capacité de flexibilité et d'ajustement aux circonstances, de remise en question ou d'adaptation à ses propres valeurs, ainsi que comme une preuve d'ambition professionnelle. D'après Boutinet,

nous observons en effet un basculement sans doute majeur dans nos façons de vivre le temps, de ce qu'elles étaient en contexte moderne, toutes organisées au regard d'une continuité orientée, à ce qu'elles sont devenues aujourd'hui, discontinues et fragmentées, (...). Qui par exemple, en tant qu'adulte ne cherche pas actuellement à organiser son parcours professionnel à partir de transitions appropriées ? (Boutinet, 2014, p.1).

Une autre serait que notre époque est rythmée par nombre de changements politiques qui modifient le métier d'enseignant en profondeur. Ces turbulences peuvent provoquer des interrogations, des remises en question, des envies de formation, des ruptures ou des bifurcations. Une troisième raison viendrait de ce même changement politique qui prescrit l'inclusion : de ce fait les enseignants ordinaires sont beaucoup plus exposés qu'auparavant, non seulement aux élèves différents, mais aussi à leurs enseignants spécialisés. Cette proximité permettrait une meilleure appréhension des particularités du métier, voire la naissance d'une future vocation. Une raison supplémentaire pourrait être que l'accès à la formation d'enseignant spécialisé a été encouragé ces dernières années pour les enseignants ordinaires, notamment via la validation des acquis de l'expérience par laquelle nous sommes passées. Le regroupement de l'enseignement ordinaire et du spécialisé au sein de la même institution participe probablement aussi à cette facilitation, grâce à une meilleure connaissance des possibilités existantes et d'une

inscription plus accessible. Notre recherche nous paraît donc pertinente au regard de l'éventuelle augmentation de ce type de bifurcation au cours de la carrière d'un enseignant.

Au tout début de notre travail, lorsque notre mémoire était encore en projet, nous avons trouvé un article décrivant une étude française intitulée « La mobilité professionnelle des enseignants du premier degré vers les postes de réseaux d'aides » (Denis, 2014) qui correspondait à ce que nous cherchions à savoir et qui nous a inspirées. Son contenu abordait des thèmes tels que la motivation, le choix, la rupture, les rencontres déterminantes présents dans les histoires des participants à cette recherche. Le contexte français étant bien différent du nôtre, autant d'un point de vue politique que structurel, nous avons jugé pertinent de mener une étude similaire adaptée à notre situation vaudoise.

Nous avons été également motivées par l'aspect biographique de cette recherche. En effet, il nous intéressait particulièrement d'aller chercher notre matériau de travail dans les expériences vécues des enquêtées (exclusivement féminines, en la circonstance) qui deviennent des sujets de leur propre histoire. Au quotidien, nous sommes toutes les deux habitées par une envie d'aller à la rencontre de l'autre pour le comprendre, dans une dimension relationnelle. Ces interactions nous permettent de nous confronter ou de nous retrouver dans le regard que l'autre porte sur lui-même et ce travail de recherche répond à cette attente. Dans ce sens, il correspond à ce que nous avons voulu mettre en lumière.

L'histoire de vie en formation est la méthode qui nous a semblé la plus en adéquation avec notre question de recherche, c'est pourquoi nous nous en sommes largement inspirées pour analyser les entretiens que nous avons menés. Cette méthode est utilisée dans la formation d'adultes et « fournit une ouverture spécifique à une démarche de narration qui rassemble, pour leur donner un sens, la globalité des expériences d'apprentissage du cours de la vie » (Dominicé, 2019, p.381). Notre but était bien sûr un peu différent puisque notre démarche ne consistait pas à former nos enquêtées, mais nous nous retrouvons dans l'idée de donner du sens. Nous nous inscrivons dans ce courant herméneutique qui permet de développer la formation au sens large, en l'éclairant par le récit.

Nous avons articulé notre recherche de la manière suivante : tout d'abord, nous posons notre question de recherche ainsi que les sous-questions qui en découlent. Puis, dans le cadre théorique, nous approfondissons les trois thématiques constitutives de notre travail, à savoir

transition, identité et valeurs. Ensuite, dans ce même cadre, nous abordons les aspects épistémologiques des histoires de vie et de la méthode compréhensive. Dans la partie méthodologique, nous explicitons notre démarche de recherche puis expliquons comment nous avons mené les entretiens et entrepris le processus d'analyse. Dans le chapitre d'analyse, nous présentons nos sept participantes, avant d'interpréter nos données sous différents angles. De plus, nous nous penchons sur la question des effets de l'entretien. Finalement, dans la conclusion, nous donnons des éléments de réponse à notre question de recherche avant d'examiner les apports et les limites de notre travail.

Nous spécifions ici que nous avons volontairement employé le féminin pour désigner les personnes en situation de transition puisque notre échantillon ne se compose que de femmes. Bien entendu, les termes choisis s'appliquent également au genre masculin lorsqu'ils sont utilisés de manière plus générale, comme c'est le cas par exemple dans le titre de ce mémoire.

2. Question de recherche

Comme nous l'avons brièvement évoqué dans l'introduction, nous évoluons dans un monde protéiforme. Nous devons sans cesse nous adapter à un environnement variable qui peut provoquer une certaine instabilité. Les repères ne sont plus aussi figés qu'auparavant. Ces vingt dernières années, puisque c'est la durée de notre carrière, nous avons constaté un nombre important de changements, que ce soit au niveau du statut de l'enseignant, de l'attitude des élèves, des attentes de leurs parents, de la collaboration avec les collègues, du système institutionnel ou des volontés politiques. Dans ce contexte inconfortable, les enseignantes que nous étions alors ont dû faire des compromis, s'accommoder de certaines injonctions avec lesquelles nous n'étions plus forcément en accord. A posteriori, nous pouvons décrire cette période comme une époque de bricolage identitaire, qui nous permettait de continuer à enseigner malgré les turbulences. Ce temps a duré jusqu'à ce qu'un événement, prenant la forme d'une personne ou d'une opportunité, vienne déclencher un questionnement qui nous a poussées à revisiter notre situation professionnelle à travers le filtre de nos valeurs. A l'aune de celles-ci, nous avons réalisé que le métier d'enseignante spécialisée constituait une identité plus proche de ce que l'on souhaitait devenir, dans sa singularité et son altérité. Ainsi nous nous sommes lancées dans une phase de transition, qui nous a permis de réorienter notre carrière afin d'y trouver plus de sens.

En partageant ce vécu tout au long de notre formation, nous avons constaté à maintes reprises que nos deux parcours présentaient certaines similitudes, dans les faits comme dans les ressentis. A partir de cette observation, nous en sommes arrivées à nous demander si d'autres avaient vécu une histoire proche de la nôtre, s'il pouvait y avoir des points communs ou une trame analogue. Dans une volonté de récolter des témoignages, nous avons choisi l'histoire de vie en tant que méthode de récolte de données. L'idée d'utiliser un matériau vivant dans une démarche compréhensive nous a paru enthousiasmante, car elle correspond vraisemblablement à nos valeurs !

Ainsi nous formulons notre question de recherche de la manière suivante :

Qu'est-ce qui motive une enseignante ordinaire à devenir enseignante spécialisée ?

Au travers de cette question, nous cherchons plus précisément à répondre aux interrogations ci-dessous :

- A. Y a-t-il des événements déterminants dans le changement de parcours, quelle est leur place ?**
- B. Y a-t-il des personnes dans un rôle de « passeur » qui ont joué un rôle dans ce changement, de quelle manière, et qui sont-elles ?**
- C. Y a-t-il des éléments personnels dans les parcours de vie qui influencent ce choix de changement et de quelle nature sont-ils ?**
- D. Quelles sont les valeurs qui ont poussé nos interviewées à bifurquer et y a-t-il eu des conflits de valeurs ?**
- E. Quels éléments du contexte professionnel précédant la transition ont été déterminants dans leur prise de décision ?**
- F. Quel était l'état d'esprit des participantes avant leur bifurcation, y avait-il une crise ou des questionnements et si oui, lesquels ?**

Dans toutes les réponses que nous pourrions trouver en analysant nos entretiens, nous chercherons les récurrences qui émergent du récit des enseignantes qui ont décidé de se spécialiser.

3. Cadre théorique

3.1. Transition, reconversion et bifurcation

3.1.1. Définitions

Tout d'abord, nous aimerions revenir sur les notions de transition, reconversion, bifurcation, que nous avons rencontrées au fil de nos lectures.

Le Larousse définit la transition comme « un état, degré intermédiaire, passage progressif entre deux états, deux situations »¹. Nous comprenons donc la transition comme un processus qui se produit sur une certaine durée. Perez-Roux et Balleux (2011) l'illustrent comme « un maillage de deux temporalités » (p.6), soulignant ainsi la durée indéfinie de ce processus.

En ce qui concerne la reconversion, Le Larousse nous indique qu'il s'agit « d'un changement de type d'activité ou de secteur d'activité au terme d'un processus de recyclage et de reclassement »². Ici, la reconversion désigne le moment du changement, suite à un processus que l'on peut comprendre comme étant lui-même la transition. Ce terme s'utilise plus spécifiquement dans le monde professionnel, puisque l'on nous parle « d'activité ». Nous notons au passage que le choix du mot « recyclage » n'est pas anodin, dans le sens où il désigne une situation terminée, désuète, dépassée qui nécessite un renouveau.

La bifurcation est présentée comme « une possibilité de choisir entre plusieurs orientations »³. La notion de choix nous semble centrale dans cette définition. Nous remarquons que ce terme est emprunté au champ lexical de la circulation routière, tout comme le sont les mots *trajectoire*, *parcours*, *carrefour*, *impasse*, que l'on peut aussi retrouver dans les textes sur la transition. Nous retiendrons de cette terminologie l'idée de mobilité. Les circonstances qui mènent à une bifurcation peuvent être imposées par l'extérieur, comme dans le cas d'un licenciement par exemple. D'autres fois il peut s'agir de facteurs intérieurs qui génèrent une crise qui va mener à la bifurcation. Parfois encore, la transition peut se faire plus naturellement, sans rupture.

¹ Consulté le 14 décembre 2019 sur le Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/transition/79157?q=transition#78198>

² Consulté le 14 décembre 2019 sur le Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/reconversion/67135?q=reconversion#66380>

³ Consulté le 14 décembre 2019 sur le Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bifurcation/9208?q=bifurcation#9127>

Selon le contexte, il nous arrivera donc d'utiliser l'un ou l'autre de ces termes.

D'après nos réflexions, le temps est une des composantes indispensables à avoir en suffisance, entre la décision de bifurcation et le moment de la reconversion, et jouera un rôle déterminant pour que le sujet puisse mettre en place un réel projet. Chez nos participantes, peu importe les raisons de la bifurcation, le temps d'études requis par la formation a été l'un des ingrédients nécessaires pour élaborer ce projet. En ce qui nous concerne, nous sommes encore dans cette élaboration, à un stade avancé, et l'on peut considérer que « tout projet (...) accomplit donc deux fonctions : il matérialise une pensée intentionnelle, ce qui donne l'occasion à l'auteur de mieux savoir ce qu'il veut ; il communique cette pensée, ce qui permet à autrui de ne pas rester indifférent face à l'intention qui lui est présentée » (Boutinet, 1993, pp.5-6). Il nous semble que nous nous retrouvons dans ces deux pôles, dans le sens où ce travail de mémoire nous permet non seulement de mieux nous affirmer dans notre identité, mais aussi d'être reconnues dans celle-ci par autrui.

3.1.2. Le statut du changement

Aujourd'hui, les parcours professionnels ne sont plus aussi linéaires qu'ils l'étaient auparavant. Le changement est non seulement accepté, mais encouragé. Comme le disent Kaddouri et Hinault (2014), « cette déstandardisation s'accompagne d'une injonction à la subjectivité : les personnes doivent se prendre en charge, piloter leur vie (...) Les transitions sont normes, la stabilité exception » (p.15). Ce changement de paradigme correspond à une société devenue plus individualiste. On peut le remarquer par exemple lorsqu'on observe un affaiblissement de certaines traditions : à l'époque certains métiers se transmettaient de père en fils, sans que ce dernier ne questionne sa place. Aujourd'hui c'est devenu plus rare et les bifurcations sont valorisées. En ce qui nous concerne, l'accès à notre formation secondaire a été encouragé ces dernières années, par l'ouverture de passerelles telles que la validation des acquis de l'expérience.

Nous vivons dans une société en perpétuel changement. Tout s'accélère grâce à la technologie, ce qui modifie nos besoins. Cela se ressent dans les notions modernes d'obsolescence programmée ou de *zapping*. Cela influence également le comportement des individus qui tend vers moins de patience, moins de durabilité, plus de transition. « Malgré sa précarité et sa liminalité, la transition vécue comme passage, simultanément spatial et temporel, initie une

autre façon d’habiter ce monde au sein duquel le durable en l’état actuel des choses est destiné à cohabiter de plus en plus souvent avec le provisoire » (Boutinet, 2014, p.11).

3.1.3. Les déclencheurs

Comme nous l’avons vu, la transition s’inscrit généralement dans un projet individuel, de choix personnel. Néanmoins, elle n’est pas dénuée de contexte : d’autres facteurs sont ici en jeu.

En effet, « on n’est pas en transition tout seul. On l’est dans un contexte social, politique, juridique, culturel, avec des dispositifs, adéquats ou non » (Kaddouri et Hinault, 2014, p.17). Outre la dimension sociétale dont nous avons déjà parlé, on peut trouver d’autres éléments déclencheurs de transition. Par exemple, localement, dans l’école vaudoise, nous assistons à une volonté politique d’inclusion. Ce paramètre permet une ouverture dans le champ de la pratique qui favorise les transitions. Le fait que la formation à l’enseignement spécialisé se trouve aujourd’hui dans les mêmes murs que la formation à l’enseignement ordinaire est un dispositif facilitant également les bifurcations.

Strauss (1992), en parlant des transitions, évoque qu’il s’agit de périodes où les personnes font une sorte d’inventaire de leur parcours, qui se passe à un niveau personnel, mais pas uniquement : « Il s’agit évidemment d’un processus socialisé et socialisant. Les formes d’incidents qui précipitent la remise en question d’une identité ont de larges chances de se produire et d’avoir la même signification pour d’autres personnes appartenant à la même profession ou classe sociale » (p.106). On retrouve ici l’opposition personnel/collectif, ou individuel/sociétal. Toutefois l’un ne va pas sans l’autre et nous pouvons postuler que ces transitions vont avoir une résonance collective lorsque nous rassemblerons dans notre analyse les témoignages de celles qui les ont traversées.

Lorsqu’on étudie les bifurcations, on se rend compte que certaines conditions ont été réunies pour que le changement ait lieu. Elles prennent la forme d’opportunités qui vont avoir du sens pour le sujet à un moment donné : « Ce sont des situations banales, qui entrent en collision avec la trajectoire de l’individu et produisent un tourbillon » (Négroni, 2007, p.144). Ce tourbillon, plus ou moins intense, peut aboutir à une sorte de révélation. Comme si une prédisposition avait toujours été présente, mais jamais concrétisée. Dans ce cas, l’opportunité vient réveiller un sentiment sous-jacent qui va initier la transition.

Parfois, c'est une personne qui va permettre de franchir le pas. « Littéralement, *le passeur* est celui qui fait passer sur l'autre rive, celui qui aide à passer une frontière. (...) Le passeur ouvre des portes symboliquement, mais aussi concrètement » (Négroni, 2007, pp.156-157). Il arrive qu'une personne appartenant au métier considéré par l'individu prenne lui-même la fonction de révélation dont nous parlions plus haut. Il peut agir comme un modèle à qui l'on envisagerait de ressembler ou comme un facilitateur d'accès à la nouvelle profession. Mais même dans le cas où une tierce personne aurait eu un rôle important dans la transition, Pessoa (1998) cité par Boutinet (2014, p.10), nous rappelle qu'elle n'aurait fait que mettre en lumière un élément enfoui : « Nous devenons des éternels passeurs de nous-mêmes. Il n'est pas d'autre passage que ce que nous sommes. »

3.1.4. Continuité — rupture

La bifurcation est un moment crucial du changement qui peut être vécu soit comme une continuité, soit comme une rupture ou même comme un peu des deux à la fois. « En effet, en ces transitions, le sujet est en général mis en demeure de redéfinir ses liens d'appartenance et de revisiter son parcours existentiel en fonction de projets qui, à la fois, le prolongent et le contredisent » (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.17). Dans notre contexte, nous pourrions faire l'hypothèse que la réorientation s'apparenterait plus à une formation continue, car entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé, il n'y a que l'adjectif qui change. Nous pouvons également souligner que depuis une quinzaine d'années, c'est maintenant la même institution qui accueille les deux filières de formation dans ses murs, facilitant le passage de la première à la seconde. Néanmoins, ces deux métiers diffèrent l'un de l'autre à un niveau plus élevé que ce que l'on pourrait penser, et ce sont ces caractéristiques particulières de chacun d'eux qui participent à la décision de transition.

Dans certaines situations, le sujet en arrive à un point où il est très en désaccord avec ce qu'il vit au niveau professionnel, à tel point qu'une rupture est nécessaire afin de sortir de la crise. « [Le désengagement est] un processus qui renvoie à la distanciation et à la désidentification avec des valeurs, des idées et des attentes, mais aussi avec l'univers relationnel corrélatif au rôle social investi par la personne dans la période antérieure » (Négroni, 2007, p.79). Pour notre situation, nous pouvons remplacer l'entreprise par l'institution scolaire, dont les valeurs peuvent ne plus correspondre à celles des acteurs y évoluant, comme nous le verrons plus loin.

De plus, ce moment peut être vécu comme une opportunité d'évolution pour la personne en rupture : « Elle prend également conscience que ses potentialités de développement et d'épanouissement socioprofessionnelles et/ou existentielles sont empêchées ou limitées dans et par ses conditions d'existence actuelles » (Deltand et Kaddouri, 2014, p.2). Encore faut-il qu'elle puisse y trouver un sens suffisamment porteur pour oser amorcer cette démarche : « Les périodes de transition peuvent être développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes profondément liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p.4).

Pour Perez-Roux et Balleux (2014), « en même temps, un tissage semble s'opérer pour d'autres, entre ancrages dans le passé et projections dans l'avenir, entre compétences antérieures plus ou moins chahutées et possibilité de les remanier dans un nouveau contexte » (p.22). L'expérience dans l'ancienne profession peut en effet s'avérer être un atout non négligeable lorsqu'il s'agit de s'y appuyer dans la nouvelle. La pertinence de cette affirmation se vérifie tout particulièrement dans le contexte du passage de l'enseignement ordinaire au spécialisé.

La transition n'est donc pas obligatoirement vécue comme une rupture, mais parfois plutôt comme une réorientation ou une suite « naturelle » dans le parcours de formation. Suivant le caractère de la personne, il peut s'agir d'une envie de nouveauté, d'un défi, d'une volonté de sortir de sa zone de confort, voire d'une certaine routine. Selon Deltand et Kaddouri (2014), « dans le vécu de la transition-continuité, la personne se perçoit dans le prolongement de la situation d'où elle vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. Elle éprouve donc un sentiment de continuité identitaire entre son passé et son futur » (p.4).

3.2. Identité

3.2.1. Définition

Lainé (1998) définit l'identité comme étant la réponse que l'on peut apporter à la question « qui suis-je ? » (p.238). Il différencie plusieurs aspects de cette réponse, en tant que référents objectifs et référents subjectifs. Les premiers étant le nom, le prénom, l'âge, la nationalité, la taille, etc., ce que nous pourrions résumer comme une sorte de carte d'identité. Les seconds sont des éléments plus élaborables par le sujet, qui constituent l'image que chacun se fait de lui-même. On retrouve cette définition de l'identité sous deux angles, objectif et subjectif, chez

Mucchielli (1986) : « L'identité est un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne » (p.5).

Selon Lainé (1998), ce sentiment interne est influencé par l'estime de soi, qui elle-même est composée de la « reconnaissance de soi par soi » et de la « reconnaissance de soi par autrui » (p.239). On remarque que tous ces aspects sont fortement liés entre eux, et qu'ils s'influencent les uns les autres. Dubar (2010) insiste sur la nécessité de l'autre pour construire son identité : « Je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'Autrui » (p.104). Inversement, chacun va essayer de faire reconnaître par autrui l'image qu'il a de lui-même. On assiste donc à un va-et-vient entre ces deux facteurs dans le processus de construction de cette identité. Ce mouvement va donner lieu à la mise en place de « stratégies identitaires, destinées à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi par les partenaires des activités, notamment de travail » (Dubar, 2001, p.33). Dans notre contexte, nous nous sommes approprié le sentiment interne de l'identité d'enseignante spécialisée tout au long de nos études. Néanmoins, sans la reconnaissance de nos supérieurs et de nos collègues, nous ne pourrions pas nous considérer comme telles, à part entière.

Nous relevons que dans toutes ces définitions le mouvement est omniprésent. On peut se demander si ces dynamiques internes se reflètent dans le monde extérieur si changeant, ou si c'est ce dernier qui provoque des turbulences internes. Peut-être s'agit-il encore d'une influence réciproque.

3.2.2. Mouvements identitaires

Comme nous l'avons vu, les trajectoires de vie sont aujourd'hui plus mouvantes, moins linéaires qu'auparavant. De ce fait, l'identité personnelle se trouve également bousculée. L'appartenance à une collectivité définissait dans une grande mesure l'identité des individus, ce qui est nettement moins évident à notre époque où ces appartenances sont multiples et leurs contours plus flous. On assiste à une crise de l'identité avec la montée de l'individualisme dans les sphères professionnelles et la valorisation de la réussite personnelle. Les repères ne sont plus les mêmes, les changements sont légion au cours d'une vie et « au fond, chacun est perpétuellement confronté à la nécessité de se bricoler une nouvelle identité en faisant coller ce qui reste de l'ancienne avec ce que la situation spatio-temporelle du jour requiert » (Lainé, 1998, p.57).

Kaddouri et Hinault (2014) préfèrent parler de « dynamique identitaire (qui) permet de saisir les tensions à l'œuvre dans le processus de transition. (...) le travail identitaire est un travail de réflexivité, puisque dans la gestation identitaire, on sait ce qu'on ne veut pas ou plus être, mais on ne sait pas encore ce qu'on voudrait devenir » (pp.16-17). Tout le défi consiste donc à continuer cette réflexion afin d'affiner la représentation de l'identité à redéfinir.

3.2.3. Singularité — altérité

On distingue derrière le terme d'identité des notions qui paraissent antinomiques : la différence et la ressemblance, l'individualité et la collectivité, la particularité et la généralité. « Entre l'idée de similitude (identique à soi-même, semblable, auquel renvoie le préfixe *idem*) et celle de différenciation (distinction, singularité...), chacun se définit par des caractéristiques communes à tous ceux qui sont comme lui et par des caractéristiques qui permettent de le distinguer de tous ses semblables » (de Gaulejac, 2016, p.177). Nous sommes ici encore dans un processus dynamique où différents champs apparemment contradictoires se répondent les uns les autres, et par là même apparaissent indissociables.

C'est cet apparent antagonisme que Ricœur (1990) illustre par deux manières de penser l'identité qu'il nomme *mêmeté* et *ipséité*. La *mêmeté* est cette forme de nous-mêmes qui subsiste à travers le temps, cette similitude qui reste immuable, un soi-même par rapport à soi-même. L'*ipséité* est cette capacité que l'on a à prendre de la distance par rapport à cette *mêmeté* et à se définir comme un autre, un soi-même par rapport à autrui.

Dans le contexte des transitions, Camilleri et al. (1998) portent le regard suivant sur ces deux aspects de l'identité : « En effet malgré le caractère mouvant (suivant les situations) et changeant (dans le temps) de l'identité, le sujet garde une conscience de son unité et de sa continuité, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même » (p.21).

3.2.4. Identité professionnelle

Plus spécifique, l'identité professionnelle n'en est toutefois pas moins une catégorie de l'identité dont on vient de parler et s'en éloigne peu dans sa définition. Berger (2000) écrit que l'identité professionnelle « serait une construction continue, *réflexive*, faite d'altérations mutuelles (d'un travail avec l'autre et les autres) et d'un travail sur soi, toujours lié à une

pratique sociale » (p.55). Dans l'idée de construction, la notion de temps nous paraît nécessaire afin de passer par différentes étapes constitutives de l'identité. Par exemple, au début de sa carrière, l'enseignant applique ce qu'il a appris, puis il se l'approprie, également en regard des autres, collègues ou élèves, pour parfois se réinventer au travers d'une bifurcation.

L'environnement peut bien sûr être aussi à l'origine de ce remaniement identitaire dans le sens où, dans un processus d'identification à sa profession, on pouvait être en accord avec ses valeurs à un moment donné, puis à cause d'un changement extrinsèque ne plus être en adéquation avec ce système. « Il faut bien évidemment s'intéresser aux questions externes, au contexte politique global où cette identité professionnelle est mise à l'épreuve, ce qui peut l'amener à devoir être refondée. (...) s'intéresser aussi à la réalité du métier et à l'évolution des missions de l'école qui peuvent modifier ces identités » (Rayou, 2010, p.41).

Denave (2017) nous rend aussi attentifs que « loin de se cantonner à l'analyse de la seule sphère professionnelle, les parcours professionnels sont compris à l'intersection de plusieurs trajectoires (professionnelles, familiales, amicales et de loisirs), parce qu'elles peuvent se mener en parallèle ou s'interpénétrer » (p.116), nous replongeant dans cette notion de mouvement et d'influence. Les frontières entre les différentes identités sont perméables et non données une fois pour toutes.

Dans une recherche d'équilibre, l'individu va prendre en compte plusieurs facteurs, externes et internes, comme son environnement, ses valeurs, sa mêmeté, son ipséité, afin de tenter de réduire les écarts entre eux. « Ainsi, les multiples interactions entre le sujet et le monde qui l'environne participent à l'élaboration d'une identité à la fois multidimensionnelle et structurée en un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel » (Balleux et Perez-Roux, 2011, p.7). Quand la tension entre ces différentes composantes de l'identité est trop forte, il y a nécessité d'un rééquilibrage adaptatif, qui peut prendre la forme, dans le cadre de notre étude, d'une bifurcation.

3.3. Valeurs

3.3.1. Définition

A plusieurs reprises, lorsque nous avons parlé d'identité, le concept de valeur est apparu. Il semblerait qu'elles modèlent notre identité, dans un certain sens : elles définissent qui l'on veut

être, vers quel idéal l'on veut tendre. Elles sont aussi ce qui peut nous rapprocher ou nous distancer d'un groupe, professionnel ou autre, parce qu'on les partage ou justement qu'on ne les y retrouve pas. Selon Reboul (2010), « est valeur ce qui *vaut la peine*, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose » (p.105). On peut se demander dans notre contexte de recherche, ce qui a été sacrifié sur l'autel des valeurs. Nous émettons l'hypothèse que ce serait la carrière d'enseignante ordinaire, « abandonnée », car ne correspondant plus aux valeurs des participantes.

« Les valeurs possèdent une composante affective importante, car elles sont proches des convictions ou des croyances » (Desaulniers et Jutras, 2012, p.101). Nous retrouvons ici un engagement presque religieux, qui implique toute la personne et ne peut souffrir d'aucun compromis. Dans cette optique, nous pouvons comprendre l'aspect motivationnel qu'elles suscitent et qui est au centre de notre recherche.

En cherchant à définir les valeurs, nous pouvons nous poser la question de leur origine.

L'hypothèse de travail est que les valeurs qui comptent pour nous n'ont pas surgi spontanément dans nos vies. Elles ont été portées par des personnes que nous avons côtoyées, par des groupes auxquels nous nous sommes rattachés à un moment ou à un autre de notre histoire (groupes d'appartenance). (Walther, 2019, p.42).

En effet, il semble que l'environnement familial soit un bon terreau pour le développement des valeurs dans l'enfance, mais il ne restera pas la seule source de celles-ci. « Parmi ces valeurs se trouvent aussi celles qui ont été acquises plus tard auprès de personnes significatives comme des amis, d'autres membres de la parenté, des enseignantes et enseignants » (Desaulniers et Jutras, 2012, p.103). Nous avons chacune de nous rencontré des enseignantes qui ont joué ce rôle de porteuses de valeurs relatives à l'enseignement et qui ont sans doute contribué à colorer notre manière d'être dans notre métier : spontanéité, humour, légèreté, sens du contact, écoute, sécurité, confiance...

3.3.2. Balises

Dans le quotidien, les valeurs sont présentes à tout moment que l'on s'en rende compte ou non : elles « donnent sens à nos existences. Qu'elles soient réfléchies en toute conscience ou admises dans l'implicite des habitudes, elles nous habitent et orientent tous nos choix » (Solère-Queval, 1999, p.7). Nous retrouvons ici la notion de sens, en tant que signification propre à l'individu. Comme un cap à tenir, « les valeurs représentent un idéal de vie qui n'est jamais atteint, mais

vers lequel il est possible de tendre et cheminer » (Desaulniers et Jutras, 2012, p.102). A la manière d'un jalon ou d'une balise, les valeurs vont orienter les trajectoires des individus et les aider à choisir leur bifurcation. « Bien souvent, la valeur ou la norme sert de référent, c'est-à-dire de principe au nom duquel on agit, à la réponse aux questions suivantes : Qu'est-ce qui motive votre agir ? Qu'est-ce qui motive votre décision ? » (Jutras, 2007, p.35). Nous pouvons donc même postuler qu'elles ne vont pas laisser l'individu dans la sphère de l'idéal, mais qu'elles vont le pousser à agir concrètement.

3.3.3. Valeurs institutionnelles

Dans le contexte de l'enseignement, nous pouvons parler de valeurs institutionnelles (plutôt que professionnelles) puisque les enseignants sont amenés à être les garants de l'école en tant qu'institution. Dans le canton de Vaud, on trouve notamment dans le texte de la loi sur l'enseignement obligatoire, des valeurs clairement mises en avant : l'effort, la performance scolaire, l'égalité des chances, la connaissance de soi-même, le respect des autres... (DFJC, 2011). « Les enseignantes et enseignants ne peuvent se situer totalement en dehors des valeurs de la société dans laquelle ils travaillent sans risquer le malaise ou même l'incohérence » (Desaulniers et Jutras, 2012, p.106). Leurs valeurs personnelles vont, comme nous l'avons vu plus haut, donner une orientation, une couleur à leur manière d'enseigner. Si ces valeurs ne correspondent pas à celles de l'institution, un malaise va se faire ressentir. Walther (2019) se demande à propos des enseignants en formation « si la construction d'une identité professionnelle ne pouvait pas être comprise comme une négociation entre les valeurs que chacun rêve de promouvoir et les valeurs de l'institution qu'il découvre peu à peu » (p.82). Nous pouvons imaginer que parfois cette négociation aboutit à un compromis supportable (un bricolage identitaire) ou qu'elle reste stérile, entraînant un conflit de valeurs insoluble.

3.3.4. Conflit de valeurs

Parfois, le décalage entre les valeurs personnelles et celles de l'institution est trop grand, créant des turbulences internes chez les sujets qui peuvent se transformer en crise : « Les difficultés surviennent quand plusieurs valeurs sont en présence, qu'elles semblent s'opposer et qu'il faut néanmoins choisir parmi elles pour intervenir ; c'est ce qu'on appelle un conflit de valeurs » (Desaulniers et Jutras, 2012, p.108). Lorsque deux valeurs qu'il faut mettre en action semblent d'égale importance, mais sont contradictoires, cela provoque une tension quant au choix de la valeur à favoriser. « Un conflit peut exister entre deux valeurs dont je voudrais tenir compte,

ou entre la valeur que je voudrais privilégier et celle qu'une autre personne, l'organisation, ou la culture organisationnelle préfère dans un tel cas » (Girard, 2009, p.131). Un exemple typique de conflit de valeurs que l'on pourrait rencontrer dans le cadre de l'enseignement serait l'opposition entre, d'un côté, la compétition et le culte de l'excellence entraînés par le système d'évaluation notée et, de l'autre côté, la solidarité et l'entraide prônées par beaucoup d'enseignants. Une solution possible pour sortir de ce genre de conflit de valeurs, ou tout au moins l'atténuer, consisterait à s'engager dans une transition professionnelle. En effet, nous pouvons imaginer que cette tension pourrait être moindre dans un environnement différent. Par exemple, le fait de pouvoir adapter l'évaluation aux besoins des élèves, dans un contexte d'enseignement spécialisé, nous paraît plus en adéquation avec la valeur de l'équité, parfois mise à mal par la volonté de normaliser en pratique dans l'enseignement ordinaire. Dans cette situation, nous considérons la reconversion comme une forme de compromis.

Selon Négroni (2007), lorsque le conflit de valeur amène à une rupture, certains enseignants passent par un besoin d'affirmer une distanciation vis-à-vis de la profession qu'elle appelle la « phase de désengagement ». Elle rapporte son expérience d'entretiens sur le sujet de la manière suivante : « Les discours du désengagement sont ceux d'un vécu négatif du travail (...). La fonction du récit vise alors la finalisation de l'opération de mise à distance, l'assimilation de la rupture » (p.102). Dans notre contexte, ce désengagement se trouve dans les discours sous la forme d'une insatisfaction face à l'enseignement ordinaire ou parfois même de manière plus large face à l'entier du système scolaire.

S'arrêter et relire son parcours à l'aune de ses valeurs, permet d'en trouver une sorte de fil rouge pour y découvrir un chemin porteur de sens : « Les idéaux projetés sont toujours en effet l'occasion d'une lecture renouvelée de l'expérience passée » (Boutinet, 1993, p.68). Ou autrement dit : « L'individu a besoin d'un système de valeurs et de croyances, d'une histoire, qui lui permettent de comprendre et d'interpréter plusieurs, sinon tous les aspects de sa vie, pour qu'il en trouve le sens » (Morin, 1996, p.268-269). Pour faire émerger un sens de nos témoignages, il nous semble que la méthode histoire de vie correspond parfaitement au but recherché.

3.4. Histoires de vie

3.4.1. La démarche « histoire de vie »

L'histoire de vie est une approche utilisée particulièrement dans le champ de l'éducation et de la formation d'adultes. Avec notre étude, nous nous inscrivons dans ce courant décrit par Pineau et Le Grand (2013) comme « approche de recherche, mais également comme pratique de formation » (p.19). En effet, elle met la productrice de l'histoire au centre de sa propre expérience et permet aux chercheuses de co-construire du sens avec celle-ci, dans l'idée d'une « compréhension de soi par soi et par la médiation d'autrui » (ASIHVIF⁴). Nous avons utilisé cette approche en premier lieu dans l'idée de recueillir un matériau sujet à l'émergence d'interprétation et de sens. De plus, les récits de vie ainsi récoltés permettent un processus réflexif chez les narratrices que nous avons nous-mêmes expérimenté en tant que participantes. Nous rejoignons de Gaulejac et Lévy (2000), cités par Dominicé (2019, p. 381) qui écrivent : « Raconter son histoire est un moyen de jouer avec le temps de la vie, de reconstruire le passé, de supporter le présent et d'embellir l'avenir » (p.36). Certains auteurs, comme Dominicé (2019) utilisent même le terme de « récit de formation » pour souligner l'aspect de l'apprentissage personnel qui est en jeu dans cette forme d'histoire de vie.

3.4.2. Distinction entre récit de vie et histoire de vie

Il convient tout d'abord de préciser la différence entre l'histoire de vie et le récit de vie, bien que parfois ces deux termes soient utilisés indifféremment l'un de l'autre. Lainé (1998) nous propose la distinction suivante : « Le récit de vie est *un moment* dans le processus de production d'une histoire de vie » (p.142). Il nous apparaît donc que le récit est le moment où la personne raconte son parcours, comme l'ont fait nos interviewées lors des entretiens. Nous considérons donc que le matériau que nous avons récolté est du récit de vie. Bertaux (2010), sociologue français, considère qu'« il y a *du* récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Le verbe « raconter » (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme *narrative* » (p.35). En demandant explicitement à nos participantes de nous raconter comment elles en sont arrivées à choisir cette voie, nous leur faisons produire un récit.

⁴ Consulté le 29 décembre 2019 sur le site de l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation : <http://www.asihvif.com>

L'histoire de vie englobe une démarche plus large, qui contient le récit. Elle est construite à partir du récit et s'initie déjà lors de la narration : « Le récit de vie est toujours premier, l'histoire de vie est toujours seconde » (Lainé, 1998, p.142). Le fait de structurer son récit est déjà une mise en forme qui tend vers l'histoire de vie. En classant et hiérarchisant les événements et les actions de sa vie, le narrateur commence à en faire une histoire. Le choix qu'il opère en sélectionnant certains moments et en occultant d'autres participe également à la construction de son histoire.

Par la suite, nous, en tant que chercheuses, prenons le relais de cette construction historique en amorçant « le travail d'*analyse* et de *réflexion théorique* qui commente les faits relatés » (Lainé, 1998, p.143). En reprenant les récits récoltés, en les étudiant, en les disséquant, en les catégorisant, en faisant des hypothèses et en tirant du sens, nous les organisons en une histoire cohérente qui ne deviendra néanmoins jamais un produit fini.

3.4.3. Subjectivité des récits de vie

Un récit étant dans sa définition même une reconstitution d'événements vécus, il passe automatiquement au travers de filtres personnels qui pourraient sembler altérer sa véracité. En effet, la perception du sujet, sa manière de s'exprimer, sa disposition au moment de l'entretien, sa mémoire et bien d'autres paramètres peuvent influencer le récit. Bertaux (2010) parle de « reconstruction subjective » (p.39), qui pourrait être considérée du point de vue d'une certaine vision scientifique comme un obstacle à sa validité. Dominicé (2002) l'exprime en ces termes : « Les sciences de l'éducation sont confrontées à une alternative difficile : se faire reconnaître dans le monde dit scientifique en employant les mêmes méthodes que les autres sciences sociales, ou accepter délibérément de changer de paradigme de recherche, en raison de la spécificité épistémologique du savoir de l'éducation » (p.121). De notre côté, nous nous reconnaissons dans une telle approche, justement grâce à sa part de subjectivité, qui est au service des individus et les met en évidence en tant que sujets dans leur singularité.

En choisissant cette approche qualitative, nous postulons que malgré ces médiations, le narrateur reste le principal acteur de son histoire et qu'il est ainsi le plus à même de la raconter de la manière la plus « réelle » possible. La subjectivité qu'il y met fait partie intégrante de cette histoire et nous intéresse autant que les faits eux-mêmes.

3.4.4. Donner du sens

Nous nous rendons donc compte que l'histoire nécessite une construction spécifique. Les parcours de vie sont formés d'une multitude d'événements discontinus qui peuvent paraître isolés les uns des autres. Pour pouvoir donner du sens à ces parcours, nous avons besoin d'assembler ces événements, de les ordonner, de les lier entre eux dans des relations causales. Comme le dit Berger,

le récit de vie n'est pas une biographie qui tendrait à l'exactitude et à l'exhaustivité, même s'il peut en avoir besoin, il est une pratique, généralement interactive, par laquelle nous construisons dans l'après-coup des articulations possibles entre des événements hétérogènes, et par laquelle nous produisons un sens, sens qui n'est jamais *donné*, ni surtout *donné une fois pour toutes*. (Berger, 2000, p.55).

Nous pouvons entendre ici le mot « sens » autant comme une direction qu'une signification. L'histoire de vie, en tant que méthode, nous permet de « faire apparaître cette unité et cette continuité relatives à travers les discontinuités et la diversité de son existence » (Lainé, 1998, p.59).

Nous nous sommes approprié cette recherche de sens, initiée par nos interviewées à un niveau personnel, pour essayer de l'amener à un niveau plus général.

3.5. Démarches compréhensives

3.5.1. La recherche qualitative

Les histoires de vie s'inscrivent dans un contexte plus large de recherche qualitative. Selon Fortin (2010), « la recherche qualitative met l'accent sur la compréhension, et repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (p.30). On retrouve ce double processus subjectif (signification puis interprétation) dont nous parlions dans les chapitres précédents. La recherche qualitative permet la compréhension notamment de phénomènes sociaux, comme celui qui nous intéresse, à savoir la motivation à changer de voie professionnelle à un moment donné. Pour comprendre, il est nécessaire de mettre en lumière des mécanismes ou des éléments spécifiques à la prise de décision, comme le décrit Denave (2017), « lorsque l'enquêté décrit l'entrée dans un nouveau métier comme si cela était allé de soi, le sociologue doit revenir sur ce moment d'orientation pour que l'enquêté présente l'ensemble des alternatives offertes à lui à ce moment-là » (p.118).

3.5.2. La relation enquêteur-sujet

Afin d'affiner et enrichir cette compréhension, la chercheuse doit se mettre en relation avec l'interviewée de manière à aborder les thèmes qui l'intéressent, sous une apparente spontanéité. Bourdieu nous le rappelle dans son chapitre « Comprendre » (1993) : « Ainsi, contre l'illusion consistant à chercher la neutralité dans l'annulation de l'observateur, il faut admettre que, paradoxalement, il n'est de "spontané" que construit, mais par une construction réaliste » (p.1410).

Cette relation va se jouer autour d'un entretien compréhensif non dirigé, c'est-à-dire que la chercheuse va laisser le sujet s'exprimer de façon relativement libre, en lui proposant des thèmes de conversation plutôt qu'en lui posant des questions déterminées d'avance, car « la non-directivité favorise l'authenticité et l'authentification des réponses » (Blanchet, 1985, p.53).

Le fait que nous-mêmes en tant que chercheuses soyons passées par, non seulement le processus de transition que nous essayons de comprendre, mais encore que nous nous soyons pliées à l'exercice de l'entretien comme sujet, semble être un avantage dans l'établissement de cette relation. En effet, ces deux éléments sont susceptibles d'améliorer la qualité des échanges avec nos autres interviewées. Bourdieu (1993) l'illustre de la manière suivante en évoquant ce qui se passe lorsqu'un intervieweur partage le même métier que son interlocuteur : « Ses questions trouvent leur principe dans ses dispositions, objectivement accordées à celles de l'enquêté » (p.1397).

3.5.3. Un regard de l'intérieur

Comme nous l'avons déjà abordé dans le chapitre 3.4.3 (p.20), cette méthode de recherche amène son lot de subjectivité. L'un des aspects que nous n'avons pas encore évoqués est celui de l'image que les enquêtées peuvent, consciemment ou non, vouloir donner d'elles-mêmes aux autres. Dans un processus de construction de leur identité, elles ont construit leur récit autour d'une représentation qu'elles se sont faites d'elles-mêmes. On pourrait donc reprocher à cette méthode un manque d'objectivité ou de neutralité, comme le font régulièrement ses détracteurs, usuellement défenseurs des sciences dites « dures ». Cependant, selon une perspective nouvelle, nous pouvons choisir de voir ce désavantage comme une opportunité, ou « une occasion aussi de s'expliquer, au sens le plus complet du terme, c'est-à-dire de construire leur propre point de

vue sur eux-mêmes et sur le monde et de rendre manifeste le point, à l'intérieur de ce monde, à partir duquel ils se voient eux-mêmes et voient le monde » (Bourdieu, 1993, p.1407). Dans notre travail, nous nous sommes efforcées de laisser le plus de place possible au récit des interviewées, en privilégiant une approche non directive et une écoute active, deux principes retenus par Bourdieu. Cette méthode a permis aux chercheuses de suivre les narratrices là où elles souhaitent les emmener, découvrant ainsi des clés de compréhension au fur et à mesure des entretiens.

Cette dichotomie entre sciences sociales et sciences « dures » est admirablement expliquée par Rovelli, représentant légitime s'il en est de ces sciences « dures » en tant que physicien :

Lorsque nous sommes dans une démarche scientifique, nous voulons décrire le monde de la manière la plus objective possible. Nous essayons d'éliminer les biais et les illusions optiques qui proviennent de notre point de vue. La science aspire à l'objectivité. A un point de vue commun sur lequel il est possible de tomber d'accord. Tout cela est très bien, mais il faut faire attention à ce que l'on perd en ignorant le point de vue de celui qui observe. Dans son désir d'objectivité, la science ne doit pas oublier que notre expérience du monde vient de l'intérieur. Chaque regard que nous posons sur le monde l'est de toute façon d'une perspective particulière (Rovelli, 2018, p.176).

4. Démarche méthodologique

4.1. Devis de recherche

Notre devis relève d'une recherche compréhensive, qualitative, phénoménologique. Selon Fortin (2010), « la recherche qualitative tend à faire ressortir la signification que le phénomène étudié revêt pour les personnes » (p.30), et dans notre étude c'est ce que nous mettons en évidence. Dans une recherche phénoménologique, « le but est de décrire l'expérience telle qu'elle est vécue et rapportée par des personnes touchées par un phénomène précis » (Fortin, 2010, p.35), en l'occurrence la transition. Le but de nos entretiens est de recueillir les témoignages de l'expérience propre qu'a vécue chacune de nos participantes dans ce contexte. Nous avons choisi l'approche biographique comme méthode pour étudier notre question. Le récit de vie nous a en effet paru être l'outil le plus adapté pour faire émerger la « singularité du vécu » (p.381) dont parle Dominicé (2019) et que nous avons cherché à mettre en lumière. Plus spécifiquement, nous avons utilisé le récit de formation qui « met donc l'accent sur les processus d'apprentissages personnels qui jalonnent l'histoire d'une vie » (Dominicé, 2019, p.381), cette dimension formative au sens large faisant partie de notre travail.

4.2. Participantes

Nous avons choisi nos sept participantes, âgées de 38 à 55 ans, sur la base de leurs années d'expérience dans l'enseignement ordinaire. En effet, pour que l'on puisse mieux saisir la notion de transition, nous ne cherchions pas de personnes ayant poursuivi leurs études en enseignement spécialisé directement après leur formation initiale. Nous avons recruté des collègues d'établissements différents des nôtres, que nous connaissions déjà avant de faire notre recherche, par le biais de notre formation initiale ou secondaire. Le fait que ce soient toutes des femmes est involontaire. Nous n'avons pas particulièrement cherché à ce que ce soit le cas, mais la profession étant majoritairement représentée par des femmes, notre échantillonnage en est le reflet.

Voici une brève présentation de nos participantes sous forme de tableau :

prénom	âge	années d'EO ⁵	années d'ES ⁶
Jeanne	49	15	3
Lia	48	25	6
Sylvia	55	20	6
Christelle	45	12	8
Amélie	40	3	16
Céline	38	16	3
Lara	44	20	3

Nous faisons partie de notre propre étude, en tant que participantes. Nous avons décidé de nous inclure pour plusieurs raisons. D'une part, afin de connaître l'expérience d'interviewée avant de la faire vivre à d'autres, dans un souci d'empathie qui nous permettra de conduire idéalement nos entretiens comme nous l'avons décrit dans le cadre théorique. D'autre part, afin de respecter

⁵ enseignement ordinaire

⁶ enseignement spécialisé

la méthodologie des histoires de vie que nous avons choisie, et qui stipule la nécessité d'expérimenter, « c'est-à-dire en pratiquant ce type de démarche d'abord sur et pour soi, en en faisant personnellement l'expérience » (Lainé, 1998, p.196). Ensuite, car ce sont nos histoires personnelles qui nous ont inspiré ce sujet de recherche. Et finalement, aussi parce que nous estimons que notre propre expérience est un matériau que l'on peut analyser au même titre que celle de nos collègues.

Tous les prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat, à l'exception des deux nôtres. En effet, nous supposons que le fait de connaître notre identité pourrait être un apport supplémentaire pour la compréhension du lecteur. Ainsi celui-ci aurait la possibilité d'entrevoir quelle est la couleur du filtre à travers lequel nous avons analysé le contenu de nos entrevues.

4.3. Informations aux participantes

Pour accompagner notre demande de participation à l'étude, nous avons envoyé à nos participantes, par courriel, un document d'informations précisant nos engagements d'un point de vue éthique et demandant leur consentement aux futures interviewées. Pour créer ce document, nous nous sommes inspirées de la Charte de l'ASIHVIF (association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation). Selon leur site internet, « le but de l'ASIHVIF est de développer des pratiques d'histoire de vie par le moyen du récit de vie, dans les champs de la formation, de la recherche et de l'intervention »⁷. En ce qui nous concerne, notre périmètre d'action se limite à la recherche, néanmoins les principes éthiques qui régissent cette charte nous ont semblé s'appliquer justement à notre contexte. D'autre part, Lainé (1998) propose un contrat et des règles à respecter dans le cadre de la recherche en histoires de vie, lui-même s'étant également inspiré de la Charte de l'ASIHVIF. C'est donc en reprenant des éléments de ces deux sources que nous avons finalisé notre document, qui se trouve en annexe (9.1).

En voici les points explicites :

- Affichage de notre sujet d'étude, définition du but de notre travail, pose du cadre.
- Consentement libre et éclairé de chacune, qui peut accepter ou refuser librement de s'engager dans cette démarche.

⁷ Consulté le 16 novembre 2019 sur le site de l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation : <http://www.asihvif.com>

- Transparence de notre part et accueil de toutes les questions qui se présenteraient.
- Anonymat et confidentialité garantis.
- Non-jugement, respect des valeurs et bienveillance de notre part.
- Aucune visée thérapeutique dans la démarche.
- Enregistrement du récit, puis destruction après la transcription.
- Envoi de cette transcription aux participantes qui ont la possibilité de la modifier à leur convenance.
- Possibilité de se retirer de la recherche à n'importe quel moment et sans aucune forme de pression de notre part.
- Envoi d'un exemplaire du travail de mémoire terminé.

Au début de chaque entretien, nous avons repris ce document, en version papier, avec nos enquêtées pour nous assurer de leur claire compréhension de chaque point. Afin de finaliser ce contrat, nous y avons apposé nos signatures respectives de chercheuse et participante.

4.4. Entretiens biographiques

4.4.1. L'entretien biographique

Dans la logique de notre devis de recherche, nous avons décidé de mener des entretiens biographiques non directifs. Nous nous inscrivons dans le courant de conduite d'entretien décrit par Desmarais (1996) : « [Le narrateur] doit pouvoir présenter son histoire en établissant les liens qu'il juge appropriés, et qui reflètent son histoire, sans intervention de la part de l'intervieweur. Du point de vue interactif, ce dernier doit manifester une patience et une écoute bienveillante et non interventionniste » (p.386). Nous avons choisi de débiter nos entretiens par une formule du type « Raconte-moi comment tu en es arrivée à l'enseignement spécialisé ! », ce qui laissait la personne relativement libre de commencer son récit où elle l'estimait judicieux et d'aborder les sujets qu'elle jugeait importants pour raconter son parcours, de son point de vue. Ces choix de la narratrice à l'intérieur de son récit, permis par cette forme d'entretien, permettent de faire apparaître des éléments significatifs pour elle-même comme pour les chercheuses.

4.4.2. Guide d'entretien

Dans sa description du recueil des récits de vie, Bertaux (2010) propose de préparer un *guide d'enquête* avant de se lancer dans les entretiens : « Il ne s'agit évidemment pas d'un

questionnaire (!), ni même d'un guide d'entretien thématique. C'est une courte liste de points à aborder, mais seulement à la fin de l'entretien si le sujet n'en a pas déjà parlé » (p.60). Grâce à nos lectures et discussions, et afin de nous assurer que nous avons passé en revue les points importants au terme de nos interviews, nous avons alors établi notre propre document, que nous avons nommé guide d'entretien, et qui se trouve en annexe (9.2). Il comporte une liste de points à évoquer : parcours scolaire, orientation professionnelle, enseignement ordinaire, vie personnelle, bifurcation, réactions, valeurs, continuité ou rupture. Il nous importait de traverser par le récit le parcours professionnel, mais aussi personnel de nos participantes. Connaître leur rapport à l'école nous semblait également pertinent, car « la scolarité et la profession constituent deux segments complémentaires du parcours de vie qui ont un retentissement considérable sur la vie adulte. Il est souvent indispensable de s'y référer pour comprendre les attentes de ceux qui s'inscrivent à un programme de formation continue ou cherchent à se réorienter professionnellement » (Dominicé, 2002, p.80). De plus, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la question des valeurs est centrale pour répondre à notre question de recherche, il nous était donc essentiel de l'aborder. Enfin, il était naturel que l'on explore avec nos interviewées le moment particulier que représente leur bifurcation et les éléments qui les y ont conduites.

4.4.3. Posture des intervieweuses

Selon Bertaux (2010), « deux attitudes extrêmes sont à proscrire : trop parler, interrompre à tout bout de champ ; mais aussi ne rien exprimer (masque inexpressif, silence équivoque) » (p.61). Il s'agit donc de trouver un juste milieu qui mette à l'aise l'enquêtée. Cela passe aussi par une communication non verbale ouverte, une attitude décontractée, des signes visibles d'écoute attentive (hochements de tête, regard soutenu, onomatopées d'approbation, adaptation du faciès selon l'émotion perçue, ...). L'interviewée doit se sentir comprise et considérée afin qu'elle ait envie de livrer son expérience. Dans le discours, cette attitude doit se traduire par différentes interventions ponctuelles : on relance, on reformule, on encourage à préciser, on soutient par des formules du type « je comprends, je vois, j'entends, etc. ».

4.4.4. Infrastructure de l'entretien

Fortes de notre expérience d'interview mutuelle, nous avons pris conscience qu'il était agréable pour nous en tant qu'interviewée de n'avoir qu'une seule personne en face de nous à qui raconter notre vie. Toujours dans le souci d'instaurer un climat de confiance, nous avons donc

décidé de nous répartir les entretiens afin de ne pas être intimidantes en nous présentant de manière déséquilibrée à deux personnes vis-à-vis d'une.

En ce qui concerne le lieu de l'entretien, nous avons laissé ce choix à la libre appréciation des participantes. Afin qu'elles se sentent à l'aise dans un lieu qui leur était confortable pour partager leur histoire, il nous semblait important d'assumer l'adaptation à l'endroit qui leur conviendrait. Au final, nous avons récolté nos données dans une salle fermée du dernier étage de la HEP, dans la cuisine colorée d'une collègue, dans une chocolaterie de la Côte, dans la salle de classe d'une des chercheuses ou encore dans un café lausannois⁸.

Au niveau du matériel d'enregistrement, nous avons utilisé des dictaphones, des téléphones et des ordinateurs portables. A chaque entretien, nous avons utilisé deux de ces dispositifs, au cas où l'un d'entre eux viendrait à défaillir. Grand bien nous en a pris, car ce fut le cas à plusieurs reprises ! Nous soulignons ici l'importance d'utiliser un matériel performant, spécialement pour l'enregistrement dans les lieux bruyants.

A propos de la temporalité de nos entretiens, nous avons à chaque fois prévu une durée suffisamment longue pour ne pas avoir de contrainte chronométrique. En plus de la partie enregistrée, nous comptons un temps de prise de contact et de partage informel en début de séance, ainsi qu'un moment de retour sur l'entretien plus ou moins approfondi selon les participantes avant de prendre congé. Les enregistrements ont duré entre 30 et 40 minutes alors que le temps de l'entrevue complète s'approchait plus des 60 minutes.

Lorsque nous avons passé en revue avec nos participantes tous les sujets notés sur notre guide d'entretien, que nous avions sous les yeux, nous éteignons l'enregistreur. S'en suivait un moment d'échange plus informel durant lequel il est arrivé que les interviewées nous fassent part de leurs impressions sur l'entretien ou nous apportent des informations supplémentaires, éléments que nous avons retenus pour une partie de notre analyse ultérieure. Nous avons noté ou enregistré ces ajouts après le départ de chaque enquêtée.

⁸ Nous avons à chaque fois veillé à garantir l'anonymat et la confidentialité de la personne interviewée en nous plaçant un peu à l'écart et en discutant de manière discrète.

4.5. Catégorisation des éléments d'entretien

Après avoir retranscrit intégralement nos entretiens, en prenant soin de modifier les noms des lieux ou des personnes cités afin qu'on ne puisse pas les identifier, nous les avons envoyés à nos participantes pour relecture. Deux interviewées nous ont demandé de modifier leur propos. L'une d'elles a changé quatre mots, sans en altérer le sens, pour apporter plus de précision à son récit. L'autre nous a fait part de son souhait de retirer un paragraphe, car elle craignait d'y être trop reconnaissable, compte tenu du caractère exceptionnel de la situation dont elle parlait. Nous avons bien entendu accédé à sa demande, dans un souci de respect de son anonymat et de propriété de son histoire.

Après cette étape, nous avons une soixantaine de pages de matériau qui n'attendait qu'à être travaillé ! « Les données doivent d'abord être décomposées en éléments plus restreints et plus facilement malléables en vue de leur traitement. Ainsi l'analyse commence par définir les thèmes, les catégories et les concepts issus des données ou prédéterminés par le chercheur, selon la stratégie d'analyse utilisée » (Fortin, 2010, p.460). En suivant cette idée, nous avons cherché à faire des catégories, à former des unités plus petites, afin de pouvoir classer les éléments de nos entretiens. Nous avons laissé passer plusieurs semaines entre la récolte de données et le début de l'analyse, ce qui nous a permis de prendre un certain recul utile à l'élaboration de nos catégories. En effet, nous avons procédé en recherchant dans notre mémoire et notre ressenti, c'est-à-dire de manière plutôt intuitive, les éléments saillants des sept entretiens devenus suffisamment flous avec le temps écoulé. Nous nous sommes posé la question générale suivante : « De quoi nous a-t-on parlé ? » Ces éléments nous ont permis d'établir tout d'abord six catégories que nous avons organisées en un schéma heuristique de grand format : vécu personnel, vécu professionnel, insatisfaction face à l'enseignement ordinaire, valeurs, déclencheurs, vocation.

L'étape suivante a été de reprendre chaque entretien en tentant d'en extraire les occurrences correspondant à nos catégories. Nous les avons écrites sur des post-its que nous avons ensuite collés sur notre schéma heuristique. Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble et de nous apercevoir rapidement que plusieurs billets s'aggloméraient autour de chacune de nos catégories, nous confirmant par là les récurrences que nous supposions. D'après le modèle de Bertaux (2010), « c'est principalement par la *comparaison* des récits de vie et la recherche de récurrences entre eux que se consolide le modèle » (p.68). Au final, après des hésitations sur

certain placements de billets sur notre tableau, nous avons décidé d'intégrer la catégorie de la vocation à celle des valeurs, et avons inclus celle des déclencheurs dans le vécu professionnel. Ainsi, nos quatre catégories se sont dessinées de manière plus claire. A partir de ce stade, en observant ces quatre catégories, nous avons estimé que nous avions le matériau nécessaire pour répondre à nos sous-questions de recherche puisque tous les thèmes y étaient évoqués.

A la lecture du témoin historique dans le champ de la pédagogie spécialisée vaudoise qu'est Ogay (2010), nous constatons que nos catégories peuvent être reliées à ses observations :

Les enseignants qui se trouvent en formation complémentaire ont tous une histoire à raconter. La présence d'un être handicapé dans leur famille ou dans leur entourage proche a déclenché en eux un besoin de réparation et un intérêt. Ou bien, leur propre image a été mise en cause pour une raison ou une autre. Ou bien, leur besoin d'explorer des pédagogies les a poussés loin des limitations officielles. Ou bien encore, leur besoin de se situer dans des domaines moins compétitifs, plus intériorisés, en marge des courants traditionnels a été irrésistible. (p.134).

4.6. Processus d'analyse

Pour chacune de nos quatre catégories, nous avons recherché dans les témoignages les citations correspondant aux mots-clés écrits sur nos post-its. Puis nous avons relu chaque transcription d'entretien pour vérifier s'il n'y avait pas d'éléments à ajouter à ces catégories, ce qui a parfois été le cas, car « chaque lecture "révèle" de nouveaux contenus sémantiques » (Bertaux, 2010, p.87). Avec cette liste de citations sous les yeux, nous avons réfléchi et imaginé des sous-chapitres pour chaque catégorie, selon les regroupements que nous avons pu faire et ce qu'ils ont suscité en nous. « Connaissances, imagination et rigueur sont toujours les garants d'une bonne analyse. Mais ici *la priorité va à l'imagination*, car il s'agit *d'imaginer*, c'est-à-dire de se former une représentation (d'abord mentale, puis discursive) des rapports, mécanismes, et processus qui ont engendré les caractéristiques des contextes dont parle le témoignage » (Bertaux, 2010, p.87). Pour chaque chapitre, nous avons gardé à l'esprit notre question de recherche, nous demandant à chaque fois : « Est-ce que cela a pu motiver ces personnes à devenir enseignantes spécialisées ? ».

Tout au long de ce travail d'analyse, nous avons « cherché les soudures entre les observations locales et le modèle théorique global » (Maulini, 2006, p.2). Nous avons dû rester attentives à ne pas vouloir faire absolument correspondre nos extraits de témoignages avec le cadre théorique dans une poursuite de satisfaction faussant la réalité. Par exemple, il nous a fallu résister à l'envie de trouver absolument des récurrences là où il n'y en avait pas.

Enfin, pour clore cette partie analytique, nous nous sommes penchées sur les effets de l'entretien, sur les participantes ainsi que sur nous-mêmes, cette dernière partie nous faisant effectuer une forme d'introspection. Ce n'était pas un objectif premier de notre recherche, mais nous constatons ici l'un des effets du récit de formation qui induit un apprentissage personnel par le truchement de la réflexivité.

5. Analyse

5.1. Participantes

Tout d'abord, nous vous présentons nos participantes sous forme de vignettes qui synthétisent leur parcours. L'intégralité des retranscriptions des entretiens se trouve en annexe (9.3).

5.1.1. Jeanne

49 ans, 15 ans dans l'enseignement ordinaire, 3 ans dans l'enseignement spécialisé.

A la fin d'une scolarité sans encombre, mais sans bons souvenirs, Jeanne a abouti à une formation de chercheuse en biologie. Belge d'origine, après avoir obtenu son doctorat, elle suit son mari en Suisse, où elle cherche du travail dans son domaine. Après quelque temps, elle quitte la recherche par manque de place, de financement et d'esprit de compétition. Elle se tourne vers l'enseignement à défaut d'autre perspective. Elle suit une formation, puis enseigne les sciences et les mathématiques, mais ne se sent pas à sa place. Elle éprouve des difficultés à se faire respecter des élèves et se culpabilise de ne pas réussir à les aider. Elle se questionne sur les processus d'apprentissage. Après 15 ans, dans le but d'augmenter ses compétences, elle se lance dans la formation d'enseignante spécialisée, tout en étant mère d'une adolescente. Elle est déçue du manque de possibilités de mettre en œuvre ce qu'elle apprend. Elle s'avoue de nature pessimiste et peu confiante en elle. Elle ne pense pas continuer dans l'enseignement après sa formation qui est toujours en cours.

5.1.2. Lia

48 ans, 25 ans dans l'enseignement ordinaire, 6 ans dans l'enseignement spécialisé.

A l'école, Lia s'ennuie beaucoup. Elle se sent solitaire et différente, sentiment qu'elle attribue plus tard à son homosexualité. Elle commence un apprentissage de dessinatrice en bâtiment, mais cela l'ennuie de nouveau. Elle décide de se réorienter vers des études de psychologie,

qu'elle ne termine pas, car elle les trouve trop intellectuelles. Elle choisit alors l'Ecole normale sans conviction, mais elle apprécie cette formation. Ses deux sœurs aînées sont enseignantes. Parallèlement à des remplacements de longue durée, elle s'engage dans une formation professionnelle au Conservatoire. Elle travaille parfois dans des écoles spécialisées. Elle se forme ensuite à l'Université pour enseigner l'allemand au niveau secondaire. Elle recommence alors à s'ennuyer, lâche l'enseignement et se forme comme kinésiologue, métier qu'elle exerce pendant 3 ans. Elle revient à l'enseignement par un remplacement dans une fondation. Sa compagne est enseignante spécialisée. Afin de trouver un poste stable, elle se lance dans la formation d'enseignante spécialisée. Lors de l'entretien, elle termine sa dernière année à la HEP. Elle se définit comme intuitive, pense que c'est le courant de la vie qui l'a amenée là et que son riche bagage lui est utile dans son métier.

5.1.3. Sylvia

55 ans, 20 ans dans l'enseignement ordinaire, 6 ans dans l'enseignement spécialisé.

Sylvia est née aux Etats-Unis de parents suisses allemands. Elle débarque dans le canton de Genève à l'âge de trois ans. Elle ne se souvient pas bien de sa scolarité, mais ses parents rapportent qu'elle avait de la facilité. Elle n'a que des souvenirs difficiles de contraste entre un milieu familial protégé et un extérieur scolaire agressif. Elle a pris l'orientation que ses parents avaient choisie pour elle et s'est retrouvée à l'école de commerce. Là-bas elle s'émancipe enfin, puis se retrouve confrontée à la réalité parfois violente du monde du travail qu'elle quitte rapidement. Sans solution d'emploi, mais avec l'impression d'être polyvalente, elle se forme à l'Ecole normale, ce qui lui convient absolument. Elle enseigne pendant vingt ans, dans tous les degrés. Elle a trois enfants. Lors d'une expérience professionnelle en enfantine, elle est confrontée à des enfants en situation de handicap, ce qui l'interpelle. Elle recherche un nouveau défi pour dynamiser sa carrière et se lance dans la formation d'enseignante spécialisée. Elle trouve beaucoup de satisfaction dans ce nouveau métier et choisit même de le transmettre en devenant praticienne formatrice.

5.1.4. Christelle

45 ans, 12 ans dans l'enseignement ordinaire, 8 ans dans l'enseignement spécialisé.

Christelle adore l'école depuis le début de sa scolarité et a toujours voulu enseigner. Elle a de la facilité jusqu'au gymnase, qu'elle termine néanmoins avec un diplôme de culture générale, ce qui lui permet d'entrer à l'Ecole normale, après un voyage sabbatique de deux ans. Elle

enseigne ensuite à l'école primaire pendant 12 ans. Elle ressent le besoin de faire une pause et part travailler dans une ferme au sud de la France. Après son expérience, en regardant les postes vacants sur le site de la DGEO, elle tombe sur un poste d'enseignante de classe D en 7-8P. Elle se décrit comme sensible aux élèves en difficulté, postule et se fait engager. Elle vit deux années « de rêve » en travaillant en coenseignement avec une éducatrice spécialisée. Elle décide alors de se former en enseignement spécialisé, ce qui lui prend plus de temps que prévu. Parallèlement à cela, on lui retire l'aide de l'éducatrice spécialisée dans sa classe D, ce qui affecte sa motivation. La politique de son établissement envers le suivi des élèves en difficulté au secondaire lui pose problème, elle a du mal à donner du sens à son travail et se remet en question. Elle aimerait changer de fonction tout en restant dans l'enseignement spécialisé ou envisage de créer une ferme pédagogique afin de conjuguer ses deux passions : l'enseignement et les animaux. Comme nous, elle est en troisième année de formation.

5.1.5. Amélie

40 ans, 3 ans dans l'enseignement ordinaire, 16 ans dans l'enseignement spécialisé.

Fille de paysan, Amélie vit une scolarité primaire facile. Lorsqu'elle arrive au collège, elle se rend compte qu'elle ne sait pas apprendre, puis elle fait le minimum pour passer ses années. Elle ressent un décalage entre la campagne d'où elle vient, et la ville où elle est scolarisée. Elle fait partie d'une fratrie de trois et se décrit comme très sensible à l'injustice. Il y a beaucoup d'enseignants dans sa famille, du coup le choix de l'Ecole normale s'impose, sans qu'elle ne se pose trop de questions. Lors de sa deuxième année d'enseignement, elle accueille un enfant sourd dans sa classe, avec des professionnelles pour l'aider. Elle découvre le métier d'enseignante spécialisée au travers de ces personnes, ce qui l'intéresse. Parallèlement, elle se désespère des piles de corrections à effectuer, ainsi que de la pression mise pour suivre le programme. Elle trouve un poste dans une institution puis suit la formation d'enseignante spécialisée à la HEP jusqu'à l'obtention de son diplôme. Ensuite elle occupe diverses fonctions dans plusieurs établissements, jusqu'à aujourd'hui où elle est de retour à la campagne en tant que MCDI. Elle ne regrette pas son choix, mettant en avant le côté relationnel avec ses élèves en difficulté.

5.1.6. Céline

38 ans, 16 ans dans l'enseignement ordinaire, 3 ans dans l'enseignement spécialisé.

Influencée par une enseignante extraordinaire, Céline décide de devenir enseignante à l'âge de

9 ans. Sensibilisée à la différence depuis petite, avec un père aveugle et une sœur élève dans l'enseignement spécialisé, elle se sent proche de ses camarades différents. De par son vécu, l'intégration lui tient déjà à cœur. Après un parcours scolaire aisé, elle suit l'Ecole normale. Elle effleure l'idée de se former après 2 ans d'enseignement, mais la mise en pratique s'avère trop compliquée. Pendant ses années d'enseignement, elle déplore une frustration de ne pas pouvoir s'occuper de chacun des enfants comme elle aimerait, à cause des effectifs élevés. Après 16 ans, elle entend qu'un poste d'enseignante spécialisée s'ouvre dans son établissement, du coup elle saute sur l'occasion pour se lancer enfin dans cette formation. Elle est comblée par le challenge que représentent les particularités de chaque élève de sa classe spécialisée.

5.1.7. Lara

44 ans, 20 ans dans l'enseignement ordinaire, 3 ans dans l'enseignement spécialisé.

Née en Suisse de parents immigrés, Lara se sent étrangère dans l'école de son village. Depuis petite elle rêve d'être enseignante. Elle a toujours eu de la facilité à l'école. Après avoir hésité avec l'éducation spécialisée, elle choisit l'Ecole normale, en section enfantine. Après une dizaine d'années, elle accueille dans sa classe des élèves présentant des troubles du spectre autistique. Dans le même temps, elle suit une formation d'enseignante primaire, pour laquelle elle doit écrire un mémoire. Elle choisit le thème de l'autisme, ce qui dénote un intérêt pour les élèves différents. Après avoir eu ses trois enfants, elle se retrouve enseignante primaire et doit faire face à l'évaluation sommative de ses élèves, ce qui ne lui convient pas. D'autre part, elle sent qu'elle manque d'outils pour aider les élèves en intégration dans sa classe. Une enseignante spécialisée intervient alors et la motive à se lancer dans la formation. Ce métier lui convient bien, car il correspond plus à sa personnalité et à ses valeurs.

5.2. Analyse et interprétation des données par catégorie

Ainsi que nous l'avons détaillé dans la méthodologie (p.29), nous avons créé quatre catégories pour analyser nos données. Il est intéressant de constater que ces catégories sont de natures différentes : vécu personnel, vécu professionnel, insatisfaction face à l'enseignement ordinaire et valeurs. Nous avons choisi d'utiliser dans notre analyse, en plus des données récoltées, quelques références conceptuelles qui font écho aux éléments traités dans notre cadre théorique. Nous avons estimé ceci pertinent afin de créer des liens entre théorie et analyse et par là même favoriser l'interprétation des données. Nous avons volontairement laissé beaucoup de données brutes en utilisant les citations de nos participantes pour illustrer nos propos, dans un souci de fidélité à leur témoignage ainsi que parce qu'il nous paraissait intéressant de laisser voir leurs

propres mots, rendant notre analyse vivante et proche du terrain.

5.3. Vécu personnel

Comme nous l'avons décrit dans le cadre théorique (p.15), les frontières entre les différentes identités sont perméables. Bien que notre recherche s'intéresse à un aspect du vécu professionnel, elle ne peut s'y limiter : « Une réflexion sur le trajet de vie professionnel ne peut être menée séparément du trajet de vie personnel global » (Tap, Roudès et Antunes, 2013, p.403). C'est la raison pour laquelle nous allons maintenant analyser comment le vécu personnel pourrait être un facteur d'influence sur la décision de devenir enseignante spécialisée.

5.3.1. Les enseignants dans la famille

Nous constatons en effet à la relecture de nos entretiens que le vécu personnel, particulièrement dans l'enfance au sein de la famille d'origine, occupe une place importante dans la construction de l'identité des participantes. Certaines enquêtées avaient dans leur entourage proche des enseignants spécialisés. C'est le cas d'Amélie qui a des oncles et tantes dans la profession, mais qu'elle estime « *trop éloigné(s) pour que ça [l']impacte vraiment* » (Amélie, 1.149-150). C'est aussi celui de Lia, dont une sœur est enseignante spécialisée, mais qui répond à la question de savoir si elle lui a donné l'idée : « *Même pas, parce qu'on a presque trop de différence d'âge* » (Lia, 1.88). Il est intéressant de constater que toutes les deux se distancient de ces personnes. On peut émettre l'hypothèse que cette réserve participe à un besoin d'indépendance dans l'affirmation de son identité. Toutefois, on ne peut nier que le simple fait de connaître l'existence de cette profession ouvre déjà un horizon que d'autres n'ont pas, par ignorance.

La présence d'enseignants, même ordinaires, dans la famille peut aussi contribuer à donner une trajectoire possible quant à l'orientation professionnelle dans ce domaine. On peut supposer que la décision de se spécialiser est plus aisée pour quelqu'un qui est déjà dans l'enseignement. C'est donc également un facteur influençant la carrière.

Cela ressort de manière évidente chez Amélie qui nous explique : « *Du côté de ma grand-maman paternelle, je pense que quasiment toutes ses frangines étaient profs, son père était prof, son grand-père et sa grand-mère étaient profs. Ils étaient cinq ou six frères et sœurs et il y en a un qui était paysan, les autres étaient profs* » (Amélie, 1.297-299). Elle revient sur l'origine de son choix de métier et les influences qu'elle pourrait avoir ressenties : « *Il y a eu beaucoup d'enseignants dans ma famille et puis c'est un peu le truc quand tu essaies de savoir*

pourquoi tu fais ça... est-ce que tu as tellement entendu parler de l'enseignement que ça devient une évidence ? » (Amélie, 1.264-266). Elle continue en expliquant que dans sa famille les choix de métier se concentrent autour de l'enseignement ou de l'agriculture, voire dans de rares cas de la médecine. « *Mais quand tu réfléchis, dans quelle mesure on ne t'a pas induit des trucs depuis que tu es petit...?* » (Amélie, 1.267-268). Elle reconnaît donc l'impact de ce que l'on pourrait appeler la tradition familiale en matière de choix de carrière.

Nous relevons également que la mère de Lara était enseignante infantine et professeure de piano et que les deux grand-mères de Céline étaient également enseignantes. Cela n'apparaît pas dans les interviews, car ces éléments ne nous sont apparus évidents qu'en recueillant les témoignages de nos collègues. Nous y reviendrons plus loin dans le chapitre sur les effets de l'entretien (p.55). Ces omissions étaient-elles conscientes ou indiquent-elles une forme de refus d'accepter l'héritage familial ? Même en y réfléchissant, nous avons du mal à déterminer la cause de ces oublis.

Au niveau de la famille, non pas d'origine, mais construite et choisie à l'âge adulte, nous avons été interpellées par le fait que Lia ne mentionne qu'au détour d'une phrase que sa compagne est également enseignante spécialisée (Lia, 1.53-54). On peut supposer que vivre avec une personne dont c'est déjà le métier est un facteur influençant et non négligeable en ce qui concerne le choix de faire une transition sur cette voie. Est-ce un besoin de se sentir indépendante dans sa prise de décision, ou bien n'a-t-elle simplement pas pensé à en parler, ou encore sa compagne n'a-t-elle eu vraiment aucun impact sur son choix ? Finalement, nous relevons également que le mari de Jeanne est également dans l'enseignement ordinaire, secondaire supérieur. Il a ainsi peut-être contribué à son orientation dans l'enseignement au moment où elle a choisi de quitter la biologie.

5.3.2. Les différences dans l'entourage

Nous pouvons postuler que le fait d'être en proximité avec des gens hors norme dans sa trajectoire de vie facilite le contact avec un public différent de l'ordinaire. Ce rapport à l'altérité permet probablement de développer une certaine sensibilité à la différence. Cela se traduit peut-être par un regard familier et particulièrement attentif sur les élèves qui sortent de la « normalité » de la classe. Comme nous l'avons vu précédemment (p.16), la construction des valeurs personnelles est fortement influencée par l'entourage, notamment dans l'enfance. Ces

valeurs de tolérance, d'altruisme, d'ouverture d'esprit, d'inclusion agissent comme un guide sur le parcours professionnel, d'où un possible élan vers l'enseignement spécialisé. Nous retrouvons ces situations chez plusieurs de nos interviewées.

Jeanne a vécu des expériences d'inclusion en famille, puisque ses parents accueillaient de jeunes personnes avec des problèmes de comportement pendant les vacances. Elle rapporte d'ailleurs avoir reçu une éducation « *judéo-chrétienne (...), tu aimes ton prochain, ne pas juger l'autre, etc.* » (Jeanne, l.148-149). Toutefois, elle raconte que ce ne sont pas forcément de bons souvenirs, elle dit même : « *J'ai quelques souvenirs assez traumatisants de ces personnes-là* » (Jeanne, l.154-155). On aurait donc pu également supposer que cette expérience aurait eu une influence plutôt négative sur son futur choix professionnel. Dans un autre contexte, elle se souvient avoir côtoyé une camarade épileptique et en avoir éprouvé un certain sentiment : « *J'étais plutôt compatissante, je me disais "oh, mais la pauvre !"* » (Jeanne, l.164-165). Sylvia, elle, a eu des contacts avec le fils d'un collègue, infirme moteur cérébral. Elle a pu ainsi, à ce moment-là, prendre conscience qu'elle était à l'aise avec lui et en conclure : « *Je fais avec qui est cette personne-là* » (Sylvia, l.321). Par ailleurs, elle décrit une proximité pénible avec des jeunes en difficulté venant d'une institution, pendant son enfance, sur le trajet de l'école. Plus tard dans l'entretien, elle précisera qu'elle ne se rendait pas compte que ces garçons étaient différents à cette époque-là. Tout comme pour Jeanne, cela ne semble pas l'avoir influencée de manière négative quant à son regard sur les personnes hors norme, comme on aurait pu l'imaginer.

Céline a grandi avec un père malvoyant et une sœur présentant un retard intellectuel. Elle a régulièrement, pendant toute son enfance, été en contact avec des personnes en situation de handicap. Cette diversité a fait partie de son éducation familiale à part entière, la rendant naturelle : « *La différence ne me fait pas peur, c'est presque une normalité en fait* » (Céline, l.96-97). Pour finir, on trouve dans l'environnement proche de Lara, sa sœur défavorisée par un surpoids dès l'enfance. Elle se souvient des moqueries dont elle était victime : « *Je ne supportais pas ça* » (Lara, l.162-163). Elle garde un souvenir marquant de cette mise à l'écart.

Toutes ces situations antérieures à leur bifurcation ont pu, d'une manière ou d'une autre, participer à la construction identitaire de ces futures enseignantes spécialisées.

5.3.3. Soi-même hors norme

Expérimenter soi-même la différence permettrait également d'en avoir une conscience plus aiguë et de développer un sentiment de compassion envers autrui. Étymologiquement, la compassion désigne l'acte de « souffrir avec », du latin *cum*, avec et *passio*, la souffrance. C'est donc au travers de cette souffrance commune qu'une proximité pourrait éventuellement se créer entre un enseignant et ses élèves à besoins éducatifs particuliers, souvent stigmatisés.

Lia raconte son ressenti d'être différente pour plusieurs raisons et les implications que ces situations ont pu avoir sur son choix de l'enseignement spécialisé. Elle explique que sa scolarité a été difficile en raison d'un sentiment d'ennui à l'école ainsi que d'un caractère solitaire qui l'ont différenciée de ses camarades. Au cours de son récit, elle se questionne sur les raisons qui l'ont fait se sentir à part (Lia, 1.78-79). Elle en conclut : « *Et puis, je pense que le fait d'être homosexuelle, de vivre autre chose que la norme, tout ça, ça joue un rôle aussi. Même si ça n'a rien à voir, mais on est en dehors de la norme* » (Lia, 1.79-81).

Amélie s'est sentie en décalage avec ses camarades lorsqu'elle est entrée au collège. En effet, elle a dû sortir de son village à cette occasion pour se rendre dans un établissement citadin. Ceci a été un changement radical qui l'a fait se sentir différente : « *Après, mon autre choc, c'était au niveau de l'intégration... tu passes de la campagne à la ville... mon Dieu le choc !* » (Amélie, 1.216-217). Elle s'est vue stigmatisée au travers du regard de ses pairs qui avaient des préjugés sur le monde agricole. Quand on lui demande si ces événements ont pu avoir une influence sur son envie de faire ce travail, elle répond : « *Je ne pense pas. Par contre, ça te fait réfléchir de manière générale à la question de la différence. Mais je pense que c'est plutôt un truc en plus* » (Amélie, 1.245-246). Il nous semble qu'elle veut exprimer que cela n'a pas été décisif pour sa carrière, mais que ce vécu a tout de même participé à la construction de son idée de l'altérité.

Ce paramètre personnel, vecteur de discriminations, qu'est l'origine se retrouve dans d'autres histoires de vie chez nos participantes. Pour Sylvia, le déménagement dans le canton de Genève de sa famille d'origine suisse allemande a suscité un sentiment d'être étrangère. Vivre dans une ville francophone alors que ses parents parlaient probablement avec un accent suisse allemand a été une source de honte : « *Et puis en plus, en tant que Suisses allemands, on était mal considérés en Suisse romande pendant des années. Donc il fallait qu'on cache tout ça, quelque part* » (Sylvia, 1.173-175). Nous constatons à travers ses propos que cette stigmatisation n'a pas

été vécue dans les interactions avec autrui, mais qu'elle n'en a pas moins été fortement ressentie. Nous retrouvons cette notion de devoir dissimuler les caractéristiques singulières dues à l'origine différente dans l'histoire de Lara qui est née en Suisse de parents immigrés : « *Mes parents ont toujours voulu être le plus discrets possible pour bien s'intégrer dans le pays, alors fallait vraiment tout faire juste, faire attention de ne pas faire trop de vagues...* » (Lara, 1.136-138). Ici également, le sentiment d'anormalité est davantage une perception interne que le produit d'une réelle mise à l'écart.

Dans chacune de ces situations, nous constatons que le regard des autres a été déterminant pour la construction identitaire de nos enquêtées. On reconnaît ici le facteur « reconnaissance de soi par autrui » dont nous parle Lainé (1998, p.239) et que nous avons développé dans notre cadre théorique (p.13). Nous postulons que ces constituants discriminants ont été des éléments prépondérants dans ces histoires de vie.

Résumé

Les éléments suivants du vécu personnel semblent avoir motivé nos participantes à effectuer une transition vers l'enseignement spécialisé :

- Les enseignants dans la famille : tradition familiale, conjoint enseignant
- Les différences dans l'entourage : rapport à l'altérité, valeurs personnelles
- Le sentiment d'être soi-même hors norme : compassion, stigmatisation, « reconnaissance de soi par autrui »

De plus, le vécu personnel dans l'enfance a un impact important sur la construction de l'identité des enquêtées.

5.4. Vécu professionnel

Nous allons voir dans ce chapitre comment le vécu professionnel a influencé le choix de l'enseignement spécialisé. Durant nos carrières dans l'enseignement ordinaire, nous avons toutes eu l'occasion de vivre des situations en rapport avec l'enseignement spécialisé : des contacts avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, des collaborations avec leurs encadrants ou d'autres événements marquants. Au fur et à mesure de leur vécu professionnel, ces situations ont progressivement amené les actrices à se construire une idée du métier d'enseignante spécialisée qui, à un certain point, a basculé dans la prise de décision. Comme nous l'avons évoqué au chapitre sur les déclencheurs (p.10), il peut y avoir, chez les personnes

qui vont opérer une transition, une certaine prédisposition à ce changement, attendant d’être concrétisée. Comme nous le rappelle Négroni (2007), « c’est comme si la rupture était pressentie, contenue dans le temps et qu’elle attendait un infime décrochage pour émerger dans le présent et rompre le cours linéaire de temps, du parcours de vie » (p.145). Nous allons nous pencher ici sur ces éléments qui constituent le contexte qui précède la transition. Toutefois, nous notons que le fait d’être exposé à ces situations ne conduit pas nécessairement à un changement d’orientation. En effet, beaucoup d’enseignants ne sont pas attirés par le contexte spécialisé bien qu’ils aient été plongés dans les mêmes conditions.

5.4.1. Contacts avec des élèves à besoins éducatifs particuliers

Pour commencer, nous constatons que les élèves différents intégrés dans les classes, avant même le contexte politique de visée inclusive, ont été des vecteurs de questionnement pour nos participantes. Amélie a côtoyé dans sa classe, à ses débuts, un élève sourd, puis un autre hyperactif. Elle décrit cette expérience ainsi : « *En accueillant ces enfants dans ma classe, ça m'a interrogée et j'ai trouvé ça très intéressant* » (Amélie, 1.45-46). On peut y voir un premier élan positif initiateur d’une réflexion à plus long terme. Plus loin dans l’entretien, elle nous parle des enfants des familles tziganes qui s’étaient établis dans le village où elle enseignait, porteurs d’étiquettes discriminantes ainsi que de l’attitude de l’école envers ceux-ci. A la fin de son récit des difficultés auxquelles ces élèves étaient confrontés, elle affirme : « *Donc voilà, je pense que c'est un peu toutes ces choses qui m'ont fait me poser des questions.* » (Amélie, 1.346-347).

Pour Sylvia, le contact avec des élèves handicapés lui a donné une idée de direction à prendre pour relever son besoin d’évolution professionnelle : « *Avec ces trois, plus deux-trois autres en difficulté, mais pas avec des troubles ou handicaps à ce point-là, je suis arrivée à un tournant de ma vie où je me suis dit “mais qu'est-ce que je vais faire maintenant, est-ce que je vais rester en semi-enfantine dans ces petites classes ?”* » (Sylvia, 1.48-51). On peut se demander si, sans ces rencontres, elle aurait choisi la même voie ou si elle aurait opté pour une autre occasion de se dépasser professionnellement.

Du côté de Lara, on constate que la proximité avec des enfants présentant un trouble du spectre autistique a suscité un intérêt particulier. Elle se souvient : « *Déjà il y a dix ans, quand j'ai eu des enfants avec des TED dans ma classe, ça m'a sensibilisée à cette différence, à ce trouble*

que je ne connaissais pas du tout » (Lara, 1.4-5). Elle en a d'ailleurs fait le sujet de son travail à l'occasion du passage d'un diplôme professionnel. Il est difficile de savoir si ces enfants ont déclenché chez elle l'envie d'en découvrir plus ou si c'est un intérêt antérieur pour la différence qui l'a poussée à choisir ce sujet-là. Que ce soit l'une ou l'autre de ces suppositions, cette réflexion progressive a abouti à sa bifurcation ultérieure.

Jeanne, quant à elle, s'est retrouvée à devoir gérer des classes secondaires dans lesquelles il y avait de grandes différences de niveau, ce qui la questionnait : « *Je me suis toujours posé des questions sur la manière dont les élèves n'arrivaient pas à apprendre et c'est vraiment un truc, je ne sais pas pourquoi, qui m'intéresse... je pense que c'est un peu mon côté chercheur qui ressortait à ce niveau-là* » (Jeanne, 1.35-38). Elle fait donc un lien avec son vécu professionnel de chercheuse, son métier initial. Elle raconte avoir suivi plusieurs formations continues pour pouvoir comprendre et aider ces élèves-là, avant d'entreprendre sa formation d'enseignante spécialisée. C'est donc un processus de recherche et de compréhension qui l'anime en premier lieu, dans ce métier autant que dans sa première profession.

Chez Christelle, on observe une préoccupation particulière pour les enfants en difficulté dans sa classe. Même si cela n'a pas été un élément révélateur, on peut imaginer que cela a participé à l'élaboration d'une identité à affiner. Elle explique qu'elle a toujours essayé de tenir compte de ces élèves-là : « *Je me suis toujours demandé comment on peut travailler le mieux pour eux. Comment c'est possible de les intégrer ? Qu'ils soient à l'aise, etc.* » (Christelle, 1.69-70). On retrouve dans le témoignage de Céline le même souci pour ces élèves différents : « *C'est vrai que j'aimais bien, même en tant qu'enseignante ordinaire, chercher des solutions pour qu'eux, ils se sentent aussi à l'aise dans la classe* » (Céline, 1.119-121). Ici également, on peut deviner un processus de construction identitaire, qui aboutira plus tard au choix de l'enseignement spécialisé.

5.4.2. Collaborations professionnelles

En plus des relations avec des élèves, d'autres rencontres ont pu motiver le choix de la transition. En effet, nombreuses sont les personnes côtoyées professionnellement au cours d'une carrière d'enseignant, certaines ayant eu une influence prépondérante sur les trajectoires. Pour Lara, travailler avec d'autres professionnels que les enseignants a été une forme de soutien, particulièrement avec une logopédiste qui suivait l'un de ses élèves et qui partageait volontiers

ses idées pratiques ou ses lectures : « *C'est vrai que la logopédiste était une personne-ressource* » (Lara, 1.68). Le côté spécialisé de la logopédiste et surtout ses outils adaptés ont été une source d'inspiration qui a créé une ouverture vers des possibilités de formation approfondie.

Christelle a commencé à travailler en coenseignement avec une éducatrice spécialisée dans une classe D, ce qui lui a beaucoup plu. C'est cette collaboration qui a été déterminante pour la suite de son parcours, comme elle le déclare : « *Je pense que c'est ça qui m'a motivée à dire "je veux me former !"* » (Christelle, 1.118). Ce n'est pas à proprement parler cette expérience qui l'a fait bifurquer dans le spécialisé, puisque le contexte était déjà celui d'une classe D. Mais si elle ne s'était pas lancée dans la formation, qui sait si elle ne serait pas retournée dans l'ordinaire à plus ou moins long terme.

Amélie, de son côté, nous parle de la dimension relationnelle avec la famille de ses élèves en difficulté : « *Je parlais beaucoup avec les mamans et là aussi c'était très intéressant. Ces enfants-là, je les aimais bien, c'était des styles de vie particuliers* » (Amélie, 1.328-329). Cet élan vers une compréhension plus fine de la situation de ses élèves démontre une prédisposition à élargir son champ de compétences.

Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique (p.11), certaines collaborations s'avèrent être encore plus déterminantes, jusqu'à en devenir inspirantes. Elles se manifestent par un rôle particulier qui est celui du « passeur » (Négroni, 2007). Chez deux de nos interviewées, elles prennent la forme de collègues déjà engagées dans la profession et avec qui des liens forts se sont construits :

Les femmes qui faisaient le LPC, j'ai tout de suite eu un énorme lien avec elles, elles étaient très chouettes, on a beaucoup parlé. Il y avait aussi à l'époque, l'inspectrice de l'enseignement spécialisé qui venait et puis elle aussi elle avait été très accueillante, très entourante. Moi je débarquais dans l'enseignement, je n'avais aucune notion de rien, vraiment j'ai été très portée par toutes ces femmes. Ça m'a mise dans une dynamique où je me suis dit "tiens ça m'intéresse" (Amélie, 1.47-52).

Pour Lara, cette passeuse a été une enseignante spécialisée qui intervenait dans sa classe et qui a eu la fonction de modèle et de soutien : « *Ça m'a vraiment motivée à me lancer et c'est vrai que c'était agréable de voir qu'une personne croyait en moi aussi, mis à part mes idées, mes projets. Je me disais "ben voilà, si elle me voit bien là-dedans, c'est peut-être la voie qu'il faut que je suive"* » (Lara, 1.98-100).

5.4.3. Opportunités

Parfois, le déclencheur n'est pas une personne, mais un événement qui survient au bon moment, dans le sens où il vient précipiter ce que les acteurs ont déjà construit depuis un certain temps. C'est le « tourbillon » dont parle Négroni (2007, p.144), comme nous l'expliquons dans le chapitre 3.1.3 (p.10), qui vient accélérer le processus de transition.

Christelle estime pour sa part que c'est l'opportunité en elle-même qui a dirigé son choix, comme si elle ne l'avait pas pressenti. Elle raconte être allée consulter les postes vacants sur internet et en avoir trouvé un dans l'établissement où elle voulait enseigner. Il se trouve que c'était celui d'un collègue qui partait à la retraite et concernait la tenue d'une classe de développement. Elle en fait le récit comme si elle avait accepté ce poste malgré elle : « *Je n'ai pas décidé, ça m'est tombé un peu dessus comme ça et je me suis dit pourquoi pas essayer ça ! Donc c'était vraiment, ... ça m'est tombé dessus ! C'est pas une décision que j'ai prise !* » (Christelle, 1.54-56). Pourtant, comme on l'a vu ci-dessus, elle nous raconte avoir toujours eu une attention particulière pour les élèves en difficulté dès le début de sa carrière. Nous nous posons la question de savoir si c'est l'opportunité qui est venue réveiller cette vocation ou si c'est la recherche de sens, peut-être provoquée par l'interview, qui la pousse à interpréter ses actes a posteriori.

Céline se rappelle le jour exact de l'opportunité. Elle était en conférence des maîtres lorsque le directeur a annoncé ouvrir un poste d'enseignant spécialisé et a encouragé les volontaires à se lancer dans la formation. Elle raconte : « *Et là, je me suis dit " mais c'est moi, il parle de moi !"* Et donc, voilà, c'est là que j'ai pris la décision en fait, c'est là que c'est devenu possible » (Céline, p. 1.8-10). Le potentiel de transition était déjà présent chez elle, presque en attendant qu'un déclic vienne lui permettre de s'exprimer. Toutes les circonstances étaient réunies et il a suffi d'un bon *timing* de cette annonce pour qu'elle se lance. Nous pouvons nous demander si sans cette opportunité, Céline aurait emprunté la même trajectoire de vie.

Finalement, Lia nous explique que sa transition vers l'enseignement spécialisé n'est pas le fruit du hasard, mais plutôt une sorte de destinée. Elle évoque une construction de son chemin de vie qui a emprunté plusieurs traverses, mais dont le but le plus équilibré était son métier actuel : « *Parce que tout mon parcours professionnel a été, pas chaotique, mais il y a eu beaucoup, beaucoup de choses différentes, et pour finir, je pense que c'est ma manière d'être que je peux*

vivre le mieux dans l'enseignement spécialisé » (Lia, 1.7-9). Il semble que Lia estime que ses nombreuses activités professionnelles ont été autant d'opportunités qui l'ont menée à cette dernière bifurcation. Comme si chacune d'entre elles l'avait amenée à prendre cette décision.

Nous remarquons que l'expérience de Jeanne se différencie de celles des autres participantes dans le sens où sa motivation semble résider davantage dans l'envie de comprendre que dans la propension à aider. On peut supposer que cette particularité est due à son entrée dans l'enseignement qui s'est faite plus par défaut que par vocation : « *La seule possibilité qui s'ouvrait à moi à ce moment-là, parce que je n'étais pas encore Suisse, c'était de voir si je pouvais faire de l'enseignement. Parce qu'il y a beaucoup de biologistes qui finissent dans l'enseignement* » (Jeanne, 1.13-15).

Résumé

Les éléments du vécu professionnel décrits ci-dessus constituent, pour nos participantes, le contexte qui précède la transition :

- Le contact avec des élèves à besoins éducatifs particuliers : questionnement, intérêt particulier et préoccupation spécifique
- Les collaborations professionnelles : inspiration, soutien, « passeur », parents d'élèves
- Les opportunités : possibilité, événement déclencheur

Ces paramètres et/ou une prédisposition antérieure représentent, pour nos enquêtées, une motivation à bifurquer dans l'enseignement spécialisé.

5.5. Insatisfaction face à l'enseignement ordinaire

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (p.11), lorsque l'écart entre l'idéal que l'on se crée du métier et l'épreuve de la réalité devient trop grand, une rupture peut se produire. Chez nos participantes, les années passées dans l'enseignement ordinaire ont contribué à mettre en lumière certaines frustrations. L'évolution du métier, avec ses contraintes croissantes en termes d'évaluation, d'inclusion et de prescriptions notamment, y contribue assurément. Ces éléments peuvent amener à un conflit de valeurs qui va parfois conduire les actrices à une rupture qu'elles vont raconter sous forme de mise à distance de leur ancien métier, en le critiquant plus ou moins fortement, ce que Négroni (2007) nomme la « phase de désengagement », comme nous l'avons décrit précédemment (p.18). Ce sont ces éléments de frustration, de plaintes, voire de rejet, que

nous allons ici analyser.

5.5.1. Surcharge

Nous retrouvons dans les témoignages de plusieurs participantes la problématique du nombre élevé d'enfants dans les classes. Celui-ci génère des insatisfactions récurrentes, de par le manque de disponibilité pour chacun ainsi que la surcharge de travail répétitif. La bifurcation vers l'enseignement spécialisé peut être une manière de contourner cette difficulté. Amélie nous parle des piles de fiches à corriger dans les classes dépassant vingt élèves qui sont devenues son cauchemar : « *J'étais là, je détestais ça, et puis c'est un mélange de tout ça qui a fait que très naturellement je me suis dit "j'ai envie d'essayer l'enseignement spécialisé"* » (Amélie, 1.55-57). Céline également ressent un certain mécontentement face à ses classes nombreuses, surtout de ne pas pouvoir consacrer le temps qu'elle aimerait à chacun, en termes d'écoute : « *Il y en a qui vivaient un truc, peut-être que j'aurais pu les accompagner là-dedans, ou les aider, ou juste recevoir simplement, mais avec tous ces élèves, je ne pouvais pas, et ça, c'est un truc qui me frustrait régulièrement, je dois dire* » (Céline, 1.141-143). Pour Lara, l'effectif élevé ne lui permet pas d'accompagner une élève en difficulté comme elle le souhaiterait : « *J'avais une élève qui avait des troubles de l'attention, problèmes de comportement, mais c'est sûr qu'avec 23 élèves, et bien elle était quasi tout le temps au fond de la classe pour ne pas déranger les autres* » (Lara, 1.50-52).

Un autre facteur de conflit interne chez nos interviewées est celui de la pression, que ce soit du programme à suivre, des évaluations ou de l'orientation, qui provoque un climat de compétition pas toujours évident à gérer : « *Suivre le programme et puis voir la pression qu'ils se mettent, que tu mets aux enfants, ce n'est pas quelque chose qui me plaît non plus. Tout ce côté-là de l'enseignement, je suis contente de ne plus l'avoir* » (Amélie, 1.162-164). Parfois cette surcharge est provoquée par des décisions d'établissement, comme c'est le cas pour Lara qui déplore le fait que toutes les classes doivent passer les évaluations au même moment, ce qui crée une pression supplémentaire chez les enseignants : « *Il y avait comme des contraintes de l'institution qui faisaient que je n'étais pas à l'aise avec ça* » (Lara, 1.27-28). Christelle savait que cette pression serait moindre dans l'enseignement spécialisé et cela l'a aidée à prendre sa décision, d'autant plus qu'elle allait travailler dans une classe de 7-8H, cruciale au niveau de l'orientation : « *Ce poste de classe de développement, je me suis dit c'est l'occasion de tester les plus grands, sans avoir la même pression de l'orientation qu'ont les collègues de classes*

ordinaires, avec ce degré-là » (Christelle, 1.61-63).

Une autre forme de pression ressentie, peut-être induite par ce contexte de compétition ou de comparaison, est celle des exigences des parents. C'est ce qu'était en train d'expérimenter Lara lorsqu'une enseignante spécialisée lui a laissé entendre que cette pression était moindre dans l'enseignement spécialisé. Cela l'a motivée à engager sa transition : « *C'était un facteur de plus* » (Lara, 1.127-128).

La gestion de classe qu'implique l'ordinaire peut aussi être un paramètre dissuasif : « *J'ai assez eu de maîtrises de classe, j'ai envie d'être vraiment dans l'aide spécifique et plus individuelle ou par petits groupes* » (Christelle, 1.278-279). De même que le manque de personnalisation qui pourrait être la norme dans les classes traditionnelles : « *Je pense que c'est pour ça aussi que je suis dans l'enseignement spécialisé. Parce que je trouve que l'enseignement ordinaire devient de plus en plus contrôlé. Il n'y a plus beaucoup d'aspects où l'on prend vraiment l'être humain en considération ; où chacun, chaque personne est unique* » (Lia, 1.107-110). On retrouve ces mêmes propos chez Amélie qui décrit sa nouvelle fonction d'enseignante spécialisée : « *Finalemnt, le but c'est pas le programme, enfin pour moi le programme c'était plus un support qu'autre chose alors voilà, je trouve que tu es plus dans l'humain, dans le relationnel* » (Amélie, 1.165-167).

5.5.2. Manque d'outils, de ressources ou de compétences

S'ajoutant au nombre d'élèves dans les classes, leurs particularités viennent également augmenter le cahier des charges des enseignants ordinaires. La visée inclusive au sein de l'école vaudoise actuelle élargit la palette des besoins spécifiques de chaque enfant. Dans une classe, ils sont désormais plus nombreux et demandent dès lors aux enseignantes ordinaires des compétences multiples, qu'elles n'ont peut-être pas reçues lors de leur formation initiale. Leur cahier des charges a augmenté, mais elles n'ont pas forcément reçu les moyens adéquats pour l'honorer, en termes de formation, d'aide ou d'outils pédagogiques.

Cela a été le cas de certaines de nos enquêtées qui se sont trouvées parfois démunies : « *Je me suis sentie moins à l'aise, parce que j'avais moins d'outils, simplement pour m'occuper de chacun, chaque élève, et puis de les aider vraiment au mieux, donc par rapport à leurs besoins* » (Lara, 1.20-22). Ce sentiment l'a conduite à un point de rupture, tellement cela ne correspondait

plus à sa vision de l'enseignement : « *Je me suis sentie pas assez outillée pour pouvoir aider tout le monde, en fait. Et puis, c'était un sentiment qui était vraiment très désagréable, je n'avais pas l'impression de faire du bon travail* » (Lara, 1.32-34). Jeanne fait le même constat concernant ces besoins particuliers : « *Je savais qu'il y en avait certains que j'ai eus qui étaient gravement dyslexiques ou dysphasiques, mais à l'époque je ne savais pas trop ... enfin on nous donne quelques petits trucs sur la dyslexie, des choses comme ça, mais on n'a pas d'outils pour faire ce genre de choses* » (Jeanne, 1.66-69). Elle va jusqu'à remettre en question ses compétences d'enseignante : « *Je mettais le miroir vers moi en disant que je n'étais pas appropriée pour ces enfants-là. Ce n'était pas tellement en disant que l'élève avait un problème que j'en parlais à la salle des maîtres, c'était plutôt "ça ne va pas, je manque d'outils, je ne sais pas quoi faire"* » (Jeanne, 1.166-169).

La gestion de la classe ordinaire est rendue particulièrement difficile par ce manque d'outils, qui avant que cela ne devienne plus courant, pouvait aussi être un manque d'enseignant spécialisé au sein de la classe : « *Parfois, même, il fallait la mettre dans la salle de dégagement parce qu'elle perturbait trop la classe. Et c'est vrai que je n'avais pas d'aide non plus, il n'y avait pas d'aide particulière, pas d'enseignante spécialisée dans la classe à ce moment-là* » (Lara, 1.53-56).

5.5.3. Perception du système scolaire

Deux de nos participantes nous font part de leurs doutes et questionnements par rapport à notre système scolaire en général et à son objectif à plus long terme. Jeanne reste évasive sur les éléments qu'elle désavoue : « *Et il y a des fois, avec tout ce que j'ai appris sur les systèmes scolaires, en fait je n'ai plus envie de cautionner tout ça* » (Jeanne, 1.109-110). Christelle de son côté, formule des interrogations pour exprimer ses inquiétudes : « *Qu'est-ce que c'est l'école ? Qu'est-ce qu'on leur enseigne ? Où est-ce qu'on veut les emmener ? Est-ce qu'on va continuer à les formater comme ça longtemps ?* » (Christelle, 1.196-198). Nous notons que ces questionnements l'habitent depuis plusieurs années, l'amenant même à prendre une année sabbatique avant de bifurquer : « *J'ai besoin de réflexion, j'ai besoin de faire un break dans mon métier* » (Christelle, 1.10).

Pour autant, aucune d'entre elles ne se leurre sur le fait que l'enseignement spécialisé va résoudre ces questions existentielles : « *Plein de remises en question par rapport au métier, par*

rapport à moi, si je voulais vraiment continuer là-dedans, même dans le spécialisé, parce que ça reste du formatage » (Christelle, 1.198-200), « *C'est encore pire finalement qu'avant* » (Jeanne, 1.110). Jeanne est même si fortement désabusée qu'elle répond à la question de savoir si elle est sûre de continuer malgré ces conditions qui ne la satisfont pas : « *Pas du tout, et puis je suis même plutôt en train de me dire qu'il faut vraiment que je trouve autre chose !* » (Jeanne, 1.216-217). Nous pouvons supposer qu'elle est tellement entière que c'est pratiquement impossible pour elle de faire des compromis, alors que d'autres arrivent peut-être à trouver des éléments qui correspondent encore à leurs convictions en s'engageant dans l'enseignement spécialisé, à l'instar de Lia : « *On a peut-être encore un peu plus de liberté, entre guillemets, que dans l'enseignement ordinaire* » (Lia, 1.9-10).

5.5.4. Avantages de l'enseignement ordinaire

Les éléments que nous avons listés dans les trois sous-chapitres précédents traitant de l'insatisfaction face à l'enseignement ordinaire vont néanmoins être contrebalancés par les propos de certaines participantes qui s'inscrivent davantage dans une continuité de la transition, comme nous l'avons discuté dans le cadre théorique (p.12). Ainsi, trois participantes relèvent également les apports positifs qu'elles ont trouvés dans l'enseignement ordinaire : « *Moi en tout cas ça m'a donné une certaine assurance, et je trouve que c'est important de savoir finalement ce qu'est une classe normale et tout ce que ça implique.* » (Amélie, 1.180-182) ou encore : « *Tout ce que j'ai appris, expérimenté avant, c'est une base qui est pour moi très solide et sur laquelle je peux m'appuyer* » (Céline, 1.176-177). Sylvia regrette même certaines spécificités de l'enseignement ordinaire : « *J'ai dû faire le deuil de certaines choses parce que comme je dis, c'est un nouveau métier. La gestion du collectif que j'aimais beaucoup. Ça m'a manqué au début, mais maintenant plus, parce que voilà j'ai tourné la page, mais j'aimais ça* » (Sylvia, 1.111-115).

Résumé

Les facteurs suivants spécifiques à l'enseignement ordinaire sont source d'insatisfaction chez nos participantes et ont pu représenter une motivation à effectuer leur transition :

- Le nombre élevé d'enfants dans les classes
- La pression de l'évaluation
- Les exigences des parents
- Le manque de personnalisation de l'enseignement
- L'augmentation du cahier des charges sans mise à disposition des moyens adéquats, à savoir des outils pédagogiques ou des aides spécifiques
- Un certain « formatage » imposé par le système scolaire

Pour autant, certaines interviewées relèvent, comme apports positifs de leur expérience passée, une assurance, une base solide.

5.6. Valeurs

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique (p.15), les valeurs sous-tendent nos actions et contribuent à former notre identité. Elles sont parfois malmenées par l'environnement professionnel, d'où la nécessité d'un changement de direction. Nous venons de décrire les causes possibles de ce malaise qui ont poussé nos interviewées à se distancer de l'enseignement ordinaire pour aller vers un contexte où leurs valeurs seront moins mises à mal. Nous avons regroupé les témoignages pour en faire ressortir quatre catégories de valeurs.

5.6.1. Accueillir la différence

Il est souvent question de différence dans nos interviews, ce qui semble évident au vu de notre contexte professionnel. La question de la norme est ici centrale. Dans les classes ordinaires, on essaie de garder chaque élève au plus près de ce qui est attendu de lui pour son âge, d'après une norme fixée par le plan d'études. Ceux qui dévient de ce cadre sont mis à l'écart et catégorisés « hors norme ». Pour certains enseignants particulièrement sensibles à cette valeur d'intégration, une telle marginalisation est difficile à supporter. L'enseignement spécialisé pourrait être un moyen de pallier cet inconfort en rendant possible le maintien de l'élève différent au sein du groupe.

Nous retrouvons l'expression de cette valeur chez plusieurs de nos participantes. Jeanne nous dit : « *Je suis quelqu'un d'ouvert et puis de non jugeant* » (Jeanne, 1.137). Sylvia, quant à elle, nous raconte une expérience professionnelle passée, dans le contexte de l'hôtellerie, lors de laquelle elle a été indignée par ce manque de justice vis-à-vis de personnes étrangères, donc différentes, ce qui l'avait déjà à l'époque amenée à une rupture : « *J'ai dit non je ne travaille pas pour des hôtels qui exploitent comme ça les gens, les étrangers, et tout ça* » (Sylvia, 1.264-265). Céline nous explique qu'elle a toujours été entourée de gens sortant de la norme, sans que cela ne soit considéré comme un désavantage, mais plutôt comme une richesse. Elle voit comment elle pourrait partager cette valeur dans son quotidien, ce qui l'a motivée à bifurquer : « *J'ai aussi envie pour mes élèves, alors c'est moins par rapport à moi, mais plus par rapport à leurs copains, ben qu'ils soient..., qu'ils soient acceptés. Et si je peux aider à ça, oui je crois que c'est quand même quelque chose qui me tient à cœur en tous cas* » (Céline, 1.59-62). Amélie relève sa capacité particulière à ressentir les injustices : « *Mais je pense aussi que cette sensibilité à la différence, je l'avais déjà avant. J'ai toujours été hypersensible à l'injustice* » (Amélie, 1.248-251).

5.6.2. Soigner la relation

Comme nous l'avons décrit plus haut (p.45), le nombre relativement élevé d'élèves dans les classes ordinaires rend difficile la possibilité de construire une relation de qualité avec chacun d'entre eux. Le temps alloué à chaque enfant est forcément restreint et l'occasion de créer un lien privilégié est rare. Cela génère de la frustration chez les enseignantes en général qui peuvent moins profiter de cette relation pour aménager un environnement favorable aux apprentissages. L'enseignement spécialisé offre l'opportunité aux enseignantes comme aux élèves de bénéficier d'une relation de confiance, comme le dit Amélie : « *Je trouve que tu es plus dans l'humain, dans le relationnel* » (Amélie, 1.166-167). On retrouve cette notion d'humanité chez Lia : « *Je pense, avec mon âme, que j'ai besoin que ça soit le plus humain possible, dans l'enseignement. Et je pense que c'est pour ça aussi que je suis dans l'enseignement spécialisé* » (Lia, 1.106-107). Cette relation privilégiée est également importante pour Sylvia : « *J'essaie beaucoup d'établir un lien de confiance, voire une complicité. J'aime aussi le charrier, qu'il voie qu'il y a tout un aspect humain qui est là, et qu'il peut se reposer, qu'il peut être en confiance, qu'on est dans notre petite bulle, les deux* » (Sylvia, 1.139-142).

C'est encore cet effectif plus léger qui permet d'établir ce lien rapproché avec les élèves en

difficulté, chez Céline : « *Mais peut-être que ça m'a aussi permis de me rendre compte que l'attention que je pouvais donner à chacun était meilleure, ça paraît logique, quand il y avait moins d'élèves* » (Céline, 1.132-133), comme chez Lara : « *La relation privilégiée aussi, si on peut appeler ça une valeur. C'est vrai que quand tu ne t'occupes plus que d'un seul élève, il y a la qualité de la relation* » (Lara, 1.227-229).

5.6.3. Accompagner les plus fragiles

Faire suivre le programme établi à tous les élèves fait partie du cahier des charges de l'enseignante ordinaire. Elle n'a en général que peu de temps à accorder à chacun individuellement et il arrive que certains élèves restent « sur la touche ». Cette situation de ne pas pouvoir apporter l'aide adéquate à chacun, faute de moyens ou de temps, est très inconfortable pour beaucoup d'enseignantes. Aujourd'hui on a plus facilement la possibilité de faire appel à des aides extérieures (enseignant spécialisé, assistant à l'intégration, maître d'appui, etc.), mais il y a encore quelques années ce n'était pas le cas. Cela a peut-être décidé certaines de nos participantes à se tourner vers l'enseignement spécialisé qui permet une adaptation du programme aux besoins de l'enfant par exemple.

On observe un sens du dévouement développé chez Christelle lorsqu'elle affirme : « *J'ai quand même envie de faire de l'enseignement spécialisé, parce que je trouve que c'est important de les aider, parce que les pauvres, il faut bien que quelqu'un les aide !* » (Christelle, 1.204-206). Cette envie d'équité, d'offrir les mêmes chances à tout le monde, pour que personne ne soit lésé est bien présente chez Jeanne, même si elle est légèrement désabusée : « *Je me suis rendu compte qu'on veut être sauveur du monde, mais ce n'est juste pas possible* » (Jeanne, 1.177-178). Céline nous reparle de donner leur chance à ceux qui en ont moins eu : « *Peut-être qu'il y a un peu cette idée-là, que moi j'ai eu de la chance, que moi j'ai été très scolaire, et d'autres n'ont pas forcément cette chance. Et si je peux leur amener un peu de ça, ben voilà, ça me plairait bien !* » (Céline, 1.111-113).

A deux reprises, Lara nous montre qu'elle a pris conscience que le contexte de l'enseignement spécialisé lui permet d'accompagner les élèves les plus fragiles dans un cadre qui respecte mieux ses valeurs d'équité et de respect du développement de chacun : « *Je suis quelqu'un qui aime bien aller au bout des choses, qui aime bien aussi pouvoir accompagner des élèves le mieux possible, dans les meilleures conditions. C'est plus facile à réaliser dans notre métier*

que dans le métier d'enseignant ordinaire » (Lara, 1.232-235) ; et aussi : « *Le respect du rythme de travail, de l'évolution de l'élève, de ses difficultés ou de ses troubles, en tenant compte des besoins des élèves, ce qui n'est pas toujours facile dans l'enseignement ordinaire* » (Lara, 1.225-227).

Il tient à cœur à Sylvia de considérer ses élèves comme des individus dont l'identité dépasse le cadre scolaire, afin de pouvoir les aider d'une manière plus holistique : « *Quand l'enfant vient, il n'est pas "que" élève. Je le prends comme élève, dans le contexte scolaire, mais souvent il y a tellement d'autres problématiques qui viennent interférer ses problèmes d'apprentissage, que si je ne m'occupe pas de lui dans sa globalité, ça ne va pas jouer pour le reste* » (Sylvia, 1.136-139). Il en va de même pour Céline qui a une vision de ses élèves en difficulté à plus long terme : « *Oui, qu'on puisse donner à ces enfants les outils pour s'intégrer, alors bien sûr avec leurs copains, mais aussi ensuite dans le reste de la vie. Oui, ça me parle* » (Céline, 1.89-91).

5.6.4. Cultiver sa curiosité

La dernière catégorie de valeurs que nous avons identifiée est moins altruiste que les précédentes, mais par ricochet cela finira tout de même par apporter un bénéfice aux élèves en difficulté. La motivation, ici, est affaire de curiosité, de développement personnel et intellectuel, de défis et de compréhension. Le simple fait de devoir s'engager dans plusieurs années de formation répond déjà à ces valeurs à visée exploratrice. De plus, le défi que représente la recherche des besoins de l'élève ainsi que des outils qui lui correspondent et qui pourront assurer son autonomie, est suffisamment ardu pour qu'il nourrisse la curiosité des enseignantes spécialisées. Ces stimulations ont pu attirer certaines de nos participantes vers ce nouveau métier.

Sylvia, tout au long de son entretien répète à plusieurs reprises le mot « défi », à tel point que nous lui demandons si ce terme la définit, ce à quoi elle répond par l'affirmative (Sylvia, 1.129). Dans son récit, elle met l'accent sur son besoin constant de découvrir : « *Moi qui ai eu de tout, et c'est ça qui me dynamise dans l'enseignement, j'ai besoin de défi, j'aime les nouveautés, j'aime explorer plein de choses* » (Sylvia, 1.51-52). Pour Céline, qui était entrée dans une certaine routine, c'était le bon moment pour redonner un élan à sa carrière. Elle a ainsi pu renouer avec ses valeurs de dépassement de soi : « *J'avais besoin d'aller creuser un peu plus loin, de remettre l'ouvrage sur le métier, de travailler tout ça, et il se trouve que c'était possible* ».

avec l'enseignement spécialisé. Ce que j'aime c'est justement chercher et trouver, réfléchir et creuser et analyser » (Céline, 1.184-187). Jeanne, comme nous l'avons vu, a une formation scientifique de chercheuse en biologie. Elle a donc une certaine propension à se lancer dans des démarches de compréhension et a trouvé un terrain idéal pour répondre à ce besoin dans le contexte de la pédagogie : « *Moi je trouvais que la différence c'est que ce n'était pas tellement la branche finalement qui m'intéressait, mais plus le processus d'apprendre. Donc c'est plutôt ça qui m'a guidée aussi, de faire des formations sur les stratégies d'apprentissage* » (Jeanne, 1.53-55).

Enfin, Lia a eu un parcours professionnel atypique et particulièrement varié. A plusieurs reprises, elle nous explique s'ennuyer régulièrement dans ses différents métiers, d'où le besoin de changement pour quelque chose de plus stimulant : « *Une des raisons pour laquelle je me retrouve dans l'enseignement spécialisé est que moi-même j'ai eu beaucoup de soucis avec l'école. C'est-à-dire, je m'ennuyais énormément, c'était pas évident pour moi* » (Lia, 1.74-76) et encore : « *Je suis quelqu'un qui a relativement vite fait le tour des choses, professionnellement, ça a commencé à m'ennuyer beaucoup, je m'ennuyais dans mon travail* » (Lia, 1.30-32). On peut se demander si un jour, l'enseignement spécialisé ne suffira plus à satisfaire sa curiosité.

Résumé

Les valeurs énoncées par nos participantes et dans lesquelles elles se reconnaissent sont celles qui ont trait à :

- L'accueil de la différence : intégration, non-jugement, acceptation, justice
- Le soin de la relation : confiance, humanité, complicité, attention
- L'accompagnement des plus fragiles : dévouement, aide, équité, respect
- La culture de la curiosité : défi intellectuel, compréhension, exploration, dépassement

D'après nos interviewées, toutes ces valeurs correspondent davantage au cadre de l'enseignement spécialisé que de l'enseignement ordinaire, et elles ont pu y trouver une motivation à bifurquer.

5.7. Analyse des effets de l'entretien

La forme d'entretien que nous avons choisie (non-directif, recueil de récit de vie), participe à produire certains effets sur ses protagonistes. Comme nous l'avons déjà évoqué (p.19), la méthode histoire de vie est utilisée à la base dans le domaine de la formation d'adultes. Le

dialogue et la réflexion inhérents à cette démarche vont permettre une « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau et Le Grand, 2013, p.3). Ce processus réflexif commence déjà au moment du récit, qui crée de l'inédit, parfois de la surprise même chez le narrateur et contribue à construire son identité. C'est l'« identité narrative » dont parle Ricoeur (1988) qui est produite par le récit : « La connaissance de soi est une interprétation, l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée » (p.295). En ayant vécu personnellement l'expérience du récit, nous avons constaté que certaines prises de conscience induites par celui-ci nous avaient permis ces interprétations de nous-mêmes. Ce phénomène a ouvert notre réflexion sur les effets de l'entretien, que nous allons maintenant analyser, d'abord du point de vue des participantes, puis ensuite du nôtre.

5.7.1. sur les participantes

La plupart de nos participantes nous ont remerciées pour notre écoute et nous ont affirmé que c'était une expérience intéressante de revenir sur leur parcours biographique. L'une d'elles a partagé hors enregistrement, après l'interview, qu'elle réalisait à quel point elle avait subi certains événements de sa vie alors qu'elle pensait en être plus aux commandes. Une autre nous a confié qu'elle se rendait compte suite à l'entretien que pour elle le contact individuel était nettement plus aisé que de se retrouver face à plusieurs personnes, autant dans sa vie professionnelle que privée. Nous pouvons donc supposer que l'entretien a suscité des prises de conscience de différentes natures. C'est peut-être un certain recul, rendu possible par l'entrevue, qui permet une vision d'ensemble révélatrice. Parfois, nos participantes ont pris conscience de certains éléments en cours d'interview, comme si elles avaient pu soudain faire des liens qu'elles n'avaient pas établis auparavant : « *Ils avaient des soucis de comportement, ça me revient là maintenant* » (Jeanne, p. 1.159-160) et aussi : « *Et maintenant que j'y pense, oui ils étaient aussi dans le spécialisé* » (Amélie, p. 1.147).

Deux autres interviewées nous ont confié avoir ressenti une certaine satisfaction d'avoir pu relier les éléments de leur parcours en un tout plus ou moins cohérent. Cela leur a donné une impression de pouvoir donner un certain sens à leur trajectoire. Comme le constate Denave (2017) en parlant de l'entretien, « la forme qu'on lui donne ainsi que la posture de l'enquêteur ont des effets sur ce que dit l'enquêté et sur sa manière de le dire. Il ne s'agit pas de recueillir des récits latents, déjà structurés, mais de participer à la production d'un type de discours sur

soi » (p.117). On peut se demander si ces enquêtées ont contribué déjà pendant l'entretien à mettre en évidence certains éléments pour nous aider à y trouver une signification par après. C'est peut-être le cas de Lia, qui nous dit pendant l'interview : « *J'y ai réfléchi un petit peu parce que je savais qu'on allait parler de mon parcours* » (Lia, p. 1.73-74). Elle a donc déjà un peu préconstruit son récit, lui donnant sans doute naturellement une trame cohérente. Ceci n'exclut pas l'authenticité de son expérience, car la signification, que l'on recherche dans notre travail, est de toute manière déjà présente au moment où les événements se jouent. L'entretien biographique que l'on a conduit est là pour la mettre en lumière : « L'entretien fonctionne bien comme piège à sens : « le sens » y est donné comme construit, découvert, retrouvé, partagé au décours de l'entretien ; travaillé, mis à plat dans l'après-coup. Mais en fait il est déjà là dans l'avant-coup, dont on ne parle pas » (Revault d'Allonnes, 1985, p.186).

5.7.2. sur les chercheuses

Comme l'explique Bourdieu (1993), « l'interrogation tend naturellement à devenir une socioanalyse à deux dans laquelle l'analyste se trouve pris, et mis à l'épreuve, autant que celui qu'il soumet à l'interrogation » (p.1397). Il est vrai que nous avons aussi été soumises à notre lot de prises de conscience lors des différents entretiens. Comme nous l'avions déjà signalé plus haut (p.36), par un effet de miroir, certains propos de nos collègues ont réveillé en nous des souvenirs de situations similaires que nous n'avions pas mis en lien avec notre histoire, quand bien même ils étaient évidents. Cela a été le cas en réalisant que plusieurs de nos (très) proches étaient enseignantes et que peut-être cela avait pu nous influencer dans le choix de notre métier. A l'écoute de certains récits d'expérience, d'autres événements marquants ont soudain émergé de notre mémoire : Céline s'est remémoré le jeune garçon défavorisé accueilli chaque année pendant les vacances au sein de sa famille qui a sans doute contribué à sa construction identitaire. Lara s'est souvenue de ses visites dans un centre de réfugiés de son village, choisissant d'accompagner sa mère, ceci ayant également pu édifier sa vision de la différence. Les échos invitent à reprendre et remodeler son récit, à le complexifier. Nous pouvons ainsi supposer que de tels compléments auraient pu être apportés si nos participantes avaient bénéficié de l'écoute ou de la lecture des récits de leurs pairs, comme cela a été le cas pour nous.

Le recueil des témoignages de nos participantes a suscité en nous un sentiment parfois de reconnaissance en l'autre et parfois de distanciation de l'autre. Ce sont les aspects de singularité

et d'altérité dont nous avons parlé dans notre cadre théorique (p.14). Ces phénomènes ont été provoqués par le fait que les intervieweuses et les interviewées font partie du même corps de métier. Les entretiens ont donc été pour nous l'occasion de nous identifier au groupe d'appartenance des enseignants spécialisés. Comme nous l'évoquons également déjà dans le cadre théorique (p.13), le groupe d'appartenance est un moyen de forger son identité professionnelle, dans un processus dynamique : « La déclaration identitaire est en effet une déclaration d'appartenance : “je suis partie d'un groupe” auquel on se réfère par un nom ou un qualificatif particulier. Notre modèle de construction de l'identité ne peut se penser que dans le contexte des appartenances, creuset de son élaboration » (Larouche et Legault, 2003, pp.18-19).

6. Conclusion

6.1. Éléments de réponse à la question de recherche

Comme nous l'avons vu au début de notre travail (p.7), notre question de recherche se subdivise en plusieurs sous-questions auxquelles nous allons répondre ici, à la lumière de notre analyse.

A. Y a-t-il des événements déterminants dans le changement de parcours, quelle est leur place ?

Nous avons cherché dans tous les témoignages recueillis si l'on pouvait considérer un événement comme déterminant pour la bifurcation, mais nous concluons que non. En effet, tous les événements que nous avons identifiés représentent plutôt des éléments de construction vers la transition, comme autant de briques qui forment un édifice. Il peut s'agir d'une fatigue qui s'installe sur la durée, d'un sentiment d'impuissance dans la situation antérieure, d'un ennui dans la profession ou encore d'une envie de changement latente. Amélie, par exemple, résume son processus en expliquant qu'une accumulation d'éléments l'a amenée d'une manière naturelle à choisir l'enseignement spécialisé. Toutes ces situations n'ont pas été déterminantes, mais ont façonné l'envie de transition chez nos participantes, qui ont attendu, parfois de manière inconsciente, qu'une opportunité se présente pour oser agir. Ces opportunités se sont manifestées souvent (chez 5 de nos participantes) par une disponibilité de poste au moment opportun. Sylvia parle de tournant en évoquant son questionnement sur son avenir professionnel, sans qu'un événement déterminant ne se soit présenté. Pour Lara, cela a été un peu différent puisque ce qui l'a décidée à prendre sa décision a été une rencontre, intervenant après une dizaine d'années de questionnement, lui laissant le temps nécessaire à l'élaboration

de son projet de reconversion volontaire.

B. Y a-t-il des personnes dans un rôle de « passeur » qui ont joué un rôle dans ce changement, de quelle manière, et qui sont-elles ?

On ne retrouve cet élément que chez deux de nos interviewées, cela ne semble donc pas être une condition nécessaire. Néanmoins pour ces deux personnes, cela a eu une grande importance. Lara indique que cette enseignante spécialisée a eu un rôle de « passeuse » (Négroni, 2007), qui l'a inspirée et aidée à franchir le cap de la bifurcation. Amélie a également été influencée par ces intervenantes spécialisées, insistant sur l'importance du lien qu'elle a eu avec elles.

C. Y a-t-il des éléments personnels dans les parcours de vie qui influencent ce choix de changement et de quelle nature sont-ils ?

Nous avons identifié un grand nombre d'éléments personnels dans les récits. Il n'est pas forcément évident d'établir un lien direct entre ceux-ci et le choix de la transition, même si l'on peut faire l'hypothèse qu'ils ont pu y contribuer. Nous retenons les éléments suivants, rapportés chez deux ou plus de nos enquêtées : la présence dans la famille proche d'enseignants (spécialisés ou non), le contact avec des gens hors de la norme pendant l'enfance, le sentiment d'être soi-même hors-norme.

D. Quelles sont les valeurs qui ont poussé nos interviewées à bifurquer et y a-t-il eu des conflits de valeurs ?

Nous avons pu retrouver certaines valeurs, souvent communes, chez nos interviewées qui sont les suivantes : la tolérance, le non-jugement, la culture de la diversité, le sens de la justice, le soin de la relation, l'humanité, le dévouement, le besoin d'équité ou d'égalité des chances, l'honnêteté, la curiosité, l'amour du défi. En écoutant nos participantes nous parler de ce qui avait pu les déranger, nous avons identifié certains aspects qui pourraient représenter des conflits de valeurs. La pression mise sur les élèves, que ce soit au niveau de l'évaluation ou de l'orientation engage des valeurs de compétitivité tirant parfois sur une forme d'élitisme, peu compatible avec les valeurs de respect des différences énumérées ci-dessus. Amélie nous raconte qu'elle détestait les piles de fiches officielles qu'elle devait faire exécuter à ses élèves. Nous entendons là une négation des valeurs de créativité des enseignants et des enfants ainsi que de la prise en compte de leurs besoins individuels nécessaire au respect des valeurs ci-dessus, au profit d'une productivité et d'une uniformisation voulues par le programme. A

plusieurs reprises, Céline nous parle directement de frustration, ce qui illustre un sentiment de clivage entre ses valeurs et ce qu'elle est amenée à réaliser dans le contexte ordinaire.

E. Quels éléments du contexte professionnel précédant la transition ont été déterminants dans leur prise de décision ?

De nouveau, le mot « déterminants » n'est pas approprié dans le contexte de notre recherche, puisque la bifurcation est le fruit d'un processus et non d'une cause particulière. Outre les éléments qui viennent provoquer un conflit de valeurs chez nos enquêtées, comme la compétitivité, la productivité ou l'uniformisation, nous retenons que les effectifs des classes ordinaires sont un frein à la communication et à la qualité de la relation. De plus, les contraintes de l'institution semblent être parfois perçues comme un poids, ainsi que l'exprime Lara lorsqu'elle explique qu'il faut suivre non seulement un programme commun à toutes les classes du même degré de l'établissement, mais également un agenda serré en ce qui concerne les évaluations collectives. Cette idée de liberté augmentée est mise en avant par Lia quand elle compare son ancien et son nouveau métier, alors que Christelle et Jeanne en espéraient tout autant, mais n'y trouvent finalement pas de grande différence. Nous constatons également que le manque d'outils pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires est un facteur important et récurrent dans la prise de décision, tant il amène un sentiment d'impuissance chez les enseignantes.

F. Quel était l'état d'esprit des participantes avant leur bifurcation, y avait-il une crise ou des questionnements et si oui, lesquels ?

Les états d'esprit étaient divers et variés, certains impliquant une crise et les autres plutôt des questionnements d'intensité différente. Nous pouvons imaginer ces situations en termes de continuité ou de rupture, comme un spectre allant de l'un à l'autre. Nous classons nos participantes ainsi sur cette échelle : Amélie ne se pose pas énormément de questions avant de bifurquer, ceci étant peut-être dû au fait qu'elle n'a enseigné « que » trois ans dans l'ordinaire. Lia a plutôt suivi une voie qui lui paraissait naturelle, se questionnant tout au long de son parcours professionnel varié, sans que cela ne provoque de rupture franche. Sylvia a été habitée par la question de savoir si elle allait continuer dans l'ordinaire jusqu'à sa retraite au moment où elle a transité. Céline ressentait de la frustration avant de choisir cette voie, ce qui peut s'apparenter à un début de crise. Lara éprouvait une fatigue des contraintes et du manque d'outils, ce qui a provoqué une rupture avec la classe ordinaire. Jeanne exprime un sentiment

d'incompétence marqué face aux élèves en difficulté dans ses classes et cherche des solutions pour sortir de cette crise. Finalement, Christelle amorce la rupture en quittant l'enseignement, pour aller travailler dans un domaine agricole en France pendant quelques mois avant de revenir à l'enseignement, spécialisé cette fois.

Nous avons imaginé retrouver globalement ces éléments dans nos réponses au travers du recueil de ces parcours de vie en nous posant ces questions de recherche. De plus, l'un des paramètres que nous pensions retrouver était celui de l'argent. En effet, un enseignant spécialisé a un meilleur salaire qu'un enseignant ordinaire. Sans présumer que cela allait être une motivation première, nous envisagions que cela puisse apparaître dans les entretiens, mais ce ne fut pas le cas. Les deux seules fois où les participantes ont parlé d'argent, ce n'était pas pour expliquer leur transition, même si cela impliquait des choix. Amélie a pris en compte cet élément pour préférer l'enseignement dans l'école publique plutôt que dans une institution. Jeanne, quant à elle, souligne qu'elle sera moins payée en tant qu'enseignante spécialisée que dans le secondaire où elle enseignait jusqu'à maintenant.

A la lumière de tous ces apports, nous pouvons donc répondre à notre question de recherche :

Qu'est-ce qui motive une enseignante ordinaire à devenir enseignante spécialisée ?

La motivation des enseignantes en situation de transition est multifactorielle. Les enseignantes qui bifurquent sont influencées par des aspects de leur vécu personnel, marquées par leur expérience professionnelle, et guidées par leurs valeurs.

6.2. Synthèse

Nous avons représenté les catégories et leurs divisions sous forme de tableau, afin d'avoir un aperçu visuel des récurrences. Nous avons illustré par une croix les apparitions de chacune d'entre elles dans les témoignages de nos participantes.

	Vécu personnel			Vécu professionnel			Insatisfaction face à l'enseignement ordinaire			Valeurs			
	Enseignants dans la famille	Différences dans l'entourage	Soi-même hors norme	Contacts avec des élèves à BEP ⁹	Collaborations professionnelles	Opportunités	Surcharge	Manque d'outils	Perception négative du système scolaire	Tolérance	Soin de la relation	Respect des besoins	Curiosité
Jeanne	X	X		X		X		X	X	X		X	X
Lia	X		X			X	X		X		X		X
Sylvia		X		X						X	X	X	X
Christelle				X	X	X	X		X			X	
Amélie	X		X	X	X		X			X	X		
Céline	X	X		X		X	X			X	X	X	X
Lara	X	X	X	X	X		X	X			X	X	

Comme nous l'avons explicité dans la partie méthodologique (p. 29), nous avons choisi nos catégories de manière intuitive, en nous remémorant les entretiens quelques semaines après les enregistrements, nous efforçant d'en faire ressortir les éléments saillants. La lecture du tableau ci-dessus nous permet de constater que nos impressions étaient justifiées. La distribution des croix démontre qu'il y a bien des points communs dans tous ces parcours biographiques.

Pour autant, chacune de nos participantes a tracé son chemin unique avant d'arriver à la bifurcation. Nous allons ici souligner en quoi la trajectoire de chaque personne, reflète la singularité de sa construction identitaire. Contrairement aux autres, Jeanne a choisi le métier d'enseignante par défaut d'alternative. Selon ses dires, elle n'a jamais été à l'aise dans ce domaine, ce qui la met dans une perpétuelle remise en question, dont elle n'est pas encore sortie malgré la transition. Christelle est la seule qui a entamé la rupture en quittant l'enseignement

⁹ Besoins éducatifs particuliers

suite à une crise dans son métier. Nous constatons également à la lecture du tableau qu'elle ne nous a que peu parlé de son vécu personnel qui ne semble pas avoir été déterminant dans son parcours. Sylvia, elle, peut-être de par son âge, amorce la transition au moment où elle se demande si elle va continuer dans l'ordinaire jusqu'à sa retraite. Elle ne paraît pas influencée par le même sentiment d'insatisfaction de sa précédente fonction que les autres (surcharge, manque d'outils ou perception négative du système), mais plutôt par une forme d'ennui et de manque de défi en tant qu'enseignante infantine. Lia, comme nous l'avons décrit, a un parcours atypique puisqu'elle a entrepris de nombreuses formations, certaines abouties, d'autres non : dessinatrice en bâtiment, psychologue, cantatrice, kinésiologue et enseignante ! Elle dit beaucoup se laisser porter par son intuition qui est un élément qui l'a guidée vers l'enseignement spécialisé, paramètre qui n'est mis en évidence dans aucun autre entretien. Amélie a bifurqué assez rapidement par rapport aux autres participantes, après 3 ans d'enseignement. Nous constatons qu'au cours de sa carrière elle a souvent été inspirée par des rencontres, ce qui fut le cas juste avant sa transition, avec les intervenantes spécialisées de sa classe. Il nous semble que c'est l'éducation de Céline qui fait sa singularité, puisqu'elle était spécialement riche de diversité. Tous ces contacts quotidiens avec des personnes différentes ont participé à la construction de son identité, l'amenant finalement de manière naturelle à l'enseignement spécialisé. En observant le tableau, nous remarquons que Lara est la seule à avoir expérimenté à la fois le contact avec des gens différents et le sentiment d'être elle-même hors norme. Ce double facteur du vécu personnel a sûrement été un terreau fertile pour l'éclosion de sa vocation d'enseignante spécialisée.

Pour clore cette synthèse, nous avons cherché un fil rouge qui pourrait s'appliquer à tous ces parcours singuliers. Même si chacune a emprunté son propre chemin vers la transition, nous arrivons à la conclusion suivante : les valeurs sont construites par le vécu personnel, plus particulièrement dans l'enfance où elles modèlent l'identité, et lorsque les enseignantes ne les retrouvent plus dans leur vécu professionnel, cela peut les amener à ressentir une insatisfaction face à l'enseignement ordinaire, situation inconfortable à laquelle elles pourraient remédier en changeant de voie vers l'enseignement spécialisé, plus en accord avec ces mêmes valeurs.

6.3. Critique méthodologique

En relisant nos entretiens, nous nous sommes rendu compte qu'il arrivait que nos relances ne soient pas pertinentes par rapport à ce que l'on cherchait à comprendre. Nous nous sommes parfois tellement impliquées dans une posture d'écoute que nous nous sommes écartées de la

fonction de chercheuses en relançant nos interviewées dans des directions qui ne nous amenaient pas plus d'éléments de compréhension. Ceci a été particulièrement le cas dans l'entretien de Christelle, peut-être à cause du fait que la relation entre celle-ci et la chercheuse qui a effectué l'entretien (Lara) est amicale, plus proche qu'avec les autres participantes. En effet, une partie des propos de Christelle étaient centrés sur les difficultés qu'elle avait rencontrées dans les dernières années alors qu'elle avait déjà effectué sa transition, et Lara l'a plutôt suivie dans l'exploration de ce moment au lieu de recentrer son récit sur la période de la bifurcation. Cet oubli est peut-être dû à un conditionnement préalable de l'intervieweuse qui s'était préparée à garder une attitude non directive. Or, cette attitude découle d'une allégeance à l'approche retenue et celle-ci ne permet pas de prémunir les chercheuses de la production de réponses correspondant à une forme de « bruit » dans le « signal » recherché à travers le matériau brut.

Lors de nos interviews mutuelles, nous aurions pu supposer que la proximité entre nous deux provoque un effet de confusion des postures ainsi qu'un glissement vers des sujets éloignés de la recherche, mais ce ne fut pas le cas. Une explication pourrait être qu'en tant qu'interviewées, nous savions précisément ce que notre interlocutrice cherchait à cibler, nous inclinant à formuler des réponses le plus en phase avec l'objet de la recherche. Cela aurait donc pu contrebalancer le risque que nous omettions certaines informations, au motif que l'autre les aurait déjà connues.

En ce qui concerne notre approche avec les autres participantes, en voulant anticiper l'analyse des données, il nous est arrivé de proposer une interprétation personnelle aux interviewées, nous éloignant ainsi de la forme non directive de nos entretiens. Nous avons saisi l'information au vol, ne pouvant nous empêcher d'en soumettre directement une exploration à l'enquêtée, ce qui aurait pu biaiser leur réponse. Nous posons la question dirigée suivante à Lia qui nous parle de ses sœurs : « Et tes sœurs, avant toi, qui ont choisi cette voie, t'ont donné l'idée peut-être ? » (Lia, 1.87), ce à quoi elle n'avait d'ailleurs pas pensé elle-même. De même, nous poussons Amélie sur la piste de l'influence de sa propre expérience sur sa bifurcation : « Est-ce que tu penses que ça a eu une influence sur ton envie de faire ce travail d'intégration ? Parce que toi tu l'as réussie ton intégration ! » (Amélie, 1.243-244). Ce faisant, nous avons donc pu nous aussi engendrer du « bruit » dans le matériau récolté. Cependant, dans le cas de Lia, elle expliquera, suite à cette relance, que cela n'aura pas eu d'influence particulière. Même si la relance aurait

pu être de nature à suggérer des réponses à Lia, cela semble plutôt lui avoir permis de se différencier et affiner le contour de son positionnement. Dans le cas d'Amélie, notre intervention, l'amène à s'en écarter explicitement tout en approfondissant le regard qu'elle porte sur un facteur opérant dans son processus de changement.

6.4. Apports et limites de notre recherche

Nous avons choisi de ne pas inclure de volet sur l'apport de cette recherche aux participantes, étant donné que cet aspect a déjà été traité au chapitre 4.7.1 dans l'analyse des effets de l'entretien sur les participantes (p.54). De plus, la recherche n'avait pas pour objet d'analyser cette dimension, malgré son caractère intéressant.

6.4.1. Apports au sens strict

Cette recherche a permis de mettre en évidence des liens entre la construction identitaire, les valeurs que nos enseignantes spécialisées prônent et comment cela les amène à entreprendre une transition. Notre étude pourrait servir à des personnes qui auraient besoin de se situer par rapport à leur appartenance, que ce soit avant une formation ou en reconversion professionnelle dans le contexte vaudois. Elles pourraient confronter ce qu'elles connaissent d'elles-mêmes à une réflexion qui porte sur un échantillon de sept sujets. Cette recherche pourrait aussi être utile à des membres d'une direction, dans le sens où elle leur apporterait un éclairage sur les situations de transitions qui se jouent actuellement dans leur établissement. Ils auraient aussi l'occasion de mieux comprendre ce qui pourrait jouer un rôle chez certains enseignants ordinaires afin de leur apporter une orientation plus appropriée à leurs besoins et valeurs.

6.4.2. Apports aux chercheuses

Ce travail nous aura permis de découvrir comment on construit un mémoire professionnel. En effet, il s'agissait pour nous de nos premiers pas dans la recherche. Nous avons pu parallèlement enrichir ce processus en participant à quelques conférences ou séminaires relatifs à notre sujet.

L'écriture de ce mémoire à quatre mains nous a donné la possibilité de nous approprier l'entier de la démarche. Chacune d'entre nous a été partie prenante de l'intégralité de la rédaction du texte ainsi que de la réflexion préalable, celle-ci ayant bien entendu été enrichie par nos échanges constants. Néanmoins, il nous a semblé ici pertinent d'écrire les deux sous-chapitres suivants de manière individuelle afin de favoriser l'introspection nécessaire à la prise de

conscience des apports propres à chacune.

6.4.2.1. Apports pour Céline

L'un des apports de ce travail pour moi a été en lien avec la méthode de recueil des données. En effet, la position de dépositaire des récits de vie m'a particulièrement responsabilisée. J'ai été touchée par la confiance accordée par nos participantes qui nous ont confié des aspects personnels de leur trajectoire et ai découvert ainsi le devoir d'intégrité relatif aux chercheuses qui se doivent d'en faire une restitution fidèle et dans laquelle elles doivent pouvoir se reconnaître.

J'appartiens au groupe des enseignantes ordinaires qui ont effectué une transition pour devenir spécialisées. Ce travail m'a permis de développer un sentiment d'appartenance à un niveau plus profond que la seule participation commune à des cours ou à une profession. Par là même, ce mémoire m'a aidée à construire mon identité professionnelle, du moins à y poser des mots et des explications.

En commençant cette recherche, j'imaginai que la partie qui m'intéresserait le plus serait le vécu personnel des gens. J'ai été surprise de constater que le cadre théorique m'a tout autant motivée, particulièrement la thématique de l'identité. Cela m'a permis de découvrir la composante de lien à autrui dans l'identité, ce que je n'imaginai pas de cette manière auparavant. Cela m'a amenée à me questionner sur l'influence que j'ai en tant qu'enseignante spécialisée sur la contribution au façonnage de l'identité de mes élèves.

6.4.2.2. Apports pour Lara

L'identification à la nouvelle fonction d'enseignante spécialisée, au sein de l'établissement scolaire où j'enseignais depuis six ans, a été laborieuse. Les trois années d'études m'ont permis de mieux m'approprier cette nouvelle identité, de bénéficier également de la reconnaissance du corps enseignant dans ma nouvelle fonction et la réalisation de ce travail de mémoire m'a aidée à la consolider. Au fond, rétroactivement, ce choix de thème de mémoire a pu correspondre également à une étape dans le développement de ma propre nouvelle identité professionnelle, au moment de clore son processus d'acquisition.

Un autre point intéressant a été celui de pouvoir faire des liens entre mon vécu professionnel et

des aspects décrits dans la littérature théorique. En effet, j'ai pu m'identifier à des éléments théoriques, qui m'ont permis de mettre des mots sur mon ressenti. Celui de ne plus être en adéquation avec l'identité d'une enseignante ordinaire qui a la complexité de gérer à la fois des élèves à besoins éducatifs particuliers de manière efficace et privilégiée et d'assurer parallèlement la gestion de la classe. Ces apports théoriques ont également contribué à me sentir appartenir à un groupe de personnes vivant la même situation de transition.

Tout au long de ce parcours de mémoire, les nombreuses lectures concernant la transition, la reconversion, la bifurcation, l'identité, les valeurs, les histoires de vie et la méthode compréhensive ont enrichi mes connaissances professionnelles dans ma nouvelle fonction et favorisé ainsi le renforcement de la confiance en moi.

6.4.3. Limites de cette recherche et pistes de réflexions futures

La taille de notre échantillon ne permet pas une généralisation des résultats, dans le sens où nous ne décrivons pas l'ensemble de la population des enseignants spécialisés. Nous pouvons imaginer que si d'autres chercheurs menaient une étude sur le même thème, ils ne trouveraient pas les mêmes résultats. Notre recherche peut tout au plus amener sa pierre à l'édifice, sans prétendre bâtir une œuvre achevée. Néanmoins nous estimons que notre étude constitue une vision qui reflète et décrit le phénomène de la transition entre enseignement ordinaire et spécialisé aujourd'hui dans le canton de Vaud.

Nous n'avons pas préparé les interviews dans l'idée d'en analyser l'impact sur les participantes avec une méthodologie adéquate. Pour faire un tel travail il aurait fallu se doter d'outils d'investigation appropriés en réfléchissant à quel moment les mettre en action. Cela dépassait la portée du présent travail. Cela aurait pu permettre de donner plus de relief à nos interprétations et d'affiner ainsi les résultats. Il nous est toutefois apparu qu'une partie du matériel pouvait être utilisé à cet effet, raison pour laquelle nous avons essayé de l'exploiter dans notre analyse des effets de l'entretien.

Il aurait été intéressant d'interroger un échantillon d'enseignants ordinaires sur leurs représentations de leur propre rôle et leurs valeurs afin de le comparer aux profils des enseignantes spécialisées. Cela aurait pu permettre de mieux comprendre les différences de parcours, et de mettre en évidence les spécificités liées à chaque fonction.

Enfin, notre étude pourrait servir de base de départ pour une nouvelle recherche, afin de mieux cerner les différences, les similitudes et les points de convergence entre les deux professions, ainsi que d'expliquer les hiatus qui existent parfois sur le terrain entre les attentes respectives des uns envers les autres. Compte tenu de la transition politique en cours (Concept 360°), ainsi que des résistances que nous sommes amenées à percevoir parfois dans notre activité quotidienne, une telle démarche pourrait créer des ponts là où il y a parfois divergence.

7. Bibliographie

7.1. Ouvrages cités

- Berger, G. (2000). Se connaître et s'inventer. *Cahiers pédagogiques*, 380, 55.
- Bertaux, D. (2010). *Les récits de vie*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. (1985). Histoire de l'entretien non directif de recherche. Dans A. Blanchet (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens* (pp.7-77). Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI 10.4000/osp.4463
- Camilleri, C., Kastersztejn, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI 10.4000/osp.4469
- Denave, S. (2017). Comprendre les bifurcations dans les parcours professionnels. *Vie sociale*, 18, 109-125. DOI 10.3917/vsoc.172.0109
- Denis, M.-L. (2014). La mobilité professionnelle des enseignants du premier degré vers les postes de réseaux d'aides. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 143-160. DOI 10.3917/nras.066.0143
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement - 2e édition : Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desmarais, D. (1996). L'approche (auto)biographique : finalités plurielles, enjeux actuels. Dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (dir.), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris : L'Harmattan.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. Lausanne.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2019). Récit de formation. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (pp.380-384). Toulouse : Erès.
- Dubar, C. (2001). Identités professionnelles : le temps du bricolage. *Sciences humaines*, 114, 32-33.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.
- de Gaulejac, V. (2016). Identité. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp.176-182). Toulouse : Erès. DOI 10.3917/eres.barus.2016.01.0176
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Ethique publique*, 11(2), 129-138.
- Jutras, F. (2007). La place et la fonction des valeurs dans le contexte éducatif. *Vie pédagogique*, 143, 35.
- Kaddouri, M. et Hinault, A.-C. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15. DOI 10.3917/sopr.028.0015
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Larouche, J.-M. et Legault G.A. (2003). L'identité professionnelle. Construction identitaire et crise d'identité. Dans G.A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp.1-25). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2006), *Note de lecture : Kaufmann, J-C. (1996). L'entretien compréhensif*. Consulté le 14 octobre 2019 sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf>
- Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de

- soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 2(76), 15-28.
- Morin, E. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (dir.), *La quête du sens* (pp. 257-288). Montréal : Québec-Amérique/Presses HEC.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Négroni, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*. Paris : Armand Colin.
- Ogay, C. (2010). *Leurs droits malgré tout*. Vevey : Editions de l'Aire.
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2011). Edito : Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5-14. Consulté le 20 octobre 2019 sur <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2014). Introduction : Transitions professionnelles désirées - contraintes : quelles dynamiques identitaires des acteurs à l'épreuve des contextes ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI 10.4000/osp.4452
- Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente, revue suisse de formation continue*, 1, 12-15.
- Pessoa, F. (1998). *Le livre de l'intranquillité*. Paris : Christian Bourgois.
- Pineau, G. et Le Grand, J. (2013). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. (2010). Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 171, 41-48. DOI 10.3917/lfa.171.0041
- Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Revault d'Allonnes, C. (1985). E.N.D.R./entretien clinique. Des présupposés aux effets de l'entretien. Dans A. Blanchet (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales : L'écoute, la parole et le sens* (pp.183-190). Paris : Dunod.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7-8, 295-304.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Rovelli, C. (2018). *L'ordre du Temps*. Paris : Flammarion.
- Solère-Queval, S. (1999). *Les valeurs au risque de l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Tap, P., Roudès, R. et Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 99-100(3), 385-407. DOI 10.3917/cips.099.0383

Walther, E. (2019). *Formateur d'enseignant. Esquisses pour une éthique professionnelle. Vol.2 : A l'école de valeurs*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions Ouverture.

7.2. Ouvrages consultés

- Boutinet, J.-P. (2009). Transition adulte. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 226-227). Toulouse : Erès. DOI 10.3917/eres.bouti.2009.01.0226
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherches en éducation*, 11, 27-38. Consulté le 15 octobre 2019 sur <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Giust-Ollivier, A.-C. (2016). Entretien. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp.360-369). Toulouse : Erès. DOI 10.3917/eres.barus.2016.01.0360
- Hareven, T. K. & Masaoka, K. (1988). Turning points and transitions - perceptions of the life course. *Journal of Family History*, 13(3), 271-289.
- Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48. DOI 10.3917/savo.049.0013
- Kaddouri, M. (2019). Transitions biographiques. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. (pp.183-186). Toulouse : Erès.
- Le Grand, J.-L. (2016). Histoires de vie. (Récits de vie). Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (pp. 377-383). Toulouse : Erès. DOI 10.3917/eres.barus.2016.01.0377
- Mendras, H. et Oberti, M. (2000). *Le sociologue et son terrain, Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin.
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, 311-331. DOI 10.3917/cis.119.0311
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2013). Transitions professionnelles. *Recherches et formation*, 74, 101-114. Consulté le 13 octobre 2019 sur

<http://journals.openedition.org/rechercheformation/2150>

Soulet, M.-H. (2009). Changer de vie, devenir autre : Essai de formalisation des processus engagés. Dans M. Grossetti, M. Bessin, C. Bidart (dir.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 273-288). Paris : La Découverte.

8. Remerciements

Nous remercions nos directeurs de mémoire Geneviève Tschopp Rywalski et Jean-Marie Cassagne pour leurs conseils avisés et bienveillants tout au long de l'élaboration de ce travail.

Nous tenons également à remercier Eric Walther d'avoir accepté avec gentillesse d'être membre du jury.

Nous remercions cordialement les cinq participantes à notre étude pour le temps qu'elles nous ont accordé. Sans leurs témoignages, notre matériau de recherche n'aurait pas pu exister.

Nous remercions infiniment Serge pour son aide logistique, son regard inspirant et son soutien émotionnel pendant la rédaction de ce mémoire.

Nous remercions chaleureusement Yvan, Matilda, Thibaud et Tim pour leur soutien et leur patience durant ce parcours de mémoire.

9. Annexes

9.1. Informations aux participantes

Travail de Master en Enseignement Spécialisé	
Directeurs de mémoire	Geneviève Tschopp Rywalski et Jean-Marie Cassagne, professeurs formateurs, HEP Lausanne
Auteurs de la recherche	Lara Clisson (lara.clisson@etu.hepl.ch) et Céline André (celine.andre@etu.hepl.ch), enseignantes généralistes et étudiantes en enseignement spécialisé, HEP Lausanne

Qu'est-ce qui motive les enseignants ordinaires à devenir enseignants spécialisés ?

Informations aux participants

Dans le cadre de notre travail de mémoire, nous effectuons une recherche de type qualitatif. Pour cela, nous allons récolter des récits de vie. En effet, il nous semble intéressant de mieux comprendre ce qui peut motiver les enseignants à se spécialiser, que ce soit au niveau professionnel ou personnel. De notre côté, nous nous sommes prêtées à l'expérience de ce récit et nous réjouissons de vous entendre afin d'en observer les similitudes et les différences. Le matériau récolté au travers de votre histoire nous permettra d'enrichir notre travail.

D'un point de vue éthique, il nous paraît important de souligner les points suivants avant de commencer l'entretien :

- l'implication dans la recherche doit se faire avec le consentement libre et éclairé de tous les participants, c'est pourquoi nous vous expliquerons avant de commencer quels sont les buts et la méthode de notre recherche. Nous répondrons également à toutes les questions que vous pourriez vous poser.
- votre identité restera confidentielle et nous rendrons anonymes toutes les données susceptibles de vous faire reconnaître.
- la méthode « récit de vie » peut être impliquante, dans le sens où l'on va sûrement parler d'aspects personnels de votre parcours. Le respect des valeurs et la bienveillance sont au coeur de notre démarche. Toutefois, elle n'a pas de visée thérapeutique.
- nous utiliserons un enregistreur pour récolter votre récit, que nous effacerons dès qu'il aura été retranscrit.
- après l'entretien, nous vous enverrons sa retranscription afin d'obtenir votre accord pour l'utiliser dans notre analyse. Vous restez libre d'y apporter des modifications à ce moment-là. En tout temps, vous pouvez choisir de vous retirer de la recherche, sans aucune forme de pression de notre part.
- une fois notre recherche terminée, nous vous en enverrons un exemplaire.

Engagement du chercheur

Je m'engage à respecter les points énoncés ci-dessus.

Nom, prénom : _____

Lieu, date : _____

Signature: _____

Consentement de participation

Je comprends les points énoncés ci-dessus et j'autorise l'utilisation de mes données personnelles dans le cadre de cette recherche.

Nom, prénom : _____

Lieu, date : _____

Signature: _____

9.2. Guide d'entretien

propre parcours scolaire , souvenirs d'école ...
orientation professionnelle , idée de l'enseignement, hésitations ...
années d' enseignement ordinaire , souvenirs, sentiments, joies, frustrations ...
éléments de la vie personnelle en rapport avec des personnes différentes ...
bifurcation , moment du choix, personnes décisives, opportunités ...
réactions des proches ...
valeurs en lien avec l'enseignement spécialisé, motivations ...
continuité ou rupture , regrets, confort dans le choix ...

9.3. Retranscriptions

9.3.1. Entretien avec Jeanne

Jeanne, enseignante ordinaire pendant 15 ans, dans le spécialisé depuis 3 ans

- 1 ○ *Qu'est-ce qui t'a décidé à choisir l'enseignement spécialisé ? Comment en es-tu arrivée*
2 *là, quels chemins as-tu pris ?*

3 Alors, je suis Belge d'origine. Je suis en Suisse par amour, on va dire ! J'ai rencontré mon mari
4 au Canada et puis on est venu ici parce qu'il est Suisse. J'ai une formation de chercheuse en
5 biologie au départ, que j'ai faite en Belgique. Je suis partie au Canada pour continuer des études
6 postgrades en biologie. Quand je suis venue ici parce que mon mari est revenu en Suisse, j'ai
7 d'abord cherché une place dans mon domaine, chercheuse en biologie et en botanique plus
8 spécifiquement. C'est des endroits où il y a très peu de places, donc j'en ai trouvé une, à un
9 moment donné, où j'ai travaillé pendant une année : à la station fédérale de recherche. Le
10 problème de la recherche, c'est toujours qu'il faut courir après l'argent, publier, et moi je n'étais
11 pas très... enfin je n'ai aucun esprit de compétition, donc quand un projet se terminait, je n'étais
12 pas capable moi-même d'aller chercher de l'argent. Donc à un moment donné, le projet sur
13 lequel je travaillais s'est terminé et je n'avais plus de job. Donc la seule possibilité qui s'ouvrait
14 à moi à ce moment-là, parce que je n'étais pas encore Suisse, c'était de voir si je pouvais faire
15 de l'enseignement. Parce qu'il y a beaucoup de biologistes qui finissent dans l'enseignement.
16 Donc je me suis inscrite au SPES, ce n'était pas encore là HEP, j'ai pu m'inscrire, enfin ça a été
17 toute une histoire, mais finalement ils m'ont acceptée et puis j'ai commencé donc pour être
18 enseignante spécialiste en sciences et mathématiques au secondaire. Très vite, je me rappelle,
19 même la première année du SPES en fait, j'étais en grande difficulté pour enseigner, c'était très
20 difficile pour moi. J'avais fait des remplacements avant et puis c'était juste horrible, ce n'est
21 pas que je n'aimais pas, mais c'était vraiment très dur.

- 22 ○ *À quel niveau ?*

23 Je trouvais que je n'arrivais pas... bon, c'était des remplacements, donc j'avais commencé à un
24 endroit où j'ai remplacé une dame qui était en congé maternité, et puis c'était une classe de voie
25 générale et je n'ai aucune autorité naturelle.

26 ○ *C'était difficile au niveau de la discipline ?*

27 Oui, voilà, c'était une catastrophe, oui. Je n'arrivais vraiment pas, oui c'était vraiment très très
28 dur. Bon, après, comme je n'avais pas tellement le choix de faire autre chose, j'ai continué. Donc
29 j'ai commencé le SPES, et là, de nouveau, alors je ne sais pas... Je voyais mes propres
30 difficultés, mais aussi petit à petit quand je me suis sentie plus à l'aise dans le métier
31 d'enseignante, parce que c'est un métier où il faut être sur le terrain aussi, tout de suite je me
32 sentais mal prise, je voyais bien qu'il y avait des élèves qui étaient en difficulté. Je me disais
33 toujours « c'est moi qui explique mal, j'ai pas bien expliqué ceci ou cela », donc j'ai assez vite
34 fait des formations continues en fait, en gestion mentale par exemple. J'ai fait sur des techniques
35 d'apprentissage, c'était des choses sur un week-end. Donc depuis le départ, je me suis toujours
36 posé des questions sur la manière dont les élèves n'arrivaient pas à apprendre et c'est vraiment
37 un truc, je ne sais pas pourquoi, qui m'intéresse... je pense que c'est un peu mon côté chercheur
38 qui ressortait à ce niveau-là. Il y en a, ça marchait bien quoi qu'on fasse, et il y en a d'autres,
39 quoi qu'on fasse ça ne marchait jamais, enfin c'était mon impression. Et puis avant de
40 commencer le Master, je suis allée voir mon directeur en lui disant que ça m'intéresserait de
41 faire du soutien ou des appuis aux élèves en difficulté, parce que je sais qu'il y a des collègues
42 qui le faisaient et puis ça ne m'était pas refusé tel quel. Mais je n'étais jamais prise dans les
43 jobs. Jusqu'à il y a une année où mon directeur a dit : « OK c'est vrai que moi je vous vois bien
44 faire du renfort pédagogique comme c'est mis dans la loi sur l'enseignement spécialisé, mais
45 pour ça il faut faire la formation Master ».

46 ○ *Du coup tu as fait combien de temps dans cette situation d'enseignante secondaire ?*

47 J'ai enseigné depuis 2001, j'ai fait un bon bout, oui j'ai résisté une quinzaine d'années. Et puis
48 après j'ai eu ma fille, donc il y a eu des moments avec plus d'implication que d'autres. Et puis
49 je n'étais pas satisfaite non plus tellement, comparé à certains de mes collègues, si je compare
50 avec ceux qui ont un peu le même parcours que moi. Par exemple, j'ai une collègue qui a fait
51 aussi de la recherche, elle a fait un doctorat comme moi, mais elle adore enseigner, les sciences,
52 les maths et tout. Moi je lui disais que finalement je n'ai pas plus de plaisir, enfin je pourrais
53 enseigner n'importe quoi, moi je trouvais que la différence c'est que ce n'était pas tellement la
54 branche finalement qui m'intéressait, mais plus le processus d'apprendre. Donc c'est plutôt ça
55 qui m'a guidée aussi, de faire des formations sur les stratégies d'apprentissage. C'était en 2016
56 que j'ai eu cette discussion avec le directeur qui m'a dit OK. Mais donc je devais faire la
57 formation si je voulais faire du soutien ou du renfort, ce qui n'existait pas en tant que tel je pense

58 dans le collège où je suis, sauf peut-être dans les petites classes. Alors j'ai un peu réfléchi en
59 me disant « oui, mais bon voilà c'est quand même des sacrées études à reprendre », puis
60 finalement je me disais que c'est peut-être le bon moment, après ça sera trop tard et moi j'aime
61 bien retourner sur les bancs de l'école, j'aime bien être élève. Alors j'ai décidé, pourquoi pas,
62 c'est comme ça que j'ai commencé en fait. En espérant, au bout du compte, de pouvoir
63 m'occuper plus d'élèves dans des situations diverses et qui ont des difficultés d'apprentissage.

64 ○ *Pendant ces années, il y en avait dans tes classes des élèves qui étaient vraiment en*
65 *difficulté ?*

66 Oui je pense, parce que dans les dernières années, j'avais des générales, et puis je savais qu'il y
67 en avait certains que j'ai eu qui étaient gravement dyslexiques ou dysphasiques. Mais à l'époque
68 je ne savais pas trop ..., on nous donne quelques petits trucs sur la dyslexie, des choses comme
69 ça, mais on n'a pas d'outils pour faire ce genre de choses. Oui, je voyais bien qu'il y en avait qui
70 étaient en difficulté, de manière différente que la période où ils sont adolescents et n'ont pas
71 envie de faire.

72 ○ *Qu'est-ce que tu connaissais au métier d'enseignante spécialisée à ce moment-là ?*

73 Rien. Je n'ai pas eu d'élève en intégration. Le seul truc que j'ai fait, c'est quand mon directeur
74 m'a dit que je pourrais discuter avec une enseignante qui est plus au primaire, que je voyais de
75 temps en temps, mais je ne savais même pas qui c'était, qui fait du renfort pédagogique. Mais
76 voilà, il m'a dit « vous pourriez peut-être la contacter et discuter avec elle pour voir en quoi ça
77 consiste de faire du renfort » et donc j'avais rencontré cette dame qui m'avait dit « ah oui avec
78 toi, ton profil, ben ça serait bien que tu fasses renfort, mais dans le secondaire », parce qu'elle
79 ne se sentait pas les compétences pour faire le secondaire, alors on s'était dit qu'elle ferait plutôt
80 le primaire et moi je m'occuperais du reste. Mais au final ça ne s'est pas passé comme ça,
81 malheureusement. Mais donc je ne savais rien. Je me lance et je ne réfléchis pas trop en fait,
82 non, mais c'est vraiment ça je me rends compte. Oui, j'essaie et je ne pense pas trop aux
83 conséquences que ça aura.

84 ○ *Est-ce que tu regrettes parfois ?*

85 Alors oui bien sûr, il y a des moments où ça va moins bien. Mais c'est pas tellement la formation
86 en tant que telle, c'est plutôt les perspectives. Enfin, disons que je ne vois pas comment je vais
87 pouvoir utiliser ce que j'ai appris au mieux, on va dire, vu la politique actuelle. Je me dis, moi
88 je rêve, j'ai entendu plusieurs de ces enseignants parler de pédagogie universelle et moi ça me

89 plaît beaucoup, et puis je vois que ça ne va pas être possible.

90 ○ *Pourquoi ça ne va pas être possible ?*

91 Ben pour le moment de manière générale, avec notre système, dans le canton de Vaud.

92 ○ *Est-ce que ce n'est pas possible dans ces classes, peut-être pas dans ton établissement,*
93 *mais dans ces classes un peu différentes du système ordinaire ?*

94 Oui, mais l'idée quand même de cette pédagogie c'est qu'il n'y ait plus de classe particulière.

95 ○ *Ah oui, tu parles de l'inclusion ?*

96 Oui voilà, l'utopie de l'inclusion. Alors je me rends bien compte qu'il y a des enfants très
97 difficiles, mais je ne sais pas, c'est une impression. En plus, où je suis, je ne le sens pas trop.
98 Donc pour le moment, ça m'arrive souvent de me dire que j'arrête là, parce que de toute façon
99 ça ne sert à rien. En plus, moi je serai moins payée que de ce que je suis payée pour le moment.
100 Donc je ne fais vraiment pas ma formation pour des raisons financières, parce qu'actuellement
101 je suis en classe 12 et puis quand tu es enseignant spécialisé tu es à 25 périodes et là je serai à
102 28. Je me dis que terminer une formation pour finalement faire un job qui peut-être ne me plaira
103 pas, enfin tel que moi j'aurais aimé en faisant la formation, pour être payée moins... oui, je
104 pense que je ne vais pas être maso à ce point-là !

105 ○ *Donc tu n'es pas sûr que tu vas continuer dans cette voie ?*

106 Alors je ne sais pas. Il y a des fois où je me dis « mais est-ce que je termine vraiment ? », et
107 puis la majorité des gens disent que c'est quand même bête avec tout ce que j'ai déjà fait ! Après,
108 tu ne sais jamais de quoi va être faite la vie, alors c'est peut-être quand même bien de la terminer.
109 Et il y a des fois, avec tout ce que j'ai appris sur les systèmes scolaires, en fait je n'ai plus envie
110 de cautionner tout ça, donc c'est encore pire finalement qu'avant, mais j'ai une nature un peu
111 pessimiste, j'avoue.

112 ○ *Tu disais tout à l'heure que le groupe classe ne te convenait pas à cause des problèmes*
113 *de discipline et d'autorité, mais maintenant que tu as une classe D, avec moins d'élèves*
114 *et plus d'outils, est-ce que ça a changé quelque chose ?*

115 Non parce que ça dépend vraiment des élèves en fait. Alors j'ai quand même plus d'outils oui,
116 donc l'avantage, même si je n'ai rien approfondi parce que ça va trop vite, c'est que je sais bien
117 que si je suis en difficulté, j'ai un endroit où aller chercher. Et je peux me dire que je pourrais

118 peut-être redévelopper cet aspect-là. Alors cette année en l'occurrence, je n'ai pas de problème
119 d'autorité. Mais l'année passée par exemple... mais là je ne donnais que les sciences, donc
120 c'était un petit peu particulier, et puis c'était des beaucoup plus grands, avec des élèves qui
121 avaient quand même de grandes problématiques sociales ou aussi dans leur vie, donc l'autorité
122 de toute façon... Comme ils ne me voyaient que deux périodes par semaine de toute façon, je
123 pense que c'était compliqué.

124 ○ *Et travailler en individuel, ce n'est pas possible dans ton poste là, mais si tu trouves*
125 *autre chose, est-ce que ça te conviendrait mieux tu penses ?*

126 Ben l'idée au départ c'était de me dire, renfort, c'est pas que je veux travailler en individuel
127 parce que je trouve aussi que de ne faire que ça c'est un peu... Et puis je crois que les enfants,
128 à un certain moment, ils ont besoin d'être à deux ou trois pour un peu les engager dans
129 l'apprentissage, plutôt que d'être tout le temps en duo. Je ne vois pas ça comme ça. Moi j'avais
130 imaginé au début effectivement de me dire « ah, mais tiens il y a des problématiques
131 particulières donc je vais peut-être prendre trois ou cinq élèves dans un petit groupe et puis on
132 va travailler un moment sur cette problématique », et puis ça, c'est pas possible où je suis.

133 ○ *Peut-être que tu peux trouver ça ailleurs.*

134 Oui on verra, je suis en recherche.

135 ○ *Par rapport à la notion d'élèves différents ou de personnes différentes, est-ce que tu*
136 *dirais que tu y es plus sensible qu'avant ?*

137 Oui. Je pensais que je n'avais pas trop... Je suis quelqu'un d'ouvert et puis de non jugeant, enfin
138 c'est ce que je croyais. Et puis je me suis quand même découverte assez vite jugeante à plein de
139 niveaux, ou plutôt normative on va dire, parce que finalement là, ça t'oblige à voir chaque
140 personne d'une manière particulière. C'est d'autant plus compliqué qu'on voit le regard des
141 autres et que moi j'ai fait un bout de chemin que les autres n'ont pas fait. Parfois c'est compliqué
142 quand j'entends à l'école des élèves qui me rapportent « ah ouais dans la cour, machin il m'a dit
143 toi tu es en classe D, tu es bête », ça m'énerve.

144 ○ *Est-ce que ça t'énerve plus maintenant, ou est-ce que tu penses que dans ton caractère*
145 *tu avais déjà cette tendance ?*

146 Oui, je pense que j'avais une petite propension, mais je pense que là ça devient presque plus
147 politique en fait. J'ai une vision plus politique que... enfin politique, je ne vais quand même pas

148 aller dans la rue, mais, avant c'était un peu mon éducation, j'imagine, judéo-chrétienne, même
149 si bon c'était assez ouvert chez moi, mais voilà, tu aimes ton prochain, ne pas juger l'autre, etc.

150 ○ *Est-ce que tu avais déjà eu des contacts dans ta famille ou dans ton entourage proche,*
151 *avec des gens différents ?*

152 Alors oui, mais ce ne sont pas de bons souvenirs en fait. Parce que dans ma famille on est 5, et
153 à une époque, mes parents accueillait des enfants qui étaient dans des familles qui
154 dysfonctionnaient, donc ils servaient un peu de famille d'accueil. Et j'ai quelques souvenirs
155 assez traumatisants de ces personnes-là. Il y a eu une dame qui était un peu jeune adulte, elle
156 est restée à la maison quelques années. Et puis dans mes souvenirs, ils ont aussi suivi deux
157 frères. Alors ils n'étaient pas tout le temps là, mais ils venaient pendant les vacances si je me
158 souviens bien. Je crois qu'au début ils devaient avoir une douzaine d'années et puis ensuite ils
159 venaient ados et c'était compliqué. Ils avaient des soucis de comportement. Ça me revient là
160 maintenant. Sinon, moi je n'ai pas tellement été en contact... À l'école, je me souviens, en
161 primaire, il y avait une demoiselle qui était déjà un peu particulière et qui était épileptique. Donc
162 elle pouvait faire des crises d'épilepsie et c'était impressionnant parce qu'elle bavait. Et puis je
163 me souviens que moi ça me choquait, la manière dont mes camarades disaient qu'elle puait.
164 Alors je n'osais pas trop non plus la défendre, mais j'étais plutôt compatissante, je me disais
165 « oh, mais la pauvre ». Dans la famille, je n'avais pas de personne particulière, ni frère et sœur,
166 ni oncle ou tante, c'est plutôt en étant dans l'enseignement... En fait je mettais le miroir vers
167 moi en disant que je n'étais pas appropriée pour ces enfants-là. Ce n'était pas tellement en disant
168 que l'élève avait un problème que j'en parlais à la salle des maîtres, c'était plutôt « ça ne va pas,
169 je manque d'outils, je ne sais pas quoi faire ».

170 ○ *Ton propre parcours scolaire s'est bien déroulé ?*

171 Oui. Je n'ai pas de souvenirs heureux de ma scolarité. Parfois il y en a qui me disent « mais
172 pourquoi est-ce que tu es à l'école alors que tu n'as pas de bons souvenirs de ton parcours
173 scolaire ? » Moi l'école c'était pas... Alors j'y allais, mais je n'ai pas de super souvenirs. Mais
174 je n'ai pas eu de difficultés, je n'ai jamais raté une année.

175 ○ *Si tu devais décrire un « bon » enseignant spécialisé, tu dirais que c'est important qu'il*
176 *ait quelle attitude ou quelle valeur ?*

177 Justement, en faisant cette formation, je me suis rendu compte qu'on veut être sauveur du
178 monde, mais ce n'est juste pas possible. C'est peut-être aussi le sentiment à la fin de cette

179 formation de me dire « mais moi je ne vais jamais y arriver », parce qu'il faut avoir des notions
180 didactiques quand même, il ne faut pas faire n'importe quoi, mais il faut être quand même
181 sensible, et puis il faut avoir des connaissances sur tous les types de difficultés que peuvent
182 avoir les enfants, en plus il faut être capable de collaborer avec les personnes qui entourent
183 l'enfant, il faut pouvoir prendre sur soi beaucoup je pense, et puis mettre l'enfant au centre
184 comme on nous dit, tout ça. Je trouve que c'est lourd à assumer. Et puis le truc, ça serait peut-
185 être d'être capable de toujours se remettre en question. Remettre sur l'ouvrage ce qu'on fait, ne
186 jamais être sûr de soi. Parce que quand j'entends les collègues, c'est des situations tellement...
187 Enfin hier on a présenté, lors du séminaire d'intégration, le matériel qu'on utilisait. Rien qu'en
188 regardant le matériel que chacune utilisait, on voit la disparité des fonctions, des compétences
189 qu'on doit avoir, c'est hallucinant. Donc il faut être ouvert à ce qui arrive. Après, il faut savoir
190 se protéger aussi.

191 ○ *Quand tu as décidé de t'engager dans cette nouvelle voie, comment a réagi ta famille ?*

192 Ah ça, je n'ai pas eu de souci. Il y en a beaucoup qui m'ont dit que j'étais courageuse et un peu
193 folle de reprendre des études à l'âge que j'ai. Mon mari voyait que de toute façon je n'étais pas
194 épanouie dans ce que je faisais, donc c'était une manière aussi de peut-être trouver d'autres
195 pistes. Et puis ma fille, je pense que ça lui est... Enfin c'est aussi pour ça que j'ai étalé ma
196 formation, parce que je trouvais difficile. Quand j'ai commencé, elle avait 13 ans, même si elle
197 était déjà grande, je trouvais difficile de la laisser seule tous les mercredis après-midi donc j'ai
198 adapté un peu. Donc je pense qu'elle, à part le fait que je suis moins à la maison et que ça la
199 touche un peu, sinon le reste... Après, parfois je me dis que peut-être elle a un exemple comme
200 ça à la maison, voir qu'on ne fait pas la même chose toute sa vie et puis qu'on peut toujours
201 refaire une formation plus tard.

202 ○ *Et à ton mari, tu lui parles un peu de tes élèves ?*

203 Il est un peu dans l'enseignement aussi, mais dans le secondaire supérieur et maintenant dans
204 une direction. Du coup, il n'est pas touché par l'enseignement spécialisé, mais c'est un truc qu'il
205 aimerait qu'il y ait plus aussi dans le secondaire supérieur. Alors on échange, et parfois il me
206 donne des conseils sur les interactions de comment tu fais avec la direction, ou comment lui il
207 faisait pour les collaborations entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés et
208 direction, parce qu'il a expérimenté ça.

209 ○ *Je crois qu'on a fait le tour, merci beaucoup.*

- 210 Mais je t'en prie. J'espère que tu pourras en tirer quelque chose.
- 211 ○ *Oui beaucoup de choses. Tu es la première qui ne dit pas qu'elle est très contente de*
212 *son choix.*
- 213 Oui, pour moi c'est un plus personnel, mais je ne suis pas sûre que ce soit un plus professionnel.
214 Enfin si, c'est un plus professionnel, parce que j'ai quand même d'autres outils.
- 215 ○ *Oui c'est vrai, mais tu n'es pas sûre que tu vas continuer dans cette voie.*
- 216 Pas du tout, et puis je suis même plutôt en train de me dire qu'il faut vraiment que je trouve
217 autre chose !
- 218 ○ *Donc c'est différent, c'est intéressant, merci beaucoup.*
- 219 Je t'en prie.

9.3.2. Entretien avec Lia

Lia, enseignante ordinaire pendant 25 ans, dans le spécialisé depuis 3 ans

- 1 ○ *Je vais t'écouter me raconter comment tu es arrivée à prendre la décision de devenir*
2 *enseignante spécialisée. Comment ça s'est passé pour toi. Et tu peux prendre les choses*
3 *dans le désordre si tu veux.*
- 4 D'accord, OK. Alors comment je suis arrivée à l'enseignement spécialisé, je dirais plus ou
5 moins par le destin. Pas par le hasard, mais parce que ma vie s'est faite comme ça. C'était un
6 choix finalement de le faire parce que j'aurais pu ne pas le faire, mais ça s'est montré comme
7 ça. Parce que tout mon parcours professionnel a été, pas chaotique, mais il y a eu beaucoup,
8 beaucoup de choses différentes, et pour finir, je pense que c'est ma manière d'être que je peux
9 vivre le mieux dans l'enseignement spécialisé. On a peut-être encore un peu plus de liberté,
10 entre guillemets, que dans l'enseignement ordinaire.
- 11 ○ *Oui. Parce que dans l'enseignement ordinaire tu as enseigné combien d'années ?*
- 12 Alors, j'ai enseigné, c'est difficile à dire parce que quand j'ai fini l'Ecole normale en 1991, j'ai
13 fait de longs remplacements durant les premières années entre autres déjà dans des écoles
14 spécialisées, dans un internat ; ça c'était super ! Je pense que là, j'avais déjà hésité à aller dans

15 le sens de l'enseignement spécialisé, mais j'avais commencé à l'Ecole normale le chant
16 classique et on m'avait dit que j'étais douée et j'aimais faire ça. C'était une passion pendant
17 une quinzaine d'années et j'ai fait ça après en formation professionnelle, au Conservatoire.
18 Donc j'ai fait, entre 1991 et 1997, surtout de longs remplacements soit en Suisse allemande soit
19 en Suisse romande.

20 ○ *Et déjà dans des écoles spécialisées ?*

21 Oui, j'ai été dans une institution pour un long remplacement, mais par contre en Suisse
22 romande, c'était plutôt à l'école primaire. Quand j'ai arrêté le chant, parce qu'à un moment
23 donné j'ai décidé que je voulais lâcher, au niveau financier ce n'était pas évident. J'ai trouvé
24 un poste comme prof d'allemand à l'école secondaire, et ils m'ont demandé de faire la
25 formation à l'université pour enseigner l'allemand. Donc, j'ai fait ça en trois ans, les 90 crédits,
26 en travaillant à 80% à côté, c'était un peu le même truc que je vis maintenant à la HEP, au
27 niveau de la fatigue ; je pense que c'était encore pire. Parce que je travaillais à 80% et
28 maintenant je travaille à 50%.

29 ○ *Ah oui, ça fait la différence !*

30 Oui, ça fait énorme ! Alors j'ai fait cette formation et après – je suis quelqu'un qui a relativement
31 vite fait le tour des choses, professionnellement — ça a commencé à m'ennuyer beaucoup. Je
32 m'ennuyais dans mon travail, en tant que prof d'allemand et j'avais aussi des périodes de
33 musique, pour avoir plus de périodes avec la classe dont j'étais responsable. Donc j'ai fait ça
34 pendant 8 ans, à l'école secondaire. Et puis j'ai arrêté, j'ai tout lâché et j'ai fait une formation
35 en kinésiologie ...

36 ○ *Ah oui ... ?*

37 Oui ! Et j'ai eu mon propre cabinet pendant 3 ans, et aussi pendant ce temps-là j'ai fait de longs
38 remplacements au gymnase comme prof d'allemand, pour compléter, au niveau financier. Puis,
39 un jour, j'ai reçu un téléphone du responsable d'une fondation qui me demandait si je pouvais
40 faire un remplacement et je suis allée me présenter. Il m'avait vue sur une liste de remplaçants
41 et quand il avait vu mon CV, il m'avait dit qu'il aimerait bien m'engager. D'abord à 50 % et
42 après à 80 % pendant 4 ans, en tant que SPS (Soutien Pédagogique Spécialisé). Je faisais en fait
43 le même travail que je fais maintenant. J'accompagnais les élèves handicapés à l'école
44 ordinaire.

45 ○ *C'était des élèves de la fondation qui allaient dans les classes ordinaires ?*

46 Non. L'office de l'enseignement obligatoire a mandaté la fondation qui eux ont engagé des
47 éducateurs ou des enseignants pour accompagner des enfants qui étaient signalés auprès de
48 l'office de l'enseignement spécialisé pour les prendre en charge.

49 ○ *Un peu comme un MCDI ?*

50 Un peu comme l'école où je travaille. C'est exactement ce que je fais maintenant. Le SESAF
51 mandate l'école pour engager les gens et c'était la même chose avec la fondation. Voilà, on est
52 en 2014 environ, il y a 5 ans, et j'ai rencontré Fleurette. On a décidé de vivre ensemble à un
53 moment donné et j'ai décidé de venir dans la région. Parce qu'elle a une classe de
54 développement dans les environs, et ça ne me posait pas de problème de déménager. J'ai
55 travaillé d'abord dans une autre ville, pour mettre un pied dans le canton de Vaud.

56 ○ *Donc tu déménageais, mais tu quittais aussi ton travail ?*

57 Oui, j'ai tout lâché. J'ai quitté mon job de SPS à la fondation. Et puis, ... je parle beaucoup, j'ai
58 pas l'habitude ! Normalement j'écoute... Donc j'ai travaillé seulement dans cette localité,
59 pendant un semestre, et après je voulais être plus près de mon domicile. Dans un établissement
60 proche, ils cherchaient quelqu'un pour donner du soutien, j'ai postulé et j'ai eu ce job ; à 50%
61 et je travaillais aussi à 50% à mon premier poste dans le canton de Vaud. J'y ai donc fait une
62 année et 6 mois ici en même temps. Ensuite, j'ai subi un *mobbing* et j'ai donné ma démission.
63 J'ai envoyé mon dossier à une autre école en postulation spontanée et depuis, j'ai trouvé mon
64 poste actuel dans l'enseignement spécialisé. C'est ma troisième année. Et c'est comme ça que
65 j'ai commencé la formation de Master en enseignement spécialisé. On m'a dit : « Si on vous
66 engage, vous devez commencer la formation ». C'est comme ça que j'ai finalement fait cette
67 formation alors que j'aurais pu la faire déjà tout de suite après l'Ecole normale ou même, je me
68 rappelle, quand j'ai décidé de faire les études d'allemand, j'avais aussi eu des réflexions « Est-
69 ce que je ne ferais pas plutôt l'enseignement spécialisé ? » Il y avait déjà, à ce moment-là, une
70 première remise en question dans ce sens-là.

71 ○ *Justement, pour toi, c'est plus comme une continuité qu'une rupture, finalement, ce*
72 *changement ?*

73 Oui ! Clairement ! Après, pourquoi ... ? J'y ai réfléchi un petit peu parce que je savais qu'on
74 allait parler de mon parcours, et je pense quand même qu'une des raisons pour laquelle je me

75 retrouve dans l'enseignement spécialisé est que moi-même j'ai eu beaucoup de soucis avec
76 l'école. C'est-à-dire, je m'ennuyais énormément, c'était pas évident pour moi. Et j'étais plutôt
77 quelqu'un de solitaire, bien que j'aime beaucoup les gens. Pendant toute mon école obligatoire,
78 je me sentais toujours autrement que la norme. Mais j'ai pas tout de suite réalisé toutes les
79 raisons, et pourquoi ? Et puis, je pense que le fait d'être homosexuelle, de vivre autre chose que
80 la norme, tout ça, ça joue un rôle aussi. Même si ça n'a rien à voir, mais on est en dehors de la
81 norme.

82 ○ *Je comprends. Et puis quelles ont été les réactions de tes proches, quand tu leur as*
83 *annoncé que tu allais dans l'enseignement spécialisé ?*

84 Alors j'ai deux sœurs aînées, une qui a 6 ans de plus que moi et l'autre 9 ans de plus que moi,
85 qui sont institutrices. Et moi, à la base, j'ai choisi l'Ecole normale parce que je ne savais pas
86 quoi faire. Et on m'a dit, mais fais ça, comme ça tu as quand même quelque chose...

87 ○ *Et tes sœurs, avant toi, qui ont choisi cette voie, t'ont donné l'idée peut-être ?*

88 Même pas, parce qu'on a presque trop de différence d'âge, j'ai relativement peu vécu avec mes
89 sœurs, j'ai l'impression. Des fois, j'allais aider ma sœur, la plus grande, à faire des corrections
90 et autres, mais je pense que la formation à l'Ecole normale était parfaite pour moi, parce qu'il
91 y avait plein de choses différentes. Et moi, je suis quelqu'un qui aime faire plein de choses
92 différentes en même temps. J'ai besoin d'un peu d'artistique, de me prendre la tête avec quelque
93 chose d'intellectuel, en même temps, j'ai besoin de bouger physiquement, donc la formation
94 était parfaite. Pour revenir à la réaction de mes proches, à ce moment-là, je vivais déjà avec
95 Fleurette, donc elle a vécu mon temps de *mobbing* et tout. Et elle m'a toujours dit : « Fais ce
96 qui est juste pour toi ! » Mais elle m'a soutenue en même temps, dans mes démarches, en
97 réfléchissant avec moi. Parce que j'avais déménagé dans le canton de Vaud, j'avais tout lâché.
98 Ensuite, il y a eu l'enseignement spécialisé. Ma grande sœur venait de finir sa formation
99 d'enseignante spécialisée à Zürich, depuis deux ans. Vis-à-vis de ma sœur, j'avais un peu souci
100 de faire cette formation parce que j'avais l'impression que ma sœur se sentait toujours en
101 concurrence avec moi ; mais finalement, ça se passe très bien. On se voit peu souvent.

102 ○ *Tes proches ont eu des réactions assez positives, ils n'étaient pas surpris de ton choix ?*

103 Oui, tout à fait dans ce sens-là.

104 ○ *Et comme tu l'as dit, tes premiers remplacements étaient déjà dans le domaine de*

105 *l'enseignement spécialisé.*

106 Oui. Je pense, avec mon âme, que j'ai besoin que ça soit le plus humain possible, dans
107 l'enseignement. Et je pense que c'est pour ça aussi que je suis dans l'enseignement spécialisé.
108 Parce que je trouve que l'enseignement ordinaire devient de plus en plus contrôlé. Il n'y a plus
109 beaucoup d'aspects où l'on prend vraiment l'être humain en considération ; où chacun, chaque
110 personne est unique. Quand moi j'étais à l'école, en tous cas les maîtres et maîtresses que j'ai
111 eus, pouvaient plus prendre chaque élève en considération. Ou c'était peut-être parce que j'étais
112 en Suisse allemande, je ne sais pas, mais je ne pense pas. J'ai ressenti ça en tant qu'élève. Je
113 trouve que c'est beaucoup de contraintes maintenant l'école pour les enseignants, pour les
114 enfants, même pour l'enseignement spécialisé finalement, mais peut-être un peu moins encore.

115 ○ *Tu ressens plutôt comme une continuité, une suite logique dans ton parcours plutôt*
116 *qu'une bifurcation ?*

117 Oui ! Quelque part c'est comme un accident parce que je ne voulais plus faire de formation.
118 J'en ai fait tellement ! Parce que ce que j'ai oublié de dire c'est que j'ai aussi commencé un
119 apprentissage en tant que dessinatrice en bâtiment, avant de faire l'Ecole normale ...

120 ○ *Ah oui ? OK !*

121 ... Mais je m'ennuyais trop ! Alors j'ai arrêté après 5 mois et après j'ai aussi commencé des
122 études en psychologie, mais ça ne me correspondait pas non plus, c'était trop « prise de tête »,
123 donc voilà !

124 ○ *Oui ! Mais un beau parcours en fait !*

125 Je pense que chaque fois que j'ai choisi quelque chose, que je l'ai décidé avec la tête, ça a
126 rarement marché. Mais quand j'ai suivi ce que je ressentais juste pour moi, avec mon corps,
127 avec mes tripes, là je pense que c'est comme ça que ma vie s'est faite.

128 ○ *Oui, plus par intuition.*

129 Plus par intuition, je suis très intuitive. Je suis beaucoup plus intuitive ; c'est sûr que pour
130 s'inscrire à la HEP, il faut faire le choix, mais la racine, le départ, ce n'est pas la tête, je pense.
131 C'est le courant de la vie qui m'a amené là-dedans.

132 ○ *Et bien c'est joli ! Comme tu fais le signe sur la table avec ta main qui fait des virages !*

133 Oui c'est ça ...

134 ○ *C'est vraiment ça ton parcours, avec plusieurs virages et activités différentes qui t'ont*
135 *amenée à l'enseignement spécialisé.*

136 Oui ! Exactement ! Et finalement tout ça, dans mon travail, j'ai l'impression que tout ce que j'ai
137 fait, je peux l'utiliser, il y a beaucoup de choses qui m'aident pour faire un travail peut-être
138 d'une manière plus intéressante aussi pour moi, avec les élèves.

139 ○ *Tout à fait ! Merci beaucoup Lia !*

140 Avec plaisir !

9.3.3. Entretien avec Sylvia

Sylvia, enseignante ordinaire pendant 20 ans, dans le spécialisé depuis 6 ans

1 ○ *Comment en es-tu arrivée à choisir d'être enseignante spécialisée ? Qu'est-ce qui t'a*
2 *amenée là ?*

3 Alors, pendant ces 20 ans d'enseignement, il faut savoir déjà que j'ai enseigné dans tous les
4 degrés. Vraiment, depuis l'enfantine jusqu'à la 9^e de l'époque. Et j'étais autant généraliste que
5 spécialiste. Spécialiste d'allemand en particulier. J'ai aussi fait une année d'échange avec mon
6 mari en Allemagne : un échange de jobs, on est allé une année avec toute la famille en
7 Allemagne. Là, j'ai profité justement de faire une formation au niveau de la langue. Je me suis
8 occupée vraiment de mes enfants, mais j'ai plongé dans l'allemand oui, j'avais envie de vraiment
9 savoir aussi bien l'allemand que possible. Alors quand je suis revenue, là aussi j'ai fait des
10 animations d'allemand dans toutes les classes primaires de l'établissement. Donc j'ai développé
11 plein de choses : j'étais allée dans des maisons d'édition là-bas, pour créer des animations. J'en
12 faisais quatre par année, où j'avais plein de matériel. En une période, les élèves devaient pouvoir
13 se débrouiller pour quelque chose en allemand. Et c'était aussi extraordinaire pour moi de faire
14 ça. Après j'ai aussi en plus donné des formations d'allemand aux enseignants, donc aussi aux
15 adultes finalement. Après, c'est vrai que j'ai aussi enseigné en VP, même que je n'avais pas le
16 papier. Et puis justement, aucune reconnaissance de l'État de mon papier de langue, c'était
17 pourtant un C2, donc c'est le plus haut qu'on peut faire. Alors j'ai trouvé que ce n'était pas
18 correct, surtout qu'il y avait encore d'autres choses où des enseignants sont venus à moi parce

19 qu'il y avait une nouvelle méthode d'allemand. Ils voulaient former tous les enseignants du
20 canton, mais il y a eu des problèmes à la HEP et finalement par-derrrière on leur a dit « ah, mais
21 demandez à Sylvia, elle a fait explorateur dans son établissement » et j'ai reçu des appels
22 d'enseignants. J'ai dit OK, mais je n'étais pas payée ni par la HEP, ni rien du tout.

23 ○ *Tu te sentais un peu utilisée ?*

24 Ben oui. Et le directeur aussi, il n'a pas du tout trouvé correct. Donc c'est allé tout en haut, mais
25 comme ils ne m'ont rien reconnu, j'ai dit « OK j'arrête l'allemand, je ne mets plus mon allemand
26 à la disposition de l'État de Vaud ». C'était ça. Bien sûr que ça coûtait cher pour la direction de
27 chez nous que j'arrête l'allemand, parce que c'était quand même un atout. Et c'est là que j'ai une
28 collègue de semi-enfantine qui m'a appelée et qui m'a dit « est-ce que tu ne voudrais pas
29 enseigner avec moi l'année prochaine à mi-temps ? » Et puis j'ai dit « écoute, je n'ai jamais fait
30 des si petits (parce que c'était des 2-3P actuels), mais pourquoi pas ? Je sais juste qu'ils ne savent
31 pas lire ni écrire. Donc il faudra tout que tu m'expliques ! » Et puis elle était super, elle m'a
32 énormément appris et c'est là que j'ai vu qu'il y a des cas d'élèves en difficulté, voire avec des
33 troubles ou handicaps, dans les petites classes, qu'on n'a plus dans les grandes classes. Parce
34 qu'à l'époque, dans le secondaire, on n'avait pas de cas particuliers, ils allaient en institution.
35 Là, sur trois ans, j'en ai eu trois. L'une avec un handicap intellectuel, mais j'étais très choquée
36 par tout ce qui s'est passé autour de cette petite avant. Rien n'avait été nommé, même par le
37 pédiatre, alors que ça se voyait déjà sur elle, mais comme elle avait autre chose ils ont dit qu'elle
38 n'avait pas de handicap en lien avec une opération. Mais en fait, il y avait d'autres choses. La
39 première fois que j'ai vu la maman en début d'année, déjà elle pleurait en disant « mais dites-
40 moi ce qui se passe avec ma fille ! » Donc c'était vraiment un cas, j'ai trouvé, très difficile dès
41 le début. Mais petit à petit, j'ai pu entrer dans cette empathie de la maman, faire l'analyse de
42 l'enfant, et tout ça. Grâce aux enfants que j'avais déjà eus entre les mains, y compris les trois
43 miens, ça fait que j'ai pu bien accompagner cette situation. Un autre avait des troubles
44 comportementaux. Il est allé en institution d'ailleurs, par la suite. Et une autre qui avait une
45 maladie orpheline terrible : espérance de vie jusqu'à 7-8 ans, mais elle vit encore aujourd'hui.
46 Elle a fini l'école obligatoire, mais elle a un handicap très grave. Elle n'arrivait des fois qu'à
47 10h tellement c'était compliqué pour elle de se lever, de faire sa toilette accompagnée par sa
48 maman. Mais intellectuellement, tout à fait intelligente. Avec ces trois, plus deux-trois autres
49 en difficulté, mais pas avec des troubles ou handicaps à ce point-là, je suis arrivée à un tournant
50 de ma vie où je me suis dit « mais qu'est-ce que je vais faire maintenant, est-ce que je vais rester

51 en semi-enfantine dans ces petites classes ? » Moi qui ai eu de tout, et c'est ça qui me dynamise
52 dans l'enseignement, j'ai besoin de défi, j'aime les nouveautés, j'aime explorer plein de choses.
53 Alors c'est vrai que j'ai pu explorer au niveau des matières, autant beaucoup l'allemand
54 évidemment, le français, après j'ai aussi fait la musique, les arts visuels, la science. Je suis
55 beaucoup sortie avec mes élèves, chaque semaine si je pouvais, avec des objectifs précis, à
56 l'extérieur, même au fil des années. Justement, j'ai aimé explorer toutes sortes de choses qui
57 sont carrément devenues des passions aussi pour moi au niveau privé, après. Là je me suis dit
58 « est-ce que je vais continuer juste comme ça jusqu'à ma retraite ? » Et je me suis dit « non ce
59 n'est pas un défi ». Et c'est là que je me suis dit, maintenant que mes enfants, la plus jeune avait
60 18 ans, finalement, pourquoi est-ce que je ne ferais pas quelque chose pour moi ? Les études,
61 oui ça me fait peur, parce que j'ai jamais ré-étudié en soi, j'ai beaucoup appris, toujours par
62 moi-même finalement, en explorant moi-même, mais j'ai peu fait de cours de formation
63 continue. Donc c'était un tournant. Et puis je me suis dit « ben je vais me renseigner ». J'ai
64 demandé à la doyenne, au directeur, qui m'ont absolument tout de suite encouragée, soutenue.
65 Le directeur était enthousiaste, il m'a dit « prenez contact avec l'inspecteur de l'enseignement
66 spécialisé ». J'ai regardé sur internet, HEP, tout ça, je ne me rendais pas du tout compte de ce
67 que ça voulait dire. Je me suis dit « si ça dure 3 ans ça va, mais si ça dure 4 ans, ça me fait
68 trop ». Et c'était 3 ans. Bon je ne savais pas qu'il y aurait encore une 4e année à faire pour la
69 VAE (validation des acquis de l'expérience). Avec l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, on
70 est allé boire un café et puis il m'a aussi encouragée à 100 %. Il m'a dit « prenez contact avec le
71 directeur de l'ECES ». Mais tout ça, c'était des démarches pour moi qui étaient très très difficiles
72 de prendre contact avec déjà mon directeur, et après l'inspecteur, et encore un autre directeur
73 que je ne connaissais pas. Parce que moi j'ai été éduquée comme quoi on ne fait pas appel à la
74 hiérarchie et j'avais eu auparavant un directeur d'école très très hiérarchique. Donc pour moi,
75 c'était un monde un peu inatteignable, donc ça m'a énormément coûté de faire ces démarches.
76 Je procrastinais vraiment, mais je l'ai fait. Et après, c'était tellement étrange, l'autre directeur, il
77 me dictait pratiquement ce que je devais dire dans ma lettre de postulation. Je suis arrivée pour
78 le voir lui et le responsable du SESAF qui faisaient un premier entretien pour savoir si après on
79 le faisait de manière plus large. Ils ont dit « oui on vous recontactera », et après c'était avec le
80 directeur de mon école et d'autres directeurs et puis moi. Alors déjà avec quatre gars en face de
81 moi c'était pas évident, mais eux ils ne se rendent pas compte. C'était un entretien très spécial
82 aussi parce que je ne comprenais rien de ce que c'était « renfort pédagogique ». Le directeur me
83 l'a expliqué une fois puis j'ai dit « je suis désolée, mais je n'ai pas vraiment compris le poste »,

84 et pourtant j'avais regardé sur internet pour être au point autant que possible, mais je n'ai pas
85 compris. Il me réexplique et la deuxième fois mon directeur a vu que j'avais l'air aussi dépitée
86 qu'après la première fois, je n'avais toujours rien compris et il a dit « mais vous savez, si vous
87 n'avez rien compris, c'est normal, moi non plus ». Mais enfin alors, il m'a soutenue et puis
88 effectivement, c'était un poste encore assez flou parce que c'était relativement récent et puis ça
89 se mettait en place petit à petit. Et puis bref, j'ai été engagée là-dedans et j'ai démarré
90 l'enseignement spécialisé, mais hors de l'établissement dans lequel j'avais enseigné jusque-là
91 parce que je connaissais vraiment tout le monde, évidemment, vu les postes que j'avais eus dans
92 le primaire comme dans le secondaire et dans les animations dans toute la région. Donc je
93 connaissais tout le monde et ils ont dit « vous changez de statut, donc vous changerez de lieu
94 d'enseignement ». Je ne comprenais pas, parce que justement on était très en lien les uns avec
95 les autres. Mais voilà, j'ai été engagée d'abord ailleurs. Et puis maintenant ils ont fait le contraire
96 en disant « revenez proche d'où vous étiez », surtout au niveau financier pour qu'on n'ait pas
97 des kilomètres à faire. Et c'est tellement plus facile pour moi, parce que je suis tout de suite en
98 lien et il y a un lien de confiance, ils me connaissent, donc j'entre vite en contact. Alors voilà.

99 ○ *Si j'ai bien entendu, ce changement était plus une envie de défi qu'un ras-le-bol de*
100 *l'ordinaire. C'était plus pour ajouter quelque chose, pour complexifier, que parce que*
101 *tu ne supportais plus l'ordinaire, c'est ça ?*

102 Oui, et j'ai tellement aimé étudier, rencontrer de nouvelles personnes, des plus jeunes. Donc
103 d'être dans une actualité qui m'a ouverte aussi tellement sur d'autres aspects.

104 ○ *Dans ce cas, tu dirais que c'est plus une continuité, une construction qu'une rupture ?*

105 Oui. Mais je dirais que j'ai découvert que c'était un nouveau métier. Et puis maintenant, avec
106 les différents cas que j'ai à chaque fois, j'ai toujours la même boîte à outils, je reste la même,
107 mais je dois vraiment tellement m'adapter avec les mesures de renfort, c'est vraiment des
108 handicaps très spécifiques, donc je dois chaque fois découvrir un nouveau monde. Alors je reste
109 dans cette découverte finalement : « comment faire avec tel élève ? » L'apprentissage de la
110 lecture par exemple, j'ai déjà fait au moins trois ou quatre manières très différentes, même avec
111 une même élève, pour pouvoir lui faire apprendre. Donc j'ai vraiment des défis. Mais j'ai dû
112 faire le deuil de certaines choses parce que comme je dis, c'est un nouveau métier.

113 ○ *As-tu des exemples ?*

114 La gestion du collectif que j'aimais beaucoup. Ça m'a manqué au début, mais maintenant plus,

115 parce que voilà j'ai tourné la page, mais j'aimais ça. Tous ces défis aussi avec les plus grands,
116 comment faire pour les maintenir attentifs et pas que tout parte en cacahuète. C'était des défis
117 que je n'ai plus aujourd'hui, mais maintenant j'ai le défi du lien aussi, si un de mes élèves pète
118 un câble, ben oui comment faire, est-ce que j'aurais pu éviter, etc. Donc oui j'ai des défis. Aussi
119 avec des collègues des fois, donc au niveau des adultes aussi, pour entrer en contact de manière
120 appropriée, constructive pour l'élève, pour que celui-ci puisse travailler avec moi et dans son
121 cadre scolaire, avec d'autres les profs ou assistantes à l'intégration. Mais là maintenant, je me
122 dis que jusqu'à la retraite, oui j'aurai de quoi faire. Et rester dans les défis aussi. J'aime aussi
123 avoir la partie Prafo, c'est pour ça que c'est encore un nouveau défi, mais j'aime cette
124 transmission donc je vois plus large aussi. Je me rends compte des atouts que j'ai, tout ce que
125 j'ai construit, combien je peux aussi enrichir l'autre. Avant, je n'étais pas du tout consciente,
126 j'étais une prof parmi les autres, je faisais mon boulot et là maintenant j'ai le souci aussi de la
127 transmission.

128 ○ *Tu dis souvent le mot défi, c'est vraiment un terme qui te définit ?*

129 Oui, j'aime les défis.

130 ○ *Par rapport aux valeurs, qu'est-ce que tu choisirais comme valeurs principales d'un*
131 *« bon » enseignant spécialisé ? Qu'est-ce qu'il devrait avoir comme valeurs pour bien*
132 *faire son métier ?*

133 Alors je ne pense pas que je t'aurais répondu de manière aussi claire il y a trois ans. Mais
134 aujourd'hui, je dirais que je vois vraiment d'abord un enfant dans sa globalité. Il vient à moi,
135 mais j'ai vraiment des situations spécifiques avec des besoins très pointus. C'est pas comme
136 une MCDI, donc je me définis vraiment en lien avec ce que je fais. Quand l'enfant vient, il n'est
137 pas « que » élève. Je le prends comme élève, dans le contexte scolaire, mais souvent il y a
138 tellement d'autres problématiques qui viennent interférer ses problèmes d'apprentissage, que si
139 je ne m'occupe pas de lui dans sa globalité, ça ne va pas jouer pour le reste. Donc j'essaie
140 beaucoup d'établir un lien de confiance, voire une complicité. J'aime aussi le charrier, qu'il voie
141 qu'il y a tout un aspect humain qui est là, et qu'il peut se reposer, qu'il peut être en confiance,
142 qu'on est dans notre petite bulle, les deux. C'est pour ça que j'aime les prendre en individuel,
143 en tout cas beaucoup au début, parce qu'ils n'ont pas beaucoup de périodes quand même, trois
144 ou quatre au maximum, ce n'est pas beaucoup. J'ai besoin de cet espace-là, parce que des fois
145 j'ai des élèves éteints carrément, ils sont tellement personne parce qu'ils ont appris qu'ils étaient
146 nuls et donc j'essaie de leur permettre de se reconstruire, de leur dire « mais non tu es quelqu'un,

147 regarde, on est en interaction et nous allons arriver à quelque chose », voilà le but. Et je nomme
148 toujours aussi les choses, les difficultés. Oui c'est difficile, oui il y a cette problématique.

149 ○ *Alors tu dirais que c'est important pour un enseignant spécialisé d'être honnête ?*

150 Oui, transparent, honnête : « il y a ces difficultés et peut-être que les autres ne les ont pas, mais
151 les autres ont peut-être d'autres choses, mais toi tu as ces points forts (que je nomme aussi), d'où
152 on va partir pour t'amener plus loin ». Tout en reconnaissant que ça peut-être un long chemin.
153 Mais on fait par étape et on y va ensemble. Donc on est vraiment l'un à côté de l'autre pour faire
154 le pas suivant. Il y a toute une part de bienveillance et après c'est de ma responsabilité de trouver
155 comment aller le plus loin possible. En français, langage, compréhension, lecture, puis en
156 maths, au moins comprendre la notion de quantité. Jusqu'où ? On verra. Et puis tout le reste, je
157 trouve tellement important aussi, la culture générale. Alors je rebondis sur une chose ou une
158 autre qu'il aura vécue, ou sur une image sur mon ordinateur que des fois je mets
159 intentionnellement en fond d'écran et je dis « est-ce que tu connais ça ? » Je vois vraiment
160 l'enfant dans sa globalité et j'essaie de le construire, mais il sait qu'il y a toujours les
161 apprentissages. C'est sûr que le but serait de les intégrer. Je dis « serait » parce que des fois ce
162 n'est pas possible du tout au niveau des objectifs du PER, mais peut-être au moins dans une des
163 branches, et alors là je retourne en classe.

164 ○ *Dans ton propre parcours scolaire, quand tu étais enfant, ça s'est passé facilement ou*
165 *tu as eu des difficultés ?*

166 Je dirais déjà que jusqu'à 9-10 ans, j'ai très peu de souvenirs. J'étais vraiment... et même par la
167 suite je me suis beaucoup sentie victime de tout ce qui se passait autour de moi, parce que j'ai
168 grandi dans un milieu hyper protégé et très peu ouvert sur les autres. Il faut dire que je suis née
169 aux États-Unis de parents suisses allemands. Quand j'avais 3 ans, ils sont venus dans le canton
170 de Genève. J'avais une sœur aînée et une sœur cadette. On parlait donc suisse allemand à la
171 maison. Mais en arrivant à Genève, il fallait parler le français. Mes deux parents avaient fait
172 des apprentissages, ils savaient le français quand même bien. A l'époque on disait « une seule
173 langue, pas deux, ça embrouille les enfants ! » Et puis en plus, en tant que Suisses allemands,
174 on était mal considérés en Suisse romande pendant des années. Donc il fallait qu'on cache tout
175 ça, quelque part. Mes parents ont parlé français à la maison à ce moment-là, pour que ma sœur
176 aînée puisse apprendre plus vite le français. Elle avait 5 ans et elle entrait à l'école enfantine.
177 Donc on a appris le français. Et moi je me rappelle surtout quand j'étais en 4ème à Genève,

178 c'était pas facile parce qu'il y avait justement des garçons qui venaient d'une institution plus
179 loin, des garçons au comportement difficile, et souvent on était ensemble sur un bout de trajet
180 et ça me terrorisait. Parce qu'ils étaient très après moi, à me charrier je pense, mais moi je n'étais
181 pas équipée, simplement. Donc ça c'était la période difficile, mais après on a déménagé dans le
182 canton de Vaud. À l'école j'avais apparemment de la facilité, mais moi je n'ai pas de souvenir,
183 c'est ce que mes parents m'ont toujours dit. Pour dire comme j'étais passive, apparemment j'étais
184 rayonnante, j'étais une petite fille super, mais je ne m'en rappelle pas, non. Donc c'est pas
185 évident pour moi cette partie de mon enfance.

186 ○ *Tu ne te souviens donc pas de cette stigmatisation en tant que Suisses allemands, c'est*
187 *plutôt des souvenirs qu'on t'a racontés ?*

188 De manière différente, par exemple, je me rappelle que mes parents partaient en février une
189 semaine en vacances. J'avais ma grand-mère de Suisse allemande qui venait. Là, je me rappelle
190 d'une ou deux choses, parce qu'elle ne savait pas du tout un mot de français. Donc elle parlait
191 en suisse allemand comme si tout le monde savait le suisse allemand... La honte que j'avais
192 parce que justement dans le quartier c'était très dur pour moi d'assumer cet aspect-là, donc quand
193 même au niveau image, oui ça voulait aussi dire que c'était pas... Mais on se cachait sous cette
194 forme-là. Je n'ai pas été stigmatisée à l'extérieur en soi, puisque personne ne pouvait forcément
195 le savoir et puisque j'étais une petite fille sage, et gentille, et performante probablement. Mais
196 je ne me rappelle même pas de mes amis jusqu'à l'âge de 9 ans, donc c'est quand même
197 incroyable. Mais je me souviens de ma dernière classe où il y avait ces garçons pas forcément
198 bienveillants tout le temps, où j'avais ces remarques, et j'étais mal équipée pour faire face à ça.
199 Mes parents ne m'ont pas équipée pour faire face à l'adversité, être vraiment moi debout face
200 aux choses qui m'arrivaient. Quand on a déménagé, j'ai été mise..., ça a été tellement chaotique
201 ça, je me rappelle très bien, j'étais en 4ème à Genève, et dans le canton de Vaud il n'y avait pas
202 de direction c'était seulement la commission scolaire. Ma maman avait eu un contact avec le
203 président de la commission scolaire qui a dit « ah, elle était en 4ème donc elle ira en 5ème ».
204 Pour dire, ils n'ont même pas regardé l'année, l'âge que j'avais, rien du tout. 5ème c'était deux
205 ans de plus que ce que j'avais. Ils m'ont mise en 5ème et puis ils se sont rendu compte que j'étais
206 un petit bout de chou et que j'étais terrorisée parce que c'était que des grands gaillards, des fils
207 de paysans. Il y avait deux degrés 5-6 et après 7-8-9. C'était des classes de village. Moi j'étais
208 en 5-6, c'était juste l'horreur, la petite perdue là au milieu. Après ils ont remarqué
209 qu'effectivement ça ne jouait pas, ils m'ont mise en 4ème et là ils ont dit que ce n'était toujours
210 pas ça, alors ils m'ont mise en 3ème. Et je suis arrivée au mois de février dans cette 3ème où il

211 y avait un camp de ski. Ça m'a traumatisée vraiment de partir là, moi qui n'avais été que dans
212 un cocon jusque-là. Bref, il y a eu plusieurs choses qui se sont passées, c'était juste l'horreur
213 pour moi cette semaine-là. Mais mon prof était un prof qui a cru en moi parce qu'à l'époque, en
214 3ème on passait les examens pour aller au collège, c'était tôt. Et puis je n'ai juste pas fait les
215 points, mais il a considéré qu'il allait faire la demande parce qu'il me manquait peu de points et
216 à l'époque il n'y avait pas encore trop d'élèves. Il a dit « oui je fais la demande pour cette élève,
217 je crois en elle », et puis j'ai pu aller au collège. J'ai recroisé ce prof après, et j'ai trouvé
218 extraordinaire ce qu'il m'a permis de vivre, même si ça a été très compliqué pour moi parce que
219 ça a impliqué quelques mois plus tard de nouveau un changement. J'ai de nouveau été dans un
220 monde inconnu, parce que je devais prendre le bus tôt le matin et il n'y avait presque que des
221 garçons de nouveau dans ce bus. Et puis, tu vois, petite blonde qui rougit facilement, c'était
222 juste terrible pour moi. Le bus ne s'arrêtait pas juste devant l'école à l'époque, il fallait encore
223 marcher tout un bout et donc j'ai fait les deux premières années du collège là-bas. J'ai juste
224 passé, aujourd'hui je me dis « mais comment il a pu croire en moi ce prof ? » C'était très
225 compliqué pour moi. J'ai été victime de plusieurs choses aussi pendant ces deux années. Après
226 on a pu passer des examens pour savoir si on était plutôt scientifique, moderne donc langues,
227 ou économie, c'était ceux qui n'arrivaient nulle part ailleurs, ou classique, donc latin. Et moi
228 c'était scientifique et moderne, mais à l'époque, scientifique c'était ouvert depuis une année
229 seulement aux filles et moderne une année avant aux garçons, alors mes parents ils ont dit
230 « scientifique non, tu vas faire moderne. Ta grande sœur a fait moderne c'est les langues,
231 scientifique c'est pour les garçons, c'est pas pour toi ». Et j'ai quand même tout un aspect très
232 scientifique encore aujourd'hui. Mais voilà, donc j'ai fait la moderne, j'ai fait les langues.

233 ○ *Est-ce que tu regrettes ?*

234 J'aime beaucoup les langues, donc non je ne regrette pas à cause de la suite, mais dans un autre
235 milieu j'aurais regretté. Suivant ce que j'aurais eu comme parcours, j'aurais regretté parce que
236 j'ai regretté d'autres choses par la suite aussi. Pas sur le moment parce que j'ai été contente de
237 tout mon parcours, ça m'a beaucoup enrichie, j'ai toujours été contente de ce que j'ai fait.

238 ○ *Qu'est-ce que tu as regretté par la suite ?*

239 Alors ce que j'ai regretté par la suite c'est que donc j'ai fait moderne, mais après je me suis dit
240 « je vais travailler à l'aéroport parce que j'aime les langues et le monde », j'étais tout le contraire
241 de mes parents. C'était très difficile pour eux de voir que j'avais toujours envie d'être sur
242 l'extérieur. Parce que j'ai dû ouvrir le chemin, à quelque part à la maison, parce que ma sœur

243 aînée ne l'a pas fait. C'était à moi de toujours contrer un peu mes parents, de dire « moi je veux
244 faire ceci, cela », ce qu'ils ont empêché jusqu'à l'âge de 18 ans. Après, en fait, j'ai fait l'école de
245 comm' parce que justement, après les langues, j'étais allée à l'orientation professionnelle, j'ai
246 dit « ah, mais j'aimerais travailler à l'aéroport » et ils m'ont dit « alors faites l'école de comm' ».
247 Là aussi, j'ai de nouveau eu une rupture, parce que tout le monde allait au gymnase et puis moi
248 je suis allée à l'école de comm', donc j'ai recommencé à zéro. Je ne connaissais personne, mais
249 j'ai aimé ça, à ce moment-là. J'ai aimé parce que je commençais à me rendre compte de ce que
250 je pouvais faire et après je suis devenue quand même meilleure à l'école, oui, j'ai vu que c'était
251 plus facile, plus aisé, que j'apprenais facilement plein de choses. Bon alors voilà, ça ne me posait
252 pas de problème d'aller à l'école de commerce. Là-bas, je suis entrée en contact avec un petit
253 groupe où j'ai vraiment pu m'épanouir. J'ai pu savoir qui j'étais par rapport aux autres. On a fait
254 plein de choses, surtout à partir de l'âge de 18 ans parce que mes parents ne me permettaient
255 pas de sortir avant. A 18 ans, ils ont été bien obligés d'accepter et j'étais vraiment dans un
256 chouette groupe avec beaucoup de respect. On a pu faire plein de choses, y compris des week-
257 ends, on partait à la montagne. De nouveau tout ce genre d'ouverture. Et là je me suis beaucoup
258 construite, mais toujours dans l'inconscience quelque part de tout ce que... Aujourd'hui les
259 jeunes, je trouve, sont beaucoup plus conscients et amenés à être conscients de qui ils sont, de
260 leurs atouts et tout ça. Alors que moi non, j'étais juste qui j'étais et je grandissais là au milieu.
261 Je me construisais là au milieu. Puis après j'ai fait la matu de l'école de comm' et c'était... non
262 je ne voulais plus travailler à l'aéroport, je n'explique pas pourquoi, mais j'ai par contre fait une
263 année à la réception d'un hôtel, d'un grand hôtel à Zürich. Là j'étais dépitée, car pour moi c'était
264 de l'esclavage moderne. Là aussi je ne vais pas en raconter plus, mais j'ai dit « non je ne travaille
265 pas pour des hôtels qui exploitent comme ça les gens, les étrangers, et tout ça », il s'est vraiment
266 passé des choses très graves pour moi et j'ai lutté contre, alors quand tu es engagée depuis six
267 mois pour un poste... Voilà, donc j'ai rapidement quitté. Pendant cette année, je me suis
268 demandé « mais alors qu'est-ce que je fais ? » et franchement c'est là que je me dis de nouveau
269 que c'est bizarre comme on agit des fois, aujourd'hui je me dis... Ah oui parce qu'il faut aussi
270 voir que j'aurai assez aimé faire l'uni quand j'avais fini l'école de comm', sachant que je ne
271 voulais plus travailler à l'aéroport. Et j'avais des parents qui étaient tout fiers de dire « oh, mais
272 elle pourrait, elle aimerait, et ci et ça... » Oui, mais ils ne m'ont pas du tout encouragée, car on
273 était trois filles, et du moment que l'une avait fait certaines choses et s'était arrêtée, moi la
274 deuxième je n'avais pas le droit de faire plus. Ils ne me soutenaient pas dans mes études et la
275 cadette allait de toute manière pas non plus faire l'uni, donc on était les trois à égalité pour tout.
276 On n'a pas été prises par rapport à notre personnalité, nos capacités, notre individualité. C'était

277 lisse, c'était vraiment normatif. Donc voilà, moi qui sortais de la norme par rapport peut-être à
278 mes sœurs, ils en étaient fiers, mais ils n'ont rien fait pour me permettre de vivre ces choses-là.
279 Donc une fois que j'étais rentrée de Zürich, oui je me suis dit « qu'est-ce que je vais faire ? Je
280 suis généraliste finalement, je suis un petit peu bonne partout, alors les profs ils ont besoin d'être
281 un petit peu bons partout ». J'avais beaucoup donné de cours d'appui quand j'étais jeune, dès
282 l'âge de 12-13 ans aux voisines. Et là j'ai une maman qui m'a fait confiance là-dedans et je les
283 ai suivies jusque très très tard et j'ai donné encore d'autres cours comme ça, des leçons d'appui
284 à d'autres personnes. Je me suis dit « et pourquoi je ne ferais pas ça ? » et un petit peu comme
285 ça, je me suis inscrite, ma candidature à tout de suite été retenue et puis j'ai fait l'Ecole normale.
286 J'ai eu beaucoup de plaisir à l'Ecole normale avec des profs passionnés, mais pas encore
287 universitaires du tout à l'époque, mais passionnés. Et j'ai énormément pris de leur passion pour
288 la science, pour la nature. On avait des semaines spéciales, six semaines spéciales par année,
289 entre camp de ski, camp de photo, camp qu'on pouvait choisir dans tous les domaines. Il y avait
290 musique, arts, sport, donc là j'ai fait de la haute montagne, par exemple. Ça m'a aussi ouverte à
291 tellement de choses, ornithologie, travaux manuels. Ou bien alors maths, pour ceux qui
292 n'avaient encore pas compris les autres bases que les bases 10, ou français cours de rattrapage,
293 etc., il y avait de tout. Et on s'inscrivait. Moi ça m'a ouvert des passions, des choses que j'utilise
294 encore aujourd'hui, que je trouve géniales. Donc pas d'universitaires, mais ça. Et comme je suis
295 quelqu'un justement de dynamique moi-même, en explorant les choses... oui musique aussi j'ai
296 beaucoup fait ... bon j'avais fait beaucoup de piano avant aussi donc j'avais quand même une
297 part déjà artistique en moi. Est-ce que j'ai d'autres regrets ? Maintenant, ayant fait ce master, le
298 travail de recherche... moi je suis une chercheuse, j'aime ça. Je me dis... mais là ça aurait été
299 une passion aussi. Je me passionne vite pour une chose ou une autre, mais là c'est, je pense, un
300 créneau scientifique, mais voilà comme j'ai dit, je me sens bien avec tout mon parcours parce
301 qu'après j'ai eu des enfants et tout ça. Je ne me suis jamais posé la question, j'ai toujours été...
302 j'ai toujours fait ce qui s'est donné à moi au fur et à mesure et j'ai toujours aimé. Donc c'est un
303 regret oui et non. Mais j'aurais vraiment pu prendre un autre virage beaucoup plus tôt et je ne
304 sais pas ce que ça serait devenu.

305 ○ *Est-ce que tu as eu dans ton entourage proche des contacts avec des gens atteints de*
306 *troubles ou de handicap avant de te lancer dans l'enseignement spécialisé ?*

307 Il y avait ces garçons dont j'ai parlé qui étaient en institution, mais je ne les sentais pas différents
308 en tant que tels. Je ne me rendais pas compte qu'ils étaient différents à l'époque. Aujourd'hui je
309 me dis que oui, ils étaient différents. Au collège, dans nos classes on n'avait pas du tout ce

310 genre de population, ni handicap physique ou mental ou comportemental, puisqu'ils étaient dans
311 les institutions. Par contre, il y avait quand même quelques personnes avec trisomie qui étaient
312 dans la rue ou qui prenaient le train quand j'allais à Lausanne aussi. J'ai vu des personnes
313 handicapées comme ça, indépendantes, assez pour faire ces trajets-là. Donc vu oui, mais jamais
314 entré en contact. Après oui, j'ai travaillé au comité de l'école protestante d'altitude oui, donc
315 indirectement oui, j'étais au contact avec les besoins de cette population-là, et c'est vrai que j'y
316 allais de temps en temps, rarement. Autrement, de manière plus proche, quand on était en
317 Allemagne il y avait le fils d'un collègue qui était gravement handicapé, infirme moteur
318 cérébral, donc besoins et dépendance pour tout et comment entrer en contact avec une personne
319 comme ça ? J'ai vu comment eux fonctionnaient, et puis j'ai vu, en tout cas, que je n'étais pas
320 autrement mal à l'aise. Donc je les ai vus de loin, sans contact plus proche, mais j'arrivais à me
321 dire « je fais avec qui est cette personne-là. »

322 ○ *Au moment où tu as décidé que tu reprenais des études, quelle a été la réaction de tes*
323 *proches, ta famille, tes enfants, ton mari ?*

324 Peut-être que pour mon mari ce n'était pas si évident que ça, juste au départ, mais en même
325 temps il connaît ma dynamique, et puis il s'est dit « ben oui pourquoi pas ? » Mais ça devait
326 effectivement être un projet de couple, moins de famille, puisque mes enfants avaient 18 ans et
327 plus, donc les deux grands presque plus à la maison parce que carrément loin. Et puis la cadette,
328 elle avait aussi son monde et elle comprenait. Non, j'ai plutôt été encouragée, soutenue après,
329 même s'il y avait des paroles qui n'étaient pas forcément tenues après : « oui, oui, on t'aidera
330 pour le ménage », et puis quand j'en avais vraiment besoin ce n'était pas forcément facile. Mais
331 j'ai pu vraiment y consacrer beaucoup de temps, lire beaucoup, et on l'a bien vécu. Sinon, mes
332 collègues, j'ai été coupée d'eux puisque j'étais dans un autre établissement, donc je ne les ai
333 plus vus, mais en tout cas avant, oui, super encouragements des collègues. Et maintenant, le
334 retour, oui, aussi super positif. Mon mari au début, lui il ne pouvait pas comprendre parce que
335 lui il fait de l'enseignement en 9-11, 9-11, 9-11... Il est bien là-dedans, et c'est en lien avec son
336 tempérament. Alors lui, il n'a déjà jamais compris que je changeais tout le temps d'âge, et de
337 lieu, et d'activités plus spécifiques une année ou l'autre. Mais évidemment que je l'ai beaucoup
338 remis en question, vu que dans son enseignement il fonctionne complètement différemment de
339 moi. Je l'ai bousculé et aujourd'hui il est beaucoup plus ouvert et il me pose beaucoup plus de
340 questions, même qu'on parle relativement peu de l'école, parce qu'autrement on ne ferait que
341 ça et ce n'est pas le but. Mais maintenant, des fois, il vient vraiment avec des situations plus

342 spécifiques où il m'interpelle. Pas plus tard que ce matin, il m'a dit juste une situation, en deux-
343 trois mots, qu'il vivait, et puis il me regarde, mais il ne m'a pas posé de question. Et je lui ai dit
344 « mais tu attends que je te dise mon avis ? » Donc intéressant, parce qu'effectivement, à
345 l'époque, il ne m'en aurait pas parlé, ou il n'aurait pas voulu écouter. Maintenant, il voit que ce
346 que je fais porte du fruit, alors ça l'interpelle. Parce qu'il a aussi du renfort pédagogique dans
347 sa classe, qu'il n'aurait jamais voulu, mais jamais, et maintenant il le vit aussi bien. Mais on a
348 vraiment nos spécificités. Aujourd'hui, il comprend mieux mon travail parce qu'il a aussi du
349 renfort pédagogique dans sa classe, elles sont très respectueuses et avec qui ça va bien et qui
350 sont vraiment de chouettes collègues, donc je suis contente qu'il vive ces expériences
351 positivement parce qu'il était vraiment très fermé à ça. Donc pour dire, tout le monde peut y
352 arriver, si lui il y arrive ! Juste encore, par rapport aux réactions des proches, c'est intéressant
353 aussi parce que j'ai discuté avec mon fils qui n'était pas présent pendant toutes ces années
354 d'études, mais avec qui j'ai vraiment de super échanges. Je lui ai demandé « est-ce que toi tu
355 vois un avant et un après dans ma personnalité, ma manière d'être, est-ce que tu as vu un
356 changement en moi ? » Il m'a dit oui, et ce qu'il m'a dit, ça correspondait exactement à ce que
357 je pensais avoir vécu. De bonus que j'ai reçus, ou de ce que j'étais devenue par rapport à avant.
358 Alors j'ai trouvé génial. Je suis devenue plus sensible, ouverte à l'autre, j'arrive aujourd'hui
359 tellement mieux à le voir dans un contexte. Justement, avant je parlais de l'enfant, mais je le
360 vois aussi dans son histoire, j'arrive mieux à voir les parents dans leur histoire, donc là aussi les
361 enseignants me disent des fois « ah oui tu vois, celui-là... » et je leur dis « oui, mais regarde,
362 imagine ça ou ça. Alors oui, peut-être que la maman te dit ça, mais si on imagine son contexte
363 et le lien qu'elle a avec l'école, et toi, et son enfant, c'est compliqué ! »

364 ○ *Et ton fils a vu que tu avais pris ce recul aussi dans la vie par rapport à d'autres*
365 *situations, c'est ça ?*

366 Voilà, oui ça m'a fait très plaisir de l'entendre et qu'il l'ait perçu alors que l'on ne se voit de loin
367 pas tous les jours. Mais dans nos discussions, il perçoit ça. Et j'écoute beaucoup de choses, je
368 lis beaucoup de choses, je suis dans une dynamique que j'aime partager avec les uns et les autres,
369 dans la mesure où les autres sont ouverts aussi.

370 ○ *Je pense qu'on a fait le tour, c'est parfait merci beaucoup.*

371 Je t'en prie.

9.3.4. Entretien avec Christelle

Christelle, enseignante ordinaire pendant 12 ans, dans le spécialisé depuis 8 ans

1 ○ *Alors, je vais t'écouter me raconter comment tu es arrivée à prendre la décision de*
2 *devenir enseignante spécialisée. Tu peux prendre les choses dans le désordre si tu veux,*
3 *comme ça te va.*

4 OK ! Alors comme tu le sais j'ai enseigné pas mal d'années en tant qu'enseignante ordinaire,
5 en classe 3-4 comme c'était à l'époque, c'est-à-dire 5-6 maintenant. J'ai fait 12 ou 13 ans
6 d'enseignement ordinaire dans le même collège. Je me suis toujours dit dans ma carrière, je n'ai
7 jamais été très carriériste, je ne me suis jamais dit que je finirai ma vie dans l'enseignement. Je
8 me suis toujours dit qu'il y aura sûrement des trucs qui vont me faire passer par d'autres
9 chemins. Alors ce qui est arrivé en 2009-2010, là, je me suis dit il faut que je fasse une pause.
10 J'ai besoin de réflexion, j'ai besoin de faire un *break* dans mon métier, j'ai toujours eu du plaisir
11 dans mon métier, mais je me posais des questions. Je me disais : « est-ce que je vais
12 continuer ? » Mais c'est justement ce que j'imaginai qui m'arriverait, et bien c'est arrivé !
13 Donc j'avais besoin de prendre un *break*. A cette époque-là, enfin encore peut-être maintenant,
14 il y avait les congés sabbatiques payés.

15 ○ *D'accord ! Je ne savais pas !*

16 Oui, c'était 3 à 6 mois de congé sabbatique payé, par contre il fallait avoir un projet d'utilité
17 publique. C'est-à-dire du bénévolat, par exemple, ou un projet de formation. Il fallait forcément
18 ne pas être payé, parce qu'eux nous payaient. C'est une organisation qui a un fond pour les
19 enseignants qui veulent prendre ce congé sabbatique ; on y a le droit tous les 10 ans, de 3 à 6
20 mois payés, avec un projet. Et ça a commencé comme ça, quand je me suis dit qu'il fallait que
21 je fasse un *break*. Bon, j'ai essayé de monter un projet pour prendre ces 3 à 6 mois payés, je
22 voulais prendre 6 mois payés, et c'était hyper compliqué. Ils voulaient savoir beaucoup de
23 choses. Déjà une année à l'avance, il fallait que j'aie un projet détaillé, avec ce que je ferais et
24 quand exactement ; c'était hyper compliqué. J'ai proposé un dossier, pour moi il était complet,
25 au plus que je pouvais, mais pour eux, ça ne leur suffisait pas et ils ont refusé ma demande.

26 ○ *Ah, OK ?!*

27 Oui, ça m'a mis dans tous mes états, je me suis dit que ça n'allait pas ! Ils proposent ça et ils
28 demandent beaucoup trop de détails ; ils sont pointilleux, ils veulent savoir des choses que je
29 ne pouvais pas savoir moi-même !

30 ○ *Et c'est pour ça que ça a été refusé ?*

31 Alors c'est pour ça que ça a été refusé, parce que mon dossier n'était pas assez précis. Bon, ça
32 ne m'a pas enlevé l'envie de faire un *break*, mais j'ai tout envoyé balader et je me suis dit : « je
33 me débrouille toute seule, je vais prendre un congé sabbatique non payé ». Alors je me suis
34 arrêtée et j'ai dit à mon Directeur : « je vais prendre un congé sabbatique non payé, comment
35 ça se passe après ? Est-ce que je peux revenir dans ce collège au cas où j'aurais envie de
36 revenir ? » Je ne savais pas ce que je voulais faire ! Et il m'a répondu : « oui, il y aurait une
37 place pour votre retour, donc n'ayez crainte, faites ce que vous avez à faire et revenez, vous
38 aurez votre place ». Donc, ça m'a rassurée et je me suis dit que j'allais prendre le large. J'avais
39 très envie de partir à l'étranger, dans une exploitation agricole, et c'est ce que j'ai fait. J'ai
40 commencé mon congé sabbatique en août 2010. J'ai fait une cure thermale, dans le sud de la
41 France, et là, au marché du village, j'ai trouvé des exploitants agricoles qui m'ont engagée pour
42 le mois de février, en 2011. Après, je n'avais pas de réserve, alors il fallait bien que j'en fasse.
43 Parce qu'ils me paieraient, pendant ce travail, cet engagement qu'ils m'ont proposé. Et du coup,
44 d'octobre à janvier, j'ai fait des remplacements. En classe ordinaire, pas dans le collège où
45 j'étais, mais dans le village d'à côté. J'ai fait ça pour avoir un pécule et je suis partie fin janvier,
46 en me disant je vais vivre cette expérience-là, sans toujours savoir ce qui m'attendrait après.
47 Bon, je vis mon expérience, qui était assez folle, et au mois d'avril-mai je me suis dit qu'il
48 fallait quand même que je pense à ce que je voulais faire après ! Et je n'avais pas du tout
49 d'idées ! Je ne savais pas ... j'aurais peut-être pu rester faire de l'agriculture, j'aurais pu ...
50 j'avais aucune idée ! Et par curiosité, je suis quand même allée voir les postes vacants sur le
51 site de la DGEO, et là, j'ai vu qu'il y avait un poste libre dans l'établissement aussi, mais
52 l'établissement secondaire, et c'était une classe de développement. Je connaissais l'enseignant ;
53 c'était un enseignant qui prenait sa retraite, et là, je me suis dit : « ah ?! » Ça m'est tombé un
54 peu dessus ! Je n'ai pas décidé, ça m'est tombé un peu dessus comme ça et je me suis dit
55 pourquoi pas essayer ça ! Donc c'était vraiment, ... ça m'est tombé dessus ! C'est pas une
56 décision que j'ai prise !

57 ○ *OK!*

58 Et je connaissais ce monsieur. J'ai aussi toujours voulu essayer avec des plus grands, j'avais
59 envie de faire cette expérience à l'époque, de voir comment c'était. On m'a toujours dit qu'en
60 5-6 (7-8H), il y a pas mal de pression, avec l'orientation. Donc j'avais envie, mais en même
61 temps je ne savais pas ... Mais ce poste de classe de développement, je me suis dit c'est
62 l'occasion de tester les plus grands, sans avoir la même pression de l'orientation qu'ont les
63 collègues de classes ordinaires, avec ce degré-là. Alors j'ai pris contact, j'ai fait ce qu'il fallait,
64 j'ai postulé depuis la France et le Directeur m'a contactée pour un entretien. J'ai pris quelques
65 jours, je suis revenue exprès pour l'entretien, et ça s'est super bien passé. J'étais motivée, j'ai
66 toujours été très sensible aux élèves en difficulté. Dans mes classes ordinaires, j'ai toujours eu
67 à cœur de les aider, de ne pas les stigmatiser, de ne pas les laisser de côté. Je ne me suis jamais
68 dit que j'en ferais mon métier où que je me spécialiserais à ce moment-là, mais j'ai toujours
69 beaucoup tenu compte de ces élèves-là. Et je me suis toujours demandé comment on peut
70 travailler le mieux pour eux. Comment c'est possible de les intégrer ? Qu'ils soient à l'aise, etc.
71 Et puis, cette idée s'est développée, à partir du moment où j'ai trouvé ce poste et je me suis dit
72 que de travailler plus précisément pour ces élèves en difficulté, pourquoi pas ? Des plus grands,
73 pourquoi pas aussi ? Je pense que je vais bien aimer cet âge ! Après j'ai eu quelques soucis par
74 rapport à ça ... (rires)

75 ○ *Ah ...!?* (rires)

76 Alors par contre, ce qui a été assez compliqué à gérer, c'est que c'était une classe de
77 développement, mais très chargée. Ils m'ont annoncé qu'il y avait 16 élèves !

78 ○ *Ah oui ! C'est beaucoup !*

79 Oui ! J'étais prête à me lancer, à faire cette expérience-là, mais 16, ça me paraissait pas possible,
80 pas gérable ! Surtout que je connaissais, je savais déjà qui il y avait dans cette classe parce que
81 c'étaient les élèves qui étaient dans le collège où je travaillais avant, qui étaient déjà dans la
82 classe de développement des petits, dans le collège où j'étais. Et ces élèves-là, en général,
83 passaient dans l'autre bâtiment. Je me disais : « ah oui, il y aura tel et tel ! » Et je savais que
84 c'était un peu gratiné !

85 ○ *Et 16 ? Avec des niveaux différents ?*

86 Oui, c'est ça ! Et là, le Directeur et la doyenne m'ont dit qu'ils pensaient engager une éducatrice,
87 pour faire du coenseignement, avec vous. Alors dans ce cas-là, pourquoi pas ? ça peut être

88 intéressant. De fil en aiguille, assez spontanément, comme ça, ça m'est un peu tombé dessus !
89 Et j'étais prête à me lancer, j'étais motivée ! Par contre, j'étais pas du tout encore prête à faire
90 une formation ; c'était vraiment le changement, le virage. Ils étaient assez partants et moi aussi,
91 par rapport à l'engagement. Alors ils ont dit qu'ils allaient chercher une éducatrice, et qu'ils
92 allaient me recontacter, pour refaire un entretien avec cette personne, pour voir si ça peut coller,
93 les deux profils. Et c'est ce qui s'est passé, moi j'étais toujours assez confiante, j'ai continué
94 mon engagement auprès de l'agricultrice, dans le sud de la France. Je suis remontée au mois de
95 mai-juin, pour rencontrer ma future collègue ; tout de suite le courant a passé ! On s'est dit :
96 « très bien le coenseignement ! » On n'avait jamais fait, ni l'autre ni l'autre, mais on était prêtes
97 à se lancer. Et ça s'est fait très facilement. Quand j'ai commencé, je n'avais pas un 100%, parce
98 que je ne voulais pas les maths ; tout m'allait, sauf les maths. J'étais toujours généraliste, mais
99 il n'y avait plus les branches comme les travaux manuels, la gymnastique ; tout ça c'était fini.
100 C'était des 7-8 et ils avaient déjà les spécialistes. Donc j'avais français, allemand, j'ai décidé
101 de le faire parce qu'ils n'en avaient pas. Le prof d'avant ne faisait pas d'allemand avec eux.
102 Donc c'est un peu grâce à moi, sans vouloir me lancer de fleurs, que cette classe-là a pu
103 rebénéficier de l'allemand.

104 ○ *C'est bien !*

105 Et j'avais aussi la géo, l'histoire et la musique. On est parties comme ça, avec du 100% de
106 coenseignement ; c'est-à-dire que ma collègue était à 100% là. Et ça, c'était le rêve ! J'ai adoré,
107 adoré, adoré ! Surtout qu'on s'entendait super bien, qu'on a pu mettre une période de sport en
108 plus, parce qu'elle était prof de capoeira, à l'extérieur, donc c'est elle qui a proposé à la
109 Direction d'intégrer une période de capoeira pour l'estime de soi, pour la cohésion, pour le lien,
110 etc. Ils ont été d'accord et ça a tout de suite bien pris. C'était vraiment la lune de miel !

111 ○ *Oui !*

112 On a fait ça pendant 2 ans. Par contre, avec le prof de maths ça ne marchait pas. Parce qu'ils
113 ont engagé un autre prof pour faire les maths, avec qui ma collègue faisait du coenseignement,
114 donc elle était à 100%, elle, avec ce prof et comme elle ne s'entendait pas bien avec lui, c'était
115 un peu corsé. Mais voilà, on a fonctionné comme ça pendant 2 ans à 100% en coenseignement
116 et là, j'ai découvert quelque chose qui m'a énormément plu.

117 ○ *D'être 2 en classe ?*

118 Oui, effectivement ! Et je pense que c'est ça qui m'a motivée à dire « je veux me former ! »
119 Parce que j'ai tellement aimé cette manière de faire, alors j'ai déchanté après, parce que
120 forcément ils ne nous ont pas laissé le coenseignement par la suite, je t'expliquerai...

121 ○ *Ah oui ?*

122 Mais c'est là que je me suis dit que je voulais me former ; de cette manière-là, ça me plaît. Je
123 ne me posais pas trop la question de savoir si ça allait continuer en coenseignement après ou
124 pas. Et ça a pris du temps pour que je commence la formation. Parce que là on était en 2013 et
125 comme tu sais, il a fallu faire la passerelle, il a fallu faire un tas de choses avant d'entrer dans
126 ce Master. J'ai fait le Bachelor sur 2 ans, j'ai réussi mon Bachelor, filière 5-8, en 2015. Après,
127 je voulais enchaîner avec la formation de Master. Mais il y a eu un souci, je ne sais plus si je
128 t'ai déjà expliqué ça, parce qu'ils n'avaient pas gardé mon inscription au Master.

129 ○ *Ah non ! Je ne me rappelle pas que tu m'aies dit ça !*

130 C'est là que j'ai commencé à me dire « cette HEP ... ! » Je n'avais même pas commencé la
131 formation que je voulais faire que déjà il y avait des choses qui m'énervaient.

132 ○ *C'était quoi le souci ?*

133 J'avais fait mon inscription en 2013, pour commencer la formation de Master en 2013, mais là
134 ils m'ont dit de faire un Bachelor, ce que j'ai fait. Et pour moi, mon inscription était dans leurs
135 tiroirs ! Mais j'aurais dû la refaire, en 2015 ! J'ai pas demandé et ils ne m'ont pas dit, et du
136 coup, j'ai perdu une année !

137 ○ *Oh non !*

138 J'étais remontée ! J'étais toujours dans ma classe de développement, mais j'avais envie de faire
139 une formation. J'ai donc fait une formation d'anglais. Pour enseigner l'anglais en 7-8P. Entre
140 la fin du Bachelor et le début du Master, j'ai fait cette formation linguistique et pratique, qui
141 était très étalée, sur l'année 2015-2016. Et enfin, en août 2016, j'ai pu commencer le Master.
142 Là, on n'était déjà plus trop en coenseignement, enfin, de moins en moins, parce qu'on avait le
143 seuil, au niveau du nombre d'élèves. Ils ont commencé à respecter le seuil. Parce que comme
144 on coûtait cher à l'établissement, ils ont réduit l'effectif à 12 ; car pour 12 tu es seule, et
145 seulement avec plus que 12, tu as droit à du coenseignement. On s'est battues pour le garder,
146 parce que ça marchait tellement bien. Malgré qu'on avait 12 élèves, on a quand même pu avoir

147 quelques heures en coenseignement, mais ça a diminué petit à petit, jusqu'à ce que ça
148 disparaisse. Et ça s'est fait en même temps que le début de la formation de Master en
149 enseignement spécialisé. C'était beaucoup moins drôle après, quand on n'était plus en
150 coenseignement. Alors c'est bien aussi, mais c'est beaucoup moins confortable. Parce que, être
151 enseignant spécialisé, oui, il y a toujours les liens, les choses positives, mais il y a tout le côté
152 éducatif, que ma collègue apportait. Elle m'aidait énormément, ça se passait hyper bien ! Donc
153 c'est devenu un peu plus difficile. Et à partir de là, c'est marrant parce qu'en commençant la
154 formation, ça a commencé à être plus compliqué pour moi, de gérer la classe de développement.
155 J'ai eu une baisse de motivation à partir du moment où j'ai commencé la formation et on avait
156 de moins en moins de coenseignement. Donc, la motivation n'est pas restée intacte, elle a
157 changé.

158 ○ *Parce que le contexte a bien changé ?*

159 Ben ouais ! Et en même temps, dans l'établissement où je suis, les élèves qu'on avait, allaient
160 dans le collège des secondaires, en classe à effectif réduit. Il n'y a jamais eu de classe de
161 développement pour les 9-10-11. Mais il y avait cette classe d'effectif réduit qui collait avec la
162 classe de développement, c'était un peu le même concept. Ils avaient des certificats adaptés,
163 enfin c'était un suivi logique. Et après, cette classe a fermé. C'était le moment où ils fermaient
164 les classes D, les classes spéciales. Et ils nous ont laissé nous, notre classe de développement.
165 Donc on était les seuls là au milieu à avoir encore l'enseignement spécialisé alors que après, il
166 n'y avait plus rien.

167 ○ *Les élèves intégraient une classe normale ?*

168 Mais ça n'a jamais été très clair et finalement, ils ont transformé, à leur sauce, cette classe
169 d'effectif réduit en, ce qu'ils ont appelé, une classe consolidée. Après, il y a eu plein de noms
170 qui ont été mis dans différents établissements ; il y a eu les classes passerelles, les classes
171 ressources, et chez nous elle s'est appelée classe consolidée. Si tu veux, c'était une classe
172 normale, ordinaire, mais avec moins d'élèves. Alors c'était une espèce d'effectif réduit, mais
173 avec des profs ordinaires. C'était plus, comme avant, des enseignants qui avaient choisi ces
174 classes, mais le Directeur les avait choisis, à leur insu. Et pour nous, après notre classe, il n'y
175 avait plus de suivi pour nos élèves. Après la 7-8, on les envoyait au casse-pipe ! Donc, on les
176 réintérait dans cette espèce de classe — ni classe de développement, ni classe à effectif réduit,
177 ni classe COES — il n'y avait rien d'autre. Donc, ce n'était pas vraiment une réintégration.

178 Après, ils ont ouvert une classe COES, mais nos élèves ne pouvaient pas automatiquement
179 passer de notre classe D à cette classe, parce qu'il fallait avoir un dossier. Bref, tout ça m'a fait
180 me démotiver, en me disant « à quoi bon ? Qu'est-ce que je fais avec ces élèves ? A quoi est-ce
181 que je les amène ? » C'est impossible de les amener tous à une réintégration, car ils n'ont pas
182 tous les capacités. En plus, nous en récupérons de partout, c'est-à-dire, de classe de
183 développement, de classe ordinaire avec soutien ou sans soutien, de classe COES, donc on avait
184 un cocktail dans notre classe — on a toujours maintenant d'ailleurs — d'élèves qui venaient de
185 partout. Et moi, je me suis trouvée dans une impasse, parce que, ça fait depuis que j'ai
186 commencé cette formation et qu'il n'y a plus cette classe à effectif réduit en 9-10-11, que je me
187 dis « je bosse, je ne sais pas pourquoi je bosse ? » Je les aide, tout ce que je peux, je fais tout
188 mon possible pour qu'ils puissent éventuellement arriver à un certificat adapté ou à une
189 réintégration, car ça nous est arrivé de pouvoir en réintégrer, vraiment, en classe ordinaire. Mais
190 pour moi, ça a fait vraiment une vague. J'étais très motivée un moment, super motivée avec le
191 coenseignement — c'est génial — cette formation — cool cette formation — mais depuis le
192 début de la formation et le nouveau système de notre établissement, ça a fait comme ça (geste
193 avec la main qui descend), ça a beaucoup changé.

194 ○ *Oui !*

195 Donc, je suis un peu dans un tournant. En plus, je me suis posé beaucoup de questions depuis
196 le début de la formation par rapport à l'école en général : « qu'est-ce que c'est l'école ? Qu'est-
197 ce qu'on leur enseigne ? Où est-ce qu'on veut les emmener ? Est-ce qu'on va continuer à les
198 formater comme ça longtemps ? » Plein de remises en question par rapport au métier, par
199 rapport à moi, si je voulais vraiment continuer là-dedans, même dans le spécialisé, parce que ça
200 reste du formatage. J'ai eu des difficultés d'enseignement avec ma classe D, donc j'ai fait un
201 *burn-out* l'année passée, en pleine 2ème année de formation, voilà, gros chantier ! Je me suis
202 remise, je suis toujours dans l'enseignement avec ma classe D ; depuis là c'est compliqué quand
203 même. Ces dernières semaines, ça va un peu mieux. Mais je vis un moment qui n'est pas facile,
204 de remise en question où j'ai quand même envie de faire de l'enseignement spécialisé, parce
205 que je trouve que c'est important de les aider, parce que les pauvres, il faut bien que quelqu'un
206 les aide ! Mais de quelle manière ? De la manière dont je le fais maintenant, ça ne me convient
207 plus, donc j'ai envie de changer, mais je ne sais pas vraiment comment j'ai envie de changer.
208 Mais il faut que je passe à une manière différente. Alors, je vais quitter l'établissement, je veux
209 finir la formation, j'ai toujours voulu la finir. Parce qu'avec tout ce que j'ai fait, je veux la finir

210 et ça m'a quand même ouvert les yeux sur pleins de choses, ouvert des portes, c'est un travail
211 personnel qui m'est tombé dessus, en fait, de remise en question sur moi-même. Donc ça m'a
212 été très utile, mais pas à ce que je pensais au départ.

213 ○ *Ah oui !*

214 Donc je pense que je me suis formée, c'est presque une remise en question dans ma vie, grâce
215 à cette formation. Mais je ne suis pas confortable, parce que je me dis « qu'est-ce que je vais
216 faire dans l'école ? Est-ce que je vais continuer ? » C'est toujours présent, mais en me disant
217 « finis cette formation, t'as fait tout ça pour ça, va jusqu'au bout, ça va forcément déboucher
218 sur quelque chose, t'as pas commencé ça pour rien du tout — ça m'a apporté quand même
219 beaucoup de choses — et termine ! » Et là, ça a été compliqué avec mes élèves, au niveau
220 discipline. Ils ont bien senti, ils ont des antennes ces élèves, de 2 à 18 ans, ils ont des antennes,
221 ils m'ont bien fait sentir que je me posais des questions !

222 ○ *C'est fou !*

223 Ah oui ! Depuis l'année passée, depuis que je suis un peu déstabilisée par le métier, la
224 formation, par tout ça, j'ai eu des élèves compliqués au niveau du comportement. J'ai eu des
225 troubles du comportement. Ils me sont rentrés dedans, ils m'ont fait arrêter d'enseigner, je me
226 suis dit « eh, arrêtez ! Laissez-moi ! Vous me mettez dans une situation super inconfortable ! »
227 C'est seulement depuis quelques semaines que ça va bien en enseignement ; ça ne fait que
228 quelques semaines, depuis la rentrée de janvier, où je me repose. C'est peut-être aussi le fait
229 d'arriver à la fin de la formation où je me dis que j'arrive enfin à la fin, je me repositionne un
230 peu, je vais quitter l'établissement. Je vais quitter mon établissement et j'ai fait des offres
231 spontanées dans 9 autres établissements.

232 ○ *Ah oui !*

233 Donc je suis un peu dans un virage et je me sens plus les pieds sur terre. J'ai fait pas mal de
234 chemin au niveau personnel, thérapeutique, qui m'ont fait me sentir mieux, mieux dans mes
235 baskets, moins anxieuse. Ce qui fait que j'arrive mieux, je suis mieux avec moi-même, que ça
236 passe mieux avec les élèves. Et là, j'ai l'impression qu'il y a quelque chose qui se met en place,
237 avec les élèves. Bon, il ne me reste que quelques mois avec cette classe, donc tant mieux que
238 ça se passe bien pour la fin. Mais ça a beaucoup, beaucoup bougé. Et là, je me retrouve un petit
239 peu, je retrouve un peu de plaisir ; toujours en me posant des questions sur l'enseignement en

240 me questionnant sur le sens de la classe, etc. Mais je me sens de nouveau assez bien. Voilà !

241 ○ *Et avec les élèves qui avaient ces troubles du comportement, ça s'est amélioré ?*

242 Alors, les 2 que j'avais, l'année scolaire passée, sont passés en 9ème - dont 1 qui me faisait
243 peur, je cauchemardais toutes les nuits - eux sont partis, je ne les avais plus à la rentrée. J'ai
244 aussi baissé mon temps d'enseignement, aussi pour ça, je me disais « oh, mon Dieu, je me
245 noie ! » Donc je n'ai plus que 6 périodes maintenant. Et j'ai encore 2 élèves qui sont assez
246 compliqués, ils sont très anxieux. Ils n'ont pas été diagnostiqués, mais ils ont des troubles de
247 l'attention. Je pense qu'ils sont TDA/H, avec ou sans hyperactivité, mais ils sont hyper anxieux.
248 Eux m'ont posé pas mal de problèmes ; j'avais encore assez peur d'aller enseigner, mais moins
249 peur qu'avec l'élève que j'avais l'année passée. Donc c'était moins la grosse corvée et l'anxiété
250 à chaque fois que je devais aller enseigner. Et là, il y a quelque chose qui s'est passé, je ne sais
251 pas si c'est le fait qu'il y a eu le camp de ski, début février, j'y suis allée toute la semaine. Et
252 comme tu sais, on a un autre lien avec eux, même que ça fait une année et demie que je les avais
253 déjà ces élèves-là, mais j'ai l'impression qu'il y a un truc qui s'est passé là. Mon PraFo m'a
254 aidé aussi parce qu'il a vu que j'étais en difficulté. Tout ça a fait que j'ai été beaucoup plus
255 ferme, beaucoup plus cadrante, toujours avec bienveillance et je pense qu'ils l'ont senti et
256 maintenant ils me laissent un peu tranquille. Mais ça ne fait pas longtemps !

257 ○ *OK !*

258 Et je commence à ressentir un peu plus d'affection pour eux. Jusqu'à il y a quelques semaines,
259 j'avais de la haine, encore, et je n'avais pas envie de les aider. Je suis passée par là !

260 ○ *Oui, je comprends.*

261 Et tout ce que je proposais, même des fois à contrecœur, ils ne prenaient pas, donc je me disais
262 que ça ne servait à rien, ils s'en fichent, je ne les aime pas, ils m'.... J'étais dans ce truc-là ! Et
263 là, je sens que ça va mieux. Eux doivent sentir aussi inconsciemment que je sais un peu plus où
264 je vais, que je suis mieux dans mes baskets, que je suis plus cadrante. Donc les angoisses, eux,
265 ils en ont moins, parce qu'ils sont plus sécures.

266 ○ *Et tout ça fait que ça va mieux ...*

267 Oui, ça s'adoucit un peu.

268 ○ *Et tes offres spontanées dans les établissements, c'est plutôt dans l'enseignement*

269 *ordinaire ou spécialisé ?*

270 Spécialisé.

271 ○ *Ah quand même ! Tu restes dans le spécialisé.*

272 Oui, je me dis que je vais quand même faire valoir tout le travail que j'ai fait pour cette
273 formation et j'ai postulé en tant que MCDI. Je n'ai plus envie de classes, j'aimerais tester autre
274 chose, quitte à faire des trajets, à devoir aller dans plusieurs classes, dans plusieurs
275 établissements différents, mais j'aimerais tester ça. Pour voir ce que c'est, je serais plus dans
276 l'aide spécifique. Il n'y aura pas toute la gestion de la classe, j'en ai assez de ça ; même que ça
277 s'améliore ces dernières semaines, au niveau de la gestion, mais j'ai envie de passer à autre
278 chose. J'ai assez eu de maîtrises de classe, j'ai envie d'être vraiment dans l'aide spécifique et
279 plus individuelle ou par petits groupes, un peu comme tu fais, toi.

280 ○ *Oui, oui ! Tout à fait ! C'est vrai que c'est agréable. Une classe D, ça peut être lourd,*
281 *surtout seule, comme tu l'as dit ! C'est là que tu as été démotivée, justement !*

282 Oui ! Alors heureusement que je n'ai plus la maîtrise ! Je suis hyper reconnaissante envers ma
283 collègue, parce que ça a basculé. Au début, c'est moi qui avais la maîtrise de classe, elle qui
284 faisait de « l'assistantat » et petit à petit, elle a fait la formation, moi je l'ai faite après elle, et les
285 rôles se sont inversés ; donc maintenant c'est elle qui a la maîtrise de classe, qui a la majorité
286 des branches. Je lui dois une fière chandelle, parce que sans elle, je ne sais pas ce que j'aurais
287 fait ! Est-ce que j'aurais dû changer d'établissement ? J'aurais été plus longtemps en dépression
288 / *burn-out* ? Heureusement qu'elle est là ! C'est elle qui fait tout maintenant, moi je me repose
289 sur elle.

290 ○ *Parce que tu as diminué tes périodes aussi, c'est beaucoup moins lourd ...*

291 Oui, je suis beaucoup moins investie. Alors pour moi, ça me convient maintenant, mais ça a été
292 un peu dur au début pour ma collègue. Parce qu'on a commencé ensemble, on était les deux
293 investies à 100% dans cette classe et je me suis, petit à petit, éloignée, et c'était presque injuste
294 pour elle. Au début, on faisait tous les entretiens de parents ensemble, on se partageait la
295 gestion. Je gérais un peu plus, mais elle me soutenait beaucoup. Mais voilà, ce n'est pas que
296 j'ai perdu pied, mais je l'ai fait volontairement ...

297 ○ *Mais le contexte, tu ne l'as pas choisi non plus ? C'est sûr que si ça avait continué en*

298 *coenseignement, ça aurait été autre chose !*

299 Mais oui ! Certainement ! Mais pour moi c'est ça ... si je pouvais décider de changer quelque
300 chose dans cette loi, c'est de dire « arrêtez de mettre tous ces soutiens, mettez un éducateur, un
301 enseignant spécialisé dans chaque classe ! »

302 ○ *Il faudrait être deux à 100% !*

303 Mais ça, pour moi, ça a été la révélation ! Et je rêve que ce soit comme ça partout !

304 ○ *Je crois aussi à ça !*

305 Oui !

306 ○ *Pour revenir à ton parcours scolaire à toi, est-ce que tu serais d'accord de me dire*
307 *comment ça s'est passé pour toi ? S'il y a quelque chose qui t'a attiré dans*
308 *l'enseignement ?*

309 Alors, depuis toute petite, je veux faire ça. J'ai eu une scolarité en or, j'ai adoré l'école, j'ai
310 adoré les maitresses, j'ai adoré tout, toute l'école et je voulais faire ça. Je voulais faire soit ça
311 soit vétérinaire.

312 ○ *D'accord !*

313 Et je suis encore un peu là-dedans, en fait ... (rires)

314 ○ *Oui ... (rires)*

315 Et puis, ça a été tout droit ; ça a été hyper facile. J'ai toujours eu de la facilité à l'école, j'ai
316 même sauté une année, je savais lire plus tôt que les autres. Bon, après je l'ai un peu payé après,
317 au gymnase. Où c'était plus difficile. Où j'ai retrouvé l'année qui me manquait au niveau maths,
318 et toutes les branches scientifiques. Je ne sais pas si c'est dû à l'année que j'ai sauté, mais en
319 tous cas, toute ma scolarité obligatoire c'était le rêve. Je voulais faire comme mes maitresses,
320 ça m'a toujours plu et motivée, j'étais dans mon élément. Après le gymnase, c'était un peu plus
321 dur. J'ai rencontré un peu plus de difficultés. J'ai dû faire une année de raccordement, j'ai fait
322 la « prim' sup », c'est-à-dire que j'ai fait jusqu'à la 5ème, à l'époque, j'ai raté les examens du
323 collège, le secondaire, enfin pour aller au gymnase après. Donc j'ai fait la primaire supérieure,
324 chez nous il y avait soit la voie secondaire à options, la voie primaire supérieure ou la voie
325 collège. Il y avait trois voies. Moi j'étais dans celle du milieu et j'ai eu mon certificat, avec des

326 résultats catastrophiques en maths, déjà, mais les langues ça allait bien, on pouvait compenser
327 à cette époque-là. Après, je voulais aller au gymnase. Donc j'ai dû faire une année de
328 raccordement. J'ai fait déjà une passerelle, à cette époque-là, une année, pour pouvoir entrer au
329 gymnase. Je suis rentrée au gymnase en moderne. Avec l'adolescence, je commençais à devenir
330 rebelle, c'était un peu compliqué au niveau de ma vie personnelle à ce niveau-là, j'ai fait une
331 année et demie en moderne. Là, j'ai craqué. C'était trop dur. Surtout les branches scientifiques
332 justement, c'est là que j'ai un peu payé, j'ai l'impression. Et j'ai arrêté le gymnase au milieu de
333 l'année et j'ai dû faire autre chose, des petits boulots, c'était un peu la guerre avec ma mère,
334 c'était compliqué, et après j'ai repris au gymnase en générale. Et j'ai fait le diplôme de culture
335 générale, il ne me restait plus qu'une année, en fait. Donc, je n'ai pas eu le bac, j'ai eu que le
336 diplôme de culture générale, ce qui m'a quand même permis d'entrer à l'Ecole normale, il n'y
337 avait pas besoin du bac.

338 ○ *Oui, c'est ça.*

339 Et entre la fin du gymnase et l'Ecole normale, j'ai fait deux ans de voyage, déjà sabbatiques.

340 ○ *Ah, joli !*

341 Je suis un peu abonnée aux trucs sabbatiques ! J'ai toujours eu besoin de ça. Et c'est en 1995
342 que j'ai commencé l'Ecole normale. Entre 1993 et 1995, j'ai fait fille au pair aux Etats-Unis,
343 j'ai fait des petits boulots en boulangerie. Mais je savais déjà et je voulais toujours faire de
344 l'enseignement.

345 ○ *Super ! Beau parcours !*

346 Parcours ... comme ça !

347 ○ *Oui, avec déjà l'idée d'être dans l'enseignement depuis petite !*

348 Oui ! Et le truc des animaux, je l'ai toujours eu, j'ai failli faire palefrenière, parce que j'ai
349 toujours aimé les chevaux, ma mère n'a jamais voulu et me disait de faire d'abord enseignante,
350 mais je lui en suis reconnaissante. Et vétérinaire, c'était très, très ambitieux. Je n'étais pas assez
351 scolaire pour pouvoir me lancer dans des études de médecine. Et c'était en allemand, il fallait
352 aller à Berne pour faire les études, donc ça a toujours été une envie, mais je n'ai jamais eu assez
353 de motivation et d'envie pour aller jusque-là. Mais c'est toujours dans ma vie. Et maintenant,
354 quand je me dis si je veux encore faire de l'enseignement ou pas, j'ai toujours ce côté où j'ai
355 envie d'avoir une ferme, faire une ferme pédagogique, j'ai toujours ce côté-là qui m'est resté !

- 356 Alors je ne sais pas ce qui va se passer !
- 357 ○ *Oui ! En tous cas, tout de bon pour la suite ...*
- 358 Merci !
- 359 ○ *Et qui sait, peut-être « école à la ferme » ...*
- 360 Va savoir !
- 361 ○ *Merci beaucoup Christelle !*
- 362 Je t'en prie !

9.3.5. Entretien avec Amélie

Amélie, enseignante ordinaire pendant 3 ans, dans le spécialisé depuis 16 ans

- 1 ○ *Qu'est-ce qui t'a amenée à devenir enseignante spécialisée ? Tu peux raconter comme*
2 *tu veux, il n'y a pas besoin que ce soit dans l'ordre chronologique.*
- 3 Comme tu le sais, j'ai fait l'Ecole normale il y a quelques années et puis j'ai eu une classe
4 ordinaire de 3-4P de l'époque. Et puis la deuxième année, on a intégré dans ma classe un élève
5 qui venait de l'ECES, donc il était à 100 % dans ma classe et il avait 14 périodes d'aide en
6 classe. C'était une dame qui venait faire du LPC, le langage parlé complété. Il était sourd et il
7 venait de se faire implanter, à l'époque c'était assez nouveau. Il avait une petite dizaine d'années,
8 il était issu d'une famille de 4 enfants qui avait vraiment joué le jeu, ils avaient tous appris le
9 langage des signes, il était hyper soutenu par sa famille. Comme à l'époque, pour beaucoup de
10 ces enfants qui étaient implantés, ça a moyennement marché. Parce qu'à eux, on leur vend un
11 peu le truc en leur disant « le jour où tu es implanté tu entendras et tu pourras parler comme
12 tout le monde », mais en fait ce qui se passe, c'est qu'il entend tout, mais il doit apprendre à
13 filtrer les sons. Parce que quand on se parle, il allait entendre le bruit de la voiture et peut-être
14 une chaise qui bouge et il mettait un peu tous les sons au même niveau, d'après ce que je
15 comprenais. Donc c'était très dur de filtrer ça, et puis c'est comme si toi tu débarques en Chine :
16 tu entends, mais pour comprendre c'est autre chose ! Lui il avait tout cet apprentissage, donc
17 c'était assez lourd pour lui parce qu'il a eu finalement une grande déception. Tu te fais opérer
18 puis tu te rends compte que ce n'est quand même pas... Mais bon, comme il était très porté par

19 sa famille, ça a été décidé qu'il soit intégré dans une classe à 100 %. Donc il avait 14 périodes
20 de LPC : le langage parlé complété, c'est une dame qui vient qui fait un truc avec ses mains et
21 tu as des positions sur le visage. Par exemple si tu fais ça, ça veut dire « pe » et puis si tu mets
22 là, ça fait « pa » et puis là c'est « pi »...

23 ○ *Toi tu l'as appris ?*

24 On avait fait avec la classe oui, tu as différentes positions. Les consonnes, et puis selon où tu
25 places sur le visage, ça sera les voyelles, et puis par exemple si tu dis « pu » ou « mu », la
26 position de la bouche elle ne change pas donc ça lui permet de différencier les sons. Alors 14
27 périodes il avait ça, et puis il avait encore là-dessus 6 périodes, une autre dame qui venait faire
28 de la traduction en langage des signes. Donc c'était vraiment énorme et puis finalement moi j'ai
29 trouvé hyper intéressant de voir toutes ces aides que tu pouvais obtenir pour ces enfants en
30 difficulté. Après j'ai eu en parallèle un enfant hyperactif, il est venu dans ma classe et puis toutes
31 les questions que ça suscite, que ça pose. Il avait nettement moins d'aide (à savoir : rien !), mais
32 c'était toute la relation avec la maman, elle en l'occurrence je me rappelle, elle était dans le déni.
33 Elle faisait du tourisme scolaire, donc dès qu'il y avait des choses qui se mettaient en place ou
34 alors qui allaient se mettre en place, elle changeait d'établissement. Et j'ai eu encore un autre
35 élève, enfin bref... Moi quand j'ai commencé l'enseignement ordinaire, j'étais à mille kilomètres
36 de penser à l'enseignement spécialisé, parce qu'en fait, c'est limite si je savais que ça existait !

37 ○ *Ah tu n'y avais jamais pensé avant ?*

38 Non, parce que finalement moi je me disais les élèves en difficulté... à la limite je voyais des
39 enfants trisomiques parce que c'est très visible, mais en fait je ne m'étais jamais posé la question.
40 Je n'ai jamais été confrontée à des... ah si ! Un petit trisomique, il y en avait un dans le village,
41 ça fait tellement cliché quand je le dis. Donc oui, là tu voyais que lui il n'était pas à l'école en
42 même temps que les autres, mais autrement je n'avais personne dans mon entourage, que ce
43 soit enfant ou adulte, famille, amis, qui était de près ou de loin lié à une question de handicap.
44 Que ça soit physique ou autre. Donc vraiment, sincèrement, je ne m'étais jamais posé la
45 question. En accueillant ces enfants dans ma classe, ça m'a interrogée et j'ai trouvé ça très
46 intéressant. Après, aussi peut-être ce qui a fait, c'est que la famille de cet enfant sourd, elle était
47 très engagée, très ouverte. Les femmes qui faisaient le LPC, j'ai tout de suite eu un énorme lien
48 avec elles, elles étaient très chouettes, on a beaucoup parlé. Il y avait aussi à l'époque,
49 l'inspectrice de l'enseignement spécialisé qui venait et puis elle aussi elle avait été très
50 accueillante, très entourante. Moi je débarquais dans l'enseignement, je n'avais aucune notion

51 de rien, vraiment j'ai été très portée par toutes ces femmes. Ça m'a mise dans une dynamique
52 où je me suis dit « tiens ça m'intéresse ». Puis après, je pense qu'en parallèle je me rendais bien
53 compte que j'aimais bien l'enseignement, mais que très rapidement... à l'époque, en 3-4P,
54 j'avais énormément de corrections de fiches, ces fiches romandes, et quand tu avais 23 élèves
55 et puis tu avais de ces piles de fiches de français et puis j'étais là, je détestais ça, et puis c'est un
56 mélange de tout ça qui a fait que très naturellement je me suis dit « j'ai envie d'essayer
57 l'enseignement spécialisé ». Mais je n'avais aucune notion de ce que ça voulait dire. Et puis
58 comment ça allait se faire, la HEP... vraiment je débarquais ! Et puis je me suis renseignée...

59 ○ *C'était après combien de temps d'enseignement ?*

60 3 ans. Je me suis renseignée, et donc tu apprends que tu dois travailler une année dans le
61 spécialisé avant de pouvoir t'inscrire à la HEP, en tout cas à l'époque c'était ça, alors de nouveau
62 « où c'est que je vais aller sonner ? je ne sais pas » et puis en fait, je suis allée regarder sur le
63 site de l'enseignement spécialisé il me semble, sur internet, et puis j'ai vu toutes les institutions
64 qu'il y avait. Parce que moi, même classe D, ça ne me parlait pas. Pas que je n'aimais pas, mais
65 je ne me suis même pas posé la question d'une classe D. Et donc je suis allée sur le site des
66 institutions, je ne sais pas pourquoi, un peu par hasard. Comme je n'avais aucune notion de ce
67 que c'était, pour moi, très cliché, enseignante spécialisée je pensais institution. Puis du coup,
68 j'ai vu qu'il y avait plein de choses. Par exemple, tu pouvais aller avec des élèves polyhandicapés
69 et là je me suis dit que physiquement, je ne suis pas sûre que j'allais gérer ça. Ça me faisait un
70 peu peur, plutôt par rapport à moi, est-ce que je serai à l'aise avec ces enfants-là ? Donc ça, j'ai
71 dit non. Après, la même chose avec tout ce qui touchait à la trisomie. Je pense que ce n'était
72 pas une population d'enfants avec qui j'aurais pu être à l'aise parce que justement, pas l'habitude
73 d'être en contact avec ces problématiques physiques. Du coup, ce qui m'a attiré c'était tout ce
74 qui était troubles du comportement et de la personnalité. Donc j'ai sélectionné toutes les
75 institutions qui travaillent avec ces enfants-là. Je pense que j'ai dû mettre une limite au niveau
76 du périmètre et puis j'ai dû envoyer 20 ou 30 offres spontanées.

77 ○ *Tu dis qu'au niveau des troubles physiques tu n'avais jamais eu de contact avec cette*
78 *population, mais au niveau du trouble de la personnalité tu en as eu ? Parce que ton*
79 *élève il était sourd, c'était physique.*

80 C'était plutôt physique dans le sens, je ne sais pas si j'allais gérer moi, l'enfant, enfin c'est dur
81 à dire, mais, qui se bave dessus, ou bien un enfant que tu dois changer qui a 12 ans... Moi c'est
82 tout ce qui touche aux soins physiques ou sanitaires, et ça je n'étais pas sûre que j'allais gérer.

83 J'ai reçu des réponses négatives dans le sens : « voilà on n'a pas de place. » Ou bien il y en a
84 qui m'ont dit : « oui écoutez, on est en plein dans la restructuration de l'équipe pédagogique
85 donc on aurait besoin de gens formés... » Donc, la première année ça n'a pas marché. Ah et
86 puis j'avais aussi sélectionné avec l'âge, parce que je ne voulais pas des grands, être avec des
87 ados ça me faisait un peu peur. Donc j'ai pris chez les petits, jusqu'en 5-6P je pense à l'époque.
88 Et puis l'année d'après j'ai recommencé, et puis là ça a marché, on m'a répondu dans une
89 institution qui appartient à une fondation. C'est une petite école qui a 4 classes, qui accueille
90 des enfants avec troubles du comportement et de la personnalité. Il y avait entre 7 et 10 élèves
91 par classe et on était à 2 adultes, des fois 3 et puis même 4, avec la stagiaire. Il y avait des
92 périodes où on était tout seul aussi.

93 ○ *Il y avait des éducateurs aussi ?*

94 Non. Mais là en l'occurrence un de mes collègues de trio, à la base lui il était éducateur et puis
95 il avait fini prof, donc il avait une base comme ça. Du coup, j'ai été prise là-bas, c'était un poste
96 à 50 % et ça, ça me plaisait bien parce que je m'étais dit « si ça ne me plaît pas, je garde un pied
97 dans l'enseignement ordinaire et puis j'essaie une année, et puis je peux revenir comme ça j'ai
98 mon poste, et si ça me plaît tant mieux, et puis je verrai après comment je fais. » Et puis
99 finalement pendant 3 ans, j'ai travaillé à 50 % des deux côtés. Et ça c'était chouette parce que
100 ça me permettait de garder un pied dans l'enseignement ordinaire. Je trouve que dans
101 l'enseignement spécialisé, surtout en institution, tu as vite fait de perdre les repères, ou tu ne
102 sais plus ce qu'est la norme. Parce que tu adaptes tellement, non, mais quand je te parlais avant
103 des 50 fiches que je devais corriger par jour, là tu faisais une fiche de tout le matin, tu avais
104 d'autres problèmes à gérer avant. Donc, tu adaptes à fond et puis après tu ne sais plus trop où tu
105 en es, tandis que là c'était bien, je pouvais garder ces deux pôles. Et en même temps, j'aimais
106 vraiment beaucoup ce côté différent. Dans l'institution, tu faisais plus d'éducation, tu
107 intervenais différemment que quand tu avais une classe et puis j'aimais bien aussi rester dans
108 l'autre classe, parce que c'était un peu plus léger et c'était une autre dynamique. Mais les deux
109 me plaisaient bien. Et puis après, la dernière année de la HEP, là j'ai lâché l'enseignement
110 ordinaire. Et là, du coup, j'ai complété mon temps en faisant du MCDI. Ou bien j'ai fait du SPS.
111 En fait ça dépendait de qui m'engageait, j'ai fait RP aussi. La dernière année de HEP, j'étais
112 toujours à 50 % en institution et puis j'avais deux jours à la HEP et le dernier jour j'allais faire
113 des heures dans les établissements.

114 ○ *Pourquoi tu as lâché l'ordinaire à ce moment-là ?*

115 Parce que je trouvais que ça ne faisait plus assez, quand tu n'as plus que quelques périodes par
116 semaine... Et c'était peut-être difficile par rapport à la question des déplacements, parce que
117 c'était sur plusieurs jours. La collègue avec qui je travaillais, c'était une nouvelle, je m'entendais
118 moins bien avec elle, il y a aussi ça. Donc du coup, je suis partie et c'était l'occasion de découvrir
119 ce que c'était RP, MCDI, tout ça. Sur 6 périodes, il y en avait deux c'était la fondation qui me
120 les donnait, donc je faisais du SPS. C'était un autre établissement qui m'avait engagé qui m'a
121 appelé soit MCDI soit RP, et c'est comme ça que j'ai fait un peu de tout ça. Et quand j'ai fini la
122 HEP, là il y a la question financière qui est entrée en jeu. Parce que je serais bien restée dans
123 l'institution, j'aimais vraiment beaucoup, on avait une liberté extrême, on faisait ce qu'on voulait
124 quand on voulait, tu partais avec le bus, c'était vraiment génial et puis je m'entendais vraiment
125 bien avec mes collègues et puis j'adorais vraiment ces enfants. Mais à un moment tu calcules et
126 puis tu te dis que ça fait quand même passé 1000 francs de différence à l'époque, et puis je me
127 suis dit « j'ai 30 ans oui, j'ai encore 40 ans de carrière (rires), ça fait beaucoup. » Et du coup, là
128 je suis partie, j'ai commencé dans un établissement scolaire et là ils m'ont collé un groupe
129 ressources et ça ne fonctionnait pas bien. Je n'aimais pas trop comment c'était, dans le sens
130 j'avais des 7-8P, et ça ne fonctionnait pas bien parce qu'ils avaient intégré que le groupe
131 ressources c'est le groupe pour les nuls. Donc à la limite avec moi ils travaillaient un peu, mais
132 quand ils retournaient dans leur classe ordinaire, ils se disaient qu'en gros, s'ils retournaient
133 pour ces cours, c'est que c'était des cours qui étaient inutiles. Donc ils ne faisaient rien et, puis
134 après c'était aussi une bande de... il y avait beaucoup de garçons qui étaient limite en décrochage
135 scolaire. Enfin ça a vraiment mal pris. Mais ils étaient chouettes, j'aimais bien ces élèves, mais
136 ça n'avait pas de sens, ce n'était pas un truc qui leur convenait. Et puis après, ils m'ont proposé
137 d'avoir une classe D et j'ai eu pendant plusieurs années la classe D. Et puis après j'ai quitté là-
138 bas, même si j'aimais vraiment bien, parce que là j'avais un souci avec le doyen, je n'aimais pas
139 du tout sa façon de gérer les enfants en difficulté. Il ne prenait pas le temps de réfléchir aux
140 situations et du coup il prenait des décisions trop arbitraires. Une ou deux fois, tu comprends,
141 mais quand ça devient systématique tu te dis bon voilà. Après, j'ai fini à la campagne, parce
142 qu'une collègue venait de quitter son poste, je travaillais avec elle avant, puis une fois en allant
143 boire un verre avec elle je lui ai dit de me dire si une place se libérait, et trois jours après elle
144 me dit « on a ouvert un poste, tu peux venir. » C'est comme ça que je me suis retrouvée là, et
145 puis là je fais de nouveau du MCDI. En réfléchissant, maintenant je me dis j'avais quand même
146 des oncles et tantes, pas directs, mais les cousins de mon père, que je côtoyais de temps en
147 temps. Et maintenant que j'y pense, oui ils étaient aussi dans le spécialisé. Ils travaillaient dans
148 une fondation, comme enseignants spécialisés. Mais effectivement, je pense que je ne les voyais

149 pas assez quand on était petits, en fait il y avait déjà ça dans mon entourage, mais je pense trop
150 éloigné pour que ça m'impacte vraiment. Moi je dis que ce qui m'a fait vraiment regarder dans
151 cette direction de l'enseignement spécialisé c'est ces élèves que j'ai eus au début. Et autant dire
152 que maintenant je ne regrette pas parce que je pense que je ne pourrais pas reprendre une classe
153 ordinaire. Enfin, quand je vois mes collègues... Déjà les corrections, tout ce qui est
154 administratif... De nouveau moi l'administratif... Quand j'avais la classe D, j'avais beaucoup
155 de relationnel avec les parents, j'étais tout le temps en train de les appeler, tu fais beaucoup de
156 choses après l'école et je trouve que tu dois beaucoup collaborer avec la famille. Ça peut être
157 lourd, dans le sens que des fois ça prend du temps, mais moi je trouve ça très intéressant. Alors
158 là, quand je vois des heures entières d'administratif juste pour faire de la paperasse, ça me dit
159 moins. C'est moins dans le relationnel. Bon, nous on doit écrire des rapports, mais de nouveau...
160 c'est beaucoup, mais je préfère nettement écrire un rapport où tu décris un enfant, je trouve ça
161 plus pertinent que de devoir remplir de nouveau X milliers de feuilles ou de documents. Alors
162 ça, c'est le premier truc que j'aimais pas. Après moi, suivre le programme et puis voir la pression
163 qu'ils se mettent, que tu mets aux enfants, ce n'est pas quelque chose qui me plaît non plus.
164 Tout ce côté-là de l'enseignement, je suis contente de ne plus l'avoir. Puis même, quand j'avais
165 la classe D, tu l'as, mais c'est tellement indirect. Parce que finalement, le but c'est pas le
166 programme, enfin pour moi le programme c'était plus un support qu'autre chose alors voilà, je
167 trouve que tu es plus dans l'humain, dans le relationnel.

168 ○ *Donc tu ne regrettes pas.*

169 Non, absolument pas. Je suis quelqu'un qui aime bouger oui, je n'aime pas rester longtemps au
170 même endroit, 5 ans en moyenne. Après je peux dire qu'il y a chaque fois eu un facteur concret,
171 par exemple personnel ou le doyen... En même temps j'aime bien changer. Je trouve que c'est
172 intéressant de voir autre chose.

173 ○ *Oui, comme ça tu as plus d'expérience. D'ailleurs, est-ce que ton expérience*
174 *d'enseignante ordinaire t'a aidée ? Tu as pu t'appuyer dessus pour l'enseignement*
175 *spécialisé ?*

176 Oui. Je trouve que tu as des bases, tu sais ce que tu es censée atteindre avec quel âge, donc tu
177 sais comment pousser l'enfant. Tu sais aussi quand tu parles avec les parents, quand ils te posent
178 des questions, des fois c'est complètement surréaliste par rapport aux compétences de leur
179 enfant, donc tu peux leur dire « écoutez ça va être un petit peu compliqué là ». Ou alors, au
180 contraire, tu peux les rassurer et puis leur dire « oui, là ça sera possible. » Moi en tout cas ça

181 m'a donné une certaine assurance, et je trouve que c'est important de savoir finalement ce qu'est
182 une classe normale et tout ce que ça implique. Parce que je trouve que quand tu as une classe
183 D, c'est un peu égal parce que tu es tout seul avec tes élèves. Mais ça sera plutôt par rapport
184 aux parents que ça devient intéressant. Par contre, je trouve que quand tu es en MCDI ou que
185 tu dois collaborer avec des collègues qui sont dans l'ordinaire, c'est bien de savoir ce qu'est leur
186 réalité. Je trouve que ça te donne une certaine crédibilité vis-à-vis d'eux. Et d'ailleurs, quand ta
187 collègue m'a dit qu'elle enchaînait sur le spécialisé après sa formation initiale, moi je lui ai tout
188 de suite dit que je l'admire d'un côté, parce que je trouve difficile de partir comme ça, vis-à-vis
189 de certains collègues, ça ne doit pas être facile. Après, moi, comme je ne savais pas que ça
190 existait quand j'étais à l'École normale, je ne me suis pas posé la question. Parce que si j'avais
191 vécu à l'époque d'aujourd'hui où c'était possible et puis qu'on m'en parle, est-ce que je l'aurais
192 fait ? Ça je ne sais pas. En tout cas, le parcours que j'ai suivi, qui n'était pas du tout structuré,
193 organisé, ni prévu, fait que je suis contente d'avoir eu cette base-là. Et d'ailleurs, j'ai une
194 ancienne élève que je vois, de mes toutes premières années d'enseignement, qui maintenant est
195 prof et voudrait partir dans le spécialisé. Je lui ai dit « n'enchaîne pas, en tout cas si je peux te
196 donner un conseil, tu auras fait 3 ans de HEP, essaie déjà de te poser, de mettre en pratique ce
197 que tu as vu, et puis après tu apprends une nouvelle dose de théories et d'informations. » Et je
198 trouve qu'à un moment donné, il faut aussi être dans le concret. Parce que, quand tu fais des
199 formations — enfin moi j'aime vraiment beaucoup ça — mais surtout quand tu fais 3 ans de
200 HEP où tu as des stages, mais c'est quand même assez limité, quand tu fais que ton jeudi, OK
201 tu as toute une journée, mais souvent tu es à deux, voire trois stagiaires, donc tu n'enseignes
202 déjà même pas toute la journée, ou tu prépares des cours à trois, c'est quand même autre chose
203 de voir ce que c'est de tenir toute une année, de gérer l'ambiance de classe, de gérer plein de
204 choses que tu n'apprends pas forcément à la HEP. Parce que tant que tu n'y es pas confrontée,
205 tu ne le sais pas.

206 ○ *Comment s'est passé ton propre parcours scolaire ?*

207 Alors le choc que j'ai vécu à l'école c'est au primaire, tu cartannes, tu fais des 10, tu ne travailles
208 pas, c'est super facile et puis quand après je suis allée au collège... Alors là, monstre claqué,
209 parce que tu te retrouves avec plein d'élèves qui sont comme toi, et du coup le niveau était plus
210 haut. Et comme moi je n'avais jamais appris quelque chose à la maison, c'était du style « tu lis
211 le voc, tu le sais », là je me suis pris des 2, des 1... Parce que je ne savais pas qu'il fallait
212 apprendre. Moi j'ai plutôt eu le contraire, je n'ai jamais appris à apprendre et après j'ai appris à

213 faire le minimum pour passer ! J'ai toujours eu des moyennes à la limite. Mais voilà, moi c'était
214 plutôt le contraire alors que tu vois des fois des élèves qui sont en difficulté qui doivent
215 tellement bosser que le jour où ils ont eu un déclic, parce que ça arrive quand même des fois, et
216 bien après, ils savent bosser, je ne sais pas comment dire, tu vois. Après, mon autre choc, c'était
217 au niveau de l'intégration... tu passes de la campagne à la ville... mon Dieu le choc ! En plus,
218 dans mon village on était encore à la mode du fluo. Je me rappelle, à la couture, on s'était fait
219 toute une panoplie, la robe, le pull et tout. J'étais arrivée comme ça, toute fière, mon premier
220 jour de collègue. Mais simplement que le fluo à la ville, c'était fini depuis 2 ans ! Là-dessus j'étais
221 allée en vacances chez ma tante en Suisse allemande, faire du camping, je m'étais chopé des
222 puces de canard, tu as des boutons partout, super ! Et puis troisième truc, tu es fille de paysan,
223 ils te regardent tous genre ça veut dire quoi, enfin vraiment ce premier jour j'étais là « mais
224 qu'est-ce que je fais là ? » C'était un peu choquant, mais pas forcément traumatisant, et puis
225 après il y avait quand même une ou deux copines qui étaient avec moi, mais on était très peu à
226 l'époque. Les gens, je me rappelle, j'ai plein de copains qui auraient pu venir au collège, mais
227 ils ne voulaient pas aller jusqu'en ville. Ils voulaient rester avec les potes. Après oui, tu te fais
228 des copains, copines, et puis ça va bien, mais le premier jour, mon Dieu c'est ça le choc !

229 ○ *Quelque part, tu t'es sentie différente des autres ?*

230 Oui clairement ! Mais après, quand tu discutes avec les gens, tes copains qui ont des parents
231 avocats ou physiciens, tu compares. Souvent c'est ça qui est intéressant : OK, t'as plein d'argent,
232 mais tu ne vois jamais ton père, ou bien tes parents sont séparés... Et tu commences à regarder,
233 c'était intéressant parce que finalement j'amenais aussi des gens chez moi et comme ça ils
234 voyaient ce que c'était. Parce que pour eux, à la limite, le paysan c'était l'image du paysan au
235 Moyen-Âge ! Mais non, non, mes parents ont des dents, et ils se lavent !

236 ○ *Moi qui viens de cette même ville, je ne m'imaginai pas que cette transition pouvait*
237 *être si difficile !*

238 Je pense que c'est parce que moi c'était très extrême, fille de la campagne... Et les autres, une
239 des difficultés c'est qu'eux ils étaient ensemble depuis tout petits, ils avaient fait toutes leurs
240 classes ensemble. Toi tu arrives dans un groupe classe où sur 20 élèves, il y en avait en tout cas
241 15 qui étaient ensemble depuis longtemps. Et nous on était deux ou trois à être catapultés. On
242 était des étrangers dans la classe.

243 ○ *Est-ce que tu penses que ça a eu une influence sur ton envie de faire ce travail*

244 *d'intégration ? Parce que toi tu l'as réussie ton intégration !*

245 Je ne pense pas. Par contre, ça te fait réfléchir de manière générale à la question de la différence.
246 Mais je pense que c'est plutôt un truc en plus. Peut-être que moi j'ai vécu différemment mon
247 entrée au collège que d'autres élèves pour qui c'était le cursus ordinaire. Le collège aurait été à
248 la campagne, comme il l'est maintenant, peut-être que je n'aurais pas vécu ça comme ça. Mais
249 je pense aussi que cette sensibilité à la différence, je l'avais déjà avant.

250 ○ *Tu penses que tu l'avais de par ton éducation ou de par d'autres expériences ?*

251 J'ai toujours été hypersensible à l'injustice. On est trois dans la famille. Je relevais tous les trucs
252 injustes. J'ai un fort caractère, je parle beaucoup, je m'exprime beaucoup, je dis tout ce que je
253 pense, alors que mes frères vont plutôt faire attention à ce qu'ils disent pour ne pas heurter, ne
254 pas faire de problème, pour respecter l'harmonie. Ils prennent sur eux, ce n'est pas grave, alors
255 que moi s'il y a un problème, je le dis. Je me suis souvent posé plein de questions quand tu
256 regardes ce qui se passe, alors il y a des gens, ça leur est égal, c'est comme ça, point barre, ça
257 ne les touche pas. Je me rappelle typiquement quand on a commencé à enseigner, on était deux
258 enseignantes dans un tout petit village et ma collègue, elle commençait aussi, on était les deux
259 nouvelles, mais elle, elle a pas du tout été intéressée par l'enseignement spécialisé. Elle aimait
260 bien parler avec les personnes qui intervenaient dans ma classe, mais quand je lui parlais de
261 deux ou trois choses c'était pas du tout son truc. Et puis même maintenant, il y en a des fois, ça
262 vient plus tard, alors je ne sais pas qu'est-ce qui fait que...

263 ○ *Et l'enseignement, de manière générale, depuis quand tu as eu cette idée ?*

264 Il y a eu beaucoup d'enseignants dans ma famille et puis c'est un peu le truc quand tu essaies de
265 savoir pourquoi tu fais ça... est-ce que tu as tellement entendu parler de l'enseignement que ça
266 devient une évidence ? Surtout que dans ma famille, l'autre option c'était paysan, ou alors
267 vaguement il y avait quelques médecins. Alors médecin, non. Paysan, pourquoi pas. Mais quand
268 tu réfléchis, dans quelle mesure on ne t'a pas induit des trucs depuis que tu es petit... ? Après,
269 j'ai toujours bien aimé ça.

270 ○ *Mais tu avais donc cette idée depuis longtemps ?*

271 Oui. Mais quand j'étais au gymnase, un jour, il manquait 4 ou 5 personnes dans la classe. Et
272 puis tu poses la question de pourquoi ils ne sont pas là. Et ils te disent « ah ils vont passer les
273 examens pour entrer à l'École normale » et puis j'étais là « ah il y a des examens ? », la fille

274 tellement pas concernée ! Parce qu'on nous disait toujours « oui alors dans deux semaines,
275 examens d'entrée pour ceux qui vont faire médecine, ou dans trois semaines, c'est pour le
276 droit... » On te parlait des délais d'inscription à l'université, alors je me disais que pour l'École normale
277 ils nous diraient aussi. Et puis en fait, pas du tout. Donc la première année, je n'ai pas pu aller
278 à l'École normale parce que je ne m'étais pas inscrite, je n'ai pas fait les examens. Là mon frère
279 me dit d'aller à l'université puisque j'ai le bac. Mais moi l'université, rien que d'y penser, ça me met la
280 nausée ! Mais bon, j'ai quand même essayé, je n'avais rien à perdre. J'étais en sciences sociales
281 et politiques et franchement les sujets m'intéressaient bien. Mais quand tu arrives là-bas, tu sais
282 qu'on te donne dix bouquins à lire. Et tu dis « ah c'est pour l'année ? », « ah non c'est pour le
283 mois ! », et moi je me suis dit que jamais je n'allais croquer et je ne me sentais pas assez
284 concernée. J'étais avec une copine, on s'était fait des horaires pour avoir congé tous les
285 vendredis et lundis, enfin vraiment le grand folklore ! Je partais vraiment avec zéro motivation,
286 et tu arrives là-bas, tu as toutes ces filles qui sont anorexiques, qui mangent une feuille de salade
287 et un Blévit et qui te disent « je suis repue »... Enfin moi je n'aimais pas ! J'ai fait 3 mois et
288 après j'ai arrêté. Mais le souci c'est que de nouveau, je ne m'étais pas renseignée pour les
289 examens, donc j'ai de nouveau loupé les examens d'entrée à l'École normale, dans le sens que
290 je n'ai de nouveau pas pu les passer ! Et puis l'année d'après, cette fois je me suis concentrée,
291 je me suis renseignée quand étaient les dates, et c'est pour ça que je me suis retrouvée dans la
292 même classe que toi, alors que j'ai 2 ans de plus que toi ! Alors l'enseignement, c'était là... ou
293 c'était peut-être tellement une évidence que je ne me suis pas posé la question. En fait je crois
294 que je suis quelqu'un qui ne me pose pas trop de questions et puis je fais un peu comme ça
295 arrive.

296 ○ *Dans ta famille, qui est enseignant ?*

297 Du côté de ma grand-maman paternelle, je pense que quasiment toutes ses frangines étaient
298 profs, son père était prof, son grand-père et sa grand-mère étaient profs. Ils étaient cinq ou six
299 frères et sœurs et il y en a un qui était paysan, les autres étaient profs. Il y en a un qui est parti
300 faire prof en Colombie, il y en a qui sont partis dans le spécialisé, comme je disais avant. Après,
301 ils étaient profs à différents niveaux, par exemple ma grand-maman, comme elle s'est mariée
302 avec un paysan, elle a fait prof à l'école ménagère. La plupart étaient profs dans des écoles. Il y
303 a eu vraiment beaucoup de ça et du coup, tu as toujours entendu parler de l'école. Mon père
304 disait toujours « si je n'avais pas été paysan, si je n'avais pas repris la ferme, j'aurais fait prof. »
305 Du coup, j'ai un frère il est businessman, pas du tout la même chose, et puis l'autre il est paysan.

306 ○ *Du coup, quand tu as dit que tu voulais faire de l'enseignement spécialisé, ta famille a*
307 *trouvé ça normal ?*

308 Ils ont dit « de toute manière, toi quand tu veux faire un truc, tu le fais. » On est assez confiant
309 dans la famille. Et puis je pense que, comme moi, ils ne savaient pas trop ce que c'était. Et
310 c'était chou parce qu'ils ont découvert aussi mon monde à moi, parce que souvent j'amenais les
311 enfants de l'institution à la ferme. Et puis ils ont vu ce que c'était des enfants en institution.
312 Parce que mon papa il accueille beaucoup d'élèves à la ferme, il y a des classes qui viennent
313 visiter, des classes ordinaires. Et puis là, je lui amenais ma classe. Il y avait 6 élèves. Il a dit :
314 « ah ils sont tous là ? » et puis à la fin de l'après-midi il était épuisé : « ah ben je comprends qu'il
315 n'y en ait que 6 ! » Mais ils sont choux, parce qu'ils sont aussi très accueillants et puis ils ont
316 aussi compris la sensibilité qui se dégage de ces enfants-là. Enfin, moi je trouve que c'est
317 tellement plus riche. C'était sympa et puis comme ça tu as un peu amené ton monde dans ton
318 environnement à toi, qu'ils voient un peu ce que c'est. Et puis j'y pense maintenant, quand
319 j'enseignais au tout début, moi j'avais des enfants qui appartenaient à l'établissement, et il y
320 avait tous ces enfants du vallon, c'était tous des enfants manouches. C'était les tout premiers
321 enfants qui étaient nés dans le vallon et qui n'avaient plus bougé, parce que leurs parents étaient
322 dans les premiers à s'être sédentarisés. Donc leurs parents, ils étaient encore moitié-moitié, ils
323 avaient vécu un style de vie du voyage. Du coup, quand ils se sont installés, ils ont été enclassés
324 à des âges différents et puis il y avait des tas de parents qui avaient très mal vécu l'école. C'était
325 un peu ce cliché des parents : les papas ils ne venaient jamais parce que pour eux l'école c'était
326 un lieu horrible où ils avaient été maltraités et injuriés. Du coup, ils étaient d'accord d'emmener
327 leurs enfants à l'école, parce qu'ils y étaient aussi obligés, par contre eux ils ne venaient jamais.
328 Je parlais beaucoup avec les mamans et là aussi c'était très intéressant. Ces enfants-là, je les
329 aimais bien, c'était des styles de vie particuliers. Quand j'ai commencé à bosser, j'avais 22 ans
330 et puis tu recevais des parents de 35, 40 ans, mais de toute manière tu étais toujours la plus
331 jeune. Et 3 ans après, tu as une maman qui vient et elle a une année de plus que toi, et elle a
332 déjà une gamine de 10 ans, avec toutes les répercussions qu'il y a eu, parce qu'elle était chou,
333 mais quand tu as 15 ans tu n'es peut-être pas très prête à accueillir un enfant. Et son papa il
334 avait le même âge. Et en fait, tous ces enfants-là, tu sentais qu'ils portaient le cliché des enfants
335 du vallon, qu'il y avait toute une étiquette. Et je pense aussi que moi ça m'a touchée, donc je
336 pense qu'il y a tous ces facteurs-là qui font que... Et puis je me rappelle, à l'époque, le directeur
337 il disait « vous savez dans une classe, il y a toujours 5 élèves qui réussissent bien, il y a la grosse
338 masse des 10 élèves qui sont moyens et puis il y a les 5 où de toute manière on ne peut pas faire

339 grand-chose. » Très clairement, ceux du vallon. Mais c'était pas méchant, tu sentais qu'à
340 l'époque c'était comme ça, tu parlais comme ça. Lui il n'était pas fermé, mais c'était vraiment
341 un peu la logique. Moi je trouvais ça hyper injuste. Je pense que c'est toutes ces petites choses...
342 Et puis, tu voyais cet enfant sourd qui avait une famille de parents vaudois bien implantée, qui
343 fonctionne bien, qui avait beaucoup d'heures d'enseignement spécialisé et puis tu avais ces
344 « petits machins » qui venaient à l'école, qui ne comprenaient pas tout, parce que leurs parents
345 c'était pas du tout leur truc, l'école. Ils ne savaient pour la plupart ni lire ni écrire. Forcément,
346 la stimulation était autre, et puis eux, ils n'avaient pas d'aide. Donc voilà, je pense que c'est un
347 peu toutes ces choses qui m'ont fait me poser des questions.

348 ○ *Merci beaucoup c'est super, merci d'avoir accepté de jouer le jeu !*

349 De rien, c'est chouette.

9.3.6. Entretien avec Céline

Céline, enseignante ordinaire pendant 16 ans, dans le spécialisé depuis 2 ans

1 ○ *J'aimerais que tu me racontes un petit peu comment ça s'est passé pour toi, comment*
2 *t'en es arrivée à prendre la décision de devenir enseignante spécialisée, par rapport à*
3 *tes motivations personnelles et professionnelles ?*

4 Alors, je ne sais pas par où commencer, mais bon, je vais dire un peu les choses comme ça
5 vient. La décision en elle-même, je me souviens du moment précis, c'était à une conférence des
6 maîtres où le directeur a dit « on ouvre un poste à l'interne d'enseignant spécialisé », et il a dit
7 un truc dans le genre « et la loi m'oblige à le proposer d'abord à l'interne avant de demander
8 plus loin, alors si quelqu'un veut faire la formation eh bien, il pourra s'annoncer ». Et là, je me
9 suis dit « mais c'est moi, il parle de moi ! » Et donc, voilà, c'est là que j'ai pris la décision en
10 fait, c'est là que c'est devenu possible. Après, ça s'est un tout petit peu compliqué parce qu'en
11 fait, il se trouve qu'il avait déjà proposé le poste à quelqu'un d'autre (rires). Il disait ça pour la
12 forme, et puis en plus, il a annoncé ça le jour de la fermeture des inscriptions, enfin bon, ça m'a
13 repoussé le truc d'une année. Enfin, j'ai dû attendre une année avant de m'inscrire. C'est à ce
14 moment-là que j'ai décidé que c'était ça que je voulais faire, mais l'idée en fait, je l'avais déjà
15 eue bien auparavant.

16 ○ *Ça a été vraiment le moment déclencheur ?*

17 Oui, ça a été le moment où voilà, ça s'ouvre, j'y vais ! Mais j'avais eu l'idée après quelques
18 années d'enseignement, pas beaucoup, peut-être deux ou trois. J'avais une connaissance qui
19 avait fait l'Ecole normale avant moi, et qui, elle, a fait la formation d'enseignante spécialisée
20 juste après sa formation d'enseignante, mais ce n'était pas du tout comme maintenant. Je crois
21 que c'était deux ans, et je ne suis même pas sûre que c'était à la HEP déjà. Enfin, elle m'en
22 avait parlé et je m'étais dit ben ça, ce serait un truc que j'aimerais bien. J'étais allée regarder
23 les conditions qu'il fallait pour se lancer, et la condition numéro un, c'était qu'il fallait déjà
24 avoir un poste dans l'enseignement spécialisé pour pouvoir s'inscrire à la formation. C'est
25 toujours le cas un peu aussi maintenant. Ah non, maintenant on peut le faire en stage A, hein ?
26 Pour moi ça n'avait aucun sens, je me disais, enfin dans ma logique d'alors, je me disais « mais
27 comment on peut demander à quelqu'un de faire un travail avant qu'il ait la formation ? » Parce
28 qu'il doit avoir trouvé le travail avant de faire la formation, en même temps, mais sans être
29 formé. Ouais, alors je ne comprenais pas du tout cette idée ! Et donc ça, ça m'avait fait
30 abandonner. Je m'étais dit « non, mais de toute façon, je ne vais pas trouver ! Qui voudra
31 m'engager alors que j'ai pas de formation ? ». Et puis dans mon établissement il y avait une
32 enseignante de classe D, mais elle ne voulait pas renoncer à son poste, enfin je veux dire elle
33 était là et, ben elle prend sa retraite l'année prochaine, donc elle est toujours là effectivement.
34 Donc je m'étais dit « à la limite si elle elle part, peut-être que je peux demander ». Je ne me
35 voyais pas aller dans un autre établissement dire « vous auriez de la place ? », alors que je
36 n'avais aucune expérience, donc j'avais mis ça un peu de côté, à cause de ce facteur-là, mais
37 j'avais eu déjà cette idée à ce moment-là ... Pourquoi est-ce que ça m'avait inspirée à ce
38 moment-là ? Ben, je ne sais pas, je pense que j'ai toujours été un peu, je ne veux pas dire attirée,
39 mais disons ouais peut-être quand même, par les élèves, les enfants, les gens différents. Pendant
40 une longue partie de ma scolarité, j'étais beaucoup avec les enfants qui étaient rejetés. Tu sais
41 le bouc émissaire, etc. Je ne sais pas si c'est moi qui allais vers eux ou eux vers moi ou les deux,
42 à mon avis. Mais moi je ne l'étais pas à la base, je n'étais pas une enfant rejetée, mais je me
43 retrouvais toujours avec eux. Parce qu'en fait moi je ne les rejetais pas, donc on se retrouvait
44 toujours ensemble, pis ben moi ça m'était égal. Parfois je me faisais aussi rejeter,
45 secondairement, parce que j'étais avec eux, enfin voilà, mais ça ne m'a jamais dérangé. Je me
46 souviens même, à l'Ecole normale, pour dire, on était quand même des adultes, il y avait une
47 fille, elle était vraiment différente et je me retrouvais avec elle tout le temps dans les groupes,
48 parce que personne ne voulait faire avec elle. Et moi, j'étais toujours d'accord, si elle me le
49 demandait. Bon après, elle avait d'autres soucis, elle a arrêté tout ça, mais c'était comme ça.

50 Plus jeune, je me souviens au collège, il y avait un garçon, je me souviens encore de son prénom,
51 il se faisait tout le temps embêter par tout le monde, mais même il se faisait taper par les autres
52 garçons, enfin... Finalement, ben il passait son temps à venir vers moi parce que je ne le rejetais
53 pas ! Donc je crois que j'ai quelque chose qui fait que, c'est pas qu'ils m'intéressent plus que
54 les autres, mais qu'ils m'intéressent autant que les autres. Et pis du coup, voilà, je ne sais pas,
55 il doit y avoir quelque chose qui fait qu'en tous cas j'étais pas mal avec ces enfants, avec ces
56 pairs qui étaient aussi différents. Donc est-ce qu'il y a quelque chose de ça qui se retrouve là
57 maintenant..., peut-être ?

58 ○ *Une sensibilité déjà depuis tes années d'école, en fait ?*

59 Oui, alors une sensibilité, oui, mais enfin je dirais, maintenant, j'ai aussi envie pour mes élèves,
60 alors c'est moins par rapport à moi, mais plus par rapport à leurs copains, ben qu'ils soient...,
61 qu'ils soient acceptés. Et si je peux aider à ça, oui je crois que c'est quand même quelque chose
62 qui me tient à cœur en tous cas. Oui, je pense, j'ai l'impression. Après, bon, au niveau familial
63 aussi, je ne sais pas si ça vient de là, peut-être aussi, mais je pense que c'est une espèce de
64 globalité, que ça fait partie de moi, enfin, la famille, l'école, le professionnel, moi je trouve que
65 ça se mélange, forcément. Mais voilà, mon père, comme tu le sais, est aveugle. Bon quand il
66 était enfant, il n'était pas complètement aveugle, il voyait à 20 %. Lui il n'a pas eu
67 d'enseignement spécialisé à l'école primaire, il devait se débrouiller en classe, il est resté dans
68 son village jusqu'à 14 ans. Là il y a eu un enseignant qui a voulu l'aider, alors c'était de
69 l'inclusion avant l'heure, il le suivait de près. Enfin dans d'autres endroits, il aurait été sans
70 formation, mais là l'enseignant, il tenait à lui, et il a convaincu ses parents de l'envoyer en
71 formation spécialisée. Donc ensuite il est allé à l'Asile des Aveugles à Lausanne, puis à Paris,
72 assez jeune, parce qu'il n'y avait rien chez nous de spécialisé pour la formation professionnelle.
73 Il a fait une formation là-bas, il avait 17 ans, une formation de physiothérapie, parce que c'était
74 un peu par défaut. Bon il aime bien ce qu'il fait, mais c'est un peu ce qu'on proposait aux gens
75 déficients, des trucs dans le toucher, ou alors standardiste, mais il a choisi ce qui lui paraissait
76 le plus intéressant dans ce choix restreint. Mais du coup, lui, il n'a pas vraiment eu
77 d'enseignement spécialisé en tant qu'enfant. Par contre ma sœur oui, donc elle est adoptée, et
78 elle a des troubles cognitifs liés à sa condition avant d'arriver ici. Pendant les deux premières
79 années en Inde, elle n'était pas stimulée, mal nourrie, donc il y a eu des séquelles au niveau
80 neurologique. Elle ne s'est pas développée comme il faut, donc chez elle, c'est plutôt un léger
81 retard intellectuel. Ce qui fait qu'elle a eu de l'enseignement spécialisé, mais à l'école Steiner,

82 elle a fait d'abord le jardin d'enfants, l'école infantine et après ça ne jouait plus, donc elle a fait
83 l'enseignement spécialisé de l'école Steiner. Ils étaient cinq dans la classe, ils ont une structure.
84 Après, est-ce que moi ça m'a influencée ? En tous cas, j'ai vu qu'elle était bien prise en charge,
85 bien entourée, donc je pense que ça a conforté, enfin, ça a construit mon idée de l'enseignement
86 spécialisé. Ce qui fait qu'on peut avoir des déficiences et être bien intégré, quelque part, ou bien
87 accepté en tous cas, avec ses différences. Oui, donc je pense que toutes ces choses-là ont fait
88 que j'avais déjà une connaissance un peu, pas dans les détails, mais un peu, de ce que c'était, si
89 ce n'est de l'enseignement spécialisé, en tout cas de l'intégration dans la société. Oui, qu'on
90 puisse donner à ces enfants les outils pour s'intégrer, alors bien sûr avec leurs copains, mais
91 aussi ensuite dans le reste de la vie. Oui, ça me parle.

92 ○ *Tu pourrais dire que c'est une valeur peut-être que tu as, qui fait que ça t'a emmenée*
93 *vers l'enseignement spécialisé ?*

94 Oui, je pense que c'est des valeurs. Bon je pense que ça vient aussi de l'éducation aussi
95 beaucoup, du coup, avec un père aveugle et une sœur noire ben, comment dire..., c'est de la
96 diversité ! Et on était une famille qui fonctionnait bien, donc, enfin, la différence ne me fait pas
97 peur, c'est presque une normalité en fait. Finalement, je pense que ça facilite aussi. Enfin voilà,
98 les gens différents c'est plus une richesse, je pense qu'on peut dire que c'est une valeur, la
99 richesse des différences. Après, à l'école, personnellement, je n'ai jamais eu de problèmes,
100 j'entends, de difficultés scolaires. J'ai toujours été très à l'aise, toujours tout réussi, toujours la
101 plus jeune de la classe, mais en réussissant très bien. Ce n'est pas mon propre vécu qui m'a fait,
102 enfin personnel je veux dire, direct, qui m'a fait me dire « tiens, j'aimerais pouvoir faire profiter
103 d'autres enfants de la même chose que j'ai pu recevoir ». Pour moi ça a été facile. Je me
104 souviens à la validation des acquis de l'expérience, c'était le responsable qui m'avait dit : « Ah
105 oui, ce qui a d'extraordinaire chez vous, c'est que, vous dites et on voit que vous avez tout
106 réussi, que vous avez de la facilité partout, vous pourriez en profiter pour vous, mais non, vous
107 voulez aider ceux qui n'en ont pas et, ça, je trouve ça très beau ! » Enfin, il m'avait fait un peu
108 flattée comme ça ! Mais c'est vrai, il y a une espèce de..., je ne sais pas comment dire, de vases
109 communicants, genre, pour moi ça a été facile, j'aimerais bien que pour d'autres ça le devienne !
110 Tu vois, pour rétablir un peu une sorte d'équilibre. Je ne sais pas trop comment expliquer, mais,
111 un peu, peut-être qu'il y a un peu cette idée-là, que moi j'ai eu de la chance, que moi j'ai été
112 très scolaire, et d'autres n'ont pas forcément cette chance. Et si je peux leur amener un peu de
113 ça, ben voilà, ça me plairait bien !

114 ○ *Par rapport à tes années dans l'enseignement ordinaire, est-ce que tu as des souvenirs*
115 *ou des moments précis, qui t'auraient fait peut-être te dire « ben voilà, maintenant, j'ai*
116 *envie d'autre chose » ?*

117 Bon, j'ai travaillé seize ans comme enseignante ordinaire, avant de bifurquer, et j'ai eu dans
118 mes classes, évidemment comme tout le monde, des élèves différents, on appelle ça de
119 l'intégration, et j'ai plutôt réussi, je crois, à les intégrer correctement dans la classe. C'est vrai
120 que j'aimais bien, même en tant qu'enseignante ordinaire, chercher des solutions pour qu'eux,
121 ils se sentent aussi à l'aise dans la classe. Alors ça marchait bien pour tout ce qui était soit
122 déficience cognitive, ou alors retard scolaire, ou même trouble du comportement. Il y en a
123 vraiment eu certains, je me souviens, qui faisaient des crises et tout, mais j'en garde un souvenir
124 positif. Il en a qui viennent encore me dire bonjour, enfin, c'est même plutôt ceux avec qui
125 c'était le plus difficile sur le moment qui viennent. Après, je me rends compte que c'était moins
126 facile avec les enfants HP par exemple, ou ceux qui avaient tendance à avoir un comportement
127 dénigrant envers les autres, ou là, j'avais moins de solutions, je dois dire. Donc c'est vrai que
128 ceux qui rejettent les autres, j'ai plus de peine que ceux qui se font rejeter. Après, j'ai eu des
129 classes à vingt-quatre pendant beaucoup d'années, et puis ensuite à moins, plutôt dix-huit.
130 Même la dernière année, quinze, ça c'était bien. Mais peut-être aussi, au début, j'ai commencé
131 avec beaucoup et puis ensuite ça a diminué, je ne sais pas, c'est dû à des distributions scolaires.
132 Mais peut-être que ça m'a aussi permis de me rendre compte que l'attention que je pouvais
133 donner à chacun était meilleure, ça paraît logique, quand il y avait moins d'élèves. Et puis ça,
134 c'est quelque chose qui m'a quand même souvent frustrée, c'est de ne pas..., enfin, des fois le
135 lundi, ils arrivaient, on était obligés d'avancer dans le programme, alors on faisait le « quoi de
136 neuf », mais il y en a qui ne disaient pas grand-chose, on était des grands groupes, on ne va pas
137 non plus les forcer à dire des choses à d'autres, s'ils ne veulent pas, ce n'est pas le but. Mais je
138 me suis rendu compte que des fois, il y a certains enfants qui vivent des trucs difficiles pendant
139 le week-end et que je ne savais pas, par exemple une séparation, enfin des gros trucs, et j'étais
140 passée complètement à côté, et j'apprenais un mois plus tard ! Et ça, ça me frustrait beaucoup.
141 Il y en a qui vivaient un truc, peut-être que j'aurais pu les accompagner là-dedans, ou les aider,
142 ou juste recevoir simplement, mais avec tous ces élèves, je ne pouvais pas, et ça c'est un truc
143 qui me frustrait régulièrement, je dois dire.

144 ○ *Pour revenir à ton choix professionnel, comment c'est passé ce choix pour*
145 *l'enseignement ?*

146 C'est venu grâce à une de mes enseignantes que j'ai beaucoup admirée, que j'admire toujours
147 d'ailleurs. Parce que d'abord, toute petite, je voulais être fermière, pour m'occuper des cochons,
148 et on m'a dit après qu'il fallait se marier avec un fermier, alors j'ai laissé tomber (rires) !
149 Ensuite, je voulais être infirmière, comme maman, mais quand je me suis rendu compte que
150 c'était pour lui faire plaisir, j'ai aussi laissé tomber, je pouvais faire ce que je voulais. Ensuite,
151 en 3-4, j'ai eu une enseignante extraordinaire, vraiment, c'était un modèle, c'est toujours un
152 modèle, c'est devenu une amie ! J'adorais son style hyper spontané, effectivement c'était la
153 même à l'école que la femme que je connais maintenant. Elle était comme ça, elle était juste,
154 drôle, enfin voilà, j'aimais son côté franc surtout. Ça, c'est quelque chose que j'aime beaucoup
155 dans la relation avec les enfants, c'est ce côté franc, de leur part, mais si nous on peut l'être
156 aussi avec eux, je trouve ça génial ! Enfin moi, j'ai adoré en tous cas et là je me suis dit « c'est
157 ça que je veux faire ! » Donc j'avais, neuf ans. J'ai décidé, j'étais sûre, c'était assez clair tout le
158 temps, enfin jusqu'à ce qu'il faille s'inscrire à l'Ecole normale. Et là je me suis dit : « oh, mon
159 Dieu, est-ce que c'est vraiment ça que je veux faire, (rires) ? » Parce que j'avais dix-huit ans,
160 donc ça faisait donc neuf ans, neuf ans que j'avais cette idée, pour moi c'était tellement clair
161 que je ne réfléchissais à rien d'autre ! Tout d'un coup, j'ai eu peur de me lancer, et je me suis
162 dit, « tiens, peut-être que j'aimerais plutôt faire théologie » ! C'est pas tout à fait pareil, mais
163 en fait je crois que c'était simplement pour l'effort intellectuel, si on veut, je trouvais ça génial
164 d'étudier des textes, tu vois j'avais fait du latin pendant dix ans ou presque, je n'avais pas fait
165 de grec, mais je me suis dit « tiens si j'apprenais le grec », enfin, c'était un truc tout d'un coup.
166 Et après, je me suis dit « mais en fait, je ne veux pas être pasteure ! » Voilà, ça ne m'intéressait
167 pas du tout, mais je me suis dit « je veux être quoi ? Je veux être enseignante, c'est tout ! »
168 C'était plutôt la peur de s'engager dans un truc, mais finalement j'y suis allée et je n'ai pas
169 regretté !

170 ○ *Maintenant, par rapport à ton choix dans l'enseignement spécialisé, tu le vis comment*
171 *par rapport à l'enseignement ordinaire ? Est-ce que c'est plutôt une rupture, ou une*
172 *continuité ou autre chose, comment tu perçois ça ?*

173 Non c'est une continuité, ce n'est pas une rupture. C'est une continuité, j'ai envie de dire que
174 c'est presque une amélioration, enfin c'est un upgrade (rires).

175 ○ *Une plus-value !*

176 Merci, c'est ça, oui ! Tout ce que j'ai appris, expérimenté avant, c'est une base qui est pour moi

177 très solide et sur laquelle je peux m'appuyer. Donc voilà, c'est vraiment une continuité et puis,
178 justement au niveau du challenge intellectuel dont je parlais tout à l'heure, je pense que c'était
179 vraiment le moment. Ça faisait seize ans, donc huit volées, huit fois que je faisais 5-6. Le
180 programme je le connaissais par cœur, bon, ça a aussi ses avantages. Mais il y a une espèce de
181 routine qui faisait que peut-être, je me reposais un peu sur mes lauriers, et puis peut-être que je
182 choisissais un peu la facilité, je n'allais pas forcément refaire, enfin, réinventer la roue, parce
183 que ça faisait huit fois que je savais un peu ce qui marchait et ce qui ne marchait pas. Après,
184 évidemment, il y a des subtilités avec chaque volée et tout ça, mais oui, j'avais besoin d'aller
185 creuser un peu plus loin, de remettre l'ouvrage sur le métier, de travailler tout ça, et il se trouve
186 que c'était possible avec l'enseignement spécialisé. Ce que j'aime c'est justement chercher et
187 trouver, réfléchir et creuser et analyser. Alors, pouvoir avoir cinq élèves sur lesquels on réfléchit
188 vraiment, chercher quelle est la meilleure solution pour eux, par rapport à leurs ressources ou
189 leurs défis, tout ça, ça me passionne ! Ce n'est pas forcément le fait qu'ils aient des difficultés.
190 S'il y avait ça pour des élèves ordinaires, ça m'irait aussi ! Après, le fait qu'ils aient des
191 difficultés, ben ça me convient aussi, mais pour moi c'est quelque chose, finalement, de
192 secondaire. Oui, ce qui me plaît c'est de pouvoir travailler d'une manière réfléchie et à fond,
193 parce qu'il n'y a pas beaucoup d'élèves. C'est ce côté-là qui me passionne, au-delà du fait que
194 ce soient des enfants différents.

195 ○ *Et quelles ont été les réactions de tes proches quand tu leur as annoncé ta bifurcation*
196 *dans l'enseignement spécialisé ?*

197 Ben voilà, tout le monde est content (rires) ! Non, mes proches, de toute façon, je crois que quoi
198 que je fasse, ils me font confiance ! Bon, ça s'est très bien passé ! Après, je dirais, mes collègues,
199 plutôt mes collègues proches, ont dit : « Ah, mais oui, c'est génial, il faut que tu fasses ça, je te
200 vois tellement bien faire ça, mais oui, c'est ça qu'il te faut, c'est parfait pour toi » ! Enfin, moi
201 je n'ai eu que des réactions positives. Après, au niveau de la formation, ben voilà, j'ai la chance
202 d'être soutenue moralement et financièrement et intellectuellement par mon compagnon qui
203 m'encourage beaucoup ! Et ça, je sais que c'est une chance. Donc le regard des autres a été
204 complètement positif oui, et je ne regrette rien !

205 ○ *Et tu as bien raison, parce que, moi aussi, comme tu l'as dit pour moi la semaine passée,*
206 *je te vois vraiment bien dans l'enseignement spécialisé !*

207 Mais, merci !

208 ○ *Je crois qu'on a fait le tour, ça va pour toi ?*

209 Oui, c'est tout bon.

210 ○ *Merci Céline !*

211 Merci à toi !

9.3.7. Entretien avec Lara

Lara, enseignante ordinaire pendant 20 ans, dans le spécialisé depuis 2 ans

1 ○ *Je vais t'écouter me raconter comment tu es arrivée à prendre la décision de devenir*
2 *enseignante spécialisée. Tu peux prendre les choses dans le désordre si tu veux.*

3 Alors ça a été... il y a eu plusieurs choses au niveau... enfin, ça s'est fait sur plusieurs temps,
4 on va dire. Déjà il y a dix ans, quand j'ai eu des enfants avec des TED dans ma classe, ça m'a
5 sensibilisée à cette différence, à ce trouble que je ne connaissais pas du tout. Et j'ai fait un
6 mémoire sur ce sujet pour mon diplôme de -2 +2, et en lisant, ça m'a beaucoup aidée aussi au
7 niveau de la pratique, comment faire avec ces élèves dans ma classe, étant donné que je ne
8 connaissais pas, que je n'avais pas du tout d'expérience et ça m'a beaucoup aidée. Suite à cette
9 expérience-là, qui a duré quand même deux ans, avec ces deux élèves dans ma classe. Du coup
10 j'étais plus à l'aise, étant donné que j'avais quand même fait mon travail de mémoire là autour
11 et que je savais plus comment entrer en contact avec eux, savoir ce qu'ils pouvaient faire et ne
12 pas faire. Voilà, ça a été plus facile dans la classe en général. Et puis suite à ça, j'ai eu envie, je
13 me suis dit « un jour j'aimerais aller dans l'enseignement spécialisé », j'ai gardé ça au fond de
14 ma tête. Et puis ensuite, ayant fini mon diplôme d'école enfantine, je me suis retrouvée en 3e
15 et 4e HarmoS. Donc j'ai quitté l'école enfantine, et là, je n'étais plus confrontée comme ça à
16 des élèves qui avaient un trouble du spectre de l'autisme, mais plutôt des difficultés scolaires.
17 Etant donné que je venais de l'école enfantine, et pour moi en école primaire je n'avais pas
18 d'expérience, et là, il y avait plus de différences au niveau des résultats scolaires, au niveau des
19 apprentissages, avec l'évaluation, il fallait faire plus de différenciation, modifier les tests, etc.
20 Et puis là je me suis sentie moins à l'aise, parce que j'avais moins d'outils, simplement pour
21 m'occuper de chacun, chaque élève, et puis de les aider vraiment au mieux, donc par rapport à
22 leurs besoins.

23 ○ *Tu avais une grande classe ?*

24 Oui, ils étaient 23. Et puis c'est vrai qu'il y avait certains élèves qui avaient besoin de devoirs
25 différenciés, d'autres élèves qui avaient besoin d'un temps supplémentaire pour les
26 apprentissages. Il y avait la pression de l'évaluation, avec les collègues, il fallait qu'on les passe
27 au même moment, alors on se donnait les dates, ça devait être dans la même semaine. Il y avait
28 comme des contraintes de l'institution qui faisaient que je n'étais pas à l'aise avec ça. J'ai
29 remarqué que je n'étais pas non plus à l'aise avec l'évaluation, parce que c'est vrai que pendant
30 13 ans à l'école enfantine, j'ai pas eu d'évaluation. Et d'arriver comme ça en primaire, avec ces
31 évaluations, et justement ces différences de niveau, ou aussi de besoins, surtout d'élèves qui
32 n'avaient pas les mêmes besoins, eh bien je me suis sentie pas assez outillée pour pouvoir aider
33 tout le monde, en fait. Et puis, c'était un sentiment qui était vraiment très désagréable, je n'avais
34 pas l'impression de faire du bon travail, j'étais plus à vouloir être équitable avec tout le monde.
35 Et puis je me disais « à cet élève, je lui donne moins, pourquoi pas aux autres ? ». Après, c'est
36 vrai qu'il y avait aussi parfois des remarques de parents, alors voilà ça me perturbait aussi. Une
37 remarque par exemple : « Ma fille aurait besoin de plus de temps, est-ce que ce serait pas
38 possible qu'elle passe le test dans trois semaines ? » Alors, ben non, parce que tout le monde le
39 passe à ce moment-là, et puis évidemment qu'à ce moment-là je n'étais pas encore du tout au
40 courant des aménagements possibles, des programmes personnalisés, etc., donc je ne
41 connaissais pas du tout, c'était quelque chose qui m'était complètement inconnu. Donc, du
42 coup, en gros, je répondais non parce que c'était les dates, etc., mais je n'étais pas bien avec ça
43 quand même, parce que je comprenais les parents qui me demandaient ça, et c'était tout à fait
44 légitime, mais je ne pouvais pas les aider. Je comprenais que oui, cette élève avait besoin de
45 plus de temps, et peut-être que trois semaines après, elle aurait répété trois semaines et puis son
46 test elle l'aurait réussi, alors que puisque c'était trois semaines avant, elle ne le réussissait pas.
47 Et donc voilà, ça me déplaisait, je n'avais vraiment pas l'impression de faire du bon travail, ça
48 me frustrait, ça me déstabilisait aussi, parce que c'est vrai que finalement, j'avais envie de bien
49 faire, mais j'avais l'impression que je n'avais pas tous les outils pour. Ensuite, par rapport aux
50 élèves, j'avais une élève qui avait des troubles de l'attention, problèmes de comportement, mais
51 c'est sûr qu'avec 23 élèves, et bien elle était quasi tout le temps au fond de la classe pour ne pas
52 déranger les autres, parce qu'elle tombait souvent de sa chaise, ou alors elle ne restait pas
53 tranquille. Donc pour ne pas que ça dérange les autres, elle était au fond de classe. Parfois,
54 même, il fallait la mettre dans la salle de dégagement parce qu'elle perturbait trop la classe. Et
55 c'est vrai que je n'avais pas d'aide non plus, il n'y avait pas d'aide particulière, pas

56 d'enseignante spécialisée dans la classe à ce moment-là.

57 ○ *En enfantine, quand tu étais avec les deux enfants qui avaient des TED, eux ils n'avaient*
58 *pas d'aide ?*

59 Oui, alors il y avait une éducatrice qui venait, mais qu'une après-midi, donc deux périodes.
60 Mais elle n'était pas enseignante spécialisée et elle n'avait pas l'habitude des grands groupes
61 parce qu'à ce moment-là, quand j'avais mes deux élèves avec des TED, il y avait 25 élèves dans
62 la classe et elle était tellement mal à l'aise dans les grands groupes qu'en fait, elle ne faisait
63 rien. Pour moi c'était presque plus un boulet qu'une aide. Et vraiment elle le disait « je suis
64 désolée, j'ai pas l'habitude des grands groupes », donc ça ne m'a pas beaucoup aidée. Ce qui
65 m'a aidée à ce moment-là, c'était plutôt mes lectures, ou une logopédiste qui s'occupait aussi
66 d'un des élèves de ma classe, avec qui j'ai beaucoup échangé. Et puis elle avait justement
67 quelques idées, elle a pu me donner aussi quelques idées de lecture ou des idées pratiques, donc
68 ça, ça m'a aussi aidée. C'est vrai que la logopédiste était une personne-ressource. Et puis donc
69 du coup, après, dans ma classe, une enseignante spécialisée est venue pour s'occuper d'un autre
70 élève.

71 ○ *Eh bien, tu avais une classe difficile !*

72 Non, c'était pas en même temps que l'élève qui avait des problèmes de comportement, c'était
73 une autre année, plus tard. Et puis justement, avec cette enseignante spécialisée on a eu un très
74 bel échange, un très bon contact dès le début et puis on a beaucoup échangé autour de l'élève
75 qu'elle suivait. Elle travaillait souvent en individuel avec lui, mais parfois il amenait des choses
76 en classe, de ce qu'il faisait, donc il partageait avec les autres élèves de la classe. Et puis, en
77 échangeant avec elle, elle m'a aussi donné des conseils pour la classe, la gestion de la classe ou
78 des choses comme ça. Eh bien, c'est vrai que là je me suis dit : « tiens, ça me plaît ! » Et j'ai
79 remarqué qu'elle était outillée, qu'elle était au courant de certaines choses, qu'elle avait plus de
80 compétences, finalement, que moi.

81 ○ *Ou différentes, peut-être ?*

82 Oui, différentes, mais alors au niveau de l'accompagnement personnel, je trouvais qu'il me
83 manquait, à moi, au niveau de ma formation, des outils. Donc là je me suis dit « j'ai vraiment
84 envie de me lancer dans cette formation et de commencer l'enseignement spécialisé ».

85 ○ *Donc tu t'es inscrite à la formation peu de temps après avoir rencontré cette enseignante*

86 *spécialisée-là ?*

87 Alors elle est venue deux ans dans ma classe et comme on avait un bel échange on a continué
88 à se voir en dehors du contexte professionnel, et puis elle a commencé son Master en
89 enseignement spécialisé.

90 ○ *Ah, parce que quand elle est venue dans ta classe, elle ne l'avait pas ?*

91 Non, elle avait fait son Bachelor en enseignement spécialisé à l'Institut de Pédagogie Curative
92 de Fribourg, mais elle n'avait pas encore fait le Master. On est allées boire un verre pour qu'elle
93 me raconte ce début de formation, et puis moi c'était dans l'année où j'avais fait mon marathon,
94 et elle était aussi intéressée à un jour peut-être en faire un, donc on s'est vues vraiment au niveau
95 privé. Elle m'a raconté, par rapport à ses études, et moi par rapport au marathon. Et puis après
96 on a gardé ce lien où on se voyait de temps en temps pour aller manger ou boire un verre. Et
97 puis là, elle m'a appuyé en me disant « ah, mais je te vois vraiment là-dedans ». C'est vrai que
98 ça m'a vraiment motivée à me lancer et c'est vrai que c'était agréable de voir qu'une personne
99 croyait en moi aussi, mis à part mes idées, mes projets. Je me disais « ben voilà, si elle me voit
100 bien là-dedans, c'est peut-être la voie qu'il faut que je suive. Et puis aussi, j'avais entre temps
101 eu mes trois enfants quand même.

102 ○ *Juste en passant (rires) !*

103 Oui, au passage, comme ça (rires) ! Et quand le dernier a commencé l'école, je me suis dit « ben
104 voilà, c'est le moment, je peux commencer ma formation ! ». Il y avait aussi un autre aspect qui
105 commençait à me déranger sévèrement, c'était la relation avec les parents. J'ai trouvé que c'était
106 de plus en plus pénible, en classe ordinaire. Parce qu'après avoir enseigné tant d'années, au
107 début de mon enseignement je trouvais que les parents étaient très coopératifs, enfin j'avais pas
108 d'« histoires » avec les parents. Et plus ça passait, plus les parents osaient appeler à la maison,
109 pour des questions de points. Alors là aussi, probablement, c'était dû au fait qu'il y avait
110 l'évaluation qui était en jeu, alors qu'à l'école infantine, il n'y a pas d'évaluation. Mais alors
111 des fois, j'ai eu des téléphones de parents : « Ah, mais vous savez, là, comment ça se fait que
112 vous avez pas compté le point alors qu'à la maison il savait le faire ? », des téléphones, des
113 rendez-vous chez le directeur pour devoir justifier des notes, c'est allé assez loin.

114 ○ *Est — ce que tu penses que ça pourrait être un phénomène de société ?*

115 Oui, je pense quand même que les parents osent peut-être plus qu'il y a vingt ans s'immiscer

116 dans la vie de l'école, ça oui. Après, peut-être que je suis aussi mal tombée, ça dépend peut-être
117 de la localité dans laquelle tu enseignes, il y a beaucoup de paramètres. Après il y a aussi la
118 direction qui ne prenait pas position. Il y avait beaucoup de choses qui faisaient que je vivais
119 très mal la situation. C'est vrai que la fin a été très pénible, avec une maman qui me harcelait.
120 J'avais déjà tous ces projets dans ma tête, mais ça a été vraiment le moment de me dire « non,
121 maintenant c'est le moment, mon dernier a commencé l'école, l'école ordinaire c'est bon, j'ai
122 fait mon temps, maintenant je peux me diriger dans l'enseignement spécialisé », alors que
123 j'avais toujours quand-même ça derrière la tête.

124 ○ *Par rapport aux parents, tu imaginais qu'il y aurait moins de problèmes avec les parents*
125 *dans le spécialisé ?*

126 Alors ça n'a pas été le facteur déclenchant, le premier non plus. Parce que j'avais déjà envie
127 d'aller dans l'enseignement spécialisé, mis à part le facteur « parents ». C'était un facteur de
128 plus. Alors j'ai pas trop imaginé ça, mais l'enseignante spécialisée me disait : « Tu verras,
129 parfois faut même dire aux parents qu'on n'a pas de baguette magique, qu'on fait ce qu'on
130 peut », pour dire que parfois les parents étaient presque trop à nous remercier, à compter sur
131 nous pour aider leur enfant, etc. Ce côté relation plus positive que dans l'enseignement
132 ordinaire, effectivement. Pour revenir au niveau privé, et puis très très loin, avant tout ce côté
133 professionnel, depuis petite, j'ai aussi été sensibilisée je pense à la différence, par rapport à
134 plusieurs choses. Déjà, par rapport à moi au niveau personnel, parce qu'on était une famille
135 d'immigrés, donc mon papa venait d'Italie, ma maman du Portugal. Donc moi je suis née en
136 Suisse, mais mes parents non. Et mes parents ont toujours voulu être le plus discrets possible
137 pour bien s'intégrer dans le pays, alors fallait vraiment tout faire juste, faire attention de ne pas
138 faire trop de vagues... Enfin voilà, ils étaient vraiment très très discrets mes parents. Et puis,
139 c'est vrai que dans la classe, il y avait peu d'étrangers par rapport aux Suisses. Surtout que
140 j'habitais dans un petit village de campagne.

141 ○ *Est-ce que tu te considérais comme étrangère ?*

142 C'était surtout le regard des autres, je sentais ça. Et puis aussi l'attitude de mes parents, parce
143 que c'est comme si eux, actuellement, après passé 40 ans, ils ne se considèrent pas encore
144 Suisses. Donc c'était aussi un peu leur attitude qui faisait que j'avais quand même l'impression
145 d'être encore l'étrangère alors qu'on était très bien intégrés. Mes parents faisaient partie de plein
146 de sociétés, ma maman donnait des leçons de piano, c'était la seule dans la localité. Enfin, on
147 était bien bien intégrés, mais c'était vraiment ce côté discret, « ne fais pas trop de vagues ».

148 C'était au niveau de l'aspect physique aussi, parce que plusieurs personnes me disaient « ah,
149 mais tu viens d'où ? » Donc physiquement, ça se voyait aussi que... Ou alors l'accent parfois,
150 « tu n'as pas l'accent neuchâtelois ». Quand j'allais passer des vacances chez une copine sur le
151 canton de Vaud, les cousines de mes copines disaient tout le temps « ah, mais les cousines, elles
152 ont l'accent neuchâtelois, mais toi tu n'as pas l'accent neuchâtelois, ça doit être parce que tu es
153 étrangère ». Donc voilà plein de petites choses, mais ce n'était pas méchant. Ça marquait la
154 différence quand même. Bon, il y avait ça, mais c'était pas encore trop difficile à vivre non plus,
155 ça allait quand même. Après ça a été les lunettes... Quand il a fallu que je porte des lunettes à
156 l'âge de 8 ans, alors là, j'étais la seule de la classe. Forcément, il y avait des moqueries des
157 garçons, alors je n'osais plus mettre mes lunettes. Donc ça, ça a aussi été un aspect qui m'a...,
158 ils me traitaient de crapaud à lunettes, des moqueries comme ça. Puis ma sœur aussi, parce que
159 ma sœur a toujours été en surpoids. Parce que mis à part mes lunettes... j'enlevais mes lunettes
160 et puis finalement j'étais comme les autres, donc ce n'était pas un immense problème, ni un
161 handicap. Alors que ma sœur avait du surpoids et ça, elle ne pouvait pas l'enlever. Et puis c'est
162 vrai que j'entendais les moqueries parce qu'on était dans le même collège et je ne supportais pas
163 ça. J'étais vraiment très triste de ça et je la protégeais. Je crois qu'il y a eu vraiment ces aspects
164 de ma vie privée qui ont fait que j'ai été sensibilisée depuis petite à la différence et puis à vouloir
165 toujours aider les autres. Je n'aimais pas quand un groupe se mettait contre quelqu'un d'autre
166 plus faible.

167 ○ *Est-ce que tu faisais quelque chose pour l'empêcher ?*

168 Je ne me rappelle pas. Je n'ai pas de souvenir précis là-dessus, je sais que ça me faisait souffrir.
169 Surtout une personne proche comme ma sœur. Après, d'autres personnes... je ne participais pas
170 aux groupes, en fait. Je ne prenais pas complètement la défense d'autres personnes non plus, je
171 ne me positionnais pas dans l'autre sens. Mais je n'ai jamais aimé ça. Ce que je sais aussi, c'est
172 qu'au moment du choix de l'enseignement, au moment de choisir ma voie dans l'enseignement,
173 j'ai aussi hésité avec le fait de faire l'école sociale, en tant qu'éducatrice. J'ai hésité et puis j'ai
174 parlé avec un ami de mon papa qui était éducateur et il m'a un petit peu parlé de son travail.
175 J'étais allée voir où il travaillait, au Perce-Neige, et puis il m'avait invité, j'avais fait une petite
176 visite comme ça. C'est des ateliers protégés avec des enfants qui font des travaux plutôt
177 manuels, des plus grands, des adolescents. Du coup... ouais non quoi... je me suis quand même
178 dirigée dans l'enseignement !

179 ○ *Pourquoi non ?*

180 En plus, lui il disait aussi « mais bon c'est quand même pas facile, c'est assez pénible, aussi au
181 niveau physique », enfin voilà. J'ai pas non plus senti un encouragement, une stimulation de
182 cette personne-là. Puis, non je crois qu'en fait je voulais être sûre de me diriger dans
183 l'enseignement. Mais c'est vrai que depuis toute petite, je jouais tout le temps à l'école, à la
184 maîtresse, donc j'avais aussi depuis toute petite ce rêve d'être enseignante. Alors après je me
185 suis dit « est-ce que peut-être, être éducatrice... », étant donné que tu t'occupes peut-être plus
186 des enfants différents que dans l'enseignement, c'est pas qu'il n'y en a pas, mais c'est plus global.
187 Et finalement, j'ai choisi cette voie et j'étais très contente de ça. À ce moment-là, je ne
188 connaissais pas le métier d'enseignante spécialisée non plus. Donc peut-être que si j'étais allée
189 voir quelqu'un qui était enseignant spécialisé, peut-être que je me serais directement dirigée là
190 aussi, peut-être, je ne sais pas, ou peut-être pas. Mais là, en tout cas, j'étais très contente de me
191 diriger dans l'enseignement ordinaire.

192 ○ *Toi, en tant qu'élève, comment as-tu vécu l'école ? Est-ce que c'était facile pour toi, tu*
193 *étais une bonne élève ? Ou tu étais plutôt rebelle ? Est-ce que tu as eu des difficultés*
194 *dans certaines matières ?*

195 Non, alors en fait j'ai toujours eu de la facilité et j'ai toujours aimé l'école. C'est peut-être pour
196 ça aussi qu'en dehors des heures je jouais à l'école, à la maîtresse.

197 ○ *Est-ce que cette transition était une continuité ou une rupture ? Toi, tu dis n'avoir pas*
198 *bien vécu les dernières années ordinaires parce que c'était particulièrement dur, du*
199 *coup maintenant, est-ce que, par exemple, tu pourrais revenir en arrière ou pas ? Est-*
200 *ce que c'est vraiment un changement, parce que tu en avais marre de ça, tu voulais autre*
201 *chose ?*

202 Alors c'est vrai, ce qui est étonnant, c'est qu'avant de commencer la formation, j'avais
203 l'impression que c'était comme une plus-value au métier d'enseignant, le fait d'être enseignante
204 spécialisée, d'avoir quelques outils en plus, de savoir un peu plus comment faire, etc. Je voyais
205 plus ça comme une formation continue, alors que dans la réalité, je me rends compte que c'est
206 presque un autre métier. Alors bien sûr que mon métier d'enseignante me sert beaucoup et puis,
207 c'est clair que le bagage, il est là. Et j'ai vraiment le sentiment que c'est un plus d'avoir ce bagage
208 d'enseignante pour être enseignante spécialisée, mais c'est vraiment quelque chose qui est plus
209 différent que ce que j'imaginai au niveau du travail. Au niveau aussi de tout ce que ça a
210 comporté : il y a eu beaucoup de remises en question au niveau personnel aussi, pas que

211 professionnel, là je parle des études. Je ne m'attendais pas à un tel changement, qu'il y ait une
212 telle ampleur au niveau de la bifurcation professionnelle. Ce qui fait que, effectivement, j'aurais
213 beaucoup de mal à revenir en arrière et à reprendre une classe, oui. Parce que maintenant, après
214 avoir travaillé comme ça pendant deux ans, je me rends compte que ça me convient vraiment
215 bien et je sens que justement, il y a les outils qui sont là. Je me sens à l'aise avec les petits
216 groupes et j'arrive à mettre en pratique ce que j'apprends pendant les études à la HEP.

217 ○ *Ça correspond finalement à tes attentes ?*

218 Oui, à mes attentes, et je dirais même que ça correspond à ma personnalité, en fait.

219 ○ *Comment tu définis ta personnalité ?*

220 Le métier d'enseignante spécialisée correspond plus à ma personnalité que le métier
221 d'enseignante, dans le sens où ça adhère plus à mes valeurs.

222 ○ *Et tu penses à quelles valeurs en particulier ?*

223 L'idée de pouvoir accompagner un élève et de lui donner toutes ses chances, en tenant compte
224 de ses besoins et pas seulement en tenant compte du programme et des contraintes
225 institutionnelles par exemple. Le respect du rythme de travail, de l'évolution de l'élève, de ses
226 difficultés ou de ses troubles, en tenant compte des besoins des élèves, ce qui n'est pas toujours
227 facile dans l'enseignement ordinaire. La relation privilégiée aussi, si on peut appeler ça une
228 valeur. C'est vrai que quand tu ne t'occupes plus que d'un seul élève, il y a la qualité de la
229 relation. Quand tu es enseignant ordinaire avec 23 élèves et que tu n'as pas le temps de t'en
230 occuper au niveau personnel, ni d'aller vraiment aider au maximum l'élève, c'est sûr que, en tout
231 cas pour moi, ça me posait réellement problème. L'accompagnement individuel me convient
232 beaucoup mieux dans ce que j'aimerais apporter et dans ce que je suis. Car je suis quelqu'un qui
233 aime bien aller au bout des choses, qui aime bien aussi pouvoir accompagner des élèves le
234 mieux possible, dans les meilleures conditions. C'est plus facile à réaliser dans notre métier que
235 dans le métier d'enseignant ordinaire.

236 ○ *Là, tu as dit ce que tu as gagné, ce que tu as pu améliorer. Est-ce qu'il y a, au contraire,*
237 *des choses que tu n'as plus, que tu regrettes ?*

238 Non. Ben ce matin, au cours de musique, je me disais « tiens, c'est vrai que je ne fais plus assez
239 de musique ». Plus du tout en fait, et peut-être que justement, en suivant ce séminaire, ça va me
240 motiver à faire des petites choses pour introduire la musique quand même, dans mes cours.

241 Alors la musique, peut-être, c'est le point qui me manque le plus. Autrement tout le reste... C'est
242 vraiment peu de choses, c'est tout à fait réalisable avec mes élèves aussi. Donc non, non. Non,
243 ce sentiment d'être vraiment encore mieux dans ma voie qu'avant, au niveau personnel. Mais
244 en même temps, probablement que si je n'avais pas eu toutes ces années dans l'ordinaire, et puis
245 tout ce que j'ai vécu, peut-être que je ne serais pas non plus là, ou peut-être que oui, je ne sais
246 pas.

247 ○ *Tu as dit que ton amie enseignante spécialisée t'avait dit qu'elle te verrait bien dans ce*
248 *métier, qu'elle a cru en toi. Et comment ont réagi tes proches, ton mari ou tes parents,*
249 *par exemple, quand tu as dit que tu voulais faire ça ? Est-ce qu'il y a eu des réactions*
250 *particulières, des encouragements ou des découragements ?*

251 Alors des encouragements, oui : « oui je te vois bien dans cette voie ». Que des encouragements,
252 effectivement. Il y avait aussi des personnes qui me disaient « non, mais tu es folle, ces études,
253 moi je n'aurais pas le courage ». Mais pas au niveau du métier.

254 ○ *Moi aussi je te vois bien dans cette voie.*

255 C'est gentil, merci.

256 ○ *Je te remercie pour ce partage, à bientôt !*

257 À bientôt, merci !

Résumé

Questionnées par notre propre parcours professionnel, nous avons cherché à savoir quelles étaient les motivations qui poussaient les enseignantes ordinaires à effectuer une bifurcation vers l'enseignement spécialisé à un moment de leur trajectoire. Notre environnement actuel est favorable à ces transitions, autant par la valorisation que l'on en fait que par les éventuelles facilitations qui sont mises en avant lors de la formation. Mais qu'en est-il de l'identité de ces actrices de la transition, à quels mouvements leur identité est-elle soumise à ce moment-là ? La bifurcation fait-elle suite à une crise ou bien est-elle vécue comme une continuité ? Y a-t-il des valeurs mises en tension dans cette décision ? Qui sont les personnes ayant influencé ce choix ? Quelle est la place de l'ancien métier dans la reconversion ? Autant de questions que nous avons abordées dans ce travail.

Nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive, et nous sommes inspirées de la méthode histoire de vie qui a pour but de co-construire du sens avec les participantes au travers du matériau biographique. Nous avons ainsi récolté sept récits de vie singuliers dans lesquels nous avons observé les récurrences nous permettant d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Nous nous sommes également penchées sur les effets formateurs d'une telle démarche sur les chercheuses et sur les participantes.

Nous avons pu mettre en avant certains points qui, d'après nous, peuvent motiver les enseignantes à effectuer une telle reconversion : le vécu personnel semble être un facteur important, notamment pendant l'enfance. Dans le contexte professionnel, les rencontres et les opportunités en lien avec l'enseignement spécialisé ont pu influencer le choix de la transition. L'insatisfaction face à l'enseignement ordinaire, à plusieurs niveaux, y joue également un rôle. Finalement, nos participantes semblent être animées par des valeurs communes qui ont apparemment plus de place pour se manifester dans le contexte spécialisé.

Mots-clés : enseignement spécialisé – transition – identité – valeurs – histoire de vie