



Université  
de Liège



# Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle

PROMOTEUR : **Jean Donnay**  
CO-PROMOTEUR : **Jacqueline Beckers**

MEMBRES DU COMITÉ  
D'ACCOMPAGNEMENT  
**Évelyne Charlier**  
**Sabine Vanhulle**

MEMBRES DU JURY  
**Dieudonné Leclercq**  
**Daniel Faulx**

Thèse présentée par **Sandrine Biémar**  
En vue de l'obtention du grade de  
Docteur en sciences de l'éducation

**Septembre 2009**



Le but de cette recherche est d'apporter des éléments de compréhension à un aspect du processus de construction identitaire en lien avec la relation pédagogique, tel qu'un groupe d'enseignants en insertion professionnelle le perçoit. Pour ce faire, une recherche qualitative longitudinale et exploratoire a été menée.

Les résultats sont doubles. Un schéma descripteur de la relation pédagogique a été construit. Il caractérise des images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées par un groupe de trente enseignants en formation initiale. Tout en constituant un référent conceptuel, il offre un cadre pour observer des modifications de ces images identitaires. Ainsi, ce schéma a soutenu à l'étude de sept cheminements identitaires singuliers. Chacun d'eux montre comment un enseignant débutant envisage et vit la construction d'une relation avec ses élèves, avec les adaptations et les renoncements que cela implique.

Une approche compréhensive, donnant une place à la parole des sujets, caractérise le dispositif méthodologique de cette étude. Une analyse inductive menée à partir de récits microbiographiques a d'abord permis la construction du schéma descripteur de la relation pédagogique. Par la suite, vingt-quatre sujets ont fait part de leurs images identitaires relatives à la relation pédagogique à trois reprises lors de leur phase d'insertion professionnelle, via un écrit et deux entretiens. Les parcours professionnels étant différentes, sept sujets, entrés dans le métier après la formation initiale, ont été sélectionnés. Leurs propos ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Le matériau rapporté par chacun d'eux a été condensé et organisé au sein de cartes conceptuelles avant d'être analysé dans une perspective non déficitaire. La description de confrontations, d'ajustements et de tensions identitaires ainsi que le fait des les situer dans les facettes du schéma descripteur de la relation pédagogique ont soutenu l'explicitation du travail identitaire de chaque sujet.

Le dispositif de recherche présente des spécificités comme la place importante accordée à la parole des sujets et le fait de prendre appui sur des données subjectives ; le développement de méthodologies inductives ; la mise en place d'une démarche de triangulation pour interroger la fiabilité des savoirs construits ; ou l'élaboration de cartes conceptuelles pour organiser des données complexes.

En définitive, cette étude menée dans une double visée compréhensive et pragmatique apporte des instruments pour la recherche en sciences humaines et pour la formation des enseignants. Elle met en lumière des stratégies identitaires spécifiques à la construction d'une relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier, à travers un travail de conciliation entre le fait de prendre sa place d'enseignant au sein de la relation tout en en donnant aux élèves. Ce cheminement n'est jamais achevé. Il est au cœur du métier et mérite d'être explicité et accompagné.



## Merci

Arrivée au terme de la rédaction de ma thèse, je mesure le chemin parcouru. Bien que j'en sois l'acteur principal, la mise en œuvre de ce projet et son aboutissement n'auraient pu s'opérer sans les personnes avec qui j'ai eu la chance d'entrer en relation. Chacune d'elles, de près ou de loin m'a accompagnée, soutenue, encouragée aux différents moments de ce cheminement.

Il me revient maintenant de souligner leur contribution significative.

D'abord, j'aimerais exprimer toute ma gratitude au groupe des étudiants en agrégation lors de l'année 2005-2006. Ils ont manifesté un intérêt certain pour mes travaux en acceptant de participer activement à mon projet. Dès le départ, ils ont su me faire confiance. Par la suite, ils ont fait preuve d'une grande disponibilité lors des rencontres organisées après leur formation. Je voudrais particulièrement les remercier pour leur générosité et leur confiance. Ils n'ont pas hésité à partager leurs expériences d'enseignants débutants, leurs points de vue, leurs projets en construction ainsi que leurs doutes et leurs difficultés. Sans eux ce travail n'aurait pu être mené.

L'idée même de pouvoir réaliser une thèse repose sur les échanges et le travail mené en collaboration avec mon promoteur, Jean Donnay. Ce dernier m'a offert des occasions de travailler avec des enseignants dans le cadre de différentes recherches et formations au sein de notre département. C'est ainsi que j'ai découvert le métier de chercheuse, de formatrice et d'accompagnatrice auprès des enseignants ainsi que la relation « praticien-chercheur ». Jean a su me faire confiance en me donnant des zones de liberté, qui m'ont chaque fois poussée à la créativité. Au départ de ce travail de thèse, il m'a mis les rênes en main en me disant que c'était à moi de construire ma perle. Tout au long de ce chemin, semé d'incertitudes et de questionnements, il a été disponible, prêt à m'écouter pour me permettre de baliser mon questionnement de recherche. Il m'a particulièrement aidée à prendre le recul nécessaire, lorsque je me sentais noyée dans mes données. Par ses questions, ses réflexions, ses commentaires pertinents et constructifs ainsi que ses multiples attentions bienveillantes, il m'a appris la rigueur tout me soutenant pour progressivement affiner mon travail de recherche et son écriture.

La collaboration avec d'autres laboratoires m'a également permise de rencontrer l'équipe de l'Ulg. Le travail alors réalisé avec Jacqueline Beckers, ma co-promotrice, m'a donné la possibilité de reconnaître les atouts des échanges entre institutions et de découvrir des points de jonction entre les thèmes de recherche. Dans le cadre de ma thèse, Jacqueline a su porter une réelle attention à mes travaux et à mes différentes avancées. Ses commentaires précis et mobilisateurs ont participé à ma progression. Ses encouragements et la reconnaissance du chemin parcouru furent un réel soutien.

L'accompagnement mené par Évelyne Charlier et Sabine Vanhulle, membres de mon comité, a participé à la qualité de ce travail. Elles m'ont chacune guidée vers plus d'autonomie. Elles ont su porter un regard critique et stimulant en posant des questions qui me relançaient vers de nouvelles explorations. Je les remercie particulièrement pour l'intérêt manifesté à l'égard de mes travaux, pour les commentaires constructifs ainsi que pour les connaissances partagées. Je tiens ici à indiquer toute ma reconnaissance envers Évelyne pour sa disponibilité dans la lecture de mes écrits intermédiaires et pour les nombreuses pistes qu'elle a pu me donner pour valoriser mon travail. La collaboration amorcée avec elle au sein de notre département au cours de ces deux dernières années a contribué au développement de mon identité de chercheuse.

Je remercie également Dieudonné Leclercq et Daniel Faulx d'avoir accepté de faire partie de mon jury et de prendre du temps pour se pencher sur mes travaux.

Les validations des résultats et le test de fidélité réalisés avec trois collègues chercheuses, Sophie, Catherine et Caroline, ont soutenu la méthodologie de cette recherche tout en y ajoutant une qualité scientifique. Je les remercie sincèrement pour le temps qu'elles ont chacune accepté de consacrer à mes travaux et pour la pertinence de leur regard extérieur.

Travailler au sein d'un département qui rassemble des personnes de grande qualité tant au niveau scientifique que humain a sans cesse participé à ma construction personnelle et professionnelle. Mes premières recherches ont été menées sous la direction de Marc Romainville. Ce dernier a très rapidement su baliser le travail tout en laissant une grande place à l'autonomie, ce qui a largement soutenu mon insertion dans le monde de la recherche en éducation et particulièrement, dans le métier de chercheur. Je remercie Marc pour la relation de partenariat qu'il a su et qu'il continue à établir.

Par la suite, la collaboration, l'entraide, les échanges constructifs et motivants qui semblent aussi caractériser notre département, ont alimenté mon parcours. Je remercie sincèrement mes collègues, pour les articles glissés dans le casier, pour les marques d'intérêt, pour les relectures d'articles, pour le soutien technique, pour l'écoute attentive des premières présentations, pour les conseils liés à la rédaction et à la mise en page de fin de thèse, pour les encouragements et les marques d'affection, etc. Chacun se reconnaîtra dans ces différents gestes. Merci aussi pour tous ces moments de convivialité et notre club salades, monté avec Mireille et Sephora, qui ont agrémenté les périodes de travail intense, tout en étant l'occasion de créer des complicités sincères et constructives.

Un tel contexte de travail est une richesse. J'ai pu m'en rendre compte tout au long de mon parcours au Département Éducation et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix. Faire équipe, collaborer, créer des relations de partenariat sont des ingrédients qui, pour moi, sont désormais indispensables

dans un parcours professionnel. De plus, cette année, nous avons pu mesurer combien cette richesse peut aussi nous aider à dépasser des moments particulièrement douloureux.

La rédaction de cette thèse nécessite l'appui de personnes expertes dans le maniement de la langue et dans la mise en page. Je pense particulièrement à Emmanuelle qui a veillé à la disparition des coquilles et des erreurs de normes avec ferveur et efficacité. Anne-Françoise, prenant appui sur son expérience, a su me guider et me donner les appuis nécessaires dans la finalisation du document. Elles furent mes premières lectrices. Je les remercie sincèrement pour le temps qu'elles ont bien voulu consacrer à mes écrits.

Enfin, je voudrais exprimer du fond de mon cœur, un remerciement tout particulier aux différents membres de ma famille. A mon mari, Pierre, qui m'a dès le départ soutenue dans ce projet. La patience, la compréhension, l'appui dans les moments de doute sont des qualités qu'il a su démontrer et dont je lui suis reconnaissante. De plus, ses expériences d'enseignant alimentent certaines de nos discussions. Elles sont sources de réflexions, car lui aussi est chaque jour amené à construire des relations pédagogiques avec ses élèves. Il y a ensuite mes enfants, François et Claire, qui comblent de bonheur ma vie de tous les jours et me rappellent certaines priorités. Ils ont su accepter mes heures de travail à domicile en les accompagnant parfois de séances de dessin. Je remercie également ma famille élargie qui a su se montrer disponible pour le soutien logistique. J'ai un sentiment tout particulier pour mon frère, que je vois s'insérer professionnellement dans de nouveaux contextes, avec les ajustements que cela implique. Je ne pourrais terminer sans exprimer ma gratitude à l'égard de mes parents. Leur regard bienveillant, leur écoute, leur disponibilité témoignent chaque jour de l'amour qu'ils me portent. Je découvre également une certaine fierté dans leurs yeux, ce qui me grandit encore, sachant que c'est eux qui, les premiers, ont posés des balises qui m'ont ensuite permis de cheminer personnellement, socialement et professionnellement.





<b>Introduction</b> .....	1
<b>Partie I : Problématique</b> .....	7
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA PROBLÉMATIQUE</b>	
1. Un mouvement de professionnalisation .....	9
2. Le développement professionnel.....	9
2.1. Eléments en vue d'une explicitation du processus .....	9
2.2. Soutenir le développement professionnel des enseignants .....	13
3. L'enseignant au cœur d'une complexité .....	16
3.1. Un métier complexe .....	16
3.2. Une complexité spécifiée .....	17
3.3. Un contexte qui complexifie la relation avec les élèves .....	18
3.4. Créer une relation avec les élèves en entrant dans le métier .....	19
<b>CHAPITRE 2 : D'UN CHAMP D'INVESTIGATION À DES OBJETS D'ÉTUDE</b>	
1. Un questionnement.....	21
2. Identification de balises pour la recherche .....	22
2.1. Des objets d'étude .....	23
2.2. Modalités d'appréhension de ces objets.....	24
3. Questions et objectifs de recherche .....	25
3.1. Le premier champ d'étude .....	25
3.2. Le deuxième champ d'étude .....	26
<b>Partie II : Cadre conceptuel</b> .....	27
Préambule .....	29
<b>CHAPITRE 1 : DE L'IDENTITÉ AUX IMAGES IDENTITAIRES</b>	
1. Deux approches du concept.....	31
2. L'identité : un état et un processus .....	33
2.1. En termes d'état.....	33
2.2. En termes de processus .....	34
3. L'approche psychologique : construction d'une identité singulière .....	36
3.1. L'identité singulière comme état.....	37
3.2. L'identité singulière comme processus .....	37
4. Approche sociologique : construction d'une identité sociale .....	39
4.1. L'identité sociale comme état .....	39
4.2. L'identité sociale comme processus.....	40
5. Une approche psychosociale de l'identité .....	44

## CHAPITRE 2 : L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

1. Le concept d'identité envisagé dans un champ professionnel.....	47
1.1. Le champ professionnel de l'enseignement.....	47
1.2. L'identité au cœur d'un processus de socialisation professionnelle.....	49
1.3. L'identité comme système de représentations professionnelles.....	49
2. De multiples approches de recherche.....	50
2.1. Aborder le concept dans une perspective temporelle.....	50
2.2. Aborder le concept selon ses dimensions psychologiques ou sociologiques.....	51
2.3. Aborder le concept selon des contextes spécifiques.....	51
2.4. Intégrer les différentes approches.....	52
3. Des travaux de recherche.....	52
3.1. L'identité professionnelle d'étudiants en formation initiale <i>Marie-Claude Riopel (2005)</i> .....	53
3.2. Parcours évolutif d'un savoir professionnel <i>Annie Malo (2005)</i> .....	55
3.3. L'identité professionnelle des enseignants du secondaire <i>Branka Cattonar (2005)</i> .....	57
3.4. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : vers un modèle favorisant l'interaction plurielle <i>Équipe de C.Gohier (1999-2002)</i> .....	59
4. Les apports de ces différents travaux.....	60
4.1. Un processus de construction identitaire.....	60
4.2. Des modalités d'approche de ce processus.....	62

## CHAPITRE 3 : L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

1. L'insertion professionnelle.....	65
1.1. Un champ de recherche étendu.....	65
1.2. Notre approche du processus d'insertion.....	66
2. Les phases de socialisation relatives à l'insertion professionnelle.....	66
2.1. La phase de socialisation informelle.....	67
2.2. La phase de socialisation formelle.....	67
2.3. L'entrée dans le métier.....	68
3. Les obstacles et difficultés associés à l'entrée dans le métier.....	70
3.1. Le passage de la formation au milieu de la pratique.....	70
3.2. Entrer dans une classe en responsabilité.....	72
3.3. Entrer dans une école.....	74
3.4. Entrer sur le marché de l'emploi.....	77
3.5. Entrer dans une institution.....	77
3.6. Un constat douloureux : les enseignants décrochent.....	77
4. L'entrée dans le métier selon une approche identitaire.....	78
4.1. La confrontation aux réalités.....	78
4.2. Des stratégies identitaires pour s'adapter.....	80
5. Notre appréhension du concept d'insertion professionnelle.....	83

## CHAPITRE 4 : LA RELATION PÉDAGOGIQUE

1. L'enseignement, un métier relationnel.....	85
1.1. La relation comme outil et comme objet.....	85
1.2. Une intervention éducative.....	86
1.3. Une pratique relationnelle inscrite dans un temps et dans un lieu .....	87
2. La relation : une préoccupation située.....	87
2.1. Des recherches.....	88
2.2. Évolution des systèmes éducatifs.....	91
3. Des composantes de la relation pédagogique .....	92
3.1. Une relation interpersonnelle .....	92
3.2. Une relation qui prend place dans un système .....	92
3.3. Une relation dans un contexte pédagogique,.....	93
3.4. Des situations pédagogiques situées et contextualisées .....	94
3.5. Une relation affective .....	95
3.6. Une structure hiérarchique .....	98
3.7. Le groupe-classe.....	98
4. Notre appréhension de la relation pédagogique.....	100

## **Partie III : La recherche..... 103**

Préambule .....	105
-----------------	-----

## CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

1. Clarification des termes de la question de recherche.....	107
1.1. Des images identitaires.....	107
1.2. Des images identitaires d'enseignants.....	107
1.3. Des images identitaires relatives à la relation pédagogique.....	108
1.4. Des images identitaires d'un enseignant lors de son insertion professionnelle .....	109
2. Présentation générale du dispositif de recherche .....	109

## CHAPITRE 2 : FONDEMENTS DE NOTRE MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. Un paradigme compréhensif.....	113
1.1. La description.....	113
1.2. L'interprétation.....	113
1.3. La compréhension .....	114
1.4. Une entrée par le sujet.....	114
1.5. Un paradigme constructiviste.....	115
1.6. Une recherche en partie exploratoire .....	116
1.7. Une recherche longitudinale.....	117
2. Une approche qualitative .....	117
2.1. Quelques caractéristiques.....	117
2.2. L'analyse qualitative .....	118
3. Postures de recherche.....	121
3.1. Pertinence de la recherche qualitative.....	121
3.2. Une posture de recherche imbriquée.....	122
3.3. Le statut de la parole du sujet et du chercheur .....	123

4. Échantillon .....	125
4.1. Quelques caractéristiques.....	125
4.2. Évolution de notre échantillon au cours de la recherche .....	126

### CHAPITRE 3 : OPÉRATIONNALISATION DU PREMIER CHAMP D'ÉTUDE

1. La méthodologie d'analyse inductive des données brutes .....	129
2. Recueillir des images identitaires relatives à la relation pédagogique.....	131
3. Analyser les données recueillies .....	133
3.1. Préparer les données.....	133
3.2. Se familiariser avec les données .....	134
3.3. Identifier et décrire les catégories .....	135
4. Poursuivre l'affinement et la révision des catégories construites.....	152
4.1. Triangulation à l'aide d'une autre méthodologie d'analyse.....	152
4.2. Triangulation à l'aide d'autres données .....	155
4.3. Triangulation à l'aide d'autres chercheurs.....	157
4.4. Triangulation à l'aide des sujets.....	157
4.5. Synthèse .....	161
5. Présenter le schéma construit.....	162
" Un schéma descripteur des images identitaires relatives à la relation pédagogique" .....	163
6. Statut du schéma descripteur de la relation pédagogique .....	172

### CHAPITRE 4 : OPÉRATIONNALISATION DU SECOND CHAMP D'ÉTUDE

1. Recueillir des images identitaires dans le temps de l'insertion professionnelle .....	175
1.1. Rendre compte de modifications.....	175
1.2. Le matériau rapporté .....	178
2. Saisir les données : des cartes conceptuelles envisagées dans une perspective non déficitaire .....	180
2.1. Une option méthodologique.....	181
2.2. Des modes de représentations graphiques .....	181
2.3. Élaboration d'une structure d'organisation.....	183
2.4. Construire des cartes conceptuelles .....	188
2.5. Une perspective non déficitaire.....	191
2.6. Précautions méthodologiques .....	192
3. Analyser et interpréter les données organisées .....	194
3.1. Trois angles d'approche .....	194
3.2. Modalités d'analyse des données organisées.....	201
3.3. Modalités d'interprétation des données analysées .....	212
4. Présenter les résultats.....	213
4.1. Sept études de cas .....	213
Étude de cas : "Lisa" .....	215
Étude de cas : "Fred" .....	233
Étude de cas : "France".....	249
Étude de cas : "Clara" .....	263
Étude de cas : "Sara" .....	277
Étude de cas : "Tom" .....	293
Étude de cas : "Luc" .....	309

---

4.2. Lecture transversale des sept études de cas.....	327
4.3. Précautions méthodologiques.....	341
<b>Conclusions et perspectives.....</b>	<b>344</b>
1. Ancrage de notre questionnement.....	347
1.1. Des contextes et des rencontres.....	347
1.2. Ébauche d'une préoccupation de recherche .....	348
1.3. Des visées .....	348
2. Cheminement de recherche .....	349
2.1. Définition d'une approche de recherche .....	349
2.2. Un dispositif méthodologique .....	350
3. Des aboutissements .....	351
3.1. Premier champ d'étude .....	351
3.2. Deuxième champ d'étude .....	352
3.3. Caractéristiques des savoirs construits .....	354
3.4. Des voies d'optimisation des savoirs construits .....	355
<b>Bibliographie.....</b>	<b>359</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>373</b>



## Table des Figures

Fig. 1 : Les étapes du développement professionnel d'un enseignant .....	p.10
Fig. 2 : représentation du modèle de Dubar .....	p.42
Fig. 3 : Schéma reprenant les propos de Demailly .....	p.86
Fig. 4 : Triangle pédagogique .....	p.93
Fig. 5 : Représentation du dispositif de recherche .....	p.111
Fig. 6 : Echantillon des sujets suivis.....	p.127
Fig. 7 : Exemple de grille de codage .....	p.138
Fig. 8 : Exemple pour le critère « actes » .....	p.138
Fig. 9: Croisement des classements .....	p.140
Fig. 10 : Tableau des indicateurs .....	p.142
Fig. 11 : Le schéma descripteur .....	p.143
Fig. 12 : Exemples de ressentis .....	p.144
Fig. 13 : Tableau de codage des manifestations de reconnaissance .....	p.146
Fig. 14 : Tableau des indicateurs de reconnaissance .....	p.147
Fig. 15 : Représentation de l'axe dialectique des trois tendances de reconnaissance .....	p.148
Fig.16 : Représentation graphique du schéma descripteur de la relation pédagogique .....	p.150
Fig. 17 : Tableau des indicateurs du schéma descripteur .....	p.151
Fig. 7b : Exemple de grille de codage complétée avec de nouveaux indicateurs .....	p.159
Fig. 18 : Structure d'organisation avec un niveau de ramification .....	p.184
Fig. 19 : Structure d'organisation avec deux niveaux de ramification .....	p.184
Fig. 20 : Structure d'organisation avec trois niveaux de ramification .....	p.185
Fig. 21 : Structure d'organisation avec quatre niveaux de ramification .....	p.186
Fig. 22 : Exemple de construction de carte – thématisation .....	p.189
Fig. 23 : Tableau en trois colonnes .....	p.189
Fig. 24 : Exemple de démarche pour situer les images identitaires dans ma carte .....	p.190
Fig. 25 : Exemple de situation des images identitaires dans la carte .....	p.191
Fig. 26 : Schéma descripteur comme instruments d'analyse .....	p.199
Fig. 27 : Carte 1 du sujet .....	p.202
Fig. 28 : Carte 2 du sujet 20 .....	p.202
Fig. 29 : Carte 1 du sujet 4 .....	p.203.
Fig. 30 : Carte 2 du sujet 4 .....	p.204.
Fig. 31 : Carte 3 du sujet 4 .....	p.205
Fig. 32 : Représentation des graphiques « Camemberts » relatifs aux données du sujet 4.....	p.206
Fig. 33 : Représentation des données du sujet 4 en histogramme .....	p.207
Fig. 34 : Histogramme des obstacles, des postures, des ressources et des actions (Sujet 4) ...	p.208
Fig. 36 : Graphiques des obstacles, des postures, des ressources et des actions (Sujet 4) .....	p.208
Fig. 37 : Exemple de description d'une confrontation à partir d'une carte .....	p.210
Fig. 38 : Exemple de description d'un ajustement à partir des données issues de la carte .....	p.211
Fig. 39 : Exemple de représentation des confrontations et des ajustements sur les axes .....	p.212





# **INTRODUCTION**



Lors de leur entrée dans le métier, les enseignants découvrent bien souvent la complexité inhérente à leur tâche. Au sein du champ professionnel qui s'ouvre à eux, nous pointons deux aspects qui les interpellent.

D'une part, la nature de l'activité enseignante implique des aspects relationnels où des composantes cognitives et affectives s'entrecroisent et où la relation construite entre l'enseignant et les élèves influence les apprentissages.

D'autre part, le temps de l'insertion professionnelle est un passage difficile, marqué par de nombreuses découvertes tant au niveau des élèves, que des contextes de travail ou encore de la gestion de tâches multiples et variées.

Ces aspects sont à la source de difficultés spécifiques. Les enseignants qui débutent entrent d'emblée dans une ou plusieurs classes, dans une ou plusieurs écoles. Ils ont directement à construire de nombreuses relations avec des élèves très différents en gardant en ligne de mire leur apprentissage. Ces enseignants ont à gérer leur statut de « débutant » dans le métier tout en apprenant à construire des relations constructives avec leurs élèves.

Ainsi, tout en découvrant les contraintes du métier, comment les enseignants qui débutent envisagent-ils et vivent-ils l'entrée en relation avec leurs élèves ? Comment, au sein de cette relation, prennent-ils progressivement leur place d'enseignant tout en donnant aux élèves une place qui leur permet d'évoluer et d'apprendre ?

Le temps de l'insertion professionnelle nécessite de nouveaux apprentissages, le développement de compétences spécifiques et/ou l'ajustement de multiples conduites. Le développement professionnel des enseignants débutants constitue le fil conducteur de notre travail de thèse. Il est envisagé au sein de la dimension relationnelle du métier et plus particulièrement, à propos de la relation pédagogique.

Notre souhait est de mieux comprendre ce processus, dans lequel s'engagent les étudiants que nous rencontrons dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement. Vu les difficultés inhérentes à l'entrée dans le métier, nous pensons qu'une meilleure compréhension à cet endroit est utile. Elle nous aidera, en tant que formateur<sup>1</sup>, à proposer, via des instruments de mise en intelligibilité, des pistes pour soutenir le passage de la formation à la mise en pratique, dès la formation initiale et au cours de l'insertion professionnelle. C'est dans une perspective compréhensive et pragmatique que nous avons entamé ce travail de thèse qui comporte quatre parties.

---

<sup>1</sup> À partir d'ici nous utiliserons le terme « formateur » au masculin singulier pour une raison de commodité stylistique.

La **première partie** situe et décrit la problématique de recherche. Comme le relèvent Paillé et Mucchielli (2005) tout questionnement est une prise de position sur le monde. C'est pourquoi il est utile de questionner notre problématique et d'en annoncer les différents points d'ancrage.

Partant du processus de développement professionnel des enseignants, en formation et/ou débutants, nous contextualisons la problématique tout en la spécifiant.

Notre questionnement concerne une phase de la carrière des enseignants, celle de l'insertion professionnelle. Il se centre sur un aspect du métier, sa dimension relationnelle. En effet, l'enseignement est souvent qualifié de « métier relationnel ». La rencontre avec des élèves, nombreux et différents, constitue une découverte majeure lors de l'entrée en fonction. Source de multiples difficultés, elle nécessite des adaptations spécifiques.

En référence à une définition du développement professionnel, c'est sur la construction identitaire des enseignants débutants en lien avec la dimension relationnelle de leur métier que portera notre attention : comment les enseignants débutants se construisent-ils en tant qu'enseignant au sein de la relation pédagogique avec leurs élèves ?

Pour traiter cette question, nous avons procédé à des investigations conceptuelles. Dans la **deuxième partie** de cet écrit, nous explicitons, dans quatre chapitres, les concepts d'images identitaires, d'identité professionnelle, d'insertion dans le métier et de relation pédagogique.

Ces jalons conceptuels soutiennent l'opérationnalisation de nos questions de recherche. Dans une **troisième partie**, nous posons les fondements méthodologiques et décrivons le dispositif de recherche construit. Il s'inscrit dans une approche qualitative, centrée sur la description et la compréhension d'un processus complexe. Il a été adapté en fonction de notre questionnement, de notre contexte de recherche et des aspects que nous souhaitons privilégier. Les perceptions qu'ont les enseignants de leur construction identitaire au sein de leur métier est pour nous un point d'appui. Il en est de même pour la relation de nécessité réciproque à construire entre le chercheur<sup>2</sup> et les sujets-enseignants. Outre la place à accorder aux sujets au sein du dispositif de recherche, la centration sur une dimension relationnelle du métier nous inscrit dans une recherche exploratoire, sans cadre de référence a priori. En effet, les modalités de construction identitaire associées à la fois à l'entrée dans le métier et à la mise en place d'une relation avec les élèves sont peu présentes dans la littérature issue des recherches en sciences de l'éducation.

---

<sup>2</sup> À partir d'ici, nous utiliserons le terme « chercheur » au masculin singulier pour une raison de commodité stylistique.

Nos questions de recherche portent sur des objets distincts tout en étant conjoints : les images identitaires de la relation pédagogique et leurs modifications à travers le temps de l'insertion professionnelle. Ils sont traités dans deux champs d'étude.

Le premier tend à construire un cadre de référence qui donne une intelligibilité à l'aspect de l'identité enseignante lié à la relation pédagogique, dans le temps de la formation initiale.

Le second se centre sur les modifications opérées au niveau de ces images identitaires au fur et à mesure de l'entrée dans le métier. À cet endroit, le cadre de référence construit dans le premier champ d'étude offre un point d'ancrage pour rendre compte des modifications opérées au cours du temps.

Chaque champ d'étude poursuit des objectifs propres, développe un dispositif méthodologique particulier et apporte des résultats spécifiques, tout en restant complémentaire.

Dans **une quatrième partie**, nous proposons les conclusions de nos travaux ainsi que des perspectives pour la recherche et pour la formation des enseignants.

À présent, il nous revient de présenter l'ensemble de notre parcours de recherche. Nous vous invitons ainsi à découvrir un aspect du processus de construction identitaire, au travers des propos de « Lisa », « Fred », « France », « Clara », « Sara », « Tom », « Luc », et de vingt-trois de leurs collègues qui ont chacun fait le choix de s'engager dans le métier d'enseignant.



**PARTIE I**  
**PROBLÉMATIQUE**





# Chapitre 1 : Contexte général de la problématique

---

## 1. Un mouvement de professionnalisation

Actuellement les discours sur la professionnalisation de la fonction enseignante abondent (Day, 1999 ; Bourdoncle, 2000 ; Lang, 2001 ; Vanhulle et Lenoir, 2005). De manière générale, ils présentent une mobilisation et une responsabilisation des agents considérés comme acteurs. Ils indiquent aussi une tentative de valorisation du métier dans un contexte de plus en plus complexe où le renouvellement est présenté comme nécessaire.

Ce mouvement se traduit au sein des systèmes éducatifs et de leurs institutions via différentes réformes. Le Rapport Parent au Canada, le Rapport Bancel en France ainsi que le Décret Missions en Communauté française en sont quelques exemples. Les changements qui y sont amorcés depuis les années 90 laissent entrevoir une tendance à la responsabilisation et la rationalisation des tâches, en passant par l'explicitation des finalités éducatives.

Pour notre part, nous désirons envisager ce mouvement du point de vue des acteurs au sein de leur trajectoire de professionnalisation. C'est pourquoi, nous l'interrogerons via le processus de développement professionnel. Ce dernier mérite d'être explicité, car comme le relèvent Donnay et Charlier (2006) il est « *au cœur de l'exercice du métier d'enseignant* ». C'est ce que nous ferons dans la partie qui suit.

Nous relevons également que le mouvement de professionnalisation semble lié à une complexification de la tâche enseignante (Lang, 2001). Certains éléments propres à cette réalité méritent aussi d'être clarifiés car ils contextualisent le développement professionnel dans lequel les enseignants sont impliqués. Cette contextualisation suivra l'explicitation du processus de développement professionnel.

## 2. Le développement professionnel

Afin d'expliciter ce processus, nous proposons de pointer des éléments qui participent à sa mise en compréhension.

### 2.1. Éléments en vue d'une explicitation du processus

Dans une acception assez large, le développement professionnel couvre, selon Blin (1997, p. 211), toutes « *les transformations individuelles ou collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles de l'être dans des situations professionnelles* ». Il rend compte de l'évolution du

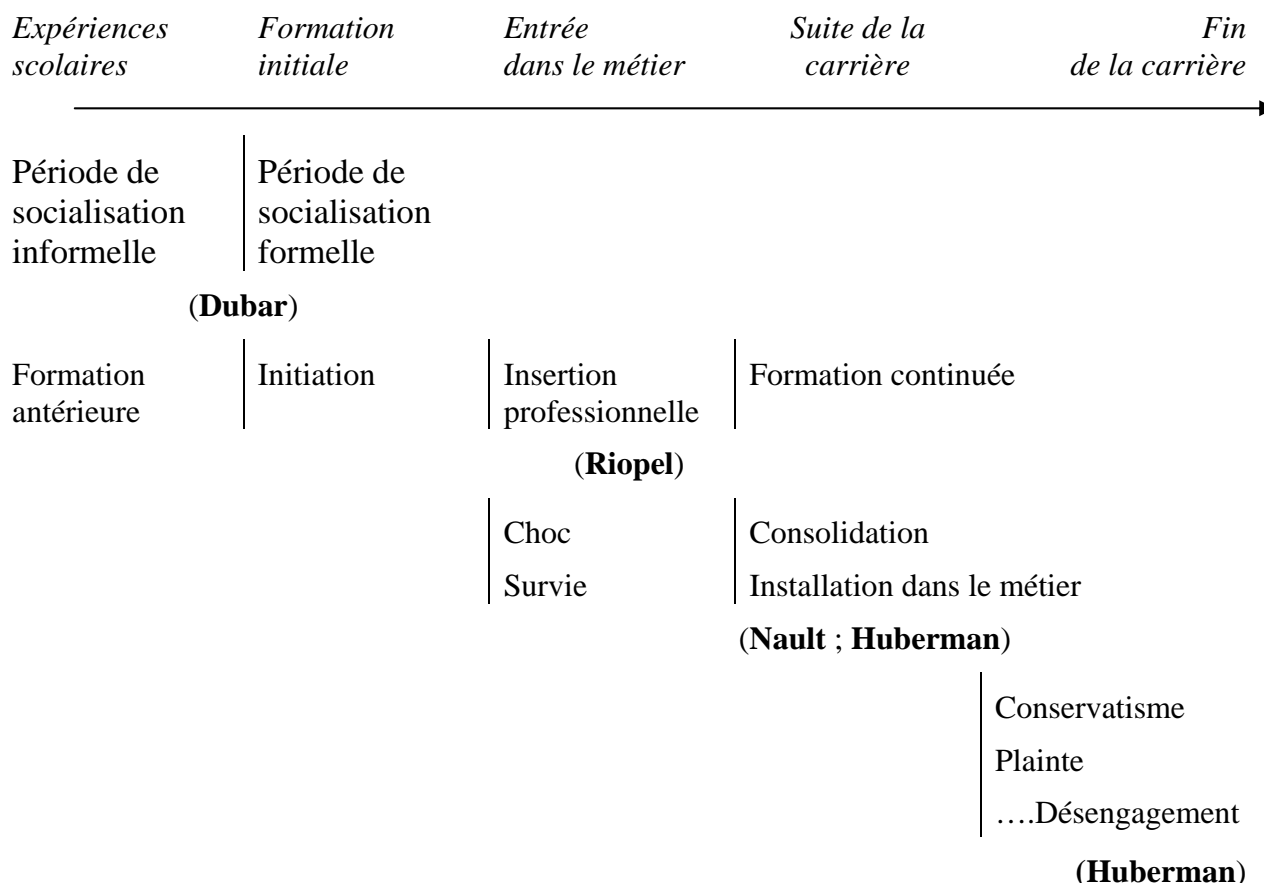
professionnel à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques et des conditions de travail.

Selon Barbier (2009), il s'agirait davantage d'un concept mobilisateur, soit un référent qui aide à concevoir. Parler de développement professionnel reviendrait dès lors à se donner la possibilité d'envisager ce qui se passe du côté du sujet qui est en train de vivre des transformations en termes de compétences ou d'identité, en situation professionnelle.

### 2.1.1. Une inscription temporelle

Les transformations vécues par le sujet s'écoulent dans le temps et se nourrissent des multiples expériences de vie personnelles ou professionnelles. Ainsi, dès le début de sa scolarité, l'élève, futur enseignant, commence à engranger des matériaux sur lesquels il va pouvoir prendre appui. Son histoire d'apprentissage, son vécu d'élève constituent les soubassements de ses conduites professionnelles futures et dès lors, participent à son développement professionnel (Donnay, 2000). Ces différentes expériences semblent nécessairement influencer la suite de son parcours.

Plusieurs auteurs (Huberman, 1989 ; Dubar, 2000 ; Nault, 2003 ; Riopel, 2006) ont tenté d'identifier des étapes qui jalonnent le parcours d'un enseignant.



- Fig. 1 : les étapes du développement professionnel d'un enseignant -

Après la formation initiale considérée comme une socialisation formelle par Dubar (2000), l'entrée dans le métier semble apporter des expériences particulièrement marquantes pour les enseignants. Plusieurs études (Huberman, 1989 ; Cattonar, 2005) indiquent que cette période est encore très présente à leur conscience des années après. Elle se caractérise par des adaptations nécessaires à un nouvel environnement et débouche sur l'actualisation des compétences et de l'identité professionnelle (Riopel, 2006). D'autres auteurs parlent de « choc du terrain » (Gervais, 1999), de « période de survie » (Huberman, 1989), de « confrontations entre les images du métier et la réalité du terrain » (Cattonar, 2005).

Dans la suite de la carrière enseignante, Riopel (2006) considère la formation continuée comme une mise à jour et un enrichissement de la pratique. Huberman (1989) et Nault (1999) pointent des étapes de consolidation et d'installation dans le métier. D'après ces auteurs, même si les parcours se diversifient au cours du temps, des périodes de remises en question sont observées, de même que des périodes où une certaine sérénité<sup>3</sup> s'installe. Huberman (1989) est le seul à envisager la fin de carrière.

### 2.1.2. Un processus d'apprentissage

En référence à Donnay et Charlier (2008), les transformations réalisées dans le temps peuvent également être considérées comme étant de l'ordre d'un processus d'apprentissage :

- orienté par des valeurs personnelles, de groupe et institutionnelles : les transformations s'inscrivent dans des projets chargés de valeurs, vers un progrès, un accomplissement, vers des conditions de travail plus favorables ;
- nourri par des interactions avec l'Altérité : les interactions formelles et informelles avec l'Autre, les échanges dans le cadre de réseaux de praticiens amènent à se confronter à d'autres logiques ;
- situé dans une école avec des pratiques, des collègues, des logiques bureaucratiques et professionnelles (inscription dans un système éducatif particulier) ;
- dynamique et récurrent : il ne s'agit pas d'une juxtaposition linéaire de transformations mais plutôt d'un système d'axes de développement où plusieurs facettes de la profession interagissent et évoluent à des rythmes différents ;

---

<sup>3</sup> Cette sérénité est caractérisée par une distance affective par rapport à la réalité avec une acceptation de soi et une forme de réconciliation entre l'idéal et la réalité

- intentionnel ou non : il est difficile de planifier des transformations. Tout dépend de la capacité de l'enseignant à tirer profit des occasions qui se présentent à lui ;
- ancré dans le développement personnel : les transformations touchent la personne dans sa totalité, dans ses capacités relationnelles, dans son intelligence organisationnelle et institutionnelle, dans ses valeurs politiques, morales et éthiques ;
- lié au processus de construction identitaire : il est orienté par l'image que l'enseignant se fait de son rôle, de sa fonction tout en l'influençant.

Ce processus d'apprentissage est singulier : chacun apprend à son rythme en fonction de ses acquis antérieurs et de son projet personnel. Il a des répercussions sur la personne elle-même, sur la connaissance de soi en tant qu'individu et qu'enseignant.

De plus, les pratiques enseignantes sont autant de facteurs qui influencent la mise en route de ce processus. En effet, celui-ci est profondément ancré dans les pratiques qui sont à la fois le lieu d'atterrissage et de décollage des temps de réflexion et des analyses. Les interactions soutiennent sa mise en mouvement : se confronter à l'Altérité, c'est apprendre sur soi de l'Autre (Donnay et Charlier, 2006). En conséquence, nous retenons que le contexte dans lequel évolue un enseignant, comprenant de multiples interactions, influence les transformations qu'il vivra au cours de son développement professionnel.

### 2.1.3. Un processus qui présente deux pôles

Les caractéristiques évoquées ci-dessus indiquent que les transformations concernent deux aspects : celui relatif aux compétences, c'est-à-dire aux ressources mobilisées par un sujet dans un contexte professionnel, et celui relatif à l'identité du sujet, c'est-à-dire à l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un sujet (Barbier, 1996). Ces deux aspects sont mobilisables en situation d'enseignement et évoluent au fur et à mesure des expériences. Le parcours d'un enseignant se fonde ainsi sur l'acquisition de compétences professionnelles et sur la construction identitaire en tant qu'enseignant.

En conséquence, nous retenons la définition du développement professionnel proposée par Donnay et Charlier (2008) : « *un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle* » (p.13).

### 2.1.4. Un processus qui implique le professionnel

Martineau (1998) insiste sur le fait que l'enseignant est largement impliqué dans ce processus de transformation personnelle au cours duquel il verra :

- ses compétences se développer et sa pratique évoluer ;
- sa lecture de sa fonction changer vers une prise de conscience de la complexité ;
- ses relations avec ses collègues à l'intérieur et à l'extérieur de l'école se modifier ;
- sa posture personnelle se clarifier.

Ainsi, comme le soulignent Charlier et Donnay (2008), le concept de développement professionnel restitue à l'enseignant sa liberté d'apprendre en même temps que la responsabilité de sa qualification. Chacun est acteur au sein de son développement professionnel et en porte la responsabilité. Il suppose une capacité individuelle de se développer personnellement et professionnellement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Il revient à l'enseignant de se créer et de profiter des occasions qui lui sont offertes, de revisiter les chemins parcourus, de s'interroger sur ce qu'il a fait, comment il l'a fait et pourquoi il l'a fait.

## 2.2. Soutenir le développement professionnel des enseignants

Néanmoins, même si la prise en charge de ce processus incombe à l'enseignant, les institutions ont également à mettre en place un certain nombre de conditions pour permettre sa mise en œuvre. Selon Day (1999), notamment, il semble constructif d'opter pour une forme de responsabilité partagée : le professionnel a la responsabilité de son évolution mais l'école ainsi que l'institution dans lesquelles il travaille ont également la responsabilité de la mise en place de conditions propices au développement professionnel.

### 2.2.1. Les formations initiales et continuées

La mise en place de telles conditions renvoie notamment à la formation initiale et continuée des enseignants. Celle-ci est à envisager comme un processus continu, tout au long de la vie.

Dans la plupart des pays industrialisés, les systèmes éducatifs ont pris des initiatives pour inscrire les enseignants dans une trajectoire de formation et de développement professionnel à long terme.

La formation initiale a été organisée sur quatre années au Canada et un processus d'« universitarisation » occupe actuellement les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) français.

En Communauté française de Belgique, les hautes écoles pédagogiques ont connu des remaniements de leur programme : des cours de réflexion sur l'identité, de recherche en éducation et des formations

pratiques, réalisant explicitement le lien entre la théorie et la pratique, ont été ajoutés. Des masters didactiques ont vu le jour à l'université. L'identité professionnelle et l'analyse des pratiques sont devenues des objets de formation. La formation en cours de carrière a été rendue obligatoire via un décret<sup>4</sup> qui oblige les enseignants et les établissements scolaires à définir un plan de formation. Concrètement, les enseignants sont obligés de suivre six demi-journées de formation sur deux années et de tenir à jour leur plan personnel de formation. Un Institut de Formation Continue interréseaux<sup>5</sup> (IFC) a été créé suite à cette directive.

### **2.2.2. La mise en œuvre de dispositifs professionnalisants**

Au sein des lieux concernés par ces formations se pose la question de la mise en œuvre de dispositifs qui puissent mettre les enseignants sur des trajectoires de développement professionnel.

Parmentier et Paquay (2002) ainsi que Barbier (2004) se sont interrogés sur les particularités d'un dispositif qui soutient la construction de compétences. Ils semblent se caractériser par :

- la confrontation à des situations complexes authentiques qui permet d'interagir directement avec des pratiques réelles ;
- l'analyse de situations-problèmes soutenue par un travail de réflexion sur l'action (interprétation, structuration, intégration, transfert) qui soutient la transformation, l'adaptation et la construction de représentations autour des situations travaillées ;
- l'interaction entre les membres : les échanges, les discussions qui soutiennent la remise en question, l'explicitation et l'intégration.

D'autre part, des écrits (Schön, 1994 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001 ; Kelchtermans, 2001 ; Beckers et al., 2002 ; Barbier, 2004) mettent largement en évidence que le professionnel développe ses compétences et clarifie son identité par l'action et la réflexion sur l'action. Ils prônent un travail réflexif à partir des pratiques effectives. Apprendre à réfléchir sur sa pratique et ainsi capitaliser l'expérience acquise, la réorganiser apparaissent indispensables pour permettre à l'enseignant d'évoluer et de s'adapter dans un contexte complexe et changeant.

---

<sup>4</sup> Décret relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement secondaire ordinaire (2001).

<sup>5</sup> Des Centres de Formations continuées existaient déjà au sein des différents réseaux d'enseignement. L'IFC propose différentes formations ouvertes à l'ensemble des enseignants.

### 2.2.3. La réflexivité et le soutien au développement professionnel

Prenant appui sur la démarche réflexive, la formation peut ainsi être considérée comme un vecteur de la remise en question de soi, de ses anciennes appartenances et croyances, de ses compétences. Elle pourrait soutenir la formalisation et la capitalisation des savoirs d'action et potentiellement, la clarification de son identité professionnelle (Donnay et Charlier, 2008).

Néanmoins, ce travail n'est pas automatique. Il implique un engagement personnel du sujet. Ce dernier est invité à mettre à distance la situation vécue, à prendre du recul et ainsi à se regarder agir dans la situation (action et réflexion). C'est lui qui considère son activité et lui-même comme faisant partie de la situation traitée et comme objets de réflexion.

De plus, la prise de risque est réelle car en se regardant fonctionner, le sujet peut découvrir ses propres ambivalences, ses résistances, etc. L'entrée dans une telle démarche suppose d'être prêt à mettre en question ses propres façons d'agir et ses expériences et/ou de ressentir un intérêt à le faire, par exemple lorsque les actes posés ne permettent pas d'atteindre les effets escomptés.

En outre, quand un professionnel réfléchit sur l'action, dans l'après-coup, il réfléchit sur la trace de l'action qui lui reste en mémoire. Pour ce faire il prend appui sur des unités de pensée qu'il rend accessibles. Ce sont des représentations.

Un travail semble pouvoir s'engager autour de ces représentations afin de les expliciter, de les confronter, de les alimenter. En effet, concrètement, la réflexivité est outillée par des consignes de discussions et/ou d'écriture, par des trames conceptuelles et par des modes particuliers d'évaluation qui permettent leur mise au jour (Vanhulle, 2005).

Les effets de ce travail se situent au niveau personnel et au niveau collectif. D'une part, le sujet développe des compétences propres, organise ses ressources en vue de pouvoir les exploiter par après. Il apprend de son expérience tout en s'offrant une plus grande prise sur les futures situations de travail. D'autre part, les compétences mises en évidence donnent une plus grande intelligibilité à la pratique professionnelle dans son ensemble.

Au vu de ces caractéristiques, la démarche réflexive semble être un outil de formation qui soutient la mise au jour des représentations. Elle permet ainsi la mise en lumière de certains aspects du processus de développement professionnel par l'enseignant qui est en train de le vivre.

En synthèse, l'explicitation du processus de développement professionnel proposée ici nous permet de relever que tout enseignant devient progressivement un enseignant au fur et à mesure d'un cheminement qui prend sa source dès sa vie d'élève pour se poursuivre après sa mise à la retraite.

Ce cheminement est marqué par des étapes qui sont porteuses de vécus spécifiques. Ce parcours prend la forme d'un apprentissage où l'enseignant va progressivement développer des compétences propres tout en se construisant une identité singulière. Cet apprentissage est source de questionnements et de transformations personnelles et professionnelles. Même si l'enseignant est impliqué dans son processus de développement professionnel, des dispositifs de formation peuvent le soutenir et l'aider à clarifier son propre cheminement en prenant du recul par rapport à ce qu'il vit.

### **3. L'enseignant au cœur d'une complexité**

Le mouvement de professionnalisation indique aussi une complexification de la tâche enseignante. Même si cette complexité tend à augmenter dans le contexte actuel, elle semble inhérente à la fonction. L'enseignant, engagé dans un processus de développement professionnel, est ainsi amené à faire face à la complexité liée à l'enseignement. Mais de quelle complexité s'agit-il ? Comment pourrions-nous la définir ? A quels aspects du métier est-elle particulièrement associée ? Et comment l'enseignant perçoit-il cette complexité ? Ces différentes questions guideront nos investigations.

#### **3.1. Un métier complexe**

Dans une tentative d'explicitation, certains chercheurs (Brichaux, 1997) ont travaillé à partir des termes qui qualifient la tâche enseignante. D'autres (Tochon, 1993 ; Clermont-Gauthier, 1993 ; Mosconi, 1998 ; Tardiff et Lessard, 1999 ; Bru, 2002 ;) se sont davantage centrés sur la nature des savoirs mis en jeu. D'autres encore (Donnay et Charlier, 1990 ; Perrenoud, 1999 ; Longhi, 1998 ; Barrère, 2002 ; Lenoir et al., 2005 ; Demailly, 2008) ont tenté de spécifier des aspects du métier qui fondent sa complexité.

L'association de ces différents regards permet de dire que la fonction enseignante se caractérise par la complexité au sens où Morin (1990) la définit : « *une irruption d'antagonismes au cœur des phénomènes organisés, l'irruption de paradoxes ou de contradictions au cœur de la théorie* » (p. 379).

Elle est perceptible dans la définition proposée par Donnay et Charlier (1995). « *L'enseignant professionnel est un formateur qui en fonction d'un projet de formation explicité tient compte de manière délibérée du plus grand nombre de paramètres possibles de la situation de formation considérée, les articule de manière critique, envisage une ou plusieurs possibilités de conduites et prend des décisions de planification de son action, les met en œuvre dans des situations concrètes et recourt à des routines pour assurer l'efficacité de son action, réajuste son action dans l'instant s'il le perçoit comme nécessaire (réflexion dans l'action) et tire pour plus tard des leçons de sa pratique (réflexion sur l'action)* » (p. 27).



### 3.2. Une complexité spécifiée

Dans ces propos, la complexité de la tâche enseignante est envisagée de manière générale. Il semble néanmoins qu'elle concerne différents aspects du métier. Elle peut être liée au contexte social et socio-économique, à l'institution et aux missions qu'elle prône, à l'organisation, au public rencontré, etc.

Certaines caractéristiques liées au métier retiennent notre attention.

- **L'enseignement est un métier relationnel** (Perrenoud, 1999 ; Demailly, 2008 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008): l'enseignant est successivement placé dans différents systèmes d'interactions (collègues, parents, directions, formateurs). Il est amené à gérer les relations avec ses élèves. C'est avec eux qu'il passe la plus grande partie de son temps. D'un point de vue sociologique (Cattotar, 2005), l'élève représente d'ailleurs le principal autrui signifiant de cette relation.
- **La relation avec les élèves comme facteur de choix, de satisfaction et d'insatisfaction** : le besoin de relations avec les jeunes est un argument souvent utilisé pour expliquer le choix du métier (Donnay, 2008). Outre le fait d'être un critère de choix, il semble aussi être un critère de qualité. Partant des propos issus de plusieurs cohortes d'étudiants rencontrés en formation initiale, cet auteur compte que 60,5 à 70% d'entre eux se disent prêts à quitter le métier si la relation avec les élèves ne va plus. 55% à 60% d'entre eux relèvent l'importance de se sentir utiles et d'avoir un effet auprès des élèves. Dans l'exercice du métier, ces relations s'avèrent être à la fois une source de satisfaction et d'insatisfaction, voire de difficulté dans le métier (Tardiff et Lessard, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004 ; Cattotar, 2005 ; Donnay, 2008)
- **L'enseignement est un métier de l'intervention humaine** (Lenoir, 2005) : il consiste à agir à l'égard d'une autre personne dans une perspective constructive pour elle. Ces métiers sont souvent considérés comme impossibles car ils se heurtent aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet.
- **L'enseignement constitue une gestion simultanée d'un ensemble d'aspects liés aux élèves** : la prise en compte simultanée du groupe, de chaque élève en particulier, de leurs interventions, de leurs attitudes, de leurs avancées dans l'apprentissage, de la préparation prévue, du contenu à donner et à maîtriser, du programme, du temps scolaire, des évaluations (etc.) constitue le quotidien de l'enseignant. Ce dernier est sans cesse en train de rechercher des compromis qui lui permettront d'assurer sa tâche.

- **L'enseignement a une dimension éthique** : cet aspect du métier est relevé par Demailly (2008), Longhi (1998) et Jutras (2007). Il est lié au fait que les enseignants ont en charge des personnes en développement. Des préjudices pourraient être subis par les personnes en présence (enseignants-élèves). Certaines paroles, attitudes ou remarques formulées ou vécues dans les interactions risquent parfois d'atteindre leur intégrité.

Au vu de ces éléments, la relation avec les élèves dans la classe semble être un aspect qui caractérise le métier tout en fondant en partie sa complexité.

### 3.3. Un contexte qui complexifie la relation avec les élèves

En outre, le contexte scolaire s'est modifié au fur et à mesure de l'évolution des systèmes éducatifs. L'obligation scolaire associée à l'augmentation et à la diversification des offres de formations a eu pour effet un accroissement massif du nombre d'élèves. Cette massification scolaire a entraîné une entrée de publics de plus en plus différents.

#### 3.3.1. L'hétérogénéité des publics

De « nouveaux » publics arrivent dans les classes. Ils sont constitués d'élèves ayant des rapports à l'école variés, des comportements inattendus, des niveaux différents, des connaissances multiples, des trajectoires scolaires et des provenances sociales et socio-économiques diverses.

Les élèves ne sont plus seulement les « héritiers » ou les « boursiers » décrits par Bourdieu et Passeron (1964).

Leur rapport à l'école semble plus instrumental : ils ne sont pas persuadés de l'importance d'apprendre et attendent d'être convaincus de l'utilité des études. En conséquence, la démotivation des élèves, le manque d'intérêt pour les études sont davantage relevés par les enseignants (Cattonar, 2005 ; Barrère, 2002 ; Rayou et Van Zanten, 2004 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008) qui voient, dans le fait de solliciter la motivation, une tâche supplémentaire, peu légitimée (Barrère, 2002 ; Cattonar, 2005).

Leur rapport à l'autorité semble également modifié.

Selon Barrère (2002), les modes de chahuts se sont diversifiés ainsi que les formes d'incivilités. Cet auteur souligne que « *la figure traditionnelle de l'enseignant centrée sur le savoir et censée résoudre les problèmes d'autorité par la légitimité elle-même de ce savoir et de l'autorité incontestée de l'adulte envers l'enfant* » est aujourd'hui en difficulté. « *Ni le rapport aux savoirs des nouveaux publics, ni la transformation des rapports inter-générationnels ne permettent plus de fonder sûrement [cette autorité]* » (p.112). De plus, l'accès aux savoirs est désacralisé avec l'arrivée des nouvelles technologies et ne donne plus à l'enseignant une autorité symbolique.

L'augmentation de l'hétérogénéité semble changer les conditions d'exercice du métier. D'après Cattonar (2005)<sup>6</sup>, elle est perçue assez négativement par les enseignants qui y voient une source de complexification de leur métier. Certains enseignants se sentent démunis et peu formés pour prendre en charge ces aspects. Cette perception provoque un sentiment de ne plus être capable de pouvoir mener tout de front (Biémar, Houart et Philippe, 2000).

### 3.3.2. Une relation pédagogique au cœur de multiples difficultés

Avec l'arrivée de nouveaux publics, la relation enseignant-élève est perçue comme plus difficile. Chapoulie (1987) parle d'une crise de la relation pédagogique.

Un rapport réalisé par la Cour des comptes en France (2003, cité par Janot, 2008, p.151) indique aussi qu'« *en vingt ans, le métier s'est considérablement transformé, intégrant, au-delà des savoirs fondamentaux, une dimension éducative nouvelle* ». Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) qui travaillent sur le stress des enseignants rapportent précisément que « *c'est la maîtrise du groupe-classe en termes de discipline, de dynamique, de psychologie et de compétence émotionnelle et relationnelle qui semble être le plus problématique* » (p.151).

Barrère (2002, p. 255-272) relève un certain nombre de difficultés relationnelles rapportées par des enseignants français en fonction. Elles seraient liées à la génération, à une distance culturelle. L'utilisation du langage, le rapport aux médias et à la culture musicale constitueraient des espaces où les malentendus s'installent.

Ainsi, la relation pédagogique ne semble plus être établie, d'emblée, sur la base d'une culture commune entre enseignant et élève. Elle tend à s'élaborer au fur et à mesure des ajustements entre les partenaires de la relation. Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) parlent de légitimité à construire.

### 3.4. Créer une relation avec les élèves en entrant dans le métier

En regard des étapes du processus de développement professionnel, il semble que certaines périodes soient particulièrement marquantes. Les travaux de Huberman (1989), Nault (1993), Baillauquès et Hétu (1993), Gervais (1999), Cattonar (2005) et Portelance (2008) pointent en particulier l'étape d'entrée dans le métier.

Celle-ci marque de manière spécifique le processus de développement professionnel. L'enseignant débutant découvrirait des éléments insoupçonnés et questionnerait ses représentations initiales du métier. L'entrée en relation avec des élèves, nombreux, placés dans des groupes hétérogènes, semble être à la source de difficultés spécifiques.

---

<sup>6</sup> Cattonar a mené une enquête dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique auprès de 3620 enseignants.

La gestion de la classe ou des différences d'attitudes, d'acquis et de rapport à l'école sont souvent évoquées comme problématique, en particulier lors de l'insertion professionnelle (Nault, 1999; Gervais, 1999).

En définitive, nous retenons que, d'une part, la complexification du métier liée à la massification des publics interroge l'ensemble des enseignants quant au type de relation à construire avec des élèves différents. D'autre part, cette complexité semble accrue lors de l'entrée dans le métier. C'est en regard de cette complexité particulière, que nous nous proposons de questionner le processus de développement professionnel des enseignants débutants.

## Chapitre 2 : D'un champ d'investigation à des objets d'étude

---

Les investigations réalisées à propos du processus de développement professionnel et du contexte de complexification de la tâche enseignante nous amènent à formuler notre questionnement et à cibler nos objets d'étude.

### 1. Un questionnement

Le choix et la définition de notre problématique s'inscrivent aussi dans un contexte professionnel personnel. Étant donné notre implication comme formateur et comme chercheur dans la formation initiale et continue des enseignants, des propos d'enseignants<sup>7</sup> nous ont souvent interpellée : « *on n'apprend rien en formation, c'est vraiment inutile, on perd son temps* » ; « *Rien de telle que l'expérience sur le terrain, c'est là qu'on se forme vraiment* ». Outre le fait que ces propos questionnent directement notre identité de formateur, ils ont orienté notre questionnement sur la manière dont les enseignants envisagent et vivent leur développement professionnel ainsi que sur le soutien que la formation peut lui apporter. Cette préoccupation envisage à la fois une approche compréhensive du processus de développement professionnel et une approche plus pragmatique qui envisage des dispositifs de soutien à ce processus.

Ces deux perspectives interreliées mettent le processus de développement professionnel de l'enseignant en ligne de mire. Notre choix d'investir plus avant le développement professionnel nous permet de formuler une question : comment un enseignant se construit-il en tant que professionnel au cours de son développement professionnel ?

Par la suite, la clarification d'un aspect de la complexification du métier a spécifié notre souhait d'interroger le processus de développement professionnel en regard de la construction d'une relation pédagogique.

L'attention portée à la dimension relationnelle du métier d'enseignant s'ancre elle aussi dans notre vécu de formateur et de chercheur. D'une part, les enseignants rencontrés lors de recherches ou en formation continue relèvent souvent des difficultés qui concernent la mise en relation avec les élèves : la gestion de la discipline, la prise en charge des émotions, le fait de devoir s'adapter à des élèves de plus en plus différents, etc. Ils pointent des besoins de formation à ces endroits.

---

<sup>7</sup> Le regard négatif porté sur la formation initiale est relevé par plusieurs auteurs (Rayou et al., 2004) : les formations reçues ne semblent pas permettre aux enseignants de faire face aux imprévus de leur métier ; leurs contenus sont souvent considérés comme trop théoriques, éloignés des besoins réels, difficilement applicables ou transposables.

D'autre part, dans le cadre des cours d'agrégation<sup>8</sup>, les étudiants ont à mener des travaux en groupe sur une problématique qu'ils définissent en fonction de leurs préoccupations. Ces dernières années, les thèmes des travaux portent majoritairement sur la relation à construire et à établir avec les élèves : le premier contact, l'autorité, la gestion de la classe, etc.

En outre, dans le cadre du Réseau Education Formation (Biémar, 2003), nous avons initié une recherche qui nous a amenée à rencontrer dix anciens étudiants, débutants dans l'enseignement. Cette étude a permis d'observer que ces enseignants accordent une place importante aux dimensions relationnelles du métier.

Les conditions relationnelles semblent considérablement influencer l'apprentissage des élèves et les sujets interrogés disent devoir investir cette dimension de leur métier plus que ce qu'ils ne l'avaient imaginé lorsqu'ils étaient en formation. Ainsi, la construction de la relation pédagogique avec les élèves semble amener des questionnements spécifiques.

Par ailleurs, le fait de travailler dans le contexte de la formation initiale nous met en contact avec des futurs enseignants et/ou des enseignants débutants. Les questions qu'ils se posent sont liées à leur parcours et précisément, au fait qu'ils entrent dans le métier et le découvrent. Cette réalité nous a poussée à nous pencher plus précisément sur l'étape de l'insertion professionnelle.

Ainsi, la centration réalisée sur la dimension relationnelle du métier ainsi que sur la période d'insertion professionnelle nous permet de spécifier notre questionnement en ces termes : comment les enseignants débutants se construisent-ils en tant qu'enseignant au sein de la relation pédagogique avec leurs élèves ?

## 2. Identification de balises pour la recherche

La formulation de ces questions reflète déjà notre volonté de nous centrer sur la personne de l'enseignant. Certaines balises pour la recherche sont déjà perceptibles : un objet identitaire, vu l'implication de l'enseignant dans un processus et une recherche dans le temps, pour rendre compte d'un développement.

La clarification du processus de développement professionnel nous permet de cibler un objet d'étude. En effet, deux chantiers importants occupent les enseignants.

- Stabiliser pour soi un champ de compétences spécifiques à sa profession.
- Se construire une identité professionnelle.

---

<sup>8</sup> Nous sommes assistante pour les cours d'agrégation organisée au sein des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur.

Ainsi, l'enseignant est amené à organiser et à développer ses compétences personnelles et professionnelles au sein d'une pratique personnalisée. Ces modifications impliquent avant tout sa personne, son rapport aux autres et au monde, soit **son identité professionnelle en construction**.

Notre étude s'oriente sur la dimension identitaire du développement professionnel.

## 2.1. Des objets d'étude

L'identité professionnelle renvoie aux images que chacun se fait de sa profession et de soi dans sa profession. En effet, elle n'est pas directement accessible mais reste appréhendable à partir des images conscientes que le professionnel peut expliciter à propos de lui-même et de sa situation, à un moment donné (Donnay, 2000). Ces images constituent **un premier objet d'étude**.

Pour un enseignant, elles commencent à se construire dès les premières expériences personnelles et scolaires. Par la suite, au fur et à mesure des expériences, elles seront amenées à évoluer, à se transformer, à s'ajuster en fonction des réalités rencontrées. L'inscription des images identitaires au sein d'un processus nous pousse à les envisager comme une construction via les modifications opérées dans le temps. Ces modifications constituent **un deuxième objet d'étude**.

Les objets de notre étude se dessinent. Il s'agit des images identitaires véhiculées par des enseignants et de leurs modifications à travers le temps.

### 2.1.1. Précision des images identitaires

Nous avons relevé que l'enseignement est un métier relationnel et que cet aspect fonde en partie la complexité du métier. Cette dernière est accrue dans un contexte de massification de l'enseignement

Ces aspects nous poussent à étudier les images identitaires véhiculées à propos de la relation pédagogique.

### 2.1.2. Situation dans une étape du processus

Les images identitaires évoluent selon les opportunités de développement rencontrées.

Les constats réalisés indiquent que l'entrée dans le métier impliquerait un travail identitaire des enseignants, sur eux-mêmes et sur leur relation avec autrui. Cette étape semble être porteuse de remaniements identitaires.

Dès lors, notre choix s'est porté sur la période couvrant le début de l'insertion professionnelle, à savoir leur année de formation initiale et les deux années qui la suivent.

## 2.2. Modalités d'appréhension de ces objets

Les objets de notre étude sont spécifiés. Néanmoins, la manière de les appréhender influencera le type de résultats obtenus.

D'une part, notre souhait est d'appréhender un aspect de la construction identitaire à partir du point de vue du sujet. En effet, le développement professionnel et plus particulièrement la construction identitaire engage l'individu dans un processus qui lui est personnel et singulier. C'est lui qui s'y engage de manière spécifique en fonction du sens qu'il donne à son métier, à son histoire, à ses projets, à ses expériences, etc. Les images identitaires seront rapportées par des sujets, enseignants, qui sont en train de vivre une insertion professionnelle.

D'autre part, le temps est une dimension à prendre en considération. Nos observations porteront sur les images identitaires rapportées à plusieurs reprises sur une période de temps définie. Pour cadrer la période d'insertion, nous situons nos investigations dans l'année de formation initiale et dans les deux années qui suivent.

Nous postulons également que, au cours de sa construction identitaire et placé dans des dispositifs professionnalisants, le sujet enseignant peut s'engager dans un travail de mise en réflexivité. L'émergence des images identitaires en lien avec la relation pédagogique pourrait ainsi être soutenue par un dispositif de prise de recul, par une mise à distance de son vécu à un moment donné.

À ce propos, nous prenons appui sur les propos de Donnay (2000) qui considère que la construction identitaire est à l'interaction du vécu du sujet et de la réflexivité sur le rapport au monde et à soi-même. Le sujet étant dans son vécu, son rapport au monde et à lui-même lui est souvent opaque, enfoui dans des situations singulières, dans ses histoires de vie qui sont chargées émotionnellement et culturellement. La mise en mots de sa subjectivité localisée (Malet, 1999, in Donnay, 2000), permise par un retour sur son vécu, aide le sujet à reconstruire le sens de ses actes et des théories qui les sous-tendent.

Ainsi, notre recherche portera sur les images identitaires associées à la relation pédagogique et leurs modifications, telles qu'elles sont véhiculées par des enseignants et rapportées, via une mise en mots de leur subjectivité localisée, à plusieurs reprises au cours de leur insertion professionnelle.



### 3. Questions et objectifs de recherche

Au terme de l'écriture de notre problématique, nous sommes en mesure de la formuler comme suit : comment évoluent les images identitaires professionnelles d'un enseignant débutant, situées dans un champ de la pratique professionnelle, celui de la relation pédagogique, lors de la période qui couvre son insertion dans la profession, à savoir l'année de formation initiale et les deux années qui suivent ?

Au cœur de ce questionnement, notre **but** est d'apporter des éléments de compréhension en termes de caractéristiques et de modalités d'évolution des images identitaires qu'un groupe de sujets-enseignants construisent par rapport à la relation pédagogique, dans une période de temps qui couvre la formation initiale et le début de leur insertion professionnelle, et en prenant appui sur les représentations qu'ils rapportent.

Nos investigations spécifient deux **questions générales**.

- Quelles sont les caractéristiques des images identitaires véhiculées par des enseignants débutants au cours de leur formation initiale à propos de la relation pédagogique ?
- En quoi évoluent-elles au cours du temps de l'insertion professionnelle ?

Deux objets d'étude sont définis : les caractéristiques des images identitaires associées à la relation pédagogique et de leurs modifications au cours du temps de l'insertion. Ils ouvrent deux champs d'étude conjoints.

#### 3.1. Le premier champ d'étude

Ainsi, notre **but** est de saisir les images identitaires associées à l'objet professionnel « relation pédagogique », propres à un groupe de sujets enseignants, au début de leur insertion professionnelle, à partir des représentations que ces sujets véhiculent à propos de cet objet.

La **question de recherche** relative à ce champ est : quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de trente sujets (futurs ou enseignants débutants), sous forme de représentations au début de leur année de formation initiale ?

**L'objectif de recherche** consiste à créer un schéma descripteur (un modèle en compréhension) qui puisse rendre compte du champ représentationnel construit autour de la relation pédagogique, tel qu'il est véhiculé par trente sujets-enseignants au début de leur formation initiale.

### 3.2. Le second champ d'étude

Ce champ couvre les modalités d'évolution des images identitaires associées à la relation pédagogique au début de l'insertion professionnelle. Les **buts** sont de saisir et de décrire les modifications opérées au niveau de ces images identitaires, telles qu'un enseignant les perçoit et les rapporte au cours de son insertion professionnelle.

La **question de recherche** relative à ce champ est : en quoi les images identitaires relatives à la relation pédagogique, spécifiques à un enseignant débutant et selon son propre point de vue, se modifient-elles entre trois prises de données réalisées au début de son insertion professionnelle ?

La description de ces modifications prendra notamment appui sur le schéma descripteur construit dans le premier champ d'étude.

Le deuxième **objectif de recherche** consiste à identifier des modalités singulières de développement identitaire, en lien avec la relation pédagogique, et spécifiques à la phase d'insertion professionnelle.

En synthèse, nous relevons que nos objets d'étude sont définis ainsi que nos questions et objectifs de recherche. Les premières balises de notre recherche sont posées. Les images identitaires professionnelles y seront questionnées

- dans une approche singulière : le sujet, dans sa construction identitaire personnelle ;
- par le versant identitaire du développement professionnel ;
- au sein d'un processus d'évolution inscrit dans une durée ;
- à un moment déterminé : le passage de la formation à l'entrée en fonction ;
- par le biais des perceptions que le sujet a de son évolution : la conscience de soi du sujet, sa prise de recul, son propre point de vue ;
- à partir d'un objet professionnel particulier : la relation pédagogique, qui semble être un facteur de complexification du métier.

Dans une perspective d'opérationnalisation de nos questions, il reste à approfondir les différents champs conceptuels qui les balisent afin de clarifier nos objets de recherche et d'affiner des modalités de recueil, de description et d'analyse.

Dans la partie qui suit, nous aborderons les concepts d'identité, d'images identitaires, d'identité professionnelle, d'insertion professionnelle et de relation pédagogique.

## **PARTIE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**



## Préambule

Notre étude interroge certains aspects du développement professionnel des enseignants débutants. À travers ce processus, c'est à la fois le développement de compétences spécifiques et d'une identité professionnelle propre, autonome qui sont visés. Pour notre part, c'est ce deuxième aspect que nous mettons en ligne de mire. Il est pour nous intimement lié à tout ce qui touche à la pratique professionnelle et fondateur dans la manière dont l'enseignant va pouvoir envisager sa carrière.

L'identité professionnelle est un concept relativement morcelé, dont le sens n'est pas fixé (Mucchielli, 2003). Développé dans le champ de la sociologie (Dubar, 2000) et de la psychologie sociale (Blin, 1997), il est aujourd'hui très porteur dans les champs de l'éducation et de la formation. Sa clarification dans le cadre de notre recherche s'avère utile.

C'est pourquoi, dans un premier temps, nous nous attellerons à le déplier sous le versant de l'identité globale (Chapitre 1), pour en explorer les contours et les mécanismes sous-jacents à sa construction, avant de le replacer dans le contexte professionnel de l'enseignement (Chapitre 2).

Cette explicitation nous permettra d'amorcer les deux parties suivantes qui situent plus précisément les objets de notre étude dans le temps de l'insertion professionnelle (Chapitre 3) et en référence à un aspect du métier, celui en lien avec la relation pédagogique (Chapitre 4).

Chaque chapitre participe à la contextualisation progressive du processus de construction identitaire tel que nous l'envisageons dans le cadre de notre étude. Néanmoins, même si chaque chapitre apporte des éléments complémentaires, nous sommes victime du vocabulaire standardisé utilisé autour de ce processus. Cela peut parfois donner l'impression d'une certaine redondance entre les chapitres.

Afin de soutenir la lecture de cette partie conceptuelle, nous avons encadré des portions de texte qui synthétisent les éléments traités.



## Chapitre 1 : De l'identité aux images identitaires

Le concept d'identité est né dans le champ de la philosophie (Ricœur) et de l'anthropologie (Mead) avant de se développer dans celui de la psychologie sociale, du développement (Érickson) et de la sociologie (Dubar). Actuellement, le sens de ce concept n'est pas fixé (Mucchielli, 2003). Les écrits foisonnent pour tenter de le préciser. Dès lors, il nous revient de proposer notre définition de l'identité.

### 1. Deux approches du concept

Dubar (2000) fait référence à deux types de position pour aborder cette notion d'identité : l'approche essentialiste qui repose sur la croyance en des « essences », des réalités essentielles, immuables et originelles et l'approche nominaliste aussi appelée existentialiste qui « *refuse de considérer qu'il existe des appartenances « essentielles »* » et selon laquelle « *il n'existe que des modes d'identification, variables au cours de l'histoire collective et de la vie personnelle, des affectations à des catégories diverses qui dépendent du contexte* » (p.4). La première approche pose la permanence des êtres à travers le temps : chacun devient ce qu'il est, il accomplit son destin. La seconde postule que tout est soumis au changement et inscrit dans des contextes situés et spécifiques. Elle insiste davantage sur l'influence du contexte qui amène une certaine variabilité de l'identité.

Le regard que nous porterons sur l'identité des enseignants lors de leur insertion professionnelle s'inscrit davantage dans la seconde approche. Nous reconnaissons l'identité comme une entité variable au cours du temps (période de l'insertion professionnelle) et dépendante des contextes dans lesquels le sujet est amené à évoluer (contextes professionnels).

La définition donnée par les « sciences humaines » et reprise par Mucchielli (2003, p.12) considère l'identité comme « *un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs* ». Nous relevons particulièrement trois éléments de cette définition.

- L'identité est une construction de sens d'un individu en fonction de son projet, de son contexte, des relations établies au cours de son histoire, etc. Il s'agit d'un sens perçu, donné par chacun à propos de lui-même.
- L'identité est plurielle : elle implique différents acteurs dans différents contextes, qui apportent chacun leur lecture de l'identité (la leur ou celle des autres).

- L'identité se transforme au fur et à mesure des situations.

Le fait de se référer à cette définition nous place d'emblée dans une perspective socioconstructiviste du concept d'identité.

En référence à Mucchielli (2003), nous reconnaissons également l'existence d'une identité qui permet à l'individu de se percevoir comme une personne unique à différents moments de son existence. Pour expliciter ces caractéristiques, cet auteur fait explicitement référence aux sentiments de cohérence et de continuité temporelle.

- Le sentiment d'unité et de cohérence : il « repose sur quelque chose qui s'est constitué progressivement dans le psychisme, qui est la somme de toutes mes expériences affectives, relationnelles, intellectuelles... ma structure cognitive. Cette structure cognitive qui peut être schématisée par un système de postulats existentiels oriente mes perceptions, sous-tend mes choix, guide mes conduites... bref assure la cohérence finale de mon être » (Mucchielli, 2003, p.70). Ce besoin de cohérence interne se traduit par certaines formes de résistance au changement. Un manque de cohérence peut aussi amener à des pathologies comme le dédoublement de personnalité.
- Le sentiment de continuité temporelle : il « est fondé en partie sur une certaine permanence de mon corps que je ne vois pas radicalement changer de forme et de taille du jour au lendemain. Il s'appuie aussi sur le recouvrement des états conscients successifs qui me font percevoir la continuité de mon identité. Il repose également en partie sur la mémoire mais surtout sur le travail psychique permanent de synthèse de mes expériences effectué par ma structure cognitive. Au cours de mon histoire, j'ai changé, mais mon psychisme réalise constamment la synthèse des informations que je possède sur moi ». Les changements de l'identité sont connus sans qu'une coupure de l'existence ne soit ressentie : « Le sentiment d'identité demeure tant que le sujet parvient à donner aux changements et aux altérations le sens de la continuité. Lorsque les différences sont perçues comme des ruptures, alors s'ouvrent les crises d'identité » (Mucchielli, 2003, p.71-72).

Nous prenons également appui sur la définition de Barbier (1996, p.40), pour qui l'identité est « un ensemble de composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de son histoire ». Cette définition insiste sur la dimension subjective de l'identité et le fait que le sujet puisse faire part du sens qu'il donne à son identité à travers des composantes représentationnelles. Barbier indique une modalité opératoire de l'accès à l'identité. Ainsi, comme le relève Beckers (2007) dans la continuité de cette définition opératoire, l'identité est constituée de ce qu'un individu est capable de faire, « de ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs » (p. 142).



Ces conceptions de l'identité renvoient à la dimension subjective de l'identité. Elles donnent des indications quant à son accessibilité via des représentations liées à soi, à ses compétences, à ses valeurs. En faisant référence au caractère constructif et à la variabilité des identités en fonction des situations, elles rendent compte d'une lecture intégrative de l'être, de ce qui fait son unicité, sa singularité à travers le temps et les situations.

Après avoir pointé les dimensions subjectives et situationnelles de ce concept, nous l'explorons selon son accessibilité en tant qu'état ou que processus.

## 2. L'identité : un état et un processus

À la suite de Beckers (2007, p.142) nous relevons que « *l'identité présente une certaine stabilité, comme produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel inscrit dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers* ». Ce qui se fait appeler « identité » est le fruit d'une construction située et conserve une cohérence et une continuité à travers le temps. Elle est accessible comme un « instantané », un état à un moment donné, et comme un processus, à travers la modification des « instantanés » au cours du temps.

### 2.1. En termes d'état

Les représentations liées à sa personne donnent un aperçu des images que l'individu a de lui-même, à un moment donné. Le concept de représentation est défini par Charlier (1989) comme des « *entités hypothétiques qui pourraient être définies comme des organisations dynamiques, multidimensionnelles de significations cognitives chargées affectivement, qu'une personne ou qu'un groupe accorde à un ou à des ensembles de particuliers, de classes, de relations, de structures, dans une situation donnée, étant donné un projet particulier. Elles seraient donc fonction d'une personne, d'un objet, d'une situation, d'un projet et du moment. Les représentations constituent une forme de grille de lecture qui permet à l'individu de donner du sens au réel et à lui dans le réel. Ce sont des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites. Elles peuvent être considérées comme un des moyens à partir duquel les individus structurent leurs comportements* » (p.62).

Lorsque l'individu évoque des représentations qu'il associe à lui-même, de manière générale ou par rapport à des objets, à des situations ou à des projets, il met au jour des images identitaires. En référence à Donnay et Charlier (2006), ces images constituent des voies d'accès aux représentations que le sujet a de lui-même à un moment donné, et par rapport à une situation d'évocation particulière. Ce sont des composantes de l'identité dont l'individu a conscience à un moment donné. Il en existe d'autres qui s'incarnent dans des actes verbaux ou non verbaux, dans des images de soi renvoyées à autrui consciemment ou inconsciemment.

Selon ces auteurs, l'identité professionnelle sera considérée comme la prise de conscience par l'individu de sa phase, de son stade ou de ses caractéristiques de développement professionnel et de sa propre posture dans le processus de création de savoir professionnel, via des images identitaires.

Bourgeois (2006, p.274) parle quant à lui de configurations d'images de soi multiples. Ces dernières constituent des parties visibles de l'identité, rendues explicites à travers des discours ou des actes posés, dans des situations définies.

Ces images sont contextualisées : elles s'incarnent dans des contextes et dans des temps définis. Elles s'inscrivent ainsi dans des situations d'évocation particulières qui influencent l'individu dans la manière de mettre en lumière certaines images plutôt que d'autres.

Nous envisageons ici l'identité en fonction du regard porté par le sujet lui-même, soit dans son versant subjectif. Ce sujet, inscrit dans une histoire singulière, est porteur d'identités subjectives qu'il laisse transparaître via les images identitaires qu'il rapporte et dont il a conscience à un moment donné : *« les réponses ont un sens pour le sujet. Les contextes interpellés pour les formuler ont une importance pour lui au moment où on l'interroge »* (Mucchielli, 2003, p.24).

Pour notre part, nous retenons que les images identitaires sont des voies d'accès à l'identité, dont l'individu a conscience à un moment et dans un contexte donnés. Ces images seraient à chaque fois des constructions subjectives situées et contextualisées. Elles informent quant à la manière qu'a l'individu de se percevoir et de se montrer au monde qui l'entoure. Ces images sont accessibles via des représentations de soi, des observations, des actions, des sentiments portés par l'individu lui-même et dont il a conscience et en fonction de ce qui lui est renvoyé par autrui.

## 2.2. En termes de processus

Les différentes images identitaires considérées comme des états à un moment donné se modifient sans cesse au cours du **temps** et au fur à mesure des nouvelles **expériences**.

Les rencontres avec l'Altérité, « tout ce qui n'est pas moi », soit les objets qui font partie du réel, y compris les personnes, fondent ces expériences. Selon Beckers (2007), Donnay et Charlier (2008), chaque expérience, chaque rencontre est potentiellement source d'évolution des images identitaires. La présence de l'autre et les lectures qu'il apporte alimentent ainsi le regard que cet individu porte sur lui : l'autre joue, à certains moments, le rôle de miroir de mon identité qui se laisse voir à travers son regard. « Sa » subjectivité apporte un éclairage spécifique sur certains aspects de « mon » identité singulière.

La notion d'identité semble difficilement appréhendable indépendamment des contextes porteurs d'expériences dans lesquels les images évoluent et par le biais desquels elles se transforment.

Selon Érickson, cette transformation est à comprendre comme un processus circulaire d'affirmation réciproque qui « *met en jeu un processus de réflexion et d'observation simultanées, (...) par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie, à leurs yeux, significative (...) Ce processus est en majeure partie inconscient (...)* » (1968, p.19). Il s'agit de percevoir une information sur soi-même à travers le regard des autres et de se former un jugement sur soi. Ce processus est interne à la personne.

Cet aspect de la construction identitaire dans la réciprocité a également été développé par Camilleri (1986, p.331, cité par Riopel, 2006). Ce dernier parle de dynamique dialectique, « *d'union de deux processus contraires, qui sans cesse se repoussent pour s'unir et s'unissent pour se repousser : un processus d'assimilation ou d'identification par lequel l'individu se rend semblable à l'autre (...) et un processus de différenciation que Tap a appelé identisation par lequel l'individu prend distance par rapport à l'autre et se saisit comme distinct de lui* ».

Ces auteurs (Camilleri, 1986 ; Tap, 1980) décrivent un double mouvement qui participerait à la construction identitaire en prenant appui sur l'interaction avec autrui.

- **L'identification** est le processus par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes de référence et intériorise certains de leurs attributs ou de leurs caractéristiques. C'est à cet endroit que se construit le sentiment d'appartenance. Ce processus peut s'opérer selon un mode de conformité ou de rupture par rapport aux pressions sociales.
- Inextricablement lié par un rapport dialectique à celui d'identification, le processus **d'identisation** est celui par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres en tant qu'individu unique. Cette activité s'actualise à travers une activité cognitive et réflexive du « je » qui tend « *à devenir autonome, à opérer un mouvement de totalisation et à s'affirmer par la séparation* » (Tap, 1980, p.12, cité par Gohier, 2000).

Dans ce rapport dialectique, le « je » n'existe que par les rapports qu'il entretient avec un « nous ». Individu et être social sont indissociables.

Ces apports marquent une nuance dans la manière de concevoir ce processus, comme étant soit davantage interne à l'individu (Érickson, 1968), soit situé dans l'interaction entre le « je » et le « nous ».

Pour éclairer cette nuance, nous nous référons à Fraysse (2000) qui insiste sur la **dimension psychosociale de l'identité**. Cette dernière met en avant la dynamique d'interaction : les composantes sociales et psychologiques s'articulent à l'intérieur d'une structure affective et cognitive qui permet à l'individu d'échanger avec le monde social et de se

représenter ce qu'il est : « *je suis ce que je suis à travers toutes les sphères sociales qui alimentent ma construction personnelle tout en la permettant* ».

Et comme le relève Lipiansky, (1990, p.175) l'individu a « *le besoin d'avoir de lui (cet autre) la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec l'autre* ».

Ainsi, dans la lignée de Fraysse, de nombreux auteurs (Lipiansky, 1990 ; Bourgeois, 1996 ; Blin, 1997 ; Tap, 1998 ; Gohier, 2000 ; Cattonar, 2001 ; Riopel, 2006 ; Beckers, 2007 ; Donnay et Charlier, 2008 ;) s'entendent pour dire que l'identité se construit dans une interaction particulière de l'individu et du social. Ils adhèrent à une approche interactionniste et constructiviste du concept d'identité considéré comme une entité psychosociale.

Nous rejoignons ces auteurs et considérons l'identité comme étant fondée sur les interactions entre l'individu et le social, elle se développe dans des situations multiples tout en constituant une structure intégrant ces apports. Cette intégration permet au sujet de prendre appui sur son unicité, à la fois consciente et inconsciente, à travers les situations et de poser des choix, d'avoir des projets, de se situer dans des groupes d'appartenance, de s'attribuer une certaine valeur et de se sentir reconnu par d'autres.

Cette manière d'envisager l'identité et sa construction nous pousse à explorer comment l'approche psychosociale se situe entre les approches psychologiques et sociologiques. Chacune d'elles éclaire de manière plus précise un des versants de l'identité psychosociale.

### **3. L'approche psychologique : construction d'une identité singulière**

Les approches psychologiques envisagent la construction de l'identité comme un processus qui s'opère au niveau de l'individu par le biais de cheminements et de questionnements qu'il réalise dans son for intérieur et qui visent un état d'harmonie du moi. Les désirs, les choix et les stratégies de l'individu y sont davantage pris en compte. Ce dernier est considéré comme agent de son propre développement tout en étant capable d'interagir de manière efficiente avec son environnement et d'amorcer ensuite des questionnements.

Dans ces approches, le social est vu comme le ferment à partir duquel va se construire l'identité à travers, notamment, l'éducation reçue des parents, le mode d'organisation de la société (culture, valeurs) et ses mutations à travers le temps.

### 3.1. L'identité singulière comme état

Érickson (1968) est considéré comme un pionnier dans le domaine de la psychologie du développement tout au long de la vie. Pour lui, l'identité n'existe que par le sentiment d'identité. Il s'agit d'un « *sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle (sameness) et d'une continuité temporelle (continuity)* » (1968, p.14). Ce sentiment subjectif n'est jamais installé, jamais achevé et tend à s'inscrire dans une certaine continuité. Ainsi, il repose sur un ensemble de sentiments et de processus dont ceux de continuité temporelle (*être le même dans le temps*), d'appartenance (*appartenir à un groupe*), d'unité et de cohérence (*former un tout cohérent*), de valeur (*avoir de la valeur pour soi et aux yeux des autres*) (Mucchielli, 2003, p.67-77). Ces sentiments<sup>9</sup> sont indissociables de la construction identitaire.

### 3.2. L'identité singulière comme processus

Selon cet auteur le processus de construction de l'identité est marqué par un certain nombre de crises qui constituent des périodes décisives ou périlleuses de l'existence qui mènent à la construction d'une identité singulière. Elles sont liées à des « *fissures internes du moi* » (Érickson, 1968, p.87). Il s'agit d'un « *tournant, d'une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialité accentuée, et partant de là, [de] la source ontogénique de forces créatrices mais aussi de déséquilibres* » (p.98).

#### 3.2.1. Des déséquilibres et des conflits

Ces crises marquent une forme de déséquilibre entre les besoins de l'organisme, de son moi et les relations avec l'environnement.

Érickson identifie différentes étapes clés du développement : lors de la séparation avec la mère où le bébé prend conscience qu'il ne forme pas une unité avec sa mère (cf. sentiment d'appartenance), lors de l'apparition du sentiment de culpabilité qui dirige l'enfant (5 ans) contre soi-même et lors de l'adolescence, où le jeune se trouve face à de multiples transformations. L'adolescence est considérée comme la période normative de l'identité, caractérisée par l'intégration des normes sociales. Cette intégration est relative, elle peut s'opérer dans des sens divers (intégration versus non-intégration). Ces crises se rejouent à nouveau à l'âge adulte sous des formes différentes. En définitive, l'individu traverse huit crises psychosociales.

Les crises se reflètent à travers des conflits qui s'inscrivent dans la quête d'un état de plénitude.

---

<sup>9</sup> Les sentiments de cohérence et de continuité ont été développés de manière plus précise dans les points précédents.

### 3.2.2. Des stratégies pour s'adapter

Cet état de plénitude se caractérise par le fait que l'individu arrive à équilibrer les besoins de son organisme, son moi et les relations avec l'environnement. Il peut négocier entre elles toutes les dimensions qui composent son identité sans pour autant en rigidifier une. Cet état prend forme à travers un sentiment de confiance de base qui « *semble impliquer que l'intérieur et l'extérieur peuvent s'expérimenter comme une bonté corrélative* » (Érickson, 1968, p.84).

Si la résolution des crises est caractérisée par l'atteinte d'un sentiment de confiance de base, à l'inverse, l'individu risque de recourir à une forme de totalisme, caractérisé par des attitudes de « tout ou rien ». Elles constituent une recherche de sentiment de sécurité au travers de quêtes totalistes. Ce sont des formes d'adaptation, certes passagères, qui permettent à l'individu de traiter l'expérience vécue.

Dans le champ de la psychologie du développement adulte et de la recherche sur le vieillissement, des chercheurs (Bonn, 1965-84 ; Thomae, cité dans Vandenplas-Holper, 1998) se sont penchés sur la manière dont les adultes font face aux événements critiques qui jalonnent leur vie et arrivent à s'adapter à leur environnement. Ces travaux donnent des indications sur différentes formes de résolution des crises. Prenant appui sur une étude longitudinale, ces chercheurs ont mis en évidence trois types de réactions.

- Celles qui produisent un changement de soi dans le monde extérieur : le sujet se met en action à l'égard de son environnement pour changer sa situation.
- Celles qui rétablissent une balance interne entre les aspirations et les réalisations effectives : le sujet révisé ses attentes ou accepte la situation telle qu'elle est.
- Les réactions de fuite par rapport à la situation : le sujet déprime, répond de manière évasive aux sollicitations.

Dans ce champ de recherche, Brandtstädter (1987 et 1992, cité dans Vandenplas-Holper, 1998) décrit un double processus d'ajustement. D'une part, la personne essaie d'ajuster son action en vue d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés. D'autre part, suite à des échecs qui focalisent son attention sur les discordances entre ses aspirations et les résultats obtenus, elle ajuste ses buts à ses capacités et à ses réalisations. Elle abandonne des buts dont l'atteinte semble compromise.

Ces ajustements de l'action en fonction des buts et des buts en fonction des contraintes de la réalité illustrent différentes stratégies pour s'adapter au contexte.

D'après l'approche psychologique, l'identité, entendue comme un ensemble de sentiments subjectifs, est le fruit d'une construction singulière. La dynamique de construction de l'identité est traversée par des crises internes. Les confrontations avec le contexte entraînent des conflits. Le travail de rééquilibration vise une harmonisation du moi par rapport à l'altérité. Dans la recherche d'un état de plénitude, des stratégies de construction identitaire sont mises en évidence : le totalisme versus le sentiment de confiance ; l'adaptation des buts versus la mise en actions en fonction des buts versus la fuite.

#### **4. Approche sociologique : construction d'une identité sociale**

Selon cette approche, l'identité d'un individu se construit par le biais de socialisations successives : « *La socialisation devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activités (notamment professionnelle) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur* » (Dubar, 2000, p.10).

Cette conception de l'identité marque un écart avec les conceptions de la sociologie classique de Durkheim (fin 19<sup>e</sup> siècle, début du 20<sup>e</sup> siècle), plus déterministes, qui posent l'action de l'individu comme socialement constituée et déterminée. Le social est prépondérant par rapport à l'individu. Nous nous situons davantage dans les approches sociologiques plus contemporaines (Bourdieu, 1970 ; Dubet, 2000) qui reconnaissent une autonomie créatrice chez l'individu et permettent d'envisager l'interaction entre l'individu et le social.

##### **4.1. L'identité sociale comme état**

Les identités, résultant de différentes socialisations, sont envisagées comme des constructions sociales liées à différentes sphères d'activités. Un individu peut se définir en fonction d'une sphère d'activités. Les définitions propres à chaque sphère s'influencent et se nourrissent mutuellement. L'enjeu de la construction identitaire est d'articuler ces différentes sphères pour arriver à produire une identité personnelle. Au cours du temps et au fur et à mesure de l'ajout d'activités, l'individu s'engage sans cesse dans une recomposition de son identité.

L'individu est envisagé comme un acteur social qui ne se réduit pas à des habitus de classe ou à des schèmes culturels. Il a un pouvoir d'action et un monde subjectif à construire dans l'interaction avec un monde social. Cet individu actif, volontaire, va s'approprier le social de manière propre et gérer les champs de contraintes dans lesquels il est placé. Une autonomie lui est reconnue ainsi qu'une capacité réflexive (Dubet 1994).

Selon cette approche, l'identité « est le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent et définissent les institutions » (Dubar, 2000, p.109). La socialisation est un processus interactif entre l'individu et le social.

## 4.2. L'identité sociale comme processus

L'identité est aussi « ce que l'individu a de plus précieux : la perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse et de mort (...). Elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie » (Dubar, 2000, p.15).

D'ailleurs, comme le relève Cuche (1996, p. 41, cité par Dubar, 2000) « l'individu n'est pas socialisé une fois pour toute, il s'approprie le social progressivement, tout au long de son existence ».

Berger et Luckmann, repris par Dubar (2001), distinguent la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La première a lieu au cours de l'enfance. C'est grâce à elle que l'individu devient membre d'une société. Cette socialisation lui donne une « première identité » qui n'est pas nécessairement choisie. Elle lui est conférée par les institutions et les proches (familles) sur la base des appartenances ethniques, religieuses, sociales, professionnelles et culturelles des parents. Cette socialisation est considérée comme étant la plus importante pour l'individu (Berger et Luckmann, 1986, 1980).

La seconde est celle à laquelle l'individu est exposé ultérieurement durant sa vie d'adulte, et qui permet d'intégrer différentes sphères d'activités. Elle est définie comme l'intériorisation de « sous-mondes institutionnels » et renvoie à des champs spécialisés d'activités. C'est lors de cette socialisation que l'individu va acquérir des rôles spécifiques, professionnels et/ou sociaux. Berger et Luckmann considèrent que les réalités subjectives construites lors de cette socialisation sont plus fragiles et instables que celles construites lors de la socialisation primaire. L'identité première construite pendant l'enfance conserve une influence sur celle construite par la suite, lors des différentes socialisations secondaires. Kaufmann (2001) adhère à cette conception. Selon lui, « l'identité passée » peut se recomposer par l'interaction et les différentes socialisations mais cette recomposition opère en lien avec le « passé incorporé ». Il reconnaît que des recompositions peuvent opérer dans « des contextes de rupture »<sup>10</sup>.

Plus précisément, Dubar différencie deux axes dans ce processus de socialisation.

- Une socialisation biographique qui envisage l'identité selon un axe diachronique en fonction d'une trajectoire subjective. L'identité est un rapport à soi et à son histoire. L'individu a un passé, une histoire qui pèse sur ses identités. Il ne se définit pas

---

<sup>10</sup> L'entrée en couple en étant un exemple.



qu'en fonction de sa situation présente mais aussi en fonction de sa trajectoire personnelle et sociale. L'identité est le résultat d'un processus biographique continu. Chacun peut ainsi définir quel type d'homme il veut être et ainsi se donner **une identité pour soi** qui exprime son identité singulière.

- Une socialisation relationnelle qui envisage l'identité selon un axe synchronique par rapport à un contexte relationnel spécifique. L'identité est un rapport à autrui. Chacun est identifié par autrui et « reçoit » **une identité pour autrui** via des actes d'attribution (« comment les autres me voient »). Ce sont les identités attribuées.

Selon Dubar (2000, p.11) « *c'est à l'articulation de ces deux axes que se jouent les manières dont chacun se définit, à la fois comme acteur d'un système déterminé et produit d'une trajectoire spécifique* ». Des **mécanismes** de construction identitaire traversent ces deux axes imbriqués.

- D'une part, liée à l'histoire de vie du sujet, la construction identitaire passe par une transaction biographique, interne, « subjective » entre des identités héritées et des identités visées (projets). Elle est caractérisée par des actes d'appartenance. Ces identités peuvent s'inscrire dans une forme de rupture ou de continuité, entre un passé, un présent et un futur. Des conversions identitaires sont parfois observées.
- D'autre part, le sujet s'inscrit dans un système d'actions et d'interactions : le « je » ne peut s'envisager indépendamment du « nous ». Nous sommes à l'articulation du biographique et de l'interactionnel.

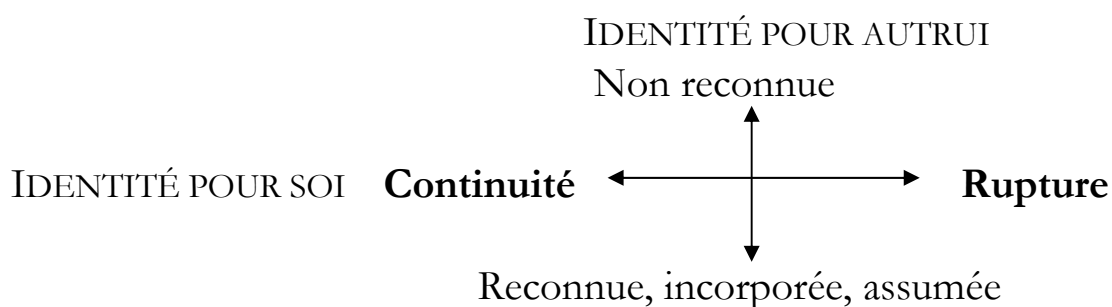
Des processus opèrent ici et méritent d'être décrits. **L'attribution**, indique la manière dont l'individu est perçu par autrui. Ce processus aboutit, selon Goffman, (1963, p.57, cité dans Dubar, 2000, p.111) à la production des identités sociales virtuelles des individus. Cet auteur les présente comme étant le résultat d'un processus de « stéréotypage » lié « aux attentes normatives » qu'ont les autres quant à la conduite de l'individu et à son caractère. Ce « profilage » de l'individu peut parfois aller jusqu'à sa « stigmatisation ».

Mais les identités attribuées par autrui peuvent différer de ce que l'individu se donne lui-même comme identités. L'individu peut alors s'inscrire dans une tendance de différenciation ou d'identification. Soit, il refuse ces identifications attribuées et se définit autrement. Soit il les accepte et entre dans un processus d'**incorporation** où il intériorise ces identités pour autrui. Ces processus aboutissent à la construction d'une identité pour soi que Goffman appelle les identités sociales « réelles ». Ces référents sont les seuls qui importent subjectivement pour l'individu.

## Le modèle d'une double transaction

Au fur et à mesure de ses apports, Dubar pose les bases d'un modèle qui repose sur l'idée d'une « double transaction » avec soi-même et les autres.

- La socialisation biographique qui mène à la construction d'une **identité pour soi** est marquée par des transactions biographiques internes subjectives, entre des identités héritées et visées. Il s'agit d'anticiper un avenir en fonction d'un passé. Les alternatives de cette stratégie sont soit la continuité, soit la rupture.
- La socialisation relationnelle qui mène à la construction d'une **identité pour autrui** est marquée par des transactions externes objectives. Des négociations s'opèrent entre des identités attribués/proposées et des identités assumées/incorporées. Les alternatives de cette stratégie sont soit une reconnaissance de l'identité attribuée/proposée soit une non-reconnaissance.



-Fig. 2 : Représentation du modèle de Dubar-

L'articulation entre ces deux processus est une clé du processus de construction des identités sociales. « *La construction des identités se joue donc bien dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les « trajectoires vécues » au sein desquelles se forment les identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus. Elle peut aussi bien s'analyser en termes de continuité entre identité héritée et identité visée que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité « virtuelle » proposée ou imposée par autrui, et identité « réelle » intériorisée ou projetée par autrui. (...) les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées* » (Dubar, 2000, p.112).

## Un travail de conciliation

Bajoit (2003) s'inscrit dans cette conception de la construction identitaire. Il insiste sur la manière dont un sujet va pouvoir se construire au sein d'un collectif. Les propos de Bajoit (2003) apportent un éclairage complémentaire au modèle de Dubar. Cet auteur identifie des formes d'identités et des tensions existentielles spécifiques quand le sujet ne

parvient pas à concilier plusieurs formes identitaires. Ainsi, dans son travail identitaire, l'individu tente de concilier trois sentiments.

- Le sentiment d'accomplissement personnel : il cherche à concilier ce qu'il est et les engagements qu'il prend envers lui-même, soit son **identité engagée**, avec ce qu'il aurait voulu être, soit son **identité désirée**. Quand il n'y parvient pas, il souffre d'un déni d'accomplissement personnel.
- Le sentiment de reconnaissance sociale : il cherche à concilier son identité engagée avec ce qu'il pense que les autres attendent de lui, soit l'**identité assignée**. Quand il ne parvient pas, il souffre d'un déni de reconnaissance par les autres. Les autres ne lui reconnaissent pas les droits que lui considèrent comme légitimes.
- Le sentiment de consonance existentielle : il cherche à concilier son **identité désirée** avec son **identité assignée**, afin qu'il n'y ait pas trop de décalage entre ce qu'il voudrait pour lui-même et ce que les autres attendent de lui. Quand il n'y parvient pas, il souffre d'une dissonance existentielle. Il ne parvient ni à faire admettre ses attentes par les autres, ni à adhérer aux contraintes instituées.

### Des stratégies de construction identitaires

L'amorce d'un travail de construction identitaire se caractérise ainsi par des désaccords ou des écarts « *entre l'identité sociale « virtuelle » prêtée à une personne et l'identité sociale « réelle » qu'elle s'attribue elle-même* » (Dubar, 2000, p.111) ou encore par un manque de conciliation entre des identités assignées, désirées et engagées (Bajoit, 2003). Des stratégies identitaires sont alors mises en œuvre par le sujet.

Dubar parle d'une transaction externe et d'une transaction interne qui prennent appui sur le processus d'équilibration de Piaget.

- soit une transaction externe ou objective entre l'individu et les autres significatifs pour tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui ;
- soit une transaction interne ou subjective à l'individu, visant à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi.

Bajoit (2003) identifie des stratégies de gestion des tensions en fonction de l'identité qui fait l'objet d'un travail de conciliation particulier en vue d'un accomplissement personnel et d'une reconnaissance sociale.

- L'individu travaille sur son identité assignée : soit il se soumet aux exigences sociales et s'installe dans un certain conformisme (transaction externe<sup>11</sup>), soit il rejette les attentes des autres et est

<sup>11</sup> Des liens sont possibles entre les stratégies développées par ces deux auteurs.

considéré comme un rebelle (transaction interne), soit il s'adapte et adopte une position dans l'entre deux ;

- L'individu travaille sur son identité engagée : soit il maintient ses choix (transaction interne), soit il recommence à zéro (transaction externe), soit il adopte un comportement plus nuancé ;
- L'individu travaille sur son identité désirée : soit il se tient à la disposition des autres et renonce à ses intentions (transaction externe), soit il cherche à vivre en fonction de ses désirs (transaction interne), soit il adopte une attitude plus nuancée entre altruisme et authenticité.

D'après cette approche, l'identité est une construction sociale, fruit de plusieurs socialisations et portée par un sujet, acteur social. Il s'agit d'une sorte de compromis entre les identités que le sujet définit de lui-même et les identités définies par d'autres au fur et à mesure des inscriptions dans des sphères d'activités.

La construction d'une identité pour soi se situe à l'interaction entre une socialisation biographique (entre une identité héritée et visée) et une socialisation relationnelle (entre une identité attribuée par autrui et incorporée, en fonction de ce que je suis), ainsi qu'entre des identités assignées, désirées et engagées. La présence de désaccords ou d'écarts entre ces différentes formes identitaires alimente le travail de construction identitaire via des stratégies de gestion des désaccords. Ces stratégies prennent appui sur les processus d'accommodation et d'assimilation. Elles mènent le sujet à sans cesse recomposer ses identités en fonction de ce qui il est dans son histoire, de ce qu'il veut devenir, de ce que les autres lui renvoient ou lui attribuent comme images et de ce qu'il arrive effectivement à faire.

## 5. Une approche psychosociale de l'identité

Les explorations menées dans ces différentes approches amènent à considérer l'identité comme étant détenue par un sujet social : porteur d'une histoire personnelle, de désirs et de besoins, capable d'interagir avec son environnement et inscrit dans plusieurs contextes sociaux qui participent chacun à la construction de son identité. Comme le relève Mucchielli 2003, l'identité est « *un construit biopsychologique et communicationnel-culturel* ».

Ce point de vue interactionniste pose l'individu comme « *le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (De Gaulejac, 1999, p.1). Il est à la fois un être social, inscrit dans une biographie et dans des jeux d'interactions, et un être de désir unique (Gohier, 2000). Dans cette perspective, l'individu n'est pas totalement conditionné par des

déterminismes sociaux et il n'est pas totalement libre non plus. Il jouit d'une certaine marge d'autonomie au sein d'un contexte social qui définit des contraintes comme des marges de liberté.

Nous retenons que l'identité est le fruit d'une construction singulière et sociale, à l'interaction entre une construction subjective de soi à laquelle l'individu participe activement et de multiples socialisations qui l'influencent.

Nous choisissons les termes « images identitaires » pour rendre compte de la composante identitaire consciente à laquelle nous avons accès via les discours des sujets.

Les investigations réalisées offrent quelques repères.

### **Les images identitaires, en termes d'état, sont**

- des représentations de soi véhiculées via des discours, des actes, des attitudes. Elles constituent la partie de l'identité dont l'individu a conscience, à un moment donné et dans un contexte défini ;
- multiples : un individu se définit selon différentes sphères d'appartenance (moi dans ma culture familiale ou moi dans mon couple); de différentes facettes de sa personne (son corps, ses affects, sa personnalité), de différentes activités (profession, loisirs, famille), à différents moments ;
- subjectives : portées par un individu, elles sont des constructions de sens que l'individu construit à partir de sa propre réalité, de ses projets. Elles reflètent sa propre lecture et perception du monde et de lui-même dans le monde. Il s'agit d'une forme d'identité perçue ;
- plurielles : appréhendées selon des points de vue différents, comme le regard porté par soi sur soi ou par autrui sur soi ;
- situées dans le temps et dans l'espace (dans une société, dans une époque, dans une culture, dans une famille, dans une institution, dans une organisation) ;
- cohérentes : elles ne constituent pas une juxtaposition d'identités mais sont intégrées en une structure plus ou moins cohérente et fonctionnelle, qui permet à l'individu de se percevoir comme une personne unique ;
- fondées sur une continuité temporelle : elles renvoient au sentiment d'être le même à travers le temps ;
- construites : elles résultent, à un moment donné, d'une construction à la fois individuelle et collective. Elles sont le fruit de recompositions entre des identités pour soi et pour autrui et/ou entre des identités engagées, désirées et assignées.

### **Le processus de construction identitaire :**

- s'opère au niveau d'un sujet considéré comme acteur social, au fur et à mesure de ses multiples socialisations ;
- s'inscrit dans une visée d'adaptation d'un sujet dans son environnement avec en ligne de mire la construction d'une identité singulière, autonome et reconnue par d'autres. Les uns (approche psychologique) parlent de plénitude, d'harmonie, d'équilibre entre les différentes composantes identitaires. Les autres (approche sociologique) parlent de construction d'une identité personnelle, pour soi, d'une identité sociale réelle ou encore d'accomplissement personnel et d'une reconnaissance sociale.
- est interactionnel : les images identitaires se construisent au fur et à mesure des interactions entre un sujet singulier et l'altérité. Le « je » ne s'envisage pas en dehors d'un « nous ». Les interactions sont au cœur du processus de construction identitaire dans l'approche sociologique, alors qu'elles en constituent le ferment dans l'approche psychologique ;
- est marqué par des questionnements ou des ruptures :
  - qui marquent l'amorce d'un processus de construction identitaire spécifique ;
  - qui prennent leur source dans la relation entre soi et l'environnement. Les uns (approche psychologique) les appellent crises ou, les autres (approche sociologique) parlent de désaccords, d'écarts, de remises en question ;
  - qui se reflètent à travers des conflits, des transactions ou des tensions, entre mon histoire, ce que je suis, ce que je veux être, ce que les autres m'attribuent, etc ;
- se poursuit au fur et à mesure d'un travail identitaire
  - qui peut prendre la forme de négociations, de compromis entre différentes composantes de l'identité ;
  - qui se caractérise par des stratégies identitaires de résolutions de crises, d'ajustement des buts, de transactions internes ou externes ou de gestion des tensions
  - et au cours duquel le sujet procède à des modifications en maintenant ses images identitaires, en les adaptant ou en y renonçant ;
- mène à un résultat dynamique, dans le sens où le processus de construction n'est jamais terminé et se prolonge tout au long de la vie au fur et à mesure des rencontres avec l'altérité.

## Chapitre 2 : L'identité professionnelle des enseignants

Dans le cadre de notre recherche, nous envisageons l'identité dans sa facette professionnelle. Il s'agit d'une première contextualisation qui affine notre appréhension du concept d'identité et de son processus de construction.

L'identité professionnelle est considérée comme une composante de l'identité globale de la personne (Gohier et Alin, 2000 ; Donnay et Charlier, 2008). Elle renvoie à une dimension de l'identité sociale, celle qui est particulièrement mobilisée en contexte de travail (Blin, 1997).

L'identité sociale (Mucchielli, 2003, p.87) spécifie la relation d'un individu à un environnement en permettant de situer l'individu au sein d'une société. Elle est plutôt une identité attribuée par un groupe à une personne. Étant connue du sujet qui l'accepte et qui participe à sa définition, elle est de l'ordre des identités sociales réelles (Goffmann, 1963) situées dans un contexte professionnel.

Nous rejoignons aussi Boutin (1999) quand il cite Philipps qui définit l'identité professionnelle comme « *la partie de soi qui est investie dans l'activité professionnelle en lui étant intimement reliée* ». Il relève ainsi que l'identité professionnelle peut être mobilisée dans d'autres contextes, en dehors du travail et que l'individu mobilise aussi d'autres dimensions de son identité sociale (religion, genre, etc.) dans le contexte de son travail. Dans cette continuité et en référence à Mucchielli (2003), l'identité professionnelle ne se réduit pas à une « identité au travail », elle se définit également par l'appartenance ou la référence de l'individu à d'autres groupes ou champs sociaux.

### 1. Le concept d'identité envisagé dans un champ professionnel

*« Parler d'identité professionnelle, c'est reconnaître au champ des activités professionnelles la capacité de construire des identités spécifiques à des groupes en cours de processus de socialisation »* (Blin, 1997).

Nous opérons ici un choix situationnel qui nous permet de situer le concept d'identité dans le champ des activités professionnelles propres à l'enseignement.

#### 1.1. Le champ professionnel de l'enseignement

En référence à Blin (1997), le travail enseignant et le contexte dans lequel il prend place possèdent des caractéristiques spécifiques qui participent à la construction d'images identitaires propres à la fonction.

Gohier et ses collaborateurs (1998-2000) définissent l'identité professionnelle de l'enseignant comme *« l'image que l'enseignant élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe, à l'école comme institution sociale »*. Ainsi cette identité prend forme via différents aspects de l'enseignement, que ce soit les tâches quotidiennes, les missions institutionnelles ou encore des aspects liés à l'organisation scolaire.

- La tâche quotidienne : au niveau de la classe, enseigner ne se limite pas à transmettre des informations. La préparation des cours, la gestion du temps, des élèves et de leurs apprentissages font partie de cette tâche. Comme nous l'avons décrit dans notre problématique, elle s'avère complexe au niveau de la relation à construire avec des élèves.
- Des missions institutionnelles : comme nous l'avons également relevé dans la problématique, l'enseignement est au sein du mouvement de professionnalisation du métier qui cadre un ensemble de missions et attribuent des rôles sociaux aux enseignants.
- Des organisations scolaires : chaque école présente un certain nombre de spécificités qui influencent nécessairement la manière dont chaque enseignant va construire sa propre pratique et développer son identité propre. Outre les aspects structurels (nombre, infrastructure, etc.), des auteurs ont montré que chaque établissement rassemble plusieurs logiques ou cultures qui fonctionnent ensemble et qui fondent sa spécificité.
  - Selon Charlier et Dejean (2008), chaque école fonctionne selon différentes logiques qui ont une cohérence propre. Elles s'incarnent dans des actes professionnels. Ces derniers sous-tendent des conceptions du métier, influencent les relations entre les différents acteurs et colorent la gestion au sein de l'établissement.
  - Demailly (1991, p.179), relève que les établissements scolaires sont souvent le lieu de confrontations entre différentes cultures professionnelles enseignantes. La culture d'école est considérée par Sainsaulieu (1988) comme l'*« ensemble des valeurs, croyances, principes, normes qui définissent les modes habituels d'agir, de penser à l'intérieur d'une organisation »*.

L'identité professionnelle s'élabore au sein de ces différents champs d'activités qui participent chacun à sa construction via différentes socialisations.



## 1.2. L'identité au cœur d'un processus de socialisation professionnelle

En référence au processus de construction d'une identité sociale déjà décrit dans le chapitre précédent (Dubar, 2000), l'identité professionnelle se construit au cours du processus de socialisation secondaire. Elle prend forme au fur et à mesure de socialisations liées aux spécificités des contextes (classe, filière, école, réseau) et des acteurs (personnes, compétences, histoire, engagement).

Ainsi chaque enseignant construirait son propre cheminement en fonction des priorités qu'il se donne, de ses compétences et du sens qu'il accorde aux valeurs de la profession, de l'éducation et de la société. Selon Cattonar (2005), une pluralité est observée au niveau des identités professionnelles personnelles des enseignants. Il y aurait ainsi autant d'identités professionnelles que d'enseignants.

## 1.3. L'identité comme système de représentations professionnelles

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'identité est accessible via les représentations que l'individu associe à sa personne.

Placé dans un contexte professionnel particulier, l'individu mobiliserait son identité professionnelle singulière, soit un réseau d'éléments représentationnels particulier (Blin, 1997).

Ce réseau est constitué de représentations sociales. Selon Moscovici (cité par Blin, 1997) les représentations sociales constituent une *«forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social»*. Ce terme désigne à la fois un produit (objet représenté) et un processus (modalités de construction par un groupe). Une fois établies, les représentations jouent un rôle d'organisation des relations et des hiérarchies sociales de l'individu. Ces représentations se construisent dans le social et construisent le social en retour.

Ces représentations sociales mobilisées dans des situations professionnelles peuvent être considérées comme des représentations professionnelles. Elles comprennent à la fois la représentation du métier, soit la reconstruction que le sujet effectue à partir d'éléments connus dans son milieu familial, trouvés dans des médias ou dans les pratiques scolaires, (Martin, 1984 ; Trinquier et Bouyssières, 1992, cité dans Blin, 1997) et les représentations liées à son travail et à la fonction exercée (Jacobi, 1990, cité dans Blin, 1997).

Ainsi, l'identité professionnelle est accessible via des images identitaires qui constituent un ensemble de représentations sociales singulières en lien avec la sphère professionnelle.

En synthèse, nous retenons que l'identité mobilisée par l'enseignant en situation professionnelle renvoie à un réseau constitué de représentations sociales appelées spécifiquement professionnelles. Elles rassemblent à la fois des représentations du métier, véhiculées au sein de la sphère relationnelle et des représentations de soi dans le métier. Cette identité reste appréhendable sous la forme d'images identitaires spécifiques.

L'identité professionnelle de l'enseignant renvoie à la définition qu'il donne de lui-même en lien avec le champ de l'enseignement. A cet endroit, les tâches quotidiennes, le mouvement de professionnalisation ou le contexte de l'école participent de manière dynamique et spécifique à la construction d'une identité professionnelle contextualisée. Les différentes socialisations placent les professionnels dans des cheminements qui amènent à des constructions identitaires singulières situées.

## 2. De multiples approches de recherche

Outre ces caractéristiques, la littérature offre plusieurs définitions et opérationnalisations du concept d'identité professionnelle. Afin de continuer à clarifier ses contours nous explorons différentes approches de recherches qui rendent compte d'un champ de possibles. Nous prenons appui sur les écrits de Donnay et Charlier (2006) ainsi que sur ceux de Riopel (2006) et de Cattonar (2001).

### 2.1. Aborder le concept dans une perspective temporelle

Le concept d'identité professionnelle peut être abordé selon une perspective temporelle qui est soit synchronique, soit diachronique.

- **Les approches en termes de produit (synchroniques) :** l'identité professionnelle est définie comme le résultat d'un processus de développement. Elle est considérée comme un état que l'individu est susceptible de mobiliser à un moment donné. Elle peut être considérée d'un point de vue individuel (définition de ses compétences professionnelles) ou collectif (définition d'un rôle à un moment donné).
- **Les approches en termes de processus (diachroniques) :** l'identité professionnelle est définie comme un processus qui s'inscrit dans la durée, dans un temps plus ou moins long. Elle se développe au fur et à mesure des expériences et n'est pas fixée une fois pour toutes. Ces approches nécessitent des recherches longitudinales.

## 2.2. Aborder le concept selon ses dimensions psychologiques ou sociologiques

Les recherches se centrent différemment sur les dimensions psychologiques ou sociologiques du concept. La centration opérée permet de différencier deux approches.

### Les approches individuelles

Elles privilégient « *les aspects personnels, les rapports affectifs et cognitifs que l'individu entretient avec les autres et avec lui-même* » (Riopel, 2006, p.30) dans le cadre de sa profession. Les questions posées par les recherches concernent les compétences et les savoirs professionnels, ainsi que les spécificités professionnelles : quelles sont mes compétences professionnelles ? qui suis-je en tant que professionnel ? L'identité professionnelle repose sur l'acquisition de savoirs, de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle. L'individu se définit en fonction des compétences, des savoirs et des attitudes professionnelles qui le caractérisent aux différents moments de sa carrière. Ces éléments permettent de le caractériser comme un professionnel spécifique. Une compétence réflexive lui est reconnue.

### Les approches collectives

Elles prennent davantage appui sur la dimension sociale du concept d'identité et font référence aux rapports qu'entretient l'individu avec la communauté de professionnels à laquelle il appartient ou voudrait appartenir (lorsqu'il est en formation ou en train de construire un projet professionnel). Certains auteurs parlent de culture professionnelle ou d'identité sociale (Lessard, 1986). L'inscription sociale de l'identité y est privilégiée. L'individu se définit par rapport à son institution ou à son organisation, par rapport à son rôle, par rapport aux normes définies par le groupe de professionnels. L'identité professionnelle est un construit social, fruit d'une création collective, du travail d'un groupe par rapport auquel et au sein duquel le sujet se définit. Les processus de socialisation professionnelle sont davantage décrits. Ils mettent en lumière l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation des normes socioprofessionnelles.

## 2.3. Aborder le concept selon des contextes spécifiques

Certaines recherches centrent davantage leur questionnement sur les effets de contextes spécifiques sur la construction de l'identité professionnelle. Il peut s'agir d'un groupe d'élèves particulier, d'une filière d'enseignement, d'une école ou du système éducatif d'un pays. La contextualisation peut également concerner une période particulière comme celle de la mise en place d'une réforme ou encore, celle de l'entrée dans le métier.

## 2.4. Intégrer les différentes approches

Les approches décrites questionnent l'identité professionnelle sous des angles particuliers. Tout en étant complémentaires, chacune d'elles apporte des éléments d'intelligibilité à la notion d'identité professionnelle et à son processus de construction. Certaines recherches associent explicitement les dimensions psychologiques et sociologiques : « *L'identité professionnelle se révèle via la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession* » (Gohier, 2000, p.13). Des aspects contextuels peuvent aussi y être associés.

## 3. Des travaux de recherche

Plusieurs travaux aident à incarner ces différentes approches. Un relevé de la littérature permet d'en situer quelques-uns.

- Les travaux de Huberman (1989) constituent une recherche longitudinale de référence pour illustrer l'approche de l'identité professionnelle en termes de processus.
- Ceux de Mellouki, Tardif et Gauthier (1993) sur l'élucidation des schèmes d'action et sur les savoirs propres à la réalisation de l'activité enseignante ainsi que ceux de Baillauquès et Breuse (1993) sur le développement de la personnalité professionnelle illustrent une approche individuelle.
- En référence aux approches collectives, les écrits de Dubar (2000) proposent une lecture dynamique de l'identité professionnelle comme un double compromis entre une identité pour soi et une identité pour autrui. Quant aux travaux de Maheu et Robitaille (1990), ils associent identité professionnelle et trajectoire sociale.
- D'autres chercheurs ont fait le choix de questionner l'identité professionnelle dans un contexte spécifique comme Martineau et Presseau (2007) qui ont envisagé la construction de l'identité professionnelle dans un contexte de crise des institutions, Blin (1997) qui a observé l'appropriation de la réforme dans les milieux d'enseignement agricole ou Nault (1993) qui s'est centrée sur la période d'insertion professionnelle des enseignants.

Dans le cadre de nos travaux, certaines recherches ont particulièrement retenu notre attention. Leur approche et leur objet d'étude nous ont aidée à clarifier notre manière d'aborder ce concept et son processus de construction. C'est pourquoi nous avons choisi d'en relever les spécificités et ensuite, d'en pointer les apports pour nos travaux.

### 3.1. L'identité professionnelle d'étudiants en formation initiale *Marie-Claude Riopel (2006)*

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des instituteurs québécois. Depuis 1995, les réformes en éducation y ont progressivement introduit des changements dont l'ajout d'une quatrième année de formation universitaire. Le pari est de former des maîtres qui vont évoluer toute une vie à l'intérieur d'un métier complexe et qui seront capables de se mobiliser. C'est à partir de là que Riopel développe sa problématique. Des recherches qui se sont intéressées à l'impact de la formation initiale sur l'exercice du métier mettent en évidence que les débuts de carrière sont souvent critiques. Plusieurs des difficultés rencontrées par les enseignants débutants témoignent d'une absence ou d'une fragilité de leur identité professionnelle (Baillauquès, 1993, cité dans Riopel, p.11).

Dès lors, l'inscription de la formation dans une perspective de professionnalisation réclame une prise en compte plus systématique du développement d'une identité professionnelle chez les étudiants durant la formation. Mais il n'existe pas de modèle de « préparation identitaire » pour l'étudiant. Les facteurs qui influencent le développement de l'identité professionnelle sont multiples, du ressort de l'enseignant, du dispositif de formation, du contexte et de l'élève.

Selon Riopel (2006, p.15), la formation initiale devient l'occasion d'ériger un pont entre l'identité d'élève et l'identité d'enseignant. L'étudiant étant le maître d'œuvre de l'élaboration de ce passage, c'est lui qui va être amené à progressivement adopter un point de vue d'enseignant sur l'apprentissage et à se décrire lui-même comme une personne en apprentissage. Les questions soulevées par Riopel sont : qu'est-ce qui permet d'effectuer ce passage ? quelles sont les traces de ces changements de point de vue laissées par les étudiants dans leurs travaux ?

Le but de sa recherche est de nous informer sur la manière dont les étudiants se dotent, graduellement, d'une identité professionnelle durant leur formation initiale.

Les questions de recherche à l'origine de cette thèse sont : à partir de bilans réflexifs produits par les étudiants durant plusieurs années de formation, peut-on identifier des indicateurs de leur investissement au plan de la construction de leur identité professionnelle ? Si oui, quels sont-ils et comment les identifier ?

La démarche de recherche empruntée est qualitative et longitudinale. Des indicateurs du développement d'une identité professionnelle ont été dégagés à partir de l'analyse de bilans réflexifs annuels rédigés par 11 étudiants. Le recueil des données, étalé sur quatre ans, a été enrichi par des réponses à un questionnaire et par un entretien individuel.

Les résultats de la recherche (Riopel, 2006, p.165-173) montrent que l'investissement de l'identité professionnelle par les étudiants se repère à partir de deux indicateurs : une représentation du parcours de formation et une définition du projet professionnel. Le premier concrétise le rapport à la formation des étudiants. Il repose sur l'identification des apports de leurs expériences antérieures, des apports de leur formation actuelle, des objectifs de formation envisagés, de leurs expériences d'apprentissage et de leurs perceptions des contenus enseignés. Le deuxième concrétise le rapport à la profession. Il s'élabore par l'identification de leurs perceptions de l'école, de leurs missions, de leur rôle et de leurs collègues, d'une part, et selon leurs valeurs, leurs motivations, leurs objectifs et leurs compétences, d'autre part. Chaque indicateur est animé par des tensions entre le désir d'adéquation à soi-même ou à son rôle et le désir de réussite ou de développement.

La recherche propose des pistes de réflexion sur les nouvelles responsabilités de la formation initiale relatives à la formation identitaire des futurs enseignants. Au cours de cette recherche, les étudiants ont témoigné de leur capacité à évoluer en formation. Via leurs conceptions initiales du métier, qu'ils rapportent dans leurs récits au cours du temps, ils montrent qu'ils sont capables d'identifier des transformations au sein de leurs conceptions. La recherche indique qu'il est possible de tenir compte de ces conceptions et de les « travailler » avec les étudiants. Riopel aborde aussi l'insertion professionnelle. Elle fait trois propositions : envisager la formation initiale dans une perspective de formation continue (s'engager dans une carrière, acquérir progressivement une image de soi comme professionnel dès la formation initiale, identifier des besoins), instaurer des passerelles entre la formation initiale et l'entrée dans le métier en vue de développer l'autonomie (prendre graduellement des responsabilités et des décisions), s'engager dans son propre développement professionnel (prendre du pouvoir sur sa formation et sur son projet professionnel, se donner des objectifs de formation).

Cette recherche longitudinale envisage l'identité en termes de processus selon une approche individuelle. Elle prend appui sur des écrits de 11 étudiants pour en dégager des indicateurs de construction identitaire dès la formation. L'étudiant, futur enseignant, est considéré au sein de sa trajectoire singulière et plus particulièrement au cœur de son parcours de formation. La formation est reconnue comme un lieu d'émergence de l'identité professionnelle et les écrits réflexifs des étudiants sont porteurs de différentes manifestations de cette émergence. Il est également reconnu comme une personne responsable dans le processus de formation. Il est porteur de représentations initiales et capables d'en décrire des modifications. Les résultats et perspectives poussent à investir la transition entre la formation initiale et l'insertion professionnelle.

Ces éléments ont influencé l'élaboration de notre dispositif.

### 3.2. Parcours évolutif d'un savoir professionnel

#### *Annie Malo (2005)*

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la réforme de la formation des enseignants du secondaire québécois où la part accordée aux stages s'est vue augmentée. Les étudiants de dernière année suivent notamment un stage intensif. Mais la connaissance de ce que les étudiants y apprennent reste encore fragmentaire. Les recherches antérieures comparent souvent les novices aux experts et décrivent ce que les stagiaires ne font pas, n'apprennent pas ou ne savent pas encore. La construction du savoir professionnel par les stagiaires au cours des stages et de la formation initiale est un aspect encore peu exploré.

La thèse d' Annie Malo se centre sur l'exploration de parcours évolutif de stagiaires de dernière année en formation initiale. Son but est de comprendre le processus par lequel s'opère le développement du savoir professionnel des enseignants en formation initiale.

Sa question de recherche est : de quelle façon évolue le savoir professionnel des stagiaires en enseignement secondaire, tel qu'on peut l'appréhender à l'intérieur d'un stage intensif ?

L'approche de recherche est qualitative, longitudinale et non déficitaire. Elle prend appui sur la théorie de l'agir professionnel développée par Schön. Elle tente de montrer ce qui a changé dans le répertoire des sujets sans comparaison à des modèles de référence. Le concept de répertoire renvoie à tout ce que le sujet sait et apprend dans l'action. Il constitue un ensemble de référents mobilisés par le sujet. Il comprend des exemples, des représentations, des compréhensions et des actions (Schön, 1994, p. 175).

La recherche a été menée de manière collaborative avec 13 futurs enseignants de secondaire en stage intensif de quatre mois. La méthode des cas a été utilisée pour permettre à chaque stagiaire d'exprimer les composantes de son répertoire via des projets, des préoccupations, des buts à poursuivre. Autour de cette méthode des cas, trois types de recueil de données ont été menés : des réflexions écrites, des rencontres de groupes et des rencontres individuelles. Un processus d'itération se retrouve entre ces trois recueils : le cas exposé dans les réflexions écrites constitue le matériau de discussion des rencontres de groupes et des entretiens d'explicitation.

L'approche de recherche est non déficitaire. Les parcours évolutifs des stagiaires ont été reconstruits en témoignant de leur complexité et en illustrant la singularité de chacun. L'analyse du parcours évolutif a notamment pris appui sur le cadre théorique appelé « perspective interactionniste stratégique » (Pépin, 2004). Elle indique que le répertoire de l'acteur est composé de schèmes d'action et de schèmes de compréhension qui lui permettent d'appréhender le monde et de s'y adapter. C'est par ses schèmes de compréhension (ses façons de penser et

de comprendre, ses représentations) que l'acteur donne sens aux situations qu'il perçoit. C'est par ses schèmes d'actions (actions, interventions) que l'acteur tente de s'adapter, d'agir. Face à un obstacle qu'il n'arrive pas à surmonter en puisant dans son répertoire, l'acteur s'engage dans un processus d'apprentissage. C'est grâce à cet obstacle que la potentialité d'apprentissage apparaît.

Les résultats sont présentés via une étude de cas multiples. Ils rendent compte de nombreux apprentissages réalisés par les stagiaires au cours de leur parcours. Ils apportent une lecture nuancée des modalités d'apprentissages qui s'opèrent via des transformations du répertoire. Ils mettent notamment en évidence deux types de transformations : des recadrages (le stagiaire reconsidère, révisé ou invalide un schème antérieur) et des consolidations (le stagiaire réaffirme un schème et développe des arguments venant l'appuyer). En différenciant les schèmes de compréhension et d'action, l'analyse montre que même si les stagiaires posent des actes semblables, ils ont changé la compréhension de leurs façons de faire et sont plus à même d'argumenter leurs pratiques.

De manière générale, cette étude met en évidence que les stagiaires n'apprennent pas nécessairement les choses attendues mais qu'ils modifient un certain nombre d'éléments au sein de leur répertoire. Elle apporte également des éléments de compréhension au processus de réflexion en cours d'action, mené par les praticiens lorsqu'ils sont face à des situations problématiques.

La recherche de Annie Malo illustre une approche individuelle contextualisée dans le temps des stages. Elle approche l'aspect du développement professionnel relatif à l'évolution des savoirs professionnels. Elle se centre sur l'analyse des transformations du répertoire des sujets. Les résultats mettent en évidence des modalités d'apprentissage au cours de la pratique. Ces travaux se centrent sur les savoirs professionnels. Le développement du répertoire s'inscrit dans le processus de développement professionnel et inclut des éléments liés à la construction de l'identité. En effet, le répertoire, assez large, est composé de représentations, ce qui permet de faire des liens avec les images identitaires. Le fait d'utiliser la méthode des cas en prenant appui sur la mise en œuvre des projets des stagiaires renferme aussi une dimension identitaire. De plus, le rapport aux élèves est une préoccupation que les stagiaires rapportent largement. Des liens sont donc possibles entre ces travaux et les nôtres.

La centration sur des transformations du répertoire d'un sujet réflexif et l'approche non déficitaire ont particulièrement attiré notre attention. Les sujets y sont considérés au sein de leur trajectoire d'apprentissage singulière. Les transformations de leurs propos au cours du temps constituent les matériaux de cette recherche.



### 3.3. L'identité professionnelle des enseignants du secondaire *Branka Cattonar (2005)*

L'étude de Branka Cattonar s'inscrit dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique où l'on a vu se développer des débats sur la professionnalisation de la fonction. Sa problématique s'inscrit dans un contexte de crise identitaire des enseignants et pose les questions suivantes : que signifie aujourd'hui enseigner et être enseignant ? comment les enseignants vivent-ils leur métier et leurs conditions de travail ? quels sens donnent-ils à leur métier ? à ce qu'ils font ? à ce qu'ils sont ?

L'objectif est de comprendre la construction de l'identité professionnelle des enseignants en saisissant la manière dont ils conçoivent et vivent leur métier dans un contexte d'évolution du champ scolaire.

L'identité professionnelle y est considérée comme un concept sociologique, selon une approche socioconstructiviste : il s'agit « *d'une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, résultat de divers processus de socialisation conçus comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (sociohistorique et professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent* » (Cattonar, 2001, p.4).

Cattonar s'appuie sur trois études empiriques.

- Une analyse des discours tenus ces dix dernières années sur le métier d'enseignant par différents types d'acteurs : pouvoirs publics, réseaux de chercheurs en sciences de l'éducation, mouvements pédagogiques, syndicats. Son but est de saisir le mandat des enseignants tel qu'il est prescrit et souhaité. Les résultats de cette analyse permettent d'identifier les modèles de professionnalité idéaux attendus en Communauté française de Belgique.
- Une enquête par questionnaire auprès de 3620 enseignants du secondaire travaillant dans 146 écoles du réseau libre. Son but est de saisir le noyau commun des éléments représentationnels liés à la conception du métier ainsi que les éléments périphériques. Cette enquête a fait l'objet d'une analyse statistique qui permet une description à large échelle du monde enseignant tel qu'il est perçu par ce groupe d'enseignants.
- Une enquête par entretiens dans trois écoles fortement contrastées au niveau de leur public scolaire. Vingt-quatre enseignants ont été interrogés en une ou deux rencontres, ainsi que dix classes d'élèves et trois membres de la direction. Son but est complémentaire à celui de l'enquête. Trois monographies d'établissements scolaires ont été menées. Cattonar tend à observer comment les enseignants racontent leur métier via leur histoire, leurs expériences, leur contexte. Ces propos rendent compte des identités revendiquées à travers

des expériences jugées significatives. L'analyse compréhensive des représentations rapportées par les enseignants à propos de leur métier aide à mieux comprendre la dynamique de construction identitaire de ces enseignants.

Les résultats de ces trois enquêtes mettent en lumière qu'il convient davantage de parler d'identités professionnelles au pluriel chez les enseignants tant elles se révèlent multiples et hétérogènes. On pourrait parler de montage composite (comme Derouet) ou de montage hétéroclite (comme Dubet et Martuccelli, 1996) dans la mesure où chaque enseignant semble se composer une identité professionnelle en agencant des éléments empruntés à des logiques différentes et parfois opposées. Les manières de vivre et de concevoir le métier d'enseignant semblent être le fruit d'un travail que les enseignants réalisent au quotidien à partir des contingences de leur métier et en particulier celles liées à leurs élèves. Elles varient fortement en fonction du type d'élèves avec lesquels ils travaillent. Les élèves semblent jouer un rôle crucial dans la manière de vivre le métier.

Au-delà des diversités, les analyses montrent que la plupart des enseignants restent attachés à la forme scolaire traditionnelle (Vincent et al., 1994) : le vrai travail de l'enseignant reste idéalement l'enseignement d'une matière à travers une relation pédagogique avec des élèves. Elles relèvent une tension identitaire entre leur conception idéale du « vrai travail » (l'enseignement de la matière) et celle du « sale boulot » (la socialisation des élèves, la gestion de leurs problèmes personnels et sociaux, etc.) qu'ils disent être contraints d'exercer, surtout dans les établissements difficiles. Le malaise que vivent certains enseignants semble principalement prendre racine dans la « confrontation » avec des élèves avec lesquels ils ne peuvent pas mettre en œuvre, ou difficilement, cette conception idéale du métier.

Trois types de stratégies identitaires sont mis en évidence<sup>12</sup>.

Le parcours biographique propre à chaque enseignant est également interrogé. Il semble se construire de manière continue sur une carrière, ce qui fait que les conceptions de l'enseignant ne sont pas figées. Il connaît une constante : il est « enraciné dans un passé lointain », précédant l'expérience professionnelle. Branka Cattonar relève que les enseignants *« racontent avoir connu des enseignants marquants qui leur servent aujourd'hui de modèles ou de contre-exemples pour leurs propres pratiques (...). Ils disent aussi s'appuyer sur leur propre expérience en tant qu'élève pour pratiquer le métier et pour juger les élèves qu'ils ont aujourd'hui »* (chapitre 13).

D'après ces travaux, l'identité professionnelle est une construction en partie commune à l'ensemble de la profession enseignante, en partie liée au contexte et en partie aux expériences singulières subjectives, inscrites dans des phases de carrière.

---

<sup>12</sup> Ces processus seront décrits dans le chapitre suivant sur l'insertion professionnelle.

Cette recherche est biographique et contextuelle. Son dispositif méthodologique est propre aux recherches en sociologie. Les matériaux de recherche sont des représentations professionnelles rapportées. Cattonar y observe les modifications qui s'y opèrent selon les personnes et les contextes. Les résultats obtenus posent l'identité professionnelle comme un processus dynamique en construction continue et inséré dans une trajectoire de vie singulière. Le parcours biographique ainsi que les contingences contextuelles sont des facteurs influençant le processus de construction identitaire. La rencontre avec les élèves est un aspect souvent relevé comme influençant la construction de l'identité professionnelle. Il est à la source de confrontations qui se reflètent au sein d'un malaise. Ces travaux mettent également en évidence trois processus de remaniement identitaire au niveau du maintien ou de l'adaptation des conceptions du métier.

Les matériaux sur lesquels ce chercheur a pris appui ainsi que les apports conceptuels au niveau de la construction identitaire des enseignants du secondaire ont retenu notre attention.

### **3.4. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : vers un modèle favorisant l'interaction plurielle** *Équipe de C.Gohier, 1999-2002*

L'étude menée par cette équipe de recherche québécoise entre 1999 et 2002 porte sur les processus de construction de l'identité professionnelle chez les maîtres du primaire. Elle s'inscrit aussi dans un contexte de société qui a vu se développer des débats sur la professionnalisation de la fonction enseignante. Partant du constat que la question de l'identité professionnelle de l'enseignant est quelque peu laissée pour compte dans ces débats, les chercheurs se sont penchés sur la question suivante : comment définir l'identité professionnelle de l'enseignant et son processus de construction ? Leur objectif est de contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle en y apportant des éléments de compréhension.

Prenant conjointement appui sur la littérature qui traite de l'identité (Tap, 1980 ; Winnicott, 1975 ; Mucchielli, 1994 ; Dubar, 1991) et sur l'analyse de trajectoires identitaires, l'équipe de Gohier a pu montrer comment se réalise la mise en actes du processus de construction identitaire. Ils ont notamment pris appui sur le relevé des remises en question, des changements, des résolutions de problèmes issus des histoires de vie rapportées via des entrevues d'enseignants en exercice et chez de futurs enseignants.

Leurs multiples investigations les ont amenés à proposer un modèle dynamique et interactif de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Ce dernier y est présenté comme un acteur social rationnel qui construit son identité au fur et à mesure de ses interactions, en premier lieu avec les élèves mais également avec les collègues, avec les parents. Cette

construction est au cœur de tensions observées entre soi et l'altérité. Selon Gohier et ses collaborateurs (2001), « *les moments de remise en question sont provoqués par le choc de la rencontre avec l'autre (élève, direction, collègue). (...) Ils ont certes une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui – comprenant ses connaissances, ses croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations – et du groupe des enseignants – comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, les systèmes éducatifs, la déontologie et les demandes sociales* » (p.5). Les remises en questions provoquées par la rencontre avec les contraintes issues du terrain conduisent les individus à adopter des stratégies identitaires. Ces stratégies vont du refus total des contraintes « *à leur intériorisation totale, mais résultent souvent d'un compromis stratégique impliquant un mélange d'ajustements intériorisés et de redéfinitions stratégiques qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis.* » (Sikes, Measor et Woods, 1985, cité par Gohier, 2001, p.7). L'originalité du modèle repose sur le fait qu'il fait autant appel à des dimensions psychologiques que sociologiques, de manière intégrée<sup>13</sup>.

Nous retenons que ces travaux ont pris appui sur des entrevues menées avec différents publics d'enseignants. Leurs discours, avec les remises en questions, les questionnements qu'ils renferment, constituent des indicateurs d'un processus en cours. Les éclairages qu'ils apportent en termes de développement conceptuel ont retenu notre attention. Le modèle construit donne des balises spécifiques pour décrire le processus de construction identitaire propre à la fonction enseignante. Il met en lumière des stratégies de construction identitaire fondées sur la rencontre avec les contraintes du terrain. De plus, il constitue une approche intégrée.

## 4. Les apports de ces différents travaux

Le parcours au sein de ces travaux nous permet de spécifier les repères que nous avons déjà relevés au terme du premier chapitre tout en apportant des balises au niveau des modalités de recherche.

### 4.1. Un processus de construction identitaire

De manière générale, ils indiquent que l'identité professionnelle est à envisager comme un processus en construction, situé au sein d'un contexte professionnel et au sein d'une trajectoire d'un individu social. La définition proposée par Cattonar (2005)<sup>14</sup> envisage l'identité professionnelle selon une approche psychosociale de l'identité.

<sup>13</sup> Même si ces mécanismes font penser au modèle proposé par Dubar, le modèle de l'équipe de Gohier explicite davantage les mécanismes psycho-individuels qui sont en jeu dans la construction identitaire.

<sup>14</sup> Pour rappel, : « *L'identité professionnelle est considérée comme une construction active et continue, comme une construction à la fois sociale et individuelle qui est le "résultat", plus ou*

Cattonar (2005) souligne également l'impact du processus de socialisation primaire, tout en relevant les influences spécifiques des socialisations secondaires via la multiplicité des identités.

Dans le chapitre précédent, nous relevions que les images identitaires étaient de l'ordre des représentations de soi véhiculées via des discours, notamment. Les écrits autour du concept d'identité professionnelle légitiment cet aspect en considérant les représentations sociales singulières véhiculées par les individus autour des sphères professionnelles comme étant des voies d'accès aux identités professionnelles. La définition de Gohier est également très explicite : *« on peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, (...). Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et virtuellement à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière »* (Gohier et al., 2001, p.9).

Nous avons également indiqué que le processus de construction identitaire est amorcé par des phases de questionnements. Ces indications sont spécifiées.

- Dans un contexte professionnel, elles prennent la forme de remises en question, de choc (Gohier, 2002) ou de malaise (Cattonar, 2005).
- Leur source se situe dans la rencontre avec les contingences du métier (Cattonar, 2005) ou les contraintes de la réalité (Gohier, 2002). Ces dernières sont de l'ordre de la rencontre avec les collègues, avec les élèves, avec l'école, avec les parents, etc.
- Ces confrontations (Cattonar, 2005) prennent la forme de tensions entre le désir d'adéquation à soi-même ou à son rôle et le désir de réussite ou de développement (Riopel, 2006), entre leur conception idéale et la réalité (Cattonar, 2005), entre soi et l'altérité (Gohier, 2001).

Le travail identitaire est lui aussi spécifié.

- Il se situe au niveau des représentations du sujet. Les contraintes du terrain pousseraient les enseignants à questionner leurs représentations et à entrer dans un processus de négociation entre soi, ses intérêts, ses projets, ses savoirs et l'altérité (Gohier, 2001).
- Les stratégies identitaires sont de l'ordre du compromis stratégique (Gohier, 2001). Elles prennent notamment appui sur des ajustements intériorisés.

---

*moins stable et évolutif, d'un processus de socialisation biographique et relationnel, lié au contexte particulier dans lequel il s'inscrit. »*

## **4.2. Des modalités d'approche de ce processus**

### **4.2.1. Des matériaux situés**

Les démarches méthodologiques empruntées s'appuient notamment sur le discours des enseignants en formation ou en exercice. Leurs représentations de la fonction, leurs projets, leurs intentions, leurs remises en question, leurs préoccupations ou leurs perceptions de leur parcours sont autant de matériaux sur lesquels se fondent les chercheurs. Ces matériaux sont des représentations.

Le temps est une dimension prise en considération via des études longitudinales ou des entretiens centrés sur les histoires de vie. Les périodes observées sont autant le parcours de formation, les stages, l'entrée dans le métier que l'exercice de l'enseignant en fonction. L'enseignant est considéré comme un sujet porteur de projets, de valeurs et capable de se questionner par rapport à sa réalité et de poser des choix.

Les modifications des représentations, les transformations du répertoire sont autant d'indicateurs du développement professionnel utilisés au sein des travaux considérés. La perspective non déficitaire, développée par Annie Malo, permet de rendre compte des transformations spécifiques qui s'opèrent au cœur de cheminements professionnels singuliers.

Les modalités de recueil vont de l'écriture personnelle à l'entrevue individuelle en passant par des entretiens de groupes. Dans certains travaux, menés de manière longitudinale, le processus d'itération permet de conserver une continuité à travers les propos rapportés au cours du temps.

### **4.2.2. Des contextes variés**

Les contextes dans lesquels s'inscrivent les différents travaux vont de la formation initiale à l'exercice du métier en passant par l'insertion professionnelle, et ce avec des enseignants du primaire et du secondaire. Ils couvrent chacun une période spécifique du processus de construction identitaire et montrent que ce processus est continu et influencé de manière spécifique par les différents contextes temporels traversés : vécu d'élève, formation initiale, entrée dans une école, dans une filière.

Chaque résultat obtenu, en lien avec un contexte temporel défini, apporte des éléments de compréhension à l'ensemble du processus. L'entrée dans un contexte professionnel défini, qu'il soit transitoire (stage) ou non, est un aspect régulièrement mis en question. Chaque contexte est porteur de contraintes (comme les relations avec les élèves) qui participent à la construction identitaire.

### **4.2.3. Une approche de la singularité dans la complexité**

Les recherches décrites s'inscrivent a priori dans des approches individuelles, collectives ou intégrées. Même si leur entrée principale est située dans l'une ou l'autre approche, leurs résultats ou leurs perspectives semblent en alimenter d'autres. Une complémentarité existe entre elles et tend à mettre l'approche intégrée en ligne de mire. Cette dernière envisage la complexité de la situation à la fois personnelle et sociale, en combinant différentes dimensions. Elle renvoie au paradigme de la complexité (Morin, 1990) qui se différencie du paradigme de la simplification, linéaire et additif, par une prise en considération des interactions. Ce type d'approche semble pertinent pour aborder l'identité professionnelle, dans une perspective psychosociale.





## **Chapitre 3 : L'insertion professionnelle des enseignants**

Notre choix est de porter un regard spécifique sur la période d'insertion dans la carrière et sur le processus de construction d'une identité professionnelle propre à cette période. L'entrée dans le métier constitue une rencontre en responsabilité<sup>15</sup> avec le terrain et avec les multiples contraintes qu'il renferme. Cela semble occasionner des confrontations qui méritent d'être explicitées.

Les questions suivantes guideront nos investigations théoriques : que recouvre le concept d'insertion professionnelle ? quelles phases ont déjà été observées dans des recherches précédentes ? quelles sont les spécificités du processus de construction d'une identité professionnelle propre à l'entrée dans le métier ?

### **1. L'insertion professionnelle**

#### **1.1. Un champ de recherche étendu**

L'insertion professionnelle renvoie à la période d'entrée dans la vie active (marché du travail). Néanmoins, ce concept reste flou (Mukamurera, 1998). Il est assez difficile de circonscrire le début et la fin de l'insertion. La transition entre le milieu de la formation et le marché du travail est complexe. D'une part, la multiplicité des dispositifs de formation (les formations à horaires décalés, les formations proposées par les services de soutien à l'emploi comme le FOREM en Communauté française, etc.) permet de poursuivre des études après avoir recherché du travail sans succès, après des situations d'emploi insatisfaisantes ou encore en continuant à travailler. D'autre part, le marché de l'emploi souffre de certaines turbulences économiques. La mobilité professionnelle y est assez importante, entre changements d'emploi, activités intérimaires ou saisonnières. Sans oublier que certaines personnes développent de nouveaux projets de vie et de carrière. Dans ce paysage, largement développé par Mukamurera (1998) dans sa thèse, l'identification d'un critère universel qui permettrait de définir cette période semble difficile.

De plus, le champ de recherche qui entoure ce concept est traversé par des approches économistes, sociologiques et développementales. Les premières prennent appui sur la théorie du capital humain qui établit une relation linéaire entre formation et emploi ou sur la théorie de la quête

<sup>15</sup> Les stages constituent la première rencontre avec le terrain. Néanmoins, la présence du maître de stage en classe ainsi que son soutien dans le choix des matières ou encore le fait de travailler sur des périodes courtes dans le temps limitent la perception des contingences du métier. La situation du stagiaire reste contraignante par certains aspects liés au fait de travailler dans le cadre établi par un autre ou de devoir répondre à des exigences paradoxales entre le maître de stage et le superviseur (Portelance, 2008).

d'emploi centrée sur le comportement rationnel de l'acteur (Job Search et Le Page, 1987, cités par Mukamurera, 1998). Les deuxièmes envisagent les facteurs liés au marché de l'emploi : les politiques, les entreprises ou les réseaux sociaux. Elles se centrent sur la structure et le fonctionnement de ce marché. Les troisièmes associent la problématique de l'insertion professionnelle au développement personnel et professionnel. Elles situent l'insertion dans le métier sur un continuum temporel marqué par des phases. Ces approches apportent chacune une lecture partielle de l'insertion professionnelle tout en étant complémentaires.

## **1.2. Notre approche du processus d'insertion**

La centration sur le processus de développement professionnel de l'enseignant nous pousse à nous associer aux approches développementales. Ces dernières envisagent l'insertion comme inscrite dans un processus graduel (Mukamurera, 1998). Elles mettent de côté les questions relatives à la recherche et à l'accès aux emplois et attirent davantage l'attention sur les aspects socioaffectifs, émotionnels, relationnels et institutionnels qui fondent les rapports des acteurs à leur travail. Elles se centrent sur les apprentissages réalisés pendant les premières années d'entrée dans le métier.

Cette période est à envisager dans le temps, au sein d'un cheminement professionnel singulier et contextualisé. Ses prémices se situent dans la formation, voire avant dans la vie d'élève et/ou lors du choix professionnel, et se poursuit après l'entrée effective dans le métier, au fur et à mesure des expériences professionnelles. Sans avoir des limites clairement établies, elle est marquée par le passage dans des lieux institués comme les instituts de formation et l'école. Ces lieux balisent de manière formelle le processus d'insertion des enseignants.

Certains auteurs se réfèrent au passage entre institutions pour situer le début de la phase d'insertion. Pour notre part, nous rejoindrons Riopel (2006) qui intègre la formation initiale au processus d'insertion professionnelle. L'entrée dans cette formation résulte déjà d'un choix professionnel. De plus, elle rassemble, via les stages notamment, plusieurs occasions de découvrir le métier.

## **2. Les phases de socialisation relatives à l'insertion professionnelle**

Huberman (1989), Nault (1999), Dubar (2000) et Riopel (2005) ont identifié plusieurs étapes de socialisation au sein du processus de développement professionnel. Elles sont ébauchées dans notre problématique. Ici, nous développons plus particulièrement celles relatives à l'insertion professionnelle.

## 2.1. La phase de socialisation informelle

Dubar (2000) identifie une première phase de socialisation informelle pour qualifier l'ancrage de ce processus dans l'histoire de vie du sujet. Riopel (2006) parle d'étape de formation antérieure. Elle rassemble les expériences familiales et scolaires (Blin, 1997 ; Tardiff et Lessard, 1999 ; Jellab, 2006 ; Donnay, 2008 ; Baumard, 2009). À cet égard, le fait d'avoir des parents enseignants participe à la familiarité avec le métier (Jellab, 2006 ; Baumard, 2009). Blin (1997) et Cattonar (2005) indiquent également que des enseignants rencontrés au cours de la scolarité peuvent jouer le rôle de modèles auxquels les enseignants d'aujourd'hui se réfèrent pour ce qui a notamment trait aux valeurs véhiculées et aux pratiques. Jellab (2006) insiste sur le fait que ces enseignants, qui ont pu donner le goût d'une matière, ont participé à l'élaboration d'un projet qui associe la matière et l'enseignement. Dans le même sens, Baumard (2009) relève que l'amour d'une matière continue à soutenir le choix de l'enseigner. Ainsi, l'histoire même de l'apprenant au sein de la classe contribue à construire des représentations du métier. Donnay (2008, p.10) souligne d'ailleurs que « *le métier d'enseignant est unique dans le sens où le futur professionnel réalise de l'observation participante en moyenne pendant plus de quinze ans* ».

En associant spécifiquement cette phase au moment du choix de carrière, Nault (1999) la considère comme une phase de «rêve», où se construit une image de ce que l'enseignant « doit être ». Se posent les jalons d'un moi professionnel que Nault qualifie « d'idéalisé ». Ces images du métier se caractériseraient par une forme d'inconscience des limites et des réalités du métier. Toutefois, ces images forment le cadre de référence de l'identité professionnelle (Britzman, 1992, cité par Riopel, 2006). Ces représentations initiales construites aux cours d'une socialisation primaire s'inscrivent dans la continuité du processus de socialisation secondaire qui commence lors de la phase d'insertion formelle.

## 2.2. La phase de socialisation formelle

L'entrée en formation initiale marque le début de cette phase de socialisation formelle (Dubar, 2000). L'étudiant, futur enseignant, pose un choix de carrière explicite. Il va progressivement acquérir les savoirs de la profession via des connaissances théoriques, des modèles didactiques au sein d'un cadre structuré et planifié. Des stages sont également prévus pour permettre aux étudiants de toucher aux réalités du métier. Ils participent à une socialisation formelle, via le rôle d'enseignant à endosser sous le regard d'un maître de stage, et informelle, via les interactions quotidiennes avec les élèves, les collègues et les parents.

Le « moi professionnel » de l'étudiant va profiter de ces expériences pour continuer à se former (Nault, 1999). Selon Héту et Baillauquès (1999) cette phase d'élaboration identitaire est un moment de socialisation où l'enseignant « *tâtonne et s'adapte* », « *il se recherche son ipséité comme enseignant* », « *il se travaille et se transforme avec les autres* ».

## **2.3. L'entrée dans le métier**

Cette phase marque la prise de fonction effective, en responsabilité. Elle se caractérise par une forme d'enthousiasme des débuts, un choc du réel et une forme d'adaptation marquée par des découvertes et des remises en question.

### **2.3.1. L'euphorie**

Huberman (1989) et Nault (1999) décrivent chacun une certaine « euphorie anticipatrice » ou un « enthousiasme des débuts » lorsque l'enseignant débutant obtient son premier contrat : il est heureux et fier de pouvoir pratiquer.

Nault (1999) relève néanmoins qu'il s'agit de situations vécues par des enseignants qui reçoivent rapidement un poste. De longs mois d'attente pourraient aboutir à une forme de « paralysie de l'éclosion du moi ».

### **2.3.2. Le choc**

Après cette première étape, ces auteurs décrivent un « choc de la réalité ». Les premières rencontres avec les élèves marquent une confrontation avec le réel (Huberman, 1989 ; Nault, 1999). L'euphorie redescend, l'enseignant débutant prend conscience de sa responsabilité élargie par rapport à sa situation de stage.

Le terme de « survie » est utilisé par quelques auteurs (Fuller, 1969; Huberman, 1989 ; Gervais, 1999) pour qualifier cette étape où l'enseignant pare au plus pressé, vit au jour le jour et perçoit des inconséquences dans ses attitudes (tantôt rigide, tantôt laxiste).

Les recherches menées sur les difficultés vécues par l'enseignant débutant (de Fuller, 1975 ; Bush 1980 ; Mc Donald et Elias, 1983 ; Veenman, 1989 ; Esquieux, 1999 ; Donnay, 2008) relèvent que le contrôle de la classe et la gestion de la discipline sont des préoccupations majeures. Donnay (2008) y ajoute le souci d'être respecté comme personne. Vient ensuite le fait de devoir faire face à des élèves démotivés. Les difficultés pédagogiques arrivent après : la préparation des cours, la compétence dans le contenu et la gestion de l'hétérogénéité. Fuller (1969) relève la peur d'être évalué par les élèves et par les collègues. L'épuisement physique est pointé par Mukamurera (2008).

### **2.3.3. Adaptation, expérimentation, consolidation**

Cette étape couvre les deux années qui suivent celle de l'entrée dans le métier. Certaines préoccupations semblent progressivement dépassées. Huberman (1989) parle d'une étape « d'expérimentations » où il observe une plus grande maîtrise des tâches liées à l'enseignement via la construction d'un répertoire de base et le fait d'avoir des leçons qui marchent bien. Les remarques positives des élèves, du directeur ou des

collègues sont considérées comme des soutiens dans les moments difficiles. Les aides techniques ou administratives reçues de certains collègues sont également appréciées.

Progressivement, l'enseignant semble s'accepter lui-même et relativiser les difficultés du début. Il a pu résoudre certains problèmes et investir d'autres lieux que celui de sa classe et de son cours. Nault (1999) qualifie cette étape de « consolidation des acquis » : l'enseignant construit des structures permanentes au fur et à mesure de ses succès.

Ces deux auteurs s'entendent pour dire que l'enseignant s'engage dans des expérimentations. Prenant appui sur les ressources dont il prend progressivement conscience, il se met en action au sein de son rôle. C'est aussi à cet endroit que se construit un sentiment de confiance et de compétence considéré comme le pivot du développement du moi professionnel personnalisé (Nault, 1999, p.149).

Des études (Van Zanten et Rayou, 2004 ; Cattonar, 2005 ; Janot-Bergugnant et Rasclé, 2008) nuancent ces propos<sup>16</sup>. Il semble que le passage d'une phase à l'autre ne soit pas aussi linéaire que ne l'indique Huberman (1989) et Nault (1999). Van Zanten et Rayou (2004) se sont penchés sur les nouvelles générations d'enseignants français et distinguent plusieurs groupes d'enseignants débutants. Comme Nault et Huberman, ils identifient un groupe qu'ils qualifient « d'essayeurs » qui acceptent de se mettre à l'épreuve et d'expérimenter des choses. Ce sont pour ces enseignants des occasions de se fortifier. Un autre groupe rassemble les « enseignants survivants ». Ils ont fait un choix de carrière raisonné et vivent difficilement leurs premiers pas dans le métier. Certains d'entre eux sont animés d'un fort désir de démission tandis que d'autres engrangent des points pour pouvoir accéder à un établissement de leur choix. Un troisième groupe montre que des enseignants quittent le métier avant de s'être adaptés ou d'avoir consolidé leurs acquis. Au vu de ces trajectoires différenciées, il semble que l'adaptation au contexte d'entrée dans le métier et la construction d'une identité professionnelle peuvent mener à des échecs ou être différées dans le temps.

En synthèse, le stagiaire enseignant arrive en formation initiale avec une image de l'enseignement ainsi qu'une image de soi comme enseignant. La formation est l'occasion d'un développement plus formel des images du métier et de soi comme professionnel construites lors des socialisations antérieures. L'entrée dans le métier est l'occasion d'un choc important. Il se caractérise par une confrontation importante avec le réel. Les découvertes sont multiples et engendrent un certain nombre de difficultés. Par la suite, certains enseignants s'adaptent et expérimentent de nouvelles pratiques. D'autres tentent de survivre dans le métier. Certains ne parviennent pas à s'adapter.

<sup>16</sup> Ces propos sont issus de recherches menées avec des enseignants qui ont poursuivi leur carrière (Huberman, 1989 ; Nault, 1999).

### **3. Les obstacles et difficultés associés à l'entrée dans le métier**

L'entrée en fonction marque la période où l'enseignant débutant, découvre et s'approprie progressivement son métier, les rôles et tâches y attendant tout en essayant de s'adapter à sa réalité professionnelle. Cette étape est traversée par des difficultés. Certaines ont déjà été pointées. Elles méritent d'être développées.

#### **3.1. Le passage de la formation au milieu de la pratique**

##### **3.1.1. Un curriculum de formation établi**

La formation se situe dans un milieu structuré, piloté par des curriculums définis. Selon Nault (1999), cette situation contrôlerait la créativité et les expériences. Elle constituerait une gêne pour le développement d'un moi professionnel personnalisé qui se construirait sous une pression exercée par les formateurs, les maîtres de stage et les condisciples. Elle serait aussi orientée vers l'acquisition de rôles professionnels attendus, identifiés et valorisés par l'institution.

Jellab (2006) ainsi que Jagnot-Bergugnat et Rasclé (2008) relèvent que les contenus proposés en formation sont fortement polarisés entre une formation pédagogique et une formation disciplinaire. Or, même si les savoirs disciplinaires participent à la construction de l'identité professionnelle en formation, ils ne suffisent pas. De plus, les savoirs pédagogiques semblent peu légitimés en formation, les étudiants éprouvent des difficultés à percevoir leur utilité (Jellab, 2008). Janot-Bergugnat et Rasclé (2008) soulignent le risque d'opposer la formation disciplinaire à la formation pédagogique. Selon ces auteurs, la complémentarité des savoirs et des approches, développée dès la formation initiale, permettrait de dépasser les images réductrices relatives à l'exercice du métier et serait ainsi un atout pour aider à faire face à la complexité de la tâche.

##### **3.1.2. Regard porté a posteriori sur la formation initiale**

Les enseignants débutants sont critiques envers leur formation initiale (Van Zanten et Rayou, 2004 ; Riopel, 2005 ; Cattonar, 2005 ; Jellab, 2006). Ils évoquent le manque de concret, le décalage avec la pratique effective et le fait d'avoir eu une formation trop théorique. Ils ont l'impression d'apprendre leur métier sur le tas. L'entrée dans le métier est vécue par certains comme une forme de trahison de la formation initiale « *ne les a pas suffisamment préparé à faire face aux difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent avec leurs élèves (intéresser les élèves, gérer la discipline, animer la classe)* » (Cattonar, 2008, p.93). Le rôle d'enseignant d'une matière a, selon eux, été valorisé au sein de la formation initiale (Jellab, 2006). Selon Janot-Bergugnat et Rasclé

(2008), la préparation au rôle socioéducatif prenant appui sur des compétences relationnelles semble faire défaut (Janot et al., 2008).

Une enquête menée par Catherine Blaya<sup>17</sup> en 2005 auprès des IUFM français révèle que la formation sur les aspects relatifs à la violence et à la gestion des situations difficiles ne semble pas avoir été la priorité dans la majorité des établissements même si des initiatives voient le jour<sup>18</sup>. Beckers relève quant à elle que (2007, p.49) « *cette composante essentielle du métier apparaît souvent comme une composante propre, innée et peu redevable d'une formation et plus particulièrement de savoirs théoriques qu'elle dispense* ». Certains étudiants lorsqu'ils sont en formation se disent d'ailleurs étonnés que « *l'on puisse parler de compétences relationnelles et que la relation aux élèves puisse relever d'un apprentissage spécifique* » (Janot-Bergugnat et al., 2008, p.127).

Certains auteurs nuancent les critiques portées sur la formation. Baillauquès (1990) envisage le fait que les enseignants débutants pourraient vivre « *le regret de ne pas savoir ou pouvoir exploiter tout de suite les apports de la formation en situation de classe* » (p.226). La perception de la faiblesse de la formation serait également ancrée dans la perception d'un décalage existant entre le métier rêvé et la réalité du terrain (Janot-Bergugnat et al., 2008). Rayou et Van Zanten (2004, p.53) observent que les jugements négatifs s'adoucissent après quelques années. Le temps a permis aux enseignants de prendre appui sur des connaissances acquises en formation alors que, immergés dans l'urgence des débuts, ils n'en voyaient pas l'utilité.

### 3.1.3 Être entre deux institutions

Riopel (2005) envisage le passage de la formation à l'entrée dans le métier comme un passage entre deux perceptions du métier, l'une en tant qu'étudiant et l'autre en tant qu'enseignant. L'entrée dans le métier marque un changement de statut : l'enseignant débutant passe du statut d'étudiant endossé pendant près de 18 ans à celui d'enseignant. Perrenoud (2001, p.20) souligne également qu' « *un enseignant débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant (...) pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions* ». L'enseignant débutant se trouve entre deux institutions. Il prend conscience des décalages entre le travail prescrit, attendu, tel qu'il lui a été présenté en formation, et la mise en pratique effective. Il est au cœur d'un jeu de multiples attentes, celles de l'institution de formation, celles de l'institution centrale (ministère de l'éducation), celles de son école d'insertion et les siennes.

<sup>17</sup> Directrice de l'Observatoire européen de la violence et maître de conférences à l'IUFM d'Aquitaine.

<sup>18</sup> Blaya en observe plusieurs : un atelier de théâtre interactif, technique active d'expression des émotions.

## 3.2. Entrer dans une classe en responsabilité

### 3.2.1. Faire des découvertes

#### Découvrir des élèves, les rencontrer, établir une relation

Les attitudes des élèves surprennent, déçoivent : ils sont peu motivés, ils semblent mal élevés, etc.

Les représentations des élèves et les attentes des enseignants débutants à leur égard sont en décalage par rapport à leurs comportements réels. Dans des contextes scolaires plus défavorisés (Rayou et al., 2004), cet écart est tel qu'un sentiment d'étrangeté peut s'observer : les enseignants ne savent pas comment réagir à l'égard de leurs élèves.

L'enquête de Rayou (2004) tend à montrer que la nouvelle génération d'enseignants est disposée à prendre en considération les élèves tels qu'ils sont : ils semblent reconnaître qu'il revient à l'enseignant d'aller vers les élèves et de s'adapter à eux. Certains, travaillant dans des milieux plus défavorisés, reconnaissent la nécessité d'investir dans la relation afin de mettre en place les conditions pour un apprentissage. D'autres mettent la priorité au niveau de la transmission du savoir, même s'ils reconnaissent que des aspects affectifs contaminent parfois l'apprentissage.

Toutefois, certains enseignants débutants tenant compte des aspects affectifs et émotionnels perçoivent rapidement des risques. Une difficulté est ainsi observée dans le maintien d'une relation suffisamment distancée : « *La bonne distance à l'élève reste un équilibre à trouver* » (Janot-Bergugnat et al., 2008, p.138). La gestion de la relation avec les élèves semble nécessiter une attention particulière, entre gestion de la discipline et accueil de chacun avec ses spécificités d'apprenant et de personne.

#### Construire un ordre scolaire

Dans certains travaux (Chouinard, 1999 ; Barrère, 2003 ; Rayou et al., 2004 ; Cattonar, 2005 ; Janot-Bergugnat et al., 2008 ; Baumard, 2009), tous les enseignants débutants relèvent des problèmes de discipline, de gestion de classe, d'élèves perturbateurs<sup>19</sup>. L'ordre scolaire semble difficile à mettre en place vu l'hétérogénéité des élèves, leurs rapports à l'école et à l'autorité (Barrère, 2003 ; Rayou et al., 2004). Les facteurs familiaux et sociaux ainsi que l'adolescence et le fait de mettre l'enseignant à l'épreuve sont également évoqués par les enseignants débutants (Rayou et al., 2004).

Outre le fait de reconnaître la complexité des facteurs en jeu, les jeunes générations d'enseignants semblent s'inscrire dans des postures pragmatiques sans référence à des modèles extérieurs (Rayou et al., 2004 ; Baumard, 2009). Les actions menées sont de l'ordre de l'artisanat et visent le respect des règles. Pour certains enseignants, il s'agit de sauver sa peau.

---

<sup>19</sup> Ces difficultés sont relevées par les enseignants en général (Cattonar, 2005). Il semble néanmoins que ces aspects soient particulièrement soulignés par les enseignants au début de leur carrière.



Ils ont le sentiment de ne pas pouvoir faire face si ce n'est au prix d'une conversion identitaire importante. Ces réactions sont davantage observées dans les milieux scolaires défavorisés

### **Donner cours ne va pas de soi**

Même si les savoirs et le rapport aux savoirs à enseigner alimentent une partie de l'identité professionnelle des enseignants, comme le montre Jellab<sup>20</sup> (2006), c'est dans le registre des interactions que se structure progressivement l'entrée dans le métier. L'enseignant débutant se rend compte que le fait de donner cours ne va pas de soi : c'est un travail physique et il ne suffit pas de maîtriser un contenu (Mukamurera, 2008 ; Cattonar, 2008). Il s'agit tout autant de mettre en forme des contenus que de mobiliser les élèves. Un travail d'intéressement s'avère nécessaire tout en étant épuisant pour les enseignants (Janot et al., 2008).

Jellab (2007) observe que même si le deuil d'enseigner une discipline reste présent, les enseignants débutants ont le souci de l'utilité de leur enseignement. La question du sens des contenus à donner, de l'intérêt des élèves est davantage présent que par le passé. Cette différence indiquerait une prise en considération des élèves et une volonté d'ouvrir leur enseignement sur le monde.

Au niveau pédagogique, Rayou et Van Zanten (2004) pointent la difficulté de s'adapter au niveau des élèves. L'adaptation est considérée comme nécessaire mais complexe vu leur hétérogénéité et l'étendue des contenus à voir. La différenciation semble de mise. Elle reste idiosyncrasique ou de l'ordre des attitudes : les enseignants se disent plus attentifs, plus patients. Cette adaptation est intuitive et de l'ordre du tâtonnement.

### **3.2.2. Un statut à tenir et à construire**

Les enseignants débutants découvrent que le statut d'enseignant, récemment acquis, ne constitue pas une clé pour exercer le métier. Ce dernier nécessite une implication personnelle dans une multitude de tâches qui visent à enrôler les élèves, à soutenir leur intérêt et à leur permettre d'apprendre (Barrère, 2003 ; Rayou et al., 2004 ; Janot-Bergugnat et al., 2008).

### **Être vulnérable et devoir se montrer compétent**

L'enseignant débutant est parfois paralysé par la découverte qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance (Gervais, 1999). Il doit paraître confiant, compétent mais se sent vulnérable. Cette période est source d'un certain mal-être (sentiment d'incompétence, stress) qui peut mener à des difficultés psychologiques (dépression) et à des

<sup>20</sup> Ce sociologue travaille sur la construction identitaire des enseignants débutants en lien avec leur rapport aux savoirs disciplinaires.

situations de surmenage (Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais, 2008 ; Janot-Bergugnat et al., 2008). L'anxiété, le stress, l'angoisse, les sentiments d'insécurité, de défaite, de ne pas être à la hauteur et d'isolement, l'épuisement, la frustration, une impression d'impuissance, le doute de soi et la remise en question permettent de décrire l'état affectif des enseignants débutants (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Baillauquès, 1999).

Cet état affectif atteste une certaine fragilité des enseignants débutants. Ils s'inquiètent de leurs propres attitudes et des sentiments qu'ils éprouvent au sujet d'eux-mêmes et de leurs rôles. Leur volonté est de maîtriser le programme, de connaître les réponses aux questions des élèves, d'être familiers avec les ressources et l'équipement disponibles, etc.

### **Une forme de centration sur soi**

Woods (1999) souligne que l'engagement dans le métier est largement mis à l'épreuve les premières années, au prix de lourds investissements et sacrifices. Cet auteur identifie une obligation de s'adapter et observe l'adoption de « stratégies de survie »<sup>21</sup>. Selon lui, l'enseignant qui se sent submergé aurait tendance à se protéger en imposant des conditions de travail strictes, contraignantes pour les élèves et lui permettant « d'avoir la paix ». Laugaa et ses collaborateurs (2005) montrent que l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel est une stratégie fréquemment utilisée par les enseignants débutants.

Ainsi, les enseignants débutants, ne sachant pas comment réagir, auraient tendance à se réfugier dans une attitude autoritaire (crier, instaurer la terreur) et à se protéger en imposant des conditions strictes. Ces conduites indiquent une forme de centration sur soi, déjà observée par Fuller (1969), et qui laisse peu de place aux élèves. Cette stratégie de survie fait penser à une forme de totalisme telle que Erickson (1989) l'a décrite.

### **3.3. Entrer dans une école**

Les enseignants débutants ont aussi à s'insérer dans une école, organisation porteuse d'une culture plus ou moins soutenue par des groupes d'enseignants. L'accueil au sein de l'école peut être à la source de difficultés (Portelance et al., 2008) ou constituer une source potentielle de soutien (Gervais, 1999 ; Donnay, 2008).

#### **Une entrée en solitaire**

En arrivant dans l'école, les enseignants débutants ont une connaissance floue de l'organisation dans laquelle ils travaillent (Rayou et al., 2004). Ils reconnaissent être davantage centrés sur eux, sur leur classe et

---

<sup>21</sup> Des stratégies sont répertoriées : le contrôle qui est une stratégie de domination à outrance, la fraternisation avec les élèves pour diminuer leur désir de semer le désordre, la routine à travers un enseignement mécanique.

sur leur enseignement et donc moins sur leur insertion dans le milieu de l'école (Huberman, 1989), même si cette tendance varie d'un enseignant à l'autre (Rayou et al., 2004 ; Baumard, 2009).

Or, le manque de décodage des règles organisationnelles, implicites et explicites, du climat et du système de relations constituent des obstacles à l'intégration du jeune enseignant qui risque d'être isolé voire rejeté par la communauté (Donnay, 2008, p.13).

La solitude et l'isolement sont d'ailleurs souvent pointés comme des difficultés (Huberman, 1989 ; Rayou et al., 2004). Un mode d'insertion en solitaire pousserait l'enseignant débutant dans une « auto socialisation » qui renforcerait chez lui le sentiment qu'il ne doit sa compétence et sa réussite qu'à lui-même et non à ses collègues ou à la formation initiale (Lortie, 1975). Il pousserait aussi à un certain traditionalisme, via l'adoption de stratégies de survie de l'ordre de la routine (Woods, 1999).

Outre le non décodage des règles implicites, plusieurs raisons sont évoquées à cette solitude (Rayou et al., 2004). La formation des enseignants se centre davantage sur le fait de faire la classe même si des modules de familiarisation au niveau organisationnel existent. Lors de leur entrée dans le métier, c'est avec les élèves que les enseignants débutants passent la plus grande partie de leur temps. Ils sont centrés sur les cours à préparer et à donner. Un souci de bien paraître en vue d'un éventuel renouvellement est également présent. La mobilité entre les établissements n'aide pas non plus à prendre du temps pour aller vers les collègues et s'appropriier la culture de chaque école. De plus, l'insertion dans un collectif est parfois perçue comme une perte d'indépendance. Sans oublier que l'organisation scolaire est assez cloisonnée entre les éducateurs, les enseignants de certaines disciplines et/ou de certains degrés.

En conséquence, l'enseignant se retrouve bien souvent seul dans sa classe, face à des élèves attentifs à ses moindres réactions. Selon Bergugnat-Janot et Rasclé (2008), c'est là qu'il doit puiser dans ses ressources personnelles pour faire face à des situations parfois difficiles. Mais il arrive que l'enseignant ressente un manque de ressources. La classe s'avère alors être un espace cellulaire, enfermante, pour l'enseignant débutant. Ce dernier aurait pourtant envie de demander de l'aide mais, dans certaines écoles, il reste encore tabou de dire sa difficulté. Toujours d'après Bergugnat et al. (2008), « *la difficulté au travail est encore trop souvent niée ou alors stigmatisée comme un problème personnel dont on ne sait que faire et qui dérange. La difficulté n'a pas encore de statut au sein de l'institution (...)* » (p.166). L'erreur n'est pas encore accueillie, écoutée, questionnée ou encore considérée comme un élément constitutif du travail et pouvant servir de levier de transformation pour l'ensemble d'une équipe. Le risque de repli sur soi et d'épuisement professionnel est alors bien réel.

## Envisager des soutiens

Le collectif est pourtant pointé comme un élément participant à la socialisation professionnelle via l'identification à un groupe de professionnels. Chaque école, par son histoire, sa culture, est porteuse d'identités collectives spécifiques. Elle influencera la conception du métier qu'a l'enseignant débutant (Donnay, 2008 ; Gervais, 1999). Le contexte d'insertion, tout comme la personne de l'enseignant et son histoire, participent ainsi à la construction identitaire.

Zeichner et Tabachnick (1985) ont montré que les mécanismes du débutant pour s'adapter à son contexte variaient selon la qualité du milieu et de l'accueil. Ils observent une forme d'intériorisation des normes, une soumission apparente ou stratégique ou encore une redéfinition originale des pratiques pouvant parfois influencer le milieu d'accueil. Boutin (1999) montre aussi que l'enseignant est en tension entre le désir de se conformer aux collègues, aux usages et à la culture de l'école et le fait de mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre en formation. L'insertion dans un milieu peut ainsi être à la source de questionnements identitaires liés à la place à prendre au sein d'un collectif.

En regard de ces questionnements, Zeichner et Tabachnick (1985), un accompagnement axé sur la démarche réflexive favoriserait la construction de ses propres perspectives d'enseignant. Une telle démarche constitue aussi un facteur de soutien au fait de rester dans la profession (Cooke et Pang, 1991, cités par Gervais, 1999).

Plusieurs auteurs (Gervais, 1999 ; Donnay, 2008 ; Janot-Bergugnat et al., 2008) envisagent un accompagnement des enseignants débutants au niveau de l'établissement scolaire. Il prendrait forme via l'accueil des nouveaux enseignants, via la mise en place de dispositifs d'écoute ou encore via le fait de penser la convivialité par des rencontres plus ou moins informelles. L'appartenance à des groupes affinitaires où sont reconnues, partagées des idées constitue également un soutien. Il semble d'ailleurs que les enseignants débutants soient plus ouverts au regard critique et au regard des autres sur leurs pratiques (Rayou et al., 2004). Des initiatives voient le jour en Communauté française : cellules jeunes profs, parrainage, carnets d'accueil, etc.

Néanmoins, selon Rayou (2004), les enseignants débutants perçoivent différemment un tel soutien. Certains conçoivent une forme de régulation par les pairs et aspirent à un soutien des collègues pour être rassurés, conseillés, soutenus moralement ou encouragés. D'autres sont plus réticents. Ils ont tendance à attribuer leurs difficultés à un déficit personnel et ne sont pas prêts à dévoiler leurs faiblesses. Il s'agit pour eux de s'en sortir tout seul.

Au niveau du contexte scolaire, l'accompagnement et/ou le soutien des enseignants débutants ne semblent pas encore ancrés dans la culture enseignante (Janot-Bergugnat et al., 2008). Et même s'il tend à se

développer dans certains établissements scolaires (Gervais, 1999), il reste coûteux pour les enseignants expérimentés qui s'y engagent et pour les directions qui les organisent. Il nécessite du temps, de la disponibilité ainsi que des compétences d'accompagnateurs.

### **3.4. Entrer sur le marché de l'emploi**

Les conditions d'emploi des enseignants débutants méritent aussi d'être pointées. Ils sont d'abord engagés comme intérimaires ou temporaires. En Communauté française, le personnel engagé à titre temporaire est largement majoritaire dans la tranche des 20-29 ans. En 2006-2007, il représentait 84,5 % des enseignants de cette tranche contre 38,17% dans la tranche des 30-39 ans. Ils entrent dans le métier pour quelques heures, pendant des périodes limitées. Ces contrats de travail de courte durée les amènent à travailler dans plusieurs établissements en même temps et à accepter des tâches qui ne sont pas toujours de leur ressort, pour compléter leurs horaires. Ainsi, certains ont reçu une attribution de cours ne correspondant pas à leur discipline d'expertise. De plus, les enseignants débutants se retrouvent davantage dans les écoles difficiles, caractérisées par un public d'élèves plus hétérogène, de niveau faible et ayant un rapport à l'école plus négatif (Cattonar, 2005 ; Portelance et al., 2008 ; Donnay, 2008). Sans oublier qu'en tant qu'intérimaires, ils restent en responsabilité relative car ils remplacent des enseignants qui reviendront et verront le travail accompli.

### **3.5. Entrer dans une institution**

Au sein d'un mouvement de professionnalisation, le contexte institutionnel est en mutation. Les enseignants débutants sont amenés à construire leurs identités singulières au moment où les identités collectives sont elles aussi en train de se redéfinir.

De plus, le passage de l'institution de formation, où les dispositifs tentent de répondre à la mouvance du système, à une école, où le modèle sur la base duquel ils ont été formés n'est pas encore légitimé, est l'occasion d'une rupture. Les enseignants débutants sont aussi attendus par l'institution comme des « agents de changement ». Elle voit en eux un potentiel pour « faire passer » le modèle de l'enseignant professionnel.

Ce contexte questionne de plein fouet l'identité des enseignants débutants, encore au début de sa construction.

Comment être à la fois porteur au sein du mouvement de professionnalisation, tout en essayant de se construire progressivement une identité d'enseignant au sein de sa propre classe et de son école ?

### **3.6. Un constat douloureux : les enseignants décrochent**

Au vu de ces différents éléments, la phase d'insertion s'avère être de plus en plus problématique. Les données des études menées depuis une vingtaine d'années dans différents pays convergent pour dire que

l'évocation de tâtonnements continuels et/ou du sentiment de ne pas être à la hauteur parcourt le discours de deux tiers des enseignants débutants (Portelance et al., 2008). Une précarisation de l'emploi des jeunes est également observée en Communauté française par Vandenberghe (2000). Cet auteur a évalué la proportion d'enseignants qui quittent le métier après une première expérience à 41%. Une étude récente va même plus loin et indique qu'un enseignant sur deux quitte la profession au cours des cinq premières années de pratique (Lecocq et al., 2003). Ce décrochage est de 30% aux USA, de 20% au Canada (Martel et Ouellette, 2003). En France, le Ministère de l'éducation (2004) évoque un pourcentage de décrochage allant de 15 % à 20%.

En conséquence, le nombre de décrochages en début de carrière devient une réelle préoccupation.

l'entrée dans le métier est un processus de socialisation, singulier, continu et contextualisé au sein d'organisations et d'institutions. Ce processus révèle de nombreux obstacles : la formation constitue un ancrage et peut être à la source de certaines difficultés ; le passage de la formation au milieu de la pratique est l'occasion d'une rupture ; l'entrée en classe est l'occasion de découvertes tant au niveau des élèves, que de la matière à donner ; le contexte d'entrée, avec des conditions d'emploi précaires et des soutiens différenciés, influence aussi ce processus. Le décrochage des enseignants est observé dans l'ensemble des pays industrialisés.

## **4. L'entrée dans le métier selon une approche identitaire**

La description des difficultés nous permet de spécifier le travail identitaire qui participe à l'adaptation progressive des enseignants débutants à leur contexte.

### **4.1. La confrontation aux réalités**

Les découvertes réalisées lors de l'entrée dans le métier engagent l'enseignant débutant dans un travail identitaire. Certains auteurs (Nault, 1999 ; Gervais, 1999) considèrent cette période comme un moment « crucial », « névralgique » dans le développement de l'identité professionnelle.

#### **4.1.1. Amorce d'un travail identitaire**

Nault (1999) considère que c'est pendant cette période que « *le moi professionnel est le plus exposé et confronté aux réalités de l'action* ». Baillauquès et Breuze (1993) expliquent les difficultés des enseignants débutants par la remise en question des images de soi comme professionnel.

De manière spécifique, l'enseignant débutant perçoit des décalages entre les images du métier et de lui dans le métier, qu'il avait construites au travers de son regard d'élève ou d'étudiant, et celles vécues au travers de

son regard d'enseignant. Il mesure l'écart entre ce qu'il imaginait et ce qu'il vit.

C'est le temps des confrontations à la réalité et de la prise de conscience de la complexité de la tâche. De manière générale, certaines enquêtes (Rayou et al., 2004 ; Cattonar, 2005 ; Donnay, 2008) montrent que les images identitaires des enseignants débutants s'avèrent être moins complexes que ce que révèle la réalité de la tâche.

Dans ce paysage caractérisé par des confrontations multiples, Baillauquès et Breuze (1993) en pointe une en particulier. Les questionnements identitaires exprimeraient une forme de fragilité qui semble être plus flagrante au niveau des relations à établir avec les élèves. Baillauquès (1999) et Gervais (1999) la qualifie même d'« expérience critique » pour les enseignants débutants. Ces derniers prennent conscience de la place que prend la dimension relationnelle inhérente à leur fonction. Dès lors, le jeune enseignant s'interroge quant à son rôle auprès des élèves (ami, grand frère, parent ?), et quant à sa gestion du cadre (autoritaire, ferme, garant des règles, souple ou compréhensif ?).

#### 4.1.2. Des conceptions obstacles

La présence de multiples confrontations indique que les représentations véhiculées en formation sont particulièrement questionnées lors de l'entrée dans le métier. Comme nous l'avons déjà relevé précédemment et en référence à Cattonar (2008, p.92) « *c'est bien souvent pendant leur scolarité que les enseignants se sont constitué les normes idéales à partir desquelles ils jaugent aujourd'hui leur travail, son contenu, ses conditions d'exercices* ». Et nous avons vu combien les socialisations primaires influençaient la suite du processus de construction identitaire.

Riopel (2006) montre d'ailleurs que les étudiants arrivent en formation avec des représentations initiales du métier qui ne se transforment pas malgré la formation. Les représentations enracinées, considérées comme idéalisées par Nault (1999), les conduisent à maintenir une image de l'enseignement et à développer des images idéales d'eux-mêmes comme enseignant (Riopel, 2006, p.7). Néanmoins, ces représentations procurent à l'étudiant une direction pour identifier ce qu'il pourrait devenir (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993). Dans une certaine mesure, elles facilitent l'apprentissage du métier parce qu'elles intègrent des savoirs d'action, des positions et la reconnaissance de situations typiques (décodage, 1994). La présence de ces représentations révèle à l'étudiant qu'il possède, dès l'entrée en formation initiale, des connaissances sur l'enseignement. Mais si elles ne sont pas ajustées à la réalité, elles risquent de devenir un obstacle à de nouveaux apprentissages (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993; Favre et Reynaud, 2000, cités dans Riopel, 2006).

Dans l'optique de contrecarrer ce type d'obstacles, Riopel (2006) et Beckers (2007) soulignent que la formation est un temps privilégié pour

envisager une action intentionnelle relative au développement de l'identité professionnelle. Quant à Donnay (2002), il décrit un dispositif qui aiderait le futur enseignant en formation à mettre en mots les implicites construits tout au long de son parcours d'élève et d'étudiant. La mise au jour de son identité narrative permettrait une réappropriation de son propre vécu ainsi qu'une libération du déterminisme, constitué par le vécu d'élève ainsi que par les différentes pressions institutionnelles. Avec Charlier (2006), ils proposent un outil de clarification de l'identité professionnelle en actes. Le fait d'être au clair avec différents aspects du métier et de soi dans le métier limiterait le risque d'être « manipulé » à son insu par des représentations implicites qui pourraient piloter des choix et des actes professionnels.

## **4.2. Des stratégies identitaires pour s'adapter**

Ainsi, nous pouvons dire que la découverte des contraintes de la réalité pousse les enseignants débutants à questionner leurs représentations, construites lors des socialisations primaires. Ils s'engagent dans un travail d'adaptation au niveau des représentations intériorisées. Nous qualifierons ce travail de stratégie d'ajustement, en lien avec ce que Cattonar (2005) et Gohier (2001) développent dans leurs travaux. En entrant dans le métier, les enseignants débutants sont amenés à ajuster leurs représentations professionnelles en fonction de leurs missions, de leurs projets, de ce qu'ils sont, de leur contexte, de leurs élèves, de leur statut, de leur école, de leurs collègues, etc.

Les travaux de Bajoit (2003), même s'ils ne se situent pas spécifiquement dans le champ de l'insertion professionnelle des enseignants, apportent un éclairage supplémentaire sur ce processus d'ajustement. Selon cet auteur, le processus de construction identitaire est marqué par une négociation entre des identités assignées, désirées et engagées. Les identités assignées renverraient aux prescrits (missions attribuées par l'institution), les identités désirées aux projets et intentions prioritaires que l'enseignant débutant se donne et les identités engagées, à ce qu'il arrive effectivement à faire en entrant dans le métier.

### **4.2.1. Des stratégies inscrites dans des contextes professionnels**

Ce travail identitaire n'est pas propre aux enseignants. Hughes (1955, cité par Dubar, 2000, p.139) indique que tout professionnel doit nécessairement renoncer à ses représentations initiales et les ajuster à sa réalité professionnelle, pour ensuite pouvoir adopter des stratégies de développement de carrière ou autre. Prendre conscience de soi, de son contexte de travail semble important pour ensuite poser des choix et devenir autonome au sein de sa propre trajectoire.

L'approche de cet auteur met également en évidence que le processus de remaniement identitaire s'inscrit au sein d'un cheminement personnel. Il est singulier dans le sens où il dépend des décalages propres à chacun entre



les représentations initiales construites au fur et à mesure d'une socialisation primaire et la réalité rencontrée.

Lazarus et Folkman (1984, p.141) ont lu ce processus d'ajustement à travers des stratégies de coping. Selon leur modèle conceptuel « *un sujet, face à une situation ressentie comme stressante va élaborer des stratégies pour y faire face. Le coping serait l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés par une personne pour gérer les exigences internes et/ou externes perçues comme consommant ou excédant ses ressources* » (cité par Janot-Bergugnat *et al.*, 2008, p.39.). Ces stratégies d'ajustement restent flexibles. Elles sont élaborées par le sujet en fonction de la situation et des problèmes rencontrés.

#### 4.2.2. Des stratégies inscrites dans le temps

Le travail d'ajustement des références passées engage l'enseignant débutant dans une forme de travail de deuil (Barrère, 2000).

Il lui faudra quelques années de pratiques en classe pour intégrer son rôle professionnel et construire des images de lui-même accomplissant ce rôle (Beckers, 2007). Comme nous l'avons déjà indiqué, ce processus de construction identitaire est continu. Il sera traversé par différents remaniements tout au long de la carrière, en fonction des différentes expériences, du passage dans différentes écoles et du fait d'occuper des statuts variés.

#### 4.2.3. Des stratégies spécifiques aux enseignants

Nault (1999), Laugaa (2005) et Cattonar (2005) ont relevé différentes manières de s'adapter au contexte. Leurs travaux prennent place dans le champ de l'enseignement tout en adoptant des angles d'approches spécifiques. Ils offrent chacun des balises pour donner une intelligibilité aux modalités d'insertion identitaires propres à des enseignants débutants.

Nault (1999, p.149) envisage les stratégies d'insertion au sein d'une organisation scolaire. Elle identifie trois mécanismes pour s'adapter dans l'école. Ils sont adoptés pour faire face aux pressions sociales des écoles, selon la personnalité et la situation d'insertion de l'enseignant débutant.

- Le conformisme aveugle : l'enseignant débutant répète aveuglément les modèles vécus comme élève ou lors de sa formation ou encore ceux pratiqués par ses collègues.
- Le conformisme réfléchi : l'enseignant débutant cherche des solutions à ses problèmes en tenant compte des us et coutumes de l'école dans laquelle il s'insère tout en étant conscient des limites des structures professionnelles existantes. Par exemple, il peut opter pour des stratégies d'enseignement moins audacieuses pour maintenir l'ordre.
- Le conformisme dynamique : l'enseignant débutant trouve lui-même des solutions originales à ses problèmes et arrive à faire

adopter ses pratiques par le milieu. Il devient un agent de changement.

Cet auteur considère que la personnalité de l'enseignant est une force dynamique pour la construction du moi professionnel.

Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) ont travaillé sur les stratégies adoptées par un groupe de 410 enseignants pour faire face à des situations stressantes. En prenant appui sur le modèle conceptuel de Lazarus et Folkman (1984), ils observent quatre stratégies de coping dont certaines sont spécifiques aux enseignants débutants :

- un coping **centré sur l'émotion ou évitant** qui consiste à oublier, à éviter, à ignorer le problème et à penser à autre chose ;
- un coping **centré sur le problème ou coping vigilant** qui consiste à chercher des informations, à tenter de contrôler la situation ;
- un coping qui se caractérise par un **besoin de communiquer ou une recherche de soutien social**. Il consiste à parler du problème rencontré avec des collègues. Cette stratégie semble être plus souvent utilisée par les femmes. Mais ces échanges d'ordre émotionnel ne présagent pas toujours d'une véritable culture de soutien et d'accompagnement au sein de l'établissement ;
- un coping qui marque **l'adoption d'un style traditionnel**. Les enseignants qui se sentent débordés auraient tendance à maintenir la discipline, à se comporter de façon autoritaire et/ou à appliquer une pédagogie magistrale. En référence à Laugaa (2005), l'enseignant qui se sent submergé par ses problèmes tenterait ainsi de se protéger en imposant des conditions de travail strictes et contraignantes pour les élèves.

En prenant appui sur les conceptions du métier d'enseignant, Cattonar (2005) a observé trois stratégies d'ajustement qui ne se situent pas exclusivement dans le temps de l'insertion.

- Une **conversion identitaire** correspond à une révision des préconceptions, relativement bien vécue. L'enseignant renonce à ses conceptions initiales et les modifie radicalement, il élargit sa conception du métier. Cet ajustement marque une certaine rupture. Elle commence par une forme de déstabilisation liée à la perte de repères par rapport aux attentes, suivie d'une remise en question de soi, pour aboutir à une nouvelle représentation du métier. Ce mécanisme montre que la réalité subjective de tout individu peut se transformer. Certaines conversions sont plus fragiles, quand l'enseignant s'auto persuade pour s'adapter au contexte qui est le sien.

- Des **révisions mineures** sont réalisées au niveau des conceptions sans qu'il y ait de véritable tension. Cette situation s'explique car le contexte favorable permet à l'enseignant d'exercer le métier comme il le souhaite ou bien parce qu'il avait dès le départ une conception plus large du métier, plus axée sur le fait d'enseigner et de socialiser, voire parce qu'il conçoit le métier d'enseignant de manière plus détachée, avec moins d'attentes.
- Il n'y a **pas d'ajustement**. L'enseignant refuse de renoncer à ses conceptions initiales et il les conserve. Il est insatisfait de sa situation de travail. Il vit une forte tension identitaire entre son idéal et la réalité de sa fonction, qui s'accompagne parfois de stratégies de survie comme la compensation extérieure (trouver ailleurs des satisfactions) ou le fait de recourir à la fraternisation avec les élèves pour favoriser leur implication. Mais, selon Van Zanten (2001), ces stratégies, ne sont pas tenables à long terme.

## 5. Notre appréhension du concept d'insertion professionnelle

Au vu de ces différents apports, nous situons explicitement nos travaux dans une perspective développementale à un niveau microsocial, celui de l'enseignant dans sa classe, en relation avec des élèves.

Nous porterons une attention sur les confrontations (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Cattonar, 2005) vécues par des enseignants débutants lors de leur entrée dans le métier ainsi que sur les ajustements qu'ils réalisent au niveau de leurs représentations d'eux-mêmes dans le métier, en vue de s'adapter et d'atteindre les buts qu'ils se donnent.

Nous retenons que :

- l'entrée dans le métier est l'occasion d'un choc qui prend sa source dans des confrontations à la réalité du terrain et plus précisément, dans la prise de conscience de décalages ou d'écarts perçus entre des représentations initiales du métier et de soi dans le métier, et la réalité ;
- ces confrontations indiquent la présence des tensions spécifiques entre ce qui était prévu, attendu et la réalité : entre le fait d'avoir été formé et de ne pas avoir le sentiment de l'être suffisamment, de devoir se montrer compétent tout en ayant l'impression d'apprendre son métier, d'entrer en relation avec des élèves et de devoir trouver une juste distance, d'être enseignant dans une matière et de recevoir des attributions, etc. ;

- pour dépasser ces confrontations, l'enseignant débutant est amené à revoir ses représentations professionnelles initiales et à les ajuster à la réalité ;
- les stratégies d'ajustement mises en place prennent la forme de négociations, de compromis, de conciliation entre plusieurs représentations du métier, comprenant les projets et les intentions de l'enseignant, et la réalité.
- les ajustements sont singuliers, inscrits dans des cheminements personnels et professionnels singuliers;
- les ajustements sont contextualisés : inscrits dans des contextes particuliers, plus ou moins contraignants. Certaines stratégies y seront plus porteuses ou plus soutenues que d'autres ;
- les stratégies utilisées pour s'ajuster peuvent être de l'ordre des adaptations des représentations initiales ou des renoncements à certains aspects (cf. Cattonar, 2005);
- les représentations construites au terme des ajustements indiquent une appropriation progressive du rôle d'enseignant et constituent des indicateurs pour comprendre comment les enseignants débutants arrivent à concilier leurs conceptions et différentes réalités ;
- ce travail d'ajustement semble continu, inscrit dans la durée et dans l'ensemble de la carrière. Il soutient l'enseignant dans la construction progressive d'une identité professionnelle autonome, à savoir d'un individu, professionnel, conscient de soi, de ses capacités, de ses projets, de son contexte et des actes à poser. Néanmoins, il reste marqué par des ruptures, des conflits qui réamorcent sans cesse un processus d'ajustement ;
- le décrochage des enseignants ainsi que les stratégies de survie révèlent que le travail d'ajustement est complexe. Il est parfois difficile à entreprendre et à mener à bien.

## Chapitre 4 : La relation pédagogique

Dans le cadre de notre recherche, nous nous centrons sur les confrontations vécues par des enseignants débutants dans la rencontre avec leurs élèves et sur les ajustements que ces confrontations engendrent.

Ce choix prend appui sur plusieurs constats.

Dans notre problématique, nous avons relevé la complexité de la tâche enseignante et sa complexification au niveau de la relation à construire dans un contexte de massification.

Comme nous le soulignons dans le chapitre précédent, lors de l'entrée dans le métier, la rencontre avec les élèves fait partie des obstacles rencontrés par les enseignants. Certains auteurs (Baillauquès, 1999 ; Gervais, 1999) qualifient même cette rencontre d'« expérience critique ».

Dans ce chapitre, nous souhaitons, d'une part, expliciter notre centration sur la rencontre de l'enseignant débutant avec ses élèves et, d'autre part, pointer des éléments qui indiquent que la relation pédagogique peut faire l'objet de confrontations spécifiques. Pour ce faire, nous mettrons d'abord en lumière les aspects de la tâche enseignante qui poussent à la considérer comme un métier relationnel. Ensuite, nous situerons la préoccupation actuellement accordée à la dimension relationnelle du métier dans des contextes sociaux, institutionnels et de recherche. Enfin, nous nous centrerons sur la relation pédagogique en relevant des caractéristiques qui permettent de la poser comme un objet professionnel, porteur de représentations et d'une certaine complexité.

### 1. L'enseignement, un métier relationnel

Les relations avec les élèves constituent une part importante du métier. C'est avec ces « autres signifiants » que les enseignants passent la majorité de leur temps (Cattonar, 2005).

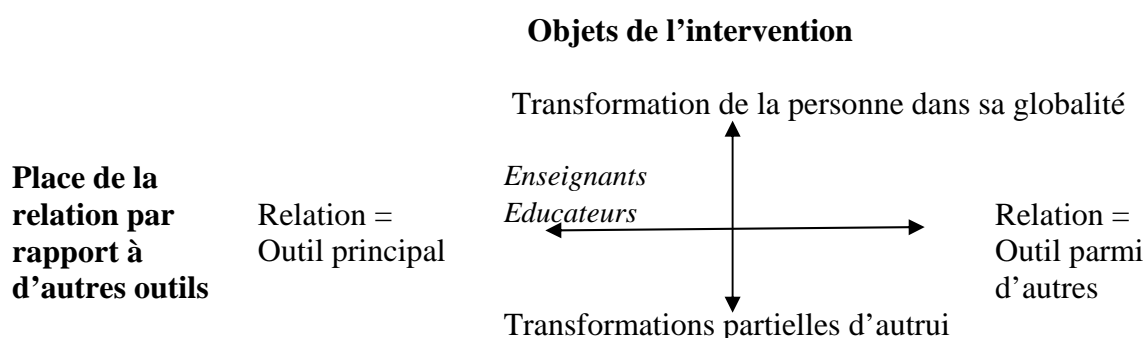
#### 1.1. La relation comme outil et comme objet

L'enseignement est considéré comme un métier relationnel (Lenoir, 2002), de l'interaction humaine (Beckers, 2007). Il est caractérisé par des activités professionnelles relationnelles. Pour clarifier ces différentes appellations, nous nous référons à Demailly (2008).

Cet auteur tente de conceptualiser les professions relationnelles en proposant, notamment, de polariser les activités de la relation en fonction

- de **l'objet** à transformer, qui va de la personne dans sa globalité à des fractions de cette personne (comportements) ;

- de l'usage de la relation de face à face comme **outil** central ou non de la pratique : soit il est un outil central, soit il est un outil juxtaposé à d'autres.



- Fig. 3 : Schéma reprenant les propos de Demailly-

Selon cette modélisation, les caractéristiques des métiers dits relationnels sont la considération de la relation comme un outil de travail et la visée de transformation d'autrui. D'après ce découpage, l'enseignement fait partie des noyaux durs des métiers relationnels : la relation de face à face est son outil principal et la transformation de l'élève dans sa globalité est une visée.

## 1.2. Une intervention éducative

Pour continuer à montrer en quoi le métier d'enseignant est un métier relationnel, nous nous référons à la notion d'intervention éducative qui aide à caractériser cet aspect de la tâche enseignante. Selon Lenoir, Larose, Deaudelin, socialisation et Raymond (2002), il s'agit d'« *une action menée dans le cadre d'un métier relationnel qui vient modifier un processus ou un système (inter - : venir entre) en vue de changer quelque chose chez quelqu'un (résoudre un problème), et ce dans une perspective positive, constructive (amélioration, consolidation...)* » (p.2) pour les bénéficiaires de cette intervention. Elle renvoie à « *un ensemble d'actions finalisées, posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre, dans un contexte institutionnel scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés* » (p.11). En regard de ces définitions, nous soulignons que l'intervention éducative est une activité :

- interactive avec une amorce de la part d'un intervenant : c'est lui qui prend en charge l'élève en vue de le transformer dans une perspective constructive pour lui, sans qu'il ait vraiment prise sur cette perspective;
- proactive, intentionnelle, dirigée, finalisée et légitimée ;
- bienveillante : la dimension de bienveillance<sup>22</sup> semble fondamentale, l'action de l'intervenant étant de mettre en place

<sup>22</sup> Belin (1997-1999) définit la bienveillance comme suit : « *le sujet reconnaît qu'il est bien veillé parce que les conditions appropriées ont été mises en œuvre, qu'il est pris en considération et reconnu comme responsable, et que*

les conditions qui susciteront des activités d'apprentissage de la part du sujet (souci d'émancipation de l'être humain).

Cette « intervention » se heurte aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet. Lenoir et ses collaborateurs (2002) indiquent aussi que l'intervention éducative implique une interaction pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des savoirs et un enseignant, le tout inscrit dans un contexte spatio-temporel daté. L'apprenant est acteur dans ce processus et une régulation interactive s'opère entre l'enseignement et l'apprentissage.

### 1.3. Une pratique relationnelle inscrite dans un temps et dans un lieu

Lenoir et son équipe (2002) relèvent l'inscription « *spatio-temporelle datée* » de l'intervention de l'enseignant. Postic (1982) évoque le contexte institutionnel dans lequel s'établissent les rapports sociaux qui fondent la relation éducative. Cet auteur la définit comme « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire* »(p.21-22).

Ainsi, la pratique relationnelle des enseignants est insérée dans différents contextes institutionnels, sociaux, organisationnels et personnels qui participent à sa construction.

Selon ces investigations, la pratique enseignante utilise la relation de face à face comme outil principal pour prendre l'élève en considération, dans sa globalité. Cette relation est une intervention dirigée vers la transformation de l'élève, pour son bien. Elle est proactive tout en étant interactive. L'élève comme l'enseignant y sont partie prenante. La pratique enseignante s'inscrit dans des contextes institutionnels, organisationnels, relationnels qui influencent la relation pédagogique.

## 2. La relation : une préoccupation située

En 1982, la définition de la relation éducative proposée par Postic pose la relation comme possédant des composantes affectives et cognitives. Cet auteur donne ainsi de l'importance à la qualité de la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. D'un point de vue historique, l'intérêt pour la relation éducative semble dater des années 1970. Auparavant, seul le processus de transmission du savoir était considéré.

---

*les processus d'apprentissage se développeront au sein d'un espace accueillant, d'un environnement tolérant et supportant l'expérience cognitive où s'exerce la capacité pour le sujet d'accepter ou de refuser l'intervention. »*

Même si la relation éducative semble progressivement trouver une place à côté de la transmission de savoirs, des travaux récents mettent en lumière des conflits de rôles entre la posture d'éducateur et celle d'instructeur (Cattotar, 2005 ; Janot et al., 2008). La construction d'un type de relation pédagogique varie selon la manière dont l'enseignant conçoit son rôle au sein de cette relation. Cette conception semble varier d'un enseignant à l'autre et d'un contexte scolaire à l'autre (Rayou et al., 2004 ; Cattotar, 2005). Dans les établissements scolaires défavorisés, rassemblant des publics plus hétérogènes ou plus difficiles, il semble que les enseignants considèrent la relation comme un travail en soi. Il s'agit de construire une « bonne relation » avec les élèves en apprenant à les connaître, en les écoutant, en discutant avec eux pour pouvoir ensuite leur enseigner une matière. Les compétences professionnelles considérées comme nécessaires sont d'ailleurs prioritairement relationnelles et personnelles. Dans les établissements scolaires plus favorisés, le métier d'enseignant vise avant tout l'enseignement d'une matière même si des préalables sont nécessaires avec certains publics.

## **2.1. Des recherches**

### **2.1.1. Des travaux menés dans différents champs**

L'intérêt pour la relation enseignant élève est soutenu par des apports issus de recherches en sociologie et en psychologie.

Des sociologues (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) dénoncent le phénomène de reproduction sociale. Les relations sociales, créant des hiérarchies entre les personnes selon leur niveau socioculturel et économique, sont reproduites au sein de l'école, ce qui engendre les mécanismes de relégation dans certaines filières.

Des psychologues (Rosenthal, 1969 ; Brophy et Good, 1974 ; Vygotsky, 1978 ;) se sont penchés sur la relation ainsi que sur ses effets au niveau du développement et de l'apprentissage. C'est dans cette relation que semble notamment se construire l'efficacité de l'enseignant.

- Rosenthal réalise des recherches sur les attentes et les attributions.
- Brophy et al. accordent une place importante à la perception interpersonnelle.
- Vygotsky met l'accent sur le support relationnel fourni à l'enfant dans un contexte d'apprentissage. Il l'inclut dans sa théorie sur la zone proximale de développement.

Ces études montrent que l'instruction est bien plus qu'une simple démonstration de type modelage et renforcement, et qu'il s'agit aussi d'un processus social et psychologique complexe. Une association forte a été observée entre les résultats des enfants et les attentes ainsi qu'une influence des comportements des enseignants à l'égard des élèves.



Cette attention émergente pour l'aspect relationnel du métier d'enseignant se poursuit. Felouzis (1997) relève que les enseignants efficaces sont ceux qui entretiennent la relation, c'est-à-dire qui écoutent, qui prennent du temps pour expliquer, qui parlent le même langage, qui interpellent, qui clarifient leurs attentes, qui respectent, etc. Un chapitre complet du Handbook de l'éducation (2003) porte sur la relation entre l'enseignant et l'élève (Pianta et al., 2003). Les recherches qui y sont rassemblées indiquent une influence de la relation avec l'enseignant sur la motivation et le développement de l'estime de soi des élèves. Le climat de la classe et même de l'école se construirait sur la base des aspects émotionnels et chaleureux partagés dans la relation avec l'enseignant. Certaines attitudes de l'enseignant semblent particulièrement constructives, comme le fait d'accorder de la valeur à l'élève, de lui manifester un soutien dans sa prise d'autonomie, de lui fournir des supports pour se débrouiller ou de le motiver à être performant. De plus, la relation est porteuse d'une multitude d'informations via différents canaux, les comportements verbaux et non verbaux ainsi que les croyances et représentations des enseignants à l'égard des élèves, de la relation et de leurs rôles.

Des auteurs québécois (Janosz, M., Georges, P. et Parent, S., 1998; Morrissette, 2002) ont également investi le concept du climat de classe<sup>23</sup>. Ils reconnaissent un lien d'influence manifeste entre la qualité des relations interpersonnelles et les apprentissages ainsi que le développement des élèves. Janosz et ses collaborateurs (2008) se sont davantage centrés sur le climat relationnel. Selon ces auteurs, la qualité du climat relationnel serait tributaire de trois facteurs : la chaleur du contact, le respect entre les individus et l'assurance du soutien d'autrui (Janosz et al., 1998).

La relation enseignant élève semble être une cible en soi à considérer comme une ressource vu ses effets au niveau des performances des élèves. À côté de cela, certains travaux (Battistich et al., 1997 et Pianta, 1999) montrent que cette relation a des répercussions sur le mental des enseignants : leur satisfaction dans le travail et leur sentiment d'efficacité.

En outre, une large revue des travaux menés Outre-atlantique ces vingt dernières années sur la dimension interpersonnelle du métier d'enseignant a été réalisée par Wubbels et Brekelmans (2005). Les recherches montrent que le besoin spécifique des enseignants débutants se situe au niveau de la manière de s'adresser au groupe, de se positionner par rapport à lui. Ces auteurs mettent également en évidence que le travail à partir des perceptions que les enseignants ont de la relation qu'ils construisent avec leurs élèves est un outil à considérer pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

<sup>23</sup> « Le climat peut se définir comme l'atmosphère morale ou l'ensemble des conditions de vie qui influencent l'apprentissage dans une classe. » (Morrissette, 2002, p.190)

« Le climat scolaire renvoie aux valeurs, aux sentiments et aux attitudes dominants dans le milieu » (Janosz, et al., 1998, p.5)

Ces écrits marquent l'émergence et la consolidation d'un nouveau champ de recherches et d'enquêtes centré sur la compréhension des relations entre enseignants et élèves. Leurs apports indiquent qu'une littérature spécifique se développe et apporte des informations, des concepts et des dispositifs bénéfiques pour les éducateurs, les psychologues et les enseignants. Le paradigme systémique y est largement utilisé (Pianta et al., 2003). Selon ces auteurs, l'étude du développement et de la formation des enseignants à partir de la perspective relationnelle, serait un impératif à investir pour améliorer l'enseignement et les résultats des élèves.

### **2.1.2. Émergence des approches humanistes**

Le foisonnement de travaux en sciences humaines amène aussi à identifier un courant qualifié d'humaniste (Rogers, 1961 ; de Peretti, 2001) qui tend à considérer la personne dans sa globalité. Les courants précédents avaient tendance à isoler les aspects cognitifs (Piaget, 1936) des aspects plus affectifs. Par exemple, le courant cognitiviste place le fonctionnement de l'intelligence opératoire au centre des préoccupations. Le courant humaniste tend à associer ces deux aspects. La relation humaine construite entre l'enseignant et l'élève y est considérée comme fondamentale pour soutenir la construction d'une relation entre le savoir et l'élève.

André (2005) s'inscrit dans ce courant et pose la relation comme source de motivation à apprendre. La relation est un outil au service de la motivation de l'élève et de la construction de son estime de soi. Elle fait partie de ces nourritures affectives à la racine de la motivation et de la réussite. Le plaisir, l'estime de soi, la sécurité en sont des éléments porteurs. André (2005) rejoint Gayet (1995) qui considère que tout savoir se construit au travers d'une relation humaine, dans un jeu d'interactions sociales. L'enseignant est un éducateur qui motive en rendant confiance, en permettant à l'élève de se construire une bonne estime de lui-même et ce, en vue de soutenir un apprentissage efficace. Gayet (1995) le pose comme un adulte qui permet à l'enfant de se sentir protégé. Il définit quatre rôles à tenir par cet adulte : filtrer les difficultés, créer un climat de sécurité qui va permettre de prendre des risques, trouver les voies qui lui conviennent le mieux et l'aider à développer une image positive de lui-même.

La relation humaine est considérée comme un facilitateur d'apprentissage. L'affectivité est prise en considération, conjointement à l'aspect cognitif. Ces apports issus de la recherche posent de nouvelles balises pour penser le métier d'enseignant. La compétence relationnelle devient une compétence professionnelle à part entière voire fondamentale (Chappaz, 2000 ; Clermont-Gauthier, 1998). En effet, comme le relève Perrenoud (1994), *« se mettre en relation, s'insérer dans un réseau tout en le constituant est le premier travail de l'enseignant. Il construit son cadre de travail et permet ainsi à l'apprentissage d'émerger »*.

## 2.2. Évolution des systèmes éducatifs

À côté de l'attention portée à l'aspect relationnel dans les milieux de la recherche, les relations effectivement établies entre l'enseignant et ses élèves se sont modifiées au fur et à mesure des rôles attribués aux enseignants, vu la massification. En référence à l'histoire des systèmes éducatifs (Beckers, 2006 ; Grootaers, 1998 ; Cattonar, 2005 ; Houssaye, 1988), au début du siècle, les missions d'instruction indiquent une centration sur la « transmission de savoirs » au sein de la relation. L'enseignant est un « maître instruit » et donne des cours magistraux. La relation est impersonnelle et centrée sur le savoir. L'obéissance et la subordination de l'élève la structurent. L'enseignant a autorité, il est un modèle

Lors du développement du rénové (1970), le nouveau modèle éducatif donne une place à l'épanouissement personnel de l'élève. L'enseignant est un « technicien pédagogue » et se centre sur l'apprentissage des élèves. C'est lui qui développe des dispositifs d'apprentissage adéquats. Une place est progressivement donnée à l'élève, dans sa différence, avec ses intérêts et motivations. Néanmoins, le rôle de l'enseignant reste explicitement centré sur les opérations qui soutiennent l'apprentissage.

Dans les années 90, selon Tardif et Lessard (1999), le travail enseignant «  *vise d'abord et avant tout à produire du social, c'est-à-dire à former et à instruire des êtres socialisés pour qu'ils puissent correspondre aux rôles sociaux qu'on attend d'eux et remplir des fonctions et des statuts sociaux* » (p.276-277). Cette tendance s'observe en Communauté française, avec le décret Missions. La dimension relationnelle du métier semble de plus en plus abordée à travers les compétences professionnelles.

Les apports issus de la recherche ainsi que les évolutions des systèmes éducatifs posent la relation comme étant un objet à prendre en considération dans l'exercice du métier d'enseignant. Néanmoins, ces institutions ont chacune des enjeux propres. Leurs implications à l'égard du monde de l'enseignement varient également. Dès lors, les interprétations que peuvent faire les enseignants autour de cette attention à porter à la relation risquent de dépendre de leur rapport à ces différentes institutions.

L'aspect relationnel du métier d'enseignant devient une préoccupation dans les années 70. Des recherches montrent l'influence de la relation sur les modes et les effets de l'apprentissage. Les approches de recherche issues du courant humaniste soulignent la pertinence d'associer les composantes affectives et cognitives au sein de la relation. Les arguments relatifs à cette préoccupation restent ancrés dans des contextes institutionnels et organisationnels qui influencent la manière dont chaque enseignant va les percevoir. D'ailleurs, la manière dont chaque enseignant perçoit son rôle lui est propre.

### 3. Des composantes de la relation pédagogique

Après avoir traité la dimension relationnelle du métier d'enseignant et situé l'attention qui y est apportée, nous nous centrons sur la « relation pédagogique ». Cette dernière s'inscrit dans la dimension relationnelle du métier tout en précisant un aspect de la tâche enseignante. Elle prend forme dans un contexte particulier, la classe. Elle met en relation des personnes de statuts différents (enseignant, élève) et a une visée d'apprentissage.

Une clarification à cet endroit semble utile car même si la relation pédagogique est connue et pratiquée de tous dans le quotidien scolaire, elle reste implicite, porteuse de sous-entendus et de malentendus (Gayet, 1995 ; Chessex-Viguet, 1990). Comme le relève Gayet (1995), cette relation nous trouble en premier lieu par son ambiguïté. Elle se caractérise (Ferry, 1970) par « *ces impondérables que sont, les antinomies, les ambiguïtés et une dissymétrie manifeste* ».

#### 3.1. Une relation interpersonnelle

Même si elle est inscrite dans un contexte pédagogique qui lui confère sa spécificité, la relation pédagogique est, par essence, une relation entre deux personnes. L'homme est un sujet social : il se construit en prenant appui sur la relation à l'autre qui est fondamentale dans sa construction identitaire. La relation est une source de différenciation et de construction personnelle. Elle amène deux individus à se construire personnellement de façon différente par détermination réciproque. Nous avons déjà relevé dans le chapitre sur l'identité combien le « je » se construit en fonction d'un « nous »

#### 3.2. Une relation qui prend place dans un système

Dans les vingt dernières années, l'étude des systèmes de vie en développement a souvent été adoptée comme un paradigme fondamental. Il s'agit d'une structure conceptuelle (Pianta, 2003) qui permet une analyse intégrée des multiples facteurs influençant le développement d'un sujet.

Dans cette perspective systémique, la relation est inscrite dans un système relationnel complexe. Le « *système de relations forme une organisation, soit un agencement particulier qui produit une unité complexe (un système) doté de qualités inconnues au niveau des individus* » (Meunier, 2003). Cette approche considère la relation comme une entité à part entière au même titre que les individus. Elle peut influencer l'entièreté du système qu'elle compose et qui la compose. La relation ainsi considérée donne corps à un espace tiers entre les deux entités en relation.

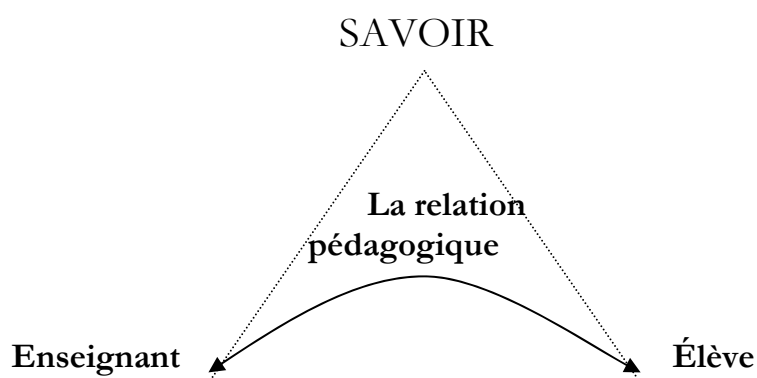
Au travers de cet espace tiers, la relation peut être décrite en tant que telle. Lerbert-Séréni (1997) identifie un certain nombre de caractéristiques.

- C'est dans cet espace que chacun pourra rencontrer l'autre et se retrouver soi-même. C'est dans ce lieu de rencontres que sont échangées des représentations.
- C'est un espace où les personnes sont capables d'élaborer conjointement des actions qui en retour contribuent à l'organisation commune de l'espace (lieu de construction et de régulation). Des représentations sont construites.
- C'est un lieu où les uns et les autres pourront faire appel à des référents communs sur lesquels les sujets peuvent prendre appui, issus du contexte ou construits. Des représentations circulent.

Selon cet auteur, la relation est perçue comme un lieu de communications intersubjectives où des représentations sont échangées, construites, utilisées. Les éléments en interaction s'organisent en fonction d'un but. C'est ce qui permet d'assurer la fonction d'organisation autonome du système relationnel, avec des changements et des permanences.

### 3.3. Une relation dans un contexte pédagogique,

La relation pédagogique s'inscrit dans un contexte éducatif orienté vers l'apprentissage. La présence du savoir triangule la relation entre l'enseignant et l'élève, en créant un espace tiers spécifique. Des représentations particulières y seront échangées et construites en lien avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cet espace peut être représenté comme un triangle composé de trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir.



- Fig. 4 : Triangle pédagogique -

Houssaye (1988) a utilisé cette représentation graphique pour illustrer, à travers différents processus, trois manières d'investir cet espace par l'enseignant et par l'élève.

- Le processus « enseigner » accorde de l'importance à la relation « enseignant-savoir ». Il caractérise une pédagogie traditionnelle, centrée sur la transmission du savoir aux élèves. L'élève est considéré comme un sujet « mort », il est passif dans ce

processus. La relation « enseignant-élève » n'est pas prise en considération.

- Le processus « former » met l'accent sur la relation « enseignant-élève ». Il caractérise les pédagogies institutionnelles et non directives, centrées sur la relation, l'écoute, la bienveillance. Les conflits de rôles, les dynamiques de groupe, les relations de partenariat ou de monitorat sont particulièrement considérés dans ce processus. Un travers est de considérer le savoir comme un sujet « mort » et de privilégier la relation interpersonnelle, affective au détriment de l'instruction.
- Le processus « apprendre » se centre sur la relation « élève-savoir ». Il caractérise les pédagogies humanistes, actives où l'élève occupe une place d'acteur. L'enseignant est un organisateur de situations, il met les élèves en relation avec le savoir. Il est un guide caractérisé par sa compétence. Il est capable de repérer le fonctionnement cognitif des élèves et de leur proposer un dispositif adapté. La relation est un outil à mettre au service de l'apprentissage.

Ces différents processus pourraient être inscrits dans des époques distinctes. Mais dans les faits, ils s'entrecroisent car le système scolaire présente une certaine force d'inertie tout en étant constitué d'individualités. Cette représentation offre un cadre de compréhension assez global, parfois caricatural, de ce que renferme la situation pédagogique.

### 3.4. Des situations pédagogiques situées et contextualisées

Comme nous l'avons déjà souligné, chaque situation pédagogique est contextuelle et située (Postic, 1982). En conséquence, la relation pédagogique prend place dans une situation pédagogique qui est traversée par des attentes, par des objectifs et par des missions qui, nécessairement, l'influencent.

Actuellement, une tendance s'observe dans le fait d'envisager les processus décrits plus haut de manière conjointe : les processus enseigner et apprendre seraient associés au sein d'une dynamique commune prenant appui sur des interactions enseignant élève. La définition de la relation pédagogique proposée par Lerbert-Séréni (1997) va dans ce sens : il s'agit d'*« une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace de médiation entre un enseignant, un apprenant et des savoirs. Cet espace tiers identifie la relation pédagogique comme (...) suit : un espace de rencontre et de communication de représentations (représentations du métier, du savoir, de l'autre), comme un espace d'organisation d'un dispositif d'apprentissage et comme un lieu de construction conjointe d'une relation commune au savoir (objectivations du réel en lien avec le savoir- apprentissages dans la relation). L'autonomie et la dynamique des systèmes sont largement influencées par les différents tiers qui gravitent autour de cette relation pédagogique »* (p. 99).

Hess et Weigand (1994) parlent de moments pédagogiques successifs, porteurs de perceptions, de représentations et de projets. Ils s'inscrivent dans une forme d'appropriation de passés, de présents et de futurs. Ces auteurs montrent bien les aspects constructifs et dynamiques de la relation pédagogique, inscrite dans le temps.

### 3.5. Une relation affective

#### 3.5.1. L'élève considéré comme une personne

En 1986, Mannon relève qu'« *il est urgent de réhabiliter l'enfant par rapport à l'élève et de donner dans tous les cas la priorité au premier sur le second, sans condition de performance* » (p.15). Cette réaction fait suite à la pédagogie cognitiviste qui a voulu systématiser la dimension cognitive au détriment de la dimension affective. Gayet (1995) parle à cet égard de « pédagogie schizoïde » où la tendance a été d'installer une dichotomie au niveau de l'enfant, entre l'intelligence opératoire et la dimension affective, considérées de manière étrangère.

La tendance actuelle semble aller dans les sens de Mannon. Le terme « métier d'élève » se développe dans les discours (Sirota, 1993). La manière qu'a l'élève d'envisager sa place d'apprenant et ses modes d'adaptation à l'école deviennent des objets de préoccupation (Woods, 1980). La pédagogie différenciée ainsi que la motivation, les aspects relatifs à la psychologie du développement, à l'adolescence deviennent des thèmes régulièrement abordés en formation initiale et continuée des enseignants.

#### 3.5.2. L'enseignant considéré comme une personne

Outre le pôle « élève », Hess et Weigand (1994) reconnaissent que la relation pédagogique se caractérise par la rencontre entre deux mondes, celui de l'élève et celui de l'enseignant. L'enseignant vient avec son monde : son cursus, sa carrière, son rapport au métier, sa manière de penser la relation avec ses élèves. Ces éléments s'inscrivent dans son histoire de vie et influencent sa manière d'être comme enseignant avec ses élèves.

Janot-Bergugnat (2008) relève que l'enseignement étant un métier de relation à autrui, le professionnel y est soumis à des charges émotionnelles et affectives intenses et variées. Beckers (2007) souligne également que la personnalité est un outil de travail à part entière. Ces auteurs se placent à la suite de Tardif, Lessard et Gauthier (1998), pour dire que « *l'enseignement exige un investissement profond, tant affectif que cognitif, dans les relations humaines avec les élèves. Ces relations peuvent difficilement être de surface; elles réclament que les enseignants s'engagent en personne dans les interactions, parce qu'ils ont affaire à des personnes qui peuvent détourner et annuler de différentes façons le processus de travail et dont ils doivent obtenir l'assentiment ou le consentement, voire la participation. En ce sens, la personnalité de l'enseignant est une composante essentielle de son travail* » (p.52).

Felouzis (1997) relève aussi que la manière d'enseigner de l'enseignant nécessite une mise en scène de soi assez importante, bien plus qu'un rôle, c'est la personnalisation d'un rôle (mise en scène de son statut, de son rôle, de son rapport à l'école et au savoir, etc.) .

Dans le même sens Calderhead (1996) fait le lien entre cette posture et la relation avec les élèves : « *l'acte d'enseigner engage les enseignants à utiliser leur propre personnalité qu'ils projettent dans des rôles particuliers, pour établir les relations au sein de la classe, pour que les intérêts des enfants soient maintenus et dans la perspective de produire un environnement de travail propice. L'enseignant fait confiance à sa personnalité et à ses habiletés pour former des relations aptes à gérer la classe et à assurer une progression* » (p.720).

Ces constats indiquent que l'enseignant est un être en relation. Sa personne autant que ses compétences relationnelles sont sollicitées dans l'exercice de son métier.

### **3.5.3. Une composante cognitive et une composante affective**

La mise en relation implique la personne de l'enseignant et exige un investissement tant cognitif qu'affectif. Postic (1982) identifiait déjà ces deux composantes au sein de la relation éducative. Bujold et Saint-Pierre (1996) relève explicitement qu'en plus d'impliquer le savoir et l'apprentissage, la relation pédagogique est aussi une relation affective. Elle renvoie à des états affectifs impliqués dans les rapports entre enseignants et étudiants. C'est un ensemble d'états subjectifs, agréables ou désagréables, qui agissent sur les rapports et sont influencés par eux.

Gayet (1995, p.159) décrit cette double composante en différenciant deux circuits de communication entre l'enseignant et l'élève.

- Le circuit cognitif est centré sur l'enseignement et l'apprentissage. Il est lié à des stratégies repérables. Il est plus objectif, prévisible et susceptible d'être apprécié. Il renvoie à la mise en place d'objectifs d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Il est centré sur le savoir, sa transmission et son acquisition.
- Le circuit affectif concerne l'éducation et l'identification. Il est lié à des considérations psychologiques et individuelles, plus difficiles à cerner. Si le circuit cognitif porte sur ce que l'on enseigne, ce dernier envisage la résonance personnelle de cet enseignement. Il est plus subjectif et difficilement formulable. Il amène à dégager une foule de variables obéissant chacune à des règles différentes : le climat de la classe, les échanges affectifs, les relations de groupe, la personnalité de l'enseignant.

Selon Gayet (1995), ce dernier circuit constitue l'essentiel de la relation pédagogique mais reste de l'ordre de l'indicible, de l'implicite, du méconnu et du non maîtrisable. De multiples raisons idéologiques font



obstacle à la prise en compte effective de cette dimension affective, chargée en valeurs éthiques notamment. Sans oublier qu'« *il subsisterait un idéal scolaire d'objectivité intégrale : les prétendues stratégies d'apprentissage de l'élève doivent être objectivement dégagées si l'on veut dispenser un enseignement de qualité* » (Gayet, p.161). En outre, les aspects matériels comme le nombre d'élèves, le manque de temps sont souvent évoqués comme limites à la prise en considération de l'aspect affectif.

Au sein de cette distinction, Gayet (1995) observe une sorte de rupture au cours du temps scolaire parcouru par l'élève. En maternelle, les deux circuits sont pris en considération conjointement. Plus les élèves évoluent dans le système, plus les aspects cognitifs sont valorisés au détriment de l'affectif. Dans l'enseignement secondaire, il observe une forme de rentabilité, d'utilisation du temps scolaire centré sur l'esprit logique et les formes valorisées de l'intelligence.

#### **3.5.4. Des impondérables au sein d'une relation affective**

La mise en lumière du contexte dans lequel s'insère la situation pédagogique et du circuit affectif permet de pointer des impondérables à prendre en considération.

#### **L'enseignant, une personnalité, des émotions, un inconscient**

La personnalité a été relevée comme un élément intervenant dans la pratique du métier (Calderhead, 1996 ; Felouzis, 1997 ; Beckers, 2007 ; Janot-Bergugnat et al., 2008). Le fait de donner cours d'une manière vivante, dynamique, passionnée, d'adopter un ton particulier à l'égard des élèves laisse entendre que l'enseignant enseigne avec ce qu'il est, ce qui inclut nécessairement une dimension affective.

Postic (1982) et Cifali (1985-1994) ont exploré la relation pédagogique en questionnant l'imaginaire ou l'inconscient qui y est présent. Les dynamiques individuelles, le cœur de la personne, sa biographie et avec cela, tout ce qui est de l'ordre de l'intime, du singulier, colorent cette relation. D'autres auteurs abordent les processus affectifs et émotionnels présents dans la relation au travers de témoignages d'enseignants. Blanchard-Laville (2001) aborde les souffrances psychiques des enseignants dans une approche psychosociale. Latry (2004) a travaillé sur le fait que les avaient des émotions. Elle identifie notamment des manques au niveau de la formation dans les domaines relationnel et de la connaissance de soi.

#### **La séduction et le désir mimétique**

Des concepts comme la séduction ou le désir mimétique attestent de manière plus précise du circuit affectif. Ils ont notamment été décrits par Gayet (1995) et André (2005). L'enseignant incarne son rôle et entre souvent dans une posture « théâtrale ». « *Comment nier que toute activité d'enseignement s'apparente à la comédie et à une authentique stratégie de séduction ?* »

(Gayet, 1995, p.169). Cet aspect comporte une manière d'affirmer un pouvoir sur l'autre, par la crainte ou par la persuasion. Il amène aussi l'enseignant à adopter différents rôles : le terrorisant, le sévère, le maternant, le rêveur, l'enthousiaste, le pitre, l'anxieux, etc. Ces stratégies permettraient de maintenir une attention et ainsi, de faire entrer les élèves en relation avec le savoir à transmettre ou à faire apprendre.

Par ailleurs, du côté de l'élève, la connaissance n'a de sens pour lui que si elle s'incarne dans une relation. Le jeune enfant n'apprend pas pour lui-même mais pour un autre signifiant, un modèle admiré. Les psychologues (Girard, 1978-1982, cité par André, 2005) parlent de « désir mimétique » qui prend place au cœur de la relation d'identification à l'autre. Elle s'inscrit dans une forme de désir de l'autre, de lui ressembler, d'avoir ce qu'il a, etc. D'abord, l'élève porte une admiration pour un enseignant qui est détenteur d'un savoir. Il a envie de lui ressembler. L'enseignant est gratifiant en retour, ce qui pousse l'élève à l'imiter. Progressivement un glissement s'opère entre l'enseignant et le savoir dont il est le détenteur. L'enseignant ne serait jamais que le médiateur d'un attrait pour un contenu. L'élève poursuivrait ensuite la construction d'une relation avec le savoir.

### **3.6. Une structure hiérarchique**

La relation pédagogique reste nécessairement asymétrique : elle reste une « intervention » d'une personne sur une autre. Elle confère un statut et un rôle particulier à l'enseignant (Postic, 1982). La relation entre l'enseignant et l'élève peut être perçue comme un système de pression qui veut faire des élèves des citoyens. Elle est une préfiguration des rapports hiérarchiques que les élèves trouveront dans la société. L'enseignant, par ses actes, pas sa position, par son projet exerce un pouvoir qui est le résultat d'une multitude d'influences (finalités institutionnelles, projets professionnels).

Selon Postic (1982), cette relation, par essence hiérarchisée, empêche un vrai dialogue, la finalité de l'échange étant définie par un des partenaires. Et même si la relation peut s'exprimer par des actes différents (imposer, laisser cheminer) la maîtrise de son déroulement reste dans le chef de l'enseignant. En conséquence, les régulations interactives au sein de la relation ne coulent pas de source. Depuis les années 60, l'enseignant peut jouer le rôle de guide, de conseiller et d'aide au sein de cette relation. Il est invité à opter pour un dialogue constructif qui se base sur une complémentarité fonctionnelle, une relation de partenariat. Mais il n'échappe pas pour autant à son statut qui implique une évaluation des élèves en fin d'année. Le pouvoir de l'enseignant reste inscrit dans son rôle.

### **3.7. Le groupe classe**

Jusqu'ici, nous avons envisagé la relation pédagogique d'un enseignant face à un élève. Nous ne perdons pas de vue que l'enseignant, dans la classe, entre en relation avec des élèves qui forment un groupe.

La relation pédagogique est à la fois individuelle, de personne à personne, et collective, d'une personne face à un groupe. D'une part, chaque élève perçoit la relation qu'il construit avec son enseignant de manière spécifique. L'enseignant aussi construit des relations différenciées avec chaque élève de sa classe. D'autre part, la forme que prend la relation pédagogique varie d'un groupe à l'autre. Certains enseignants se disent plus souples ou plus à l'aise avec certains groupes qu'avec d'autres. Ainsi, la dynamique construite au sein du groupe classe influence la construction des relations pédagogiques qu'elles soient individuelles ou collectives. Le groupe classe constitue une composante de la relation, à part entière.

Selon Mucchielli (2006), un agrégat de personnes ne forme un groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur « être là ensemble ». Le groupe est une réalité dans la mesure où il y a interaction entre les personnes, une vie affective commune et une participation de tous. Les individus y sont liés par un objet ou un projet commun. Ils ont entre eux des relations de dépendance explicites et réciproques. Pour certains psychanalystes, dont Lacan, le groupe correspond à la somme des individus, plus un.

Philibert et Wiel (1997) soulignent que la classe est un découpage arbitraire, ancré dans l'histoire de notre système scolaire<sup>24</sup>. Il s'agit d'un groupe d'élèves, rassemblés pendant un temps donné, dans un lieu déterminé. Il est souvent établi pour une année scolaire sur la base de critères liés à l'âge ou au choix d'options, pour l'enseignement secondaire. Chaque établissement a ses propres règles de répartition au sein des classes. Dans certaines écoles, les groupes varient d'heure en heure, selon les cours.

Pour les élèves, la classe est un groupe de référence, soit un groupe d'appartenance sociale où ils expérimentent des relations entre pairs. Si la classe devient un milieu de vie, investi par chaque élève de manière singulière, il peut être un lieu de développement personnel, facilitant (ou non) les apprentissages. Pour les enseignants, la classe est un lieu que l'enseignant structure en fonction de ses intentions pédagogiques et des spécificités des élèves constituant le groupe. Elle est composée d'élèves que l'enseignant prend en charge pour un temps défini.

Chaque groupe formé par les élèves et l'enseignant a sa dynamique de fonctionnement propre. Ses habitudes, ses règles explicites et implicites. La dynamique de groupe est un thème propre aux sciences sociales (Lewin 1945 ; Tuckman, 1965 ; Bion, 1965 ; Anzieu et Martin, 2000 ; Mucchielli, 2006). Elle s'intéresse à la nature, au fonctionnement des petits groupes et aux effets qui en résultent.

La dynamique de groupe renvoie à l'ensemble des phénomènes, mécanismes et processus psychologiques qui émergent et se développent dans les petits groupes sociaux d'environ six à vingt personnes, durant une

<sup>24</sup> Le découpage en groupes de niveaux homogènes est assez récent. Il s'est progressivement installé et uniformisé au fur et à mesure des changements structurels réalisés depuis le début du siècle passé.

activité commune. Ainsi, l'appartenance à certains groupes favorise certaines attitudes et croyances. Ces groupes sont régis par des règles informelles et y naissent des pressions de conformité, etc. Les processus de décisions (Tuckman, 1965) ou de changements (Lewin, 1945) ainsi que le type de leadership (démocratique, autoritaire ou « laisser faire ») peuvent y être étudiés de manière spécifique. Les relations pédagogiques qui se construisent au sein des classes sont traversées et influencées par des dynamiques de groupe.

#### **4. Notre appréhension de la relation pédagogique**

Au terme de nos investigations, nous pointons des caractéristiques de la relation pédagogique qui rendent compte de sa complexité.

- La relation pédagogique représente un aspect de la dimension relationnelle du métier d'enseignant. Elle est située dans un temps et dans des contextes multiples qui la posent comme préoccupation au sein du métier d'enseignant tout en influençant sa construction.
- Elle est porteuse de préoccupations conjointes au niveau de l'éducation et de l'instruction.
- Elle est une intervention mise en œuvre et prise en charge par un intervenant à l'égard d'une autre personne, en vue de provoquer des changements chez cette dernière. Cet impact est limité en fonction de l'influence qu'une personne peut avoir sur une autre.
- Elle associe enseignement, apprentissage et construction de soi :
  - C'est une relation interpersonnelle. Elle participe à la construction identitaire des personnes en présence par des mécanismes d'identification et de différenciation, qui impliquent les personnes dans ce qu'elles sont (individualité, statut, histoire, émotions, parcours professionnel), dans ce qu'elles savent, dans ce qu'elles désirent, etc. Les élèves comme les enseignants occupent une place dans cette construction interactive tout en se construisant eux-mêmes.
  - Elle se fonde sur la présence conjointe d'un enseignant, d'un ou de plusieurs élèves et du savoir.
  - Elle a comme finalité l'apprentissage et le développement de l'élève.
- Elle est interactive et se construit au fur et à mesure des échanges qui régulent sa construction.
- Elle est hiérarchisée : elle s'établit selon une dissymétrie inexorable et nécessaire.

- Elle est en partie obligée et établie pour un temps déterminé.
- Elle peut être abordée de manière individuelle (de personne à personne) et collective (de personne face à un groupe). Chaque élève construira une relation pédagogique spécifique avec l'enseignant mais aussi en fonction de qui il est au sein de son groupe. La dynamique du groupe influence sa construction. L'enseignant construit aussi une relation particulière avec un groupe classe.
- Comme lieu intersubjectif, elle est fortement marquée par l'affectivité. Deux circuits de communication ont été identifiés et fonctionnent conjointement : le circuit affectif et le circuit cognitif.

La complexité de la relation pédagogique transparaît à travers ces caractéristiques. Des tensions y sont perceptibles : entre le fait d'être un enseignant spécifique et le fait d'être inscrit dans des contextes institutionnels et organisationnels, entre le fait d'adopter un rôle d'éducateur ou d'instructeur, entre le fait d'avoir un projet à l'égard de l'autre et le fait que l'autre doit pouvoir prendre part à ce projet, entre le fait d'être une personne avec une histoire, des émotions, une expérience et le fait d'être un enseignant qui a un rôle à jouer auprès des élèves, entre le fait de se construire une identité propre tout en soutenant l'autre dans sa construction identitaire, entre le fait de trouver sa place au sein d'un réseau de relations et de constituer ou de gérer ce réseau, entre le fait d'être avec les élèves tout en étant à un niveau hiérarchique différent, entre le fait de gérer une composante cognitive et une composante affective, etc.

Ces tensions renvoient à des confrontations vécues par l'enseignant placé au sein d'une relation pédagogique. Elles éclairent un aspect du processus de construction identitaire en regard d'un aspect du métier d'enseignant. Car, selon Maheu et Robitaille (1999), c'est aussi dans la relation avec les élèves que l'enseignant clarifie et adapte sa représentation du métier et de soi dans le métier.

Néanmoins, le temps de l'insertion dans le métier est aussi un moment clé dans la construction d'une relation avec les élèves. Peu de données sont rapportées sur la manière dont les enseignants débutants, au début de leur entrée dans le métier, vivent, envisagent et prennent en charge l'aspect de leur métier lié à la construction de la relation pédagogique. Ce manque nous pousse à investir plus avant les images identitaires de la relation pédagogique et leurs modifications au cours du temps tels que des enseignants débutants les rapportent. Cela nous permettra de rendre compte de cheminements identitaires singuliers d'enseignants débutants en train de construire une relation pédagogique avec leurs élèves.



**PARTIE III**  
**LA RECHERCHE**





## Préambule

Notre problématique a été posée. Des questions de recherche ont été formulées. Les différents concepts interrogés ont fait l'objet d'une investigation conceptuelle. Nous sommes maintenant en mesure d'opérationnaliser et de mener notre recherche.

Pour ce faire, nous commençons par présenter le dispositif de recherche. **Un premier chapitre** fait le lien entre les questions de recherche et les apports conceptuels. Il constitue une sorte de « feuille de route » pour le lecteur.

Par la suite, le **deuxième chapitre** explicite les fondements méthodologiques. Les approches sur lesquelles se fonde notre dispositif ainsi que les postures de recherche que nous choisissons d'adopter y sont décrites.

Les jalons de la recherche étant posés, nous entrons de manière spécifique dans notre étude, via les deux champs définis à partir des deux questions de recherche. Le **troisième chapitre** présente l'opérationnalisation du premier champ d'étude et le **quatrième chapitre**, celle du second champ d'étude. Les modalités d'analyse ainsi que les résultats y sont exposés.



## Chapitre 1 : Cadre général de la recherche

Pour rappel, notre étude questionne un aspect du développement professionnel des enseignants débutants à un moment donné : les images identitaires relatives à la relation pédagogique et leurs modifications lors de l'entrée dans le métier.

La recherche que nous proposons manifeste le souci de mieux connaître les enseignants débutants et tente précisément d'éclairer des aspects identitaires, dès la formation initiale.

### 1. Clarification des termes de la question de recherche

L'élaboration de notre cadre conceptuel clarifie les termes de nos questions de recherche<sup>25</sup>. Le versant identitaire du développement professionnel a été discuté dans les chapitres sur les images identitaires et sur l'identité professionnelle.

#### 1.1. Des images identitaires

En étudiant les images identitaires des enseignants, nous nous centrons sur une composante consciente de l'identité du sujet. Elles sont accessibles notamment via des représentations rapportées sous la forme de discours. Ces entités sont plurielles, subjectives, situées dans des temps et dans des espaces, structurées et inscrites dans une continuité singulière. Elles se construisent au cours d'un processus interactionnel, intentionnel et progressif, ponctué de déséquilibres et d'adaptations. Ces déséquilibres et adaptations sont des indicateurs de modifications des images identitaires.

La nature de ces images est d'ordre représentationnel. Leurs modifications s'opèrent dans le temps. Dès lors, nos observations porteront sur des représentations (Charlier, 1989) rapportées par des sujets à quatre moments.

#### 1.2. Des images identitaires d'enseignants

Les images identitaires étudiées sont situées dans le champ professionnel de l'enseignement. Ce dernier est composé de différents contextes (institutionnel, organisationnel, relationnel et personnel) qui se superposent et créent un réseau d'influence particulier. Les images identitaires des enseignants s'y construisent à travers des socialisations

<sup>25</sup> Quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de trente sujets (futurs enseignants ou débutants), sous forme de représentations au début de leur année de formation initiale ?

En quoi ces images identitaires, spécifiques à un enseignant débutant et selon son propre point de vue, se modifient-elles entre trois prises de données réalisées au début de son insertion professionnelle ?

spécifiques, ancrées dans leur vie d'élève. Ainsi, un enseignant vient avec son parcours et son vécu d'élève. Il est placé dans une institution, au cœur d'un mouvement de professionnalisation. Il évolue dans un établissement scolaire traversé par une culture et fonctionnant selon diverses logiques d'établissement. Il rencontre des classes constituées d'élèves particuliers, créant des dynamiques de groupe spécifiques, etc. Ces différents « autrui signifiants » confèrent des identités assignées aux enseignants, qui seront incorporées de manière singulière.

Même si les enseignants véhiculent un certain nombre d'images identitaires communes à l'ensemble de la profession, des spécificités s'observent chez chacun d'eux. Leurs images identitaires se construisent et se transforment de manière singulière au fur et à mesure de leur parcours, des contextes traversés, des rencontres réalisées, etc.

Dans le cadre de notre étude, nous rendons compte d'images identitaires partagées par un groupe d'enseignants tout en étant inscrites dans des cheminements singuliers.

### **1.3. Des images identitaires relatives à la relation pédagogique**

Les images identitaires professionnelles se construisent aussi en référence à différents aspects du métier (le programme, la relation au collègue, les réformes, etc.), dont la relation avec les élèves.

Au cours des investigations conceptuelles, nous avons vu que la dimension relationnelle du métier est un outil et un objet de travail pour l'enseignant. Elle soutient la visée d'apprentissage et de développement personnel des élèves. Elle est aussi un facteur de complexification du métier. Pour les enseignants débutants, elle est à la source de difficultés spécifiques. Comportant des aspects cognitifs et affectifs, la relation pédagogique se fonde sur la présence conjointe du savoir et de plusieurs individualités (enseignants, élèves). Elle forme un espace de médiation, traversé par de multiples représentations qui sont échangées, construites, adaptées ou simplement véhiculées par les partenaires de la relation.

Certaines de ces représentations, véhiculées par les enseignants, constituent des images identitaires. Actuellement, nous disposons de peu d'indications quant à leur contenu. À notre connaissance, aucun cadre de référence reprenant des indicateurs qui caractérisent les images identitaires relatives à la relation pédagogique n'est disponible dans la littérature. Un tel cadre pourrait rendre compte d'une composante de l'identité professionnelle des enseignants. Il donnerait des balises pour mieux connaître les enseignants dans la dimension relationnelle propre à leur fonction. Cela s'avère d'autant plus utile que les difficultés à cet endroit semblent bien présentes.

Cet état de la recherche a influencé notre première question ainsi que le choix d'une méthodologie d'analyse inductive. Le but de construire un

schéma descripteur témoigne du souci de construire un référent qui apporte une plus grande intelligibilité à un aspect complexe du métier.

#### **1.4. Des images identitaires d'un enseignant lors de son insertion professionnelle**

La construction des images identitaires professionnelles est marquée par la transformation des représentations que la personne a du métier et d'elle-même comme enseignant dans les différents aspects de son métier et ce, tout au long de sa carrière.

Les investigations conceptuelles réalisées (Gohier, 2001 ; Nault, 1999 ; Cattonar, 2005) montrent que le travail identitaire est amorcé par une confrontation entre des représentations construites antérieurement et la rencontre avec le réel. Lors de l'entrée dans le métier, ces confrontations sont associées à un choc du réel et à des remises en question. Le décalage entre les représentations, construites dans la vie d'élève et lors de la formation initiale, et le terrain, est particulièrement important. Pour dépasser ce choc, l'enseignant débutant entre dans un travail identitaire qui prend notamment la forme d'ajustements intériorisés de ses représentations du métier et de lui, dans le métier. Ce travail dépendra de l'ampleur des décalages, de leurs natures et du contexte dans lequel l'enseignant exerce. Les stratégies d'ajustement mises en place au cours de ce travail par chaque enseignant sont singulières. À cet égard, les travaux de Gohier (2000, 2001), de Nault (1993, 1999), de Laugaa (2005), de Cattonar (2005) offrent des jalons en termes de stratégies identitaire pour caractériser ces moments de remises en question et d'adaptation.

La description et l'analyse des confrontations et des stratégies d'ajustements, opérées lors de l'entrée dans le métier, sont permises vu les recueils des images identitaires réalisés dans le temps. Ainsi, nous aurons la possibilité de rendre compte de modifications identitaires spécifiques dans la manière de construire et de gérer les relations avec les élèves.

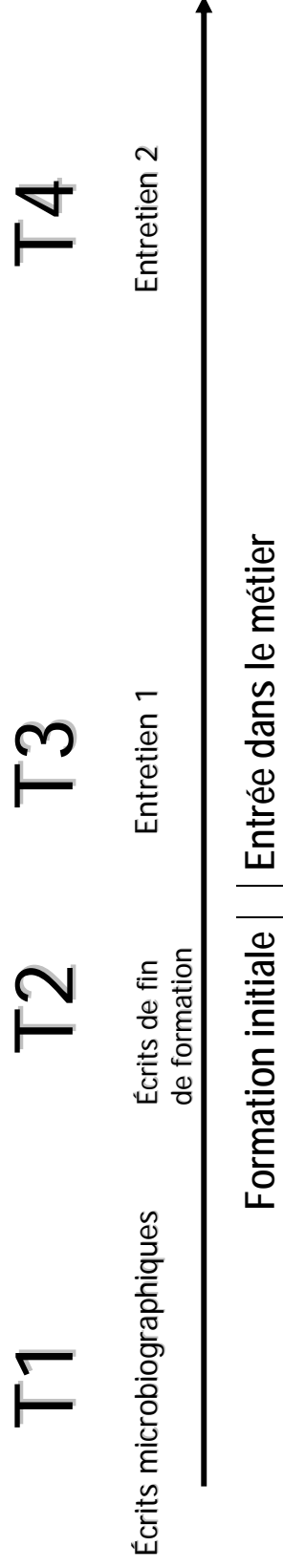
## **2. Présentation générale du dispositif de recherche**

Notre dispositif de recherche présente deux champs d'étude conjoints. Le premier appréhende les images identitaires de manière synchronique et le second, de manière diachronique. Ce dispositif de recherche associe également des aspects collectifs (premier champ d'étude) et individuels (deuxième champ d'étude). Il est situé dans un contexte spécifique (l'insertion professionnelle). Ces associations le placent dans une approche de recherche intégrée.

La figure proposée à la page suivante représente le dispositif de recherche construit en regard des objets d'étude.

Dans le **premier champ d'étude** : il s'agit de caractériser les images identitaires de la relation pédagogique d'un groupe d'enseignants en formation initiale. Le matériau est composé de récits microbiographiques rapporté par trente futurs enseignants en formation. La construction d'un schéma descripteur rassemblant des indicateurs de la relation pédagogique organisés en catégories constitue un premier résultat.

Dans le **deuxième champ d'étude** : il s'agit de décrire des modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique au cours du temps de l'insertion professionnelle. Trois prises de données permettent de rassembler des images identitaires relatives à la relation pédagogique à travers le temps de l'insertion. Des analyses de contenu menées entre ces trois recueils soutiennent la description de modifications des images identitaires. Sept études de cas rendent compte de ces analyses.



### Premier champ d'étude

Quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de 30 sujets (enseignants futurs ou débutants), sous forme de représentations au début de leur année de formation initiale ?

Résultats

**Un schéma descripteur de la relation pédagogique**

### Deuxième champ d'étude

En quoi les images identitaires relatives à la relation pédagogique, spécifiques à un enseignant débutant et selon son propre point de vue, se modifient-elles entre trois prises de données réalisées au début de son insertion professionnelle ?

Résultats

**Sept études de cas**  
**Des cheminements singuliers**  
**Des modalités de modifications des images identitaires**

- Fig. 5. Représentation du dispositif de recherche





---

## Chapitre 2 : Fondements de notre méthodologie de recherche

---

### 1. Un paradigme compréhensif

La visée de notre recherche est d'apporter des éléments d'intelligibilité à une réalité professionnelle en prenant appui sur la description des images identitaires relatives à la relation pédagogique et sur certains aspects de leur évolution dans le temps de l'insertion. Cette **recherche en intelligibilité** prend appui sur la description en vue de comprendre et d'interpréter. Description, compréhension et interprétation s'articulent. Les faits acquièrent une signification pour les chercheurs et pour les sujets qui les interprètent et les organisent au sein de leur propre réseau conceptuel.

#### 1.1. La description

La recherche descriptive « *tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), en en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement* » (Van der Maren, 1995, p.71). Cette description ne se suffit pas à elle-même car elle est largement conditionnée par le contexte qui l'influence. Néanmoins, elle est une base pour la réflexion et est, à ce titre, nécessaire.

En sciences de l'éducation, les recherches descriptives marquent un souci de mieux connaître les enseignants et futurs enseignants (besoins, opinions, rapports à divers objets). Elles s'intéressent entre autres à la manière dont les sujets élaborent des savoirs ou se comportent dans différentes situations professionnelles (Lenoir et Vanhulle, 2005). La description des problématiques est soutenue par la mise en place de méthodologies rigoureuses de description. Au final, elles apportent des nouvelles connaissances et débouchent sur des hypothèses explicatives.

Conformément aux recherches descriptives, nous prendrons appui sur une observation minutieuse des représentations véhiculées par des sujets enseignants autour de la relation pédagogique qu'ils envisagent et construisent avec leurs élèves. Une première phase de description permettra la saisie du matériau recueilli.

#### 1.2. L'interprétation

Au-delà de la description des faits, il s'agit de rendre compte de la complexité et d'utiliser pour cela les significations accordées par les sujets et/ou par les théories aux événements l'interprétation est ce qui donne une signification aux faits et aux actes de quelqu'un (Van der Maren, 1995).

Il va s'agir de faire émerger des réseaux de significations des différents éléments rapportés et décrits.

En effet, selon cet auteur, « *le paradigme interprétatif tente de construire une théorie du sens à l'existence, aux événements, aux actions en s'appuyant sur une analyse de leur déroulement ou de leur histoire* » (p.71).

Ce paradigme interprétatif prend largement appui sur les sujets et sur leur perception des événements : « *En sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première. En tant qu'organisateur de sens, le chercheur n'est souvent en réalité que l'interprète, le traducteur des significations dont les premiers auteurs sont les acteurs du terrain* » (Van der Maren, 1995). Ainsi, les interprétations des sujets de la recherche construisent une porte d'entrée sur les réalités humaines.

Nous nous inscrivons dans ce paradigme interprétatif et marquons notre attachement aux significations données par les sujets. Certains auteurs comme Mucchielli (1996) préfèrent l'expression « paradigme compréhensif ». La perspective commune de ces deux expressions est la recherche de sens avec comme visée la compréhension des situations.

### **1.3. La compréhension**

Partant de la description et de la saisie de notre matériau, nous tâcherons de caractériser les images identitaires rapportées par les sujets enseignants sous forme de représentations afin d'en construire le sens sous la forme d'un schéma descripteur. Nous serons particulièrement attentive au sens et aux interprétations que les sujets véhiculent. Ces modalités de recherche s'inscrivent dans le paradigme compréhensif.

Notre but ne sera pas de proposer des connaissances généralisables ou d'évaluer un modèle théorique préconçu mais de « développer la compréhension des phénomènes » (Van der Maren, 1995). « *La recherche de sens, comme objet de recherche scientifique en sciences humaines, n'aboutit pas non plus à la découverte de la signification "vraie". Il s'agit toujours d'une des significations possibles, car le chercheur travaille sur une trace exprimée des significations vécues. Le vécu est indicible, inaccessible en dehors de la médiation, car il est personnel, unique, inscrit dans une histoire que personne d'autre ne partage. Dès lors, son expression à l'usage des autres en est une traduction. La publication de l'intime n'en dévoile jamais qu'une partie* » (p.70).

Dans cette perspective compréhensive, l'enseignant devient un sujet et non un objet de recherche (Malet, 1998). Les faits sont véhiculés par des sujets, partie prenante d'une situation interhumaine. Dans le cadre de notre recherche, le sujet enseignant fait partie intégrante de son développement professionnel et s'y construit comme professionnel unique.

### **1.4. Une entrée par le sujet**

La perspective compréhensive reconnaît la valeur de la parole à des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique sur leurs pratiques, un sens à interpréter par le chercheur.

Cela implique de porter une attention au sujet et à son contexte car c'est dans ce contexte que les significations apparaissent ainsi que dans les éléments qui y sont associés.

Comme le relève Guignon et Morissette (2006), ce choix nous met en marge d'une tradition de recherche plutôt prescriptive, qui prendrait appui sur des conceptualisations théoriques, mises en lien avec les pratiques des acteurs et qui pourrait bien souvent amener à pointer des manques, des écarts. Le fait d'accorder une place au sujet est issu de la tradition sociologique de Chicago (Blumer 1937, in Mucchielli, 1996) qui présente le sujet comme créateur et constitutif de la réalité. Même si ce courant va très loin, puisqu'il réfute toute forme de déterminisme et accepte l'idée que l'individu pourrait par sa seule pensée se libérer de toute contrainte, « *il souligne l'importance de la subjectivité dans l'appréhension des connaissances, il fonde les assises de l'objet construit* » (Mucchielli, 1996, p.58).

Outre-atlantique, Schön (1994) reconnaît à l'acteur une réflexivité au quotidien. Cet auteur se situe dans le domaine des savoirs pratiques. En Europe, cette tradition se révèle chez Barbier (2000), Donnay et Charlier (2006), Vanhulle (2005), Beckers (2007). De manière générale, l'expression de l'acteur y est valorisée, accordant une place importante à la compréhension que ce dernier peut avoir de son propre agir. Cette tradition reconnaît la compétence de l'acteur, capable de réfléchir à ses pratiques et d'en parler (Giddens, 1987). Ce sujet jouit d'une marge de manœuvre, dispose de ressources pour agir et réagir à des situations problématiques, il réfléchit sur cet agir et peut le théoriser lorsqu'il est sollicité.

Ainsi, nous considérons avec ces auteurs qu'une meilleure compréhension des pratiques passe par un point de vue « intérieur ». Les acteurs sont les mieux placés pour nous parler de leur façon de « négocier les situations » (Guignon et al., 2006), ce qui implique de tenir compte de la subjectivité des personnes interrogées. Différentes méthodes de recherche ont été introduites. Elles mettent à l'avant-scène le sens que les acteurs donnent aux situations qu'ils vivent. Elles accordent de l'importance aux interprétations des sujets, à leurs ressentis, à leur manière de voir le monde.

## 1.5. Un paradigme constructiviste

Poser un sujet réflexif, capable de s'adapter à des situations nouvelles en prenant appui sur son savoir construit dans l'action, place notre étude dans un paradigme constructiviste. Le sujet construit sa propre signification de la connaissance, qu'il acquiert progressivement au fur et à mesure des expériences et des interactions avec le réel (Piaget, 1936). La connaissance du sujet se construit par associations et réorganisations des éléments en mémoire. Sans entrer dans les détails, Piaget a largement développé le concept de schème : le schème est une forme d'organisation des connaissances en mémoire qui vaut pour une classe de situations. Dans un processus d'assimilation, les schèmes existants permettent au sujet de

s'adapter à des situations rencontrées. Ces schèmes peuvent aussi progressivement évoluer et se transformer pour faire face à de nouvelles situations. C'est le processus d'accommodation.

Selon le paradigme constructiviste, chaque sujet voit les choses différemment, ses connaissances lui sont spécifiques et se construisent selon un développement singulier. Même si le sens accordé par un individu lui est propre, il est en partie partagé par les membres d'une communauté qui s'entendent sur le sens accordé à des objets, à des situations, etc. Ainsi il n'existe pas une réalité objective faisant office de référence absolue, ni d'informations pures, mais bien des références relatives à des groupes, à des cultures, à des communautés (Fourez et al., 1997).

Dès lors, comme le relève Bertaux (1997), l'évocation d'une pratique professionnelle renvoie non à des faits mais au sens que l'acteur donne à son action. Ce sens serait une réalité qu'il met en mots grâce à l'éclairage de toutes ses expériences antérieures et postérieures à l'événement relaté. Le sujet évoque une situation vécue en fonction de la compréhension qu'il en a au moment où il l'évoque et non pas comme il la percevait au moment où il l'a vécue. Les expériences vécues entre le fait vécu et le moment de l'évocation alimentent les connaissances en mémoire. En effet, le processus d'accommodation soutient la transformation des schèmes de compréhension.

Dans le cadre de notre étude, les évocations du sujet à propos de la relation pédagogique sont des reconstructions du réel et de lui dans le réel en fonction de la lecture qu'en fait le sujet au moment des différents recueils. Les prises d'informations étalées dans le temps permettront de comparer différents modes de compréhension de la relation pédagogique, au fur et à mesure des accommodations réalisées.

## **1.6. Une recherche en partie exploratoire**

Inscrite dans un paradigme compréhensif, notre recherche possède des caractéristiques de la recherche exploratoire. Ce type de recherche vise à clarifier une problématique en dégagant une structure conceptuelle utile à une élaboration théorique et/ou en fournissant des repères méthodologiques utiles à la systématisation d'un champ de connaissances.

Les recherches exploratoires s'intéressent aux dynamiques qui se jouent entre sujet, savoir, savoir-faire et savoir-être ainsi qu'au processus novateur de formation. Elles tentent de comprendre des processus en les interrogeant de manière créative (Lenoir et Vanhulle, 2005). Elles se caractérisent également par l'absence de cadre de référence établi a priori. Ainsi, notre volonté de rendre compte des images identitaires de la relation pédagogique pourrait éclairer des zones inexplorées et ainsi faire émerger des questions pour la recherche.

## 1.7. Une recherche longitudinale

La volonté de rendre intelligibles des modifications identitaires situées au sein d'un processus de développement professionnel pousse à envisager une approche longitudinale pour rendre compte d'un aspect qui s'écoule dans le temps.

La période de temps choisie est celle qui couvre la formation initiale et l'entrée en fonction. La phase de la carrière propre à l'insertion professionnelle est ainsi questionnée. Ce passage de l'institution de formation au milieu de la pratique provoque des remaniements identitaires spécifiques qu'une approche longitudinale permettra de décrire.

## 2. Une approche qualitative

### 2.1. Quelques caractéristiques

Selon Paillé et Mucchielli (2005, p.13), le paradigme compréhensif accorde une attention aux données qualitatives. Selon Mucchielli, (1996, p.34) « *de cette orientation de pensées<sup>26</sup> résulte une épistémologie des méthodes qualitatives qui sera caractérisée par la complexité, la recherche de sens, la prise en compte des intentions, des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs* ». La particularité de ces méthodes est d'explicitier et d'analyser des phénomènes humains, visibles ou occultés, qui ne sont pas mesurables comme les croyances, les représentations, les stratégies face à un problème ou des phénomènes.

Cette approche privilégie les données non numériques recueillies dans les contextes du quotidien. Selon Paillé et Mucchielli (2005), il s'agit d'« *une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. (...) Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet* » (p.96).

Ces apports aident à caractériser l'approche qualitative comme étant

- humaniste : en donnant une place à l'expérience sensible du sujet tant dans le matériau pris en compte que dans la posture du chercheur. La construction de sens prend en compte l'être humain, ses représentations du monde et de lui ;
- une construction : elle n'est pas confinée à la conceptualisation des données de terrain. Elle s'exerce également dans la construction d'un objet d'étude, dans la sélection des participants, dans le choix d'un site. Le chercheur construit son objet d'étude, ses méthodes de recherche (Paillé et al., 2005) ;

<sup>26</sup> En référence au paradigme compréhensif.

- inductive : elle tente de dégager une compréhension en partant des données considérées dans leur complexité plutôt que de partir d'un modèle théorique ou d'hypothèses et de recueillir des données en fonction d'un cadre prédéfini ;
- proche du terrain : les données récoltées sont ce que les personnes disent et font. La méthode qualitative se caractérise par des retours continus au terrain (travail itératif, en boucle). Une importance est d'ailleurs accordée à la validation en cours de recherche ;
- un processus actif pris en charge par le chercheur : la tâche de construction du sens est une création propre au chercheur, difficilement mécanisable. Le chercheur est engagé dans un exercice intellectuel, actif, systématique et rigoureux bien que peu standardisé. Il reste attentif à toutes les données potentiellement porteuses de sens. Le plus souvent, le chercheur construit sa propre méthode pour appréhender son objet d'étude. Il n'existe pas de lignes directrices mais des points de repères ainsi qu'une nécessité d'explicitier la démarche.

## 2.2. L'analyse qualitative

Analyser qualitativement, c'est observer, percevoir, ressentir, comparer, juger, nommer, étiqueter, ordonner, vérifier, intégrer, rassembler, rapporter, relier, etc. L'analyse est une tâche complexe, prise en charge par le chercheur dès le moment du recueil des données. C'est lui qui va recueillir et lire les traces en vue de leur attribuer un sens. Pour ce faire, il va tenter de les faire parler, dans un temps différé par rapport aux prises de données, sans qu'il y ait nécessairement un cadre prédéfini (Paillé et Mucchielli, 2005).

### 2.2.1. Les techniques de recueil des données

Les objets appréhendés par les méthodes qualitatives sont uniques et non reproductibles. Ils concernent essentiellement des productions de l'homme : un texte, un discours, des ensembles d'actions, des représentations (Mucchielli, 1996, p.183). Ainsi, étant de l'ordre des représentations, nos données sont qualitatives.

Les recueils de ce type de données se caractérisent par l'implication du chercheur dans le maniement de la technique utilisée. Cette implication se traduit notamment par une attitude empathique qui est une disposition de l'esprit, une disponibilité et un respect des témoignages. Selon Mucchielli, (1996, p. 55) « *l'empathie est la sympathie intellectuelle par laquelle nous sommes capables de comprendre le vécu de quelqu'un d'autre sans l'éprouver pour autant de façon réelle dans notre propre affectivité* ».

Elle se fonde sur une capacité de compréhension intellectuelle et marque une capacité à s'immerger dans le monde subjectif d'autrui. Le recours à une telle technique est compatible avec notre souhait de comprendre le point de vue intérieur du sujet.

Les récits de vie et les entretiens semi-dirigés sont des exemples de ce type de technique.

- Dans le **récit de vie**<sup>27</sup>, le sujet témoigne de différents aspects liés à sa vie personnelle : il livre son intériorité (Bertaux, 1997). Cette mise en discours peut être envisagée en présentiel ou bien de manière différée et médiatisée par l'écrit. Cette technique amène l'acteur à se raconter. Selon Schön (1994), elle fournirait au praticien un moyen d'aborder son répertoire d'actions, ce qui lui permettrait de renouer avec les contraintes qu'il a prises en compte et les ressources qu'il a mobilisées pour affronter un problème. Cette reconstruction narrative de l'expérience semble faciliter la reconstruction des savoirs pratiques. Le retour sur son propre vécu entraîne une découverte de sa propre identité et une relecture de son être en devenir, même si le sujet fait émerger une trace qui dépend de la consigne d'évocation. Ainsi, tout en permettant au chercheur de mener des investigations, cette technique est une occasion de développement professionnel pour le sujet.
- **L'entretien semi-dirigé** est une « *méthode présentielle d'entretien, fondée sur l'empathie. Elle est utilisée pour le recueil de données qui dépendent de la subjectivité des acteurs sujets. L'attitude non directive préside à sa mise en œuvre. Elle permet à l'interviewé de parcourir comme il l'entend la question ouverte qui lui est posée. Cette technique de communication s'exprime par un ensemble de techniques et procédés verbaux et non verbaux* » (Mucchielli, 1996, p.109). Cette technique favorise la libre expression de l'acteur tout en permettant au chercheur de cadrer le discours selon la perspective de la recherche. Le récit reste balisé par un cadre de narration, construit autour de l'objet de recherche et négocié dans le contrat de communication qui guide l'évocation. Comme Desgagné (2005) le précise, la narration soutenue par le chercheur en cours d'entretien représente une étape de coopération qui revêt la forme d'une action conjointe. Le moment de l'entretien peut aussi être considéré comme une occasion de développement professionnel pour le sujet. Il rassemble un certain nombre de caractéristiques de la réflexion après l'action (Schön, 1994).

<sup>27</sup> Dans le **récit de pratiques**, qui est une technique proche du récit de vie, l'attention porte sur des pratiques dans un contexte professionnel défini et non sur le vécu personnel.

Nous recourons à ces deux techniques de manière conjointe.

- Une partie des questions formulées dans le journal de réflexivité, proposé aux étudiants en formation, est utilisée pour le recueil des représentations. Cette technique s'approche du récit de vie.
- Les étudiants sont ensuite rencontrés à deux reprises via la technique de l'entretien semi-dirigé.

### **2.2.2. Les techniques de traitement ou d'analyse**

Après avoir choisi des techniques de recueil, il s'agit d'envisager des modalités d'analyse compatibles avec nos questions, nos buts de recherche et les données recueillies.

Situé après le recueil des données, le travail d'analyse est nécessairement différé dans le temps et nécessite un stockage des informations. La relation aux objets est toujours médiatisée par des symboles, les plus fréquents étant ceux issus du langage et de l'écriture. Un symbole est ce que représente un objet en résonance avec l'expérience qu'en a le sujet : son rapport à l'écriture ou son rapport au langage (Paillé et Mucchielli, 2005). Cette lecture symbolique du monde intervient dès le stockage des informations. En effet, le chercheur passe par l'écriture pour conserver une trace de ses données. Il s'engage dans différentes phases d'écriture, via différentes techniques (résumé, mise en tableau, codage, schématisation, carte). Elles constituent chaque fois un découpage de l'objet d'étude et sont en soi des formes de réduction. Ces tâches d'écriture font partie de l'analyse.

Cette lecture symbolique se poursuit par un ensemble de manipulations techniques et intellectuelles qui vont aider le chercheur à mettre les choses en relation. Cette mise en lien se rapproche d'une mise en forme, qui est un intermédiaire entre l'expérience immédiate et les constructions conceptuelles. Elle est une schématisation qui rassemble les éléments les plus significatifs de la situation pour l'acteur (Mucchielli, 1994). Elle repose sur une catégorisation ou sur une recherche d'analogies et sur la sélection d'entités caractéristiques formant un tout cohérent (Paillé et Mucchielli, 2005).

Ainsi, l'analyse qualitative reste humble, dans le sens où elle ne sera jamais qu'une lecture limitée de la complexité du monde. Elle engage des choix qui permettent d'embrasser la complexité. L'enjeu de l'analyse qualitative menée par le chercheur est de pouvoir expliciter les opérations interprétatives qui l'ont nourrie.

Pour notre part, l'analyse des images identitaires recueillies sous la forme de récits tiers écrits et de discours nous amène à prendre appui sur des données brutes, complexes. La parole des sujets étant source de connaissances, nous désirons partir de ce matériau, et de le travailler afin



d'en extraire du sens. Nous nous inscrivons dans une approche inductive pour mettre en forme nos données. Prenant appui sur une analyse de contenu, les méthodes inductives sont multiples et sont surtout à construire et à adapter en fonction des objets et perspectives de recherche. Deux techniques d'analyse ont été élaborées dans le cadre de notre recherche.

- Une analyse inductive des données brutes pour réaliser un schéma descripteur des images identitaires relatives à la relation pédagogique.
- Une analyse de contenu des discours rapportés par les sujets, organisées sous la forme de cartes conceptuelles.

Afin d'explicitier les opérations qui fondent ces techniques, nous les décrivons de manière spécifique dans les chapitres trois et quatre de cette troisième partie.

### 3. Postures de recherche

Les fondements de notre méthodologie ont été posés. Il s'agit maintenant d'y inscrire notre dispositif de recherche en nous questionnant sur quatre aspects.

- Quelle est la pertinence de la méthodologie qualitative envisagée ?
- Quelle sera notre posture de chercheur ?
- Quelle place allons-nous donner à la parole des sujets de notre recherche ?
- Avec quels sujets allons-nous mener cette recherche ?

#### 3.1. Pertinence de la recherche qualitative

La recherche qualitative a longtemps été dévaluée (Mucchielli, 1996) en raison de sa non réductibilité à des opérations métriques mais elle retrouve sa pertinence depuis quelques années. Sa pertinence « *peut être évaluée à trois niveaux du processus de recherche : épistémologique, méthodologique et social* » (p.159).

- **Épistémologiquement** : le choix de la recherche qualitative peut se justifier vu le rapport à l'objet d'étude qui est soit holiste, proximal, direct et/ou interprétatif. Notre objet d'étude est direct et interprétatif. La médiation avec les sujets s'effectue à travers le langage commun (entretiens, livret de réflexivité) et s'inscrit dans une quête de sens (comprendre une réalité complexe).
- **Méthodologiquement** : le choix de la recherche qualitative s'avère pertinent si la logique compréhensive, inductive, récursive et souple est sollicitée. Notre logique méthodologique

est de cet ordre. La description, la profondeur des analyses et la richesse des données sont privilégiées. La compréhension de l'objet d'étude se dégage progressivement par un contact prolongé (étude longitudinale) sans regard normatif ou prescriptif. L'étude d'un phénomène existant est menée sans référence à une norme. Les étapes sont répétées et s'adaptent aux aléas des découvertes ;

- Socialement : elle s'avère pertinente dans la mesure où elle est proche des gens, des milieux, des expériences et dans la mesure où elle est collaborative. Dans notre recherche, une relation de coopération se crée entre le chercheur et les sujets, considérés comme des sujets actifs.

En référence aux trois critères établis par Mucchielli (1996), le choix de la recherche qualitative s'avère pertinent pour notre recherche.

## **3.2. Une posture de recherche imbriquée**

### **3.2.1. Un chercheur qualitatif**

Le chercheur qualitatif est partie prenante dans l'activité de production de sens qui est non réductible à des opérations techniques (Savoie-Zajc, 2000). Cette posture du chercheur est considérée comme impliquante tout en étant exigeante.

Selon Barbier et Galatanu, (2000), le processus de construction de sens est autant cognitif qu'affectif. Il aboutit notamment à une modification de l'identité professionnelle du chercheur qui construit du sens tout au long de son processus de recherche. Il y est en relation étroite avec ses données et avec les sujets, porteurs des données.

Vu cette implication, Paillé et Mucchielli (2005) trouvent utile de donner des balises au chercheur qualitatif afin de légitimer un certain nombre d'actes posés dans le déroulement de l'étude. Ils pointent des impératifs

- d'enracinement : imprégnation dans les données, se donner les moyens de l'envisager à tête reposée ;
- d'exhaustivité : prise en compte de toutes les réflexions (rendues accessibles) ;
- de complétude : rapporter le jeu complexe de la pensée ;
- de justesse : possibilité de revenir en arrière, de réexaminer, de pouvoir réinterpréter ;
- de communicabilité : à une communauté scientifique ;
- de conservation : système transparent de classification ou d'annotation.

L'accent est mis sur la systématisation, la réflexivité et la redevabilité (Paillé et Mucchielli, 2005) du travail du chercheur qui, sans tomber dans le réductionnisme et la technicisation, doit pouvoir expliciter sa démarche de construction de sens. Dans ce souci d'explicitation, nous serons attentive à rendre compte de manière précise des démarches entreprises. Par ailleurs, nous trouvons utile de faire part de notre contexte de chercheur universitaire qui constitue le creuset de notre expérience de chercheur.

### 3.2.2. Notre communauté de recherche

Nos présupposés, qu'ils soient théoriques, culturels ou expérientiels, influencent la construction de notre problématique. Ils sont notamment issus de nos expériences de recherche et de formation menées au sein de notre département Éducation et Technologie des Facultés de Namur. Le fait de choisir la voie interprétative et compréhensive, de poser une entrée par le sujet, de nous centrer sur leur identité professionnelle en construction et d'accorder une place à la dimension relationnelle du métier s'ancre dans cette expérience professionnelle personnelle.

### 3.3. Le statut de la parole du sujet et du chercheur

Une spécificité de notre posture de chercheur est d'accorder une place à la parole du sujet, dans une forme de nécessité réciproque. Cette perspective de recherche mérite d'être explicitée.

Annie Malo (2005) et avant elle, Demazière et Dubar (2004), ont porté un regard sur les différentes recherches qui accordaient une place au sujet. Si en sociologie, elles ont un point d'ancrage avec l'école de Chicago et les approches ethnologiques, elles restent encore peu nombreuses en sciences de l'éducation (Lenoir et Vanhulle, 2005). Néanmoins, différentes postures peuvent être envisagées à partir de ce « point de vue de l'intérieur » (Pires, 1997, in Malo, 2005). Demazière et Dubar (2004) en ont identifié trois en fonction du rapport entre la place accordée à la voix du chercheur et à celle du sujet.

- **Posture illustrative** : le propos des sujets illustre ce que le chercheur veut démontrer à partir d'hypothèses ou de catégories prédéfinies. L'analyse se limite au contenu du message où les éléments relatifs à un thème sont traités transversalement d'un entretien à l'autre. Les extraits du discours sont sélectionnés en fonction d'un raisonnement à alimenter. La relation entre le chercheur et le praticien est dissymétrique, la voix du chercheur se posant en surplomb par rapport à celle du praticien.
- **Posture restitutive** : la parole des sujets est livrée, le chercheur la rend explicite. Les catégories sont construites sur les catégories du langage, pour mettre en avant des « allant de soi ». Les résultats prennent la forme d'un compte rendu détaillé et

dynamique des échanges. La compréhension est rendue possible pour le lecteur grâce à la mise en contexte des matériaux bruts (expressions des sujets). La parole des sujets a beaucoup de valeur. C'est au lecteur qu'il revient de l'analyser et au chercheur de la restituer.

- **Posture analytique** : le sens se construit dans la situation d'échange entre le sujet et le chercheur. L'entretien est l'occasion d'un travail d'analyse de part et d'autre. L'entretien est centré sur le sujet, mais il est lui-même interpellé d'une certaine façon et construit le sens de son action par la mise en mots effectuée. Celle-ci amène le sujet à produire ses propres catégories du social pour relater son expérience. Lors de l'analyse, le chercheur interprète le sens subjectif que ces événements revêtent pour le sujet, tout en tenant compte du contexte d'énonciation dans lequel ils s'inscrivent. L'analyse est une construction, jamais achevée. La présentation des données rend compte des catégories du social de l'acteur et du processus de leur mise en mots, tout en rendant visible le travail d'analyse du chercheur. Deux types d'analyse sont souvent utilisés : l'analyse propositionnelle du discours (arguments) et l'analyse des relations par opposition (ou analyse structurale).

D'emblée, notre posture s'approche davantage des postures restitutives et analytiques. Nous désirons aller au-delà de la restitution pour offrir au lecteur une manière de comprendre notre matériau brut. Sans aller vers l'analyse structurale pure, nos choix méthodologiques indiquent davantage une posture analytique.

Ainsi, dans notre premier champ d'étude, nous rendons compte des images identitaires associées à la relation pédagogique via un schéma descripteur mis en forme par nous à partir des propos des sujets et validé par les sujets. Leurs paroles sont agrégées dans un ensemble qui a sa propre cohérence.

Dans notre second champ d'étude, nous analysons les modifications des images identitaires de sept sujets dans une perspective non déficitaire, en prenant appui sur la construction de cartes conceptuelles soutenant l'organisation des propos des sujets. Les paroles des sujets sont situées au sein d'un cheminement singulier. Une démarche itérative permet de tenir compte, au fur et à mesure, de ce qui est recueilli comme données.

## 4. Échantillon

Le groupe de sujets participant à notre étude constitue notre échantillon. Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche longitudinale ainsi que notre posture imbriquée, il n'est pas représentatif de l'ensemble de la population enseignante en Communauté française de Belgique.

### 4.1. Quelques caractéristiques

Les sujets potentiellement concernés par notre étude sont les étudiants en formation pédagogique. La contrainte de la recherche longitudinale pousse à choisir des étudiants facilement accessibles dans le temps.

Étant assistante pour les cours d'agrégation (niveau master) donnés aux chimistes, biologistes, physiciens, mathématiciens, licenciés en sciences économiques et en informatique aux Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, le choix s'est porté sur le groupe des étudiants de l'année de formation 2005-2006. Ces étudiants, après avoir obtenu un master disciplinaire, se destinent à enseigner à des jeunes de 15 à 18 ans. Leur formation initiale s'étale sur une année et comporte trente crédits.

Outre ces spécificités, les sujets de notre échantillon présentent quelques caractéristiques communes avec l'ensemble des enseignants en Communauté française. Pour réaliser ce lien, nous avons pris appui sur les dernières statistiques publiées par le service des statistiques pour l'année 2006-2007 ainsi que sur l'enquête de grande envergure menée par Cattonar (2005) dans l'enseignement secondaire du réseau libre.

En référence aux tendances générales du corps enseignant,

- notre échantillon est constitué de 16 femmes, soit 66,67%. Ce pourcentage est proche des statistiques globales (69%) qui indiquent une féminisation du corps enseignant ;
- au niveau du moment de l'entrée dans le métier, seulement sept sujets ont entamé leur formation au terme de leur master disciplinaire. Deux sujets ont fait des « petits boulots » pendant une année entre l'année de formation disciplinaire et l'entrée en formation pédagogique. Quinze sujets ont mené une carrière relativement longue hors enseignement (de trois à douze ans) avant d'entamer leur formation pour enseigner. Cette diversité des parcours et le fait d'entamer des carrières professionnelles avant d'envisager une entrée dans l'enseignement est également observée en Communauté française ;
- ces parcours expliquent l'écart des âges de nos sujets, de 24 à 39 ans (moyenne : 29,25 ans). Un certain vieillissement de la population est observé de manière générale, mais il n'est pas

seulement dû à l'entrée moins directe dans la fonction. L'engagement massif des enseignants dans les années 80 explique cette tendance que nous ne retrouvons pas dans notre échantillon ;

- en termes de stabilité d'emploi, 15 sujets (62,5%) ont commencé leur carrière par des intérimaires qui se sont succédés pendant une année scolaire. Après une année, 21 sujets (87,5%) ont trouvé, au moins pour quelques heures, un emploi pour une année. Les statistiques globales indiquent une précarisation de l'emploi. En 2006-2007, les temporaires représentaient 84,5% de la tranche 20-29 ans et 38,17% de la tranche des 30-39 ans.

#### 4.2. Évolution de notre échantillon au cours de la recherche

La recherche leur a été présentée ainsi que l'investissement que requiert une participation en tant que sujet au début de leur formation initiale. L'accord des étudiants, en toute connaissance de cause, a été obtenu via la signature d'un contrat déontologique<sup>28</sup> nous liant à eux.

En **octobre 2005**, 39 sujets<sup>29</sup> (alors étudiants) ont marqué leur accord par écrit pour participer à cette recherche.

En **octobre 2006**, 30 sujets (alors enseignants débutants ou en recherche d'emploi) ont effectivement participé aux entretiens organisés en octobre 2006. Trois sujets n'ont pas pu être contactés, un était à l'étranger et deux autres n'ont pu trouver du temps pour participer aux entretiens. Lors de l'entretien, 25 sujets étaient en fonction dans l'enseignement, les cinq autres restaient ouverts à un emploi d'enseignant. Le premier champ d'étude s'est fondé sur les données recueillies auprès de trente sujets.

En **octobre 2007**, 29 sujets ont pu être contactés. Trois d'entre eux avaient renoncé à l'enseignement. Ces sujets faisaient partie des cinq sujets qui n'étaient pas en fonction lors de l'entretien d'octobre 2006. Les deux autres ayant été engagés peu de temps après le premier entretien, le nombre de sujets ayant eu une expérience d'enseignement relativement longue depuis le mois d'octobre 2006 était de 26. L'emploi du temps très chargé de deux d'entre eux n'ayant pas permis une rencontre, **vingt-quatre sujets** ont effectivement participé au deuxième entretien. Ils constituent notre échantillon définitif<sup>30</sup>. Ce dernier présente des spécificités que nous relevons.

---

<sup>28</sup> Les documents présentés aux étudiants sont repris en ANNEXES I.

<sup>29</sup> Chaque sujet est associé à un code « S+ un numéro ». Cela garantit l'anonymat des personnes participant à cette recherche. Ce code est maintenu pour un sujet sur l'ensemble de la recherche.

<sup>30</sup> Cette perte de sujets, appelée mortalité expérimentale, propre aux études longitudinales.

Les parcours professionnels des 24 sujets suivis varient

- selon leur expérience professionnelle : 15 sujets ont mené une carrière dans les milieux de la recherche, de la finance ou des entreprises privées ;
- selon le moment de leur entrée dans l'enseignement :
  - quatre sujets ont déjà une expérience comme enseignant avant d'entrer en formation initiale pour enseigner. Un sujet est dans sa quatrième année d'enseignement lors de son entrée en formation tandis que les trois autres sont entrés dans le métier dans l'année précédant leur formation ;
  - 11 sujets ont accepté une place d'enseignant au cours de leur formation. Pour trois sujets, il s'agissait d'une place pour une année avec une entrée effective au premier semestre de la formation. Pour les sept autres sujets, il s'agissait d'intérim acceptés dans le courant du second semestre ;
  - neuf sujets ont terminé leur formation avant d'entrer dans le métier.
- selon le statut occupé lors de l'entrée dans le métier :
  - 15 sujets commencent par des intérim de 15 jours à trois mois ;
  - neuf sujets ont intégré un poste ouvert pour une année.

Les critères « présence d'une expérience professionnelle hors enseignement » et « moment d'entrée dans l'enseignement » soutiennent la construction du tableau.

		Expérience hors enseignement			TOTAL
		Carrière	Petits boulots	Sans	
Entrée dans l'enseignement	AVANT la formation	S2, S13, S18, S8			4 sujets
	PENDANT la formation	S19, S24, S35, S7, S22, S26, S27	S3	S11, S23, S36,	11 sujets
	APRES la formation	S5, S20, S21, S39	S14	S4, S17, S25, S34	9 sujets
TOTAL		15 sujets	9 sujets		24 sujets

-Fig. 6 : Échantillon des sujets suivis-

Dans le cadre de nos travaux, 24 sujet ont chacun permis le recueil d'images identitaires à quatre reprises. Les propos rapportés au début de la formation permettent les analyses menées dans le premier champ d'étude.

Dans le second champ d'étude, notre but est de nous centrer sur les modifications opérées lors de l'entrée dans le métier. Or, comme le montre la description des parcours professionnels, notre échantillon est relativement hétérogène quant au moment de l'entrée dans le métier. Cela nous a amenée à choisir d'analyser de manière spécifique les cheminements des neuf sujets entrés dans l'enseignement après la formation. Mais, deux d'entre eux étaient engagés dans l'enseignement supérieur. Ce contexte diffère de l'enseignement secondaire et induit une relation pédagogique spécifique. C'est pourquoi nous avons privilégié les enseignants du secondaire.

En définitive, sept sujets de notre échantillon ont la particularité d'être entrés dans le métier, dans l'enseignement secondaire, après leur formation initiale. Leur cheminement a fait l'objet d'une analyse approfondie dans le cadre du second champ d'étude.



## Chapitre 3 : Opérationnalisation du premier champ d'étude

### 1. La méthodologie d'analyse inductive des données brutes

Dans ce champ d'étude, le travail d'analyse consiste à rendre compte d'images identitaires relatives à la relation pédagogique sans cadre de référence a priori. Le but de construire un schéma descripteur de manière inductive à partir des données complexes directement issues des propos des sujets est une des spécificités de l'analyse entreprise.

Les données recueillies appellent à un minimum de réduction (Miles et Huberman, 2003). Souvent, cette démarche prend appui sur le raisonnement inductif : à partir de faits rapportés ou observés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation. Les modalités d'analyse inductive sont à construire et à adapter en fonction des objets et perspectives de recherche. Ainsi, nous avons d'abord pris appui sur les écrits de Blais et Martineau (2006) qui ont traduit les propos de Thomas (2006).

Selon Thomas (2006), repris par Blais et al. (2006, p.4.), « *l'analyse inductive poursuit trois objectifs : condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes, puisqu'elles proviennent directement du matériau* ». Ces objectifs semblent compatibles avec nos données et objectifs de recherche. De plus, cette technique est souvent utilisée dans les recherches qualitatives et celles à caractère exploratoire, pour lesquelles des catégories a priori n'existent pas dans la littérature.

D'après Blais et Martineau (2006, p.4) en référence à Thomas (2006), les procédures d'analyse inductive utilisent « *prioritairement la lecture détaillée de données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur* ». Les produits de l'analyse sont des catégories. Paillé et Mucchielli (2005) définissent le concept de catégorie comme « *une production textuelle présentée sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche* » (p.147). Elles constituent une forme de modélisation de situations issues du réel. Ce sont des représentations qui permettent de concevoir des actions, des événements, des effets, sans que les choses et les individus aient été réellement manipulés (Van der Maren, 1995, p.200). Dans notre étude, ces constructions de sens prises en charge par le chercheur avec les sujets tenteront de rendre compte du sens que les sujets projettent sur le monde. C'est sur cette base que s'élaborera progressivement un schéma descripteur d'une réalité complexe.

Même si cette démarche s'approche de la théorisation ancrée, elle s'en différencie. En effet, nous nous engageons dans un travail de conceptualisation à l'aide de catégories et nous prenons appui sur un matériau inscrit dans le vécu des sujets. Mais notre objectif n'est pas de modéliser en vue d'arriver à un niveau ultime de théorisation. Celle-ci se caractérise par un niveau d'abstraction élevé : l'identification des propriétés d'un phénomène avec ses antécédents et ses conséquences en est un exemple. Notre souhait est de construire un schéma qui aide à cerner les points importants de la compréhension que nous pouvons avoir d'un phénomène complexe en en donnant une vision globale et unificatrice.

Prenant appui sur ces réflexions, nous avons affiné une démarche d'analyse en quatre étapes proposées par Thomas.

1. Préparer les données
2. Se familiariser avec les données, en avoir une vue d'ensemble
3. Identifier et décrire les catégories
4. Poursuivre la révision et l'affinement des catégories

Ces étapes soutiennent nos analyses en apportant des éléments de réponse à notre question de recherche<sup>31</sup>. Quatre objectifs opérationnels structurent notre analyse et la suite de ce texte.

- Recueillir des images identitaires relatives à la relation pédagogique : cette partie décrit notre méthodologie de recueil des données.
- Analyser les données recueillies : dans cette partie, nous montrons comment nous avons opérationnalisé les trois premières étapes de la démarche d'analyse.
- Poursuivre l'affinement et la révision des catégories construites : plusieurs triangulations ont été menées. Elles ont chacune permis d'affiner le schéma descripteur.
- Présenter le schéma construit : il s'agit de présenter les résultats obtenus.

---

<sup>31</sup> Pour rappel : Quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de 30 sujets (enseignants futurs ou débutants), sous forme de représentations au cours de leur année de formation initiale ?

## 2. Recueillir des images identitaires relatives à la relation pédagogique

Les images identitaires associées à la relation pédagogique seront appréhendées via des représentations véhiculées dans le discours des sujets au début de la formation initiale. Ces représentations sont spécifiques dans le sens où elles renvoient à la manière dont le sujet se perçoit et se définit comme enseignant en regard de la relation pédagogique. En termes d'approche de recherche, ce premier champ d'étude envisage les images identitaires de manière synchronique.

En conséquence, en référence aux caractéristiques identifiées par Charlier (1989), les représentations seront appréhendées, dans le cadre de notre recherche, comme étant :

- sociales : par leur fonction de communication, leur extensivité à un groupe, le fait d'être produite au sein d'un groupe ;
- des produits : elles rendent compte de l'organisation de significations dont on peut utiliser le contenu ;
- en état d'équilibre : elles représentent un palier d'équilibre lorsqu'elles sont appréhendées à un moment défini au sein d'un processus ;
- des objets : elles renvoient à un contenu.

Pour avoir accès à ces représentations, il s'agit de permettre aux sujets de mettre en mots (oralement ou par écrit) les pensées qu'ils associent à eux et à la relation pédagogique. Ces pensées renferment des croyances, des actes, des ressentis, etc.

La technique de recueil est de l'ordre des récits de vie tout en ayant des spécificités. Elle prend place au sein du dispositif de formation initiale développé dans le cadre du cours de psychosociopédagogie des apprentissages donné par Jean Donnay aux Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur. Les étudiants remplissent un livret de réflexivité personnel en quatre parties. Des questions leur sont posées à propos de l'identité professionnelle, de l'apprentissage, de la relation pédagogique et de l'adolescence. Ces écrits personnels rendent compte de leur cheminement à travers la formation. Ils font l'objet d'une analyse par l'étudiant en fin d'année et ne sont pas cotés.

Pour cette recherche, nous avons utilisé les écrits relatifs à la relation pédagogique.

Concrètement, les étudiants sont invités à répondre à la question suivante : « *Enfant, adolescent, adulte, vous avez vécu des situations positives ou négatives de relations pédagogiques en contexte scolaire et hors école. Quand j'évoque les termes « relation pédagogique », quels sont les trois vécus qui vous reviennent spontanément ?* »

Les sujets étudiants s'engagent dans un travail d'évocation de trois récits tiers qu'ils associent à une relation pédagogique vécue, que ce soit à l'école, dans la famille (le soutien scolaire apporté à une sœur ou reçu d'un parent, par exemple) ou dans d'autres contextes comme les activités sportives (un moniteur d'équitation, un moniteur de voile), musicales (un professeur de violon), les mouvements de jeunesse ou les cours d'auto-école.

L'évocation de faits vécus, même oubliés, constituent des références autour desquelles les sujets construisent leurs choix et leurs projets. Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du sujet. Ils ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier en lien avec la relation pédagogique et ont ainsi joué un rôle dans son devenir (Lefebvre, 1989). Ces moments s'ancrent à la fois dans un passé (les vécus antérieurs), dans un présent et dans un futur (un projet). La mise au jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

Cette technique possède certaines caractéristiques.

- La mise en mots des actes, des vécus permet une mise à distance de soi par les mots (Donnay, 2000). Cette prise de recul s'inscrit dans une démarche réflexive qui participe à la prise de conscience des savoirs cachés, tacites, des règles auxquelles le sujet se conforme et des croyances sur lesquelles il prend appui pour agir. Ces stratégies réflexives sont pour le sujet des occasions de développement professionnel par le biais de la clarification de ses images identitaires. Ces clarifications sont autant d'éléments sur lesquels le chercheur peut prendre appui.
- La technique reconnaît la valeur de la parole à des sujets capables de livrer un sens unique à interpréter par le chercheur.
- Les récits rapportés sont ancrés dans l'histoire personnelle et/ou professionnelle des sujets. Ce sont des reconstructions qui incluent une dimension affective importante. Les états affectifs rendent compte de ressentis positifs ou négatifs véhiculés par le sujet.
- Étant recueillies au début de l'année de formation, les évocations révèlent des faits issus de contextes préprofessionnels (école, loisirs, familles). Ces perceptions forment le cadre de référence de l'identité professionnelle du sujet, le creuset dans lequel elle se construit.
- Écrits, les récits empruntent déjà une forme de codage symbolique. Le rapport à l'écrit des sujets influence ce mode de recueil. Néanmoins, la consigne permet au sujet d'investir l'espace d'écriture conféré en y insérant les éléments de sens qu'il associe à lui et à la relation pédagogique.

- Le fait de travailler à partir de matériaux évoqués, choisis par le sujet dans une situation d'écriture inscrite dans un dispositif de formation, constitue une limite de notre recherche. Le choix des extraits évoqués et l'effet de désirabilité sociale sont des aspects sur lesquels nous n'avons pas de prise, même si nous avons tenté d'installer une relation de confiance entre les sujets et nous via un contrat déontologique.

Le livret de réflexivité de l'étudiant est à la fois un outil de formation et de recueil de données. Il permet au sujet de clarifier ses implicites et au chercheur, de profiter de ce matériau pour mener des investigations.

### 3. Analyser les données recueillies

#### 3.1. Préparer les données

Notre corpus rassemble nonante récits rédigés par écrit dans les livrets de réflexivité de trente sujets. Chaque récit microbiographique rapporte un vécu spécifique. Il peut être considéré comme une métaphore qui crée un sens spécifique à propos de ce que le sujet a vécu et qu'il associe à l'objet « relation pédagogique ». Il nous intéresse car il réfère à un objet particulier et qu'il donne à voir des contenus qu'il est possible de décrire. En référence au terme utilisé par De Munck (1999, p.33, in Donnay, 2000), nous considérons chaque récit comme un prototype, un exemplaire central qui rend compte d'une catégorie de situations. Chaque récit a, selon nous, un certain degré de représentativité des vécus de la personne en lien avec la relation pédagogique. Il est surtout ce que le sujet considère comme étant la réponse la plus adéquate à l'inducteur fourni, ce à quoi il donne du sens.

Chaque récit sera considéré comme une unité d'analyse indépendante, apportant des éléments qui seront associés pour caractériser la relation pédagogique.

Concrètement, les étudiants ont rempli la partie de leur livret de réflexivité portant sur la relation pédagogique en novembre 2005. Nous avons photocopié ces écrits avant de les transcrire dans des fichiers « word » indépendants, sous la forme « times 12 ». Chaque récit est codé en fonction du sujet qui l'a écrit (S1 à S39<sup>32</sup>) et du numéro du récit (R1 à R3).

Voici le type de matériau obtenu :

S2-R3 : En deuxième humanité, je n'étais pas très ordonnée et mon banc était un véritable capharnaüm. Mon professeur d'études du milieu vida tout mon banc par terre. Je me suis sentie humiliée.

<sup>32</sup> Même si à ce moment de la recherche, notre échantillon se compose de trente sujets, la définition d'un code spécifique pour chaque sujet ayant accepté de participer à la recherche est réalisée sur la base de l'échantillon complet, soit 39 sujets.

S35-R1 : En 4<sup>e</sup> secondaire, notre professeur de sciences nous a proposé de réaliser un projet dont le but était de trouver des moyens pour sensibiliser les élèves du collège au respect de l'environnement. Nous n'étions qu'une dizaine d'élèves à nous retrouver, avec le professeur, sur le temps de midi et les discussions que nous avions avec lui s'écartaient bien souvent de notre projet initial (compléments d'information sur la matière vue au cours, gestion de problèmes divers, ...). Nous nous sentions valorisés d'avoir cette relation privilégiée avec un professeur à l'écoute de ses élèves.

S9-R1 : Enfant, la relation pédagogique la plus importante pour moi a été celle avec mon père. Il nous achetait souvent des livres sur la musique, des endroits où on irait ou on avait été pendant les vacances, leur histoire, leurs légendes parfois, certains personnages de l'histoire, la vie de certains saints, etc. Il nous les lisait et les commentait. Plus tard, je les relisais seule. Ça a été une formidable ouverture au monde pour moi, j'ai appris des choses, et il m'a aussi communiqué un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles plus tard j'ai fait le tri, mais qui étaient fondamentales (des piliers) pour moi à l'époque, et dont je garderai d'ailleurs toujours une trace.

S11-R2 : En primaire, j'avais une institutrice autoritaire. Un jour elle m'a fait faire une dictée que la classe avait préparée un jour où j'étais absente. Sans préparation, les résultats n'étaient pas brillants. Maman alla la trouver pour qu'on me refasse faire la dictée car ce n'était pas très juste vis-à-vis des autres. Elle ne lui dit trop rien, mais arrivée en classe, elle me disputa devant toute la classe. Tous les regards étaient fixés sur moi, je suis restée muette et choquée. Finalement, j'ai eu mal à la tête pendant plusieurs jours.

S3-R2 : Je venais de déménager et j'attaquais ma première journée d'école dans ma nouvelle école. Alors que j'avais étudié l'anglais en primaire, j'avais choisi l'allemand comme langue vivante obligatoire. Je devais être dans une classe où tous les élèves débutaient. Et à la 1<sup>e</sup> heure d'allemand, le prof arrive et il a parlé allemand du début à la fin. Je n'ai même pas pu lui expliquer que je n'avais pas fait d'allemand avant, car pour parler, il fallait parler en allemand.

### 3.2. Se familiariser avec les données

Afin d'avoir une vue d'ensemble de nos données, nous avons procédé à une lecture attentive et approfondie des nonante récits. Des phrases résumant chaque récit ont été établies pour cerner l'ensemble du corpus.

Des tâtonnements successifs marquent cette étape. Les angles d'observation du matériau recueilli sont nombreux. Il est possible de l'envisager selon :

- le contenu des récits : son contexte, les faits rapportés ;
- les personnes impliquées : leur statut (parents, instituteurs, entraîneurs) ?), leur fonction (quelles sont les actions menées ou à mener étant donné le statut conféré ?), leurs actions, leurs buts, leurs missions, leurs projets, leurs ressentis, leur posture d'acteur ;

- les liens établis entre les personnes : la relation, le type de la relation, la structure de la relation, la manière de la gérer.

Au cours des nombreuses lectures flottantes, notre attention s'est davantage portée sur les contenus sémantiques rapportés dans les récits. Cette approche a permis de décrire notre matériau en ces termes.

- Tous les récits rapportent des vécus qui associent une relation avec une personne (enseignante, monitrice de sports, de musique, de mouvement de jeunesse, etc.) et une situation où un apprentissage est en jeu (mathématique, langues, sports, biologie, violon, conduite d'un véhicule, montage d'une cabane).
- La plupart des récits<sup>33</sup> (65 sur 90) se situent dans des contextes scolaires. Les autres se situent soit dans le contexte familiale (12/90), dans le contexte des activités de loisirs, sportives ou musicales (9/90), ou dans des cours d'auto-école (2/90).
- Le plus souvent (74/90), les sujets évoquent un récit dans lequel ils les bénéficiaires de l'intervention prise en charge par un enseignant ou un moniteur. Dans les autres cas, le sujet est soit enseignant en fonction ou stagiaire (8/90), soit le parent proche qui soutient un apprentissage (8/90).
- Les récits ont une valence positive ou négative induite par la consigne. Cette valence s'exprime au travers de vocables tels que joie, fierté, contentement, sourire, réussite, versus plaisir, peur, stress, colère, frustration, ennui, conflit.
- Les écrits mettent en jeu au moins deux personnes qui ont des statuts différents (enseignant, élève ; père, fille ; oncle, nièce ; sœur aînée, sœur cadette ; moniteur, sportif) et qui agissent dans des champs éducatifs (école, famille, sports, mouvements de jeunesse, école de musique).
- Des actes sont posés par une personne à l'égard d'une autre en vue de provoquer un changement. Cette volonté n'est pas toujours exprimée mais transparait au fil des actes posés. Ce changement est lié au développement ou à l'apprentissage.

### 3.3. Identifier et décrire les catégories

Cette étape d'identification comporte une procédure de codification qui consiste à créer des étiquettes pour nommer des unités de sens. Ce travail permet de progressivement dégager l'essentiel des données sans chercher à qualifier ou à conceptualiser mais en vue de procéder à un premier étiquetage. Dans cette perspective, nous avons procédé à un travail d'étayage progressif de nos données.

<sup>33</sup> La description des 90 récits en fonction de leur contexte est présentée en ANNEXES II.

### 3.3.1. Description du matériau

#### Une interaction

Les personnes impliquées dans les récits sont en interaction au sens de Postic (1982, p.135) : « *l'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre* ».

#### Une intervention éducative

Plus précisément, les différents éléments décrits renvoient au concept d'« intervention éducative » développé par Lenoir et al. (2002) : les récits mettent en scène un individu qui agit à l'égard d'un autre, soit un intervenant, une personne qui « inter-vient », dans un contexte éducatif socialement déterminé (école, famille, loisirs). Cet intervenant a un statut (enseignant, parent, moniteur), il pose des actes et adopte des conduites à l'égard des personnes qu'il a en charge en vue de favoriser leur apprentissage.

#### Un climat relationnel

Même si l'intervention éducative est envisagée dans une perspective constructive, elle ne semble pas toujours ressentie comme telle par le sujet.

S35-R2 : Je garde un très mauvais souvenir de mon institutrice de troisième maternelle , madame X. Terriblement autoritaire et au physique ingrat, elle appliquait d'anciennes méthodes d'éducation (fessées, bonnet d'âne, ... pour faire respecter l'ordre et la discipline dans sa classe. En plus de m'apprendre la peur, elle m'a aussi appris le sentiment d'injustice le jour où elle m'a confisqué mon revolver en bois qui avait le malheur de dépasser très légèrement de mon cartable.

S4-R2 : Cinquième et sixième rénovés : l'horreur ! Mme X est ENCORE ma prof attirée de physique (je hais la physique). Elle est constamment sur mon dos ! Au cours, aux réunions de parents, elle est là, elle me guette. Une vraie mante religieuse. Je la déteste. Au cours, c'est l'enfer : elle me questionne sans arrêt alors qu'elle sait que je ne comprends rien de rien. Elle se moque de moi ouvertement. Tout le monde rigole ! Au réunion de parents, c'est la même chose : « votre fille a de sérieuses lacunes, elle n'est pas prête pour le études supérieures. » (...)

Ces ressentis peuvent être considérés comme des indicateurs du climat de la relation. Comme nous l'avons déjà pointé<sup>34</sup>, des auteurs s'entendent pour dire que le climat propre à la relation pédagogique influence l'apprentissage et le développement des élèves. Mais ce climat n'existe pas en soi. Il est le résultat d'une construction subjective et interactive au sein d'un milieu donné. Il renvoie aux valeurs, aux sentiments et aux attitudes véhiculées dans les interactions (Janosz et al., 1998). Il se révèle notamment à partir de la valeur et du soutien accordés aux individus.

---

<sup>34</sup> Cf. CADRE CONCEPTUEL Chapitre 4



### 3.3.2. Première catégorisation

#### Codage sur base de trois critères

Suite à cette description, nous observons que les sujets décrivent des relations qu'ils considèrent comme pédagogiques, même si elles ne s'inscrivent pas exclusivement dans le cadre scolaire. Vu leur ancrage plus large (loisirs, famille) les récits peuvent être considérés comme des interventions éducatives (Lenoir et al., 2002).

Ce concept offre des balises pour procéder à une première codification. Les récits ont été codés à partir

- des actes posés par un intervenant : les indicateurs sont des verbes d'actions avec comme sujet l'intervenant ;
- des conduites adoptées par l'intervenant à l'égard de l'autre personne : les indicateurs sont les verbes et les adjectifs d'état avec comme sujet l'intervenant ;
- des intentions poursuivies par l'intervenant : les indicateurs sont les intentions ressenties et/ou exprimées, quand elles le sont.

Ces critères définissent un angle pour approcher notre matériau. L'intervenant est celui qui occupe le statut d'enseignant, de moniteur ou de parent. Il poursuit une intention de changement chez l'autre, de l'ordre de l'apprentissage ou du développement personnel. Dans cette perspective, il pose des actes spécifiques qui pourraient être qualifiés de professionnels (enseignants, moniteurs) ou « assimilés à » quand il s'agit d'une relation avec des parents. Son intervention est décrite par des sujets, futurs enseignants. Ces derniers rapportent, via des vécus qui ont marqué leur mémoire, leurs propres images identitaires de ce qu'est pour eux un intervenant qui établit une relation pédagogique. Ce regard porté sur un vécu situé dans un contexte éducatif avec pour visée un apprentissage permet de poser notre catégorisation comme une grille de compréhension d'un aspect de la pratique enseignante.

Un codage des nonante récits selon ces trois critères a été réalisé.

S2-R1 : Je me souviens de mon premier cours de latin. Il était donné par un professeur très dynamique et souriant et il nous avait fait jouer le premier texte vu. Par après, j'ai toujours apprécié le latin. J'ai eu un autre professeur qui était passionné par ce qu'il nous enseignait et rendait son cours très vivant.

Critères	Indicateurs
<b>Intentions</b>	
<b>Actes</b>	<i>avait fait jouer le premier texte vu rendait son cours très vivant</i>
<b>Conduites</b>	<i>dynamique, souriant, passionné par ce qu'il enseignait</i>

- Fig. 7 : Exemple de grille de codage-

Au terme de ce premier codage, nous disposons de nonante grilles<sup>35</sup>. Chacune d'elles constitue une unité d'analyse. Les récits ne renferment pas toujours des indicateurs pour tous les critères (cf. cases vides). C'est le cas pour les intentions. Ces dernières ont fait l'objet d'une analyse différée dans le temps. En effet, lors des premiers entretiens, les sujets avaient la possibilité de revenir sur les récits évoqués<sup>36</sup>. Ils apportaient alors des données supplémentaires, de l'ordre des intentions ressenties par eux en lien avec le vécu rapporté.

Même si l'analyse des intentions n'a pas pu être menée en même temps que les autres critères, nous reprenons les résultats de cette analyse pour présenter la catégorisation dans son entièreté.

Ensuite, notre objectif étant de former un tout cohérent, nous avons regroupé les indicateurs identifiés dans chaque récit, par critère.

Critère	Récits	Indicateurs
<b>Actes</b>	S2-R1	<i>rendait son cours très vivant ; avait fait jouer le premier texte vu</i>
	S22-R2	<i>utilise mon nom de famille à l'envers ; donne une chique</i>
	S11-R2	<i>elle m'a fait faire une dictée ; elle me disputa devant toute la classe</i>
	S13-R3	<i>il partage ses connaissances ; il m'initie</i>
	S4-R2	<i>elle me questionne sans arrêt ; elle pointe mes incapacités</i>
	S3-R1	<i>il a parlé allemand tout le cours</i>

- Fig. 8 : Exemple pour le critère « actes »-

<sup>35</sup> Nous en présentons trois autres en ANNEXES II.

<sup>36</sup> Lors de cet entretien, une démarche de triangulation est menée avec les sujets afin d'éprouver la fiabilité du schéma construit. Elle est décrite au point 4.4. de ce chapitre. Cette tâche a souvent été l'occasion pour les sujets de compléter les récits via des commentaires. Ces commentaires ont permis de lever une série d'implicites et d'alimenter l'analyse des intentions. On voit ici que la construction de notre catégorisation a été menée dans le temps, au cours d'allers et retours successifs entre données et analyses. La linéarité du discours ne recouvre pas complètement le travail d'allers et retours réalisé par le chercheur.

## Un classement par tas

Dans la continuité du travail de codage, des lectures successives des unités de sens codées ont permis de relever que certains actes, intentions et conduites présentaient des points communs au niveau de « ce sur quoi » portent les actes, et du « envers quoi » sont orientées les conduites ou intentions. Ce constat a soutenu un travail de regroupement par tas. Les indicateurs considérés sont les compléments des verbes.

Quatre tas ont été identifiés au sein de chaque critère. Les indicateurs qui permettent d'identifier un tas concernent soit la personne, soit le cadre éducatif, soit le contenu-savoir, soit l'apprentissage.

- 1) Les intentions, dans un versant positif, consistent soit à :
  - rencontrer, connaître la personne ;
  - établir un cadre éducatif propice ;
  - faire entrer en relation avec un contenu-savoir ;
  - soutenir un mode d'apprentissage.
  
- 2) Les actes concernent soit
  - la personne : *discuter avec elle, aller vers elle ;*
  - le cadre éducatif : *accepter les retards, rappeler les règles ;*
  - le savoir à transmettre : *parler allemand, initier à un contenu ;*
  - l'apprentissage : *prendre une heure pour discuter des manières de faire, faire réaliser un planning.*
  
- 3) Les conduites sont orientées soit vers
  - la personne : *être à l'écoute de ..., être attentif à ..., se moquer de ..., humilier ;*
  - le cadre éducatif : *être d'égal à égal, être incohérent ;*
  - le contenu-savoir : *être passionné par les math ;*
  - l'apprentissage : *être attentif à la manière de planifier.*

Les indicateurs qui soutiennent l'identification d'un tas présentent des similitudes. Ils posent les jalons de notre première catégorisation.

## Croisement des classements par critères et par tas

Au fur et à mesure des lectures du matériau codé, il apparaît que les unités de sens d'un récit analysées selon différents critères se rapportent à un même tas. Ainsi, le fait de « jouer le premier texte » et de « se montrer passionné par ce qu'il enseignait » renvoie au tas « contenu-savoir ». Chaque récit peut ainsi être associé à un tas.

Nous entamons alors un travail de mise en relation du classement par critères et du classement par tas. Il s'agit de se demander : au sein d'un récit, l'acte qui porte sur le cadre éducatif est-il soutenu par une intention et par des conduites en lien avec le cadre éducatif ?

Code	Intentions <sup>37</sup>	Actes	Conduites	« Tas »
S2-R1	Il avait envie de nous faire découvrir la culture latine.	<i>A fait jouer le texte. A rendu son cours vivant.</i>	<i>Dynamique et passionné par ce qu'il enseignait.</i>	Contenu-savoir
S3-R1	Il a tout de suite voulu voir où on en était en allemand.	<i>Parle allemand du début à la fin ...</i>		Contenu-savoir
S4-R1	Travailler dans une ambiance propice.	<i>A dit « fais un travail où tu t'impliques personnellement, où le sujet te parle ».</i>	<i>Transparence, d'égal à égal. Il me considérait avec mes soucis.</i>	Cadre éducatif Apprentissage Personne
S4-R3	Qu'elle comprenne comment faire, qu'elle apprenne comment faire, qu'elle puisse l'expliquer à une autre copine.	<i>On a pris une heure toutes les deux pour discuter. On a construit un planning d'étude ensemble. Je lui ai montré comment organiser une journée de blocus.</i>	<i>Ai compris qu'elle ne planifiait pas et qu'elle étudiait n'importe comment. On se connaît à la base, j'étais un peu l'amie.</i>	Apprentissage Personne

- Fig. 9: Croisement des classements-

### De quatre tas à quatre catégories

Les codages successifs des unités de sens permettent de regrouper les récits selon les quatre tas. Chaque tas regroupe des interventions éducatives qui témoignent de différentes manières d'envisager la relation pédagogique. Il s'agit de se centrer davantage soit sur la personne en présence, soit sur le cadre éducatif, soit sur le contenu-savoir, soit sur le dispositif d'apprentissage. Chaque tas définit une catégorie.

Le travail d'analyse réalisé montre que la catégorisation est une construction relative à une réalité complexe. En effet, la Fig. 9 « croisement des classements » met en évidence que, dans certains récits, plusieurs catégories coexistent (S4-R1 ; S4-R3). Notre mode de recueil de données (évocation d'un vécu via des récits tiers) a obligé les sujets à découper la réalité en moments spécifiques. Cela a aidé à pointer des aspects saillants d'une relation considérée comme pédagogique par les sujets et vécue dans le temps.

<sup>37</sup> Ils ont été recueillis lors de l'entretien d'octobre 2006. C'est pourquoi nous ne les notons pas en italique.

Ainsi, cette catégorisation est une reconstruction du réel. Elle tend à réduire la complexité en vue de la rendre intelligible, en l'analysant selon des angles d'observation réduits qui font l'objet de reconstructions de la part du chercheur.

En définitive, l'analyse et la catégorisation qu'elle permet de faire émerger mettent simplement en évidence qu'un intervenant, à un moment spécifique de son intervention, prend davantage appui sur la personne ou sur le cadre éducatif plutôt que sur le contenu-savoir ou l'apprentissage, en fonction de son contexte, de ses antécédents avec ses élèves, de leurs réactions, de ses objectifs à court ou à moyen terme, etc. Ce constat nous a poussée à intituler ces quatre catégories « facettes ». Ce vocable insiste à la fois sur la perméabilité et sur la présence conjointe des catégories.

Cette première catégorisation montre que la relation pédagogique est constituée de plusieurs facettes qui forment un tout dynamique, en construction permanente. Chaque facette peut être décrite en ces termes.

- **La facette du lien ontologique** (du grec « ontos », l'être) renvoie aux interventions qui mettent en avant la relation entre deux individualités au sein de la relation pédagogique. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou à l'inverse de se fermer à l'autre, en tant que personne.
- **La facette du cadre éducatif** rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble dans un contexte défini. Elle met davantage l'accent sur le type de relation qui se construit au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore de les laisser se construire.
- **La facette du contenu-savoir** concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu de type savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant et un élève, autour d'un contenu particulier. Les actes qui la caractérisent renvoient au fait d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissances, de le transmettre, etc.
- **La facette de l'apprentissage** se centre sur les interventions qui insistent sur le dispositif développé pour soutenir l'apprentissage en donnant une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut donner cours selon une démarche qu'il connaît, varier ou essayer de s'adapter aux modalités d'apprentissage des élèves, etc.

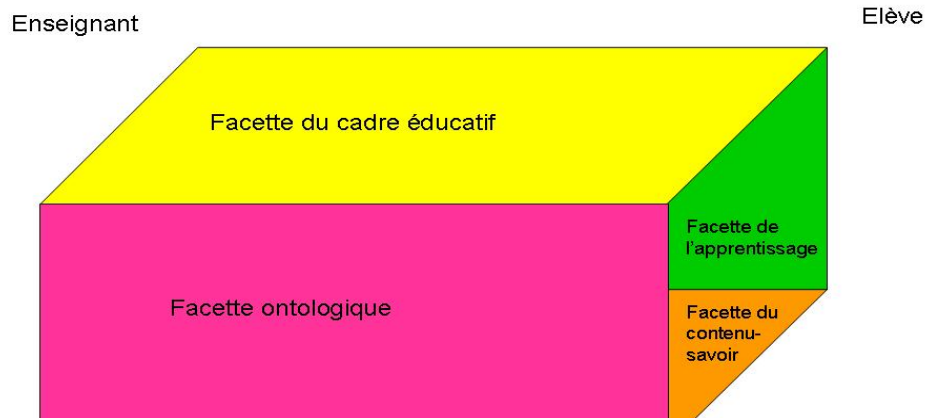
Ces catégories sont décrites via des unités de sens issues et/ou résumées à partir du matériau brut selon qu'elles renvoient à des intentions, des actes ou des conduites. Elles constituent des indicateurs qui aident à caractériser des images identitaires relative à la relation pédagogique. Le tableau qui suit apporte des éléments de réponse à notre question de recherche.

Critères	Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu - savoir	Apprentissage
Intention	Envie de se connaître	Envie d'être dans une bonne ambiance, un cadre propice pour apprendre.	Envie de faire découvrir, d'initier, de faire passer un contenu.	Envie de faire apprendre, de faire comprendre.
Actes	Installer une relation : parler, dialoguer, se présenter, nommer, interpeller la personne, etc.	Créer un cadre de travail, proposer, tolérer ou non, donner des règles ou non, etc.	Donner un contenu, mettre de la vie, raconter des anecdotes, intéresser, accrocher, etc.	Expliquer plusieurs fois, s'adapter à la manière de comprendre, proposer des exercices, etc.
Conduites	Être à l'écoute, être ouvert ou fermé, venir vers, avoir un bon contact, ignorer, étiqueter, etc.	Être un guide, un partenaire, être confiant, être juste, être sévère, être autoritaire	Être passionné, être intéressant, enseigner avec conviction, se montrer expert ou non, etc.	Être patient, croire en capacité à apprendre, être attentif à la manière d'apprendre, ou non, etc.

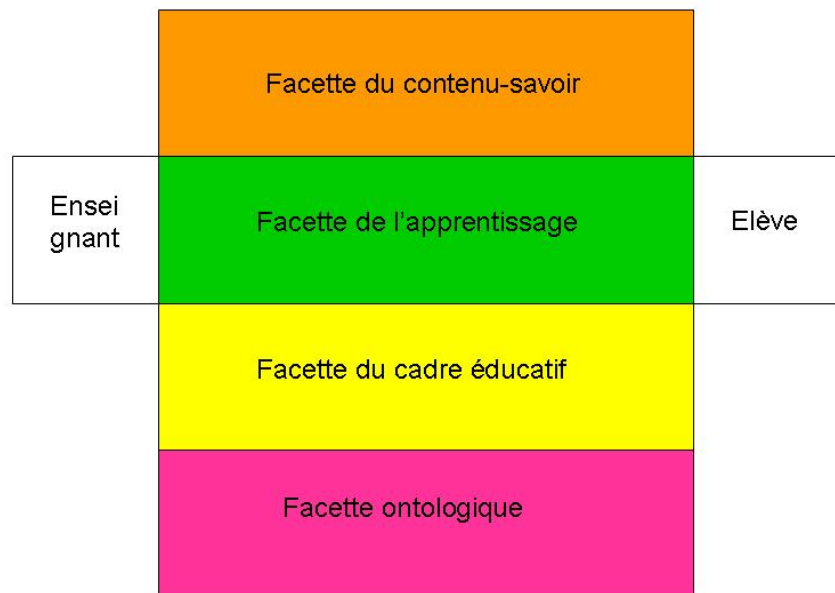
- Fig. 10 : Tableau des indicateurs-

Néanmoins, nous ne perdons pas de vue que le matériau sur lequel nous avons pris appui est situé dans des vécus spécifiques tout comme les contextes d'évocations. Les indicateurs rapportés sont issus de ce matériau limité et empreint de subjectivités. Même si cela constitue une certaine limite tout en étant le propre des recherches qualitatives exploratoires, la catégorisation construite apporte des éléments d'intelligibilité pour caractériser la relation pédagogique. Ce propos nous invite à envisager le schéma construit avec une certaine prudence.

Ce schéma peut également rendre compte des quatre facettes sous une forme graphique.



**Développement de la relation pédagogique en 4 facettes**



-Fig. 11 : le schéma descripteur-

La relation pédagogique y est symbolisée par un parallélépipède rectangle. Elle se construit entre un intervenant et un destinataire de l'intervention. Le contexte de notre recherche étant celui de l'enseignement, nous qualifions de manière générique, l'intervenant d'enseignant et le destinataire, d'élève. Les facettes du schéma sont représentées par les quatre faces qui en constituent le corps.

### 3.3.3. Deuxième catégorisation

Dans la foulée de cette première catégorisation, nous avons poursuivi des lectures répétitives des données brutes. Étant donné le matériau recueilli, les récits sont ancrés dans l'histoire personnelle et/ou professionnelle des sujets et renferment une dimension affective importante (De Munck, 1996, in Donnay, 2000).

#### Cerner le matériau

Les sujets expriment des états de plaisir ou de déplaisir. Ces ressentis affectifs peuvent être présentés comme suit.

Valence +, plaisir	Valence -, déplaisir
<i>on était bien ensemble, je me suis senti à ma place, j'étais sécurisé j'ai adoré j'étais fière</i>	<i>j'ai été humiliée nous n'osions pas prendre la parole. je n'ai jamais accroché, j'étais découragé, j'étais en colère</i>

- Fig. 12 : Exemples de ressentis -

Ce sont des manifestations affectives subjectives qui rendent compte de la qualité des relations tels qu'elles sont ressenties par les sujets qui évoquent les récits. Elles constituent des indicateurs du climat qui se construit au sein des interventions rapportées. Vu le lien reconnu par les auteurs (Javosz et al., 1998 ; Pianta et al., 2003 , Morrissette, 2002 ; Gayet, 1995) entre climat et apprentissage, il nous paraît utile de poursuivre l'analyse de nos récits sous cet angle.

#### Analyser le matériau

Analyser le climat relationnel nécessite de trouver une manière d'en rendre compte. En référence à la littérature (Javosz et al., 1998 ; Pianta et al., 2003), le climat renvoie aux valeurs, aux sentiments et aux attitudes dominantes dans le milieu. La qualité du climat relationnel est généralement associée à la valeur accordée à l'élève, au respect qui lui est témoigné ainsi qu'au soutien dont il est assuré. Ces éléments pourraient constituer des critères pour observer notre matériau.

- Certains ressentis renvoient à la **valeur** qui est accordée à celui envers qui l'intervention est destinée sous une forme de valorisation ou de dévalorisation : « *je me sens apprécié* », « *je me sens privilégié* », « *je me sens à ma place* », versus « *je me sens humilié* ».
- Le **respect** se manifeste via une forme d'adaptation à la situation du destinataire de l'intervention : « *il me permet d'assister au cours malgré mes retards* ».



- Le **soutien** de l'intervenant s'exprime notamment via le fait de prendre plus ou moins de temps avec l'élève pour comprendre la situation d'apprentissage : *« il ne m'a pas donné la possibilité d'expliquer que je n'avais jamais fait d'allemand »*

Les différentes manières de manifester de la valeur, du respect ou du soutien constituent des indicateurs du climat, tel qu'il est perçu par le sujet via la conduite d'un intervenant.

Ce premier travail de clarification autour du climat relationnel permet de faire le lien avec le concept de « reconnaissance ». Ce dernier est discuté en philosophie (Ricoeur, 2004), en sociologie (Habermas, 1987; Honneth, 2006 ; Dubet, 2007) et en sciences de l'éducation (Jorro, 2008 ; Vanhulle, 2008). Dans le cadre de cette recherche, nous l'envisageons de manière générale, au sein d'une relation sociale entre deux personnes. À ce niveau, le manque de reconnaissance est insupportable et génère des souffrances. Il est associé au mépris, à l'irrespect, au fait d'être invisible, de ne pas avoir de la valeur, de ne pas être reconnu dans sa spécificité. La reconnaissance ferait partie des conditions fondamentales d'une vie bonne et réussie (Habermas, 1987).

Selon Vanhulle (2008), il existe plusieurs types de reconnaissance, selon les contextes (sociaux, familiaux, professionnels) et les objets sur lesquels porte cette reconnaissance (les individualités, les savoirs, les pratiques, les statuts). Pour notre part, nous considérons la reconnaissance au sein d'un contexte relationnel spécifique, celui de la relation pédagogique. Les objets sont principalement des individualités, porteurs de savoir, d'un statut (apprenant, etc.), d'une histoire.

La reconnaissance peut également se manifester sous des formes variées : elle peut prendre la forme d'un excès de reconnaissance ou d'un manque de reconnaissance (Vanhulle, 2008).

Dans le contexte de nos travaux et selon l'angle des ressentis rapportés par les sujets, nos récits laissent entendre que la reconnaissance du destinataire de l'intervention transparait dans la relation pédagogique. Elle prend forme à travers le respect, la valorisation et le soutien manifesté par l'intervenant et semble participer à la construction du climat.

### **Codage des ressentis**

Le deuxième codage tente d'explicitier la reconnaissance qui transparait dans les récits. Il prend appui sur les ressentis rapportés par des sujets, impliqués dans une intervention éducative. Les récits sont d'abord codés selon leur valence : un récit a une valence positive si le sujet se sent reconnu, à l'inverse, la valence est négative. Un premier regroupement des récits est alors possible entre ceux qui véhiculent un sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance.

Ensuite, nous essayons de voir sur quoi se fondent ces ressentis de reconnaissance ou de non reconnaissance. Notre but est de repérer des indicateurs. Pour ce faire, nous nous centrons sur les conduites ou sur les actes manifestés par l'intervenant mis en jeu au sein du récit. Ils sont analysés à l'aide de trois critères dégagés plus haut : la valeur, le soutien et le respect. Par exemple, pour manifester son soutien à l'égard de son élève, un enseignant reste présent à ses côtés et fait des choses pour lui. Au niveau du respect, l'enseignant montre qu'il tient compte des spécificités de l'élève, en adaptant les règles ou sa manière de donner cours. Les verbatims de chaque récit relatifs à ces différents critères sont identifiés et mis en tableau.

Code	Valence	Valeur	Soutien	Respect adaptation
S2-R1	+		<i>un professeur très dynamique et souriant, passionné il nous fait jouer le texte</i>	
S2-R2	+	<i>je pense qu'elle m'appréciait</i>	<i>Elle blaguait sur mes retards M'a permis de bien vivre ce cours</i>	<i>elle acceptait mes retards sans que je ne doive passer par le secrétariat.</i>
S4-R2	-	<i>Elle dit : « elle ne réussira jamais à l'université ».</i>	<i>elle me questionne sans arrêt alors qu'elle sait que je ne comprends rien de rien</i>	<i>Elle se moque de moi ouvertement</i>

- Fig. 13 : Tableau de codage des manifestations de reconnaissance -

Lors de cette analyse, tous les récits ne renfermaient pas des indicateurs pour les différents critères. C'est pourquoi des zones vides sont présentes.

### Trois catégories de reconnaissance

Ce codage a permis d'identifier trois formes de reconnaissance. En effet, au-delà du regroupement en récits présentant une reconnaissance (valence +) ou une non reconnaissance (valence -), la non reconnaissance se manifestent de différentes manières. D'une part, des situations impliquant un enseignant qui ne s'adapte pas au rythme de l'élève ou qui continue son cours sans faire attention à l'élève sont ressenties négativement. D'autre part, des situations mettant en jeu un enseignant qui s'implique énormément (voire excessivement) dans le soutien à l'élève peut aussi être ressentie négativement. Les sujets relevaient une trop grande proximité de la part de l'enseignant. Dans ces situations, il semble y avoir une forme d'excès de reconnaissance.

Même si le nombre de récits rapportant ce type de situation est limité, il apporte une indication supplémentaire. Nous avons étoffé nos analyses en définissant trois catégories : la reconnaissance, l'excès de non reconnaissance et l'excès de reconnaissance.

	<b>Destinataire</b>	<b>Intervenant</b>
<b>Reconnaissance</b>	Le destinataire se sent reconnu. Il a l'impression d'avoir de la valeur aux yeux de l'intervenant.	L'intervenant s'engage à l'égard du destinataire. Il le soutient, s'implique. Il tend à identifier ses spécificités de à les respecter et à s'y adapter.
	« <i>je me sentais un peu privilégié</i> » (S3-3) « <i>une relation ami ami s'est créée entre nous</i> » (S23-3)	« <i>Il me considérait avec mes soucis</i> » (S4-2) « <i>il s'intéresse à nous</i> » (S17-3) « <i>Il faisait participer toute la classe</i> » (S17-1)
<b>Excès de non-reconnaissance</b>	Le destinataire ne sent pas reconnu avec ses spécificités. Il a le sentiment de ne pas avoir de valeur aux yeux de l'intervenant.	L'intervenant ne s'implique pas à l'égard du destinataire. L'intervention qu'il réalise ne correspond pas à ses spécificités. Il ne s'y adapte pas.
	« <i>je me suis sentie humiliée</i> » (S2-3) » « <i>il le comparait sans cesse à moi, sa sœur</i> » (S20-1)	« <i>il ne tenait pas compte de mon rythme</i> » (S11-3) « <i>il a parlé allemand du début à la fin. Je n'ai même pas pu lui expliquer que je n'avais pas fait d'allemand avant</i> » (S3-1)
<b>Excès de reconnaissance</b>	Le destinataire se sent reconnu avec une forme d'excès, il a le sentiment qu'il a une valeur trop importante aux yeux de l'intervenant.	L'intervenant s'implique de manière excessive à l'égard du destinataire. Il tente de rendre l'intervention la plus adaptée possible aux spécificités du destinataire, telles que lui les perçoit.
	« <i>Elle voulait qu'on la tutoie. Elle était très copine mais moi ça me gêne.</i> » (S25-2)	« <i>Il me faisait répéter systématiquement tout. Il me montrait comment placer ma bouche ma langue pour dire un mot. Bref, il a fini par me coincer. Je ne voulais plus répondre en classe.</i> » (S29-1)

- Fig. 14 : Tableau des indicateurs de reconnaissance-

Ces catégories se basent sur une forme de reconnaissance ressentie par un sujet et rapporté via des conduites et des actes posés par un intervenant. Ce type de matériau est empreint de subjectivité, les récits rapportés étant inscrits dans le vécu de chacun. Une même intervention vécue par deux sujets peut être ressentie soit positivement, soit négativement. De plus, il existe une multitude de conduites pour manifester une forme de reconnaissance. Elles seront chacune ressenties de manière spécifique en fonction du vécu des personnes, de leur sensibilité et de l'histoire de leur relation.

Dès lors, cette deuxième catégorisation mérite elle aussi d'être abordée avec une certaine prudence

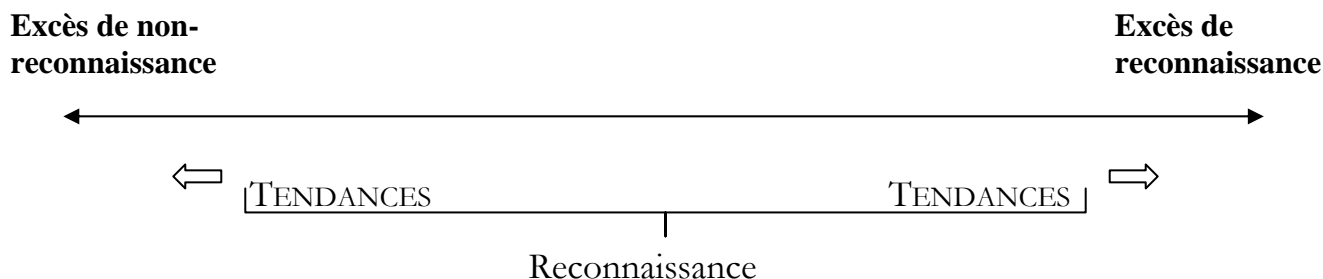
### Trois tendances représentées au sein d'un axe dialectique

Les indicateurs repris dans le tableau permettent des regroupements au sein des récits analysés. Néanmoins, étant donné le caractère situé de notre matériau, il semble risqué voire abusif d'envisager nos catégories comme étant imperméables. En effet, la multiplicité des conduites et des attitudes relevées dans les récits indique qu'il existe différentes façons de manifester de la reconnaissance et que ces manifestations seront ressenties spécifiquement. C'est pourquoi, il semble judicieux d'envisager ces catégories comme étant des tendances perméables.

Ainsi, nous considérons que les trois tendances représentées au sein de cette deuxième catégorisation offrent chacune des nuances dans la manière de manifester de la reconnaissance.

De plus, l'identification de trois tendances dépasse l'opposition unilatérale. Ce constat nous a poussée à nous tourner vers la dialectique qui reconnaît le caractère inséparable de propositions qui présentent des différences voire des contradictions. Cette caractéristique peut être représentée par un axe qui présente un continuum entre deux extrêmes. Ce dernier montre qu'il existe plusieurs façons de se positionner sur l'axe mais que l'adoption d'une position plus extrême peut être vécue négativement.

Prenant appui sur la représentation en axe dialectique, les tendances d'excès de reconnaissance et de non reconnaissance, vécues négativement, sont placées dans les extrêmes de l'axe. La tendance de reconnaissance s'inscrit sur le continuum entre les deux extrêmes de l'axe. Cela indique qu'il existe plusieurs façons de manifester de la reconnaissance, avec des variations entre le fait d'aller vers une forme d'excès de reconnaissance ou de non reconnaissance.



- Fig. 15 : Représentation de l'axe dialectique des trois tendances de reconnaissance -

### 3.3.4. Mise en relation des deux catégorisations

Arrivée au terme de la construction de ces deux catégorisations (quatre facettes et trois tendances de reconnaissance), nous observons que des liens existent entre elles. En effet, certains actes et conduites manifestent une forme de reconnaissance tout en étant inscrits dans une facette.

- Le **soutien** à l'égard de l'élève se manifeste de manière spécifique selon les facettes. Cet extrait indique un soutien au niveau du cadre éducatif : « *Cette relation a duré près de 7 ans. (...) Il me répétait que je pouvais arriver à de bons résultats avec du travail.* » (S.21-R2). Ces extraits le manifeste au niveau du contenu-savoir : « *elle est passionnée par son contenu et nous fait vivre sa passion* » ou « *Et le jour de la remise des bulletins, elle vient trouver mes parents et leur dit : « Oui, c'est sûr elle a réussi (son cours de physique) ! Mais sans moi »* » (S4-R2). Et ce dernier relève un soutien au niveau de l'apprentissage : « *elle proposait des activités différentes de l'ordinaire* » (S.12-R1).
- L'enseignant peut **respecter** ou non la spécificité de l'élève en s'y **adaptant** ou non de manières différentes. Voici quelques extraits qui indiquent une forme de respect en lien avec la facette du cadre éducatif : « *elle acceptait mes retards sans que je ne doive passer par le secrétariat* » (S.2-R2) ; ou de la facette de l'apprentissage : « *elle essayait de s'adapter à nos manières d'apprendre* » (S.12-R1).
- La **valeur** accordée à l'élève se révèle aussi au travers des facettes. Cet extrait se situe dans la facette du lien ontologique : « *il avait confiance en moi, il m'a fait croire en moi* » (S.21-R2).

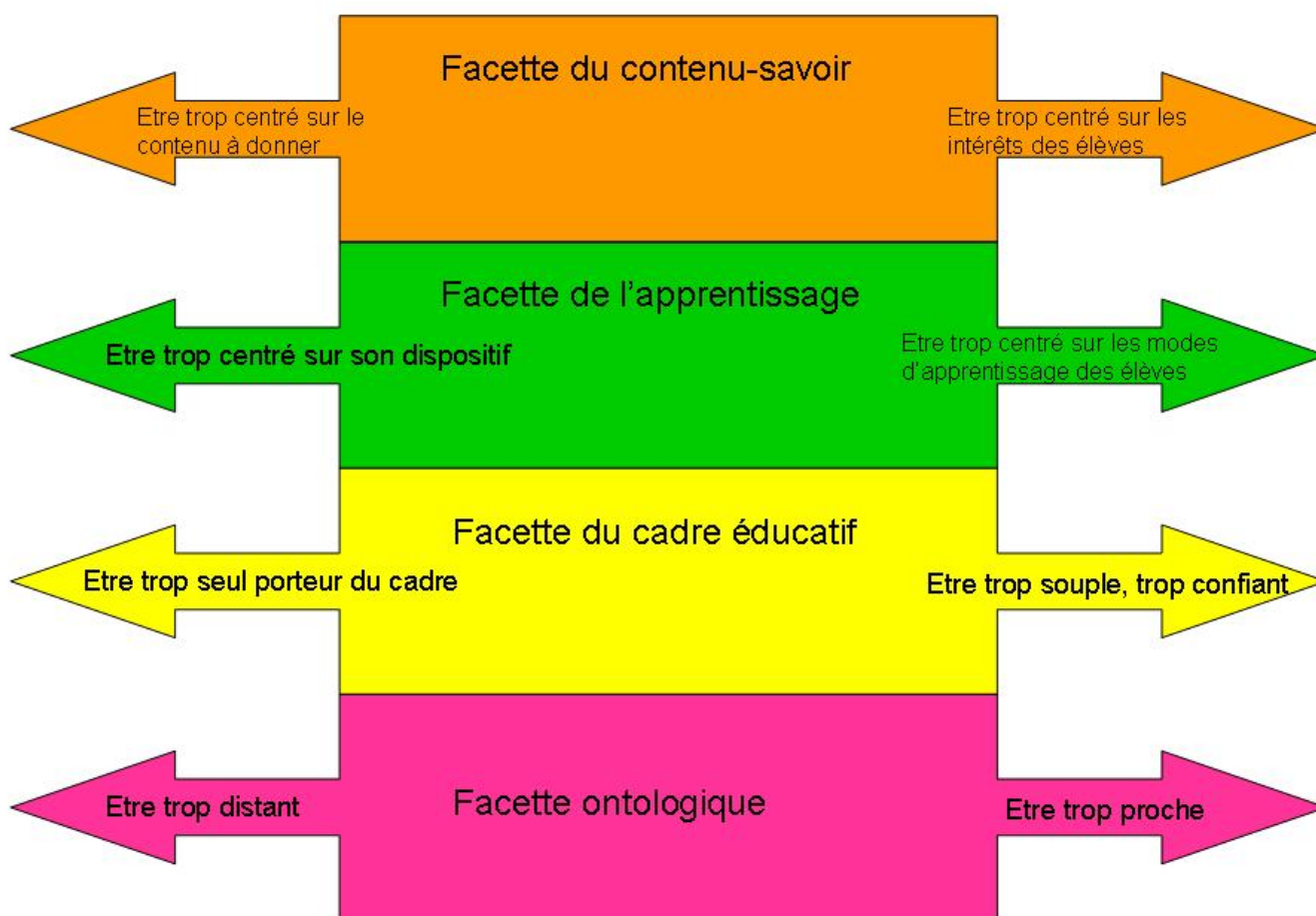
Un codage conjoint à partir des deux catégories s'est avéré possible. Dans chaque récit, nous trouvons des indicateurs relatifs aux facettes et aux tendances de reconnaissance. L'association des deux catégorisations définit 12 sous-catégories (quatre facettes multipliées par trois tendances) qui caractérisent 12 manières d'établir une relation et/ou d'être en relation au sein d'une situation pédagogique particulière et à un moment défini. Vu le statut de « tendances » des formes de reconnaissance, ces sous-catégories sont perméables. Chaque récit a apporté des indicateurs qui ont été associés pour progressivement enrichir chaque sous-catégorie.

Il est à noter que certains indicateurs ont été construits par extrapolation. En effet, nous ne disposons pas de récits pour illustrer toutes les sous-catégories. Nous avons donc « imaginé » des situations potentielles. Les zones d'excès de reconnaissance associées aux facettes de l'apprentissage et du contenu-savoir en font partie. Les indicateurs qui rendent compte de ces deux sous-catégories sont rédigés en italique dans le tableau.

Lors de ce travail nous avons également fait des choix au niveau des indicateurs à prendre en considération. En effet, les indicateurs des catégories des facettes se fondent sur des conduites, des actes et des intentions relevées dans le chef de l'intervenant. Les indicateurs des tendances de reconnaissance sont de l'ordre des conduites d'intervenant ainsi que des états affectifs manifestés par les sujets. Notre perspective étant d'envisager le point de vue de l'intervenant, nous avons privilégié les indicateurs étant associés à lui, soit ses conduites, des actes et ses intentions.

Cette association des catégories donne davantage de place à la voix du chercheur qui reconstruit une catégorisation sur base de deux catégorisations construites.

L'association des facettes et des tendances de reconnaissance permet de proposer un schéma descripteur de la relation pédagogique.



- Fig.16 : Représentation graphique du schéma descripteur de la relation pédagogique -

		Facettes de la relation pédagogique			
		Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu-savoir	Apprentissage
Climat	Excès de non-reconnaissance	<p>Ne pas s'intéresser aux élèves, à leur vécu, à qui ils sont.</p> <p>Rester centré sur ses préjugés : étiqueter, juger. Rester trop distant, fermé.</p> <p>Ne pas rencontrer la personne : se moquer, humilier, comparer.</p>	<p>Avoir l'envie excessive de garder le contrôle.</p> <p>Prendre trop de pouvoir, être trop autoritaire, installer de la terreur.</p> <p>Définir seul un cadre de travail : imposer, ne pas tolérer, faire respecter, ne pas changer.</p>	<p>Volonté de transmettre un contenu établi.</p> <p>Être excessivement passionné, centré sur lui (imbu, lunatique), et sur son avis quant à la relation que l'élève a construite ou a à construire avec le contenu.</p> <p>Donner un contenu établi sans tenir compte de la relation que les élèves ont avec ce contenu.</p>	<p>Faire apprendre d'une manière trop établie.</p> <p>Tout faire pour que l'autre s'améliore. Ne pas être à l'écoute de celui qui apprend, à son passé d'apprenant, à ses besoins, à ses difficultés.</p> <p>Construire un dispositif trop défini : donner cours d'une manière et selon un rythme, avec ceux qui suivent, sans s'adapter, sans tenir compte des difficultés, faire faire d'une manière établie.</p>
	<i>tendances</i>				
	Reconnaissance	<p>Se connaître.</p> <p>Être ouvert pour nouer de bons contacts, aller vers les élèves, s'intéresser à eux, être à leur écoute, être sympa à leur égard.</p> <p>Installer une relation : dialoguer, parler, se présenter, discuter, découvrir l'autre, nouer des contacts, etc.</p>	<p>Créer une ambiance propice, donner envie de travailler dans de bonnes conditions.</p> <p>Mettre en confiance, impliquer dans la construction du cadre, donner une place à l'élève : lui proposer, accepter son avis, ses propositions, établir une relation partenariale.</p> <p>Être juste.</p> <p>Construire ou créer un cadre de travail qui convienne : donner la parole, permettre.</p>	<p>Envie de faire découvrir, d'initier, de partager, de faciliter, vouloir éveiller à un contenu, le faire passer.</p> <p>Être expert, être passionné.</p> <p>Partager avec dynamisme.</p> <p>Intéresser, commenter, raconter, de manière claire, structurée, passionnante, selon une approche nouvelle.</p>	<p>Vouloir faire comprendre, faire apprendre.</p> <p>Être patient, à l'écoute à l'égard de l'apprenant ; être présent pour l'aider; lui faire confiance, croire en sa capacité à apprendre.</p> <p>Construire un dispositif adapté : construire au fur et à mesure, expliquer, proposer des exercices, susciter des questions, y répondre, donner des conseils, s'adapter, mettre en situation, faire expérimenter; identifier les besoins, les difficultés.</p>
<i>tendances</i>					
Excès de reconnaissance	<p>Être trop sympa.</p> <p>Poser des questions trop personnelles.</p>	<p>Être trop confiant envers les élèves.</p> <p>Ne pas installer de cadre adéquat, ne pas prendre sa place d'enseignant.</p> <p>Ne rien faire ou ne pas agir suffisamment pour construire un cadre, laisse faire ou établit des limites trop larges.</p>	<p><i>Être trop centré sur la relation d'intérêt que l'élève a avec un contenu</i></p> <p><i>Laisser l'élève construire la relation qu'il a envie avec le contenu qu'il définit.</i></p>	<p><i>Être trop à l'écoute des besoins et des difficultés, des spécificités de l'apprenant, de son parcours.</i></p> <p><i>Laisser l'élève apprendre comme il préfère, à son rythme, quand il veut, comme il veut.</i></p>	

- Fig. 17 : Tableau des indicateurs du schéma descripteur -

## 4. Poursuivre l'affinement et la révision des catégories construites

Le travail de catégorisation par induction inclut une démarche constante de révision et d'affinement. Il s'agit de la quatrième étape propre à ce type d'analyse. Outre les allers et retours constants du chercheur entre les données, les questions de recherche et les catégories, cette démarche d'affinement s'avère particulièrement utile étant donné le caractère exploratoire de cette recherche, le matériau utilisé ainsi que notre posture impliquée.

La recherche menée n'est pas neutre<sup>38</sup>. Comme le soulignent Canivet, Cuche et Donnay (2009), menée à des fins de compréhension, elle est au service de l'éducation. La méthodologie empruntée est un travail de réélaboration et d'abstraction qui passe par des choix méthodologiques et qui est mené par nous. Consciente de ces aspects, nous poursuivons une double perspective dans cette démarche d'affinement.

- Éprouver la pertinence du travail d'abstraction mené en regard de la fiabilité du savoir construit via plusieurs triangulations.
- Continuer à rendre le savoir construit intelligible et utilisable par d'autres tout en prenant appui sur ces triangulations pour l'affiner.

Pour ce faire, nous proposons de croiser les regards portés sur le matériau recueilli et sur l'analyse que nous en avons faite. C'est via un travail de triangulation que nous arriverons progressivement à considérer comme « fiable » le savoir construit, dans le sens où il peut être considéré comme atteignant un certain niveau de généralité et ainsi servir de référent.

### 4.1. Triangulation à l'aide d'une autre méthodologie d'analyse

Notre choix méthodologique a été de procéder à une analyse inductive des données brutes. Des critères ont émergé au cours de ce travail. Ils ont soutenu l'identification de quatre facettes. Dans quelle mesure une autre méthodologie, utilisant d'autres critères, aurait-elle identifié ces quatre facettes-là ?

L'analyse des récits microbiographiques menée s'appuie sur le contenu du discours. Néanmoins, bon nombre de recherches qualitatives qui adoptent une posture analytique prennent appui sur la structure du discours. Dans le but d'éprouver l'analyse menée, nous recourons à une méthode d'analyse structurale.

---

<sup>38</sup> Mais quelle recherche peut se targuer d'être neutre (Feltz, 2007, in Caniveat, Cuchet et Donnay, 2009)



## Description de la méthodologie d'analyse structurale

Ce type de méthodologie part du postulat que les mots sont plus qu'un véhicule de représentations, c'est (Cassirer in Demazière et Dubar, 2004) « *un processus par lequel le réel se constitue pour nous comme milieu dans l'unité et la pluralité de son activité signifiante* » (1953, p.51), un système de signes, un enchaînement de symboles mais aussi un milieu et une activité de mise en forme. La mise en forme du discours par les sujets est déjà une construction de sens propre au sujet, révélant son système de référence. L'interprétation du chercheur porte autant sur la structure que sur le contenu du discours afin de repérer, de découper et recouper, de reproduire le travail de catégorisation qu'effectue le sujet au cours de son récit (Malo, 2005).

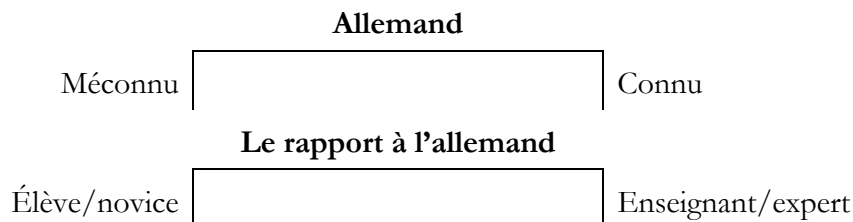
Selon Bourgeois, Nizet et Piret (1996), la technique d'analyse structurale fait partie des méthodes d'analyse de contenu qualifiées de sémantiques et structurales (Mucchielli, 1988). Elle est sémantique dans la mesure où elle s'intéresse au sens du discours. Son objectif est de comprendre correctement celui qui s'exprime et d'attribuer le sens que le locuteur met dans son discours. Elle est structurale, car elle consiste à saisir les associations, les oppositions qui relient les thèmes d'un discours en vue de saisir sa structure.

L'analyse structurale repose sur un postulat de binarité et consiste à mettre deux éléments en relation. Cette relation entre deux termes qui ont quelque chose en commun tout en étant différents est appelée « disjonction ». Les deux termes de cette disjonction doivent aussi se référer à une réalité commune selon un axe sémantique qui est leur seul dénominateur commun. Ces termes sont inverses et sont mutuellement exclusifs. Les disjonctions forment des structures parallèles entre plusieurs disjonctions qui ont un lien entre elles.

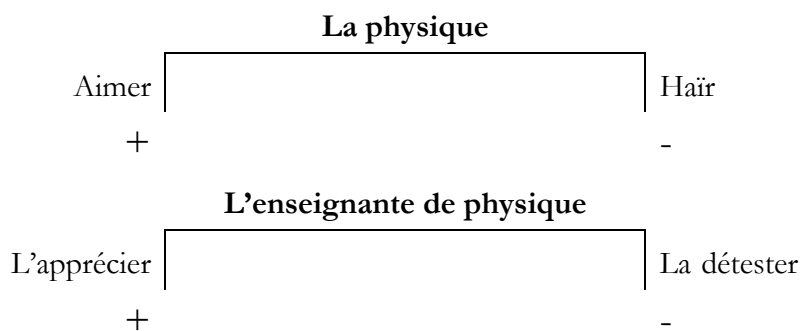
## Mise en œuvre de cette méthodologie sur nos données

Cette approche étant différentes de celle que nous avons menée, nous l'avons utilisée comme outil de validation. Le livre de Bourgeois, Nizet et Piret (1996) nous a permis de nous familiariser avec cette technique.

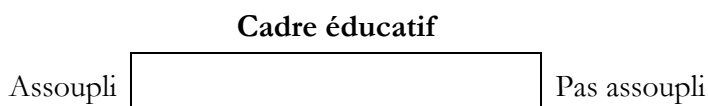
S3-R1 : Je venais de déménager et j'attaquais ma première journée d'école dans ma nouvelle école. Alors que j'avais étudié l'anglais en primaire, j'avais choisi l'allemand comme langue vivante obligatoire. Je devais être dans une classe où tous les élèves débutaient. Et à la 1<sup>ère</sup> heure d'allemand, le prof arrive et il a parlé allemand du début à la fin. Je n'ai même pas pu lui expliquer que je n'avais pas fait d'allemand avant, car pour parler, il fallait parler en allemand.

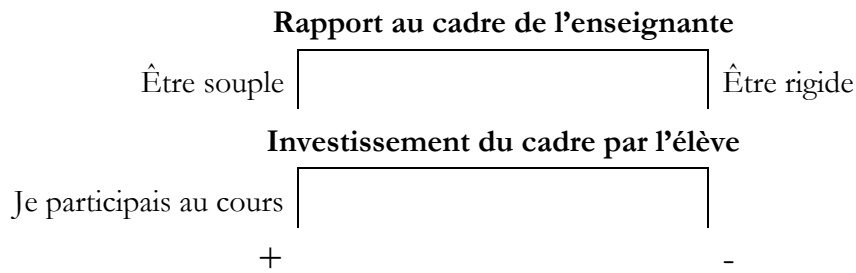


S4-R2 : Cinquième et sixième rénové : l'horreur ! Mme « X » est ENCORE ma prof attirée de physique (je hais la physique). Elle est constamment sur mon dos ! Au cours, aux réunions de parents, elle est là, elle me guette. Une vraie mante religieuse. Je la déteste. Au cours, c'est l'enfer : elle me questionne sans arrêt alors qu'elle sait que je ne comprends rien de rien. Elle se moque de moi ouvertement. Tout le monde rigole, si je pouvais je lui ferais avaler son livre ! Au réunion de parents, c'est la même chose : « Votre fille a de sérieuses lacunes, elle n'est pas prête pour les études supérieures et bla bla bla ». Pour remédier au problème, j'ai pris des leçons particulières en physique, j'ai ainsi fait quelques progrès. Mais à mon avis, Mme « X » a dû me rendre imperméable à la physique car la physique et moi ça fait toujours 6 ! Bref, j'ai réussi ma rétho. Et le jour de la remise des bulletins, elle vient trouver mes parents et leur dit : « Oui, c'est sûr elle a réussi ! Mais SANS MOI, elle ne réussira jamais à l'université. » Cette phrase, elle restera à jamais dans ma mémoire. Cette femme est pour moi l'exemple type du pire prof qui soit. À l'heure actuelle, je me tâte : soit je lui envoie une copie certifiée de mon diplôme avec la mention « a réussi sans vous » ou je vais moi-même lui porter. Qui est-ce qui a dit ? « La vengeance est un plat qui se mange froid ».



S2-R2 : En rétho, j'avais 7 heures de math et comme professeur, une vieille fille très sympa. Je commençais presque tous les jours par le cours de math. Il m'arrivait très régulièrement de rater mon bus mais elle acceptait mes retards sans que je ne doive passer par le secrétariat. Sinon, je pense que j'aurais eu quelques retenues. J'appréciais le cours de math et je n'avais pas trop de difficultés. Elle blaguait sur mes retards et je pense qu'elle m'appréciait quand même. Cela m'a permis de bien vivre ce cours et d'être, maintenant, assez tolérante sur cet aspect. Je ne faisais pas grand-chose « de mal », je respectais mon professeur et je participais au cours.





Les disjonctions mettent en évidence des axes sémantiques. Les intitulés de ces axes renvoient aux quatre facettes de notre catégorisation de la relation pédagogique. Ainsi, l'appui sur d'autres critères que les conduites, les actes et les intentions laisse aussi apparaître le découpage en facettes. Les critères utilisés pour construire le schéma semblent être relativement valides en regard de la méthodologie d'analyse utilisée. Cela nous permet également de relever que les catégories construites sont relativement fiables.

Cette analyse, en abordant notre matériau sous un angle différent, permet de faire les constats suivants.

- Les disjonctions parallèles ont mis en évidence que des liens entre les quatre facettes étaient perceptibles au niveau de la structure des discours. Par exemple, la personne porteuse d'une matière peut être haïe au même titre que sa matière. Ici, un lien entre la catégorie « lien ontologique » et « contenu-savoir » est observé. Il semble que la facette « lien ontologique » ait un statut particulier.
- Le matériau est organisé en « valences » positives ou négatives via les disjonctions. Mais là, notre catégorisation en tendances de reconnaissance dépasse cette opposition unilatérale.

En synthèse, les analyses narratives et structurales abordent le matériau sous des angles différents. Elles semblent complémentaires car chacune met de l'ordre dans les données en mettant en évidence les facettes du schéma descripteur de la relation pédagogique.

## 4.2. Triangulation à l'aide d'autres données

Il s'agit de voir dans quelle mesure les indicateurs qui fondent la construction du schéma permettent l'identification des facettes au sein d'autres matériaux que les récits microbiographiques.

En fin de formation, les étudiants sont invités à relire les trois récits évoqués au début de la formation et à répondre par écrit à la question suivante : « *Qu'est-ce qui caractérise, selon vous, une relation pédagogique positive/négative ? Vous êtes plus conscient de votre conception d'une relation pédagogique. Quelles leçons en tirez-vous pour établir une relation avec vos élèves, dans le futur ?* »

Voici le type de matériau recueilli (S20)

Qu'est-ce qui caractérise selon vous une relation pédagogique positive ?

*Le prof doit assumer son statut de professeur et doit aider les élèves à se développer sur le plan cognitif mais aussi sur le plan affectif. Une relation pédagogique positive ne sera possible, selon moi, que si le climat est favorable à l'apprentissage.*

Qu'est-ce qui caractérise selon vous une relation pédagogique négative ?

*Le manque d'écoute (prof => élève, élève => prof) ; empêcher l'élève de se développer sur le plan affectif (expl : l'humilier). Le manque de respect*

Vous êtes plus conscient de votre conception d'une relation pédagogique. Quelles leçons en tirez-vous pour entrer en relation avec vos élèves ?

*Garder un minimum de distance entre les élèves et moi, je reste professeur et eux, élèves ; Toujours être à l'écoute des élèves, au-delà de la simple écoute de ce qu'ils racontent, mais aussi de ce qu'ils ont besoin pour se développer, de ce qu'ils vivent.*

Ce matériau envisage des interventions éducatives globales. Des indicateurs repris dans le schéma descripteur y sont observés. Nous avons utilisé les écrits rapportés en fin de formation comme second matériau de recherche dans l'optique de tester la fiabilité des indicateurs du schéma. Les récits ont ainsi été analysés à la lumière de ces indicateurs. Au terme de ce travail, ces derniers semblent fiables pour mener une analyse avec des données relatives à la relation pédagogique, recueillies différemment et à un autre moment. En effet, les récits rapportaient des éléments que nous avons pu associer à l'une ou l'autre facette.

Cette triangulation a permis de prendre du recul par rapport aux matériaux recueillis. L'évocation de récits microbiographiques renvoie à des situations particulières tandis que les écrits de fin de formation décrivent une relation pédagogique qui s'écoule dans le temps. Si des indicateurs d'une voire de deux facettes sont observés dans les récits, ils relèvent bien souvent de trois voire de quatre facette dans les récits de fin de formation. Ces derniers semblent offrir une lecture complexe d'une relation pédagogique perçue dans sa globalité.

Ce constat met en évidence que nos catégories sont construites sur la base de situations singulières via des récits microbiographiques. Ils mettent chacun en lumière un aspect de la relation pédagogique. Le schéma rassemble les éléments mis en lumière et met en mots des aspects de la relation pédagogique qui sont présents conjointement.

### 4.3. Triangulation à l'aide d'autres chercheurs

Étant seule, confrontée à un corpus de données, la question de la fiabilité de l'analyse en quatre facettes pousse à recourir à des ressources auprès de collègues chercheurs.

La question qui nous guide est : comment un autre chercheur classera-t-il les nonante récits en fonction des critères identifiés ? Dans quelle mesure son analyse se rapprochera-t-elle de la nôtre ?

Deux collègues ont été associés à un travail d'analyse. Après leur avoir présenté les indicateurs ainsi que les catégories construites, vingt récits différents leur ont été présentés. Ils les ont lus et analysés à la lumière des critères donnés. Ils argumentaient leurs analyses en pointant des indicateurs dans les récits analysés. Le pourcentage d'accord était de 90 %. Deux récits sur 20 faisaient l'objet de discussion avant d'arriver à un accord. Cette discussion a nourri la formalisation de nos indicateurs.

Outre sa première visée, ce travail a permis de

- revoir le vocabulaire utilisé dans les différents indicateurs repris dans le schéma : une précision terminologique s'avérait parfois nécessaire ;
- faire émerger de nouveaux indicateurs, à partir des récits, tels que les collègues chercheurs ont pu les rapporter.

### 4.4. Triangulation à l'aide des sujets

Le fait d'adopter une entrée par les sujets les pose comme des ressources potentielles pour tester la fiabilité du schéma construit à partir de leurs propres récits microbiographiques.

Dans la suite de notre recherche, un entretien est mené auprès de chaque sujet. Nous avons utilisé une partie de cet entretien pour éprouver, à l'aide du regard de chaque sujet, le schéma descripteur construit. Il s'agit de voir si, d'une part, chaque sujet utilise les critères du schéma, de la même manière que nous, à la lumière de ses propres récits et, d'autre part, si le schéma est compréhensible par une autre personne que nous et/ou qu'un chercheur.

Concrètement, nous avons commencé par présenter le schéma descripteur construit. Le fait de devoir l'expliquer à une autre personne nous a obligée à le rendre compréhensible. Un support en carton en trois dimensions a été élaboré pour soutenir l'explication des quatre facettes. Chaque facette était représentée par un triangle de couleur. Les indicateurs repris dans le tableau étaient écrits sur chaque facette. Les sujets avaient la possibilité de prendre chaque facette en main, de la manipuler, de lire ce qui était écrit, de les situer les unes par rapport aux autres, etc.

Au terme de la présentation du schéma, nous demandons au sujet de relire les trois récits évoqués en décembre 2005 avant de lui poser la question suivante : « *En fonction du schéma que je viens de vous présenter, dans quelle(s) facette(s) placeriez-vous vos récits ?* » « *Quels sont les éléments de votre texte qui vous permettent de placer ce récit dans cette facette-là ?* »

Le sujet surlignait alors les mots qui étaient importants pour lui dans le récit écrit et les associait aux indicateurs du schéma descripteur en choisissant une couleur de surlignage.

Nous relevons deux limites à cette analyse menée avec les sujets.

D'une part, le support en trois dimensions constitue notre traduction du schéma descripteur. La voix du chercheur y est très présente. Néanmoins, le fait de le présenter aux différents sujets offre des occasions de confrontations via les termes utilisés.

D'autre part, la relation construite avec les sujets lors de la formation initiale ainsi que le fait de les considérer comme des partenaires au sein de cette recherche sont à la source d'un effet de désirabilité sociale. Ce biais semble inéluctable étant donné notre perspective de recherche. Néanmoins, tout en étant consciente que ce test réalisé avec les sujets a ses limites, il apporte des informations utiles. Nous pensons en effet que c'est via les différentes triangulations prenant appui sur de multiples subjectivités que nous pourrions progressivement approcher la réalité.

Néanmoins, les 90 récits qui ont soutenu la construction du schéma ont été analysés par un autre sujet que le chercheur. Le pourcentage d'accord entre ces deux types d'analyse est de 87,7%<sup>39</sup>. Mais au-delà du calcul d'un pourcentage d'accord, les regards portés par les 30 sujets sur le schéma ont soutenu différentes adaptations.

Premièrement, cette triangulation a pris place au cours de la construction du schéma. Seules les valences positives et négatives étaient rapportées. Le regard porté par certains sujets sur leur récit a permis d'identifier des indicateurs proches d'une tendance d'excès de reconnaissance. Cela a relancé notre analyse en termes de valences positives et négatives. La confrontation avec des apports nouveaux a constitué une plus-value pour la construction du schéma. Elle a largement soutenu l'identification des trois tendances de reconnaissance.

**Sujet 25, entretien 1, propos relatifs au S25-R2 :** Le récit évoquait un professeur qui demandait à ses élèves de la tutoyer. Les propos de l'entretien vont au-delà de son évocation écrite.

*« La prof était très proche des élèves, généralement ça passait vraiment bien. Moi j'ai toujours eu un peu de mal d'être trop proche... Mais donc en général ça marchait bien... Elle arrivait à avoir cette ouverture avec les élèves... Elle était prof de musique, elle était chef de chorale, elle donnait des cours de guitare, donc ses élèves de guitare la connaissaient bien, quand ils allaient dans*

---

<sup>39</sup> Les détails de cette analyse sont repris pour chaque récit dans un tableau mis en ANNEXES II.

*sa chorale.. (...) c'était une ambiance détendue et tout ça donc... c'est plutôt une relation de personne à personne, plutôt qu'une relation prof élève... Par contre, moi, dans un cadre scolaire, j'avais un peu de mal avec cela car c'était deux degrés d'ouverture différents... Il y a un degré d'ouverture qui ne va pas forcément avec ce que j'appelle une relation copain... C'est un autre type d'ouverture et moi j'avais un peu de mal avec cela... Je m'entendais très bien avec elle mais le fait qu'elle me demande de la tutoyer au cours, ça me dérangeait ... J'aurais voulu qu'elle ne soit pas au même niveau qu'un élève... »*

Deuxièmement, la représentation du schéma en quatre triangles (un pour chaque facette) ne semblait pas être une plus-value pour soutenir la compréhension des facettes. Au contraire, les triangles faisaient parfois pensé à la figure proposée par Houssaye, ce qui amenait des confusions. Ce constat nous a amenée à représenter les facettes du schéma descripteur via les quatre faces d'un parallélépipède rectangle. Cette représentation présente l'avantage de montrer que chaque face fait partie d'un tout et est présente conjointement aux trois autres.

Troisièmement, cette triangulation a permis aux sujets de « parler à propos » de leurs récits en donnant des éléments supplémentaires tout en nous donnant la possibilité de prendre du recul par rapport au schéma construit. Leurs propos ont continué à participer à la construction du schéma. Ainsi, les sujets ajoutaient des indicateurs non transcrits dans leurs récits et pourtant issus de la situation. Certains ajoutaient des actes, des conduites et surtout des intentions, ce qui a permis de compléter le critère « intentions » de la première analyse (cf. p.146). Ces ajouts sont indiqués en gras dans la figure suivante.

Critères	Indicateurs
Intention	<i><b>Il avait envie de faire découvrir la culture latine.</b></i>
Actes	<i>avait fait jouer le premier texte vu rendait son cours très vivant <b>Il a organisé un voyage à Rome.</b></i>
Conduites	<i>dynamique, souriant, passionné par ce qu'il enseignait</i>
Effets	<i>J'ai toujours apprécié le latin</i>
Climat affectif	<i>...apprécié...</i>

-Fig. 7b : Tableau des indicateurs du schéma descripteur –

Les sujets avaient encore bien en mémoire leurs récits. Ils donnaient des indications supplémentaires sur ce qui s'était passé avant, pendant ou après (choses qui n'étaient pas nécessairement écrites). Ainsi, dans le temps, les situations rapportées couvrent plus qu'une facette.

### **Sujet 12 entretien 1, par rapport à son récit 2 :**

*« Au niveau du cadre éducatif : Il y avait un cadre qui préexistait même si la prof était très différente de quand elle était en classe avec tous. Le cadre était plus souple, elle était moins sévère. Elle ouvrait son cadre en fonction de la situation. Elle se permettait de plaisanter avec les élèves... Elle avait un cadre qu'elle ouvrait en fonction de la situation. La cadre semi-ouvert : même en classe, elle s'adaptait aux élèves mais il y avait une certaine discipline, elle était droite ; elle avait ses principes, il y avait des valeurs auxquelles elle tenait et auxquelles il ne fallait pas déroger : c'était sur les valeurs qu'elle était à cheval : le respect, l'entraide, l'écoute, ...*

*Ce genre de balises était ancré. Mais sur le reste, il y avait moyen de plaisanter, de donner son avis. On ne se sentait pas en insécurité, elle était juste. Mais on se sentait plus libre au cours de rattrapage. Au niveau de l'apprentissage aussi : c'était vraiment des méthodes pour nous faire apprendre un contenu. Elle centrait son projet d'apprentissage sur la satisfaction de ... Son objectif était de nous voir progresser. C'est là qu'elle mettait son processus d'apprentissage. Il était spécifique à chaque étudiant, elle se basait sur la manière de faire acquérir... »*

Certains sujets faisaient aussi des liens entre les facettes au cours de leurs analyses. Ils relèvent la présence simultanée de plusieurs facettes. Ils indiquent ainsi que la représentation en schéma est dynamique, qu'elle appréhende une réalité complexe qui s'écoule dans le temps.

### **Sujet 25 - Entretien 1, propos par rapport au récit 1**

*« Les limites étaient mises très loin, tellement loin qu'on ne savait même pas si elles étaient là. On était dans un terrain vague. Il n'y avait pas de limite... Évidemment, ça a des répercussions sur les autres catégories.*

*Ça se voit d'autant plus que quand on n'a pas le côté « cadre éducatif », ça ne sert à rien d'essayer d'avoir une relation au niveau de l'apprentissage ou même du contenu (savoir).... »*

### **Sujet 26 – Entretien 1 par rapport au récit 3**

*« Dans un cadre qui est parfaitement défini, dans lequel on ne peut pas en sortir... Il y a un grand sentiment d'insécurité en cas d'erreur. Il n'y a pas de transparence... Il y a beaucoup de choses implicites... Ça va de soi pour l'intervenant, mais non, ça ne va pas de soi pour les élèves. Le climat d'apprentissage n'est pas non plus agréable car finalement, l'élève n'a aucun pouvoir si ce n'est celui de répondre aux ordres et aux instructions.*

*C'est vraiment faire acquérir un contenu. (...) On pourrait se mettre ici au niveau du contenu... Normalement, l'intervenant est la personne qui est experte et comme elle ne l'est pas, il y a tout qui s'écroule. La personne n'a plus aucune autorité, quand on se rend compte qu'elle se présentait comme experte et qu'elle ne l'est pas. Ici le cadre était fermé et en plus si on se rend compte que la personne n'est pas experte et là aussi le cadre il s'effondre... Et alors, les personnes vont sortir du cadre éducatif, en ne respectant plus les règles imposées. »*



Quatrièmement, de manière générale, l'analyse invitait à revisiter des images identitaires antérieures à travers un regard d'enseignant, alors que les récits abordaient la réalité d'un point de vue d'élève. Les sujets enseignants se sont reconnus dans les indicateurs. Cette posture d'enseignant à propos de notre catégorisation donne une certaine fiabilité à nos indicateurs comme abordant la réalité selon un angle « enseignant ».

En outre, ce temps a été perçu par la plupart des sujets comme un moment de développement professionnel. Ils percevaient une forme de clarification de leurs images identitaires. Cette manière d'appréhender le schéma descripteur laisse percevoir son potentiel. Bien plus qu'un résultat de recherche, il s'est avéré être un instrument qui aide les sujets enseignants à parler de leur vécu et surtout à prendre conscience des aspects qui les ont marqués au sein des relations pédagogiques vécues.

En définitive, via 30 regards supplémentaires, cette triangulation a reconnu une certaine fiabilité au schéma tout en participant à sa construction. Le caractère dynamique et complexe des facettes de la relation pédagogique a été mis en évidence. La réalité décrite à travers le schéma n'est pas figée, les conduites des enseignants au cours du temps varient.

#### 4.5. Synthèse

Les différentes triangulations ainsi que le croisement des données ont chacune participé à l'affinement et à la révision des catégories qui fondent le schéma descripteur de la relation pédagogique. Elles ont permis :

- d'adapter le vocabulaire utilisé pour parler des différentes catégories en vue d'une compréhension par les sujets (souci d'intercompréhension) ;
- d'asseoir la représentation du climat selon des axes dialectiques ; des indicateurs sont validés et apportés au sein des trois tendances de reconnaissance ;
- d'affirmer la complexité de l'objet « relation pédagogique ». Étant une réalité qui s'écoule dans le temps, la relation pédagogique est constituée de quatre facettes. Mais si on fait un arrêt sur image à un temps « T », ce qui a été possible par les récits microbiographiques, il est possible de repérer des indicateurs relevant d'une facette qui prédomine ;
- d'observer des liens dynamiques entre les quatre facettes. Une relation pédagogique serait multi facettes. Ces liens n'ont pas été analysés finement. Ils ouvrent un champ d'hypothèses ;
- de positionner notre schéma selon un angle « enseignant » à propos de la relation pédagogique.

## 5. Présenter le schéma construit

Au terme de ces différentes triangulations, il s'agit de donner une vision globale et unificatrice à notre schéma descripteur.

À l'intersection entre nos deux champs d'étude, ce schéma remplit plusieurs fonctions.

- Une fonction d'intelligibilité : il apporte des éléments de réponse à la question des caractéristiques des images identitaires en rapport avec la relation pédagogique.
- Une fonction de clarification conceptuelle : il donne des points d'appui pour parler de la relation pédagogique telle qu'elle est envisagée d'un point de vue enseignant.
- Une fonction de communication : au cours de l'étude, ce schéma a été présenté aux sujets participant à la recherche. Il a accompagné le chercheur et chaque sujet dans leurs échanges. Il a permis de construire un langage commun. Le souci d'intercompréhension entre chercheur et praticiens par l'intermédiaire de ce schéma descripteur laisse entrevoir une visée pragmatique au sein de cette recherche.

Dans la suite du document, nous faisons le choix de présenter les résultats de nos analyses dans une partie qui pourrait être consultée de manière indépendante.

## Un schéma descripteur des images identitaires relatives à la relation pédagogique

### 1. La relation pédagogique

La relation pédagogique fait partie du quotidien scolaire. Les écrits sur les pratiques enseignantes (Perrenoud, 1999 ; Gauthier, 1998 ; Felouzis, 1997 ; Barrère, 2002 ; Hess, 1994) montrent que la relation que l'enseignant entretient avec les élèves est au cœur du métier. Elle est autant un outil au service de l'apprentissage des élèves qu'un objet à prendre en considération dans l'exercice du métier. Outre les aspects cognitifs et ceux liés à l'apprentissage, la relation implique des aspects affectifs et identitaires. Elle associe éducation, apprentissage, instruction et développement personnel.

Ce sont ces différents aspects que notre étude nous a menés à étudier en vue d'apporter des éléments de compréhension à cette réalité complexe à laquelle renvoie la « relation pédagogique ».

### 2. Un objet d'étude

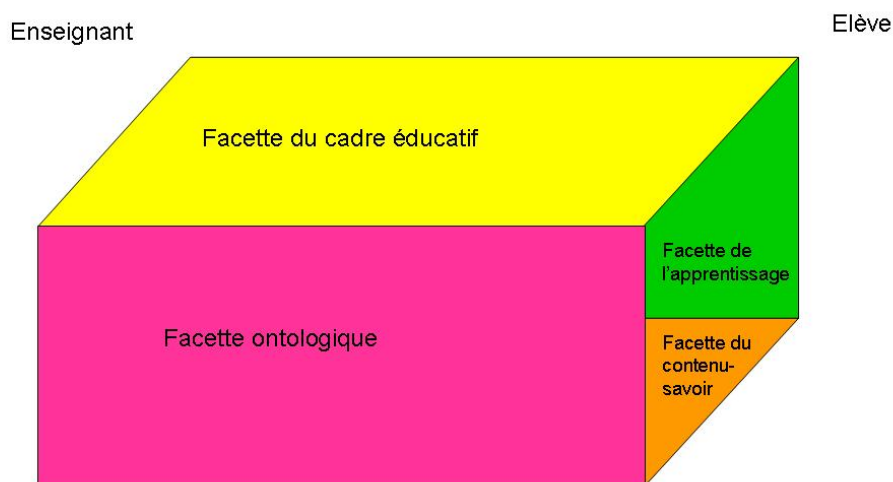
Peu de données existent quant à la manière dont un enseignant envisage et gère la relation pédagogique avec ses élèves tout en se construisant comme un enseignant au fur et à mesure de ces relations. En recueillant les images identitaires que des enseignants en formation initiale véhiculent à propos de la relation pédagogique, nous tentons d'éclairer cet aspect du métier.

#### Quatre facettes

Nos premières analyses ont d'identifié quatre facettes au sein de la relation pédagogique, en fonction des intentions, des actes et des conduites propres à un intervenant. Chacune d'elles spécifie des modes d'entrée en relation avec les élèves selon qu'elle mettent davantage en avant le fait que ce sont des personnes en interaction (facette du lien ontologique), le cadre éducatif dans lequel les relations se construisent (facette du cadre éducatif), le contenu-savoir qui est à transmettre (facette contenu-savoir), ou le dispositif d'apprentissage mis en place (facette apprentissage).

Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et ses élèves. En fonction du moment de son intervention, un enseignant peut mettre l'accent sur l'une ou l'autre facette selon ses intentions, son état personnel et/ou les réactions des élèves.

Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec les élèves.

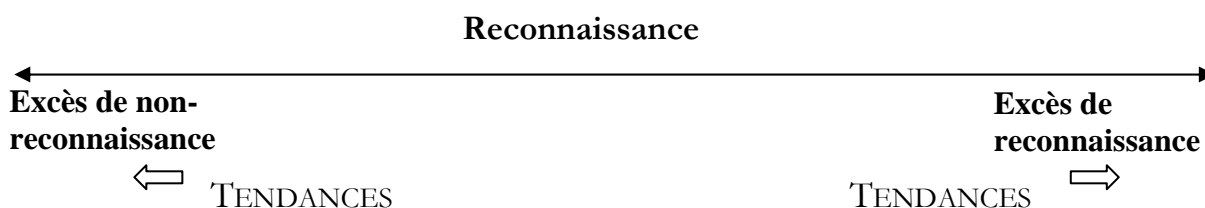


Ces quatre modes d'entrée en relation sont porteurs de représentations spécifiques qui circulent, qui sont construites et utilisées par les enseignants et les élèves. Elles constituent des indicateurs que nous avons organisés au sein de notre schéma.

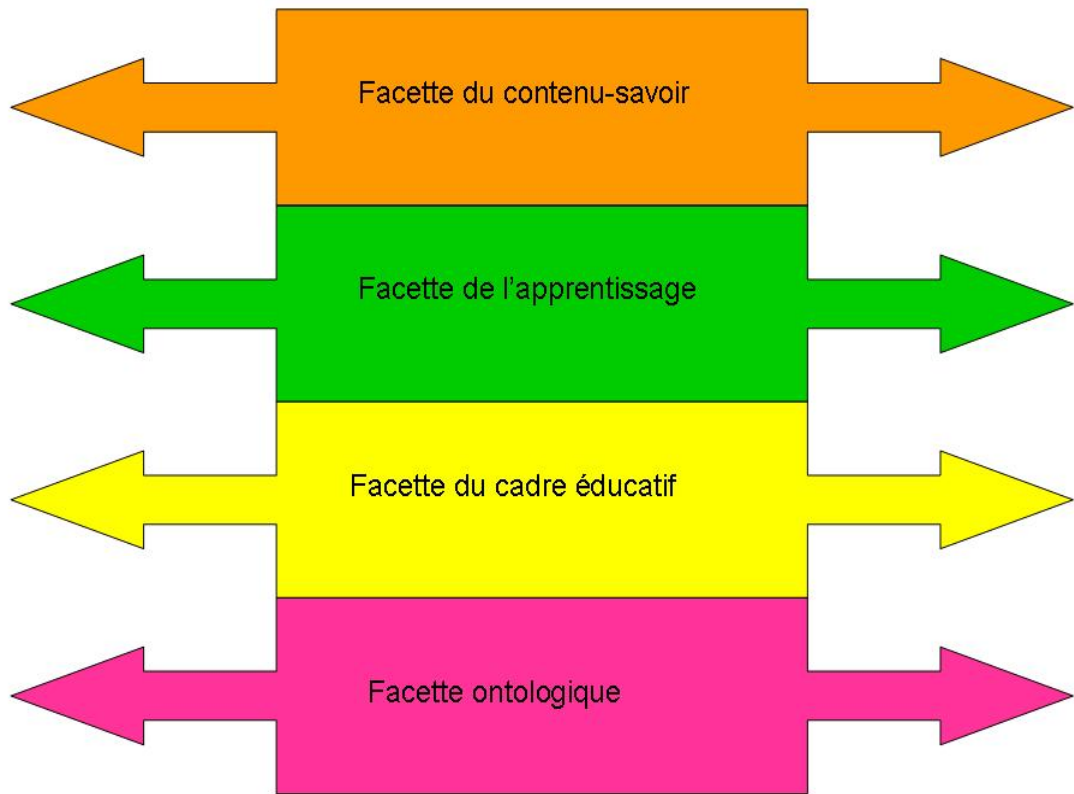
### Une axe de reconnaissance

Outre ces facettes, les personnes en relation ont des ressentis par rapport à la manière dont elles se sentent reconnues par l'autre.

Cet aspect est représenté via un axe de reconnaissance qui tente de rendre compte de trois tendances : une tendance qui manifeste un excès de non reconnaissance, une tendance qui rend compte d'une reconnaissance et une tendance qui indique un excès de reconnaissance. Elles sont représentées sous la forme d'un axe dialectique qui définit un continuum entre deux extrêmes. Le continuum montre qu'il existe plusieurs façons de manifester de la reconnaissance sans que cela ne pose problème. Le fait d'adopter une position extrême peut être perçu comme un excès de non reconnaissance ou un excès de reconnaissance et vécu négativement.



Cet axe associé aux quatre facettes du schéma descripteur de la relation pédagogique permet la représentation suivante :



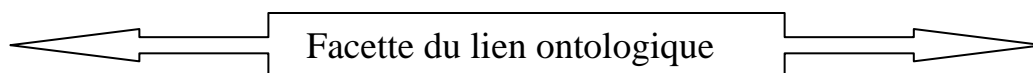
### 3. Description des quatre facettes

#### 3.1. La facette du lien ontologique

La relation pédagogique met en présence au moins deux individus en interaction. Un lien se construit entre deux personnes spécifiques. Ce lien ontologique est porteur dans la construction identitaire de chaque personne qui est, et qui entre en relation car c'est dans la relation à l'autre que l'individu prend conscience de ses spécificités, de ses désirs, etc.

#### Les indicateurs relatifs au lien ontologique

Les indicateurs de la facette du lien ontologique sont des actes posés par un enseignant qui traduisent une façon d'établir un lien avec un élève. Les conduites marquent une manière d'être dans l'échange avec l'élève. Les intentions sous-jacentes consistent à établir un type de lien avec l'élève. L'axe de reconnaissance permet de pointer différentes manières de considérer la personne, de la soutenir, de la respecter avec ses spécificités.



<b>Intention</b>	Accorder trop peu de place à la connaissance des spécificités de l'élève	Connaître, rencontrer l'élève en tant que personne, avec ses spécificités.	Accorder beaucoup trop de place à la rencontre, à la connaissance de l'autre.
<b>Conduite</b>	Rester trop centré sur sa personne, sur ses préjugés à l'égard de l'autre. Rester trop distant.	Être ouvert à l'autre. Être prêt à nouer des contacts. Être authentique dans l'échange. Être attentif à la situation personnelle de l'élève : aller vers, s'intéresser à lui, être à l'écoute, se montrer sympa.	Investir à l'excès la relation : être très/trop sympa, être trop ouvert, trop proche.
<b>Actes</b>	Ne pas aller à la rencontre de la personne et de ses spécificités : juger, se moquer, humilier, comparer.	Installer une relation : dialoguer, parler, se présenter, faire connaissance, discuter, échanger, découvrir l'autre, nouer des contacts, etc.	Poser des questions trop personnelles. Nouer des contacts de trop grande proximité.

Les indicateurs des colonnes extrêmes peuvent paraître caricaturaux. Il s'agit de tendances globales qui aident à décrire une réalité complexe. Ils sont également à replacer dans le temps et dans une dynamique d'interaction régulatrice. La relation se construit progressivement : un enseignant peut se fermer aux élèves après avoir été trop proche. L'enseignant tente ainsi de trouver sa place, entre distance et proximité.

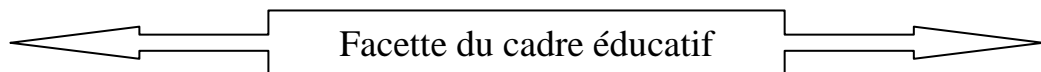
### 3.2. La facette du cadre éducatif

Le cadre éducatif est avant tout un cadre qui indique la présence de règles, de normes, de valeurs, de missions, qui permet à chacun de fonctionner et d'agir ensemble en vue d'un apprentissage.

Ce cadre se situe dans un contexte éducatif qui lui donne une orientation. En effet, l'éducation est la mise en œuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain. Le cadre éducatif renvoie aux balises mises en place dans un contexte et qui définissent une place à l'individu en vue de soutenir sa croissance personnelle, son épanouissement et sa formation.

#### Les indicateurs relatifs au cadre éducatif

Les actes posés par l'enseignant consistent à établir un cadre éducatif. Ses conduites indiquent une manière d'être à l'égard de ce cadre ainsi qu'une manière d'être avec l'élève au sein de ce cadre. L'axe de reconnaissance indique différentes manières d'investir le cadre éducatif avec l'élève.



Facette du cadre éducatif			
<b>Intention</b>	Envie excessive de garder le contrôle	Envie de travailler dans de bonnes conditions. Créer un cadre de travail propice, où chacun puisse prendre sa place.	Donner trop de place à l'élève au sien du cadre.
<b>Conduite</b>	Prendre trop de pouvoir. Être autoritaire. Ne pas laisser de place à l'élève.	Être garant du cadre. Mettre en confiance. Impliquer les élèves dans la construction du cadre, leur donner une place : accepter les propositions, négocier, etc. Être juste, cohérent.	Être trop confiant à l'égard des élèves et de leur capacité à prendre leur place au sein du cadre. Être trop copain.
<b>Actes</b>	Définir seul un cadre de travail : imposer, ne pas tolérer, faire respecter, etc.	Construire un cadre éducatif où chacun a une place : organiser le cadre, clarifier les règles, les faire comprendre, les rappeler, donner la parole aux élèves, négocier, etc.	Ne pas établir de limites suffisamment claires. Établir un cadre trop large.

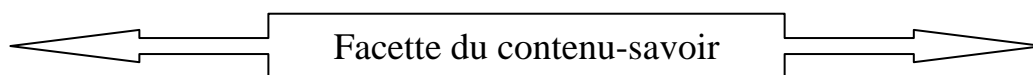
Les indicateurs des colonnes sont des tendances globales, qui aident à cerner différentes manières d'établir un cadre éducatif. Ainsi, dans le temps, les enseignants adoptent des conduites et posent des actes situés dans différentes colonnes, en fonction de leur projet, des réactions des élèves. Ainsi, un enseignant qui a fait confiance à ses élèves pourrait se sentir obligé, vu les réactions des élèves, d'établir un cadre plus rigide. Tout en manifestant une forme de reconnaissance, un enseignant peut établir des règles, les rappeler ou sanctionner.

### 3.3. La facette du contenu-savoir

Le contenu-savoir est souvent posé comme un objet qui légitime la relation pédagogique. Dans le cadre de la relation pédagogique, l'enseignant a déjà construit une relation avec le savoir. Il se donne pour mission de mettre l'élève en présence d'un savoir en vue de le soutenir dans la construction d'une relation avec ce savoir.

#### Les indicateurs relatifs au contenu-savoir

L'enseignant va poser des actes pour mettre l'élève en présence d'un contenu-savoir. Pour ce faire, il va transmettre le contenu d'une certaine façon. Ses conduites traduiront une manière d'être en relation avec le contenu-savoir et une manière de considérer la relation que l'élève établit avec ce savoir. L'axe de reconnaissance indique différentes modalités d'investissement de la relation au savoir de l'enseignant ou de l'élève.



Facette du contenu-savoir			
Intentions	Volonté de transmettre un contenu établi.	Envie de faire découvrir, de faire passer un contenu, d'éveiller et d'accrocher à des connaissances.	Donner trop de place à la relation que l'élève a avec le contenu.
Conduites	Être passionné/expert trop centré sur sa passion ou sur le contenu à voir (programme). Être centré sur son avis quant à la relation que l'élève a avec le contenu	Être un expert passionné qui partage sa passion avec dynamisme. Partager sa passion avec dynamisme. Être attentif à la relation que l'autre peut construire avec un savoir défini.	Être trop centré sur la relation d'intérêt que l'élève a avec le contenu. Être trop ouvert à des contenus proposés par l'élève.
Actes	Donner un contenu établi, sans tenir compte de la relation que les élèves ont avec le savoir.	Rendre le contenu-savoir accessible : intéresser, commenter, raconter, de manière claire, structurée, différente, variée, attrayante ou passionnante.	Laisser l'élève construire la relation dont il a envie avec le contenu. Ne voir que les contenus qui intéressent.

Les indicateurs des colonnes extrêmes sont à nuancer. Ainsi, des enseignants sont parfois contraints de se centrer sur leur contenu au détriment des élèves, mais voudraient par la suite adopter d'autres conduites. De même, certains enseignants qui tenteraient d'accrocher leurs élèves, de partir de leurs intérêts se trouveraient limités car les élèves réagissent peu, par manque d'intérêt. La manière d'agir dépend aussi du contexte : un intérimaire peut se voir contraint de suivre le découpage de l'enseignant titulaire.



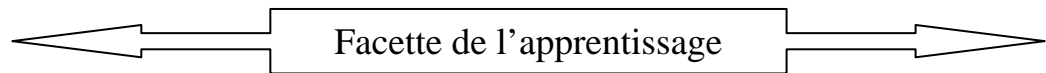
### 3.4. La facette de l'apprentissage

L'apprentissage est la démarche personnelle d'un apprenant par laquelle il va pouvoir acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette démarche participe au développement de l'élève et fait partie de l'intervention éducative.

Le processus d'apprentissage de l'élève considéré comme un apprenant peut être soutenu, guidé, accompagné par un enseignant. Ce dernier développe différents dispositifs pour permettre à l'apprenant d'apprendre.

#### Les indicateurs de la facette apprentissage

Pour soutenir l'apprentissage de ses élèves, l'enseignant élabore un dispositif. Ses conduites laissent transparaître sa manière de considérer l'apprentissage et les apprenants. L'axe de reconnaissance montre comment l'enseignant investit ce champ du soutien à l'apprentissage des élèves.



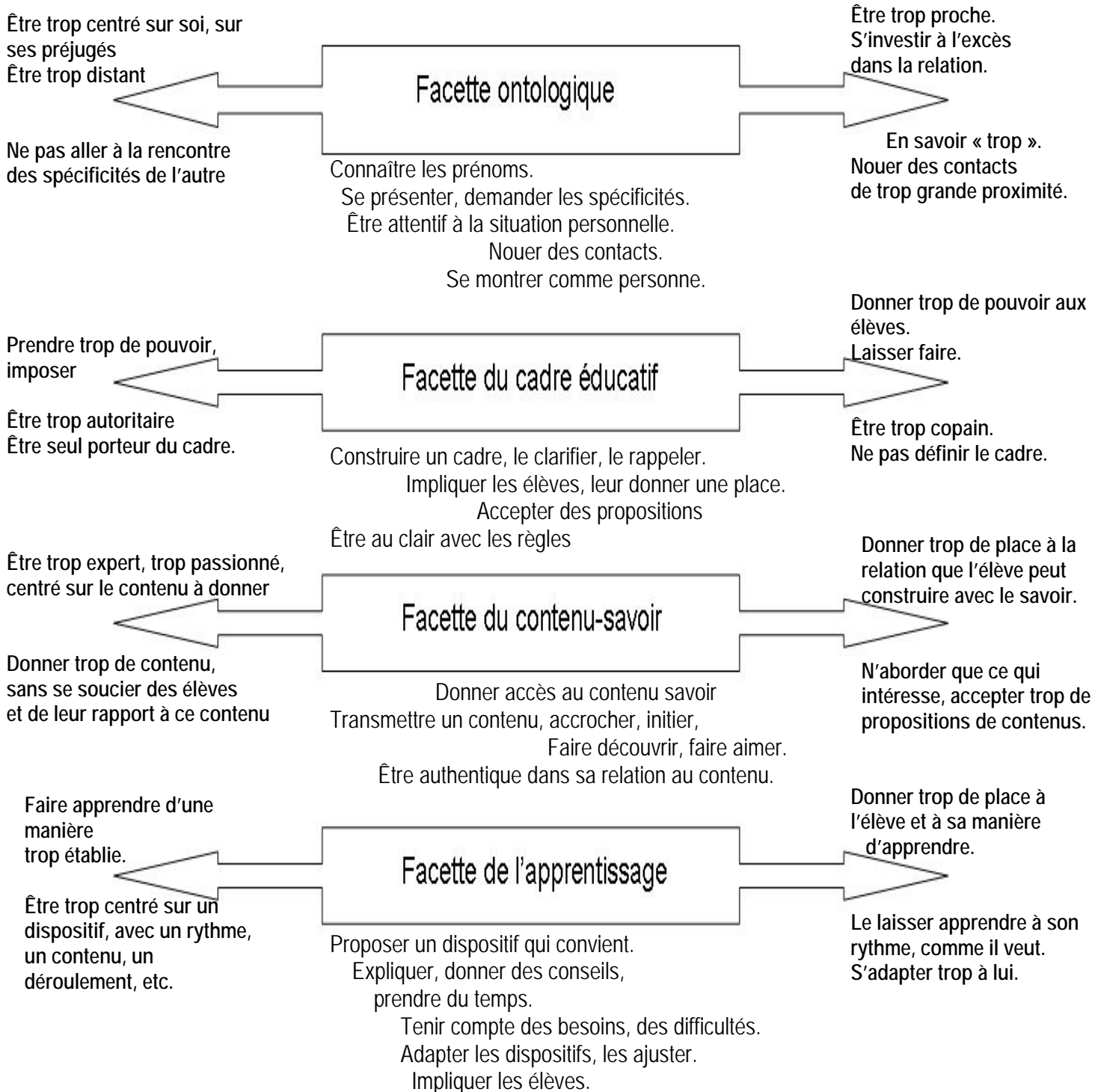
Intentions	Faire apprendre d'une manière trop établie, préconçue.	Vouloir faire comprendre, faire apprendre. Soutenir l'apprentissage de manière appropriée.	Donner trop de place à l'élève et à sa manière d'apprendre.
Conduites	Être trop centré sur le dispositif mis en place. Ne pas être attentif à la manière d'apprendre de l'apprenant, de ses difficultés, de ses besoins.	Être impliqué dans le soutien de l'apprentissage de manière adaptée : être patient, à l'écoute, être présent pour aider, faire confiance à l'élève, croire en ses capacités, impliquer dans l'apprentissage.	Être trop à l'écoute ou centré sur les besoins, difficultés et modes d'apprentissage préférentiels des élèves.
Actes	Construire un dispositif défini, selon un rythme établi, avec ceux qui suivent, montrer, dire de, faire faire, etc.	Construire un dispositif adapté : proposer un dispositif, des exercices, expliquer, susciter des questions, donner des conseils, s'adapter à sa manière de comprendre, identifier des besoins, motiver, encourager à apprendre, etc.	Construire un dispositif qui permette à l'apprenant d'apprendre comme il le veut, quand il le veut, avec excès.

Comme dans les autres tableaux, les indicateurs rendent compte d'une partie de la réalité et aident à l'organiser.

Dans certains cas, les intentions des enseignants ne rejoignent pas les actes posés. Ils ne savent pas comment procéder ou sont perdus devant la diversité des élèves. De même, le souci accordé aux élèves, au fait de leur donner une place d'acteurs se heurte à la nécessité de rester dans un cadre défini par des objectifs d'apprentissage. Ici, les modes d'entrée en relation pourraient varier dans le temps entre une prise en considération nécessaire des objectifs d'apprentissage et l'adaptation aux élèves.

Facettes de la relation pédagogique				
	Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu-savoir	Apprentissage
Climat	Exces de non-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu de place pour la connaissance ou la rencontre avec l'élève.</li> <li>• Rester trop centré sur soi, sur ses préjugés à l'égard de l'autre. Être trop distant.</li> <li>• Ne pas aller à la rencontre de la personne de l'élève et de ses spécificités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmettre un contenu établi.</li> <li>• Être expert, passionné, trop centré sur le contenu à voir. Rester trop centré sur son avis quant à la relation de l'élève avec le contenu.</li> <li>• Donner un contenu établi sans tenir compte de la relation que les élèves ont avec ce contenu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire apprendre d'une manière trop établie, préconçue.</li> <li>• Être trop centré sur le dispositif mis en place. Ne pas être attentif à la manière d'apprendre de l'apprenant, à ses difficultés et besoins.</li> <li>• Construire un dispositif défini selon un rythme établi, une structure : montrer, faire faire, dire de, etc.</li> </ul>
	Reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître, rencontrer l'élève en tant que personne.</li> <li>• Être ouvert à l'autre, être prêt à nouer des contacts, être attentif à la situation personnelle de l'élève.</li> <li>• Installer une relation : faire connaissance, échanger, dialoguer, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envie de faire découvrir, de faire passer un contenu.</li> <li>• Expert, passionné qui partage sa passion avec dynamisme. Être attentif à la relation de l'élève au savoir.</li> <li>• Rendre le contenu accessible : commenter, intéresser, raconter, de manière, innovante, attrayante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutenir l'apprentissage de l'apprenant de manière appropriée.</li> <li>• Être impliqué dans le soutien de l'apprentissage de manière adaptée : être patient, être présent, à l'écoute.</li> <li>• Construire un dispositif adapté à l'apprenant : proposer un dispositif, expliquer, expérimenter, adapter, impliquer, identifier des besoins, etc.</li> </ul>
	Exces de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner trop de place à l'élève au sein du cadre.</li> <li>• Être trop confiant dans la capacité de l'élève à prendre sa place au sein du cadre.</li> <li>• Laisser l'éduqué prendre trop de place au sein du cadre. Ne pas établir de limites, ou trop larges.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner trop de place à la relation que l'élève a avec le savoir.</li> <li>• Être trop centré sur la relation d'intérêt de l'élève au contenu. Être trop ouvert à des contenus proposés.</li> <li>• Laisser l'élève construire la relation dont il a envie avec le contenu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner trop de place à l'élève et à sa manière d'apprendre.</li> <li>• Être trop à l'écoute ou centré sur les besoins, les difficultés et les modes d'apprentissage préférentiels des élèves.</li> <li>• Construire un dispositif qui permet à l'apprenant d'apprendre comme il veut, quand il veut, avec excès.</li> </ul>

## Représentation graphique du schéma



## 6. Statut du schéma descripteur de la relation pédagogique

Au terme de la description du schéma, il nous semble utile de préciser son statut.

Il s'agit d'une modélisation qui pose des jalons pour lire une réalité tout en réduisant la complexité du réel. C'est pourquoi, nous soulignons que les indicateurs repris dans les tableaux, et surtout dans les colonnes extrêmes, sont à nuancer et à replacer en contexte, au sein d'une relation pédagogique qui s'écoule dans le temps.

Chaque facette est décrite isolément, mais elle est à envisager conjointement avec les autres. Une relation pédagogique forme un tout et semble multi facettes. Les facettes qui la constituent sont chacune investies de manières spécifiques par un enseignant et des élèves. Cet investissement spécifique fait la particularité de chaque relation pédagogique. La perméabilité entre les catégories tente de rendre compte de cette dynamique.

La relation pédagogique s'écoule dans le temps et est le fruit de multiples interactions régulatrices. Nous tâchons de rendre compte de cette mouvance via la représentation des facettes en axes dialectiques.

### Quelques limites

Le schéma est le fruit d'une construction menée dans le cadre d'une recherche compréhensive via des méthodologies qualitatives et particulièrement impliquées. Le résultat obtenu présente des limites qu'il est bon de pointer.

Vu le matériau sur lequel nous avons pris appui, des récits microbiographiques, chaque indicateur rend compte d'une réalité située. Ce caractère « situé » mérite d'être précisé.

- Une écriture réflexive : les récits microbiographiques sont rédigés par les étudiants lors de leur formation et empruntent une forme de codage symbolique. Le rapport à l'écrit des sujets influence ce mode de recueil. La consigne d'écrire en « je » des faits de manière descriptive permet néanmoins aux sujets d'investir l'espace d'écriture conféré en y insérant des éléments de sens en lien avec la relation pédagogique.
- Des images identitaires préprofessionnelles : le moment d'évocation se situe au début de la formation. Un certain nombre de sujets véhiculent des images identitaires qui ne sont pas encore celles d'enseignants en action. Toutefois, ces vécus

sont issus de contextes préprofessionnels (le sujet en tant qu'élève). Ils s'ancrent dans leur socialisation biographique (Dubar, 2000). Ces perceptions forment le cadre de référence de l'identité professionnelle du sujet étudiant (Britzman, 1992, cité par persuade, 2006), le creuset dans lequel elle se construira. Elles constituent dès lors un matériau pertinent pour traiter des objets identitaires.

- Des vécus autobiographiques : l'évocation donne accès à des vécus qui sont accessibles à la mémoire du sujet et à propos desquels ils procèdent à un choix. Ces aspects pourraient être perçus comme des limites. Pourtant, le fait qu'ils soient présents en mémoire indique une forme de prégnance de ces vécus-là par rapport à d'autres. Ils constituent des incidents critiques qui ont marqué la construction identitaire. Le choix opéré par le sujet est également porteur de sens. Il est le fruit d'une construction subjective des sujets, sur laquelle nous prenons largement appui, vu notre entrée par le sujet.
- Des récits microbiographiques : ils aident à réaliser une centration sur des faits précis se déroulant au sein d'une relation plus complexe. Chaque récit est une sorte d'arrêt sur images. Cela a soutenu le découpage d'une réalité complexe, en construction constante.
- Fruit d'une intersubjectivité : les récits rapportés, mis côte à côte, ont été codés à plusieurs reprises et ont pu générer un sens global autour d'une réalité complexe. La démarche inductive a pris appui sur l'intersubjectivité entre trente sujets pour générer un schéma en intelligibilité. Ces multiples subjectivités apportent chacune des informations utiles. Elles sont prises en considération et participent à l'élaboration d'un tout cohérent au sein duquel chacune d'elles trouve sa place. Les validations réalisées avec chaque sujet en attestent.

Ces aspects indiquent le caractère exploratoire de nos travaux. Les résultats obtenus appellent dès lors à une certaine humilité et à une grande prudence. Néanmoins, le mérite de ce schéma est d'offrir des mots, des catégories, pour rendre intelligible un aspect du métier. Mis à disposition d'enseignants ou de formateurs, il laisse entrevoir un champ de possibles dans la manière d'envisager et/ou d'établir une relation pédagogique avec des élèves.



## Chapitre 4 : Opérationnalisation du second champ d'étude

Le dispositif méthodologique de ce champ d'étude se décline en quatre objectifs opérationnels qui structurent notre texte.

- **Recueillir les données** : cette première partie expose les modalités de recueil des données réalisées auprès de vingt-quatre sujets.
- **Saisir les données** : cette deuxième partie présente les modalités d'organisation de nos données via la construction de cartes conceptuelles dans une perspective non déficitaire. Elles sont le fruit de choix et de constructions qui méritent d'être exposés. Les précautions méthodologiques prises sont également explicitées. La saisie des données a été réalisée pour sept sujets parmi les vingt-quatre suivis.
- **Analyser et interpréter les données** : cette troisième partie présente les deux grilles qui ont soutenu l'analyse des données organisées au sein des cartes conceptuelles. Les modalités d'analyse et d'interprétation y sont décrites.
- **Présenter les résultats** : dans cette quatrième partie, les analyses sont présentées au sein de sept études de cas. Nous proposons ensuite une lecture transversale des cas ainsi que les précautions méthodologiques prises en vue de soutenir la fiabilité des résultats.

### 1. Recueillir des images identitaires dans le temps de l'insertion

Dans le cadre de nos travaux, nous nous centrons, non seulement sur les images identitaires en lien avec la relation pédagogique rapportées en formation, mais aussi sur leurs modifications, perçues par les sujets, au cours de leur entrée dans le métier. Notre approche de l'identité professionnelle est diachronique.

#### 1.1. Rendre compte de modifications

Comme nous l'avons déjà indiqué, une telle mesure prend appui sur une étude longitudinale comptant trois prises de données réalisées à différents moments.

- **Temps 1** : à la fin de la formation (juin 2006). Ce recueil sert de point d'ancrage en vue d'une comparaison avec les propos rapportés ultérieurement.

- **Temps 2** : au début de l'entrée dans le métier (octobre 2006). Des images identitaires sont recueillies via un entretien. Une première observation des modifications des images identitaires peut être entreprise.
- **Temps 3** : après une année de mise en pratique (novembre 2007), des images identitaires sont recueillies une nouvelle fois. L'observation des modifications se poursuit.

### 1.1.1. Des écrits en fin de formation

Pour rappel<sup>40</sup>, au terme de sa formation, chaque sujet est invité à relire ses trois récits et à répondre à deux questions par écrit : « *Qu'est-ce qui caractérise, selon vous, une relation pédagogique positive/négative ?* » ; « *Vous êtes plus conscient de votre conception d'une relation pédagogique. Quelles leçons en tirez-vous pour établir une relation avec vos élèves, dans le futur ?* »

Ces questions donnent accès à un ensemble de représentations véhiculées par les étudiants à propos de la relation pédagogique après un parcours de formation et après une prise de recul par rapport à leurs propres évocations. La mise en projet suscitée par la deuxième question soutient le recueil d'images identitaires relatives à la relation pédagogique. Le sujet se positionne comme un professionnel enseignant en devenir.

Ce matériau sert nos deux champs d'étude. D'une part, il a été utilisé pour éprouver le schéma descripteur (chapitre 3, point 4.2.). D'autre part, étant recueilli en fin d'année de formation, il constitue un ancrage pour observer des modifications des images identitaires lors de l'entrée dans le métier.

### 1.1.2. Des entretiens semi-dirigés

Nous envisageons l'entretien comme une forme d'action conjointe (Desgagné, 2005) où la narration soutenue par le chercheur en cours d'entretien représente une étape de coopération.

Un **premier entretien** individuel semi-dirigé a été organisé en octobre 2006. Nous commençons par prendre des informations descriptives relatives au parcours professionnel de chaque sujet. Après quoi nous réalisons la mise à l'épreuve du schéma descripteur telle qu'elle a été décrite dans le chapitre précédent (chapitre 3, point 4.4.). Ensuite, nous présentons les écrits de fin de formation au sujet, en lui demandant : « *En quoi es-tu toujours d'accord et en quoi n'es-tu plus d'accord avec ce que tu disais à propos de la relation pédagogique lors de ta formation en agrégation ?* »

Cette question canalise les propos du sujet sur des aspects qu'il relevait déjà lors de sa formation tout en permettant une analyse des modifications des images identitaires rapportées à travers le temps.

---

<sup>40</sup> Ce recueil a été évoqué dans le point 4.2. du chapitre 3 (p.155).



Néanmoins, même si un cadrage minimum est utile lors de l'entretien, nous donnons la possibilité au sujet de s'exprimer par rapport à des aspects qu'il n'aurait pas évoqués en formation. Nous lui demandons explicitement s'il a des choses à ajouter, compte tenu de ce qu'il est en train de vivre.

Au terme de l'entretien, nous demandons au sujet comment il s'est senti au cours de cette discussion. Cela nous donne un feed-back du vécu de l'entretien<sup>41</sup>.

**Entre les deux entretiens**, nous identifions les thèmes abordés par le sujet pour élaborer l'amorce du deuxième entretien. Les morceaux de discours associés à un thème sont transcrits sur des bandelettes de cartons qui sont découpées.

Lors du **deuxième entretien**, nous commençons par prendre des informations descriptives relatives au parcours professionnel du sujet. Ensuite, nous lui présentons le schéma descripteur, construit et adapté suite aux différentes triangulations menées. Cela montre à chaque sujet que ses propos, recueillis en octobre 2006, ont été pris en considération. De plus, nous explicitons un référent commun pour parler de la relation pédagogique.

Pour permettre au sujet d'entrer progressivement dans l'entretien, nous l'invitons à nous dire de manière générale ce que ce schéma évoque pour lui. Ce temps lui permet de « déposer » des vécus qui occupent son esprit. En effet, les sujets dégagent souvent du temps, en pleine journée de travail, pour nous rencontrer.

Après cela, nous entrons dans le cœur de l'entretien. Nous proposons au sujet de revisiter l'entretien d'octobre 2006 et de voir en quoi il est toujours et/ou plus d'accord avec les propos rapportés un an plus tôt. Les bandelettes préparées entre les deux entretiens sont proposées à la lecture du sujet. Ce découpage lui permet de se positionner à propos de chaque thème de manière successive. A cet endroit, nos relances sont : « *En quoi es-tu toujours d'accord ?* » ; « *Comment expliques-tu que tu sois encore d'accord ou non ?* ».

Comme en octobre 2006, nous terminons par une question relative au ressenti du sujet par rapport au vécu de l'entretien<sup>46</sup>.

Un processus d'itération entre l'ensemble des données caractérise ce dispositif de recueil : ce qui est rapporté dans les écrits de fin de formation constitue le matériau qui amorce les propos du premier entretien. Ceux-ci sont ensuite organisés par thèmes, lesquels sont utilisés pour entamer le deuxième entretien. Les thèmes régulièrement abordés par le sujet constituent un fil rouge utile pour l'analyse.

---

<sup>41</sup> Ces propos seront utilisés pour rendre compte de l'effet formateur de l'entretien.

## 1.2. Le matériau rapporté

### 1.2.1. Des images identitaires à propos de la relation pédagogique

Les écrits de juin 2006 et les deux entretiens donnent accès à des images identitaires véhiculées par chaque sujet à propos de la relation pédagogique. Étant en fin de formation et/ou en fonction dans l'enseignement, les sujets se positionnent en tant qu'enseignant au sein de la relation pédagogique : ils évoquent des intentions, des risques, des faits vécus avec des élèves, des actes posés, des conduites, ainsi que des difficultés rencontrées, des questions qu'ils se posent.

**Dans les écrits de juin**, chaque sujet exprime ce qu'il trouve positif et/ou négatif au sein d'une relation pédagogique. Il semble se positionner par rapport à la relation pédagogique dans une optique de mise en projet professionnel.

Par exemple, sur les 24 sujets rencontrés, la moitié exprime un souci de respecter les élèves et de ne pas les juger, neuf sujets parlent de leur responsabilité par rapport au cadre éducatif et cinq de leur passion pour la matière à enseigner. Six sujets évoquent le dispositif d'apprentissage qui devrait être adapté et varié. Certains anticipent également des difficultés : « *le jugement est insidieux* », « *ça va prendre du temps de les connaître* » ou pointent des attitudes porteuses : un enseignant souriant, respectueux, à l'écoute, accessible aux questions.

Ce matériau constitue le **réfèrent représentationnel** singulier, à partir duquel nous observerons des modifications au sein des images identitaires propres à un sujet.

Lors **des entretiens d'octobre 2006**, les sujets relisent leurs écrits et disent en quoi ils sont toujours d'accord et en quoi ils ne sont plus d'accord. Dans la plupart des entretiens, les sujets se disent « *en accord* » avec ce qu'ils rapportaient précédemment. Pour justifier cet accord, ils évoquent des situations vécues avec des élèves : « *Justement, hier encore, j'ai rencontré un élève dans la cour et (...)* ». Dans la suite de leur discours, certains sujets nuancent cet accord : « *Mais je trouve que ce n'est pas si facile de (...)* » ou l'étoffent : « *Je trouve aussi que il ne suffit pas de (...)* », « *J'ai découvert qu'il fallait aussi (...)* ». L'entrée en fonction a été l'occasion de faire des découvertes qui portent sur l'enseignant (ses préoccupations, ses difficultés, ses actions), sur l'élève (ses difficultés, ses attitudes) et sur la relation (sa construction, les éléments qui entrent en jeu). Certains aspects déjà repérés en formation sont confirmés. Dans certains cas, ces découvertes vont à l'encontre de ce que certains sujets pensaient en formation. Ils se disent en « désaccord » avec ce qu'ils écrivaient : « *non, non, ... je ne pense plus du tout cela* ».

Néanmoins, chaque sujet fait référence aux éléments dont il a conscience et non à ses routines. Il retrace une expérience passée avec la compréhension qu'il en a aujourd'hui : ce qu'il exprime est sa construction de l'action, le sens qu'il lui donne. Nous n'avons pas accès à ce qui se passe en classe ou à ce que nous en observerions si nous y étions mais à la perception subjective qu'en a le sujet.

Cette première approche du matériau nous amène à considérer les propos recueillis lors des entretiens comme étant des interventions éducatives : le sujet rapporte des faits contextualisés, issus du milieu de l'enseignement en général et de sa classe en particulier. Ces faits renvoient à des actes et à des conduites adoptés par le sujet lui-même. Ces actes sont posés à l'égard d'un ou plusieurs élèves, en vue de le/les faire évoluer.

### 1.2.2. Des ressentis à propos du dispositif « entretien »

Au terme de chaque entretien, nous demandions comment les sujets l'avaient vécu. Les propos recueillis nous donnent la possibilité de rendre compte de l'effet formateur de l'entretien pour les sujets.

En effet, la technique de l'entretien semi-dirigé est reconnue par Schön (1994) comme une occasion de développement professionnel. Cet auteur y relève une opportunité de « conversation réflexive » que le sujet engage avec une situation rencontrée. Cette caractéristique avait déjà attiré notre attention lors du choix de nos outils de recueil de données. En effet, outre sa visée compréhensive, notre recherche a une visée pragmatique. Celle-ci colore aussi la technique de recueil des données via des entretiens semi-dirigés. Notre volonté était de donner de la place au sujet pour qu'il puisse nous faire part de son cheminement identitaire, et ainsi apporter un matériau pour la recherche, tout en se donnant la possibilité de prendre du recul par rapport à son vécu. En référence à Donnay et à Charlier (2008), la mise en mots et le regard porté a posteriori sur des actes posés participeraient à la clarification de leur identité professionnelle en train de se construire. Ce potentiel formateur de l'entretien a été envisagé dès le départ, c'est pourquoi une question spécifique était posée en fin d'entretien.

Lors du premier entretien, les sujets trouvent intéressant de relire leurs récits. La découverte du schéma semble les avoir aidés à clarifier leurs images identitaires en lien avec la relation pédagogique : ils y situaient leurs récits tout en se positionnant personnellement au sein de ce schéma. D'après leurs dires, ce temps leur donne l'impression de poursuivre leur formation. Ils apprécient parler de ce qu'ils vivent en classe. Le fait de dire les choses semble leur donner la possibilité de relire les situations vécues, autrement. Certains nous ont dit être plus au clair avec ce qu'ils étaient en train de vivre : « *Maintenant, je vois un peu mieux où j'en suis avec ce groupe, ça me donne des idées* ».

Lors du deuxième entretien, un sujet nous a fait part de l'effet particulièrement positif du premier entretien : *« J'étais vraiment dans une situation difficile à l'époque. Notre discussion m'a vraiment aidée à y voir plus clair. Ça m'a redonné courage ! »*. Ce sujet nous a d'ailleurs demandé si un troisième entretien était prévu, dans la perspective de poursuivre les échanges et la réflexion.

De plus, nous observons que la plupart des sujets parlent de « discussion » entre eux et nous. Ils ne semblent pas percevoir l'entretien comme un recueil pour la recherche mais davantage comme un échange formateur pour eux.

Ces propos laissent entendre que les entretiens menés soutiennent une reconstruction narrative de l'expérience personnelle et professionnelle. Ils permettent un retour du sujet sur son propre vécu ce qui entraîne une découverte de sa propre identité et/ou une relecture de son être en devenir. De plus, il semble que nous avons soutenu un processus de mise en réflexivité en adoptant une attitude de compagnon réflexif (Donnay et Charlier, 2008). A ce titre, il semble que cette technique d'entretien offre des occasions de développement professionnel pour le sujet.

## **2. Saisir les données : des cartes conceptuelles envisagées dans une perspective non déficitaire**

En référence à l'objectif de recherche qui fonde ce deuxième champ d'étude, il s'agit de se donner les moyens de saisir les modifications opérées au niveau des images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles qu'un enseignant les perçoit et les rapporte au cours de son insertion professionnelle.

Notre choix méthodologique s'est porté sur la construction de cartes conceptuelles dans une perspective non déficitaire.

Les données issues des entretiens sont complexes, multifacettes, touffues. Elles représentent plus de deux heures de discussion pour chaque sujet. Pour faire face à la nécessité de réduction et de condensation des données en vue de les rendre traitables, plusieurs options méthodologiques s'offrent à nous. Une analyse descriptive des maintiens et changements nous mènerait dans une posture illustrative qui ne faciliterait pas la communication d'une pléthore d'informations. L'analyse structurale permettrait d'adopter une posture analytique mais la réduction en disjonctions rendrait difficile l'utilisation du schéma descripteur comme grille d'analyse des images identitaires. Dès lors, nous avons opté pour un mode de représentation graphique : la construction de cartes conceptuelles. Elle présente une certaine souplesse tout en nous permettant d'adopter une posture davantage analytique.

La saisie des données a été menée sur les données rapportées par sept sujets sur les vingt-quatre. En effet, nos analyses se sont centrées sur les cheminements d'enseignants, entrant dans l'enseignement secondaire après la formation initiale. Pour rappel, notre échantillon en comptait sept. Les autres sont entrés dans le métier avant ou pendant la formation ou encore, ont été engagés dans l'enseignement supérieur.

## 2.1. Une option méthodologique

La technique choisie rend compte visuellement d'un champ de connaissances à partir d'idées, représentées sous forme d'étiquettes<sup>42</sup>, et de relations entre ces idées, représentées sous forme de liens. La construction de ces cartes est évolutive et s'ancre dans le postulat constructiviste de la connaissance (Piaget, 1936).

Selon Cournoyer (2005), ce mode de représentation graphique présente des atouts. D'une part, il permet d'organiser et de mettre en forme des idées. La mise en synthèse, la communication et la créativité sont facilitées. D'autre part, au niveau de l'apprentissage, il soutient la structuration des connaissances de l'apprenant. Ce dernier peut découvrir autrement l'étendue de ses connaissances tout en les affinant et en adoptant une posture active dans la création des liens et le fait de les revisiter. Cette prise de conscience permet aussi un travail métacognitif et/ou réflexif (Novak et Gowin, 1984). White et Gunstone (1997) ont beaucoup utilisé cette technique avec leurs élèves comme soutien à la compréhension d'un domaine de connaissance. La souplesse et la multidirectionnalité de cette représentation aide, dans ces cas, à visualiser le mode de compréhension singulier.

## 2.2. Des modes de représentations graphiques

Plusieurs appellations, outils et approches se chevauchent à cet endroit. Différents termes en attestent : cartes heuristiques, cartes sémantiques, cartes conceptuelles, schéma heuristique, schéma conceptuel, topogramme, semantic map, concept mapping, mind mapping. Il nous revenait de clarifier cet ensemble afin de faire des choix méthodologiques pertinents pour notre recherche.

### 2.2.1. Des étiquettes et des liens

Dans ces appellations, il est possible de distinguer la **technique** utilisée pour permettre de visualiser les relations entre des éléments de connaissance, appelée mapping ou schématisation, et le résultat obtenu, le **diagramme**, appelé map ou carte.

---

<sup>42</sup> Le terme « étiquette » est un terme technique. Il constitue le support sur lequel sont écrits les différents éléments de connaissances mis en lien dans une carte. Au cours de la description de notre méthodologie de saisie des données, elles seront explicitées en fonction de ce qu'elles renferment comme données.

Le mode de représentation graphique peut être plus ou moins **hiérarchisé**. Il peut se présenter soit sous la forme d'un réseau où chaque objet a le même statut, soit sous la forme d'une structure en étoile ou d'une arborescence, où un objet est considéré comme central. Ces derniers modes de représentation sont davantage hiérarchisés.

Les **éléments de connaissance** mis en lien varient : des idées, des concepts ou des mots. White et Gunstone (2000) ont identifié six types d'éléments : des propositions (des faits, des opinions, des croyances) ; des connaissances ancrées (des ritournelles, des lois, des proverbes) ; des images visuelles ; des épisodes heureux ou malheureux ; des procédures (savoir-faire) et des compétences transversales.

Quant aux **liens**, ils sont nommés ou non. Quand ils le sont, c'est pour expliciter l'association entre deux éléments de connaissances via des prépositions (par, avec, pour) ou d'une typologie construite a priori (liens typés).

### 2.2.2. Deux champs d'utilisation

Derrière l'appellation « cartes conceptuelles », deux champs d'utilisation sont observés.

Le premier est développé par Buzan (1997). Il met l'accent sur le potentiel cognitif du cerveau considéré dans sa globalité (cerveau gauche et cerveau droit). Le mode de représentation graphique est un moyen puissant pour générer, organiser et structurer des idées. Cet auteur développe les techniques du schéma heuristique et du topogramme.

Le second est développé par Novak (2008). Il se situe davantage dans le domaine de l'apprentissage et de la mise en réseau des éléments en mémoire. Cet auteur met l'accent sur l'utilisation de la technique de construction des cartes par les apprenants en cours d'apprentissage, comme soutien à la mémorisation, à la compréhension ou à l'exploration d'un concept.

Pour notre part, nous désirons utiliser cette technique pour rendre compte du champ représentationnel propre à un sujet et de son évolution. Il ne s'agit pas de rendre compte des images identitaires du sujet telles que lui les structurerait si nous lui demandions de réaliser une carte. Nous nous positionnons comme un chercheur qui porte un regard sur des données en vue de les organiser. La représentation graphique est un instrument qui aide à condenser les données rapportées d'une certaine manière en vue de les rendre traitables. Nous nous situons davantage dans le champ développé par Buzan (1997). Le mode de représentation de nos cartes conceptuelles sera plus proche du schéma heuristique que du réseau sémantique. Même si cet outil est souvent utilisé comme moyen d'exploration et de recherche des idées, il est considéré comme une méthode d'organisation des idées à part entière (Cournoyer, 2005).

Son pouvoir d'association, de regroupement et de visualisation est reconnu. La structure autour d'un noyau central avec des ramifications successives privilégie l'organisation hiérarchique des idées. Elle permet d'obtenir rapidement une image visuelle d'ensemble de ce que l'on désire représenter.

### 2.2.3. Choisir un logiciel

Les logiciels de mapping sont nombreux<sup>43</sup>. Ils offrent tous la possibilité de créer, de modifier et de stocker des cartes. Des variations s'observent dans les espaces de travail, plus ou moins limités, et dans la souplesse des modes de représentations. Certains permettent de nommer les liens, d'autres proposent un comptage des liens ou un listing des étiquettes et des liens mis en place dans la carte.

Le choix d'un logiciel dépend de la compatibilité des contraintes liées à la structuration et à la création des étiquettes et des liens avec nos besoins. Notre souci est de disposer d'un cadre de travail suffisamment souple pour pouvoir organiser des champs de représentations en fonction des référents sur lesquels nous prenons appui pour organiser nos données.

Notre choix s'est porté sur le logiciel d'idéation «Mind Manager».

Ses atouts se situent au niveau de l'ergonomie. L'espace de création des cartes est illimité. La création des étiquettes et des liens est très intuitive. Leurs ajouts sont illimités et leur déplacement reste simple. Une grande souplesse caractérise ce logiciel.

## 2.3.Élaboration d'une structure d'organisation

L'outil de saisie étant défini, une structure d'organisation de nos données au sein des cartes a été élaborée en fonction de nos objets et de nos perspectives de recherche.

Dans cette partie, nous veillons à rendre compte des démarches entreprises. En effet, l'explicitation des modalités d'organisation des données est propre au chercheur qualitatif qui construit ses outils d'analyse et qui doit pouvoir expliciter sa démarche de construction de sens. La structure d'organisation construite montre comment nous procédons pour rendre traitables des données qualitatives. Elle garantit la transparence entre le travail d'organisation mené par le chercheur et les propos des sujets qui prennent place au sein de la carte.

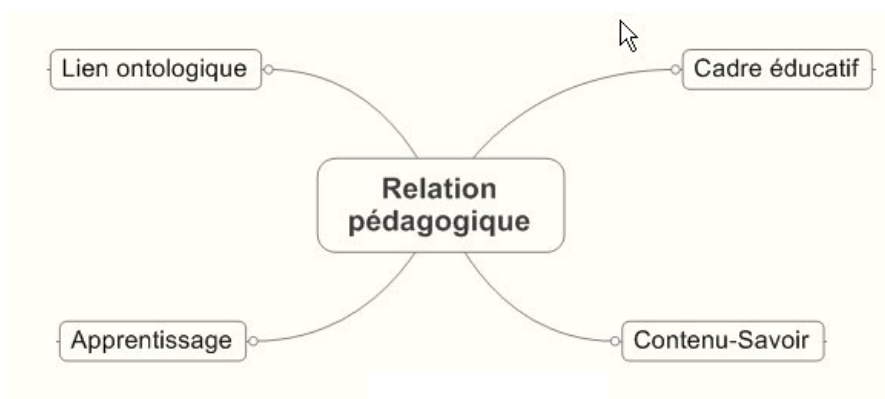
Selon le principe d'organisation hiérarchique des idées (Buzan, 1997), la carte se construit autour d'un noyau central avec des ramifications successives via la mise en place d'étiquettes et de liens. Dans notre cas, la « relation pédagogique » constitue le noyau central de la carte. Quatre niveaux de ramifications ont été progressivement établis via la mise en place d'étiquettes spécifiques.

<sup>43</sup> MOT, CmapTools, MindManager, Inspiration, edraw, FreeMind, etc.

L'identification de ces étiquettes a été menée de manière inductive en fonction de ce que notre matériau renfermait. Elles constituent des critères qui nous aident à l'organiser. L'imprégnation dans les données via des lectures flottantes nous a aidée à élaborer cette structure d'organisation.

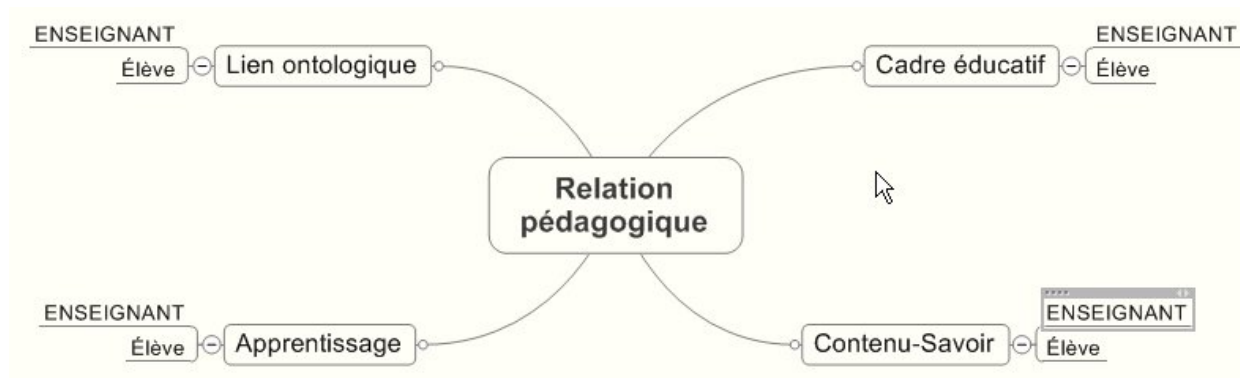
Dans les lignes qui suivent, nous explicitons les quatre niveaux de ramification ainsi que les étiquettes qui en rendent compte au sein de la carte.

Un **premier niveau de ramification** prend appui sur le découpage issu de notre schéma descripteur. Quatre étiquettes sont créées au départ du noyau central, elles portent chacune le nom d'une facette : « lien ontologique », « cadre éducatif », « contenu-savoir » et « apprentissage ».



- Fig. 18 : Structure d'organisation avec un niveau de ramification -

Ce premier niveau de ramification s'est avéré insuffisant pour saisir l'ensemble de notre matériau. Un **deuxième niveau de ramification** différencie ensuite les propos qui concernent l'enseignant ou l'élève. Il prend appui sur la mise en place de deux étiquettes, « enseignant » et « élève », au sein de chaque étiquette « facette ».



- Fig. 19 : Structure d'organisation avec deux niveaux de ramification -



Les données relatives à l'«enseignant» étant particulièrement diversifiées, la structure d'organisation a été développée, au départ de chaque étiquette «enseignant».

Les propos de chaque sujet relatifs à une facette renvoient à des **thèmes** variés tout en lui étant spécifiques. Des étiquettes thématiques sont alors établies au sein de la structure d'organisation afin d'en rendre compte<sup>44</sup>. Elles constituent **le troisième niveau de ramification**.

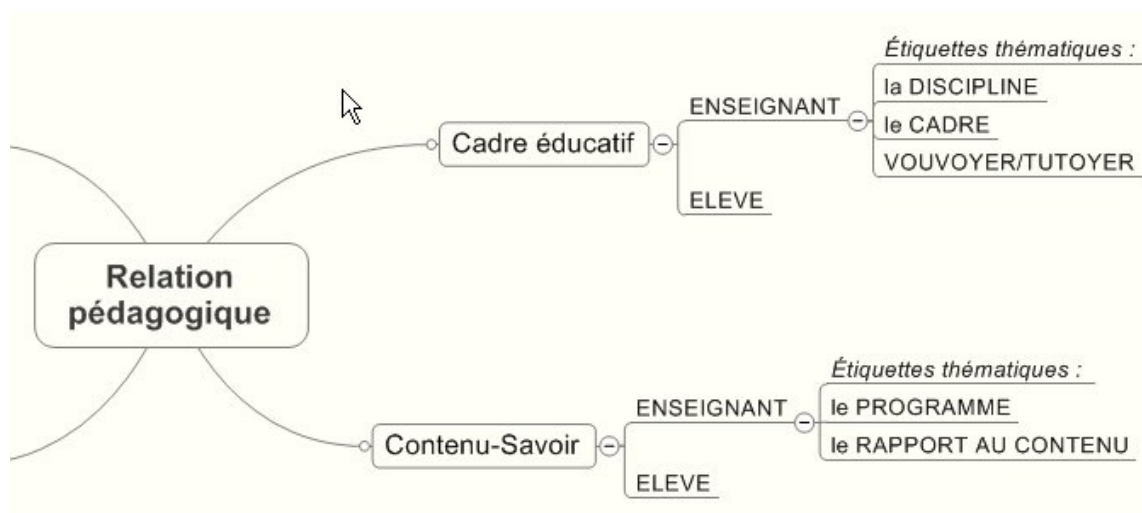


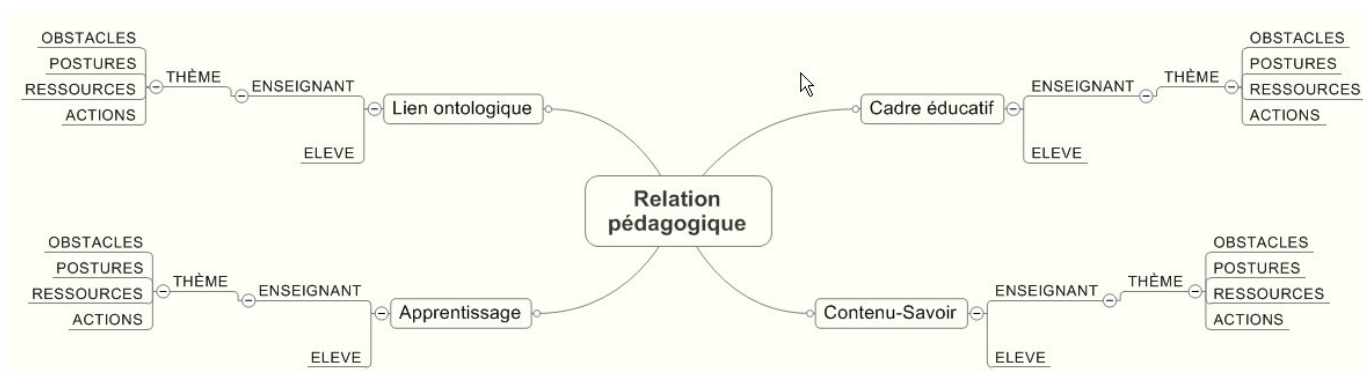
Fig. 20 : Structure d'organisation avec trois niveaux de ramification-

L'identification de thèmes est propre à chaque carte. Elle est réalisée en fonction de chaque source de données. Ainsi, le contenu de ces étiquettes est défini sur la base du discours de chaque sujet. Par exemple quand il parle du fait de vouvoyer ou de tutoyer les élèves, du cadre, de la discipline, du programme, du rapport au contenu, etc. Ce troisième niveau, même s'il constitue un niveau de ramification à part entière, spécifie, par son contenu, la structure d'organisation de chaque carte.

Au fur et à mesure de la construction de la carte, les données relatives à un thème peuvent s'avérer nombreuses. Pour affiner l'organisation des données au sein de la carte, une étiquette thématique peut se diviser selon des étiquettes qui définissent des sous thèmes.

<sup>44</sup> La définition des thèmes prend appui sur le travail de découpage des thèmes réalisé entre le premier et le deuxième entretien.

Au fur et à mesure de notre imprégnation dans les données, il s'est avéré que celles portant sur un même thème présentent des spécificités. En effet, le sujet évoque des difficultés, des projets, des soutiens reçus, des actions émises etc. Un **quatrième niveau de ramification** a été établi afin d'organiser les données en tenant compte de ces aspects. Quatre étiquettes sont mises en place en regard du matériau : les postures, les obstacles, les actions et les ressources.



- Fig. 21 : Structure d'organisation avec quatre niveaux de ramification -

Les étiquettes « **obstacles** » concernent les propos relatifs aux contraintes, aux difficultés exprimées par le sujet.

- Soit le sujet décrit un fait, une situation qui lui pose problème au moment de la prise de données. Ces situations sont exprimées de manière plus ou moins précise : « *J'ai raté mon entrée.* » (S.5) ; « *La mayonnaise ne prend pas avec ce groupe de quatrième.* » (S.34).
- Soit le sujet pointe des éléments qui sont perçus comme contraignants. Ils s'ancrent aux niveaux
  - de sa propre personne : ses attitudes ou ses conduites adoptées, ses conceptions : « *Je suis trop centrée sur mon contenu, ma matière à voir.* » (S.20) ; (S.21) ; « *Je fais trop confiance* » (S.4) ; « *Je ne voulais pas les ennuyer.* » (S.5) ; « *Je n'étais pas à l'aise avec cette matière, je me sentais fragilisée.* » (S.17) ;
  - des élèves : « *Ces élèves sont démotivés.* » (S.25) ;
  - de son contexte de travail : la culture de l'école ;
  - de la direction, des collègues ;
  - de son statut : « *je suis intérimaire* ».

Outre ces aspects sémantiques, des indicateurs lexicaux issus du discours des sujets aident à identifier des obstacles : « j'ai fait trop ... », « je suis trop », « c'est difficile », « mais », « je ne voulais pas », « je n'arrive pas », « je me sentais mal », etc.

Les étiquettes « **postures** » rassemblent les propos du sujet relatifs à des façons d'être vis-à-vis des missions qu'il se donne, de ses intentions, de ses élèves, de lui-même en tant qu'enseignant, etc. Ces postures se déclinent comme suit.

- Soit, le sujet définit sa manière d'être avec les élèves au sein de la relation : « *Je suis là pour les soutenir.* » (S.17), « *Je peux intervenir dans leur motivation.* » (S.25) ; « *Je suis exigeant.* » (S.34)
- Soit le sujet définit ses devoirs : en tant qu'enseignant je dois aussi gérer la discipline.
- Soit, le sujet relève ce qui est important pour lui : « *Je pense que c'est à moi de créer cette relation et de faire en sorte qu'elle soit au mieux pour qu'on puisse par après construire quelque chose ensemble. Et ce n'est pas moi qui impose un type de relation, on la construit ensemble.* » (S.17) ; « *En fait ce n'est pas le fait de donner « math » qui m'intéresse (...), peu importe la matière que je dois donner, c'est apprendre quelque chose aux gens et de pouvoir créer une relation avec des personnes.* » (S.20)
- Soit le sujet exprime ce qu'il aime faire : « *J'aime bien faire de l'induction avec eux.* » (S.17)
- Soit, le sujet définit ses besoins: « *Moi, j'ai besoin de confiance* » (S.4) « *J'ai besoin de connaître les gens avant de leur apprendre quelque chose.* » (S.20)

Les indicateurs lexicaux qui aident à isoler des postures : « je pense », « je trouve », « pour moi », « je considère », « je dois », « j'ai besoin de », « j'aime que », « je suis... », etc.

Les étiquettes « **ressources** » renvoient aux éléments que le sujet perçoit comme étant des aides ou des soutiens et sur lesquels il prend appui. Ces éléments sont considérés comme positifs, porteurs, constructifs par le sujet. Il peut s'agir de ressources personnelles comme prendre le temps de se questionner ou de ressources liées aux élèves, aux collègues ou encore à des éléments relatifs à l'école ou à la formation. Les indicateurs lexicaux aident à identifier des ressources sont du type « ça m'aide », « un soutien », etc.

Le sujet évoque également des actes qu'il a posés ou pense poser prochainement. Ils sont rassemblés autour d'une étiquette « **actions** ». Contrairement aux postures, les actes sont précis et contextualisés. Ils témoignent d'expérimentations, d'explorations. Les indicateurs lexicaux sont du type « j'ai fait », « j'ai essayé », etc.

## 2.4. Construire des cartes conceptuelles

Prenant appui sur la structure d'organisation établie, une procédure rigoureuse a soutenu la construction des cartes au départ de trois sources de données d'un sujet.

### ÉTAPE 1

La structure d'organisation définit des niveaux de ramification. Le troisième niveau se fonde sur l'organisation de thèmes issus du discours de chaque sujet. La première étape de construction des cartes consiste à les identifier. Concrètement, en cours de lecture, les extraits de discours portant sur un même thème sont identifiés. Une étiquette thématique est établie, soit à l'aide des verbatim du sujet, ceux-ci étant explicites par rapport au thème, soit en référence à des termes choisis par nous qui résument le thème traité.

Ces étiquettes thématiques, une fois définies, prennent place au sein de la structure d'organisation en fonction, d'une part, de la facette à laquelle renvoie le thème défini (les indicateurs du schéma descripteur servent de référents) et, d'autre part, de la personne concernée par ce thème (enseignant ou élève).

Au terme de ce découpage en thèmes, nous disposons d'une structure d'organisation spécifique à une carte.

Dans l'exemple repris ci-dessous, le tutoiement ou le vouvoiement concernent la place que chacun prend au sein de la relation. Ils renvoient aux indicateurs de la facette du cadre éducatif. Ils ont trait à l'enseignant. Dès lors, l'étiquette thématique définie par les termes « Tutoyer/vouvoyer » à partir des verbatim du sujet sera placée dans la portion de carte relative à la facette du cadre éducatif en étant associée à l'étiquette « enseignant ».

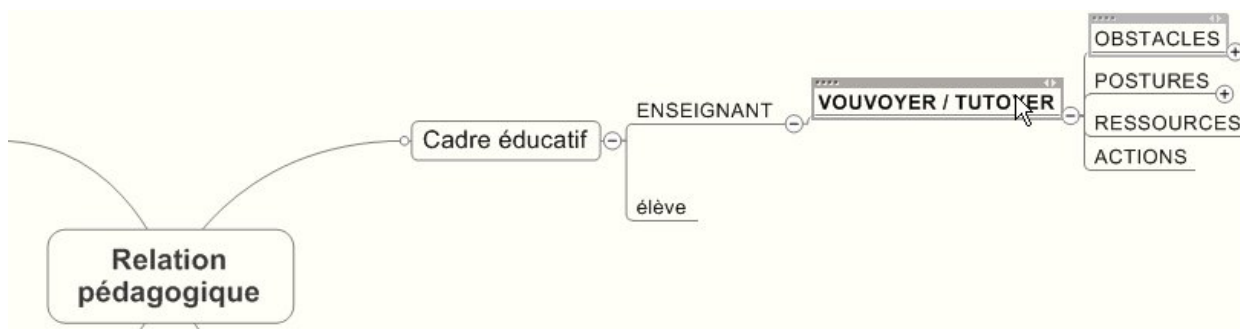
#### **THÈME : Tutoyer-Vouvoyer – Étiquette du cadre éducatif**

---

« **Tutoyer ou vouvoyer...** *Se laisser tutoyer...*

*Je crois ça dépend avec quelle classe mais je ne me permettrai pas de faire cela. Puis, par rapport à ma situation actuelle, je ne peux pas me le permettre. Il faut garder la distance, il y a le prof et il y a les élèves.*

*Même si à la limite, je pourrais en dehors des cours avec l'un ou l'autre mais ça ne s'est pas encore présenté... En tous cas au cours, je ne pourrais pas, je serais appelée chez le directeur. »*



- Fig. 22 : Exemple de construction de carte – thématisation-

## ÉTAPE 2

La structure d'organisation vise à organiser les images identitaires. Ces dernières prennent place au sein de la carte en étant « accrochées » à une étiquette de quatrième niveau en fonction du contenu qu'elles renferment.

La construction de chaque carte prend appui sur une analyse de contenu des images identitaires. Cette analyse se fonde sur quatre questions : à quelle facette ces images renvoient-elles (cf. indicateurs du schéma descripteur) ? qui concernent-elles (l'enseignant ou l'élève) ? à quel thème sont-elles associées ? renvoient-elles à des postures, à des ressources, à des actions ou à des obstacles ? Ces quatre questions indiquent que la mise en place de chaque image identitaire dans la carte prend appui sur quatre décisions.

L'association entre le discours des sujets et la structure d'organisation de la carte est outillée et explicitée via un tableau en trois colonnes. Il constitue une trace et assure la transparence des modalités d'organisation des images identitaires dans la carte.

	<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	<b>Situations dans la carte</b>
Thème 1			
Thème 2			
...			

- Fig. 23 : Tableau en trois colonnes-

Les propos de chaque sujet sont reportés dans la première colonne du tableau, intitulée « verbatim ». Des lignes sont créées au fur et à mesure de l'identification d'extraits portant sur un thème. Une analyse de contenu est menée sur chaque extrait. Les indicateurs lexicaux qui soutiennent cette analyse sont soulignés et les images identitaires sont mises en gras.

Verbatim	Images identitaires	Situations dans la carte
<p><i>En tant qu'enseignant, Tutoyer, vouvoyer. Se laisser tutoyer ...</i></p> <p><b><i>Je ne me permettrai pas de faire cela.</i></b></p> <p><b><i>Je crois ça dépend avec quelle classe.</i></b></p> <p><u><i>Mais, en fait, par rapport à ma situation actuelle, je ne peux pas me le permettre.</i></u></p> <p><i>Oui, je dois <b>garder la distance</b>, il y a le prof et il y a les élèves.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas se permettre de se laisser tutoyer</li> <li>• Se positionner différemment selon les classes</li> <li>• Ma situation actuelle ne me le permet pas</li> <li>• Devoir/falloir garder distance : prof/élève</li> </ul>	<p>Cadre éducatif</p> <p>Enseignant</p> <p>Tutoiement/vouvoiement</p> <p>Posture</p> <p>Posture</p> <p>Obstacle</p> <p>Posture</p>

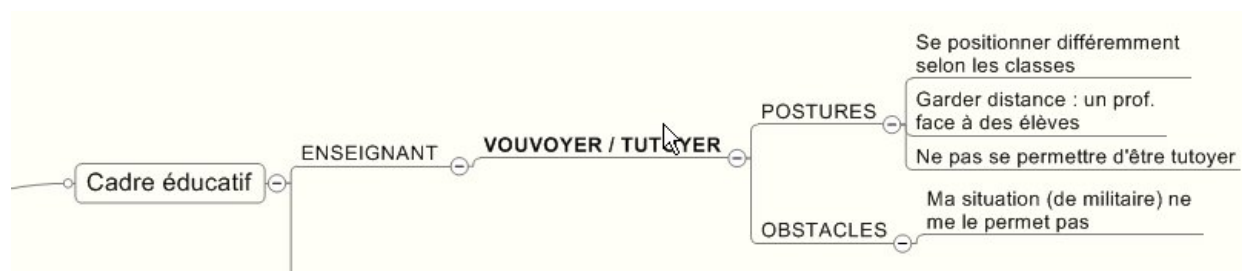
- Fig. 24 : Exemple de démarche pour situer les images identitaires dans la carte-

La deuxième colonne rassemble les éléments qui seront écrits dans une étiquette au sein de la carte. Le passage de la première à la deuxième colonne se fait, soit par une reprise des verbatims du sujet, soit par des termes qui rendent compte de l'idée clé des images identitaires. Cette modalité de condensation vise à rendre les cartes compréhensibles, en elles-mêmes.

La troisième colonne rend compte de la situation des images identitaires dans la carte en référence à la structure d'organisation. Concrètement, en regard des images identitaires reprises dans la deuxième colonne, nous indiquons le contenu des niveaux de ramifications qui retracent le chemin à suivre pour les situer dans la carte : la facette concernée ; le partenaire de la relation ; le thème ; le fait qu'il s'agit d'un obstacle, d'une posture, d'une ressource ou d'une action.

La construction de la carte se poursuit sur la base des informations reprises dans le tableau.

En référence à notre exemple, « Ne pas se permettre de se laisser tutoyer » est considéré comme une « posture » de même que le fait de « se positionner différemment selon les classes ». Ces « postures » sont associées à l'étiquette « posture », qui est associée à l'étiquette thématique « Vouvoyer/tutoyer ». « Ma situation actuelle ne me le permet pas » est considérée comme un « obstacle ». (Le sujet renvoie au fait d'être militaire, dans une école militaire). Il est associé à l'étiquette « obstacle »



- Fig. 25 : Exemple de situation des images identitaires dans la carte -

Les extraits des discours de chaque sujet sont analysés les uns après les autres. L'élaboration de la carte via le logiciel est menée en parallèle.

Les images identitaires étant recueillies à trois moments, trois cartes seront élaborées pour chaque sujet. L'analyse des modifications prendra appui sur ce matériau organisé.

## 2.5. Une perspective non déficitaire

L'analyse des cartes est envisagée dans une perspective non déficitaire. Cela signifie que le cheminement d'un sujet est considéré au sein d'un développement propre, personnel et professionnel, sans qu'il y ait de mesure de manque ou de déficit réalisée à partir d'un modèle « normé ». La particularité de cette approche est de prendre appui sur l'expérience des acteurs en tentant de comprendre leur expérience de leur point de vue. Ainsi, les changements pointés par un sujet lors des entretiens rendent compte de modifications propres à son cheminement (Desgagné, 2005 ; Malo, 2006). Cette perspective est compatible avec l'entrée par le sujet adoptée au sein de cette recherche.

En termes d'analyse, la comparaison s'effectue à l'intérieur des discours produits par un sujet à différents moments. Le discours du sujet est notre voie d'accès à ses images identitaires.

## **2.6. Précautions méthodologiques**

Vu les choix méthodologiques réalisés, des précautions ont été prises pour différencier la voix du chercheur et celle du sujet au sein des dispositifs de recueil et d'analyse.

### **2.6.1. Une structure d'organisation construite**

La phase de condensation et d'organisation des données via les cartes conceptuelles a été soutenue par une structure d'organisation élaborée à partir du schéma descripteur de la relation pédagogique et des données issues des entretiens. Le risque est de ne considérer que les données qui peuvent être associées à cette structure-là et de délaisser les autres, alors qu'elles pourraient étoffer l'analyse et ouvrir des perspectives de recherche.

Deux aspects de notre démarche tentent de limiter ce risque.

Un processus d'itération entre les recueils de données maintient une continuité au sein des propos rapportés par le sujet entre les différentes prises de données. Ce balisage via des thèmes permet de recueillir des modifications relatives à un même objet au cours du temps, tout en évitant des digressions qui seraient peu en lien avec l'objet de recherche. Néanmoins, pour ne pas que le sujet se sente obligé de n'évoquer que certains thèmes alors que d'autres le préoccupent davantage, des espaces lui sont offerts, soit au début, soit à la fin de l'entretien pour évoquer des aspects qui ne l'auraient pas été. Ce dispositif cadre les propos du sujet tout en lui laissant un espace de liberté.

La souplesse de la construction des cartes donne la possibilité d'ajouter des branches. Si de nouveaux thèmes sont abordés par le sujet entre deux entretiens, de nouvelles branches sont ajoutées. La carte voit sa ramification de troisième niveau se complexifier.

### **2.6.2. Association des voix du chercheur et du sujet**

Les voix du chercheur et du sujet sont associées au sein de la carte. La structure d'organisation est entièrement construite par le chercheur. Les images identitaires provenant du discours du sujet prennent leur place au sein de la carte suite à une analyse de contenu. Comme chercheur, nous assurons entièrement le travail d'association.

Afin de rendre compte et de respecter ce que le sujet a voulu exprimer dans son discours, l'analyse de contenu des images identitaires est explicitée via une mise en tableau. Ce tableau en trois colonnes conserve une trace de l'élaboration des étiquettes et des liens. Il soutient la transparence du travail mené par le chercheur. Il a également été utilisé comme tiers pour soutenir la fidélité interne des analysés. En effet, nous avons analysé chaque source de données trois voire quatre fois.



### 2.6.3. Vérification de la fidélité externe

La structure d'organisation des données prend place au sein de notre recherche. Elle constitue un instrument spécifique pour l'analyse. Elle a une fonction déterminée et est construite de manière inductive sur la base de notre matériau de recherche. De ce fait, elle est particulièrement située.

Afin de tester sa fidélité externe, nous avons fait appel à un collègue chercheur. Notre question est : dans quelle mesure un autre chercheur, disposant des mêmes outils d'analyse que nous, obtiendra-t-il les mêmes résultats ?

Concrètement, nous lui avons présenté notre recherche via les objectifs poursuivis et le dispositif construit ainsi que les objectifs poursuivis. Cette clarification était utile pour lui permettre d'entrer dans notre démarche d'analyse soutenue par un instrument construit. Cela a exigé de notre part un effort d'explicitation de la démarche entreprise.

Ce préalable a permis à notre collègue de procéder à l'organisation des données issues de trois sources à l'aide de la structure d'organisation. Elle s'est engagée dans un codage des images identitaires. Le tableau en trois colonnes a soutenu sa démarche.

Au terme de l'analyse menée, nous avons comparé les données codées au sein des tableaux construits par notre collègue aux trois cartes construites. Chaque mise en place d'une image identitaire nécessite quatre prises de décisions en fonction des quatre niveaux de ramification. Les résultats obtenus indiquent un pourcentage d'accord de 90% pour la position finale des images identitaires dans la carte, soit pour les quatre décisions prises. Les 10% de désaccord ont fait l'objet d'une discussion. Ils indiquent que le choix de la facette diffère. Cela met en évidence que la compréhension des indicateurs issus du schéma intégrateur était capitale et soutenait le travail d'analyse. Certains désaccords prenaient leur source dans une mauvaise utilisation des indicateurs (inversion de deux facettes). Dans certains cas, c'est la décision de considérer un verbatim comme une posture ou comme une action qui varie. Ces désaccords nous ont poussé à expliciter les nuances entre les différents critères.

L'organisation des données en fonction des thèmes était équivalente même si les termes utilisés pour la thématisation variaient parfois. L'analyse des images identitaires en termes de postures, d'actions, d'obstacles et de ressources était semblable. Nos avis divergeaient pour quelques cas mais le recours aux mots soulignés dans les extraits a soutenu la construction d'une argumentation commune.

Dès lors, il semble que notre instrument permette d'organiser nos données en fonction des critères établis.

En outre, le regard extérieur porté sur notre outil d'analyse nous a conduit à prendre conscience de certains aspects relatifs à ce dispositif.

Premièrement, la tâche est apparue fastidieuse car l'entrée dans le corpus de données était associée à l'appropriation d'un outil d'organisation de ces données. Cette démarche nécessite que le chercheur se familiarise, d'une part, avec le schéma descripteur de la relation pédagogique et, d'autre part, avec la structure d'organisation en différents niveaux de ramification.

Deuxièmement, ce mode d'analyse de contenu semble particulièrement adapté à un mode de fonctionnement cognitif visuospatial.

Troisièmement, l'explicitation de notre outil méthodologique a aidé à affiner les termes pour le décrire. Les discussions menées avec notre collègue ont contribué à une définition fine des niveaux de ramification et des indicateurs lexicaux sur lesquels nous prenons appui.

Quatrièmement, la comparaison des données analysées en tableau en regard des cartes construites a montré la plus-value de la condensation des données issues des entretiens en cartes. Les propos de chaque entretien sont rassemblés au sein d'une carte et sont organisés par thème. Cela permet une appréhension rapide de l'ensemble du matériau. Cette prise de conscience a été réalisée par notre collègue au terme du travail réalisé. Même si, dans un premier temps, le travail lui paraissait fastidieux, cette plus-value lui a permis d'envisager cet outil comme un mode d'appréhension de données complexes pertinent et transférable à d'autres recherches.

### **3. Analyser et interpréter les données organisées**

Les cartes conceptuelles constituent la base de nos analyses. Chacune d'elles rend compte visuellement d'un ensemble d'images identitaires organisées par thème et par ressources, postures, actions ou obstacles au sein d'une des quatre facettes du schéma descripteur de la relation pédagogique. Dans la perspective de décrire des modifications des images identitaires, nous approchons ce matériau organisé selon trois angles conjoints.

#### **3.1. Trois angles d'approche**

##### **3.1.1. Approcher le nombre des images identitaires**

L'approche visuelle des cartes montre, très rapidement, que certaines parties de la carte rassemblent davantage d'images identitaires que d'autres. La prise en considération du nombre d'images identitaires associé à la structure d'organisation semble ouvrir une perspective quantitative. Le dénombrement des images identitaires permettrait de rendre compte de leur répartition selon les facettes et de leur distribution en termes de postures, de ressources, d'actions et d'obstacles.

De plus, une comparaison du nombre d'images identitaires entre les cartes conceptuelles d'un même sujet soutiendrait une mesure d'évolution quantitative au cours du temps.

Au-delà de l'aspect quantitatif, ce nombre est, selon nous, un indicateur d'une certaine préoccupation. En effet, notre hypothèse est que le fait d'évoquer de nombreux éléments différents à propos d'un thème constituerait une manière, pour le sujet, de montrer que ce thème est une préoccupation relativement importante pour lui, au moment de son discours. Ainsi, le fait de compter les images identitaires en rendant compte de leur situation au sein de la carte donne la possibilité d'identifier les lieux qui font l'objet de préoccupations relatives, entre les facettes par exemple.

Les modalités d'organisation du discours du sujet au sein de chaque carte soutiennent cette approche. Chaque extrait a été analysé et a apporté des images identitaires à mettre dans la carte. Celle-ci peut être considérée comme un résumé des propos rapportés. Le nombre d'images identitaires va dépendre de la densité du discours du sujet : plus ses propos sont riches, tout en étant diversifiés<sup>45</sup>, plus les images identitaires relevées dans son discours seront nombreuses.

C'est sur cette base que nous avons réalisé une analyse quantitative des préoccupations. Les modalités de cette analyse sont décrites plus loin.

### 3.1.2. Approcher un processus de construction identitaire

Suite à nos investigations théoriques, nous avons vu que l'enseignant qui débute est amené à composer avec différentes variables personnelles, professionnelles et contextuelles pour progressivement construire son identité propre. Nous faisons le choix de porter une attention particulière sur les confrontations vécues lors de l'entrée dans le métier (Nault, 1999 ; Huberman, 1989 ; Gohier, 2001 ; Cattonar, 2005) ; ainsi que sur les ajustements réalisés par la suite au niveau des images identitaires, attestant d'un travail identitaire en cours (Gohier, 2001).

Les **confrontations** renvoient à la perception par le sujet de décalages entre ses images identitaires initiales et la réalité. Elles prennent notamment leurs sources dans la perception de contraintes, d'obstacles. Elles constituent le moteur d'un travail identitaire. Elles prennent la forme de **tensions** entre des représentations initiales et la réalité.

Les **ajustements** indiquent la mise en œuvre effective d'un travail identitaire suite aux confrontations vécues. Le sujet adapte certaines de ses images identitaires : il procède à quelques aménagements, il les clarifie, les nuance, ajoute des éléments, etc. Dans certains cas, il renonce à certaines images identitaires ce qui indique des révisions identitaires plus importantes.

<sup>45</sup> La construction des cartes ne prend pas appui sur les répétitions. Un même thème abordé de la même façon avec les mêmes termes à plusieurs reprises occupe une place sur la carte.

L'organisation des cartes en postures, obstacles, actions et ressources soutient l'analyse des confrontations et des ajustements.

- Les images identitaires associées aux étiquettes « **obstacles** » rendent compte d'éléments du contexte avec lesquels le sujet entre en confrontation lors de son entrée dans le métier (Huberman 1989 ; Nault, 1999 ; Gohier, 2001 ; Cattonar, 2005). Ces éléments permettent d'identifier les confrontations avec les contraintes et la complexité du réel.
- Les images identitaires associées aux étiquettes « **postures** » renvoient à la manière dont l'enseignant se perçoit en tant qu'enseignant au sein de la relation pédagogique, ses projets, ses envies, ses intentions, les devoirs qu'il se donne, etc. Elles permettent de rendre compte de confrontations lorsque des postures envisagées par le sujet sont directement en lien avec des obstacles, et d'ajustements, dans l'observation d'ajouts ou de changements au niveau de leur contenu.
- Les images identitaires associées aux étiquettes « **ressources** » pointent des forces sur lesquelles le sujet prend appui pour ajuster ses images identitaires (Nault, 1999) au cours de sa période d'insertion. Huberman (1989) parle des types d'aides reçues (p.269). Leur présence et leur évolution dans le temps constituent des indicateurs d'ajustements.
- Les images identitaires associées aux étiquettes « **actions** » rassemblent des expérimentations menées par le sujet. Elles renvoient notamment à des « leçons qui marchent ». Il s'agit des indices d'une plus grande maîtrise et de la construction d'un répertoire de base (Huberman, 1989). Ce sont toutes ces occasions où l'enseignant a pu faire de petits changements progressifs, tâtonner et ainsi consolider progressivement une pratique. Leur présence ainsi que leur évolution dans le temps constituent des indicateurs d'ajustements.

Cette analyse des confrontations et des ajustements éclaire un aspect du travail identitaire mené par des enseignants débutants.

### 3.1.3. Approcher un aspect du métier : la relation pédagogique

Les images identitaires sur lesquels nous fondons nos observations se rapportent à la relation pédagogique. Les investigations menées dans le premier champ d'étude ont soutenu la construction d'un schéma descripteur. Ce dernier constitue un référent potentiel pour analyser de manière spécifique les images identitaires que nous avons recueillies au cours de l'insertion professionnelle.

Ainsi, dans la perspective de prendre appui sur un instrument qui nous permette d'analyser des confrontations et des ajustements en lien avec la relation pédagogique, il nous revient de tester la fiabilité du schéma à ce niveau. Notre question de chercheur qualitatif est : le schéma permet-il de soutenir l'organisation des données recueillies ainsi que l'identification de confrontations et d'ajustements ?

### **Fiabilité du schéma descripteur comme instrument d'analyse**

Nous avons pris appui sur les données recueillies par vingt-quatre sujets lors de l'entretien organisé au début de l'année qui suit la formation initiale. Leur lecture a montré que les sujets évoquent des découvertes, des difficultés, des actions effectivement menées, etc. Nous avons centré nos observations sur les données qui rapportent des difficultés.

Les sujets, lors de leur entrée dans le métier, prennent conscience de multiples contraintes qui sont situées, soit au niveau de leurs élèves (attitudes inattendues, ingérables), soit au niveau de leur personne (manque d'outils, manque de compétences). Celles-ci les empêchent de mener à bien des actions envisagées et/ou les amènent à découvrir un certain nombre de choses à propos de leur métier. En référence à la littérature, il s'agit de confrontations qui illustrent le choc vécu par les enseignants débutants. Ainsi, les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu descriptive afin d'identifier les verbatim relatifs à des confrontations.

Pour tester le potentiel du schéma dans l'analyse de confrontations, nous avons tenté de situer ces verbatim au sein des quatre facettes de la relation pédagogique. Ce travail d'analyse a été soutenu par une mise en lien avec les indicateurs du schéma et a permis une lecture plus fine de ce que recouvrent les confrontations.

Dans la **facette du lien ontologique**, nous les observons via le fait de

- juger les élèves alors que le respect est de rigueur.
- vouloir à la fois rester un enseignant sympa tout en étant un professeur.
- vivre une situation difficile avec des élèves lors d'un cours et pouvoir réamorcer une relation avec une classe, se donner un nouveau départ : « *Je reste avec ce vécu en tête, je leur en veux.* »
- vouloir établir une réelle relation avec les élèves et dans les faits, être face à des élèves meurtris et peu réceptifs ou se voir conseiller, moraliser et ne pas écouter.
- être en relation authentique et sincère avec des élèves qui abusent : ils se font plaindre et emmènent l'enseignant dans des champs affectifs qu'il a du mal à gérer ; désirer sortir de cette impasse, se distancer et décider de se fermer davantage aux élèves.

- vouloir être moins proche des élèves mais être catégorisé par les élèves : « *Ma réputation est faite* ».

Ces confrontations mettent en évidence que certains sujets aspirent à pouvoir rester dans une relation de sympathie et d'écoute avec les élèves tout en étant reconnus dans leur statut d'enseignant. Ils oscillent entre le fait de se montrer distants ou proches des élèves, de se fermer ou de s'ouvrir à une relation plus personnelle.

Dans la **facette du cadre éducatif**, elles sont liées au fait

- d'avoir fait trop confiance au départ : certains ont assoupli les règles pour quelques élèves ou ne les ont pas données dès le départ ; d'autres n'arrivent plus à restaurer des règles. En conséquence, les élèves font ce qu'ils veulent.
- de dire les règles mais faire face à l'incompréhension des élèves à l'égard du sens des règles : les élèves n'intègrent pas qu'ils ont un rôle à jouer.
- d'avoir des règles mais devoir les maintenir dans la durée, les rappeler sans cesse, et de parfois devoir aller jusqu'à la sanction.
- de devoir réagir sur le vif, pouvoir intervenir sur le coup en trouvant les outils adéquats ; se sentir démuni et « laisser passer des choses ».
- d'être intérimaire et devoir rapidement entrer dans les règles définies par un prédécesseur.

Il semble que certains sujets, enseignants débutants, pensaient arriver dans un cadre implicite, qui soit compris par les élèves et sur lequel ils pourraient prendre appui. Or, dans les faits, les règles ne semblent pas intégrées par les élèves. L'enseignant est amené à les rappeler, à les faire comprendre et à les utiliser rapidement.

Dans la **facette contenu-savoir**, les confrontations renvoient au fait

- de maîtriser la matière enseignée de manière relative compte tenu des réactions des élèves et d'avoir peur de laisser percevoir leur malaise ou un manque de compétences.
- de vouloir rester en relation avec les élèves mais se centrer sur le contenu à voir.
- de devoir avancer dans le programme et vouloir privilégier un apprentissage en profondeur : « *doit-on privilégier la quantité ou la qualité ?* »
- d'être intérimaire, devoir se couler dans le cours d'un autre et suivre le contenu tel qu'il est défini.

- de vouloir accrocher, intéresser les élèves avec la matière mais ne pas y arriver vu les spécificités des élèves: ils manquent de culture, ils n'y voient aucun sens.

Certains sujets semblent prendre appui sur la relation d'expertise au contenu pour pouvoir « se montrer » expert vis-à-vis des élèves et suivre un programme défini par d'autres. Cette relation au contenu semble difficile à mener de front avec une relation à construire avec les élèves, d'autant plus qu'eux aussi ont une relation avec ce contenu.

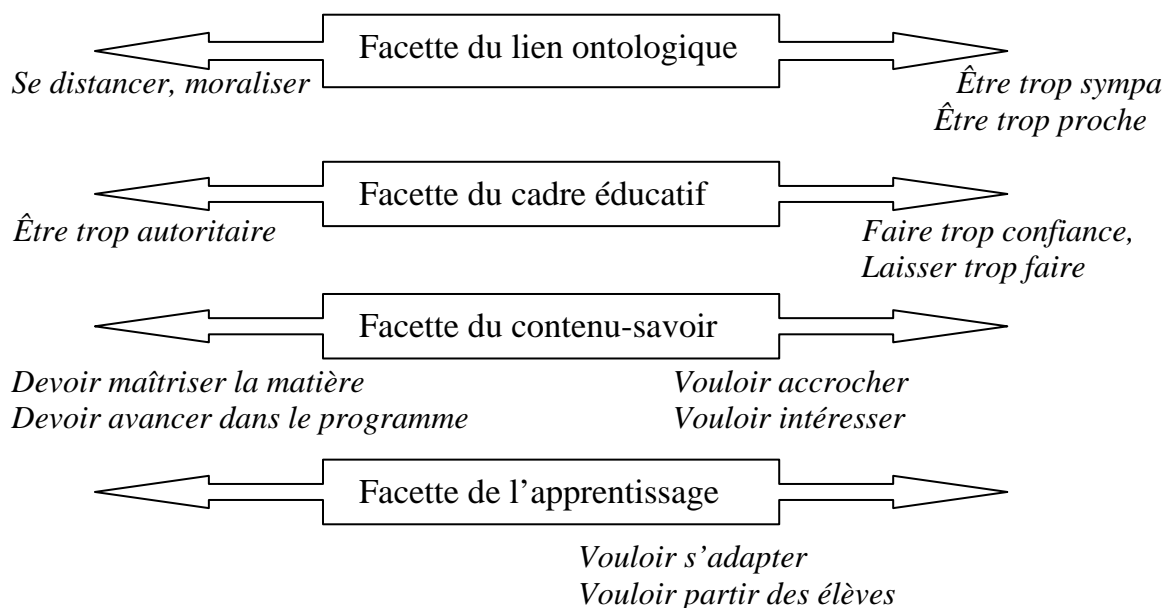
Dans la **facette apprentissage**, elles s'inscrivent dans

- le souci de s'adapter sans savoir comment procéder, vu les besoins des élèves, multiples et difficiles à cerner.
- le fait de vouloir partir des élèves, de leurs questions, de les faire participer mais devoir gérer les interactions.

Le souci de s'adapter aux élèves est présent. Mais la prise de conscience d'une grande hétérogénéité rend difficile une telle action. D'un autre côté, certains sujets désirent mettre les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant la parole, mais la gestion des échanges est complexe.

### Le schéma descripteur comme instrument d'analyse

La mise en lien des verbatim relatifs aux confrontations avec les quatre facettes de la relation pédagogique montre que le schéma peut soutenir l'analyse de données issues des entretiens. Les indicateurs du schéma sont compréhensibles et de soutenir l'analyse des données issues du premier entretien. L'analyse réalisée alimente le schéma comme suit.



- Fig. 26 : Schéma descripteur comme instruments d'analyse-

Ainsi, l'analyse via les quatre axes du schéma descripteur aide à porter un regard spécifique sur le travail identitaire mené par les enseignants au début de l'entrée dans le métier.

En référence aux indicateurs repris sur les axes, il semble que, en situation professionnelle, les sujets n'adoptent pas une seule position au cours du temps. Des mouvements sont observés entre distance et proximité (lien ontologique) ; entre autorité et confiance (cadre éducatif) ; entre contenu, connu et à voir, et les intérêts des élèves (contenu-savoir) ; entre apprentissage différencié et adaptation (l'apprentissage).

La présence d'un continuum entre deux extrêmes permet de rendre compte de la variété des manières d'envisager la relation entre deux pôles, qui indique chacun un certain excès.

Une position plus dans la droite de l'axe, sans nécessairement tomber dans l'excès, indiquerait une plus grande attention portée aux élèves dans la relation, comme une forme de proximité, un souci de faire confiance, une volonté de les intéresser. Une position plus à la gauche de l'axe indiquerait une plus grande attention portée à l'enseignant. Celle-ci pourrait, à l'extrême, être interprétée comme une centration sur soi de la part de l'enseignant. Pour notre part, nous qualifierons ces différentes formes d'attention portées à l'un ou l'autre partenaire de la relation de place accordée à l'un ou l'autre au sein de la relation. Les pôles de l'axe dialectique renvoient chacun à une forme de centration soit sur l'enseignant, soit sur l'élève. Nous qualifierons ces deux pôles, de pôle élèves et de pôle enseignant. Cela nous aidera à situer les différentes manières d'être au sein de la relation en regard de ces pôles.

En outre, au cours de l'entrée dans le métier, les positions sur les axes semblent varier selon que le sujet parle en termes d'intentions ou d'actions effectives : je fais ceci, mais je voudrais faire cela ; j'essaie de faire ceci mais ça n'a pas l'effet attendu vu ces éléments. La mise en lumière de ces différentes positions en regard des difficultés vécues par des enseignants débutants renvoient à des confrontations qui pourraient être formulées sous la forme de tensions entre des intentions, des souhaits, des devoirs ou des attentes et la réalité. Cette mise en tension renvoie aux écrits de Gohier (2001) et de Bajoit (2003). Notre schéma semble aider à décrire ces tensions telles qu'elles sont vécues au sein de la relation pédagogique.

En définitive, le schéma s'avère être un instrument utile pour le chercheur qui peut cibler ses observations et ses analyses sur certains aspects du matériau recueilli, y compris sur des tensions identitaires propres à l'entrée dans le métier. Nous disposons ainsi de deux grilles d'analyse, une issue de la littérature sur la construction identitaire et l'autre, construite à partir des données recueillies autour de la relation pédagogique.



### 3.2. Modalités d'analyse des données organisées

Pour mener à bien nos analyses, nous les structurons selon trois objectifs opérationnels :

1. Situer les confrontations et les ajustements en prenant appui sur l'évolution des préoccupations de chaque sujet pour les différentes facettes de la relation pédagogique.
2. Décrire des confrontations identitaires vécus par chaque sujet.
3. Décrire des ajustements identitaires réalisés par chaque sujet.

#### 3.2.1. Situer les confrontations et les ajustements

Comme nous l'avons relevé, la procédure de construction de la carte permet de considérer le nombre d'images identitaires présentes comme étant un indicateur d'une préoccupation. Une première observation quantitative du matériau permet de poser des hypothèses quant à la situation située des confrontations et des ajustements. Elle prend appui sur les préoccupations du sujet à l'égard des facettes de la relation pédagogique perceptibles via le nombre d'étiquettes reportées sur la carte.

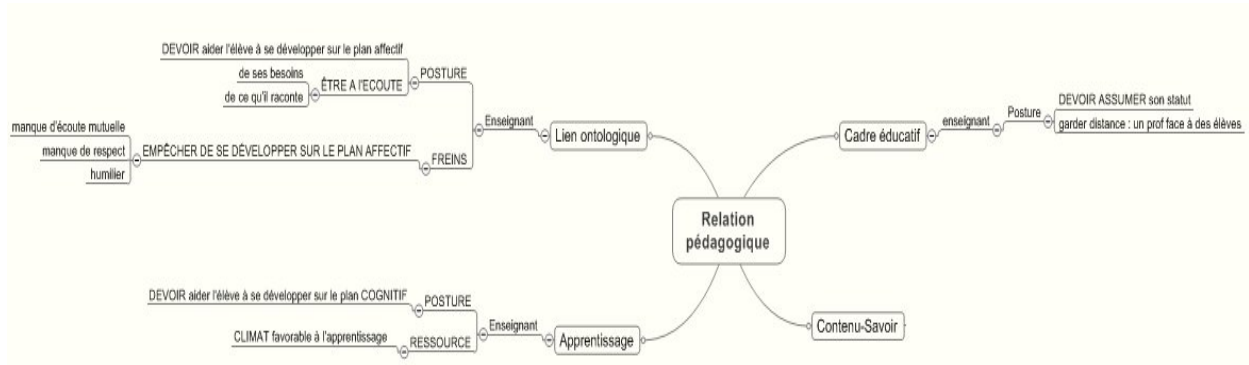
##### **Première observation :**

##### **le nombre d'images identitaires et leur place dans la carte**

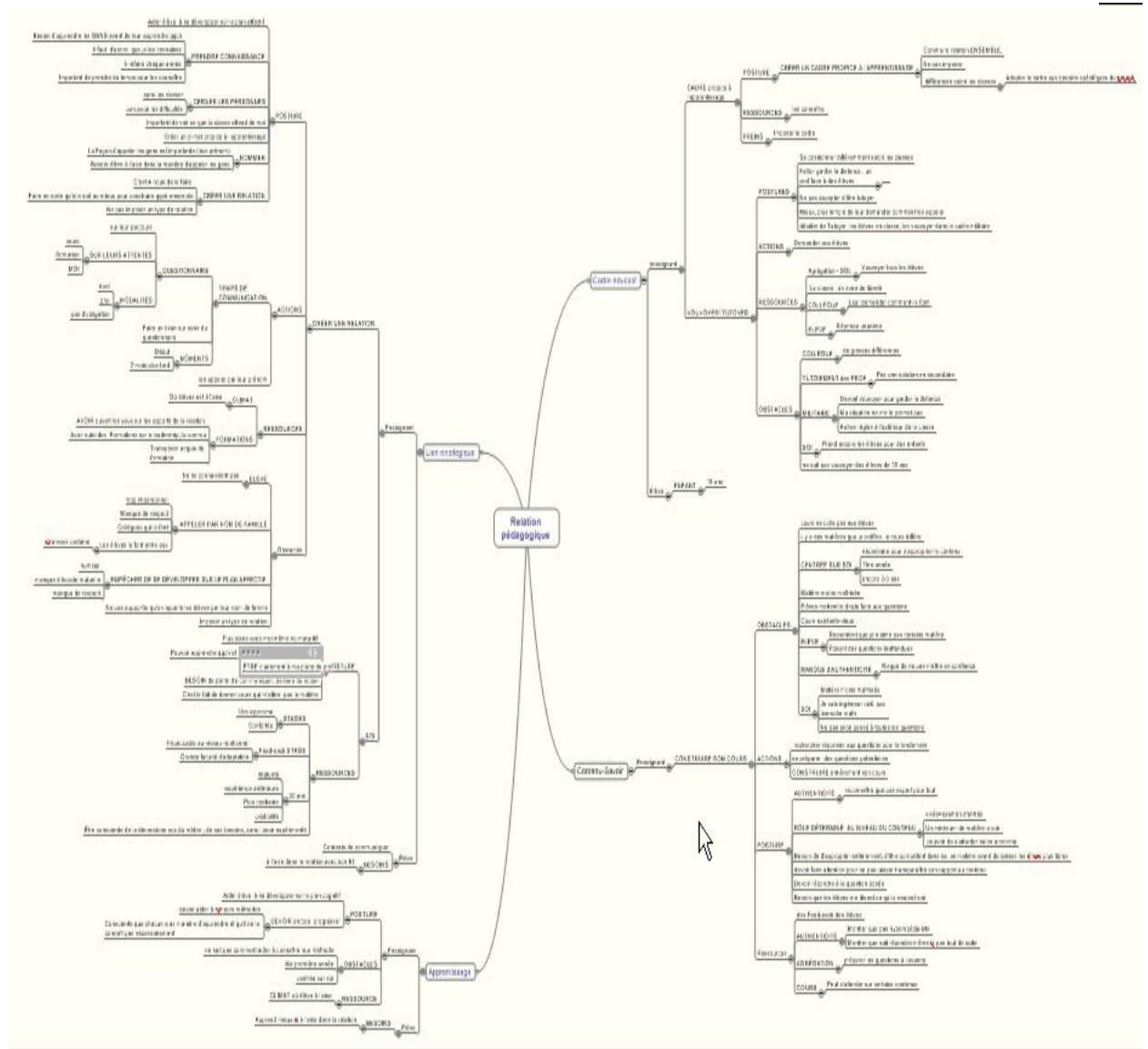
Cette mesure prend appui sur un comptage des images identitaires associées au dernier niveau de ramification de la structure d'organisation. D'une carte à l'autre et pour un même sujet, le nombre d'images identitaires varie.

De manière générale, une augmentation importante de leur nombre est observée entre le recueil réalisé par écrit en fin de formation et celui réalisé lors de l'entrée dans le métier. Cette augmentation se poursuit entre la deuxième et la troisième carte même si elle est moindre. La modalité de recueil, différente entre la première et la deuxième expliquerait, en partie, ces augmentations. Néanmoins, indépendamment de l'augmentation du nombre d'images identitaires pour l'ensemble de la carte, ce sont les modifications quantitatives au sein et entre les facettes, au cours du temps, qui attirent notre attention. En effet, dans le temps, leur nombre n'évolue pas de manière équivalente dans chaque facette.

Les cartes présentées sont celles construites à partir des propos rapportés par le Sujet 20. Le nombre d'images identitaires de la facette du lien ontologique passe de 6 à 56, alors qu'il passe de 2 à 8 dans la facette de l'apprentissage. Le nombre d'images identitaires de la facette du contenu passe de 0 à 30.

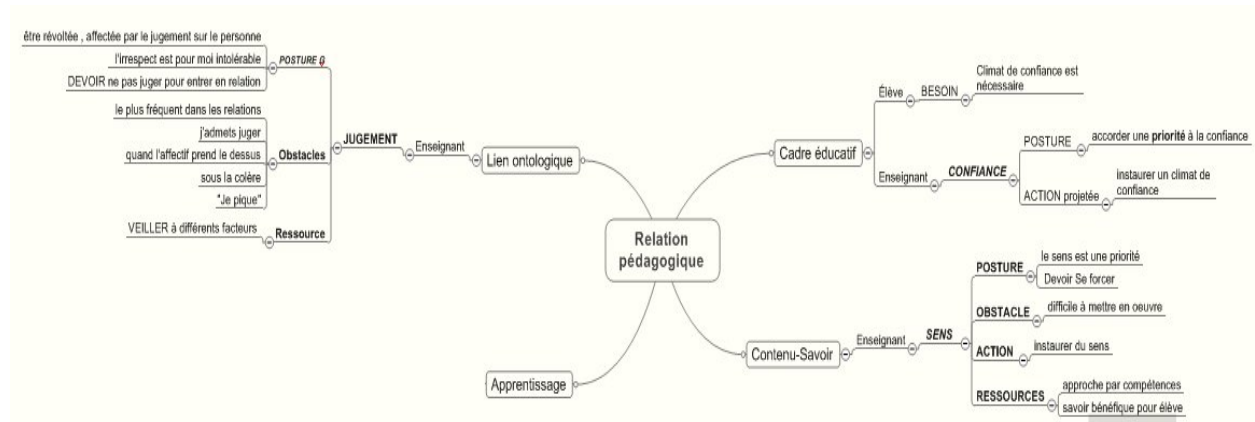


- Fig. 27 et 28 : Carte 1 et 2 du sujet n°20<sup>46</sup>



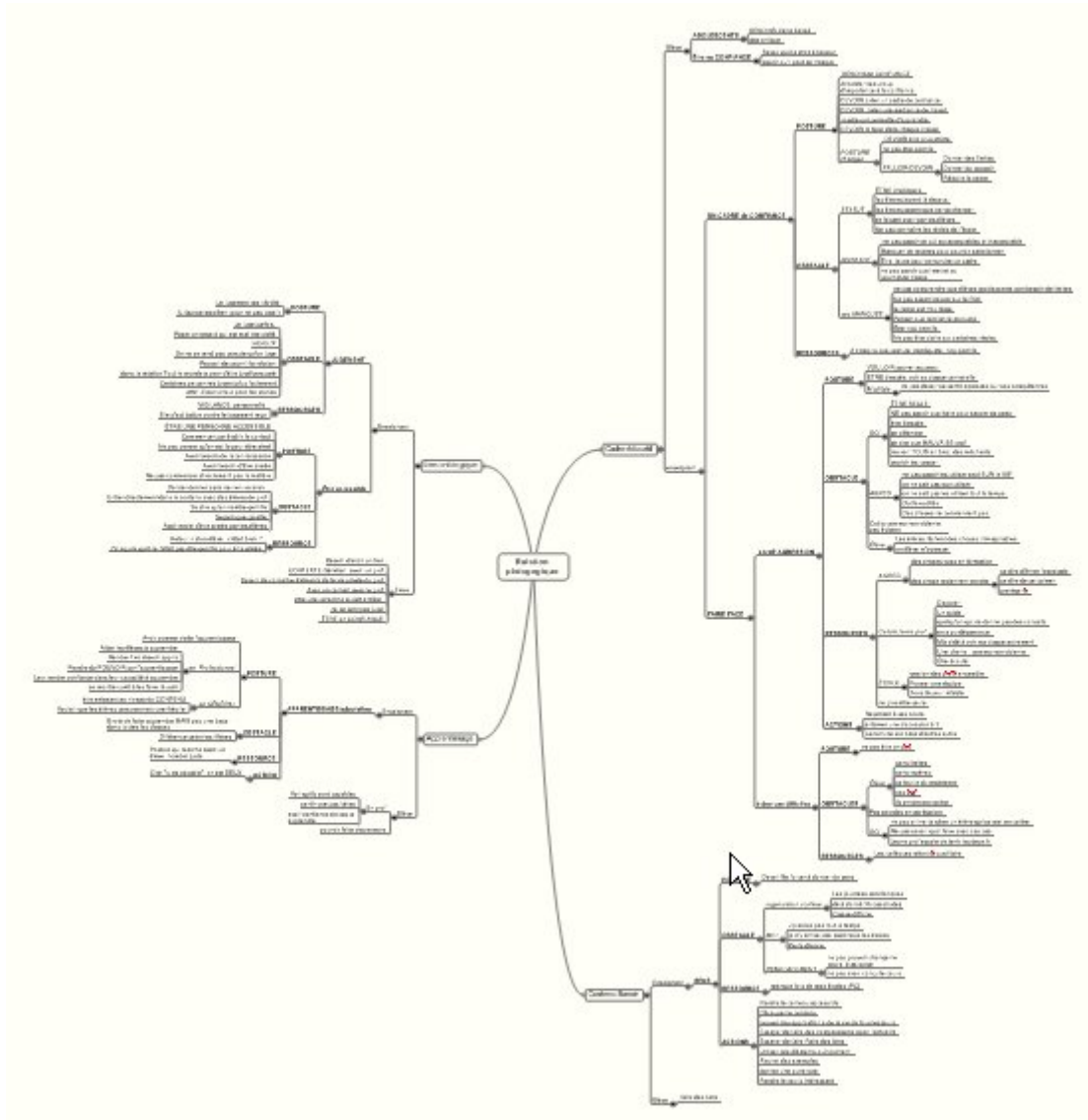
<sup>46</sup> Pour assurer une meilleure lisibilité, les cartes présentées dans les pages suivantes sont reprises en ANNEXES III.

L'évolution du nombre d'images identitaires présentées au sein de chaque facette varient pour un sujet au cours du temps.

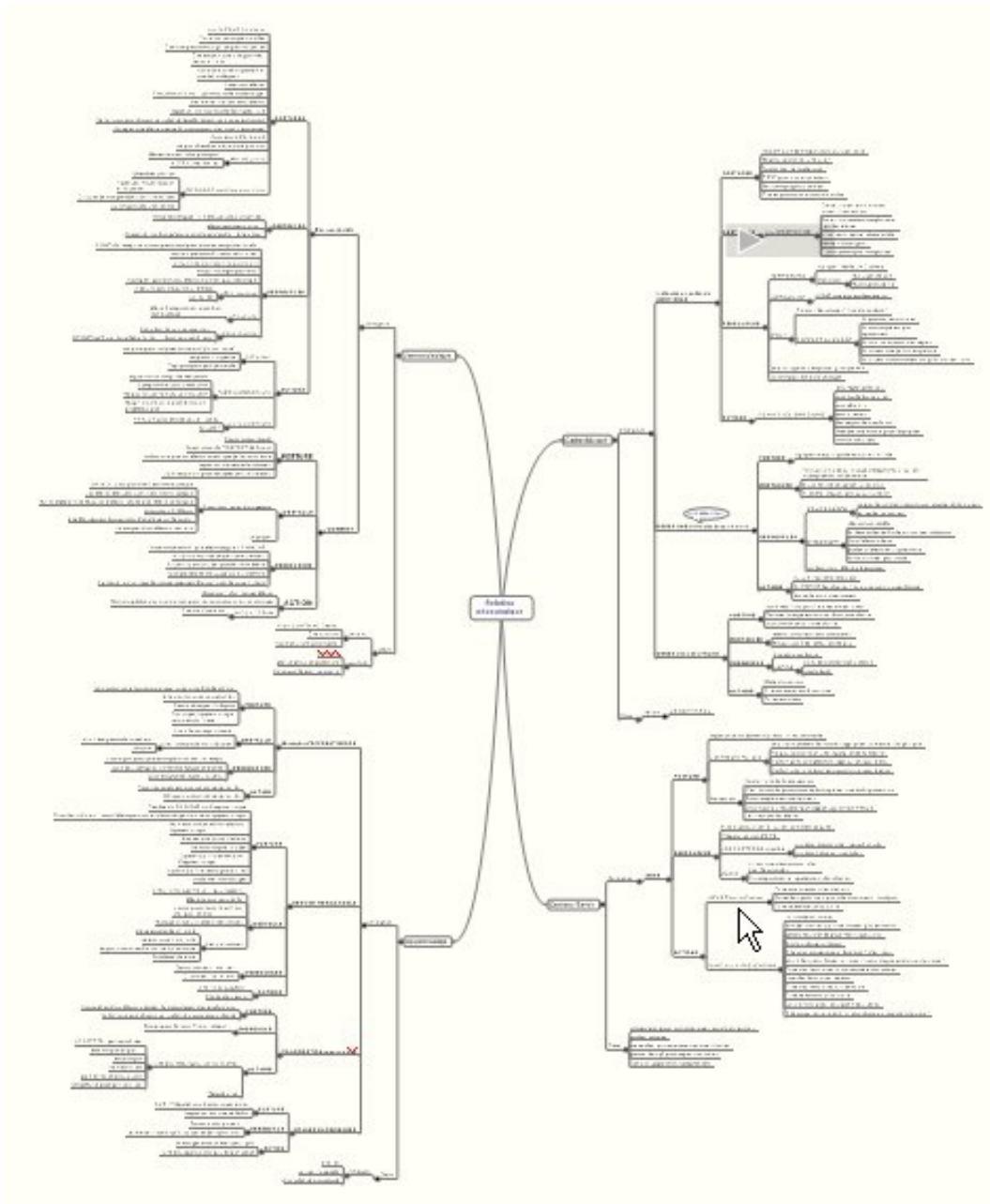


- Fig. 29 : Carte 1 du sujet 4-

Dans cet exemple, reprenant les propos du Sujet 4, nous observons une forte augmentation du nombre d'images identitaires de la facette du cadre éducatif entre les cartes un et deux par rapport aux autres facettes (de 3 à 77). Entre les cartes deux et trois, le nombre d'images identitaires de la facette du cadre éducatif diminue (de 77 à 57) et c'est davantage le nombre d'images identitaires présentes dans la facette du lien ontologique qui augmente.



- Fig. 30 : Carte 2 du sujet 4-



- Fig. 31 : Carte 3 du sujet 4-

Les évolutions quantitatives observées au sein de chaque facette et les unes par rapport aux autres soutiennent la première approche de notre matériau via deux questions.

- Comment se répartissent les préoccupations du sujet entre les quatre facettes de la relation ?
- Comment ces préoccupations évoluent-elles au cours du temps ?

Un graphique « camembert » pourrait rendre compte de la proportion relative de chaque facette à un moment donné. Trois graphiques pourraient couvrir les trois prises de données.

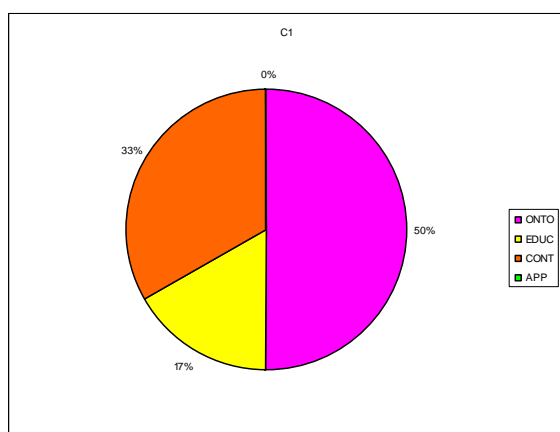
Les plages roses renvoient aux données relatives à la facette du lien ontologique.

Les plages jaunes renvoient aux données relatives à la facette du cadre éducatif.

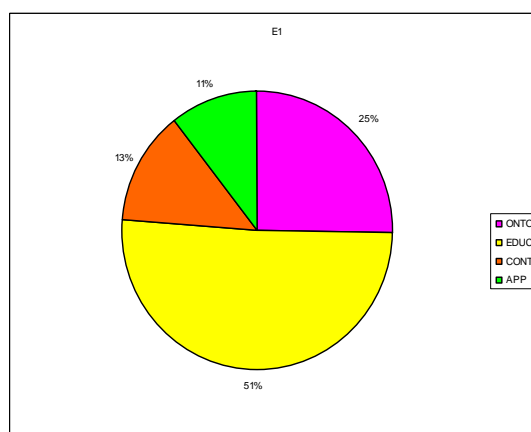
Les plages oranges renvoient aux données relatives à la facette du contenu.

Les plages vertes renvoient aux données relatives à la facette de l'apprentissage.

Ce code couleur est maintenu pour l'ensemble de nos analyses.

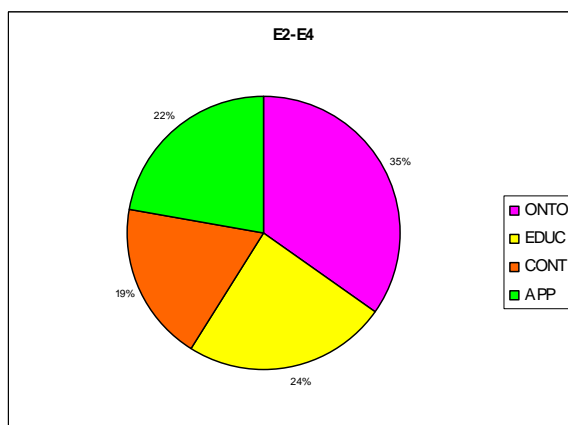


Carte 1- sujet 4



Carte 2 – sujet 4

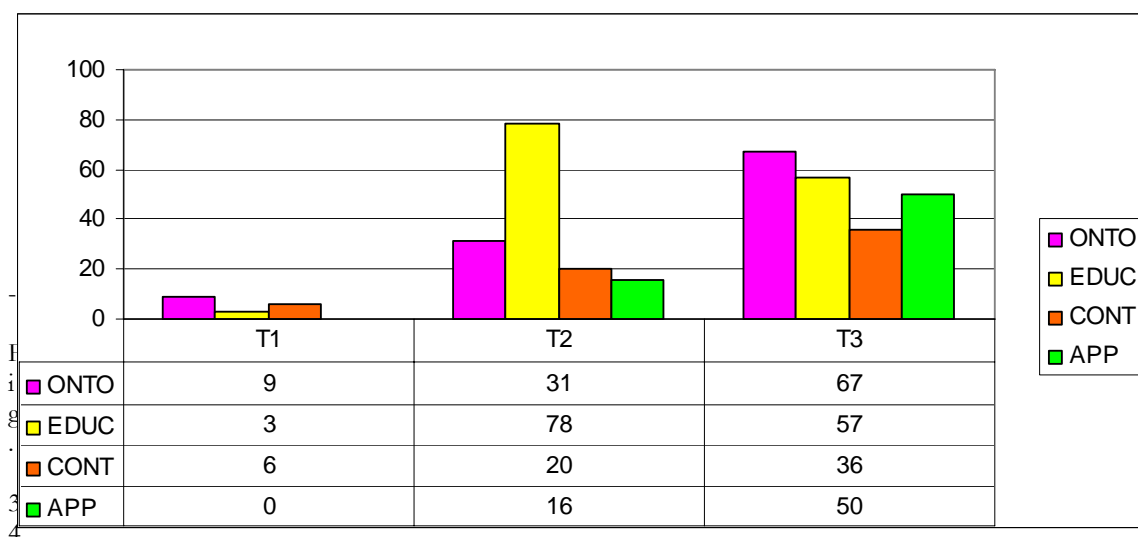
Carte 3- sujet 4



- Fig. 32 : Représentation des graphiques « Camemberts » relatifs aux données du sujet 4 -

Mais chaque représentation graphique est située dans un temps défini et ne rend pas compte de l'évolution.

C'est pourquoi, nous avons construit un histogramme qui associe les trois camemberts reprenant les données du sujet 4.



- Fig. 33 : Représentation des données du sujet 4 en histogramme -

Celui-ci montre l'augmentation du nombre d'images identitaires des différentes facettes au cours du temps et les unes par rapport aux autres. Dans le cas du sujet 4, nous observons que ce nombre d'images identitaires associées à la facette du lien ontologique augmente au cours du temps. Cette facette est celle qui compte le plus d'images identitaires.

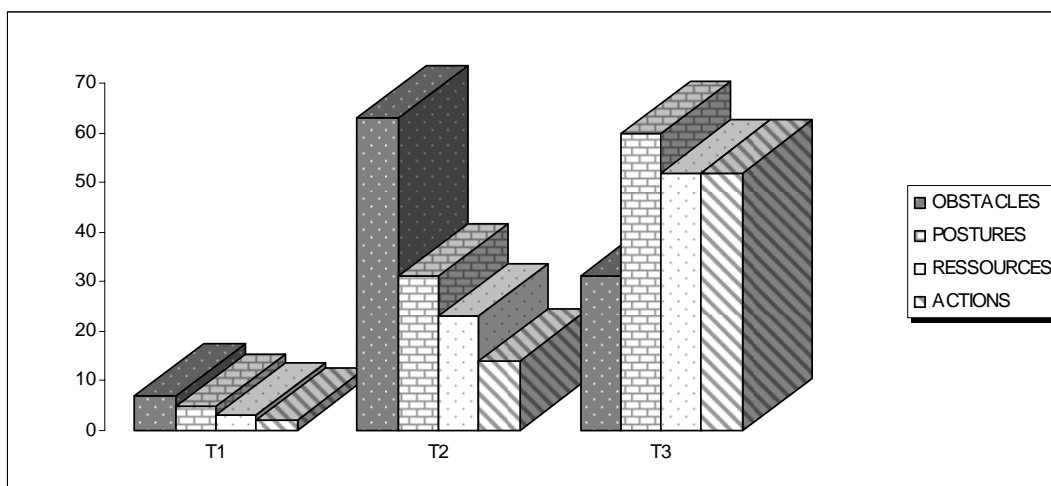
### Deuxième observation : la compositions des préoccupations

La structure d'organisation de chaque carte soutient un regroupement des images identitaires selon qu'elles renvoient à des postures, à des ressources, à des obstacles ou à des actions. Cette organisation offre une opportunité pour affiner nos observations quantitatives. Deux questions d'analyse alimentent cette deuxième approche.

- De quoi se composent les préoccupations ?
- Comment évoluent ces préoccupations spécifiques au cours du temps ?

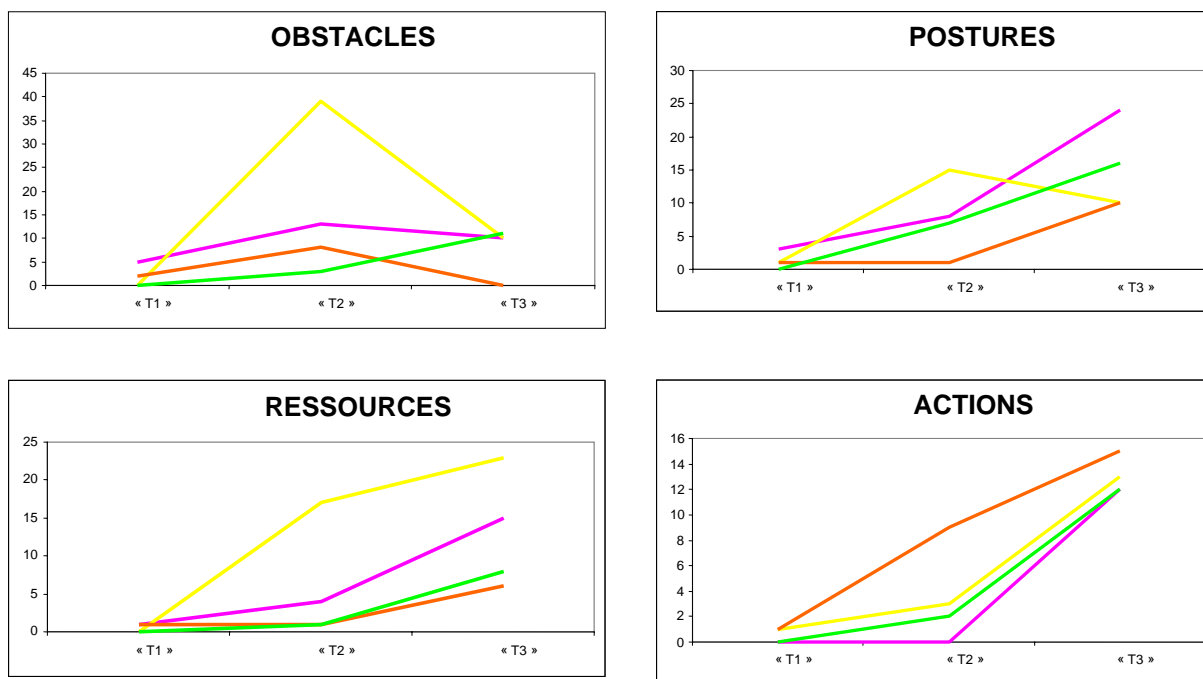
Un comptage des images identitaires associées à ces postures, ressources, actions ou obstacles montre que les augmentations observées de manière globale entre les facettes prennent appui sur la présence d'obstacles, de ressources, de postures et d'action, avec des répartitions différentes. Un histogramme montre la répartition de leurs évolutions.

Dans l'exemple (sujet 4) proposé ci-dessous les obstacles et les postures augmentent entre le « T1 » et le « T2 ». Les postures poursuivent leur augmentation entre le « T2 » et le « T3 » alors que les obstacles diminuent.



- Fig. 34 : Histogramme des obstacles, des postures, des ressources et des actions (sujet 4) -

De plus, il est possible de montrer comment ces postures, ces ressources, ces obstacles et ces actions se répartissent au sein de chaque facette via des graphiques.



- Fig. 36 : Graphiques des obstacles, des postures, des ressources et des actions (Sujet 4) -

Dans le cas du sujet 4, nous observons une diminution des obstacles entre « T2 » et « T3 » dans les trois facettes, sauf dans la facette du lien ontologique qui continue à augmenter. Les postures augmentent entre les « T2 » et « T3 » pour la majorité des facettes. Cette augmentation était déjà plus marquée entre « T1 » et « T2 » dans la facette du lien ontologique.



Quant aux ressources, elles font leur apparition au « T2 » pour les facettes du cadre éducatif, du lien ontologique et du contenu augmentent dans les mêmes proportions entre « T2 » et « T3 ». Les actions arrivent lors du « T2 » dans trois des quatre facettes. Elles augmentent entre « T2 » et « T3 ». Leur nombre est d'emblée plus important pour la facette du lien ontologique.

De manière générale, les représentations graphiques des données évolutives issues du comptage des images identitaires apportent des indications à propos :

- de l'évolution des préoccupations du sujet pour les différentes facettes de la relation pédagogique ;
- de l'évolution globale des obstacles, des postures, des ressources et des actions ;
- de l'évolution des obstacles, des postures, des ressources et des actions présents au sein de chaque facette de la relation pédagogique.

Ces indications quantitatives permettent de faire l'hypothèse de :

- la présence de confrontations au sein des facettes de la relation pédagogique via le nombre d'obstacles et de postures ;
- la présence d'ajustements au sein des facettes de la relation pédagogique, via l'évolution du nombre de postures, de ressources et d'actions.

### 3.2.2. Décrire des confrontations

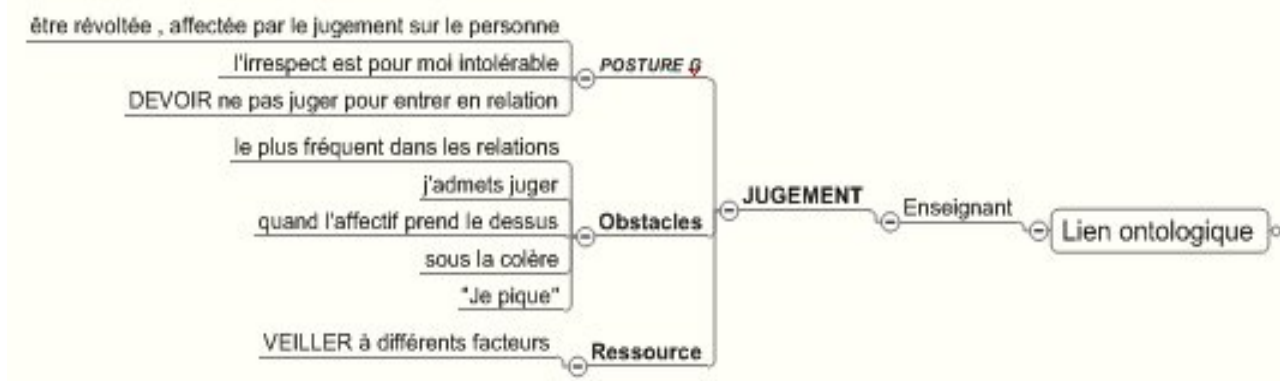
Concrètement, pour rendre compte des confrontations, nous décrivons le contenu des images identitaires associées aux postures et celles associées aux obstacles.

La description des confrontations à partir des cartes revient à mettre en mots, ce que l'organisation des données via la carte met en évidence. L'analyse de la première carte se centre sur le relevé des images identitaires initiales. Dans certains cas, des obstacles sont déjà évoqués (cf. Fig. 37). Ils laissent transparaître des confrontations anticipées.

Dans la deuxième carte, l'analyse permet d'identifier des confrontations en train d'être vécues. Le lien peut être réalisé avec les images identitaires initiales.

Dans la troisième carte, des obstacles sont encore présents. Ils indiquent soit que certaines confrontations sont toujours présentes, soit que certaines sont ajoutées.

En formation, le sujet 4 anticipe une confrontation dès la fin de sa formation. Elle se positionne en « je » contre une posture d'irrespect et de jugement : « *l'irrespect est pour moi intolérable* » ; « *je suis affectée par le jugement* ». Mais elle pointe des contraintes potentielles au niveau de sa personne : « *je pique* », « *je juge parfois* », « *les mots dépassent ma pensée* ». Les situations chargées affectivement risquent de l'amener à juger et/ou à se mettre en colère. (...)



– Fig. 37 : Exemple de description d'une confrontation à partir des données issues de la carte -

### 3.2.3. Décrire des ajustements identitaires

Plusieurs indicateurs sont pris en considération.

Le contenu des images identitaires associées aux « postures » est comparé entre les différentes prises de données afin de repérer des changements éventuels. De même, les ajouts de postures sont considérés comme des indicateurs d'ajustements.

La présence et l'ajout d'images identitaires associées aux ressources et aux actions sont également pris en compte pour décrire des ajustements. Ainsi, il est possible de relever que le sujet fait part des actions menées qui montrent qu'il est en train d'expérimenter des choses. Il peut aussi pointer des soutiens, des aides, des forces sur lesquels il prend appui.

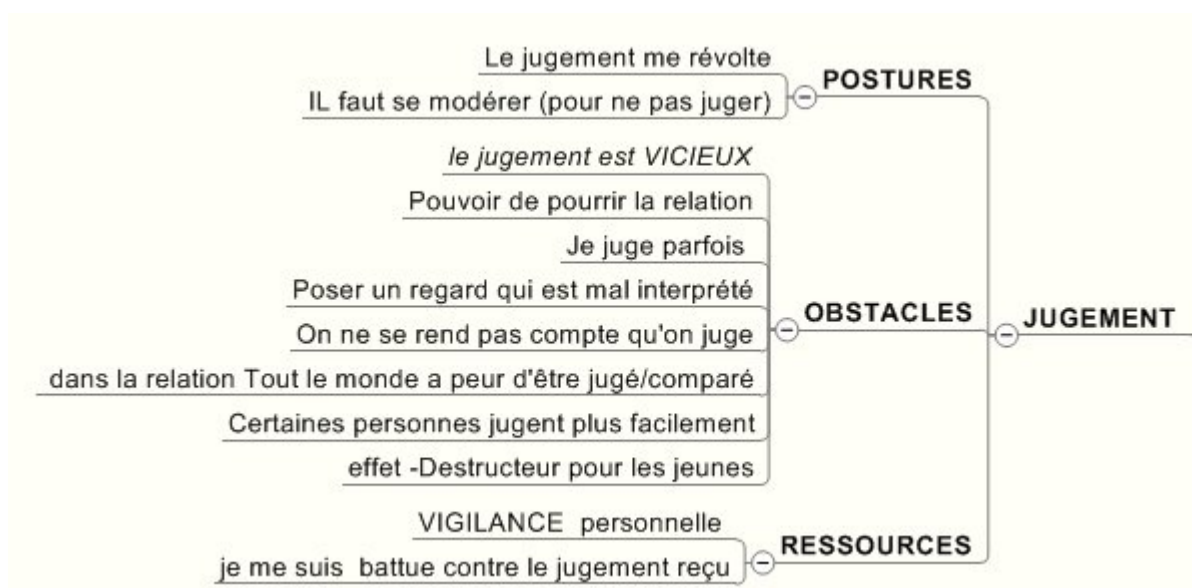
Dans l'exemple du sujet 4, nous observons que des ressources sont présentes.

(...) Le sujet 4 identifie déjà une ressource personnelle potentielle pour faire face à cette confrontation dans le fait d'être vigilante par rapport à cet aspect.

Les ajustements font généralement suite à une confrontation. Dès lors, nous prenons appui sur la description des confrontations pour montrer comment le sujet évoque des ajustements progressifs.

Dans le cas du sujet 4, lors de l'entrée en formation, la confrontation anticipée se révèle dans les faits. Les obstacles effectivement rencontrés sont plus précises et ne concernent plus seulement sa personne. Ainsi, **elle qui ne voulait pas juger** et respecter les élèves voit qu'il lui arrive de juger. En plus, elle prend conscience à quel point le jugement est « vicieux », peut pourrir la relation, qu'elle peut provoquer un sentiment de jugement, et que l'on ne se rend pas toujours compte que l'on juge, etc. Selon le sujet.4 le jugement peut « pourrir la relation ».

**Des ajustements sont perceptibles face à cette confrontation :** elle envisage une posture de « vigilance », relève une expérience passée sur laquelle elle prend appui « se battre contre ».



– Fig. 38 : Exemple de description d'un ajustement à partir des données issues de la carte -

Concrètement, les contenus des images identitaires, propres à un thème, associées aux « actions » et aux « ressources », sont analysés en même temps que ceux des « postures ». Cela donne une lecture d'ensemble des ajustements menés par le sujet.

La description des confrontations et des ajustements est réalisée au sein de chaque facette, successivement. Cela montre ce que le sujet vit comme difficulté et comment il s'ajuste lorsqu'il est face à ces difficultés. L'analyse du cheminement du sujet se fait dans une certaine continuité.

Toutefois, certains ajustements ne sont pas associés à des confrontations : le sujet développe des actions, évoque des ressources sans faire de lien explicite avec des confrontations vécues. Ils font aussi partie de notre description car ils constituent autant de forces sur lesquelles le sujet prend appui pour s'adapter à son contexte.

### 3.3. Modalités d'interprétation des données analysées

Dans nos analyses descriptives, nous prenons successivement appui sur des données numériques et qualitatives. Cette combinaison soutient la description du cheminement d'un sujet en train de s'insérer professionnellement. Au-delà de la description des confrontations et des ajustements réalisés au sein de chaque facette de la relation pédagogique, notre souhait est d'apporter des éléments de compréhension au processus de construction identitaire qui se révèle à travers ces descriptions.

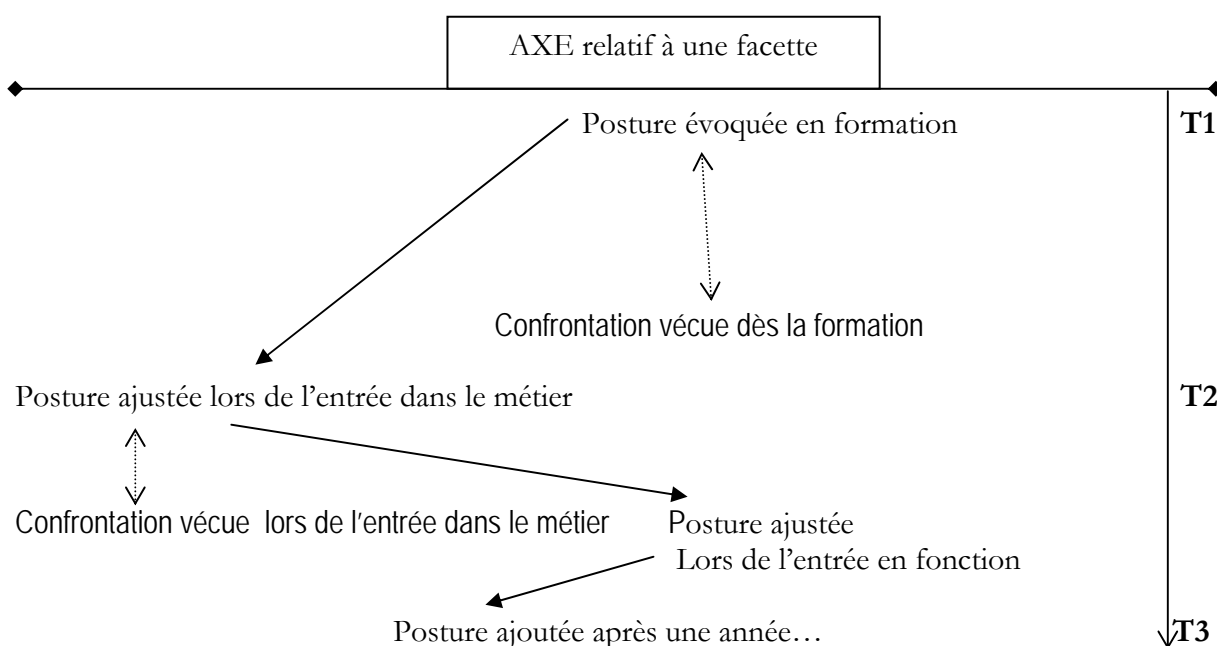
#### 3.3.1. Le schéma descripteur comme soutien à la construction de sens

Nous entrons dans une démarche de construction de sens qui prend appui sur la représentation des facettes en quatre axes dialectiques.

Les résultats des analyses descriptives des confrontations et des ajustements sont reportés sur les axes des facettes de la relation pédagogique via des postures et des obstacles.

Concrètement, pour rendre compte des confrontations et des ajustements sur les axes, des codes ont été établis :

- des flèches unidirectionnelles verticales indiquent les trois moments de prises d'informations (« T1 », « T2 », « T3 ») ;
- des doubles flèches en pointillés pointent les deux termes des confrontations (postures et obstacles) ;
- les flèches en traits continus indiquent les mouvements d'ajustements.



- Fig. 39 : Exemple de représentation des confrontations et des ajustements sur un axe dialectique -

Cette représentation soutient l'explicitation du travail identitaire mené par le sujet au sein de chaque facette ainsi que les tensions vécues.

Concrètement, les postures évoquées aux différents moments de la prise de données sont reportées sur l'axe. Leur position<sup>47</sup> prend appui sur les indicateurs du schéma descripteur. Ensuite, des obstacles sont reportés en regard des postures envers lesquelles ils se confrontent. C'est ainsi que sont représentées les confrontations. Après quoi, les postures ajustées sont reportées. Les flèches dessinées entre les postures rendent compte visuellement des changements de positions sur les axes et ainsi, des ajustements réalisés par le sujet au cours du temps.

Prenant appui sur la visualisation des confrontations et des ajustements via différentes positions sur les axes, cette représentation graphique rend compte de tensions identitaires<sup>48</sup> vécues par les sujets. L'observation des changements de position au sein des axes constitue également une opportunité pour identifier des stratégies d'ajustements.

## 4. Présenter les résultats

### 4.1. Sept études de cas

Les modalités d'analyse et d'interprétation structurent les sept études de cas qui se présentent sous une structure commune.

Les analyses des préoccupations via le dénombrement des images identitaires sont présentées dans une première partie. Dans une deuxième partie, les analyses descriptives des confrontations et des ajustements sont proposées, facette par facette. La troisième partie se centre sur la mise en compréhension des données descriptives. Elle commence par un rapide relevé des stratégies identitaires propres à chaque sujet en regard de la littérature :

- Brandtstädter (1987, 1992) pour qui le sujet ajuste soit ses actions pour atteindre ses buts, soit ses buts en fonction des actions possibles ;
- Cattonar (2005-2008) selon laquelle soit l'enseignant conserve ses préconceptions, soit il modifie radicalement ses représentations initiales, soit il y apporte des révisions mineures ;

<sup>47</sup> Une position dans la partie droite indique une plus grande place laissée aux élèves et une position, dans la partie gauche indique une plus grande place laissée à soi comme enseignant.

<sup>48</sup> Pour rappel, le schéma descripteur s'est révélé être un instrument utile pour rendre compte de tensions identitaires entre des identités désirées, engagées et assignées (Bajoit, 2003) : « je fais ceci, mais je voudrais faire cela », « je me rends compte que je devrais faire cela et je ne le fais pas », « j'essaie de faire ceci mais ça n'a pas l'effet attendu vu ces éléments ».

- Gohier (2001) qui développe le concept de compromis stratégique ;
- Nault (1993-1999) qui identifie trois formes de conformisme de l'enseignant débutant : aveugle, réfléchi ou dynamique ;
- Dubar (2000) qui décrit deux processus de socialisation, l'un biographique qui s'inscrit dans une continuité ou dans une rupture (héritage, projet) et l'autre relationnel, qui peut mener à des incorporations ou à des rejets ;
- Nault (1993) et Huberman (1989) qui envisagent les expérimentations comme des jalons d'un moi personnalisé ;
- Érickson (1989) qui relève également le fait de recourir à une forme de totalisme qui marque une recherche de sentiment de sécurité.
- Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) en référence à Lazarus et Folkman (1984) qui relèvent des stratégies de coping évitant, vigilant, marquant une recherche de soutien ou l'adoption d'un style traditionnel.

Ces différents regards mettent en lumière des éléments isolés relatifs à une construction identitaire. Leur présence permet de montrer la plus-value des analyses réalisées à l'aide des outils construits.

Nous proposons ensuite notre analyse en regard du schéma descripteur représenté en axes. Finalement, les spécificités du cheminement du sujet sont formulées.

Les légendes utilisées pour les différents graphiques sont les mêmes pour l'ensemble des études de cas.

Les données relatives à la facette du lien ontologique sont représentées en rose ou par l'abréviation « ONTO ».

Les données relatives à la facette du cadre éducatif sont représentées en jaune ou par l'abréviation « EDUC ».

Les données relatives à la facette du contenu-savoir sont représentées en orange ou par l'abréviation « CONT ». Le terme facette du contenu est également utilisé pour rendre compte de cette facette.

Les données relatives à la facette de l'apprentissage sont représentées en vert ou par l'abréviation « APP ».

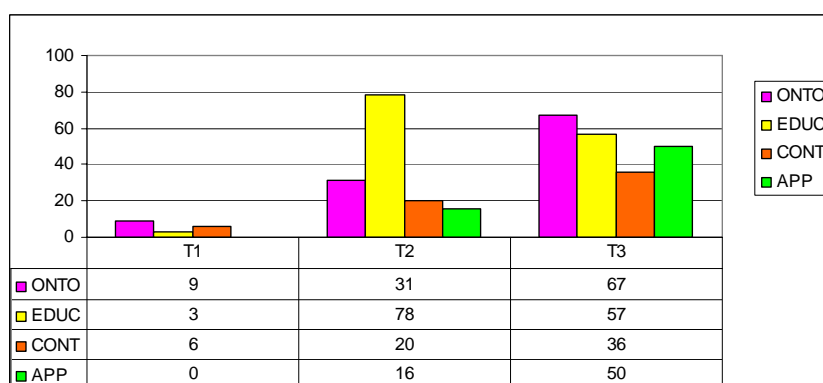
### 4.1.1. Étude de cas : Sujet n°4 « Lisa »

« Lisa » a terminé son master en biologie avant de s'engager dans sa formation initiale pour enseigner. Au terme de sa formation, elle a commencé un premier intérim en septembre 2006 dans une école professionnelle. Les intérimis se sont succédés pendant sa première année, dans des écoles variées. En septembre 2007, elle occupe une place de professeur de biologie au 3<sup>e</sup> degré, dans une école d'enseignement général, pour une année.

## Analyse descriptive

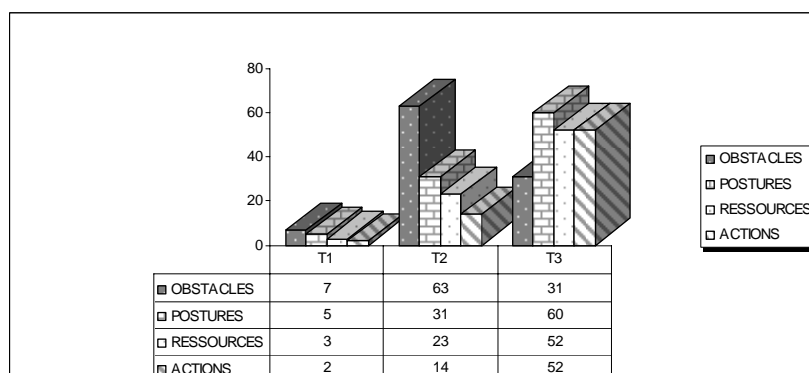
### Les préoccupations de « Lisa » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation, au cours du temps.



Le nombre d'images identitaires augmente au cours du temps pour les trois facettes du lien ontologique, du contenu et de l'apprentissage. Celui de la facette du cadre éducatif augmente de manière importante entre « T1 » et « T2 » et diminue entre « T2 » et « T3 ». C'est cette facette qui montre la plus forte augmentation entre « T1 » et « T2 ». La facette du lien ontologique reste présente tout au long du parcours d'insertion. Celle de l'apprentissage, absente en « T1 », augmente en « T2 » pour dépasser la facette du contenu en « T3 ». La répartition du nombre d'images entre les facettes s'équilibre progressivement.

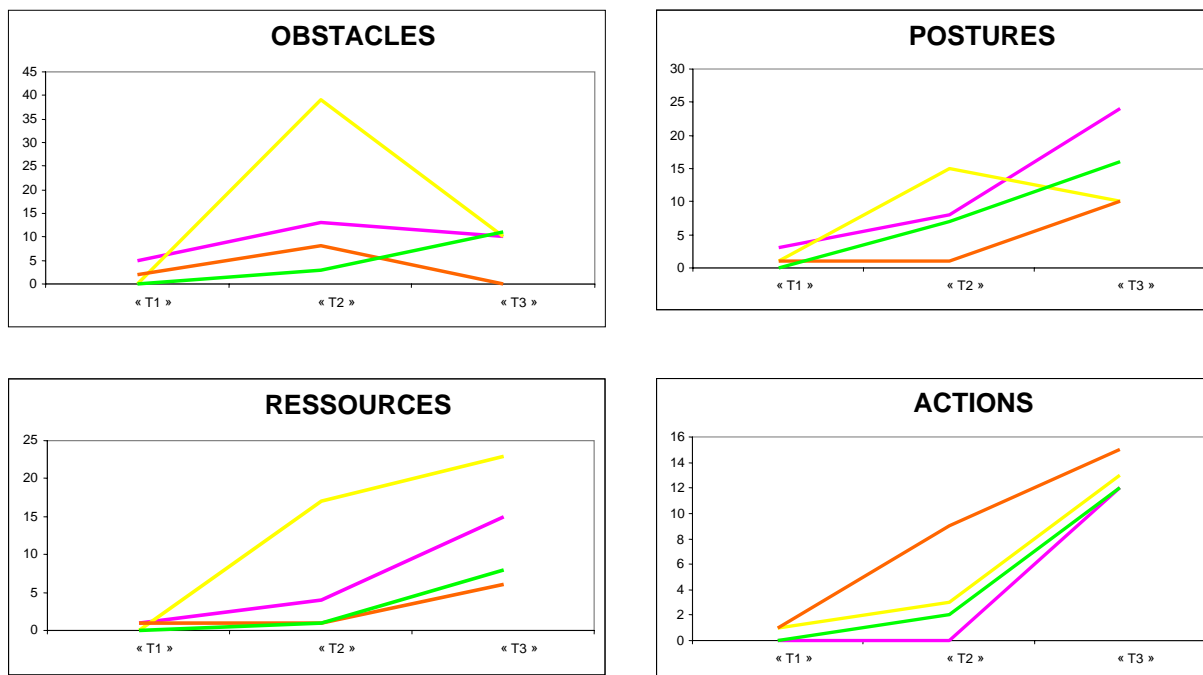
Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



De manière générale, le nombre d'images identitaires associées aux postures, aux ressources et aux actions croît au cours du temps. Seul le nombre

d'images identitaires associées aux obstacles augmente fortement entre « T1 » et « T2 » pour diminuer entre « T2 » et « T3 ». Entre « T2 » et « T3 », les images identitaires associées aux actions et aux ressources augmentent pour arriver au même niveau. En « T3 », c'est le nombre de postures qui est le plus élevé.

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le premier graphique sur les « obstacles » indique un mouvement général de croissance en « T2 » et de décroissance en « T3 », pour les facettes du lien ontologique, du cadre éducatif et du contenu. Ce mouvement est particulièrement important dans la facette du cadre éducatif. Seule la facette de l'apprentissage montre une augmentation d'obstacles au cours du temps.

Dans le graphique relatif aux « postures », nous observons une augmentation en « T2 » et une diminution en « T3 » au sein de la facette du cadre éducatif. Ce mouvement diffère de celui observé dans les autres facettes où une croissance du nombre de postures s'observe au cours du temps. Cette augmentation est la plus marquée dans la facette du lien ontologique, entre « T2 » et « T3 ».

Le graphique qui traite les données issues des « ressources » indique une augmentation importante du nombre d'images identitaires associées à la facette du cadre éducatif en « T2 », qui se poursuit en « T3 », mais de manière moins forte. C'est cette facette qui présente le plus de ressources. Pour les autres facettes, l'augmentation est plus marquée entre « T2 » et « T3 ».



Quant au graphique qui porte sur les « actions », une augmentation du nombre d'images s'observe au cours du temps. Elle est la plus importante dans la facette du contenu et se manifeste dès « T2 », alors que pour les autres facettes, elle s'observe entre « T2 » et « T3 ».

Cette analyse menée à partir du comptage des images identitaires des trois cartes permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

La facette du lien ontologique est une préoccupation en constante augmentation pour « Lisa » tout au long de son parcours d'insertion. Celle du cadre éducatif le devient de manière importante lors de l'entrée dans le métier.

Son entrée dans le métier se caractérise d'ailleurs par une augmentation d'obstacles, principalement dans cette facette. Des confrontations semblent y être nombreuses. Par la suite, elles semblent diminuer vu la décroissance des obstacles. L'augmentation de ressources en « T2 » laisse présager des soutiens trouvés dès l'entrée dans le métier. Des ajustements semblent se poursuivre après une année via l'augmentation de ressources et d'actions.

La présence de la facette du lien ontologique prend appui sur des augmentations de postures, de ressources ou d'actions. « Lisa » semble être au clair avec sa posture au niveau ontologique tout en y trouvant des soutiens et des possibilités d'actions.

La facette du contenu se caractérise par une présence d'actions dès l'entrée dans le métier. Après une année, aucun obstacle n'est identifié. Il s'agirait là d'un lieu d'expérimentations positives même si quelques confrontations semblent observées.

La facette de l'apprentissage, non évoquée en formation, devient une préoccupation plus importante après une année de pratique. Des actes semblent être posés, tout en prenant appui sur des postures et des ressources. Quelques confrontations semblent présentes via des obstacles.

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**En formation,** « Lisa » anticipe une CONFRONTATION dès la fin de sa formation. Elle se positionne en « je » contre une posture d'irrespect et de jugement : « *l'irrespect est pour moi intolérable* » ; « *je suis affectée par le jugement* ». **Mais** elle pointe des obstacles potentiels au niveau de sa personne : « *je pique* », « *je juge parfois* », « *les mots dépassent ma pensée* ». Les situations chargées affectivement risquent de l'amener à juger et/ou à se mettre en colère. Elle identifie déjà une ressource personnelle potentielle pour faire face à cette confrontation dans le fait d'adopter une position de veille à l'égard du jugement.

**Lors de l'entrée en formation,** la CONFRONTATION anticipée se révèle dans les faits. Les contraintes effectivement rencontrées sont plus précises et ne concernent plus seulement sa personne. Ainsi, elle qui ne voulait pas juger et respecter les élèves voit, sans surprise, qu'il lui arrive de juger. En plus, elle prend conscience à quel point le jugement est « *vicieux* », que les élèves eux aussi

peuvent mal interpréter un regard, une parole de leur enseignante et percevoir des jugements là où il n'y en a pas. Selon « Lisa », le jugement peut « *vraiment pourrir la relation* ».

Des AJUSTEMENTS sont déjà perceptibles face à cette CONFRONTATION. Elle envisage une ressource dans une forme de « *vigilance* » et dans le fait de sans cesse « *continuer à se battre contre* ».

À côté du jugement, « Lisa » ajoute d'autres postures : « *être une personne accessible* », « *une personne connue* » pour ses élèves. Elle désire « *commencer par établir le contact* ». Elle reconnaît ses besoins « *de se sentir aimée* », « *reconnue* ». **MAIS** elle se rend compte « *qu'elle a beaucoup donné sans rien recevoir en retour* », qu'elle « *a été trop gentille* », qu'elle « *voulait que ça aille* », « *qu'elle voulait être aimée par les élèves* ». Des AJUSTEMENTS sont ensuite observés en regard de cette CONFRONTATION. En terme de postures, elle se dit qu'« *il faut arrêter de penser qu'on est là pour être aimé* ».

**Un an plus tard**, le jugement reste une de ses préoccupations. Des AJUSTEMENTS sont observés en termes de postures. Elle considère explicitement que son DEVOIR est de ne pas juger et de respecter les élèves. Elle reconnaît des difficultés inhérentes au jugement : on juge sans s'en rendre compte, le jugement prend place dans les croyances des élèves et dans celles du prof (il lui arrive de se sentir jugée par ses élèves), etc. Cela semble être un impondérable de la relation. En conséquence, il s'agit de veiller à ce que « *les élèves sentent que je les considère* » et d'avoir la « *volonté de cerner leurs spécificités* ». Pour recadrer/secouer certains élèves, « Lisa » reconnaît recourir à certaines paroles qui pourraient être interprétées comme étant de l'ordre de l'étiquetage. En termes d'actes, elle va trouver un élève qui a fait l'objet d'un jugement insidieux, « *elle s'excuse* » ; elle va « *à la pêche aux informations pour en savoir un maximum sur les élèves* » pour éviter d'avoir des attitudes ou de poser des actes qui laissent penser à des jugements. Les informations relatives aux élèves constituent pour elle des ressources qui lui permettent d'éviter ce type de conduites.

En outre, sa volonté d'être accessible est AJUSTÉE via des ajouts de postures. « Lisa » affirme son désir d'être « *là pour les élèves* » : elle dit les aimer, se soucier d'eux, être touchée par leurs vécus, continuer à y penser en dehors des cours et travailler explicitement à l'affectif avec certains, etc. **MAIS** elle vit des confrontations suite à trois réactions d'élèves : un élève l'a draguée, un autre s'est intéressé à sa vie privée et un troisième lui a dit qu'il n'en avait « rien à foutre » de son cours. Elles l'ont poussée à certains AJUSTEMENTS en termes de postures et d'actes.

- Face à l'élève qui s'intéresse un peu trop à sa vie privée, elle se dit qu'il vaut mieux « *ne pas parler tout le temps de sa vie privée* » et de n'en parler que dans certaines circonstances, pour des raisons urgentes par exemple. Selon elle, les élèves comprennent quand les choses sont claires. D'ailleurs, elle a dû en parler une fois dans une situation personnelle urgente pour justifier le fait de garder son gsm allumé.

- Face à l'élève qui lui dit qu'il n'en a rien à faire de son cours, elle se dit « *qu'il ne s'agit pas de chercher à être aimée par tous* », tout en continuant à veiller à ce que cela aille pour tous.
- Face à l'élève amoureux, elle a posé des actes : dire explicitement qu'elle a un fiancé. D'autres actes ont été posés, mais ils relèvent davantage de la facette du cadre éducatif.

« Lisa » relève également des ressources dans le fait d'être plus au clair avec qui elle est comme enseignante et comme personne et avec ce qu'elle veut faire au sein de cette relation.

---

## LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

---

**En formation**, elle accorde une priorité à la confiance et exprime le souhait d'instaurer un climat de confiance.

**Lors de l'entrée dans le métier**, elle continue à accorder de l'importance à la confiance et ajoute des postures. Elle dit « *devoir créer un cadre de confiance* » et pointe un besoin personnel à cet endroit. Elle désire « *créer une ambiance de travail* » en plaçant un « *cadre de confiance qui permette à chacun d'apprendre* ». **MAIS** des CONFRONTATIONS sont observées dans la rencontre avec les élèves: « Lisa » ne parvient pas à instaurer le cadre qu'elle souhaite. Elle doit faire face à des agressions d'élèves et est amenée à s'occuper de cas ingérables. Elle identifie plusieurs obstacles :

- au niveau du cadre instauré qui est « *trop large* », « *pas assez clair* » ;
- au niveau de ses manques « *méconnaissances des limites acceptables* » ; « *ne pas avoir assez insisté sur le R.O.I.* », « *être trop gentille* », « *penser que la confiance est mutuelle* » ;
- au niveau de son statut « *être intérimaire* » et du fait d'être jeune dans la fonction ;
- au niveau de son attitude face à des difficultés, elle se rend compte qu'elle adopte une posture de protection, où elle veut sauver sa peau ; elle se « *sent agressée* », « *voit les élèves comme des méchants* », « *veut les casser* » ;
- au niveau de ses ressources, face à une agression, elles semblent en manquer : les ressources de l'agrégation lui paraissent éloignées, peu utilisables ; elle « *se retrouve seule, démunie, en manque d'outils* » et remet ses compétences en question ;
- au niveau des élèves : un élève l'agresse, certains « *lâchent des choses inimaginables* », d'autres sont particulièrement difficiles : ils n'ont « *pas de limites* », sont « *sans repères* », « *se foutent du règlement* » ; il y a « *des cas ingérables qui ne sont pas abordés en formation initiale* ».

Des AJUSTEMENTS sont observés en termes de postures et de ressources :

Elle questionne sa posture et envisage des modifications : il s'agit à l'avenir, de « *ne plus être gentille* », d'« *être plus stricte* », de « *donner des limites* », de « *réduire le cadre* », de « *donner du pouvoir* ». Elle prend du recul et se dit qu'il ne s'agit pas de

se sentir agressée sur ses compétences. Face à des cas ingérables, elle se dit qu'elle n'est pas psy.

De manière générale, elle semble identifier et/ou mettre en place un certain nombre de ressources.

Elle réfléchit à ce qui a été développé au cours d'agrégation. Des « *choses lui reviennent* », comme « *éviter l'escalade* », « *discuter* » ; ce sont des « *bases pour construire d'autres outils* » ;

- Elle prend contact avec la cellule « *jeunes profs* » de son école : cela lui permet de discuter, de prendre du recul et de désamorcer la situation difficile. Son collègue a joué le rôle de guide, lui a parlé d'une charte et de la communication non violente ;
- Elle en discute avec des collègues dans la salle des profs car la culture de l'école le permet : dans cette école, « *on gère les problèmes ensemble* ».

Au contact des collègues, elle semble sortir de sa solitude et poser des jalons pour agir.

**Un an plus tard**, sa volonté d'instaurer un cadre de confiance reste présente tout en se traduisant dans des actes. Elle analyse a posteriori les CONFRONTATIONS vécues une année plus tôt. Elle pointe d'autres obstacles comme le fait d'être intérimaire et de fonctionner en mode 15 jours/15 jours ; de rencontrer à chaque fois une nouvelle équipe de collègues avec qui cela se passe plus ou moins bien ; de chercher sa place dans le cadre établi par un autre.

Les AJUSTEMENTS identifiés une année plus tôt au niveau des postures restent présents. Elle considère important « *d'être plus stricte au départ* » et de « *relâcher progressivement* » en cours de route, d'être exigeante tout en créant un climat de confiance. Dans les faits, elle est venue avec ses règles au niveau de la cotation, des attitudes, de ses objectifs et les a clairement explicitées tout en donnant la possibilité aux élèves d'en discuter. Elle relève également des ressources. Son statut de temporaire lui a permis de construire un tel cadre : elle travaille en mode une année. Elle a son cours, sa façon de voir et sa propre responsabilité. De plus, elle se rend compte que le fait que les élèves connaissent les attentes, les objectifs, les règles de fonctionnement est un atout.

En regard de la situation vécue avec un élève agressif, des AJUSTEMENTS sont observés. Elle relativise les choses et ne se sent plus agressée. Elle semble plus au clair avec elle-même. Elle différencie également les choses entre les groupes. Elle relève plusieurs ressources : elle a pris appui sur son vécu de l'année antérieure et sur les outils adaptés ou construits. Elle se dit aussi plus sûre d'elle.

En outre, la CONFRONTATION qu'elle vit dans la facette du lien ontologique avec un élève qui est amoureux d'elle a des répercussions dans la facette du cadre éducatif, au niveau du groupe classe. Elle est amenée à gérer ce cas plus difficile. Les condisciples s'immiscent et jouent avec cette relation particulière. « Lisa » tente directement de S'AJUSTER. Elle ne voulait pas que le malaise

s'installe. Elle perçoit que la relation difficile avec un élève a des répercussions sur la dynamique du groupe. Elle décide de prendre en charge la difficulté avec l'élève amoureux. Concrètement, en se souvenant des cours d'agrégation et des échanges réalisés dans la cellule jeunes profs, elle est allée trouver le directeur pour organiser une rencontre avec l'élève en question. Ensemble, ils ont préparé la discussion. Dans un entretien mené avec l'élève, en présence du directeur, « Lisa » a exprimé son ressenti et les limites acceptables au sein d'une relation prof/élève.

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**Dès la formation,** « Lisa » considère important de donner du sens aux apprentissages. Elle anticipe un obstacle : « *cela est difficile à mettre en œuvre* », même si elle considère qu'« *il faut se forcer* ». Elle pointe également des ressources dans l'approche par compétences qui offre selon elle des pistes pour agir en donnant du sens. Elle reconnaît les élèves comme les principaux bénéficiaires de cette construction de sens.

**Lors de l'entrée dans le métier,** le sens reste une préoccupation pour « Lisa » **MAIS** elle prend conscience des contraintes liées à cette volonté de donner du sens. L'obstacle anticipé est explicité.

- Comment pouvoir TOUJOURS donner du sens ? « *Les journées sont longues* », et une certaine lassitude s'installe du côté de l'enseignant.
- Comment donner du sens avec TOUS les élèves ? « *Je n'y arrive pas avec tous les élèves* ».
- Comment donner du sens à partir du cours d'un AUTRE ? « Lisa » est intérimaire et travaille dans le cours d'un autre, elle ne l'a pas construit.

Des indicateurs d'AJUSTEMENTS sont néanmoins observés en termes d'actions. Elle travaille le découpage du contenu à donner, en vue de « *rendre le contenu accessible* » ; elle fait « *des liens entre les matières* », « *ajoute des exemples* », « *des comparaisons* », etc.

**Un an plus tard,** « Lisa » ne semble plus vivre de CONFRONTATION au niveau de cette facette : aucun n'obstacle n'est relevé.

Des AJUSTEMENTS se poursuivent : elle ajoute des postures, des actions et des ressources. Au-delà de l'importance accordée au fait de donner du sens, « Lisa » « *veut que les élèves puissent appliquer la théorie à la pratique* », qu'ils puissent « *comprendre des faits de la vie quotidienne* ». Il ne s'agit pas de leur « *faire ingurgiter de la théorie* ». En tant que professeur de biologie, il s'agit aussi d'adopter « *un rôle de prévention* » par rapport à certaines matières (sexualité, système immunitaire, sida, système nerveux, cannabis) et de parfois être amenée à « *secouer les croyances des élèves* ». Elle considère pouvoir jouer un rôle complémentaire à celui des parents. Dans les faits, pour aborder le lien théorie pratique, « Lisa » donne des cas aux élèves ou des documents à analyser. Elle fait aussi référence à des séries ou à des faits de l'actualité. Au niveau de la prévention, elle « *utilise les termes des élèves* », leur explique les choses comme elles sont, donne « *des exemples* », les « *fait réfléchir* »,

« leur dit les choses importantes à retenir » pour leur vie future. Il lui arrive de « dire des choses qu'ils ne veulent pas entendre ».

« Lisa » pointe également que le fait d'avoir pu prévoir ses activités sur une année complète l'a aidée. De même, le type des contenus de cours à donner ainsi que les réactions des élèves lui ont permis d'envisager les choses comme elle le décrit.

---

## LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**En formation,** « Lisa » n'évoque aucune image identitaire.

**Lors de l'entrée dans le métier,** « Lisa » considère l'apprentissage comme étant une visée qu'elle poursuit pour tous. Sa volonté « de faire apprendre est au centre ». **MAIS**, elle vit une CONFRONTATION dans la rencontre avec des élèves de l'enseignement professionnel : elle semble se rendre compte que les filières d'enseignement sont différentes et que l'apprentissage n'est pas à mettre en premier partout.

Dès ce moment, elle tend à AJUSTER sa posture en l'envisageant différemment selon les filières d'enseignement. Dans l'enseignement professionnel, il s'agit « de rendre du pouvoir aux élèves pour leur permettre d'apprendre », de les « rendre fiers d'apprendre » et « de se montrer prêts à les faire réussir ». Dans l'enseignement général, c'est différent. Il s'agit d'être plus exigeant au niveau du contenu et de veiller à leur faire comprendre une matière.

**Un an plus tard,** elle analyse les CONFRONTATIONS vécues une année plus tôt au niveau des méthodes d'apprentissage notamment. « Lisa » disait mettre l'apprentissage comme visée première **MAIS** elle a été amenée à enseigner dans des filières professionnelles où il n'était pas possible de mettre l'apprentissage en premier. Elle a dû tâtonner pour trouver la méthode d'apprentissage qui pouvait convenir. Elle s'est engagée dans un processus D'AJUSTEMENT en ajoutant des postures. Au moment du deuxième entretien, elle semble plus au clair avec ses propres priorités, elle « a des grandes lignes tracées ». Elle a l'impression d'avoir sa méthode même si elle reste en questionnement par rapport à ce qu'elle met en place. La clarification de ses priorités semble soutenir son investissement dans la facette de l'apprentissage.

- Elle continue à donner de l'importance au fait de rendre fier, capable d'apprendre : il s'agit de « montrer que je crois en eux », de « rendre du pouvoir sur l'apprentissage », de « maintenir ce lien entre l'élève et l'apprentissage », de « faire en sorte qu'ils se sentent fiers », de « se montrer prêt à l'aider », de « croire en eux », de « vouloir qu'ils se sentent grandis », etc. ;
- Il s'agit de soutenir l'entrée dans l'apprentissage en valorisant les élèves : « veiller à ce que chacun soit valorisé à un moment donné ». Elle met en œuvre ce souhait via des feed-back écrits, qui sont adaptés à chacun, qui encouragent et où elle relève les progressions ainsi que les choses à faire. Il convient aussi de terminer par du positif ;

- Il s'agit de préparer aux études supérieures et donc de faire en sorte que les élèves puissent réfléchir. En conséquence, elle veille à les interroger pour privilégier cet aspect.

L'adoption de ces postures et la mise en œuvre d'actions ont été soutenues par des ressources : elle disposait de temps, elle a eu un retour positif de la part des parents et enfin, elle était dans une école pour une année, avec des collègues qui étaient sur la même longueur d'onde qu'elle, sans oublier qu'elle a pris le temps de se questionner sur ses propres priorités.

Certains AJUSTEMENTS l'amènent néanmoins à vivre une nouvelle CONFRONTATION. Selon elle, il s'agit de rendre fier et capable d'apprendre avant de se centrer directement sur l'apprentissage, de dire à l'élève « *tu es capable* », « *je crois en toi* ». **MAIS** même si cela sonne juste pour certains élèves, cela ne suffit pas toujours : « *ça ne marche pas avec tous les élèves, pour certains le niveau est très faible, ils n'ont pas les bases, et puis certains ne s'investissent pas (ou plus)* ». « Lisa » semble prendre conscience qu'elle n'a pas de prise sur tout.

## Analyse : construction de sens

### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires sont observées dans le cheminement de « Lisa ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « Lisa » révisé ses attentes au niveau de la visée d'apprentissage. Elle renonce à certains aspects de la relation envisagée tout en ajustant d'autres en fonction du public rencontré.
- En regard des travaux de Cattonar, elle modifie radicalement certaines représentations (*je ne suis pas là pour être aimée*) et plus légèrement d'autres (*l'apprentissage n'est pas à mettre en premier pour tous*).
- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique qui permet à « Lisa » d'atteindre ses buts partiellement redéfinis : ses expérimentations sont nombreuses dans les facettes du lien ontologique (*être soucieux, aller à la pêche aux infos*) et du cadre éducatif (*gestion de conflits, cadre clarifié dès le départ*).
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble qu'elle s'engage dans des formes de conformisme réfléchi (*construction du cadre, adaptation au public du professionnel*) et dynamique (*rôle de prévention*).
- Au niveau du processus de socialisation professionnelle (Dubar), des identités attribuées dans la relation avec des collègues ont été incorporées et intégrées dans le cheminement spécifique de « Lisa » : « *ne pas être là pour être aimée* » ; gérer le cadre et les conflits.
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), elle semble être dans une démarche d'expérimentations, surtout au sein de la facette du contenu.

- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), « Lisa » semble à la fois centrée sur le problème ce qui laisse présager un coping vigilant tout en manifestant une recherche de soutien.

Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi, nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

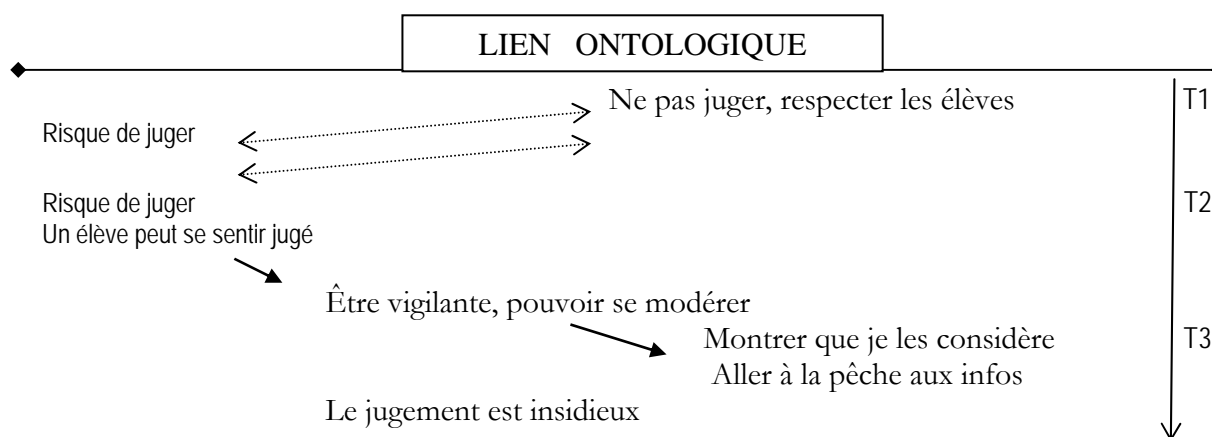
### Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur

Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Lisa » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignante au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

« Lisa » se donne des points d'appui pour construire une relation avec les élèves dès la formation (respect, confiance et sens). Elle indique son souhait de leur donner une place, ce qui se traduit par une position dans le centre-droit des axes de la relation. D'emblée, elle se questionne quant à sa capacité personnelle à tenir cette position : risque de juger, difficulté de donner du sens. Elle identifie déjà des tensions potentielles entre son projet et sa manière d'être.

La **facette du lien ontologique** est une préoccupation constante, porteuse de nombreuses postures. Les questions du jugement et de l'accessibilité traversent les propos de « Lisa ».

Dès sa formation, sa volonté est de se tenir dans le centre droit de l'axe, dans une posture de respect des élèves et de non jugement. « Lisa » anticipait le risque de juger. Lors de l'entrée dans le métier, elle vit une **confrontation** effective dans la rencontre avec les élèves : elle se voit juger et découvre que des élèves se sentent jugés. Dans les faits, elle semble occuper une position à la gauche de l'axe, parfois à son insu car elle a peu de prise sur les ressentis de ses élèves. Une tension s'observe entre le souhait de ne pas juger et le fait de quand même juger ou de provoquer un sentiment de jugement.

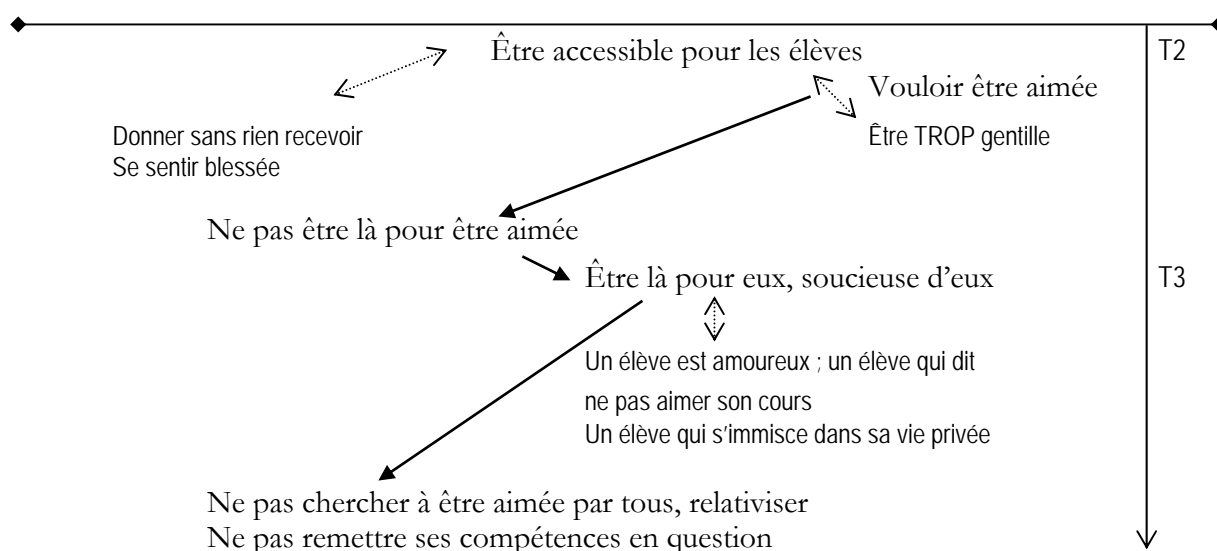




Tout en vivant cette **tension**, elle conserve son souhait de départ et **s'adapte**, d'abord en étant vigilante, et ensuite, en tâchant de bien connaître les élèves pour limiter les risques de jugement. « Lisa » affine ainsi sa représentation du jugement : les élèves ont aussi leur subjectivité, c'est un aspect inéluctable et insidieux de la relation auquel l'enseignant doit être attentif.

Après une année, en disant aller à la pêche aux informations, elle semble donner davantage de place aux élèves. Elle occupe ainsi une place plus à la droite de l'axe. « Lisa » tend à prendre conscience de la dimension interactive et intersubjective de la relation pédagogique.

En outre, dès l'entrée dans le métier elle marque son souhait d'être accessible aux élèves, ce qui se traduit par une position dans le centre droit de l'axe. Dans les faits, elle se rend compte qu'elle adopte une position extrême. Étant trop gentille, elle semble donner trop de place aux élèves. Elle ne reçoit rien en retour et se sent blessée.

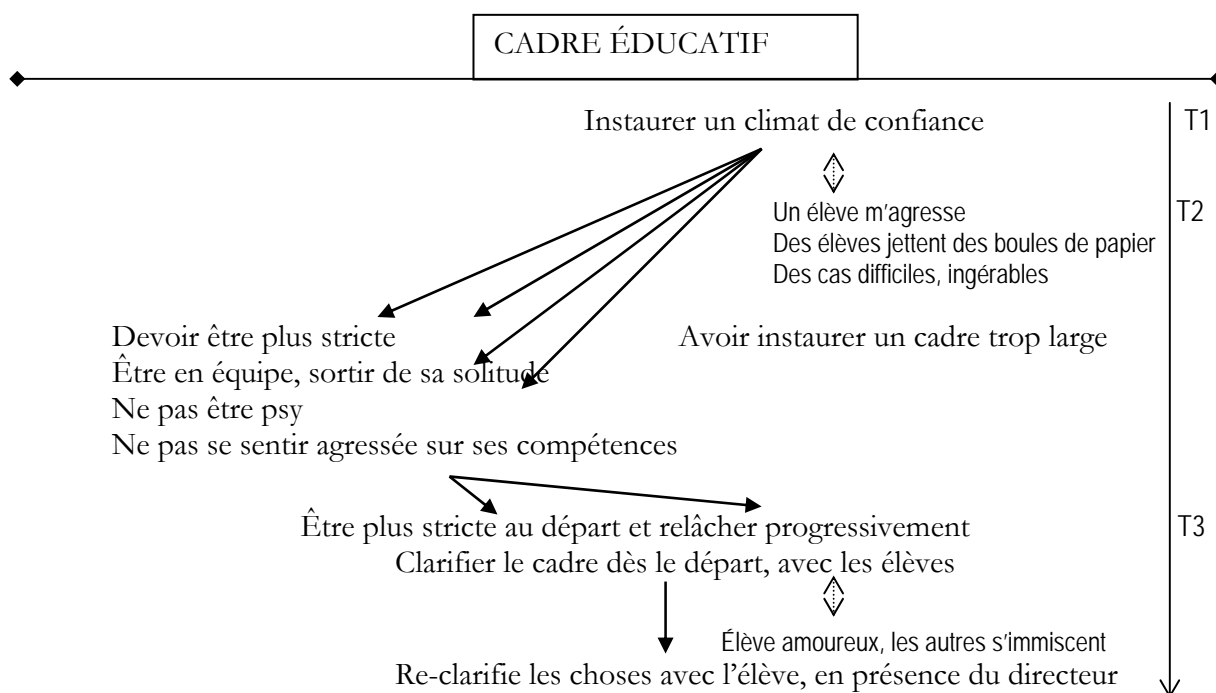


À travers cette **confrontation** vécue dans la rencontre avec les élèves, elle se dit qu'elle était peut-être TROP proche des élèves, dans une position d'excès et que, derrière cette position, se dessine une volonté d'être aimée par ses élèves. Une **tension** entre la volonté d'être proche et le fait de devoir maintenir une distance est vécue et exprimée par « Lisa ». **L'ajustement** qu'elle réalise sur le vif semble être de l'ordre du **renoncement** : « *il ne s'agit pas d'être là pour être aimée* ». Par la suite, elle passe du renoncement aux **adaptations** : elle traduit son souhait d'être accessible par le fait d'être soucieuse de chacun d'eux.

Elle continue à vivre des **confrontations** : un élève amoureux ; un autre qui s'immisce dans sa vie privée ; un qui dit ne pas aimer son cours. Elle **adapte** sa posture : elle prend conscience de ne pas devoir/pouvoir être appréciée par tous ; elle ne se remet plus en question systématiquement ; elle prend des précautions dans ses échanges avec ses élèves. Elle semble affirmer sa volonté d'être proche d'eux tout en étant plus au clair avec elle-même.

Nous relevons que dans le cheminement de « Lisa », l'accessibilité du professeur en tant que personne semble être une posture risquée. D'une part, elle peut fragiliser l'enseignant qui se sent déprécié, non reconnu, blessé. D'autre part, elle peut être mal interprétée par les élèves qui ont tendance à trop investir cette relation. Le travail identitaire mené par « Lisa » montre la présence d'un besoin de reconnaissance de la part des élèves et la nécessité de clarifier sa position en tant que personne au sein d'une relation pédagogique.

La facette du **cadre éducatif** devient une préoccupation très importante lors de l'entrée dans le métier. C'est à cet endroit que le choc semble être le plus important, vu la présence de nombreuses confrontations. Les propos de « Lisa » se centrent sur la confiance.



Dès la formation, « Lisa » accorde de l'importance à la confiance entre l'enseignant et ses élèves. Elle indique sa volonté de leur accorder de la place. Lors de l'entrée dans le métier, « Lisa » vit une **confrontation** dans la rencontre avec ses élèves. Elle découvre leurs réactions, elle se sent seule et en manque d'outils. Elle se rend compte qu'elle a instauré un cadre trop large, qui donne trop de place aux élèves. Dans les faits, elle semble s'être placée à la droite de l'axe, dans une position d'excès. Une **tension** s'observe entre le souhait d'être dans une confiance mutuelle avec les élèves et le fait de leur faire confiance.

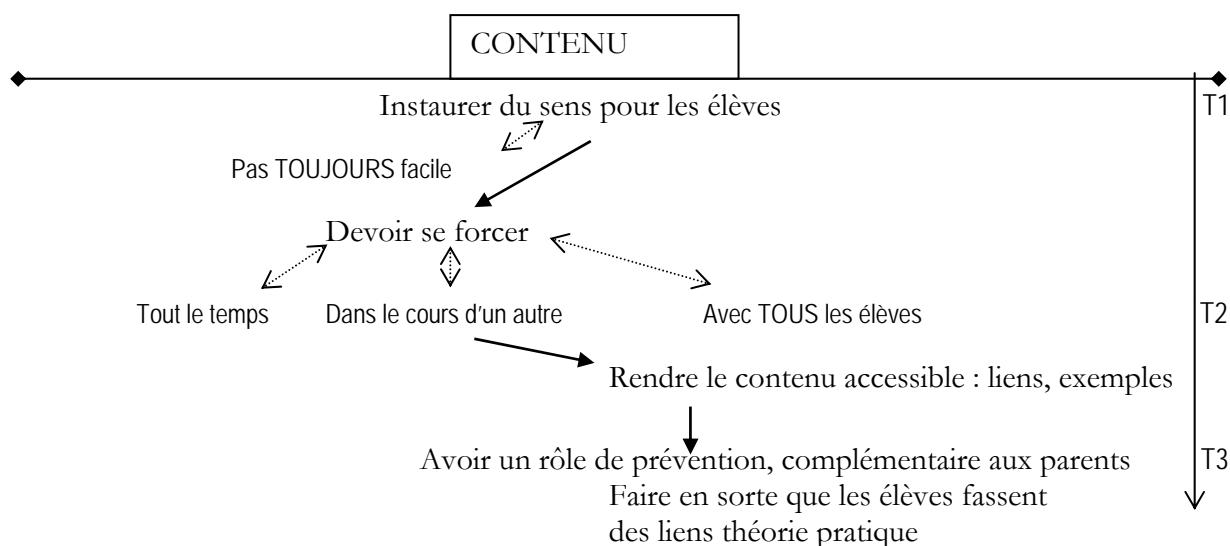
Elle poursuit son travail d'ajustement en **adaptant** ses postures et ses actions. « Lisa » prend rapidement conscience de sa responsabilité à l'égard de la construction d'un cadre et de la gestion des conflits. Il s'agit de prendre sa place d'enseignant au sein du cadre éducatif, ce qui indique un investissement de la gauche de l'axe. De la posture d'un enseignant qui enseigne dans un climat de confiance, elle semble passer à celle d'une enseignante qui pose des règles, les clarifie avec les élèves afin d'enseigner dans un cadre de confiance. La mise en

confiance s'avère non automatique et largement outillée. Pour adopter cette position, elle a su s'entourer de collègues (cellule jeunes profs.), réfléchir à ses pratiques, rechercher des ressources existantes, en construire de nouvelles. « Lisa » se rend compte que les élèves qui connaissent les règles se sentent en confiance. Leur clarification est d'ailleurs une des ressources qu'elle utilise avec un élève pour recadrer une situation plus difficile.

Lors du deuxième entretien, « Lisa » paraît au clair avec une posture d'exigence au niveau du cadre éducatif. Elle semble avoir pu concilier la construction et la gestion d'un cadre avec la mise en confiance.

La **facette du contenu** est une préoccupation qui prend une place importante via des actions et des postures. « Lisa » y aborde largement la notion de sens.

Dès sa formation, derrière une volonté de donner du sens, elle anticipe une difficulté. Elle indique un souhait de donner de la place aux élèves pour qu'ils puissent construire une relation avec le contenu mais s'interroge quant à la complexité de la place de l'enseignant par rapport à ce projet.



Lors de l'entrée dans le métier, ses craintes sont confirmées à travers trois **confrontations**. Elles indiquent une représentation affinée de cette difficulté qui concerne à la fois les élèves (un sens conviendra pour l'un mais pas nécessairement pour l'autre), l'enseignant (sa lassitude) et son statut (intérimaire). Une position qui vise à donner de la place aux élèves ne semble pas si facile à tenir. Une **tension** s'observe entre le fait de tenir compte de la relation, que les élèves construisent avec le savoir, et les actions de l'enseignant, qui s'avèrent contraintes par divers obstacles.

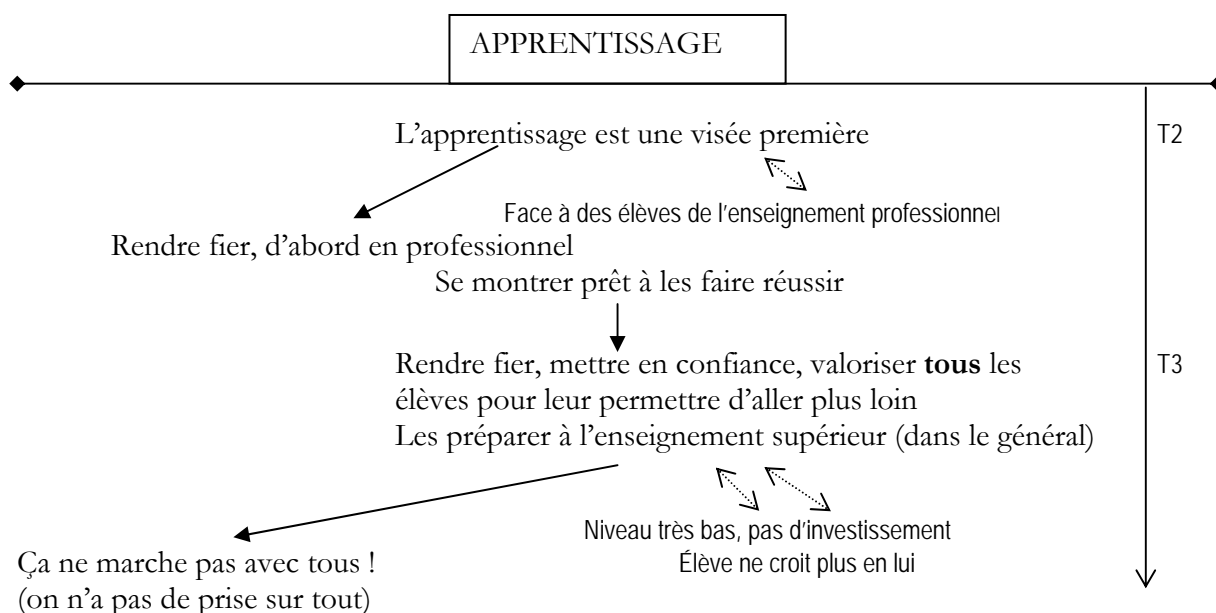
Dès son entrée dans le métier, les obstacles repérés ne l'empêchent pas de conserver une volonté de rendre le contenu accessible. Elle réaffirme sa position dans le centre droit de l'axe en posant des actes dans cette voie. Elle semble **s'adapter**.

Dans sa deuxième année, elle intègre ce souhait dans des projets plus larges de prévention et de liens à faire entre la théorie et la pratique. Elle définit des postures cohérentes avec ses projets et entre dans une démarche

d'expérimentations assez élaborée. Elle semble ainsi trouver sa place de professeur de biologie qui a un rôle de prévention. Elle gère la **tension** vécue en affinant ses postures, en les opérationnalisant et en prenant appui sur des ressources.

La **facette de l'apprentissage** est davantage investie après une année de pratique. « Lisa » aborde cet aspect via le fait de rendre confiance dans la capacité à apprendre.

Lors de l'entrée dans le métier, elle place l'apprentissage comme visée première sans la traduire en postures ou en actes précis. Néanmoins, la rencontre avec des élèves de l'enseignement professionnel la pousse à affiner et à différencier sa visée. Elle **s'ajuste en adaptant** sa posture selon les filières d'enseignement. Cette adaptation intègre son souhait de donner une place aux élèves en clarifiant sa mission d'enseignante qui veut « rendre fier ». Elle se positionne ainsi dans le centre de l'axe, en tentant de prendre en considération les deux pôles de l'axe.



Après un an, elle conserve cette position sur l'axe alors qu'elle ne travaille plus qu'avec des élèves de l'enseignement général. Cette posture « de rendre fier » semble convenir à tous les publics. Elle poursuit son travail **d'ajustement** en **s'adaptant** à son public : elle opérationnalise différentes manières de valoriser. Elle tient compte de son public de l'enseignement général via sa volonté de préparer aux études supérieures. Dans les faits, elle se positionne dans le centre, en adaptant la place à prendre en fonction de son public.

En outre, la rencontre avec des élèves en grande difficulté, lui fait prendre conscience que l'enseignant n'a pas de prise sur tout et que la position qu'elle envisage ne suffit pas toujours pour que les élèves apprennent.

Des **tensions** s’observent entre le fait de vouloir faire apprendre et de pouvoir s’adapter à son public. « Lisa » semble prendre appui sur la spécificité des différents publics rencontrés, pour progressivement alimenter ses postures (valorisation de tous les élèves) tout en continuant à s’adapter à la spécificité des publics (enseignement supérieur, enseignement général).

### **Spécificités du cheminement de « Lisa »**

Dès sa formation, elle pose les jalons de son projet professionnel à partir du respect, de la confiance et du sens. Elle indique explicitement sa volonté de donner une place aux élèves pour leur permettre d’apprendre et de construire une relation avec le savoir, dans un cadre de confiance.

Elle anticipe des confrontations (jugement et sens) et les situe au niveau de sa personne. Mais cela n’empêche pas de les rencontrer. Le fait de les vivre aide à affiner la représentation des éléments qui interviennent dans la construction de la relation. De plus, ces confrontations sont rapidement suivies d’ajustements, de l’ordre de la mise en action et de l’ajout de postures.

Son souhait est de donner de la place aux élèves dans la relation tout en définissant une manière d’être enseignante. Cette volonté se traduit par une position dans le centre-droit des axes. Elle a été interpellée par la rencontre avec des élèves de l’enseignement professionnel et par son statut d’intérimaire. Certaines tensions indiquent que « Lisa » laisse trop de place aux élèves (cadre éducatif, lien ontologique). Pour gérer ces tensions, elle tend à davantage investir le pôle enseignant en revoyant et en affinant la place à tenir face aux élèves. Elle s’entoure également de collègues pour s’outiller. Il semble ainsi qu’une centration sur elle-même est parfois nécessaire pour donner de la place aux élèves.

D’autres tensions montrent que les postures envisagées sont parfois difficiles à tenir. « Lisa » prend conscience de ses limites (lien ontologique, contenu et apprentissage), ses actes ne correspondent pas toujours à ses intentions. Pour gérer ces tensions, elle investit d’abord le pôle enseignant pour clarifier ses postures. Cela lui permet ensuite d’aller vers les élèves. Elle se met en action, s’entoure et construit des ressources tout en tenant compte des spécificités du public élève. Progressivement, elle semble concilier les deux pôles de la relation.

De plus, les tensions vécues par « Lisa » laissent émerger des besoins spécifiques de l’enseignant, en termes de reconnaissance, de respect et de confiance. Elles indiquent à quel point l’enseignant aussi se construit au sein de cette relation et l’investit en fonction de qui il est.

En termes de stratégies identitaires, deux modifications importantes sont observées au niveau du lien ontologique et du cadre éducatif via des renoncements. Elles sont vécues de manière constructive et ont chacune fait l’objet d’une incorporation des identités attribuées, telles que Dubar (2000) en parle. L’incorporation est telle que, par la suite, « Lisa » prend appui sur son identité remaniée pour dépasser des difficultés (élève amoureux).

La construction identitaire de « Lisa » s'amorce par des confrontations, anticipées et vécues, qui mènent à des ajustements voire, à des changements assez radicaux. Elle se poursuit par de nouvelles confrontations, qui conduisent à de nouveaux ajustements. Il semble qu'une dynamique constructive soit enclenchée dès l'entrée dans le métier. Une de ses spécificités est de s'ajuster en développant conjointement des postures, des actions et en prenant appui sur des ressources.

Au niveau de l'importance relative accordée aux facettes de la relation, la facette du lien ontologique semble être un fil rouge présent tout au long de son parcours. Celle du cadre éducatif est particulièrement révisée et opérationnalisée lors de l'entrée dans le métier. L'énergie déployée pour construire le cadre éducatif, à ce moment, semble avoir différé dans le temps l'investissement dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Dans la facette du contenu, des postures sont progressivement opérationnalisées au sein d'un projet cohérent, qui prend forme après une année de pratique. Au niveau de l'apprentissage, des tâtonnements successifs, pendant la première année ont progressivement permis à « Lisa » d'être au clair avec les priorités qu'elle se donne en fonction de son public.

Ses forces se situent d'abord au niveau de sa personne. L'anticipation et la remise en question l'aident à prendre conscience de ses difficultés, à prendre du recul et à clarifier ses positions ainsi que les priorités qu'elle se donne. Son cheminement se caractérise par une augmentation importante de postures. Des ressources résident au niveau de ses collègues qui l'ont aidée à sortir de sa solitude, à prendre conscience de ses ressources, à en développer d'autres. Au fur et à mesure, les élèves deviennent des interlocuteurs à prendre en considération, comme soutien à la remise en question. Son statut de temporaire lui permet d'envisager son enseignement sur un temps plus long et ainsi, de se mettre en projet pour une année.

De manière générale, il semble que « Lisa » a pu prendre appui sur des postures relativement clarifiées dès l'entrée dans le métier pour faire face aux difficultés vécues au sein de son cadre éducatif. Elle a su utiliser des ressources pour se mettre en action. Cela l'a également aidée à clarifier sa posture d'enseignante au sein des facettes du contenu et de l'apprentissage.

Ces spécificités nous amènent à décrire les **modifications identitaires** propres à « Lisa » qui a progressivement clarifié et étoffé ses images identitaires

- en tant que personne, avec des besoins spécifiques, des faiblesses et aussi, des ressources sur lesquelles elle peut prendre appui sans tout le temps se remettre en question ;
- en tant que personne en relation avec d'autres personnes, qui influencent la construction de la relation, qui ont des ressentis, des besoins de reconnaissance et de mise en confiance et qui parfois interprètent mal une relation ;

- en tant que personne en relation, qui doit aussi conserver une certaine distance pour se protéger tout en protégeant les élèves ;
- en tant qu'enseignante qui est amenée à bien connaître ses élèves, pour limiter les risques de jugement ;
- en tant qu'éducatrice, qui pose un cadre pour permettre à chacun d'être en confiance, qui est amenée à gérer des conflits et à prendre appui sur des ressources construites ;
- en tant qu'éducatrice, elle vit des difficultés avec un élève qui peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble du groupe d'élèves de la classe ;
- en tant que professeur de biologie qui donne du sens à son contenu, en jouant un rôle au niveau de la prévention et qui veille à ce que les élèves fassent des liens entre la théorie et la pratique ;
- en tant qu'enseignante qui vise l'apprentissage de ses élèves, tout en veillant d'abord à leur rendre confiance dans leur capacité à apprendre ;
- en tant qu'enseignante, qui adapte cette visée d'apprentissage en fonction des élèves et de leur filière (enseignement supérieur, enseignement général) ;
- en tant qu'enseignante qui possède des zones de compétences au sein desquelles elle agit et qui perçoit des zones sur lesquelles elle n'a pas de prise ou qui ne sont pas de son ressort ;
- en tant qu'enseignante, qui a un statut défini qui lui donne des zones de liberté et de responsabilité ;
- en tant qu'enseignante, qui travaille dans une école, avec des collègues qui peuvent lui venir en aide.





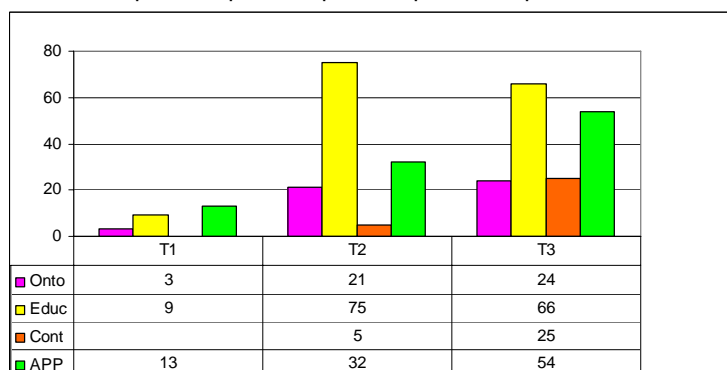
### 4.1.2. Étude de cas : Sujet n°5 « Fred »

« Fred » a travaillé pendant huit années dans la recherche en biologie avant d'entamer sa formation pour enseigner. Après sa formation, il est engagé pour une année dans une école professionnelle. Au terme de l'année, un enseignant prioritaire prend sa place. En septembre de l'année suivante, il n'a pas trouvé de nouvel intérim. Le deuxième entretien se centre sur le vécu de l'année scolaire précédente.

#### Analyse descriptive

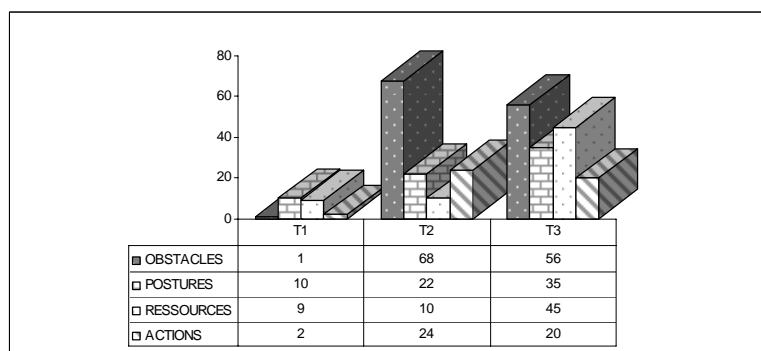
#### Les préoccupations de « Fred » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



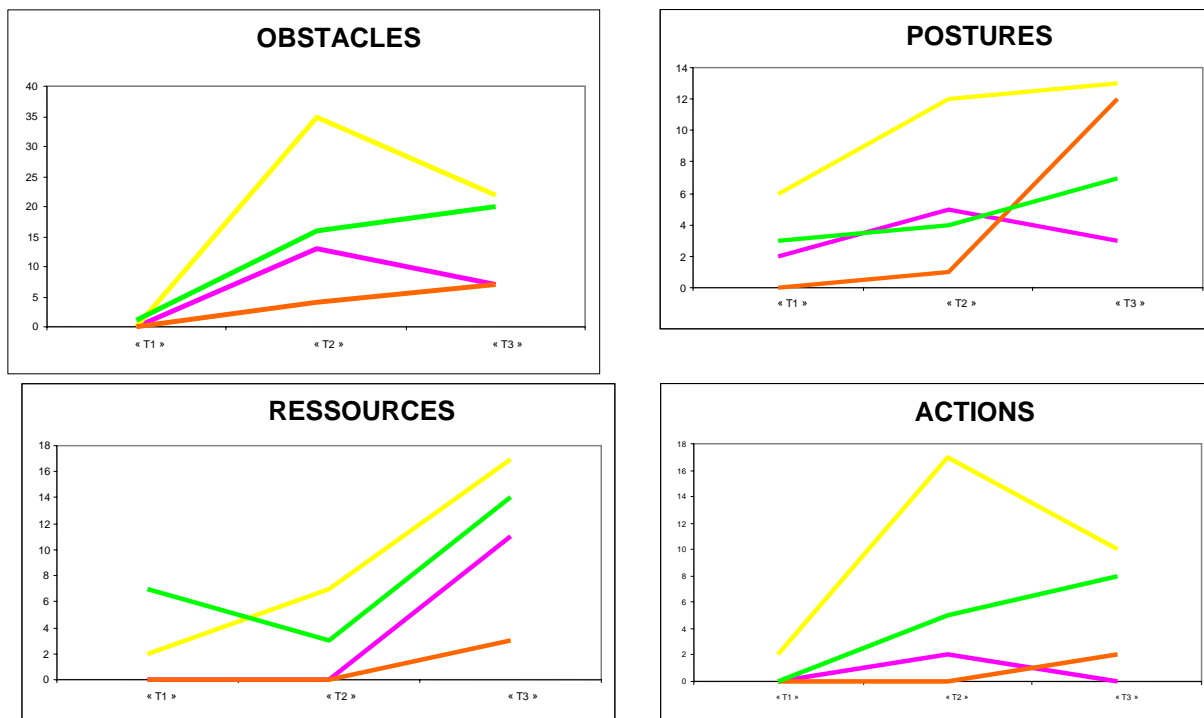
Le nombre d'images identitaires augmente au cours du temps dans les trois facettes, du lien ontologique, du contenu et de l'apprentissage. Dans celle du cadre éducatif, il augmente entre « T2 » et diminue en « T3 » tout en restant le plus élevé. La facette de l'apprentissage compte le plus d'images identitaires en « T1 » et vient en deuxième position par la suite. La facette du contenu, absente en « T1 », augmente surtout en « T3 » pour légèrement dépasser la facette du lien ontologique. Celle-ci augmente entre « T1 » et « T2 », et reste stable.

Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



Le nombre d'images identitaires associées aux obstacles croît de manière importante entre « T1 » et « T2 ». Il diminue en « T3 » tout en restant le plus élevé. Le même mouvement s'observe au niveau des actions, avec un nombre d'images identitaires moins élevé. La quantité de ressources augmente en « T3 ». Quant aux postures, elles augmentent au cours du temps.

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le graphique des « **obstacles** » indique une présence élevée d'images identitaires dans la facette du cadre éducatif, tout au long du parcours et surtout, en « T2 ». Dans les facettes de l'apprentissage et du contenu, ce nombre augmente progressivement au cours du temps alors qu'une diminution est observée en « T3 » dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif.

Dans le graphique relatif aux « **postures** », c'est dans la facette du cadre éducatif que nous comptons le plus d'images identitaires, pour les trois prises de données. Dans la facette de l'apprentissage, la croissance est constante. Dans celle du contenu, c'est en « T3 » que l'augmentation est la plus marquée. Dans la facette du lien ontologique, le nombre de postures croît en « T2 » et diminue en « T3 ».

Le graphique des « **ressources** » montre une augmentation d'images identitaires dans les quatre facettes en « T3 », même si quelques ressources étaient déjà évoquées en « T2 » au sein de la facette du cadre éducatif. Une particularité s'observe dans la facette de l'apprentissage : présentes en « T1 », les images identitaires diminuent en « T2 » avant d'augmenter en « T3 ».

Quant au graphique des « **actions** », c'est dans la facette du cadre éducatif qu'elles sont les plus nombreuses. Leur augmentation y est très forte en « T2 ». Leur nombre croît aussi en « T3 » au niveau de la facette de l'apprentissage.

Cette analyse menée à partir du comptage des images identitaires des trois cartes permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

Les facettes du cadre éducatif et de l'apprentissage semblent être des préoccupations plus importantes. Celle du cadre éducatif le devient majoritairement lors de l'entrée dans le métier.

La facette du cadre éducatif compte le plus d'obstacles lors de l'entrée dans le métier et même par la suite. Des confrontations semblent y être vécues. L'augmentation importante d'actions ainsi que de postures et de ressources, dans de moindres proportions, laisse présager des ajustements dès cette période. Par la suite, les ressources et les postures augmentent tandis que les actions et obstacles diminuent. Les confrontations semblent mener à des ajustements réalisés dans le vif de l'action. Ceux réalisés une année plus tard semblent prendre davantage appui sur des ressources et des postures.

La facette de l'apprentissage se caractérise par une présence de ressources dès la formation qui diminuent lors de l'entrée dans le métier, alors que les obstacles et les actions augmentent. Par la suite, le nombre de ressources croît de manière importante en même temps que le nombre d'obstacles, de postures et d'actions, dans des proportions plus faibles. Cette facette semble avoir fait l'objet de confrontations qui, dans un premier temps, n'ont plus permis à « Fred » de percevoir les ressources évoquées en « T1 ». Par la suite, la présence de ressources laisse entendre que des soutiens sont perçus et présage des ajustements.

Dans la facette du lien ontologique, l'entrée dans le métier est surtout marquée par une augmentation d'obstacles. Les postures et actions croissent aussi mais dans de moindres proportions. Par la suite, les ressources sont bien présentes. Après avoir été un lieu de confrontations, cette facette semble devenir un lieu d'ajustements prenant appui sur des ressources.

La facette du contenu est peu présente en formation et lors de l'entrée dans le métier. Elle devient une préoccupation en « T3 » via un nombre important de postures, ce qui laisse envisager cette facette comme un lieu de clarification de soi comme enseignant.

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**En formation**, « Fred » évoque « *le contact avec les élèves* » et son souhait d'être pris en considération. **MAIS** suite aux stages, il prend conscience que cette représentation est simpliste et que le contact ne suffit pas.

**Lors de l'entrée dans le métier**, « Fred » vit une double CONFRONTATION.

Dans un premier temps, son intention était d'« *être sympa avec ses élèves* », de « *ne pas les ennuyer avec des éléments embêtants* », de « *se mettre à leur place* ». Il ne voulait pas « *leur faire de la peine* » et pensait que « *s'il était sympa, les élèves seraient sympas en retour* ». **MAIS**, face à des élèves de technique « *peu conscients de leur rôle*

*d'apprenants* », « *pas sympas en retour* », il s'est rendu compte qu'il « *avait été trop sympa* » et que les attitudes adoptées jouaient en sa défaveur.

Dans un deuxième temps, face à cette CONFRONTATION, il tente de revenir en arrière et AJUSTE sa posture : « *plus question d'être sympa* ». **MAIS**, face aux élèves, il se rend compte qu'il « *est dans le trop* », qu'il est « *trop distant* », qu'il est dans un « *retour de balancier* », qu'il est « *méchant* » et qu'il ne va « *pas pouvoir tenir* ».

Un **an plus tard**, « Fred » observe que les CONFRONTATIONS ont été vécues tout au long de l'année. Avec le recul, il reconnaît qu'il était « *submergé* », qu'il voyait « *tout en noir* », qu'il généralisait la situation à tous les élèves, alors que cela ne concernait que certains.

Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés. « Fred » pointe a posteriori des ressources au niveau des élèves qui « *mûrissent* », qui « *changent* » et se « *métamorphosent* » sur une année scolaire. Au fur et à mesure de l'année, il a pu « *ouvrir les yeux* » et « *voir les élèves autrement* ». Il se positionne très différemment à leur égard : il s'est « *attaché à eux* », est moins négatif à leur égard et les perçoit comme des êtres humains. N'ayant pas d'intérim, les élèves lui manquent.

---

## LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

---

**Dès la formation**, « Fred » se demandait « *comment ôter la barrière prof-élève* ». En stage, il est choqué de voir des enseignants exiger des élèves qu'ils restent debout à côté du banc avant de commencer le cours. Après ses stages, il dit questionner la posture envisagée à partir de ses « *vieilles croyances* ». Cette première expérience de terrain laisse entrevoir un AJUSTEMENT DE sa posture : il s'agit de pouvoir garder une distance pour permettre à chacun de conserver son rôle. Il pointe même des actions : *exiger, faire régner l'ordre*.

**Lors de l'entrée en formation**, « Fred » vit une double CONFRONTATION.

Dans un premier temps, en entrant en classe, il n'envisage pas d'attitudes à tenir au niveau du cadre éducatif. **MAIS** il rencontre des élèves « *qui ne se calment pas* », qui « *ne se mettent pas au travail* », qui « *sont grossiers* », qui « *manquent de respect* ». Il relève alors des obstacles dans les conduites adoptées à l'égard de ses élèves : il a « *avisé la rencontre* », il n'a « *pas parlé de règle* », il a plutôt « *essayé de faire comprendre les règles en faisant appel à la raison de ses élèves* », il ne voyait « *pas le lien entre la relation et le fait d'exiger* ».

Dans un deuxième temps, « Fred » tente de S'AJUSTER. Il choisit de « *revenir en arrière* » en prenant appui sur les AJUSTEMENTS envisagés suite à ses stages. Il considère désormais utile « *d'exiger des choses de la part de ses élèves* ». Il envisage « *le règlement comme tout puissant* » ; « *les élèves n'ont rien à dire* ». Concrètement, il met en œuvre de nombreuses actions : il punit, met des mots dans le journal de classe, fait copier, fait des remarques, donne des retenues, exige qu'ils restent à côté du banc, etc. **MAIS** il se CONFRONTE à des réactions d'élèves : « *ils se rebiffent* » ; « *ils disent que j'abuse* » ; « *ils recherchent la faille* ». Les actions mises en œuvre n'ont pas

d'effet. Le fonctionnement de départ est considéré comme établi : « *ils (les élèves) pensent qu'on peut tout faire avec M....* ».

Dans les faits, « Fred » est dans l'impasse : il « *essaie de passer le temps* » ; « *il fait de la garderie* » ; il est entré dans « *une guerre de tranchées* ». En termes de posture, il se dit être « *aux aguets face au moindre débordement* ». **MAIS** il se dit qu'il ne pourra « *pas tenir toute l'année* ». Cette posture ne lui convient pas, il se dit qu'il a « *exagéré pour revenir en arrière* », qu'il « *est fermé* ». Il pointe plusieurs obstacles : « *sa réputation est faite* » ; le fait qu'il ne connaissait pas le R.O.I. en arrivant. Il se dit également qu'il n'a pas su prendre appui sur les conseils donnés par ses collègues. Il relève d'autres éléments qui influencent sa situation : la société qui ne valorise plus le savoir-vivre, le système de l'école qui met les jeunes profs dans l'enseignement professionnel et les vieux dans le général.

Néanmoins, il projette des postures à tenir et des actions à mener, « *si cela était à refaire* », il envisage DES AJUSTEMENTS POTENTIELS.

- « *Le cadre, c'est vraiment la porte d'entrée* ». Il est important de « *ne pas laisser s'échapper la classe* ». Il est important de « *conserver une distance avec les élèves* ».
- Concrètement, dès le départ, il s'agit de « *lire le règlement* », de « *mettre ses conditions* », de « *réagir au premier dérapage* », de veiller à « *se donner une prise sur les comportements* ». Il a le projet de « *coter les comportements* ».

Par ailleurs, d'autres AJUSTEMENTS sont observés : il dit « *être sympa à certains moments, dans certaines circonstances* ». Il accepte « *de changer des dates d'interros* », « *que les élèves boivent en classe* ». Pour lui, cela n'entre pas dans de la discipline. Il estime que cela ne va pas déranger. Il s'agit d'une forme d'adaptation ponctuelle de sa posture d'exigence. **MAIS** il se dit qu'il ne devrait peut-être pas. Cette conduite est envisagée comme un obstacle potentiel.

**Après une année**, « Fred » relit son vécu de l'année antérieure avec du recul. Même si les confrontations ont persisté pendant le reste de l'année scolaire, des AJUSTEMENTS sont observés via la présence de postures, de ressources et de quelques actions.

Par rapport au cadre avisé, « Fred » identifie d'autres contraintes : il y a un effet de « *contagion* », « *il suffit de 2-3 élèves* » qui n'adhèrent pas au cadre pour que cela ne fonctionne pas. Il relève que les règles données n'étaient pas transparentes et qu'il y avait un réel manque de prise en charge de sa part. En définitive, il s'est fait mal voir de sa direction qui semblait agacée. Les CONTRAINTES semblent davantage se situer au niveau de la dynamique de classe et moins au niveau des élèves en tant qu'individus.

« Fred » relève également qu'il est important de mettre le cadre tout de suite et ce, pour permettre le travail et l'apprentissage : « *Les premiers jours sont décisifs* ». Il indique que le rôle de l'enseignant se situe aussi au niveau éducatif : « *on a aussi une mission éducative, apprendre à se comporter* ».

Au niveau des actions, comme il le projetait en « T2 », il s'est donné les moyens d'agir sur les comportements en les cotant. Il décrit quelques actions menées : il observe pendant le cours, passe dans les bancs, cote à la fin du cours

et cote en les regardant. Il continue à projeter les actions telles que « *réagir au premier dérapage* » et « *mettre ses conditions dès le départ* ». Il ajoute celle de « *sanctionner tout de suite* ».

Il évoque de nombreuses ressources. Il dit pouvoir prendre appui sur l'expérience d'une année et sur les expériences réussies. Il considère les conseils des collègues comme des soutiens. Par rapport aux règles, il décrit finement une série d'atouts dans le fait qu'elles soient « *mises* », « *appliquées* », « *objectives* », « *claires* », « *simple* », « *directement mises en œuvre* », ou des règles « *sur lesquelles les élèves ont prise* », etc.

Par rapport aux sanctions, « Fred » dit avoir dû continuer à en donner : il « *doit quand même toujours sanctionner* » car les élèves « *ne se calment pas sans sanction.* » Et une telle attitude continue à être difficile à tenir. Cette CONFRONTATION analysée a posteriori ne se situe plus seulement au sein de la classe mais aussi, au sein du fonctionnement de l'école. Il doit s'en remettre aux éducateurs qui prennent la décision finale. Cette procédure lui a donné l'impression de « *ne plus avoir de prise* » sur les sanctions et de « *ne pas avoir d'armes* » face aux élèves. En plus, le directeur est peu soutenant et les parents risquent de venir se plaindre. Ce regard porté sur le fonctionnement de l'école constitue UN INDICATEUR D'AJUSTEMENT.

Face aux contraintes et au malaise que la sanction engendre, « Fred » cherche des modalités D'AJUSTEMENT. Il garde l'espoir de « *pouvoir enseigner sans sanction* », qu'il associe au fait de travailler dans une ambiance agréable. Il relève également des ressources potentielles au niveau du contexte scolaire lorsque les sanctions sont bien gérées. Le fait de pouvoir réagir rapidement et de donner les sanctions en direct, comme le ferait un enseignant chevronné, constitue aussi un atout.

Par rapport aux adaptations ponctuelles, « Fred » a poursuivi dans le même sens. Il continue à se questionner sur le bien-fondé d'une telle attitude : « *je ne sais pas si c'est une bonne idée* » ; « *j'assouplis peut-être trop* » ; « *les élèves peuvent croire qu'ils peuvent tout décider* ». D'une part, des CONFRONTATIONS potentielles sont envisagées, et d'autre part, il AJUSTE la posture envisagée en ajoutant des arguments. Pour lui, il se différencie de ses collègues et c'est une manière de tenir compte des élèves, de leur masse de travail, de leur bien-être physique et de son souhait de pouvoir travailler dans une ambiance agréable.

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**En formation**, « Fred » n'aborde pas cette facette.

**Lors de l'entrée dans le métier**, il vit des CONFRONTATIONS. Lui qui se disait être là pour voir un contenu, se trouve face à des élèves qui n'en n'ont rien à faire, qui « *n'ont pas choisi d'être là* », qui sont « *réorientés* ». En conséquence, il AJUSTE sa posture et se dit « *tant pis si je ne vois pas tout !* ».

**Un an plus tard**, il dit ne plus être d'accord avec un tel AJUSTEMENT.

« Fred » relit la CONFRONTATION : il voulait « *voir trop de notions* », « *aller trop dans les détails* ». Il AJUSTE la posture envisagée : il ne s'agit pas de se contenter de dire que la moitié de la matière est vue, il est important de « *permettre aux élèves de rentrer dans le contenu* ». Il s'agit de « *modérer le nombre de notions à voir* », de « *ne pas les bâcler pour autant* ». C'est à lui « *d'adapter l'importance du contenu à voir et pas aux élèves de s'adapter* » à ce qu'il veut voir. Il s'agit aussi de « *s'ajuster aux élèves* », de ne pas faire trop.

À côté de cela, il continue à dire qu'il accorde de l'importance aux notions. Il affine cette posture : son rôle à l'égard des élèves est de « *bourrer le crâne* », « *d'apporter des notions* » et de « *faire retenir les choses* ». **MAIS**, selon lui, l'approche par compétences dévalorise les notions : « *c'est flou et théorique* ». L'obstacle est institutionnel et semble l'empêcher de jouer son rôle à l'égard des élèves.

---

### LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**Lors de sa formation**, « Fred » évoque des CONFRONTATIONS vécues lors des stages. Au début de la formation, il pense que « *le contact permet l'apprentissage* ». Il accordait une importance au « *succès du contact* », garant de l'apprentissage. **MAIS** l'expérience des stages lui fait prendre conscience que le fait de privilégier trop le relationnel au détriment du pédagogique ne permet pas nécessairement l'apprentissage. Il dit avoir eu « *une vision simpliste de la relation pédagogique* ». De manière générale, il pointe des ressources chez les élèves : ils « *sont là pour apprendre* », « *conscients de leur rôle* », et « *désireux de le jouer* ».

**Lors de l'entrée dans le métier**, la posture de « Fred » consiste à « *faire apprendre* ». Il accorde une « *importance à la manière de dispenser les activités* » et « *au fait de devoir s'adapter* ». Sa posture semble s'être étoffée **MAIS** des CONFRONTATIONS sont vécues dans la rencontre avec les élèves.

- Lui qui s'attendait à prendre appui sur des attitudes d'élèves conscients de leur rôle d'apprenants se trouve face à « *des élèves qui ne savent pas pourquoi ils sont là* » ; qui « *ne font pas d'effort* », qui « *s'en foutent* », qui « *ne sont pas mûrs* ». Certains éléments, liés au contexte scolaire, expliquent cette situation des élèves : « *le fait d'être en 4<sup>e</sup> c'est une année de transition* », « *le passé d'échec* », le problème de la « *relégation* » et de se « *laisser mener au gré des conseils de classe* ».
- Lui qui voulait adapter sa manière de donner cours est face à une grande diversité d'élèves, « *certains sont concentrés, d'autres pas* », certains « *s'ennuient d'autres pas* », en plus « *ils ont des modes de raisonnement différents* ». Il a l'impression de « *mener des actions qui ne conviennent qu'au 2/3 de la classe* » et de « *pénaliser certains élèves* ». Néanmoins, des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés : « Fred » relève le fait de « *pouvoir le faire avec certaines classes* », que certains élèves savent faire des choses. Il émet des actions (*dicter, analyser*) et en projette d'autres (*varier les activités, proposer du travail supplémentaire*). Sa posture indique une volonté de pouvoir s'adapter à son public, malgré les obstacles rencontrés.

**Après avoir enseigné jusqu'en juin**, « Fred » conserve son souhait de faire apprendre les élèves et de s'adapter à eux. Il analyse les CONFRONTATIONS vécues a posteriori.

- La diversité des élèves reste une contrainte : « *certains comprennent, d'autres pas* », « *certains calent sur un mot, d'autres posent des questions* », « *certains ne font rien* », « *d'autres recopient sans se poser de questions* ». **MAIS** « Fred » envisage des AJUSTEMENTS en termes de postures : il se dit que c'est à lui de gérer cette diversité. Il laisse travailler les élèves et leur donne parfois des mots de vocabulaire. Il observe aussi que certains élèves changent en cours d'année et deviennent « *zélés* ». Les élèves peuvent aussi constituer des ressources.
- Au départ, « Fred » ne percevait pas le niveau réel des élèves et dictait sans être convaincu de la nécessité de le faire. En termes D'AJUSTEMENTS, au cours de l'année scolaire, il prend conscience que le fait de prendre notes constitue déjà un travail pour ses élèves. Il « *reconnaît leurs besoins* » à cet endroit et tente de s'y adapter en « *notant plus de choses au tableau* », en regardant la prise de notes, en la cotant aussi. Les élèves voient alors « *les effets de leur investissement* », « *ils s'y mettent* », « *sont contents et fiers* ».

À côté de cela, au cours de l'année, il a développé son champ d'activités au sein de la facette de l'apprentissage via plusieurs dispositifs.

- Au niveau du travail en groupe : « Fred » s'interroge quant à ses atouts et à ses dangers. Il relève des ressources au niveau de la dynamique du groupe mais aussi dans le fait de réfléchir quand on est seul. Il tente le travail en groupe mais en définitive se dit plus à l'aise dans un dispositif de travail individuel.
- Au niveau de l'évaluation, « Fred » observe que les élèves ne préparent pas leurs interros. Après avoir mis en place un dispositif de questions préalables, il constate en retour que « *les choses sont plus claires pour les élèves* », qu'« *ils travaillent* », « *répondent aux questions* », « *entrent dans la démarche* », « *viennent poser des questions* ». Il est content de voir que les élèves préparent leurs interros. Néanmoins, une CONFRONTATION émerge : il est tenu d'utiliser les questions proposées.

---

### Analyse : construction de sens

---

#### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires peuvent déjà être observées dans le cheminement de « Fred ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « Fred » modifie radicalement ses buts et se met en action.
- En regard des travaux de Cattonar, il modifie radicalement certaines représentations et en conserve d'autres.



- En référence aux travaux de Érickson, certaines stratégies pourraient être associées aux stratégies totalistes. Au niveau de la facette du lien ontologique et du cadre éducatif, « Fred » adopte des attitudes de « tout ou rien ».
- En référence à Gohier, nous observons qu'il travaille pour atteindre des buts redéfinis mais, peut-on parler de compromis stratégique quand on observe les impasses dans lesquelles il se trouve.
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble que « Fred » s'engage dans des formes de conformisme aveugle (changer radicalement d'attitude quand une s'avère inefficace). Avec le temps et dans les facettes du cadre éducatif et de l'apprentissage, nous observons des formes de conformisme réfléchi : il établit des règles dès le départ, il tient compte des besoins des élèves.
- Au niveau du processus de socialisation professionnelle (Dubar), des identités attribuées semblent progressivement incorporées (mission éducative) et d'autres semblent résister (sanctionner).
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « Fred » est dans une démarche d'expérimentation surtout dans la facette de l'apprentissage.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), nous observons l'adoption d'un style traditionnel dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif ainsi qu'une forme de coping évitant dans celle du contenu.

Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi, nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

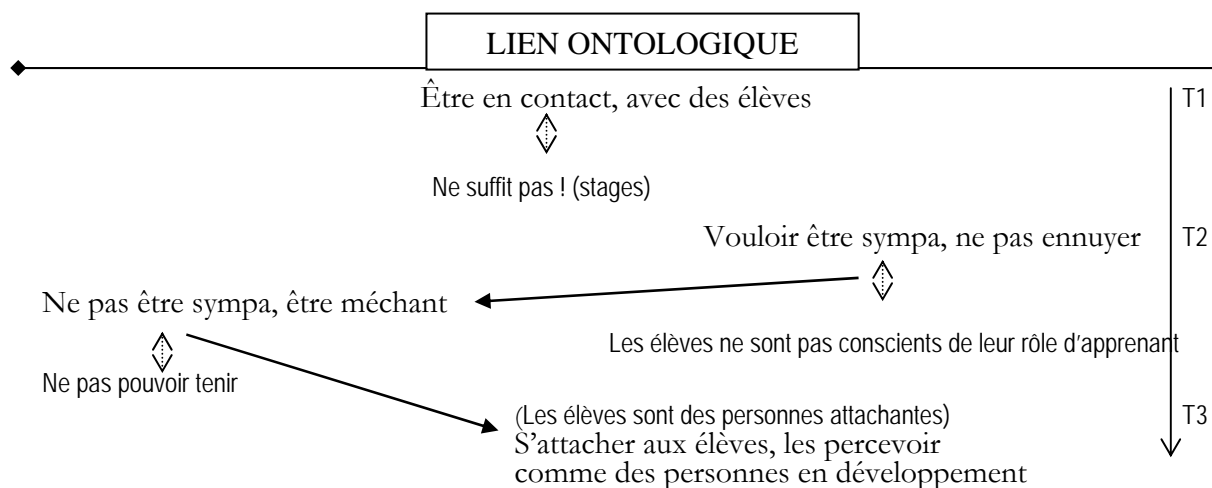
### **Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur**

Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Fred » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignant au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

Au départ, « Fred » envisageait la relation pédagogique comme un contact avec les élèves garant d'un apprentissage, les élèves étant d'emblée conscients de leur rôle d'apprenant.

La **facette du lien ontologique** devient une préoccupation lors de l'entrée dans le métier via des obstacles. Les aspects relatifs au contact et au lien de sympathie sont évoqués.

Avant ses stages, « Fred » n'envisageait la facette du lien ontologique qu'à travers un contact, entre deux personnes qui s'investissent au niveau de l'apprentissage et qui se reconnaissent mutuellement. Les stages l'ont amené à questionner ces images : le contact ne suffit pas. Mais il semble que la mise en question de cette posture n'ait pas mené à des modifications.



Lors de l'entrée dans le métier, il affine sa manière d'envisager le contact avec les élèves à travers le fait d'être proche d'eux, d'être sympa. Cette posture se traduit par une position dans la partie droite de l'axe. **Mais** « Fred » vit une confrontation dans la rencontre avec des élèves différents de ce qu'il attendait. Il se rend compte que sa position est inappropriée et **renonce** au fait d'être sympa. Il **modifie radicalement** sa posture et se place dans la partie gauche de l'axe. Ce mouvement traduit une **tension** entre le fait de vouloir être proche et le fait de devoir être plus distant. Mais il passe d'une position où il était trop proche à une position où il est trop distant. Il semble entrer dans un mouvement d'oscillation entre deux extrêmes. La **tension** persiste. Il ne semble pas disposer de repères en termes de postures.

Après une année, il a pris du recul et semble progressivement s'**adapter**. Sa perception des élèves est affinée : il les reconnaît dans leurs spécificités et il se dit s'être attaché à eux. Il semble se détacher de sa position à l'extrême gauche de l'axe pour donner de la place à la spécificité des élèves.

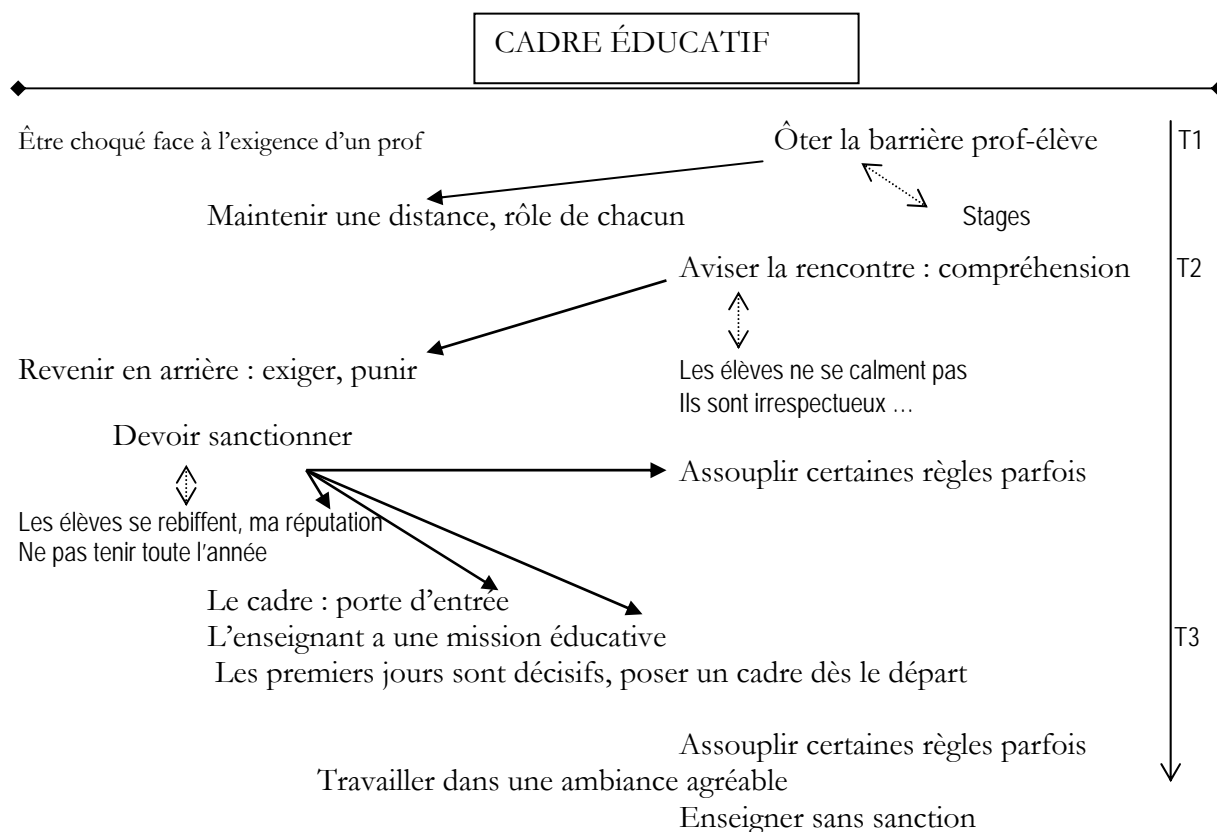
La **facette du cadre éducatif** est une préoccupation particulièrement forte lors de l'entrée dans le métier. Elle le reste par la suite tout en laissant davantage de place aux autres facettes. « Fred » y aborde la question des rôles, des règles et des sanctions.

Avant les stages, il envisage de se positionner à la droite de l'axe et d'être avec les élèves, sans barrière. Suite aux stages, il évoque une posture plus distante, qui se traduit par une position plus à la gauche de l'axe.

Néanmoins, lors de l'entrée dans le métier, « Fred » semble davantage prendre appui sur la posture de départ et dit aviser la rencontre. L'**adaptation envisagée** en formation ne semble pas avoir mené à des modifications.

Le choc est particulièrement présent dans la rencontre avec les élèves. Face aux nombreuses confrontations vécues, « Fred » a ajusté ses postures et a tenté des actions. Une **tension** s'observe entre le fait de vouloir ôter les barrières, de donner beaucoup de place aux élèves et le fait de devoir remettre des barrières et de sanctionner. Pour dépasser cette **tension**, « Fred » **renonce** à sa position de départ : il devient exigeant, il punit, il sanctionne. Ces changements se traduisent

par un passage d'une position à l'extrême droite de l'axe vers l'extrême gauche. « Fred » semble ici aussi entrer dans un mouvement d'oscillation vécu assez douloureusement. Il n'est pas satisfait de la position adoptée dans les faits. De plus, il lui arrive d'assouplir le cadre pour certains groupes, dans certaines circonstances. Il se sent alors plus en accord avec ses postures initiales mais perçoit une incohérence avec la posture adoptée. Il commence néanmoins à envisager des postures moins extrêmes.



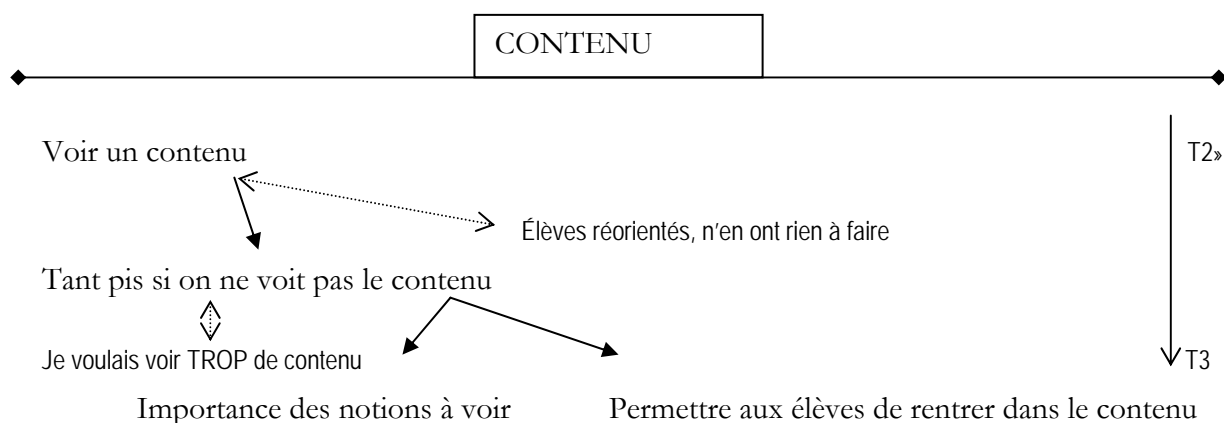
Après un an, le temps semble lui avoir permis de prendre du recul et d'envisager des **adaptations** : il considère le cadre comme une porte d'entrée, avec des règles. Il légitime également sa mission éducative et tend à incorporer progressivement des identités attribuées. Les **tensions** vécues s'apaisent. « Fred » semble prendre conscience des liens entre le cadre et l'ambiance : le cadre peut servir son souhait de travailler dans une ambiance agréable. Nous entrevoyons une conciliation entre les deux pôles de l'axe.

Outre ces adaptations, certaines difficultés persistent et laissent entrevoir des **zones de résistance**. Le fait de devoir sanctionner continue à poser problème. Même si « Fred » trouve nécessaire de le faire, il ne renonce pas à sa représentation d'enseigner sans sanction. Ainsi, il continue à assouplir certaines règles de manière ponctuelle. Il semble légitimer ces conduites : c'est une manière pour lui de travailler dans une bonne ambiance. Cette forme de résistance lui pose explicitement question. Il a décidé de travailler en fonction d'un cadre établi. Mais en modifiant les règles avec certains élèves, il va à l'encontre de cette décision. Toutefois, ces adaptations restent cohérentes avec

son souhait de travailler dans une ambiance agréable, d'être sympa, proche des élèves.

Les **tensions** observées s'inscrivent dans un mouvement d'oscillation entre deux extrêmes même si elles semblent dépassées via la prise en considération d'un cadre nécessaire. Les actes posés pour adapter le cadre, indiquent que des questions persistent dans le chef de « Fred ». Le cadre est la porte d'entrée pour conserver le calme, permettre de travailler mais est-ce aussi une porte d'entrée pour garantir une bonne ambiance ? Les changements décrits ne semblent pas encore ancrés dans des images identitaires appropriées. Un travail identitaire semble toujours en train de se jouer.

**La facette du contenu** devient une réelle préoccupation pour « Fred » après une année de pratique. Il l'évoque à travers des propos sur la manière d'envisager le contenu à voir.

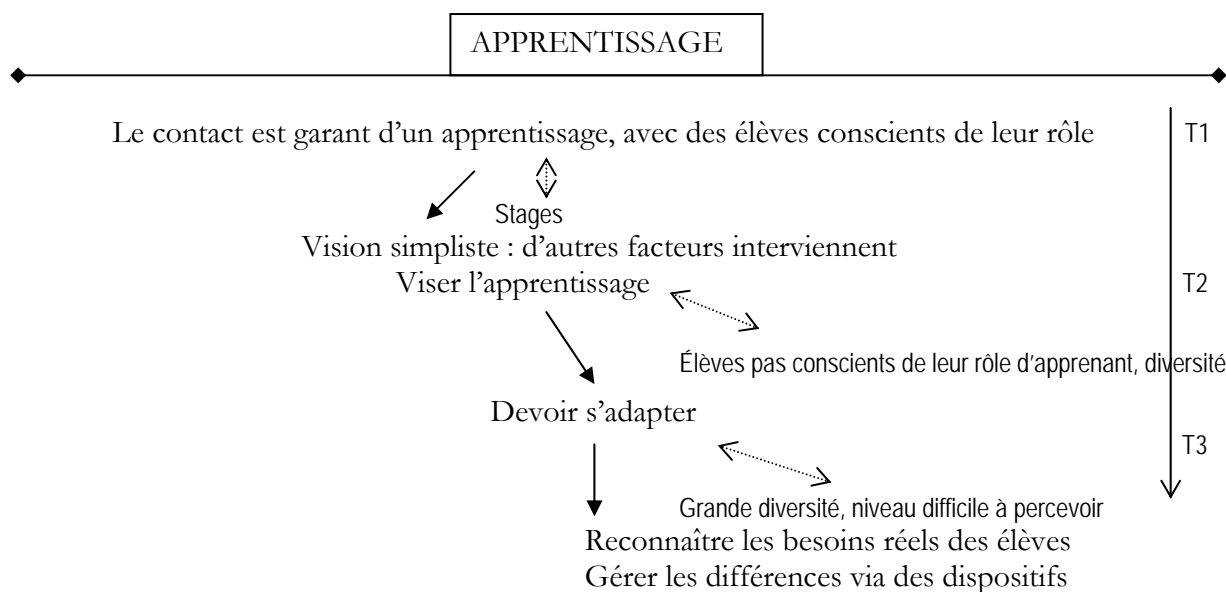


« Fred » n'évoque pas cette facette en formation. Lors de l'entrée dans le métier, il l'envisage à travers un contenu à voir. Cela se traduit par une position à la gauche de l'axe. Il semble **renoncer** à investir dans cette facette car la réalité des élèves l'empêche d'adopter la posture envisagée.

Un an plus tard, il semble diversifier sa posture. D'une part, il reconnaît accorder de l'importance à l'acquisition de notions : il reste à la gauche de l'axe. D'autre part, il envisage le fait de permettre aux élèves d'entrer dans le contenu : il semble adopter une position plus à la droite de l'axe. Même si des postures sont définies elles ne sont pas encore opérationnalisées. Ces **adaptations**, font suite à une prise de conscience de sa manière d'être une année plus tôt : il n'a pas su s'adapter à ses élèves, il a voulu voir trop de contenu. Il semblait trop dans la gauche de l'axe.

Ici, la **tension** s'observe entre le fait de donner des contenus et de permettre aux élèves de rentrer dans le contenu. « Fred » semble avoir exclusivement investi le pôle enseignant au détriment du pôle élèves. Les adaptations envisagées une année plus tard indiquent un investissement progressif du pôle élève.

La **facette de l'apprentissage** est une préoccupation dès la formation. Il s'agit d'une mission importante de l'enseignant. L'apprentissage est d'abord abordé de manière globale, avant de l'être via l'adaptation aux besoins des élèves.



« Fred » envisageait sa mission en tablant sur des élèves conscients de leur rôle.

L'entrée dans le métier fut un choc via la rencontre avec des élèves peu conscients de leur rôle d'apprenant. Une **tension** s'observe entre le fait de viser l'apprentissage et le fait de devoir s'adapter aux élèves. « Fred » ne semblait pas envisager la deuxième partie de cette tension. Il **renonce** alors au fait de travailler avec des élèves conscients de leur rôle d'apprenant et envisage une posture nécessaire d'adaptation aux élèves sans que cela ne se traduise en actes.

Après une année, il semble s'être **adapté** : il continue à viser l'apprentissage tout en associant un devoir d'adaptation aux élèves. Il reconnaît devoir gérer cet aspect de sa mission mais ne sait pas comment faire tant la diversité des élèves est grande. « Fred » tend à prendre conscience des besoins réels de ses élèves. Le regard porté sur eux s'est modifié, il s'est mis à leur écoute. Il a investi le pôle élève. Parallèlement, il a construit des dispositifs et a investi le pôle enseignant. La tension s'apaise via un investissement conjoint des deux pôles de l'axe.

### Les spécificités du cheminement de « Fred »

Sa formation est déjà, via ses stages, une occasion de confrontations entre ses images identitaires et la réalité du terrain. Des adaptations sont envisagées mais elles ne mènent pas à des modifications. Les images identitaires initiales de « Fred » se sont révélées incomplètes, simplistes ou inappropriées. La rencontre avec des élèves de l'enseignement technique et professionnel a occasionné de multiples renoncements. En termes de tensions, ils se traduisent par une non prise en considération d'un des deux pôles des axes de la relation.

De plus, les voies empruntées pour gérer ces tensions se sont avérées inappropriées. « Fred » est entré dans des mouvements d'oscillation qui consistaient à privilégier le pôle délaissé au détriment de celui qui avait été trop privilégié. En définitive, il semble que « Fred » ait éprouvé des difficultés à associer les aspects mis en tension.

Cette modalité de gestion des tensions a également montré que même si « Fred » agissait différemment, il ne semblait pas prendre appui sur des postures autres que celles envisagées au départ.

Ainsi, il a d'abord posé des actes sans envisager de postures sur lesquelles prendre appui. Il semblait faire les choses sans y croire réellement, sans que cela ne soit inscrit dans son projet. Des réactions « totalistes » (Erickson) sont alors observées. Avec le temps et la prise de recul, il a progressivement investi les deux pôles de la relation. Il a découvert ses élèves, leurs besoins et s'est attaché à eux. Il a ajouté des postures d'un enseignant ayant une mission éducative.

Néanmoins, ces adaptations restent fragiles. Des zones de **résistance** persistent comme le fait d'enseigner sans sanction. De plus, même si « Fred » parle des élèves, il n'envisage pas de position comme enseignant ou comme personne à leur égard.

Au niveau de la dynamique entre les facettes, « Fred » montre une préoccupation différente selon les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif et celles du contenu et de l'apprentissage. Au départ, il semble envisager la relation pédagogique en tant qu'enseignant à partir des facettes du contenu et de l'apprentissage. Les deux autres sont implicites et ne semblent pas faire partie de sa mission. Ainsi, il laisse beaucoup de place aux élèves dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif, sans investir sa place d'enseignant à ces différents endroits. La rencontre avec les élèves lui fait prendre conscience que ces facettes méritent d'être prises en considération au sein de la relation. Dans les facettes du contenu et de l'apprentissage, il envisage sa mission et sa visée propre, mais sans donner de place précise aux élèves. Il investit le pôle enseignant et reste centré sur lui-même. La rencontre avec les élèves lui fait prendre conscience que la partie droite de l'axe est à investir de manière plus explicite.

Une des spécificités de « Fred » réside sans sa capacité à percevoir rapidement les confrontations et à tenter des actions. Mais ses réactions sont réalisées sur le vif et ne semblent pas prendre appui sur des postures clarifiées. De même, il ne perçoit pas directement des ressources. Il reste seul face à ses difficultés. Le temps écoulé sans intérim lui a permis de prendre du recul et d'analyser son vécu a posteriori. Il identifie des contraintes qui ne lui ont pas permis d'investir dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Il prend également progressivement conscience des ressources, dans le chef des élèves, des collègues et dans ses expériences. Ce regard distancé l'aide à poser des jalons pour une pratique à venir. La clarification de ses postures dans les différentes facettes semble en cours.

## Modifications et stratégies identitaires

Les modifications identitaires observées au travers des renoncements et des ajustements montrent que « Fred » modifie son identité et l'étoffe progressivement

- en tant que personne, l'enseignant s'attache à ses élèves et a des besoins spécifiques, en termes de reconnaissance ;
- en tant que personne en relation avec d'autres personnes, il ne s'agit pas d'être trop sympa à l'égard des élèves, ni trop distant. Les élèves sont des individus en développement, avec des histoires et des parcours singuliers au sein du système scolaire ;
- en tant qu'éducateur, un enseignant a aussi à reconnaître et à prendre en compte la dimension éducative du métier ;
- en tant que gestionnaire du cadre, il a à se donner prise sur les comportements de ses élèves, à établir des règles claires, transparentes, opérationnelles, dès le départ ;
- en tant que professeur de sciences, il s'agit de voir des notions et aussi de faire en sorte que les élèves entrent dans le contenu ;
- en tant qu'enseignant, il s'agit de travailler avec des élèves qui n'ont pas nécessairement conscience de leur rôle d'apprenant. Il s'agit d'être à l'écoute de leurs besoins pour pouvoir s'adapter à eux ;
- en tant qu'enseignant en relation avec des collègues, il peut prendre appui sur les conseils de collègues ;
- en tant qu'enseignant au sein d'une école, il est soumis à des modes de fonctionnement.

Ces modifications indiquent une clarification progressive de sa posture en tant qu'enseignant gestionnaire du cadre éducatif, prenant en compte les différences des élèves au sein des dispositifs d'apprentissage et accordant de l'importance aux notions à faire acquérir.





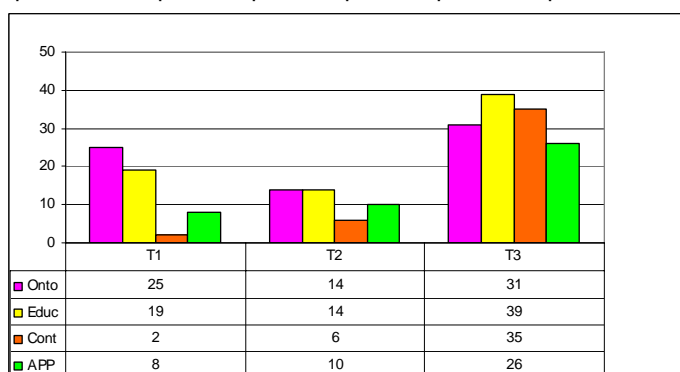
### 4.1.3. Étude de cas : Sujet n°17 « France »

« France » termine son master en biologie avant de s'engager dans sa formation initiale pour enseigner. Au terme de cette formation, elle a commencé un premier intérim pour un trimestre au premier degré de l'enseignement secondaire. Elle a poursuivi par un deuxième intérim au second semestre. L'année suivante, elle est engagée pour une année, à mi-temps, au second degré de l'enseignement secondaire, pour des cours de sciences et de géographie.

#### Analyse descriptive

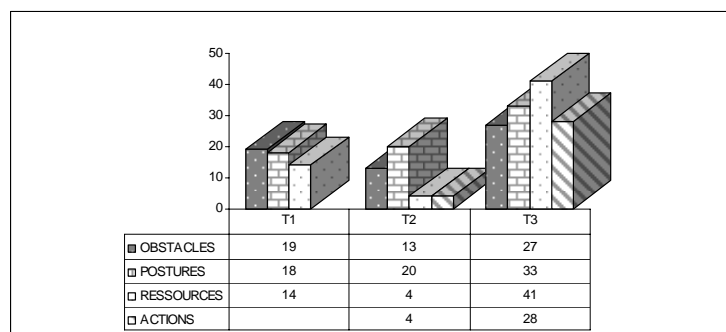
#### Les préoccupations de « France » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



Le nombre d'images identitaires diminue entre « T1 » et « T2 », pour augmenter en « T3 », les propos rapportés étant moins nombreux en « T2 ». De manière spécifique, les images identitaires associées aux facettes du lien ontologique et du cadre éducatif restent les plus représentées au cours du temps. La quantité d'images identitaires issues des facettes de l'apprentissage et du contenu augmente au cours du temps, indépendamment de la diminution générale observée en « T2 ». La répartition des images identitaires entre les facettes semble s'équilibrer en « T3 ».

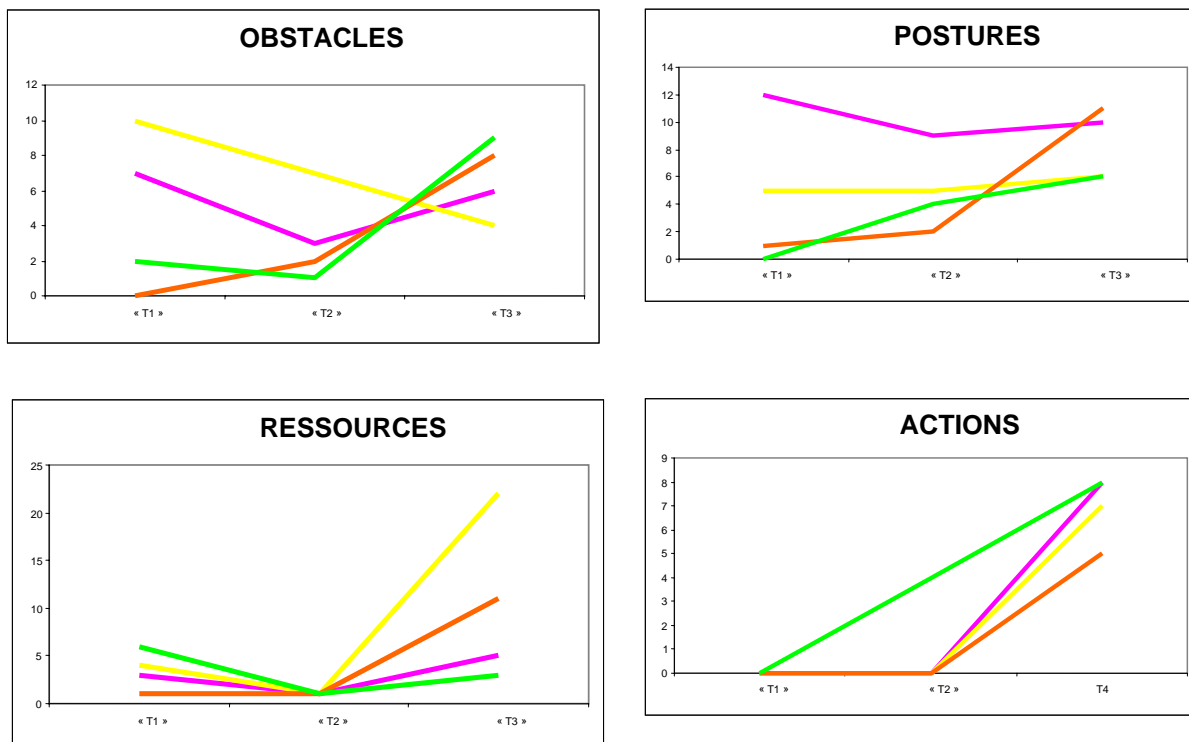
Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



En « T1 », les images identitaires associées aux obstacles et aux postures sont les plus nombreuses. En « T2 », le nombre d'obstacles et de ressources diminue. Celui des postures reste le plus élevé. En « T3 », le nombre de postures poursuit sa croissance. Les images identitaires associées aux ressources et aux

actions marquent une forte augmentation. Même si le nombre d'obstacles augmente, il reste relativement moins élevé en « T3 ».

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Deux mouvements s'observent dans le graphique des « **obstacles** » au cours du temps. Premièrement, la présence d'obstacles diminue globalement entre « T1 » et « T3 » dans les facettes du cadre éducatif et du lien ontologique, même si cette décroissance n'est pas continue dans cette dernière facette. Deuxièmement, une augmentation importante s'observe dans les facettes du contenu et de l'apprentissage entre « T2 » et « T3 ».

Dans le graphique des « **postures** », c'est dans la facette du lien ontologique que le nombre d'images identitaires est proportionnellement le plus élevé. Une croissance s'observe dans les trois autres facettes au cours du temps, tout en étant plus forte dans la facette du contenu en « T3 ».

Le graphique des « **ressources** » indique une diminution lors de l'entrée dans le métier et une augmentation, un an plus tard. La facette du cadre éducatif présente la plus forte croissance.

Quant au graphique des « **actions** », la plupart des images identitaires associées sont observées en « T3 », sauf pour la facette de l'apprentissage où elles sont déjà présentes en « T2 ».

Cette analyse menée à partir du comptage des images identitaires des 3 cartes permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

Les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif constituent des préoccupations relativement importantes et constantes au cours du temps. Celles du contenu et de l'apprentissage le deviennent progressivement et surtout, après une année de pratique.

La facette du cadre éducatif semble porteuse de confrontations anticipées dès la formation. Ces dernières seraient vécues lors de l'entrée dans le métier mais dans de moindres proportions que ce qui était anticipé. Après une année, l'augmentation importante du nombre de ressources et d'actions laisse entendre que des ajustements s'opèrent.

La facette du lien ontologique rassemble des obstacles et des postures dès la formation. Des obstacles et des postures sont présents lors de l'entrée dans le métier. Des confrontations y sont peut-être vécues. Après une année de pratique, les postures restent bien représentées et des obstacles persistent. Le nombre d'actions augmente de manière importante. Cette facette semble être un lieu d'expérimentations balisées par des postures.

La facette du contenu présente quelques confrontations via la présence simultanée de postures et d'obstacles lors de l'entrée dans le métier. Un an plus tard, elle devient une préoccupation plus importante. Des confrontations semblent se présenter. Elles font l'objet d'ajustements via des postures, des ressources et des actions.

La facette de l'apprentissage compte des ressources et des obstacles en formation. Lors de l'entrée dans le métier, elle est plutôt constituée de postures et d'actions. Après un an de pratique, les obstacles, les postures et les actions augmentent. Des confrontations semblent se présenter. Elles font l'objet d'ajustements via de nombreuses actions et de quelques ressources.

La particularité de « France » est la diminution importante du nombre de ressources lors de l'entrée dans le métier. Après une année, les obstacles augmentent en même temps que les ressources et les actions.

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**Dès la formation**, « France » évoque des situations générales d'UN enseignant qui DOIT. C'est ainsi qu'elle fait part de ses représentations initiales. Il s'agit de « *devoir considérer l'autre comme un être humain* », de le « *prendre considération dans les différents aspects de sa personne* », de « *s'inscrire dans un respect mutuel* » ; de « *permettre à l'élève de mieux se connaître, d'être plus efficace et d'accepter les remarques* ». Sans oublier le fait de « *ne pas coller d'étiquette* », de « *ne pas avoir d'a priori* » et de « *faire preuve d'écoute à l'égard des élèves* ». La coopération et le climat serein sont des éléments sur lesquels un enseignant peut prendre appui pour promouvoir ce type d'attitudes.

Elle fait aussi des liens entre la facette du lien ontologique et celle de l'apprentissage : la reconnaissance peut avoir des répercussions au niveau de l'investissement de l'élève dans son apprentissage.

Elle identifie des obstacles à la mise en place d'une relation pédagogique en termes d'irrespect et de manque d'écoute. Il pourrait arriver que « *le maître humilie ou déprécie les élèves* » ou qu'un enseignant laisse peu de place aux échanges, ou encore que les échanges deviennent conflictuels : « *échanges tendus, maladroits* ».

**Lors de l'entrée en formation**, « France » reste en accord avec la représentation décrite quelques mois plus tôt. Un indicateur D'AJUSTEMENT est perceptible dans le fait qu'elle s'implique davantage dans la situation décrite. C'est **elle** qui accorde de « *l'importance au fait que les élèves se sentent bien en classe* » et « *considère cette relation de personne à personne comme étant transversale aux autres* ».

Un obstacle est ajouté : « *la non prise en considération des besoins de l'élève* ». Il s'oppose à « *la prise en considération de l'élève* ». « France » n'exprime pas pour autant une confrontation. Ici, la présence simultanée de postures et d'obstacles n'indique pas de CONFRONTATION, l'obstacle étant potentiel.

**Après un an**, « France » analyse le vécu de l'année précédente en regard de ce qu'elle vit une année plus tard.

Des CONFRONTATIONS sont évoquées a posteriori dans le fait de ne pas reconnaître les élèves avec leurs spécificités. L'an passé, elle était avec des élèves du premier degré **MAIS**, dans l'après-coup, elle se rend compte qu'elle les « *a pris pour des grands* » ; elle « *devait tout leur dire* ». Elle n'était « *pas préparée* » à cela, elle n'était « *pas habituée* » et elle était « *perdue* ».

Des AJUSTEMENTS sont observés par rapport à ce vécu. Elle dit envisager la relation autrement : il s'agit de l'adapter selon les publics et de pouvoir materner des élèves plus jeunes. Elle dit être plus au clair avec elle-même par rapport à cette relation vécue l'an passé. C'est au fur et à mesure de l'année et du temps passé avec les élèves qu'elle s'est aperçue de leurs spécificités.

Elle a continué à investir le champ de la rencontre avec les élèves. D'une part, elle développe des postures. Il s'agit de « *cerner les élèves* », « *de bien les connaître* », de « *voir qui ils sont* », de « *voir si certains sont avancés* », de « *voir si la classe est homogène* ». D'autre part, des actions sont mises en place. « France » organise un temps de communication : elle demande aux élèves des informations à propos de leurs hobbies, de leurs options, elle fait compléter une phrase « *ce que je veux dire de moi* ». Elle varie les questions selon les classes. Le fait de rencontrer les élèves en dehors de la classe, à un souper, constitue également une occasion pour elle d'apprendre à les connaître.

Néanmoins, une CONFRONTATION est évoquée. « France » se questionne par rapport à la place à donner à ce type d'activités en relevant que « *certaines directeurs n'approuvent pas que l'on passe trop de temps à cela* ». Là, c'est le soutien des collègues et leurs encouragements qui l'ont poussée à poursuivre dans la voie qu'elle s'est donnée. Il s'agit ici d'un indicateur D'AJUSTEMENT via un appui sur des ressources (collègues).

## LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

Comme dans la facette du lien ontologique, **dès la formation**, « France » décrit sa représentation de la relation pédagogique en évoquant des situations potentielles. L'enseignant a des devoirs à l'égard du cadre éducatif : il « *doit tenir son statut* », « *poser des limites sans verser dans l'autoritarisme* », « *être juste* », « *solliciter la coopération sans laisser tomber la compétition* ». Comme dans la facette du lien ontologique, la *coopération* et le *climat* constituent des points d'appui pour permettre la mise en place de ce cadre. Elle évoque des types de relations dans un versant négatif.

- Il ne s'agit pas d'entrer dans « une relation maître-élève » ; « une relation à sens unique qui laisse peu de place aux échanges », et où le « maître détient le pouvoir et en abuse ».
- Certaines situations où les élèves prennent le pouvoir sont évoquées : « *un rapport de force* » s'installe avec « *un rapport d'intimidation* » avec et entre les élèves. Dans ces cas, l'enseignant « *n'a plus de prise* » ; les « *élèves dominant* », il se trouve dans un climat insécurisant et les élèves aussi.

**Lors de l'entrée dans le métier**, « France » reste en accord avec les devoirs qu'elle identifie. Comme dans la facette du lien ontologique, un indicateur D'AJUSTEMENT est perceptible dans sa manière de s'impliquer par rapport à ses propos de fin de formation. Elle spécifie sa posture au sein du cadre éducatif en relevant « *l'importance du cadre à travers le fait de faire en sorte que tous aient la parole, s'écoutent et qu'ils restent dans le cadre* ».

**MAIS** elle vit des CONFRONTATIONS avec les élèves qui semblent prendre un certain pouvoir : « *les élèves sont trop bavards* » ; « *il n'attendent pas avant de prendre la parole* ». La gestion des échanges est difficile pour elle. Elle est amenée à rappeler le cadre

**Un an après**, d'autres AJUSTEMENTS sont observés. « France » investit son cadre différemment. Elle veille à faire attention au partage de la parole. Elle est aussi plus au clair avec les critères qu'elle se donne dans ce partage, tout en conservant une place pour le dialogue avec les élèves. Elle pointe ainsi de nombreuses ressources à son égard : « *je connais mes limites* », « *j'ai mon seuil de tolérance, je sais ce que je veux* ». Cela lui a permis de mener des actions au niveau de la définition des règles : « *dire ce qu'ils peuvent faire ou non, dès le début* », « *faire écrire ces règles* », « *les faire signer* » et « *être clair au niveau des consignes* ». En conséquence, du côté des élèves : « *ils savent à quoi s'en tenir* », et « *ils connaissent les limites* ». Un cadre clair semble aider les élèves à prendre une place en son sein.

L'analyse de son vécu une année plus tard fait émerger des CONFRONTATIONS. Elle avait fait une interrogation à titre de sanction parce qu'elle n'avait pas été suffisamment claire avec les élèves au niveau des échanges. Son directeur d'alors était peu soutenant.

Outre ces éléments, elle a été bien accueillie dans l'école où elle est engagée pour une année. Cet accueil est porteur d'AJUSTEMENTS. « France » identifie de multiples ressources dans le chef du directeur qui soutient, qui présente l'équipe,

qui indique les règles de fonctionnement de l'école ; dans le chef des collègues, qui jouent le rôle de parrain, qui assurent un travail en parallèle dans les matières, qui dialoguent, qui répondent aux questions ; par rapport aux réunions qui sont organisées sur le thème du bulletin à remplir ou de la réunion de parents à organiser. Prenant appui sur ces ressources, « France » se sent dirigée, accueillie et n'arrive pas sans rien connaître. Elle reconnaît dès lors « *l'importance de se sentir accueillie* », « *soutenue par le directeur, les éducateurs et les collègues* ». Nous observons une prise de conscience du lien entre le cadre de l'école et celui de sa classe.

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**Dès sa formation**, « France » pointe le fait que l'enseignant n'est pas une machine à dispenser du savoir et que l'élève n'est pas une machine à en ingurgiter.

**Lors de l'entrée dans le métier**, elle définit une posture en tant qu'enseignante : « *il faut posséder sa matière* ». **MAIS** « France » vit un CONFRONTATION liée à son statut d'intérimaire : elle doit suivre le cours d'un autre, elle se trouve « *limitée* » et contrainte de « *suivre un découpage* » prédéfini. Elle perçoit néanmoins une ressource dans le fait de disposer de plus de temps pour se préparer.

**Après avoir enseigné une année**, elle n'est plus intérimaire. Nous relevons un certain nombre d'AJUSTEMENTS. En termes de postures, après avoir ressenti la situation d'intérimaire comme contraignante, elle trouve important « *d'être plus à l'aise dans la manière de présenter un contenu* ». C'est plus motivant même si cela l'oblige à travailler plus au niveau des contenus à enseigner. Les ressources identifiées sont nombreuses : motivation personnelle, être libre, pouvoir voir un livre comme elle veut, avoir quand même du temps puisqu'elle travaille à mi-temps.

Mais, étant temporaire, elle vit un CONFRONTATION : un cours de géographie lui a été attribué : elle se sent « *fragilisée* », ne connaît pas tout, est « *stressée de ne pas posséder tout à fond* », a « *peur des questions pointues des élèves* », « *a peur que les élèves perçoivent ses failles* ». Cette situation est d'autant plus difficile qu'elle est stressée de nature.

En outre, elle questionne un autre aspect lié au fait d'intéresser les élèves. Sa posture intègre la prise de conscience des obstacles au niveau des élèves : « *veiller à faire des choses qui les intéressent car ils ne sont pas tous motivés au départ* ». Elle semble avoir pris appui sur la connaissance des élèves, de leurs options notamment pour d'emblée veiller à s'ajuster à eux.

Pour intéresser, elle soigne l'entrée en matière en proposant des supports comme power point. **MAIS** elle vit un CONFRONTATION : « *elle a peur de lasser* ». Face à cela, elle tend à S'AJUSTER en prenant appui sur son idée de varier. Elle alterne les entrées : power point, films, exemples.

---

## LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**En formation**, elle décrit ses images identitaires à partir d'éléments généraux. La prise en considération de la personne et la coopération participent à la motivation, à la capacité de parler, de s'organiser, d'analyser et soutiennent le rendement des élèves dans leur apprentissage. Par contre, les conflits vécus au niveau de la relation pourraient provoquer du dégoût et du déplaisir au niveau de l'apprentissage. Dès ce moment, « France » envisage la dynamique du groupe qui peut être constructive pour l'apprentissage (coopération) ou destructrice (conflit). Elle fait aussi des liens entre les différentes facettes : la prise en considération (facette du lien ontologique) soutient l'apprentissage.

**L'entrée dans le métier** laisse entrevoir des indicateurs D'AJUSTEMENT via la présence de postures. « France » définit ses priorités en termes de soutiens à l'apprentissage. Il s'agit de « *prendre l'élève en considération avec ses difficultés* », « *de partir des élèves* », « *de les faire participer* ». Dans cette perspective, elle émet des actes : « *essayer de partir de ce qu'ils connaissent* », « *de faire des comparaisons* », « *des analogies* ». Une CONFRONTATION apparaît : elle perçoit qu'elle fait trop participer les élèves.

**Après avoir enseigné une année**, « France » conserve son souhait de faire participer les élèves. Des AJUSTEMENTS sont observés. Elle explicite sa posture via la volonté de recourir à une méthode inductive. Elle désire promouvoir cette démarche, qu'elle aime beaucoup. Elle est soutenue par un collègue qui lui donne des pistes et par sa propre volonté d'apprendre.

**MAIS** la CONFRONTATION pointée un an plus tôt est rapportée en termes plus précis : les élèves « *profitent du système* » ; « *il y a beaucoup d'échanges* » et « *les élèves bavardent par trois* ». Elle évoque ici l'effet de la dynamique du groupe. En conséquence, elle se voit contrainte de varier ses méthodes et de revenir à certains moments à des cours plus magistraux. Il s'agit là des indicateurs D'AJUSTEMENT au niveau des actions.

Par ailleurs, un AJUSTEMENT s'observe via l'ajout d'une mission : soutenir la prise de notes. **MAIS** là, elle se dit « *partagée* ». Elle a utilisé un livre comme support et « *les élèves ont l'impression que tout est dedans* », « *ils sont cools* » et n'investissent plus dans la prise de notes. Il s'agit d'une CONFRONTATION supplémentaire qui se révèle dans l'action.

---

### Analyse : construction de sens

---

#### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires peuvent déjà être observées dans le cheminement de « France ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « France » revoit ses positions et se met en action pour atteindre son but : elle clarifie les limites qu'elle se donne ; elle étudie ses cours de géographie.
- En regard des travaux de Cattonar, on peut constater qu'elle conserve la plupart de ses représentations (*importance du cadre, de la parole de chacun, de la*

*participation, de l'expertise*) ; elle en modifie légèrement certaines (*devoir revenir à des cours magistraux, adapter sa relation au public*). Il lui arrive aussi d'en ajouter, suite à des découvertes (*le cadre de temporaire donne des libertés, l'école peut être accueillante, les collègues soutenant*).

- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique qui lui permet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis : ses expérimentations sont nombreuses dans les facettes de l'apprentissage (cours magistraux et induction) et du lien ontologique (connaissance de son public).
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble que « France » s'engage dans des formes de conformisme réfléchi : construction du cadre en étant au clair avec ses propres limites, prise de conscience de la culture d'accueil d'une école, ainsi que des contraintes et libertés liées à certains statuts.
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « France » est, dans certaines facettes (apprentissage et contenu), dans une démarche d'expérimentation : induction, varier les entrées.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), nous observons des stratégies de recherche de soutien dans la facette du cadre éducatif ainsi qu'un recours à un enseignement plus traditionnel dans la facette de l'apprentissage.

Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

### **Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur**

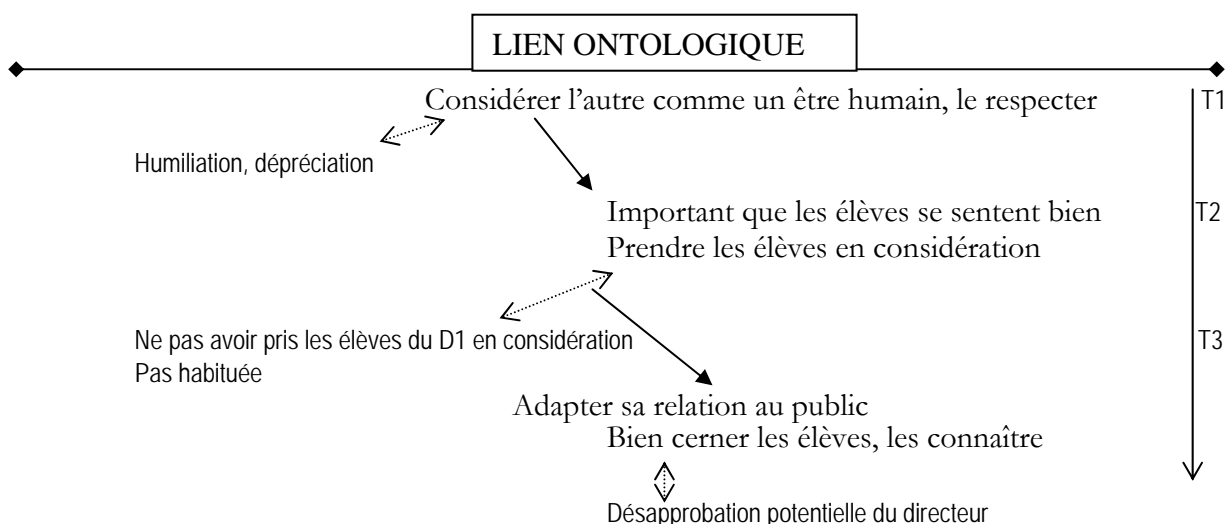
Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à la manière dont « France » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur l'analyse descriptive des confrontations et ajustements, l'analyse menée à l'aide des quatre axes laisse entrevoir des tensions vécues entre le fait de prendre sa place d'enseignant au sein de la relation pédagogique et le fait d'en donner aux élèves.

En formation « France » envisage la relation pédagogique qu'un enseignant doit investir. Elle définit des balises qui tiennent compte de la place à donner ou à ne pas donner aux élèves (*échanges, coopération, considération, pas des machines à ingurgiter du savoir*) et à prendre ou à ne pas prendre par l'enseignant (*statut, pas d'autoritarisme, pas un dispensateur de savoir*). Elle adopte une posture d'extériorité à l'égard d'un enseignant qu'elle n'est pas encore. Ses représentations initiales à propos de la relation indiquent une prise en considération des deux pôles des axes.

La **facette du lien ontologique** est une préoccupation relativement constante. Elle est présente dès la formation, surtout en termes de postures.

« France » envisage d'emblée une relation pédagogique où l'enseignant donne une place aux élèves à travers une prise en considération et un respect. Elle est consciente des obstacles possibles propres à des conduites humiliantes de la part d'un enseignant et du fait d'étiqueter.





Lors de l'entrée dans le métier, cette position dans le centre droit de l'axe est maintenue et **adaptée**. « France » parle en tant qu'enseignante.

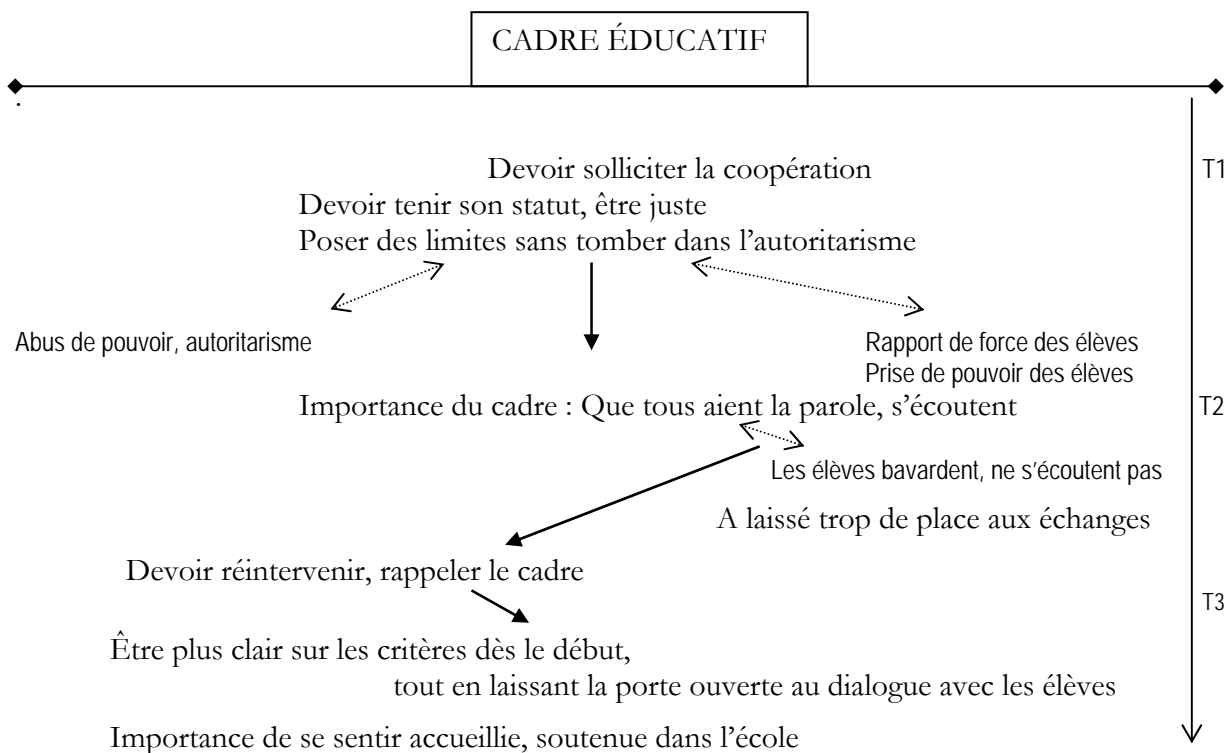
Après une année de pratique, elle se rend compte qu'elle n'a pas agi à l'égard de ses élèves en les considérant comme des élèves du premier degré. Elle relève cette confrontation a posteriori. Contrairement à ce qu'elle envisageait, elle s'est davantage positionnée dans la gauche de l'axe, dans une forme de non reconnaissance des spécificités des élèves. En conséquence, elle vit une **tension** entre ses souhaits et ses actions effectives.

Une année plus tard, pour gérer cette tension, « France » prend conscience de ses « manquements » et se met en action pour connaître ses élèves. Ainsi, elle investit conjointement les deux pôles de l'axe. Elle adapte ses conduites et pose des actes compatibles avec ses intentions.

En outre, elle pointe le risque de se **confronter** à l'avis du directeur. Cette confrontation potentielle indique qu'elle prend conscience d'être enseignante dans une organisation.

La **facette du cadre éducatif** est une préoccupation constante. « France » l'aborde à partir du statut, de la coopération, de l'autorité et du cadre.

Dès la formation, elle définit des balises qui définissent UN enseignant appelé à créer un cadre en donnant de la place aux élèves tout en maintenant son statut et sans verser dans l'autoritarisme. Elle donne sa représentation du métier en évoquant des aspects dans les deux pôles de l'axe ainsi que des risques relatifs au fait d'être trop centrée sur soi comme enseignante, ou de laisser trop de place aux élèves. Elle reste dans une posture d'extériorité, par rapport à une enseignante qu'elle n'est pas encore.

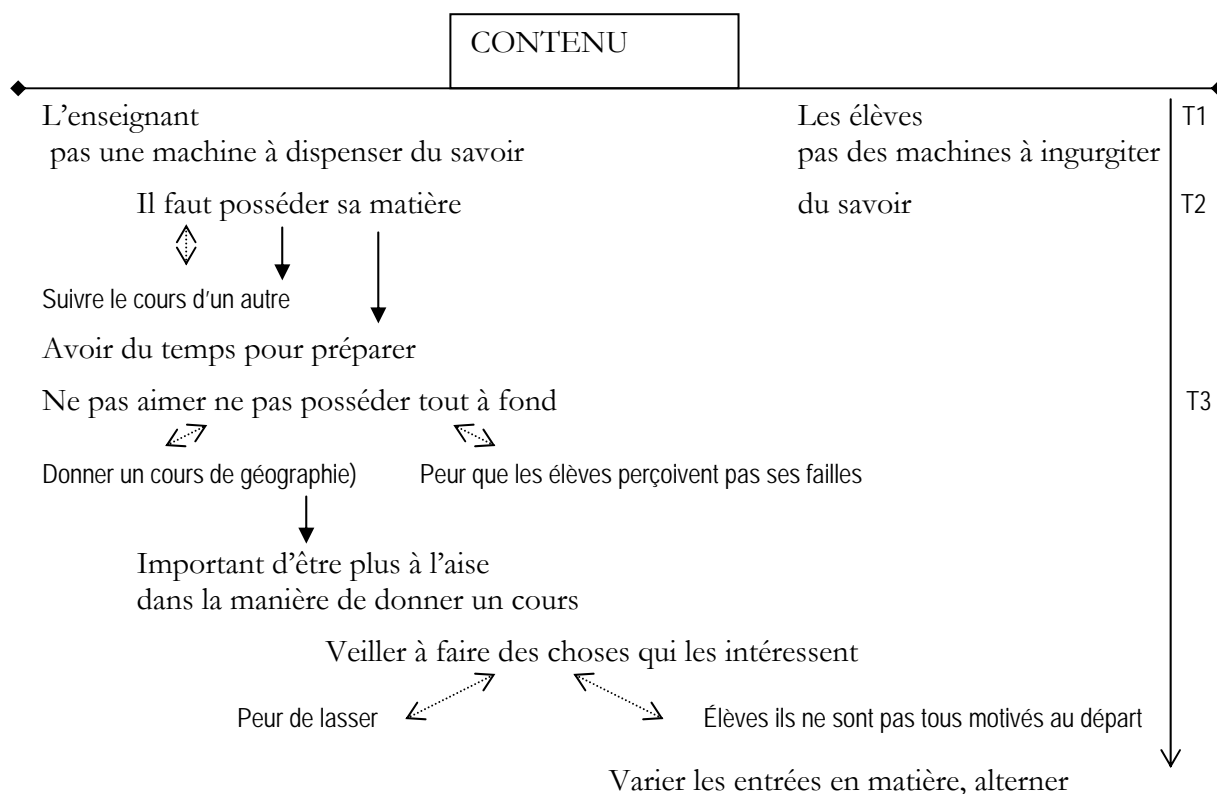


Lors de l'entrée dans le métier, elle semble avoir intériorisé une posture d'enseignante. L'importance d'un cadre où chacun (enseignante et élèves) puisse trouver sa place est exprimée. Il semble que ce soit une manière de traduire son souhait de coopération au sein du cadre. « France » vit une **confrontation** : ses élèves n'échangent pas comme elle l'envisageait. La **tension** indique un décalage entre le souhait de veiller à la prise de pouvoir des élèves et le fait de vivre une forme de prise de pouvoir via les bavardages. Lors de l'entretien « France » dit ne pas avoir été au clair avec les limites qu'elle se donnait. Elle semble relever un manquement dans son chef et investit le pôle enseignant pour rappeler les règles. Nous percevons une recherche de conciliation entre le fait de poser des limites et le fait de donner la possibilité aux élèves d'échanger.

Un an plus tard, « France » semble être entrée dans une démarche **d'adaptation**. Son expérience d'une année lui a permis de clarifier sa position d'enseignante au sein du cadre. Elle montre qu'elle tend à dépasser la tension vécue : elle prend conscience que le fait d'être au clair avec les limites acceptables, de les donner aux élèves et de prendre sa place d'enseignante, permet aux élèves d'être plus au clair avec les limites données. La **tension** exprimée semble prise en charge par une meilleure connaissance de soi, de ses limites, des outils et de leur potentialité pour les élèves : les règles leur donnent un cadre pour agir. Elle semble investir le pôle élève en prenant conscience des effets du cadre pour eux.

De plus, elle se rend compte de l'importance de se sentir soutenue par une équipe dans l'école.

La **facette du contenu** devient une préoccupation après une année de pratique. Les thèmes abordés sont l'expertise de l'enseignant et l'intérêt des élèves.



Les balises posées de manière générale en formation indiquent l'importance pour un enseignant de ne pas se positionner dans les extrêmes de l'axe.

Lors de l'entrée dans le métier, « France » investit davantage la partie gauche de l'axe : la maîtrise du contenu est importante pour elle. Elle se **confronte** à plusieurs reprises à la réalité.

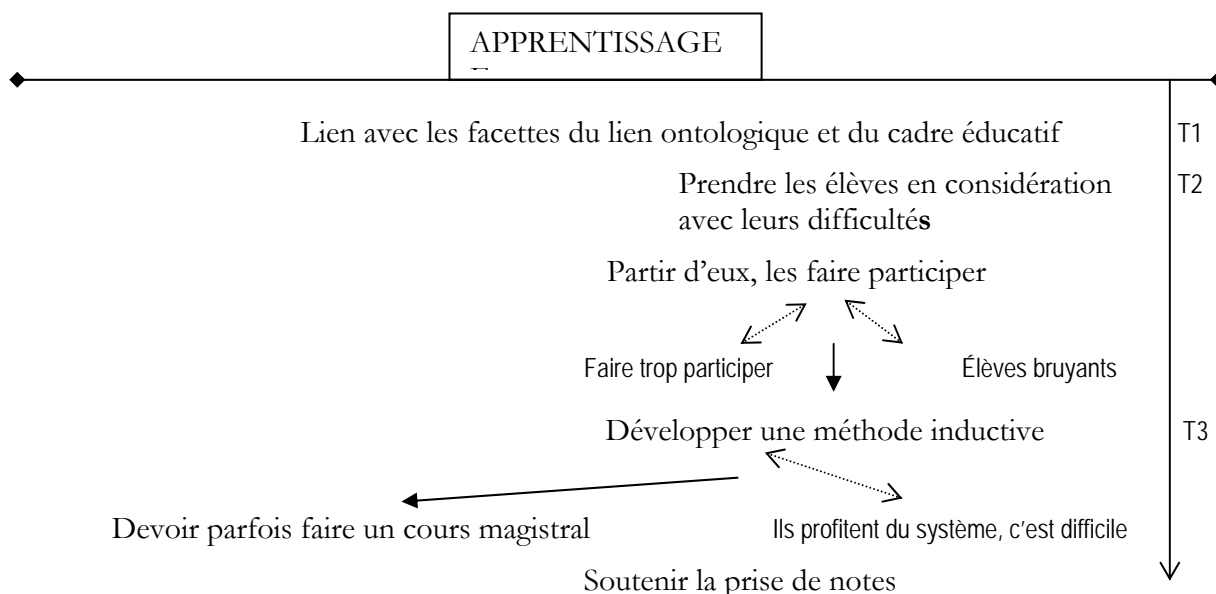
Premièrement, le fait d'être intérimaire et d'enseigner dans le cours d'un autre l'empêche de voir les contenus comme elle le souhaitait. Elle **s'adapte** à cette situation en se disant que ça lui donne du temps pour préparer.

Deuxièmement, un an plus tard, en tant que temporaire, elle doit donner des cours de géographie, matière dans laquelle elle se sent moins à l'aise : elle a peur de laisser transparaître ses failles aux élèves. Elle **renonce** à enseigner dans une zone d'expertise mais **s'adapte** rapidement en se mettant en action : elle étudie le contenu des cours. Elle se centre sur elle et sur le développement de ses compétences d'enseignante.

Une **tension** s'observe entre le fait de maîtriser la matière à enseigner et les contraintes liées au statut. En tant qu'intérimaire, elle est limitée dans ses marges de manœuvre et reste centrée sur un contenu à voir. En tant que temporaire, elle est obligée de prendre des risques en regard de l'importance qu'elle accorde à la maîtrise du contenu. Il semble que « France » prenne conscience de la place que prend sa relation au contenu dans sa manière d'enseigner ainsi que des limites et des atouts propres aux statuts d'intérimaire et de temporaire.

Par ailleurs, elle s'interroge sur les moyens d'intéresser les élèves. Nous percevons une volonté d'investir la partie droite de l'axe. « France » vit une tension entre le fait de proposer des dispositifs et le fait d'intéresser effectivement des élèves démotivés. Elle perçoit des limites dans ce qu'elle propose (risque de lasser) et cherche des modalités **d'adaptation** : varier ses pratiques. Elle tente de gérer cette tension en se mettant en action afin de maintenir la posture envisagée à l'égard des élèves.

La **facette de l'apprentissage** est investie en formation et devient une préoccupation importante après une année de pratique. Elle est envisagée via la prise en considération de l'élève en tant qu'apprenant et via la place qui lui est laissée en tant qu'acteur de ses apprentissages.



Au départ, l'apprentissage est présenté comme le résultat de la mise en place d'un certain nombre de conditions favorables (ressources) ou défavorables (obstacles) en lien avec les facettes du cadre éducatif et de la facette du lien ontologique. La dynamique du groupe y est soit porteuse (coopération) soit non (conflits).

Lors de l'entrée dans le métier, « France » se pose davantage comme une enseignante au sein de cette facette et manifeste son souhait d'investir activement la partie droite de l'axe en donnant une place aux élèves dans le dispositif d'apprentissage via une participation active de la part des élèves. **Mais** les élèves prennent trop de place, bavardent. Elle semble prendre conscience qu'un tel dispositif d'apprentissage prend appui sur la facette du cadre éducatif, or elle vit des confrontations à cet endroit. La **tension** vécue tend à traverser les facettes du cadre éducatif et de l'apprentissage, entre le fait de vouloir donner une place d'acteur aux apprenants et le fait de devoir gérer un cadre qui met des limites en permettant ainsi l'apprentissage. L'intention de départ s'avère complexe à mettre en œuvre.

Une année plus tard, « France » poursuit son intention et l'affine via l'explicitation d'une méthode inductive. Sa posture semble clarifiée. Mais la participation abusive des élèves continue à lui poser problème. En conséquence, elle se sent contrainte de **renoncer**, ponctuellement, au dispositif inductif en donnant un cours magistral. Elle se positionne alors plus vers la gauche de l'axe. La prise en charge de cette **tension** consiste à construire, à côté, un dispositif d'apprentissage plus cadré. Nous ressentons un léger mouvement d'oscillation entre deux dispositifs. Une recherche de conciliation entre le fait de donner une place d'acteur aux élèves et le fait de prendre en compte le cadre éducatif propre à un tel dispositif d'apprentissage semble en jeu.

### **Les spécificités du cheminement de « France »**

Au terme de sa formation, « France » définit précisément sa représentation de la relation pédagogique à partir de propos généraux qu'elle décrit dans deux versants : un positif et un négatif. Elle définit une place pour l'enseignant et une autre pour l'élève au sein de la relation. L'un a un statut à tenir, des choses à faire à l'égard des élèves et l'autre participe à des échanges.

Elle entre dans le métier comme intérimaire. Ce contexte d'insertion s'avère assez cadrant et semble avoir poussé « France » à se centrer sur elle et sur les cours à donner. Des confrontations sont exprimées après une année de pratique dans la rencontre avec les élèves et au niveau des statuts occupés. De manière générale elle pose des actes précis pour s'adapter même si elle renonce ponctuellement à certaines postures.

Les tensions observées semblent indiquer une prise de conscience de la complexité des positions envisagées compte tenu des réactions des élèves et de ses propres manquements. Pour tenter de les dépasser, deux stratégies sont observées. D'une part, « France » investit conjointement le pôle enseignant et le pôle élève : elle prend conscience de ses difficultés, travaille dessus, tout en prenant conscience des spécificités des élèves et en allant vers eux (ontologique). D'autre part, elle investit préférentiellement le pôle enseignant pour clarifier les limites qu'elle se donne, développer son expertise, pour expliciter ses préférences méthodologiques (cadre éducatif, facette contenu et apprentissage). Cet investissement lui permet par la suite de donner une place aux élèves. De manière générale, la gestion des tensions indique un travail de clarification mené au niveau des deux pôles et s'inscrit dans une recherche de conciliation.

Au niveau des liens entre les facettes, « France » relève explicitement que les facettes du cadre éducatif et du lien ontologique soutiennent celle de l'apprentissage. La prise en considération de l'élève en tant que personne, capable de prendre une place pour participer à l'apprentissage soutient la mise en place d'un dispositif d'apprentissage. Au cours du temps, « France » clarifie sa posture de professeur, expert dans une matière. La facette du contenu prend une place plus importante.

Ses forces se situent au niveau de sa personne qui a défini, dès la formation, des balises et les utilisent pour se positionner comme enseignante, s'adapter à son contexte et poser des actes. Elle prend conscience de ses manquements et de ses préférences. Elle n'hésite pas à poser des actes précis pour dépasser ses limites. Le temps s'est avéré être une ressource pour l'aider à prendre conscience de certaines difficultés et de certaines ressources.

De manière générale, « France » prend appui sur le projet balisé en formation. L'entrée dans le métier est marquée par une absence de ressources. Les contraintes sont davantage exprimées après une année de pratique. À ce moment-là, nous percevons chez elle une capacité à prendre appui sur ses postures clarifiées et sur sa perception des ressources pour dépasser ses difficultés et se mettre en action.

### **Des modifications et des stratégies identitaires**

Les modifications identitaires observées montrent que « France » clarifie et étoffe progressivement ses images identitaires :

- en tant que personne qui va vers les élèves pour les connaître et pouvoir les prendre en considération avec leurs spécificités ;
- en tant qu'éducatrice qui a besoin d'être au clair avec les limites qu'elle se donne avant de les établir explicitement avec les élèves et pour leur permettre d'échanger dans un cadre défini ;
- en tant qu'experte qui maîtrise le contenu à enseigner et qui a besoin de se montrer sans faille face à ses élèves ;
- en tant qu'experte qui occupe un statut qui lui donne des libertés et des limites pour présenter son contenu ;
- en tant qu'enseignante qui a des préférences pour une méthode inductive ;
- en tant qu'enseignante qui prend appui sur la prise en considération, la coopération et les échanges entre les élèves pour soutenir et permettre leur apprentissage ;
- en tant qu'enseignante soucieuse de donner une place d'acteur aux élèves, qui construit un dispositif d'apprentissage intégrant la gestion d'un cadre et qui définit des limites de participation ;
- en tant qu'enseignante au sein d'une école, d'une équipe accueillante et soutenante ;
- en tant qu'enseignante au sein d'une institution, avec des statuts différents qui offrent chacun des libertés et des contraintes.

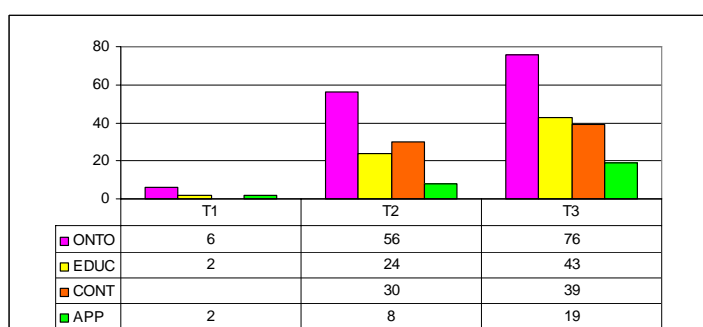
#### 4.1.4. Étude de cas : Sujet n°20 « Clara »

« Clara » est ingénieur civil. Elle a mené sa formation à l'école royale militaire. Après avoir travaillé six années à la force aérienne, elle a décidé de s'engager dans l'enseignement. Au terme de sa formation initiale pour enseigner, elle est engagée comme professeur de math en septième spéciale math. de l'école royale militaire.

#### Analyse descriptive

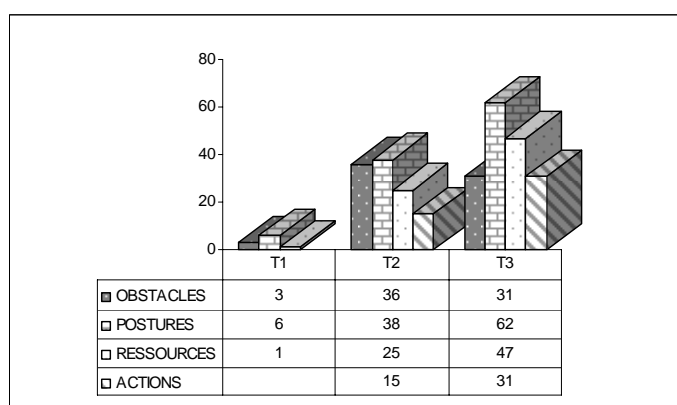
#### Les préoccupations de « Clara » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



Le nombre d'images identitaires présent au sein de chaque facette croît au cours du temps mais dans des proportions différentes. La facette du lien ontologique montre la plus forte augmentation tout en comptant le plus d'images identitaires. Les facettes du cadre éducatif et du contenu restent relativement proches en nombre même si celle du contenu compte le plus d'images identitaires en « T2 » et celle du cadre éducatif, en « T3 ». La facette de l'apprentissage, qui compte le moins d'images identitaires, reste la moins représentée.

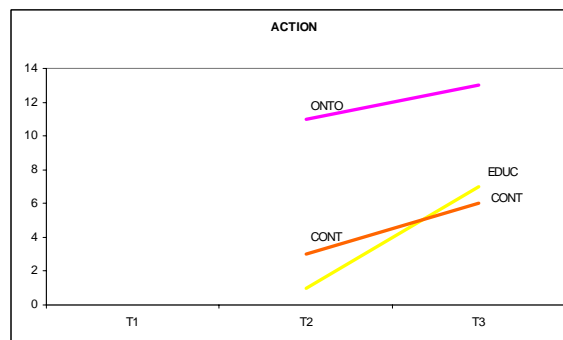
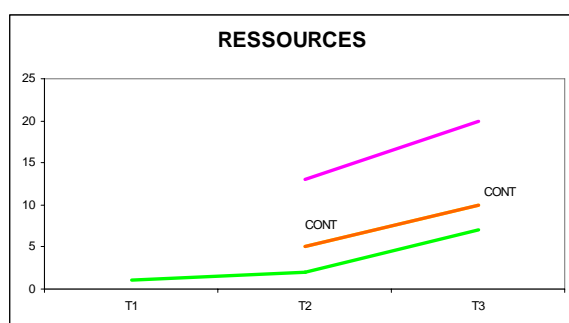
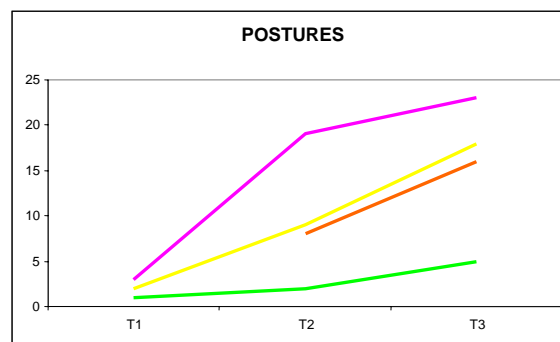
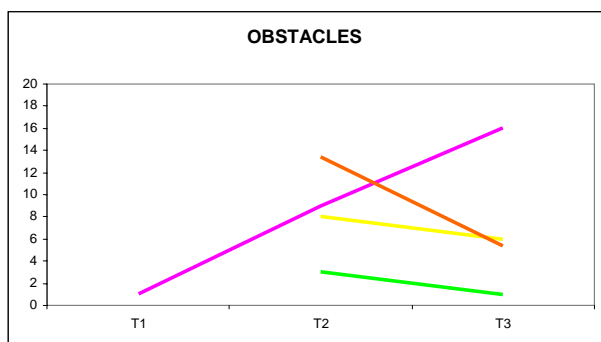
Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



Le nombre d'images identitaires associées aux obstacles, aux postures et aux ressources croît entre « T1 » et « T2 ». Le nombre de postures reste le plus élevé.

Entre « T2 » et « T3 », le nombre d'obstacles diminue tandis que le nombre de postures et de ressources poursuit sa croissance. Des actions sont évoquées à partir du « T2 » et augmentent entre « T2 » et « T3 ».

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le graphique des « **obstacles** » montre que seules des images identitaires de la facette du lien ontologique sont présentes en « T1 » et que leur nombre augmente de manière constante au cours du temps. Dans les autres facettes, des obstacles se présentent en « T2 » et diminuent en « T3 ». En « T2 », c'est dans la facette du contenu que nous comptons le plus d'obstacles.

Dans le graphique des « **postures** », une présence est observée en « T1 » dans les facettes du lien ontologique, du cadre éducatif et de l'apprentissage. Une croissance générale s'amorce ensuite. Elle est la plus importante dans la facette du lien ontologique entre « T1 » et « T2 ».

Des « **ressources** » sont surtout évoquées à partir du « T2 » et augmentent ensuite dans l'ensemble des facettes. Leur nombre est plus élevé dans la facette du lien ontologique.

Le graphique des « **actions** » indique qu'elles ne sont évoquées qu'à partir de « T2 » et ce, dans trois facettes. Une augmentation est ensuite observée dans l'ensemble des facettes en « T3 », même si elles sont plus nombreuses dans la facette du lien ontologique.



Cette analyse menée à partir du comptage des images identitaires des trois cartes permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

La facette du lien ontologique est une préoccupation importante au cours du temps. Celle du contenu le devient lors de l'entrée dans le métier, tout en restant proche de la facette du cadre éducatif.

L'importance accordée à la facette du lien ontologique prend appui sur un nombre élevé de postures, et ensuite, de ressources et d'obstacles. Un certain nombre d'actions est présent. « Clara » semble développer une manière d'être enseignante au sein de cette facette. Même si celle-ci semble être un lieu de confrontations, elle est également un lieu d'ajustements prenant appui sur des postures, des ressources et des actions.

La facette du contenu, absente en formation, semble faire l'objet de confrontations lors de l'entrée dans le métier, étant donné le nombre d'obstacles. Une présence de postures, de ressources et d'actions est observée dans le même temps. Elles augmentent par la suite. Cette facette semble être à la fois un lieu de confrontations, tout en devenant un lieu d'ajustements.

La facette du cadre éducatif compte quelques postures en formation. L'entrée dans le métier se caractérise surtout par une présence d'obstacles. Par la suite, les obstacles diminuent tandis que les postures, les ressources et les actions augmentent. Les confrontations semblent laisser la place à des ajustements.

La facette de l'apprentissage se caractérise par une diminution d'obstacles et par une augmentation de postures, de ressources et d'actions, réalisées dans des proportions équivalentes. Des ajustements semblent y être observés surtout en « T3 ».

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**Lors de la formation,** « Clara » évoque des « devoirs » propres à un enseignant : « *soutenir le développement affectif des élèves* » en se mettant à leur écoute. Le « *manque d'écoute* », de « *respect* » et « *l'humiliation* » pourrait contraindre ce soutien au développement affectif.

**Lors de l'entrée dans le métier,** « Clara » continue à accorder une place importante au développement affectif des élèves et reste en accord ce qu'elle relevait en formation. Elle s'approprie les « devoirs » d'un enseignant en spécifiant sa posture : la création d'une relation avec les élèves est importante pour elle. Elle dit « *devoir d'abord apprendre à connaître les gens avant de pouvoir leur apprendre quelque chose* ». Elle considère particulièrement important de « *connaître ses élèves* », « *de cerner ses élèves* » et spécifiquement, « *de les nommer* ». Elle émet des actes en développant des temps de communication où elle fait connaissance avec ses élèves et réciproquement. Il s'agit pour elle de construire ensemble la relation, à chaque début d'année. Les élèves la soutiennent via des feed-back positifs. Ses expériences de stage et de formation à la communication lui

permettent de mener de telles activités avec eux. De plus, elle se dit confortée dans son choix de métier.

**NÉANMOINS**, elle se rend compte que ses collègues n'accordent pas autant d'importance qu'elle à ce lien ontologique. Les élèves, entre eux, ne s'appellent pas non plus par leur prénom. Elle vit une première **CONFRONTATION** à cet endroit.

**Après une année de pratique**, la communication avec les élèves est affirmée comme une force. C'est ce qu'elle « *recherche en premier* », ce qu'elle « *adore* » et ce par quoi elle commence. D'autres indicateurs **D'AJUSTEMENTS** sont perceptibles au niveau des actions, dans le fait de mener ces temps de communication tout au long de l'année, de manière formelle et informelle. Elle relève également que son expérience personnelle de militaire qui a eu le même vécu que ses propres élèves constitue un atout, tout comme les **feed-back** donnés par les élèves.

La **CONFRONTATION** liée au fait de nommer les élèves persiste. « Clara » continue à être choquée par le fait que ses collègues n'appellent pas les élèves par leur prénom. Il en est de même avec les élèves qui continuent à ne pas le faire systématiquement non plus. Mais des **INDICATEURS D'AJUSTEMENTS** sont observés.

- Elle clarifie sa posture : le fait de nommer quelqu'un est pour elle une marque de reconnaissance, de respect.
- Elle se positionne comme une enseignante différente de ses collègues : « *j'ai des collègues qui en fin d'année ne connaissent toujours pas le prénom des élèves, seulement les noms de famille... Mais moi c'est non* ».
- Elle perçoit que, chez les élèves, le fait d'appeler leurs condisciples par leur nom de famille et pas par leur prénom n'est pas nécessairement une marque de non intégration, contrairement à ce qu'elle pensait au départ : « *il n'y a pas un lien entre le fait que celui-là est moins bien intégré... Contrairement à ce que je pensais l'an passé. Le gars en question, qu'on appelait par son nom de famille était très bien intégré dans la classe. Je ne sais pas exactement pourquoi ils font cela...* ».

À côté de cela, elle vit deux autres **CONFRONTATIONS** au niveau de la place accordée à la relation de personne à personne.

- Elle se rend compte qu'avec certaines classes il n'est pas toujours possible de la mettre en premier : « *Mais là, avec la troisième, il faut revenir un peu en arrière. C'est dommage mais j'espère qu'en cours d'année je pourrais les reconsidérer plus comme des personnes que comme des élèves* ».
- Un élève lui a fait une déclaration d'amour en fin d'année. L'élève semble l'avoir perçue comme étant plus proche que ce qu'elle aurait voulu laisser transparaître.

Des **AJUSTEMENTS** sont observés. D'une part, elle se rend compte que la relation mérite d'être adaptée en fonction du groupe. Il s'agit de modifier sa posture avec certains groupes, de ne pas toujours mettre le lien ontologique en premier. Elle prend conscience que la dynamique d'un groupe classe est spécifique et que la relation mérite d'y être adaptée.

D'autre part, « Clara » perçoit l'éventualité, de questionner cette relation ontologique de proximité, perçue via une déclaration d'amour : « *C'est resté un cas isolé, donc je n'ai pas modifié. Maintenant si chaque année ça se passe, je reprendrais peut-être un peu plus de distance avec les élèves* ».

---

### LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

---

**En fin de formation,** « Clara » identifie les postures d'UN enseignant qui se positionne dans une « *relation prof/ élèves* », avec une certaine « *distance* ».

**Lors de l'entrée en fonction,** « Clara » souhaite créer un cadre propice à l'apprentissage sans l'imposer et en prenant appui sur la connaissance qu'elle a de ses élèves. Elle s'inscrit dans une continuité par rapport à ce qu'elle disait en formation et considère devoir « *être prof face à des élèves* ». Cette distance nécessaire est lue en fonction du contexte militaire dans lequel elle enseigne : cela implique de « *ne pas se laisser tutoyer* ». « Clara » est invitée à « *pouvoir vouvoyer* » les élèves.

**MAIS** elle vit une CONFRONTATION car elle n'y arrive pas car les élèves sont trop jeunes par rapport à elle. Elle pose des actes pour s'AJUSTER : « Clara » demande aux élèves ce qu'ils préfèrent. Ceux-ci décident avec elle d'être tutoyés en classe et appelés par leur grade hors de la classe. « Clara » perçoit sa classe comme sa zone de liberté au sein du contexte militaire, un lieu où elle peut décider avec ses élèves de certaines règles et où elle peut agir selon ses intentions.

**Après un an de pratique,** elle exprime davantage qu'elle enseigne dans un cadre militaire qui a des limites et aussi des atouts : il prend en charge une partie du cadre éducatif de la classe. Il lui arrive néanmoins, avec des collègues, de demander des adaptations du cadre militaire pour certains élèves. Cette perception élargie de son contexte d'insertion et les actions développées avec ses collègues constituent des indicateurs D'AJUSTEMENTS.

Néanmoins, elle continue à vivre deux CONFRONTATIONS qui trouvent leur source aux niveaux des élèves et du cadre militaire. Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont repérés pour chacun d'eux.

- Elle rencontre un groupe classe qui n'a pas su prendre la place qui était la sienne (cette confrontation est associée à celle vécue dans la facette du lien ontologique avec ce même groupe d'élèves). Elle prend conscience de devoir adapter son cadre à certains groupes et adopter une posture plus contraignante.
- Les élèves l'appellent « mon capitaine » en classe. Or, « Clara » désire être une enseignante face à des élèves **MAIS**, portant l'uniforme depuis cette année, elle est perçue comme un militaire. Dès lors, elle envisage de leur demander explicitement de ne plus l'appeler ainsi.

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**En formation**, « Clara » n'évoque aucune image identitaire au sein de cette facette.

**Lors de l'entrée dans le métier**, elle prend conscience qu'elle a « *un rôle important à jouer au niveau du contenu* » alors qu'elle pensait que l'important pour elle était d'enseigner, peu importait le contenu. Cet ajustement est associé à de nombreuses CONFRONTATIONS qui l'amènent à ajouter des postures au sein de la facette du contenu.

- « Clara » se dit qu'elle doit « *être compétente dans la matière qu'elle donne* » alors qu'elle n'est « *pas licenciée en math* ».
- Elle se rend compte qu'il y a un « *minimum de matière à voir* » pour préparer ses élèves. Mais « Clara » doit « *tout construire* » au niveau des cours. En plus, elle se rend compte que certains cours « *ne collent pas avec les élèves* » ;
- « *Les élèves posent parfois des questions inattendues* » qui la déstabilisent. Et elle considère important de « *pouvoir répondre aux questions posées par les élèves* » ;
- Elle considère important de se montrer « *authentique* » dans le rapport construit avec son contenu : « *il ne s'agit pas de faire croire que l'on est expert dans tout* ». **Mais** elle prend conscience qu'elle n'aime pas enseigner certaines matières et que ce rapport est ressenti par les élèves. Ainsi, il s'agit de pouvoir se montrer authentique, tout en veillant à « *ne pas laisser transparaître son rapport négatif au contenu* ».

**Après un an de pratique**, les CONFRONTATIONS sont moins présentes et ont laissé place à des AJUSTEMENTS qui prennent appui sur des ressources, des postures et des actions.

- Face au cours qui ne colle pas aux élèves : elle possède une trame de cours sur laquelle elle prend appui. Elle développe une posture qui tend à s'adapter aux élèves. Elle est « *responsable de son cours* » et peut « *le modifier en cours d'année* » en fonction des « *remarques des élèves* ».
- Face aux contenus à maîtriser : « Clara » a « *une vue globale* » du cours à donner car elle l'a « *déjà donné une fois* ». Elle relève qu'il lui faudra encore du temps pour bien maîtriser l'ensemble de la matière, des obstacles persistent puisqu'elle n'a pas encore suffisamment l'idée précise de son planning de cours. Elle qui se donnait un an au départ pour faire le tour de sa matière, s'en donne quatre ou cinq, d'autant plus que « *les choses évoluent* ».
- Face aux questions inattendues des élèves : « Clara » continue à être honnête. Quand elle ne connaît pas la réponse, elle la diffère dans le temps.
- Face au fait de laisser transparaître son rapport au contenu : les élèves n'ont plus dit qu'ils ressentaient que « Clara » était moins à l'aise. De son côté, son rapport au contenu s'est amélioré et puis, elle ne dit pas d'emblée aux élèves qu'il s'agit d'une matière qu'elle aime moins.

De manière générale, le rôle que « Clara » se donne au niveau du contenu se révèle à travers un plus grand nombre de postures. Elle se dit « être un prof. de math », qui a pour objectif l'examen d'entrée, qui a un programme à suivre. « La matière à donner a son importance » et il est capital de « donner cours dans une matière maîtrisée ».

---

## LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**Dès la formation,** « Clara » considère du devoir de l'enseignant de « soutenir le développement cognitif des élèves ».

**Lors de l'entrée dans le métier,** elle continue à envisager le soutien au développement cognitif des élèves. Pour ce faire, elle dit devoir les aider à comprendre leurs méthodes d'apprentissage. Un AJUSTEMENT est perceptible via cette centration sur les méthodes. Une CONFRONTATION s'observe car elle ne sait pas comment faire. Elle se dit encore trop centrée sur ses propres méthodes d'apprentissage, elle est encore au tout début de sa carrière.

**Après un an de pratique,** « Clara » n'évoque plus les méthodes d'apprentissage mais des adaptations à réaliser pour permettre aux élèves d'apprendre. Elle s'est AJUSTÉE en développant des postures et des actions en lien avec le soutien à apporter aux élèves. Au sein de la classe, elle a différencié ses pratiques. Un des atouts de son contexte est de travailler avec peu d'élèves. En dehors de sa classe, elle a recherché des adaptations au niveau du cadre militaire pour venir en aide à un élève qui n'arrivait pas à apprendre.

---

## Analyse : construction de sens

---

### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires sont observées.

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « Clara » modifie certains buts et se met en action. Elle en conserve d'autres et tente d'adapter son contexte selon ses intentions.
- En regard des travaux de Cattonar, on peut constater qu'elle modifie radicalement certaines représentations (facette contenu). D'autres représentations sont conservées et développées même si quelques révisions s'observent entre les représentations initiales et la réalité.
- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique qui permet à « Clara » de travailler pour atteindre des buts adaptés, redéfinis ou contextualisés.
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble que « Clara » s'engage dans des formes de conformisme réfléchi (prise de conscience du contexte, des missions) et dynamique (adaptation du cadre, utilisation de ses zones de liberté).

- Au niveau du processus de socialisation professionnelle (Dubar), les identités attribuées suite au renoncement sont incorporées : « Clara » se définit comme un prof de math. Certaines semblent résister (associer les élèves au cadre) et prendre place dans un cadre contextualisé (sa classe).
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « Clara » est dans une démarche d'expérimentation, surtout dans la facette du lien ontologique.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), elle est relativement centrée sur les problèmes.

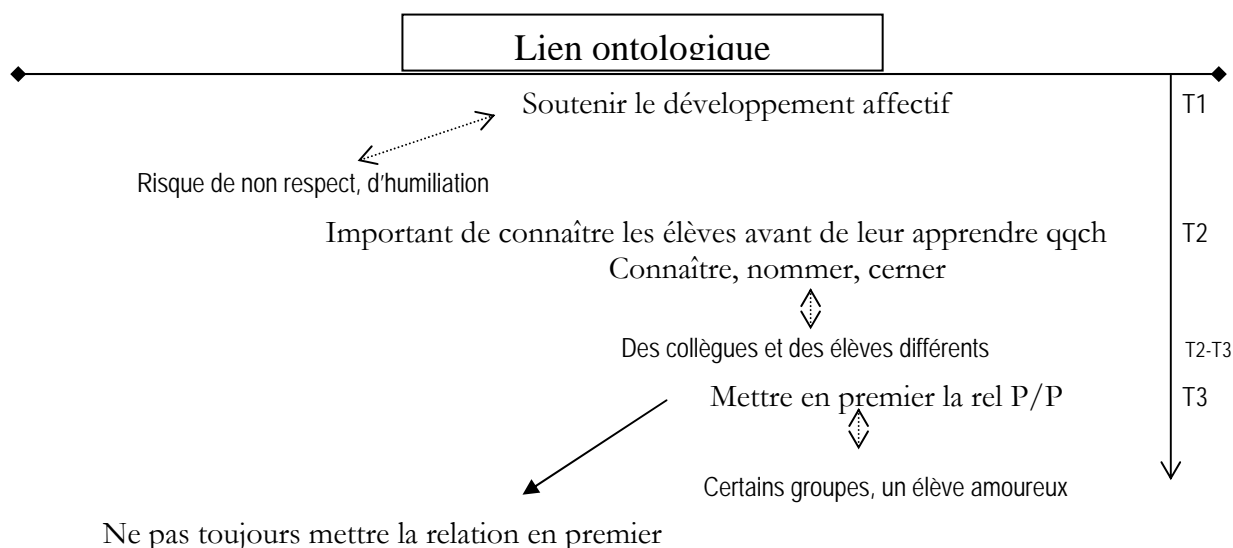
Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

### Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur

Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Clara » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignante au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

D'emblée « Clara » indique le devoir d'UN enseignant de soutenir le développement affectif et cognitif des élèves. Les élèves ont d'emblée une place, ce qui se traduit par un positionnement dans le centre-droit des axes.

La **facette du lien ontologique** est une préoccupation importante qui révèle des confrontations et des ajustements dès l'entrée dans le métier. « Clara » l'aborde à partir de la connaissance de ses élèves.



La position dans le centre-droit de l'axe, envisagée en formation, est conservée et affirmée en « je » lors de l'entrée dans le métier. « Clara » anticipait des risques qui n'ont pas été vécus. Elle affine sa posture tout en l'opérationnalisant via des temps de connaissance.

Concrètement, elle opérationnalise la position envisagée au sein de cette facette. Ses ressources personnelles et professionnelles la soutiennent. Néanmoins, elle vit des **confrontations** dans la prise de conscience de la spécificité de la relation envisagée avec les élèves, par rapport à ses collègues et à la relation que les élèves construisent entre eux. Une **tension** est perçue entre le fait de privilégier un type de relation et le fait qu'elle lui soit propre et/ou de vouloir qu'elle se généralise.

Un an plus tard, elle fait référence à cette **tension**. La clarification de sa propre posture, située, lui permet de la gérer en acceptant progressivement sa spécificité. Elle semble ainsi être plus au clair avec sa manière d'être enseignante.

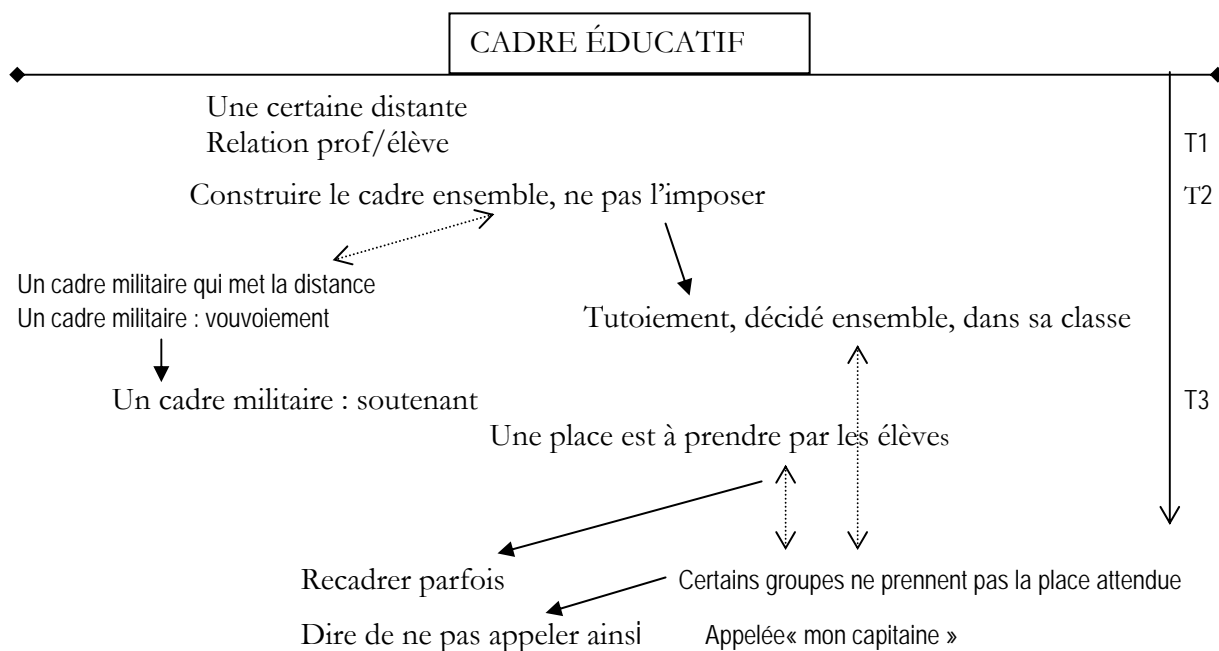
Elle vit aussi une **confrontation** avec un groupe plus difficile qui remet en question le fait de mettre la relation ontologique en premier. Une tension s'observe entre le fait de maintenir cette volonté et le fait de devoir agir différemment avec certains groupes. Elle prend conscience du contexte spécifique du groupe classe et fait le constat qu'il est parfois nécessaire de garder une plus grande distance avec certains groupes. Elle relativise sa position à la droite de l'axe ontologique, en fonction de la spécificité des groupes.

Elle rencontre également un élève qui investit la relation ontologique de manière inattendue : il lui fait une déclaration d'amour. Elle envisage des **adaptations possibles** sans les adopter. Ici, une tension s'observe entre une relation de trop grande proximité et une distance nécessaire.

Le vécu au sein de cette facette a permis à « Clara » de prendre conscience de sa spécificité et de celle de sa propre relation. Elle conserve son souhait d'investir le centre-droit de l'axe même si elle perçoit certaines contraintes, qui restent ponctuelles et qui sont dépassées via une forme d'adaptation à la spécificité des élèves. Ici, elle semble avoir investi conjointement les deux pôles de la relation pour gérer la tension, en prenant conscience de la spécificité des élèves et en se disant qu'il est nécessaire d'adapter sa position au sein de la relation en fonction d'eux.

La **facette du cadre éducatif** reste une préoccupation croissante. « Clara » l'aborde à travers le cadre militaire, dans lequel elle tente de trouver sa place.

Les postures envisagées au départ se traduisent par une position dans le centre-gauche. Lors de son entrée dans le métier, elle tend à associer les deux pôles de l'axe. Le contexte dans lequel elle enseigne semble contraignant à cet endroit. Ce cadre militaire se situe d'emblée à la gauche de l'axe et met en **confrontation** sa posture qui donne davantage de place aux élèves et celle attribuée par l'institution. Une **tension** s'observe entre le fait d'avoir des intentions au sein de sa classe et d'être dans un cadre institutionnel qui limite ces intentions. Cette tension implique le contexte d'insertion. Elle **s'adapte**. Dès son entrée dans le métier, elle utilise sa classe comme étant une zone de liberté et décide d'associer ses élèves à la décision du tutoiement/vouvoiement en classe.



Après une année, elle semble affiner sa perception du contexte militaire en relevant des limites et des atouts. De plus, elle trouve ses marges de manœuvre en tant qu'enseignante travaillant avec des collègues. Elle semble investir le pôle enseignant tout en clarifiant sa position au sein de l'institution.

Par la suite, elle vit une nouvelle **confrontation** dans la rencontre avec un groupe classe, qui prend trop de place. Elle relativise sa position sur l'axe en fonction des élèves, certains ayant besoin d'un cadre plus affirmé. Une **tension** s'observe dans le fait de vouloir laisser de la place aux élèves et le fait d'en laisser moins à certains groupes. Elle adapte le cadre aux groupes. Cette contextualisation indique un investissement conjoint du pôle élève, via une prise de conscience des spécificités, et du pôle enseignant, via une adaptation de sa manière d'envisager la relation au sein du cadre.

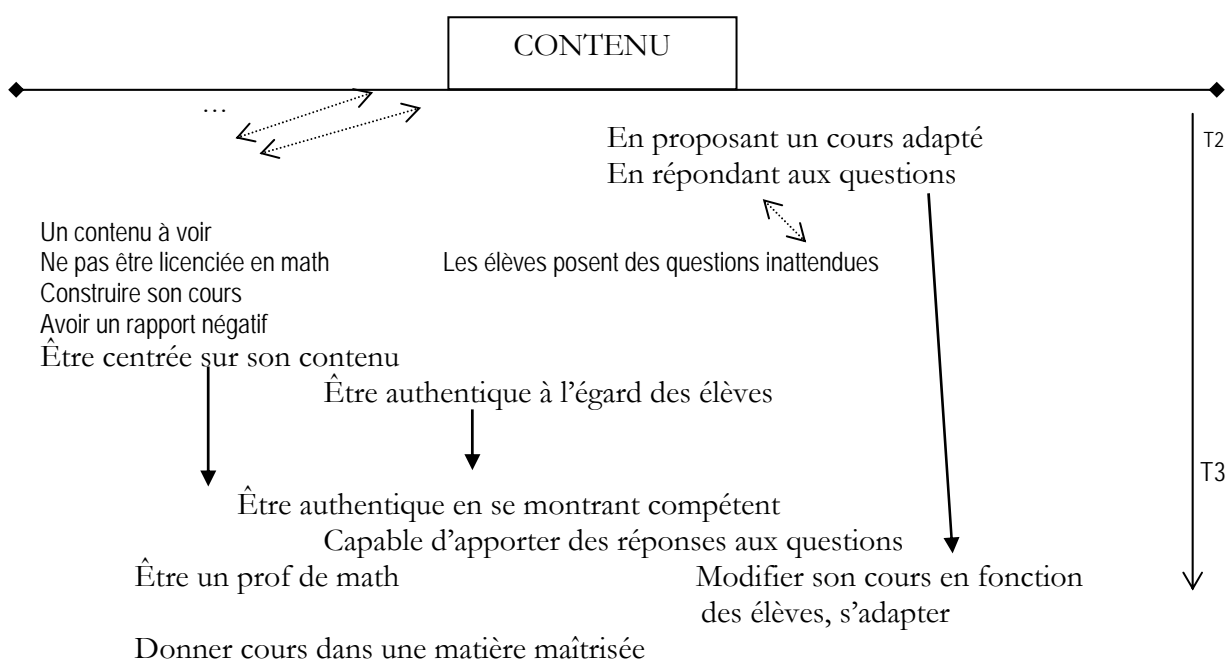
« Clara » relève aussi certains travers au cadre militaire comme le fait d'être appelée « mon capitaine » par ses élèves alors qu'elle voudrait être perçue comme une enseignante face à ses élèves. Elle envisage une **adaptation** en rappelant les spécificités propres au cadre de classe.

De manière générale, « Clara » semble percevoir de mieux en mieux le cadre dans lequel elle évolue, que ce soit sa classe ou son institution. Elle arrive à associer le cadre de sa classe qu'elle investit avec ses intentions et celui de l'institution, chacun possédant ses spécificités, ses atouts et ses limites.

La **facette du contenu** devient une préoccupation lors de l'entrée dans le métier. La question du contenu à donner et celle de l'expertise sont au cœur des propos de « Clara ».

En formation, elle n'évoque aucune image identitaire au niveau du contenu. Cette facette ne semble pas faire explicitement partie de sa représentation de la relation pédagogique.





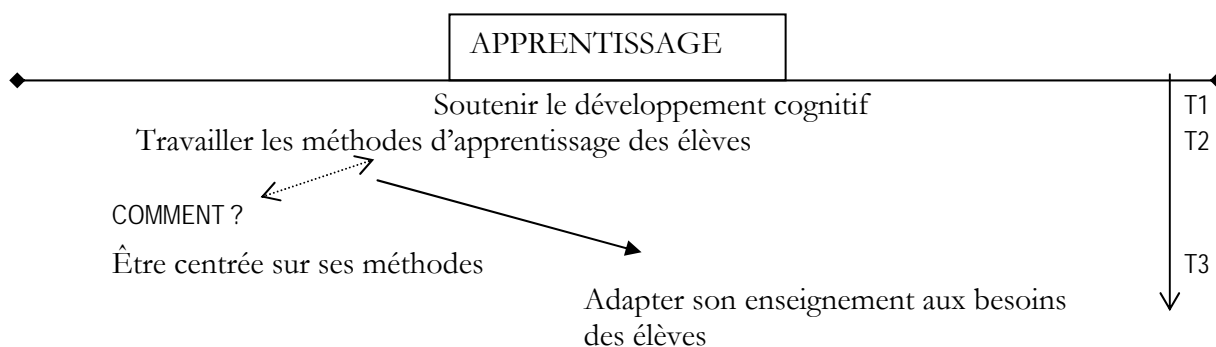
Lors de l'entrée dans le métier, elle découvre que le contenu à donner (les mathématiques) influence la relation qu'elle construit avec ses élèves et qu'elle a une mission à cet égard. Elle vit plusieurs **confrontations** qui s'ancrent dans sa compétence et dans la rencontre avec les élèves. Elles lui font percevoir des postures qu'elle souhaiterait adopter (donner un cours qui colle aux élèves, répondre à leurs questions). Ces confrontations laissent entrevoir une volonté de se positionner au centre-droit de l'axe.

Trois **tensions** sont perceptibles : vouloir donner un cours et devoir être compétent dans la matière enseignée ; vouloir être authentique et laisser transparaître son rapport au contenu quand il est négatif ; vouloir soutenir les élèves en répondant à leur question et se sentir démuné. « Clara » prend conscience de ses propres limites.

Dans les faits, elle semble se positionner dans la partie gauche de l'axe avec une plus grande centration sur les contenus à voir, le cours à construire et son rapport au contenu.

Après une année, elle est entrée dans une démarche d'ajustement. Elle **renonce** au fait d'être un enseignant qui peut donner n'importe quel contenu. Elle **s'adapte** et se dit consciente de ne pas pouvoir enseigner une matière dans laquelle elle ne se sent pas compétente. Elle prend appui sur les ressources acquises pendant une année pour se positionner face aux élèves. Elle a investi le pôle enseignant pour gérer les tensions vécues et ainsi pouvoir se tourner vers eux. Progressivement, elle arrive à concilier les deux pôles de l'axe.

La **facette de l'apprentissage** est progressivement investie. « Clara » l'aborde d'abord à travers le soutien à donner aux élèves dans leur démarche d'apprentissage.



En formation, elle évoque le soutien nécessaire au développement cognitif des élèves. Elle envisage une position dans le centre-droit de l'axe.

Lors de l'entrée dans le métier, « Clara » affine ce soutien en évoquant les méthodes d'apprentissage. Mais elle reste démunie, face à ses propres limites. Une **tension** s'observe entre le fait de vouloir être un soutien à l'apprentissage et le fait d'être centrée sur ses méthodes d'apprentissage. Dans les faits, elle s'interroge sur ses compétences, sans savoir comment se positionner pour donner davantage de place aux élèves.

Après une année, sa volonté de soutenir le développement cognitif de l'élève est maintenue. Des **adaptations** s'observent dans la manière d'envisager et de mettre en place ce soutien. Elle clarifie sa posture et se pose explicitement comme un enseignant qui adapte son enseignement en fonction des besoins des élèves, que ce soit dans sa classe ou dans son école. Elle a investi le pôle enseignant pour construire des dispositifs et le pôle élève pour prendre conscience de leurs besoins. Une conciliation entre les deux pôles s'observe.

### Les spécificités du cheminement de « Clara »

En formation, « Clara » pose les balises relatives à la mission d'un enseignant qui investit le lien ontologique pour soutenir le développement de ses élèves. La posture de soutien aux élèves est envisagée explicitement au niveau ontologique et est mise en œuvre dès son entrée dans le métier.

La rencontre avec les élèves, avec le contenu à enseigner et avec l'institution militaire l'a poussée à affiner ses images identitaires et à les adapter pour donner davantage de place à la facette du contenu, notamment.

Trois types de tensions sont observés. Certaines montrent que « Clara » a parfois trop investi le pôle élève (facette du lien ontologique et du cadre éducatif). Elle modifie alors sa position sur l'axe et prend conscience, en investissant conjointement les pôles enseignant et élèves, que la position dans le centre-droit est parfois à adapter avec certains groupes ou certains élèves, et surtout, à situer dans sa classe. Une autre tension indique qu'elle a délaissé certaines facettes de la relation pédagogique (contenu) ce qui la pousse à investir d'abord le pôle enseignant (expertise) avant de pouvoir donner plus de place aux élèves. À cet endroit, elle se heurte à ses propres limites tout en posant des actes concrets pour les dépasser. Le dernier type de tension dépasse la relation enseignant-élève et implique le contexte dans lequel elle enseigne. Dans la

gestion des tensions, « Clara » a progressivement pris conscience des spécificités de son contexte, de ses atouts et de ses limites, de ses zones de liberté. Elle a également adapté la relation qu'elle voulait construire en fonction de sa mission, des élèves et de leurs besoins.

Les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif constituent des points d'appui que « Clara » explicite et opérationnalise en envisageant une place pour les élèves. L'entrée dans le métier a révélé la place que les facettes du contenu et de l'apprentissage ces facettes prenaient dans la construction de la relation.

Les forces de « Clara » se situent au niveau de sa propre personne. Elle a conscience des postures qui sont les siennes, de ses ressources et du fait d'enseigner dans un contexte spécifique. Elle est également attentive à ses difficultés. Elle sait prendre appui sur les ressources acquises lors de ses expériences antérieures pour agir et combler les manques constatés. Une de ses particularités est de rapidement percevoir ses zones de liberté au sein de son cadre de travail. De même, les élèves sont considérés comme des ressources. Ce sont des partenaires à part entière, à impliquer dans la construction de la relation.

Les **modifications identitaires** observées au travers des ajustements montrent que « Clara » affine ses images identitaires et les adapte en fonction de contextes :

- en tant que personne spécifique, qui valorise la connaissance des élèves, qui a besoin de connaître les élèves avant de leur apprendre quelque chose ;
- en tant que personne qui investit cette relation ontologique mais qui adapte cet investissement en fonction des groupes et des élèves ;
- en tant qu'éducatrice qui donne une place de partenaires aux élèves pour construire le cadre ensemble, en prenant appui sur les atouts du cadre militaire ;
- en tant qu'éducatrice qui prend place dans un cadre militaire qui a des atouts et des limites, et qui définit des zones de liberté à investir de manière spécifique ;
- en tant que professeur de mathématiques qui a une mission importante à cet égard, qui a une expertise, qui peut se montrer authentique à l'égard de ses élèves tout en se montrant compétente, qui adapte les contenus à donner en fonction des réactions des élèves ;
- en tant qu'enseignante qui soutient le développement cognitif des élèves en différenciant ses approches et en essayant de construire des dispositifs adaptés à leurs besoins.
- en tant qu'enseignante qui enseigne dans une institution, avec des collègues et qui peut influencer le cadre institutionnel.



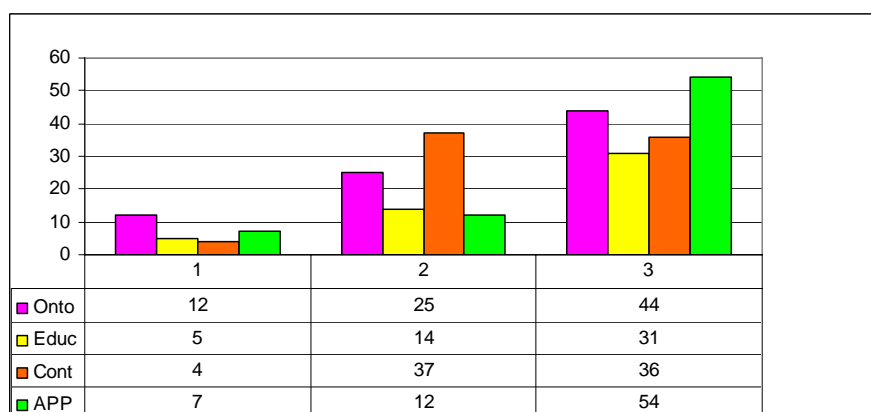
### 4.1.5. Etude de cas : Sujet n°21 « Sara »

« Sara » a travaillé 10 ans dans le privé avant de faire le choix d'enseigner. Dès sa sortie de formation initiale, elle a été engagée comme professeur de sciences économiques au degré supérieur pour une année. Cet engagement s'est poursuivi l'année suivante pour un peu plus d'un mi-temps.

### Analyse descriptive

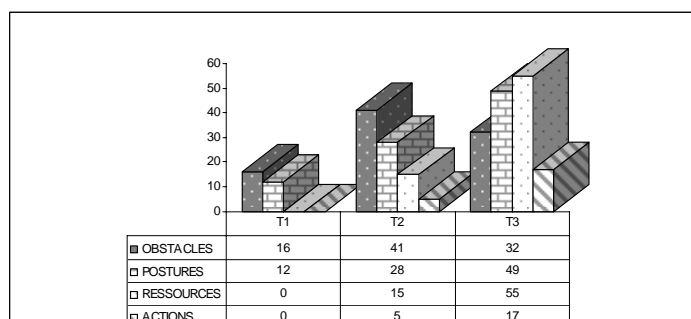
#### Les préoccupations de « Sara » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



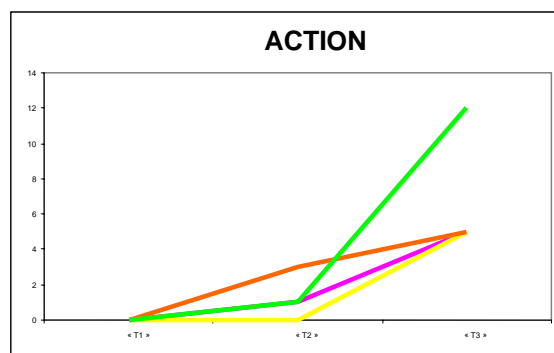
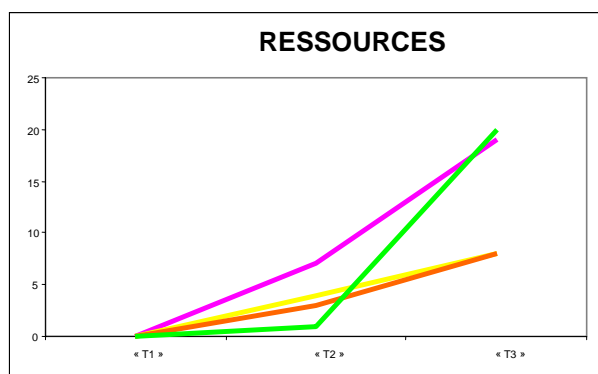
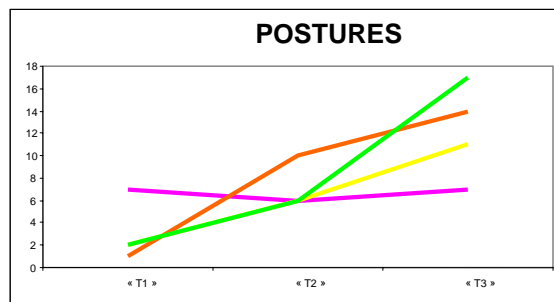
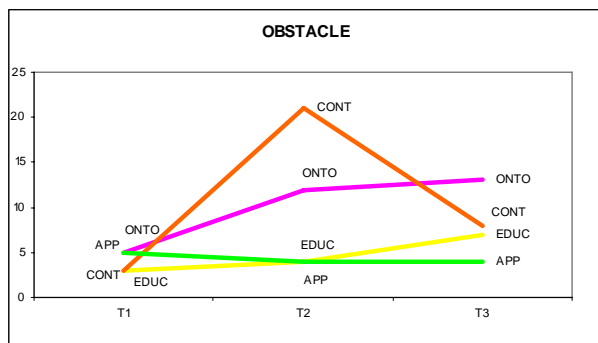
Le nombre d'images identitaires des facettes ontologique et du cadre éducatif augmente de manière progressive, même si celui du lien ontologique reste le plus élevé proportionnellement plus importante. La quantité d'images identitaires présente dans la facette du contenu augmente de manière importante en « T2 », pour se maintenir en « T3 ». Dans la facette de l'apprentissage, leur nombre croît de manière importante en « T3 », pour dépasser celui des autres facettes. La répartition entre les facettes tend progressivement à s'équilibrer.

Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



Le nombre d'images identitaires associées aux obstacles augmente en « T2 » pour diminuer par la suite. Le nombre d'images identitaires associés aux postures, aux ressources et aux actions croît au cours du temps. Les ressources montrent une augmentation très importante en « T3 ».

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le graphique des « **obstacles** » montre une forte augmentation d'images identitaires au sein de la facette du contenu en « T2 » et une diminution en « T3 ». Dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif, leur nombre croît légèrement au cours du temps. Dans la facette de l'apprentissage, le nombre d'images identitaires diminue légèrement.

Dans le graphique des « **postures** », une augmentation continue d'images identitaires s'observe dans trois facettes. C'est dans la facette de l'apprentissage qu'elle est la plus forte. La facette du lien ontologique est la seule qui tend à se maintenir.

Le graphique des « **ressources** » indique qu'elles sont seulement évoquées en « T2 » et augmentent entre le « T2 » et le « T3 » dans les quatre facettes. Cette augmentation est plus élevée dans les facettes du lien ontologique et de l'apprentissage.

Quant au dernier graphique, il montre que les images identitaires associées aux **actions** ne sont évoquées qu'en « T2 » et ce, dans trois facettes. Leur nombre augmente dans l'ensemble des facettes en « T3 », même si ce mouvement est plus marqué dans la facette de l'apprentissage.

Cette analyse menée à partir du comptage des images identitaires des trois cartes permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

La facette du lien ontologique constitue une préoccupation relativement constante. Celle du contenu le devient lors de l'entrée dans le métier, pour laisser sa place à la facette de l'apprentissage après un an de pratique.

La facette du lien ontologique se caractérise par un nombre relativement important de postures dès la formation. Des obstacles y sont observés tout au long du parcours d'insertion. Des ressources se manifestent surtout après une année de pratique. Cette facette semble être traversée par des confrontations tout en étant un lieu d'ajustements via des ressources surtout en « T3 ».

La facette du cadre éducatif compte un certain nombre de postures après un an de pratique. Des ressources, des obstacles et des actions y sont observés dans de moindres proportions. « Sara » semble progressivement définir une manière d'être enseignante au sein de cette posture, en développant quelques actions et en prenant appui sur quelques ressources.

La facette du contenu devient une préoccupation importante lors de l'entrée dans le métier. Elle compte alors un grand nombre d'obstacles et de postures. Par la suite, les postures augmentent, ainsi que les ressources et les actions, dans de moindres proportions. Les obstacles diminuent. Au cours du temps, les confrontations semblent avoir fait place à des ajustements, prenant davantage appui sur des postures.

La facette de l'apprentissage devient la plus grande préoccupation après une année de pratique. Porteuse de quelques postures et obstacles lors de l'entrée dans le métier, elle se caractérise par une augmentation de ressources, de postures et d'actions après une année, même si quelques obstacles restent présents. Cette facette est investie en « T3 ».

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**En formation**, « Sara » envisage UNE relation pédagogique qui DOIT ÊTRE INVESTIE via le fait d'être vraie, d'être sincère et de ne pas entrer dans la vie privée. La « *relation ne doit pas négliger le climat affectif positif* » qui « *doit se baser sur la coopération, la sérénité et le plaisir* ». Les affects peuvent être porteurs. Elle évoque des risques : le surplus d'affects peut aussi être réducteur pour la personnalité de l'élève en le poussant à idolâtrer un enseignant ou à verser dans une relation amoureuse.

**Lors de l'entrée dans le métier**, les aspects affectifs ne sont plus évoqués.

« Sara » vit une CONFRONTATION liée à son contexte d'insertion : elle remplace un enseignant d'économie particulièrement apprécié et devenu préfet (son supérieur). Dans l'optique d'assurer au mieux sa mission d'enseignante, elle se dit qu'elle « *doit être aussi bien que son prédécesseur* ». **MAIS** cet enseignant, avait des spécificités dans sa manière de donner cours : « *il connaissait les élèves depuis longtemps* », « *il tenait compte d'eux* », « *il voyait l'économie sous l'angle du foot* », « *il était*

*totale*ment dans la relation éducative ». Il était différent d'elle qui « *n'a pas la même expérience* » et qui « *voit les choses différemment* ».

« Sara » continue à définir ses postures : « *rester la personne que je suis* » et « *assurer la mission que je me donne et que je choisis* ». **MAIS** elle ressent une « *pression extérieure* », une « *impression d'être mise en concurrence* », d'autant plus qu'elle hérite des élèves de son prédécesseur, qui font des comparaisons : « *Avec Monsieur X, c'était pas comme ça* ». Dès lors, elle ressent la nécessité de se différencier. Elle décide d'appliquer une autre méthode que son prédécesseur qui entrait par la relation : « Sara » est exigeante au niveau du contenu. Cette forme D'AJUSTEMENT « *obligé* » l'empêche de respecter son souhait de rentrer par la relation ontologique et éducative : « *je n'y arrive pas* ». Une CONFRONTATION par rapport à elle-même est perceptible dans le fait de ne pas pouvoir rester cohérente avec sa posture de départ : « *rester ce que je suis* ».

Néanmoins, elle « *ne désespère pas* » et se dit qu'elle « *va finir par trouver ses marques* ». Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés via des ressources : elle vit cette situation comme transitoire. Elle prend appui sur le fait d'avoir choisi ce métier d'enseignant après une carrière dans le privé : « *un tournant dans sa vie* », « *un vrai choix* ». De plus, la rencontre avec les adolescents vécue en formation, l'a confortée dans ce choix.

En outre, elle prend conscience que la pression qu'elle se met est inconsciente et de l'ordre de son ressenti « *j'ai l'impression d'être mis en concurrence* », car le préfet ne lui met pas de pression : il lui dit de faire ce qu'elle veut.

**Un an plus tard**, c'est dans cette facette que persistent le plus de CONFRONTATIONS. « Sara » évoque la situation de remplacement vécue un an plus tôt et l'analyse. Elle pointe deux obstacles qui résument les CONFRONTATIONS : « *les élèves regrettaient ce prof* » et moi, « *je ne savais pas comment me comporter* ». Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont perceptibles en termes de ressources.

- Les élèves se sont habitués à elle : « *ils ont compris qu'ils pouvaient me faire confiance* », que « *je n'étais pas là pour les embêter mais pour leur apprendre des choses* », « *ils ont compris le sens de mes exigences* ». Ils ont arrêté de la comparer à son prédécesseur : « *ils ont pris conscience que j'aborde les choses différemment* », « *ils apprécient ma manière de faire* ». Ils ont également « *perçu que derrière le prof, il y avait une personne* » et « *ils ont été rassurés* ». Maintenant « *ils me connaissent mieux* ».
- Elle s'est progressivement « *habituée à ses élèves* », elle a « *appris à les connaître* » et à « *les apprécier* ».
- Un élément du contexte les a aidés dans ce processus d'ajustement réciproque : « Sara » est partie en congé de maternité. Elle a été remplacée par une enseignante qui « *laissait tout faire* », qui « *n'était pas sévère* » et avec qui les élèves n'ont pas eu l'impression d'apprendre. En conséquence, les élèves étaient contents de voir revenir « Sara ».



De plus, elle pose explicitement certaines actions : elle est venue présenter sa fille à ses élèves, elle n'hésite pas à venir avec sa famille pour participer aux activités de l'école.

En outre, « Sara » vit une autre CONFRONTATION avec une de ses classes : elle a dû solliciter ses élèves pour modifier un horaire et ce, pour des enjeux personnels et professionnels (à savoir l'engagement dans une autre école pour compléter son horaire). **MAIS**

- les élèves ont refusé ;
- l'école refusait de mettre des 9e heure.
- « Sara » a des a priori à l'égard de cette classe, a priori ravivés par leur refus : elle a éprouvé des difficultés l'an passé avec ce groupe soudé qui fonctionne à l'affect et qui a des relations privilégiées avec le préfet (son prédécesseur). En outre, elles trouvaient les élèves égoïstes de réagir comme ils le faisaient.

Face à cette difficulté, elle entre dans un processus D'AJUSTEMENT, elle décide de mener des actions et de parler franchement avec ses élèves de la situation et de ses ressentis par rapport à elle-même. Elle leur parle de choses personnelles et privées qui expliquent ses choix personnels. Ensemble, ils ont cherché une solution. Les élèves semblent avoir compris sa situation. Après-coup, « Sara » relève le fait d'avoir pu mener une discussion avec ses élèves malgré son mécontentement. Elle s'est montrée authentique et ils ont pu trouver une solution ensemble.

---

## LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

---

**En formation,** « Sara » évoque que « *la relation d'enseignement doit être basée sur l'interactivité et la coopération* ». Elle relève des éléments négatifs : « *un climat basé sur la compétition et l'insécurité* », un enseignant « *tout-puissant* ».

**Lors de l'entrée dans le métier,** elle continue à considérer la compétition, l'autoritarisme et l'insécurité comme des obstacles à la posture de coopération, sans les vivre. En termes D'AJUSTEMENTS, elle ajoute des éléments : elle associe le climat sécurisant au « *plaisir mutuel d'être ensemble et d'apprendre* ». Elle pose la relation éducative comme étant une entrée à privilégier dans la construction de la relation.

Par rapport à sa situation d'enseignante, elle évoque sa gestion de la discipline en disant « *devoir recadrer de temps en temps* » car les élèves ne sont pas toujours silencieux. Une légère CONFRONTATION est perceptible sans qu'elle ne la considère comme problématique.

**Un an plus tard,** « Sara » revient sur la CONFRONTATION vécue une année plus tôt : elle a « *dû recentrer les élèves sur les règles d'échéances* ». Elle a été amenée à adopter une attitude un peu radicale à certains moments : « *Stop, c'est fini !* ». À plusieurs reprises, avec certaines classes, elle a été contrainte de sanctionner et de mettre dehors. Elle explique cette confrontation en pointant le fait d'être remplaçante. Elle relève également que les élèves la testaient, revendiquaient

ainsi que l'effet boule de neige des attitudes de certains d'entre eux. Elle perçoit ainsi l'effet de la dynamique de groupe.

Une année plus tard, son contexte a changé : « *les classes sont différentes* », « *les élèves difficiles sont absents* ». Les élèves « *la connaissent* », « *comprennent dès la première remarque* », « *ne sont plus dans le test et la confrontation* ».

De manière générale, « Sara » arrive à prendre en compte l'aspect éducatif en même temps que son cours. L'aspect disciplinaire est moins présent à son esprit.

A côté de la gestion de la discipline, « Sara » conserve son souhait de « *maintenir une bonne ambiance dans sa classe* », sécurisante. Elle semble être au clair avec les postures à développer. Il s'agit de ne pas s'énerver, de ne pas terroriser et de laisser une place aux élèves pour qu'ils s'expriment. Elle veille à poser des actes dans ce sens, en ne faisant pas d'interrogation surprise, en « *lâchant une vanne de temps en temps* », en s'isolant avec certains élèves quand un problème se pose.

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**Dès la formation**, « Sara » pose des balises au niveau d'une relation : « *la relation d'enseignement DOIT être porteuse de SENS pour tous* ». Elle relève des aspects plus négatifs : une relation « *basée sur la transmission pure* », une relation « *d'autoritarisme où l'enseignant se montre comme quelqu'un qui sait tout* » ou une relation qui induit « *une confusion dans les projets de chacun* ».

**Lors de l'entrée dans le métier**, cette relation porteuse de sens reste en ligne de mire. « Sara » y ajoute des postures : il s'agit de « *faire passer un contenu qui a du sens* ». Cet aspect est associé au fait de donner cours en sciences humaines : le fait d'apprendre à coopérer et à interagir sont pour elle des objets à enseigner et étant porteurs de sens. Ces ajouts constituent des indicateurs D'AJUSTEMENTS.

Les aspects négatifs évoqués en formation restent présents.

Outre ces aspects, « Sara » vit des CONFRONTATIONS, dans la rencontre avec le programme et les contenus. Elle dit « *devoir s'adapter au programme et au contenu à donner* ». Elle se rend compte que les « *contenus sont chargés* », que « *la matière est définie* ». De plus, elle a été « *plongée d'un coup* » dans cette situation, ce qui fait qu'elle doit « *préparer ses cours au jour le jour* », qu'elle n'a « *pas de recul* » et qu'elle a le sentiment de « *s'accrocher au contenu* ». Et puis, elle manque de temps, elle « *a commencé plus tard* », elle « *sera absente quelques semaines* », ce qui ne lui laisse « *pas le temps de se retourner* ». Elle reconnaît qu'elle « *est plus centrée sur le contenu* ». C'est pour elle « *une bouée de secours* » en ce début de prise de fonction.

Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont perceptibles. Elle essaie que cette situation, difficile pour elle, se déroule dans un bon climat avec les élèves. Elle essaie d'avoir des échos en leur demandant si cela convient. Elle travaille beaucoup pour bien maîtriser les contenus à donner.

« Sara » vit une autre CONFRONTATION Au niveau de l'adaptation aux élèves. Elle ne parvient pas « *à tenir compte des besoins et des envies des élèves* ». « *C'est stressant et frustrant* ». Elle tente de S'AJUSTER : elle essaie de « *voir comment elle peut s'adapter*

*aux besoins de ses élèves* ». Elle a parlé avec eux de ce qu'ils avaient envie de faire : ils lui ont fait part de projets très diversifiés. Suite à cette démarche, elle a pris conscience d'être « *confrontée à des gens qui n'en ont rien à faire de l'économie* ».

Par ailleurs, elle associe explicitement la facette du contenu aux facettes ontologique et du cadre éducatif : elles constituent des ressources sur lesquelles la facette du contenu prend appui.

**Après une année**, « Sara » se dit d'emblée « *plus à l'aise avec le contenu* », « *moins stressée* » sur cet aspect. La centration sur le contenu semble dépassée, elle a pu S'AJUSTER. Elle dit avoir une année d'expérience, avoir une trame de cours établie, ainsi que des notes réalisées en regard du cours mené. Elle voit où elle va, elle connaît les réactions des élèves. Elle se donne aussi plus de liberté. Elle a retravaillé son cours pendant les vacances, a fait un cours sur les élections, ouvre le journal du matin et fait des liens avec le cours à donner. Les élèves qu'elle rencontre sont différents : certains d'entre eux veulent faire l'économie plus tard. Cela lui donne la possibilité d'être plus créative, d'adapter son cours à l'actualité et ainsi d'aller plus loin dans les contenus.

Elle revient sur les CONFRONTATIONS vécues un an plus tôt et les analyse avec le recul : le fait d'avoir vécu le « *nez dans le guidon* », de vivre « *le stress du lendemain* », le « *travail quotidien jusqu'à 23h* » et la fatigue, ainsi que le fait de « *ne pas oser sortir du plan établi* ».

Néanmoins, « Sara » dit accorder une certaine importance au contenu, être exigeante à cet égard. Pour elle, « *un niveau faible n'empêche pas de voir des contenus* ». Elle veille à « *s'adapter aux envies des élèves* » et à « *faire des liens entre le cours et la vie quotidienne* ».

---

## LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**Dès la formation**, « Sara » envisage la relation d'enseignement comme étant basée sur « *le développement de l'élève en tant qu'apprenant et de l'enseignant, en tant que professionnel* ». Elle relève des obstacles : « *un climat basé sur la compétition et l'insécurité* » qui seraient associés à une ambiance de classement, à une motivation par les points et à la perception de l'école comme lieu d'évaluation.

**Lors de l'entrée dans le métier**, elle conserve une certaine appréhension pour le classement et pour « *le travail pour les points* ». Elle associe la notion de sens au dispositif d'apprentissage : « *il y a moyen de faire apprendre d'une manière qui a du sens* », l'interactivité et la coopération étant des appuis à cet égard. Elle associe explicitement la facette de l'apprentissage aux trois autres facettes, en pointant qu'elles constituent des ressources pour l'apprentissage.

Elle vit une CONFRONTATION face à son prédécesseur qui a qualifié les élèves d'« *élèves faibles* ». Cette situation la pousse à définir sa propre posture et ainsi, à S'AJUSTER. « Sara » dit qu'elle « *ne renonce pas par rapport aux élèves faibles* ». Elle vise à « *maintenir le niveau* » et il ne s'agit pas de « *faire des trucs de nuls parce qu'ils sont nuls* ».

**Un an plus tard**, elle reconnaît avoir été influencée par les propos de son prédécesseur jusqu'en décembre. Son retour de congé de maternité lui a permis de re-découvrir « *des élèves qui en voulaient* ». Son regard à propos du fait d'avoir des élèves faibles a changé. Elle conserve son souci de « *maintenir le niveau* » tout en s'adaptant à celui des élèves, le fait d'« *avoir des élèves faibles ne doit pas l'empêcher de faire des choses* ». D'un autre côté, elle les connaît depuis l'an passé. Elle sait aussi qu'elle a pu mener à bien un TFE avec eux. Ainsi des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés.

Dans l'après-coup, elle reconnaît certains aspects contraignants relatifs à son entrée dans le métier. D'une part, elle n'osait pas sortir du cours préparé et elle restait centrée sur certaines méthodes qui privilégiaient les élèves scolaires. Une année plus tard, des indicateurs d'ajustement sont observés au niveau de l'adaptation aux élèves. « Sara » « *essaie de combler tout le monde* » en ce qui concerne les activités proposées. Elle « *organise des sorties* », ce qui, pour elle, permet « *d'illustrer différemment les éléments vus au cours* » et de « *faire en sorte que chacun, les auditifs comme les visuels, s'y retrouvent* ». Il lui arrive aussi d'associer les élèves au dispositif. Dans les faits, elle est sortie de sa classe, est allée « *visiter le musée de la banque nationale* », au « *cinéma* » et à la « *bourse* ». Elle s'occupe du « *journal de l'école* » avec ses élèves. Pour ce faire, elle a puisé dans ses ressources : elle « *ose sortir* », elle connaît mieux les élèves, leurs réelles compétences, leurs points d'appui. Du côté des élèves, ils semblent « *plus impliqués* », « *plus motivés* », ils se rendent compte que ce qu'elle leur apprend touche à des choses de la vie quotidienne.

En outre, « Sara » dit explicitement accorder de l'importance à la facette de l'apprentissage. Elle ajoute des thèmes comme celui relatif à l'esprit critique. Elle exprime le fait de « *ne pas concevoir donner un cours de manière frontale* ». Il est important pour elle d'« *associer un contenu avec le fait de bien le comprendre et de développer un esprit critique à son égard* ». Elle associe ici les facettes du contenu et de l'apprentissage.

« Sara » trouve utile de laisser les élèves échanger leurs points de vue sur des sujets du cours. Cette manière de procéder lui permet d'aller plus loin au niveau des apprentissages. Elle évoque un dispositif construit en fin d'année : un TFE, avec des travaux à réaliser deux par deux, à échanger et à critiquer entre élèves lors d'un examen oral. Ce dispositif a reçu des échos positifs chez les élèves, ce qui la pousse à repenser le même type de dispositif pour l'année en cours.

De manière générale, l'apprentissage reste en accord avec ce qu'elle disait en formation. Il est facilité par une bonne ambiance, sécurisante. « *On n'apprend pas dans la terreur !* ».

## Analyse : construction de sens

### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires peuvent déjà être observées dans le cheminement de « Sara ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), elle cherche ses marques. Elle se met en action pour atteindre ses buts, car le contexte est différent de ce qui était attendu.
- En regard des travaux de Cattonar, on peut constater qu'elle modifie certaines représentations en y associant des éléments nouveaux : gérer le cadre, trouver sa place, être exigeante.
- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique qui permet à « Sara » d'atteindre ses buts partiellement redéfinis : elle renonce à certaines choses car son contexte est contraignant, elle s'adapte, retrouve ses marques et se met en action.
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble que « Sara » s'engage dans des formes de conformisme réfléchi (prise de conscience de son contexte et de soi dans son contexte) et dynamique (sorties, lien avec l'actualité, adaptation de l'horaire).
- Au niveau du processus de socialisation professionnelle (Dubar), les identités attribuées suite aux renoncements (ne pas entrer par l'aspect éducatif) ont été incorporées et intégrées dans son cheminement (être exigeante).
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « Sara » est dans une démarche d'expérimentation, surtout dans la facette de l'apprentissage.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), nous observons un coping vigilant ainsi que l'adoption de méthodes plus traditionnelles lors de l'entrée dans le métier.

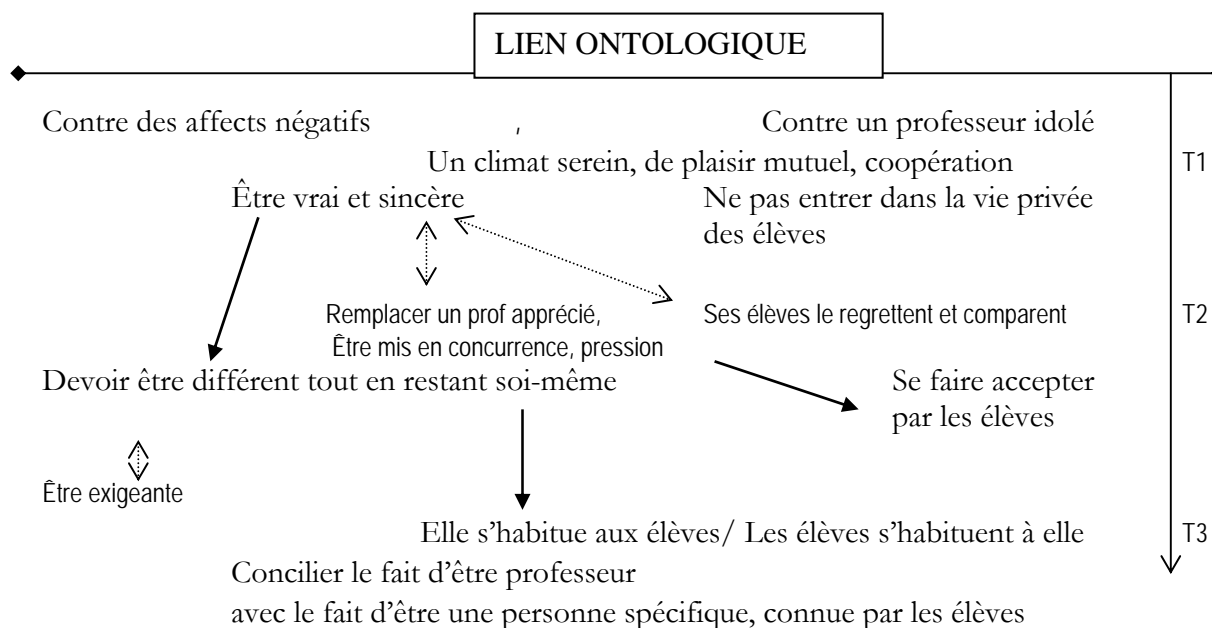
Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi, nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

### Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur

Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Sara » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignante au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

Dès la formation, « Sara » pose des jalons quant à la manière d'investir UNE relation pédagogique dans ses versants positifs et négatifs. Elle tend à associer élèves et enseignants, dans une relation caractérisée par la coopération.

La **facette du lien ontologique** est une préoccupation constante. Elle fait l'objet de confrontations et d'ajustements via des postures et des ressources. « Sara » l'aborde à travers l'authenticité et des enjeux personnels.

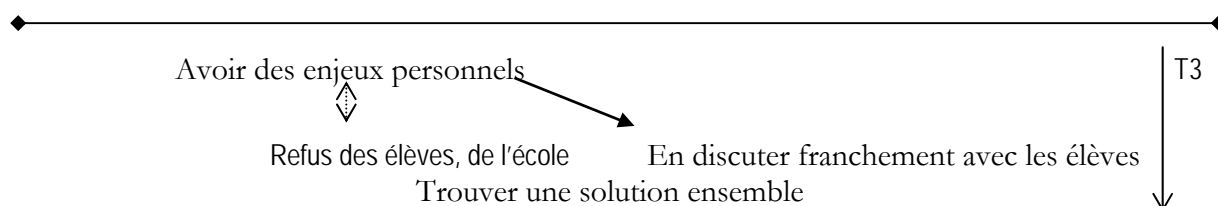


Dès le départ, sa représentation indique une position qui tente de concilier les deux pôles de l'axe. Les positions aux extrêmes de l'axe sont considérées négativement.

Lors de son entrée dans le métier, elle remplace un professeur apprécié par les élèves et devenu son supérieur hiérarchique. Elle se rend compte que la relation ne s'établit pas aussi facilement que cela : les élèves ne l'acceptent pas d'emblée et la comparent. Elle **renonce** au fait que la relation s'établisse directement dans une forme de réciprocité. « Sara » vit deux **tensions**. La première concerne le fait de vouloir se faire accepter et apprécier par les élèves, comme son prédécesseur, et de rester elle-même. La seconde renvoie à la relation implicite avec son prédécesseur. Il s'agit de vouloir rester soi-même et devoir être de son prédécesseur. Pour dépasser ces **tensions**, elle se dit qu'elle doit marquer sa différence, mais elle se découvre. Elle désirait entrer par la facette éducative mais comme c'était la voie de son prédécesseur elle y **renonce** et emprunte celle de l'exigence. Cette dernière s'avère lui convenir, même si elle s'inscrit en décalage par rapport à son projet de départ. Elle semble se centrer sur le pôle enseignant pour clarifier sa posture.

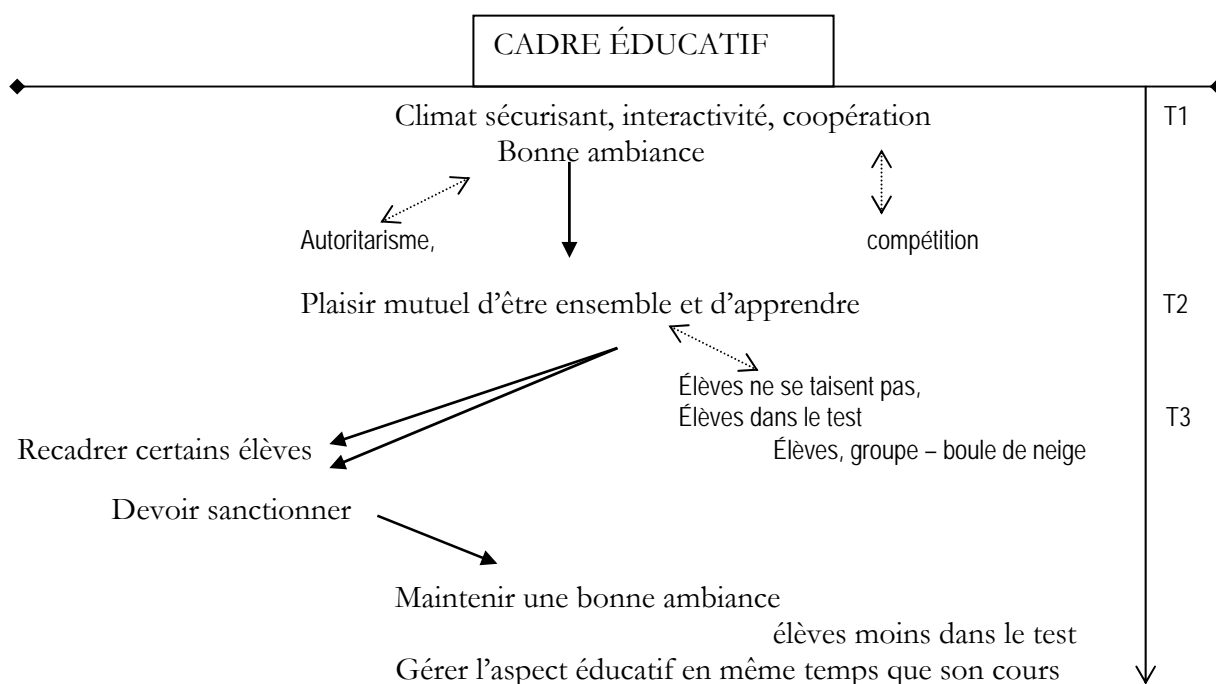
Par la suite, au fur et à mesure des expériences vécues avec ses élèves, elle s'est **adaptée** aux élèves et les élèves à elle. Une relation s'est construite via un lien de connaissance soutenu par des actions de sa part et par des prises de conscience de la part des élèves. Ce lien l'a rassurée ainsi que les élèves ; elle a pu poser les jalons d'un climat de plaisir entre eux. Dans le temps, « Sara » a su investir les deux pôles de l'axe et les concilier. Elle semble avoir trouvé les marques qu'elle cherchait une année plus tôt pour se différencier de son prédécesseur et se faire accepter avec ses spécificités et ses atouts. Le besoin de reconnaissance de l'enseignant par les élèves est un aspect qui se révèle ici.

En outre, au début de sa deuxième année, « Sara » a été amenée à demander un aménagement d'horaire à ses élèves qui le lui refusent. La **confrontation** est explicite. Elle éprouve une certaine colère à leur égard. Une tension s'observe entre le fait d'avoir des enjeux et le fait de devoir y associer les élèves.



Elle prend conscience qu'elle a des « a priori » à l'égard de ses élèves, particulièrement soudés et qui fonctionnent à l'affectif. Elle **s'adapte** et décide de partager ses enjeux personnels avec eux. Elle investit le pôle élève : elle implique les élèves et ils trouvent ensemble une solution. Même si elle s'est centrée sur elle et ses enjeux, elle a pu aller vers les élèves et leur donner une place active. Elle concilie explicitement les deux pôles de l'axe.

La **facette du cadre éducatif** est investie via des postures qui concernent la gestion de la discipline et le maintien d'une bonne ambiance.



Au départ, la présence d'un climat sécurisant qui prend appui sur la coopération et l'interactivité caractérise cette facette. Ces postures qui associent les partenaires de la relation se traduisent par une position au centre de l'axe.

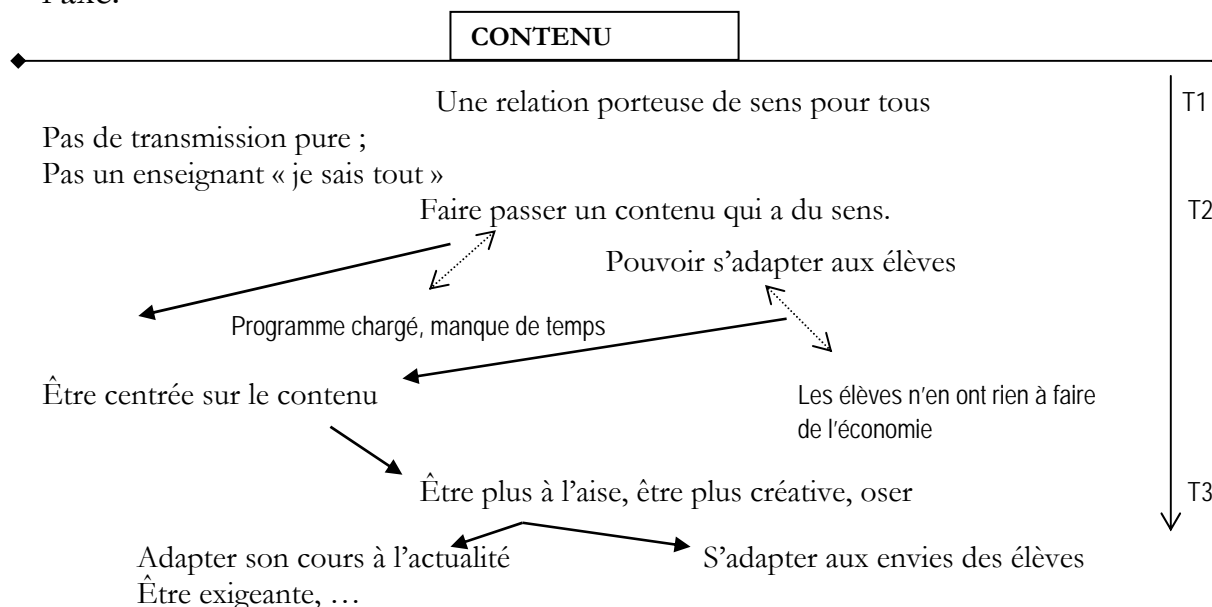
Lors de l'entrée dans le métier, « Sara » parle de plaisir mutuel. Mais l'entrée en classe semble provoquer une confrontation avec des élèves qui la testent, qui forment un groupe avec une dynamique de fonctionnement et qui l'obligent à sanctionner. Celle-ci est explicitée une année plus tard. Dans les faits, « Sara »

semble s'être positionnée plus dans le centre gauche de l'axe. Une **tension** s'observe entre un souhait de plaisir mutuel et un devoir de sanction.

Une année plus tard, le contexte a changé : les élèves sont différents. « Sara » a pris conscience de leur spécificité. De son côté, elle a appris à prendre en compte le cadre en même temps que son cours. Ces deux éléments montrent un investissement conjoint des deux pôles de la relation et une forme de conciliation.

La **facette du contenu** est investie lors de l'entrée dans le métier. Elle fait l'objet de confrontations qui s'aplanissent. « Sara » traite cette facette via le sens et le programme.

En formation, elle manifeste le souci d'investir dans une relation porteuse de sens pour les élèves. Cette volonté se traduit par une position au centre-droit de l'axe.

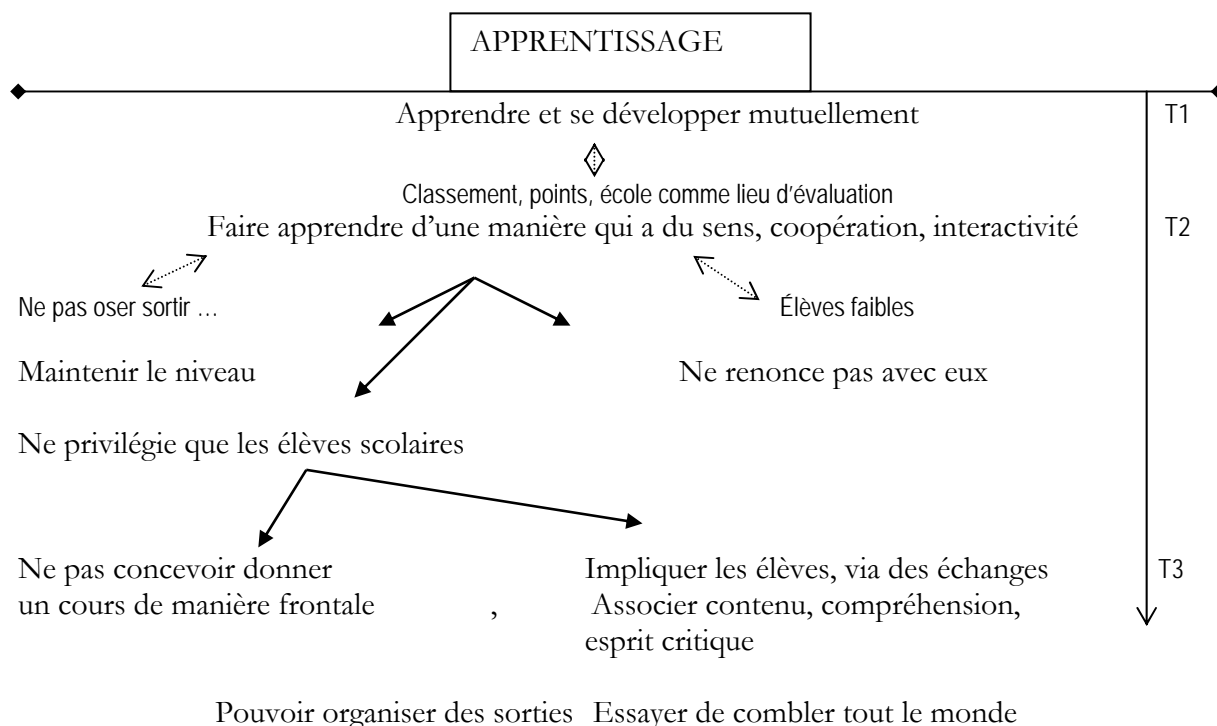


Lors de l'entrée dans le métier, elle vit des **confrontations**. D'une part dans la découverte du programme chargé et des contraintes temporelles et, d'autre part, dans la rencontre d'élèves qui n'aiment pas nécessairement l'économie. La posture envisagée est complexe à tenir d'autant plus que « Sara » a besoin de développer son expertise et manque d'outils pour s'adapter aux élèves. Des **tensions** s'observent entre le fait de vouloir donner du sens et s'adapter aux élèves et de devoir couvrir le programme. Elle est contrainte de se centrer sur elle-même et sur le développement de son expertise à l'égard du contenu. Elle investit le pôle enseignant.

Une année plus tard, elle a développé des ressources propres, ce qui lui permet de davantage se tourner vers ses élèves et de s'adapter à leurs intérêts. Elle parvient à tenir compte des deux pôles de l'axe. Elle accepte également d'être une personne exigeante et clarifie sa posture dans ce sens.



La **facette de l'apprentissage** est particulièrement investie après une année de pratique via des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation.



En formation, « Sara » évoque d'emblée le développement mutuel des élèves et de l'enseignant au sein des apprentissages. La coopération et l'interactivité sont des outils pour soutenir cette visée. Ces postures se traduisent par une position au centre associant les deux pôles de l'axe.

Lors de l'entrée dans le métier, elle affirme cette posture qui permettrait d'apprendre d'une manière qui a du sens.

Elle vit aussi des **confrontations** qui sont analysées a posteriori. Elle s'est rendue compte qu'elle était insécurisée et n'osait pas faire de sorties. Une tension s'observe entre la mission qu'elle se donne et le fait d'oser des initiatives avec les élèves. Une deuxième **confrontation** est perçue dans la rencontre avec des élèves dits « faibles ». Elle souhaite ne pas renoncer avec des élèves faibles et maintenir le niveau. Dans les faits, elle reste centrée sur le dispositif construit et ne privilégie que les élèves scolaires.

Après une année, des **adaptations** sont observées. Elle prend appui sur les ressources développées et acquises au cours de l'année précédente pour oser des dispositifs nouveaux. Elle tient compte des spécificités des élèves. Elle investit plusieurs positions sur l'axe. Elle est plus au clair avec elle-même, prend appui sur ses réussites et implique davantage les élèves. Elle associe progressivement les deux pôles de l'axe.

## **Les spécificités du cheminement de « Sara »**

Dès sa formation, « Sara » pose les jalons relatifs à UNE relation entre enseignant et élève. D'emblée, elle envisage une position qui laisse une place tant à l'élève qu'à l'enseignant pour que chacun puisse s'y développer, mutuellement, de manière coopérative.

Les postures envisagées ont été questionnées par son contexte d'insertion, par les réactions des élèves et par le programme à couvrir.

Les tensions vécues dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif ont fait découvrir à « Sara » l'influence des élèves dans la construction de la relation. Ils ont aussi à laisser une place à l'enseignant. Elle s'est heurtée à ses propres limites et a dû clarifier sa posture. Les réactions des élèves l'ont également poussée à aller à leur rencontre, à les connaître. L'investissement conjoint des pôles enseignant et élèves est une voie empruntée pour dépasser ces tensions.

Le fait d'être remplaçante a particulièrement influencé la tension vécue dans la facette du lien ontologique. Elle montre que des facteurs extérieurs à la relation participent à sa construction.

D'autres tensions vécues dans les facettes du contenu et de l'apprentissage indiquent la découverte du pôle enseignant, des exigences (programme) et de la complexité de la tâche. « Sara » a dû se centrer sur elle-même pour clarifier sa posture et développer des ressources personnelles. Cela lui a donné le pouvoir et la confiance suffisante pour donner davantage de place aux élèves dans la relation. Ces démarches lui ont progressivement permis de prendre en considération les deux pôles des axes.

L'observation des liens entre les facettes montre qu'elles ne sont pas investies de la même façon. Celles du cadre éducatif et du lien ontologique sont explicitement considérées comme des appuis pour les autres facettes. Elle sont d'ailleurs utilisées comme telles via une authenticité, l'interactivité et la coopération exploitées dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage. La facette de l'apprentissage est particulièrement investie après une année. Il semble que le temps a permis à « Sara » de développer des ressources et de clarifier sa posture pour pouvoir opérationnaliser des dispositifs à cet endroit.

Ses forces se situent notamment au niveau de son choix explicite d'entamer une carrière dans l'enseignement et de s'y engager. Elle a progressivement appris à connaître les élèves, qui arrivent avec une histoire et qui influencent considérablement la construction de la relation. Cette rencontre l'a amenée à clarifier ses positions, ses projets. Elle s'est également découverte au sein d'un contexte scolaire, avec ses limites, et dans un statut particulier qui l'a amenée à clarifier son projet de départ.

## Modifications et stratégies identitaires

Les modifications identitaires observées au travers des ajustements montrent que « Sara » clarifie et étoffe progressivement ses images identitaires :

- en tant que personne et enseignante spécifique, différente de son prédécesseur mais connue et reconnue par ses élèves ;
- en tant que personne qui entre progressivement en relation avec ses élèves via un lien de connaissance ;
- en tant que personne impliquée dans une relation mutuelle qui se construit progressivement ;
- en tant que personne qui a fait des choix personnels et professionnels et qui peut les faire valoir aux élèves, en toute authenticité ;
- en tant qu'enseignante qui vit avec des a priori à l'égard de ses élèves tout en essayant de les dépasser ;
- en tant qu'enseignante qui enseigne dans une école et qui se fait sa place en son sein;
- en tant qu'éducatrice qui gère un cadre tout en instaurant une bonne ambiance ;
- en tant qu'éducatrice qui crée une dynamique de travail porteuse avec un groupe d'élèves ;
- en tant que professeur de sciences économiques, qui a un programme à suivre, un temps défini pour donner son cours ;
- en tant que professeur qui peut enseigner en donnant du sens et en s'adaptant aux intérêts de ses élèves, en étant créatif et en faisant des liens avec l'actualité ;
- en tant qu'enseignante, professeur de sciences économiques, relativement exigeante ;
- en tant qu'enseignante qui vise l'apprentissage de tous ses élèves, en prenant appui sur des dispositifs interactifs qui privilégient la compréhension et l'esprit critique et qui tentent de combler tout le monde par des entrées diversifiées ;
- en tant qu'enseignante qui se développe aussi comme telle en vivant au côté de ses élèves, en expérimentant des choses avec eux et en prenant appui sur ses réussites.



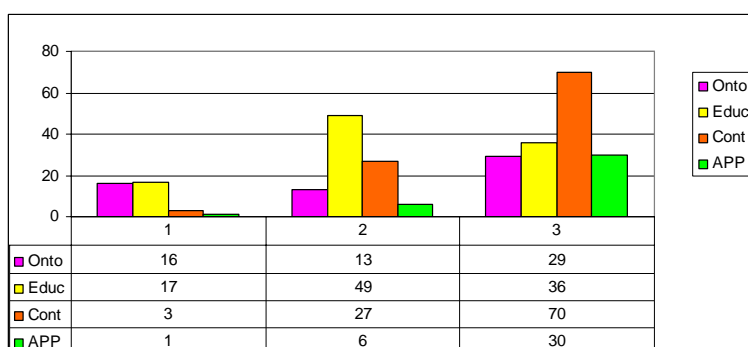
#### 4.1.6. Etude de cas : Sujet n°25 « Tom »

« Tom » a terminé son master en sciences avant de s'engager dans sa formation initiale pour enseigner. Au terme de celle-ci, il est engagé pour une année dans une école proposant des options en technique de qualification et en professionnelle. Il y assure l'ensemble des cours de sciences (1h/semaine) au 3<sup>e</sup> degré. Cet engagement se poursuit l'année suivante.

#### Analyse descriptive

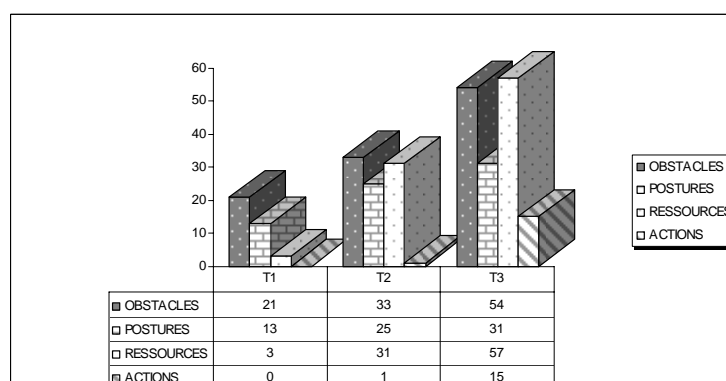
#### Les préoccupations de « Tom » pour les facettes de la relation pédagogique

Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



Les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif comptent le plus d'images identitaires en « T1 ». En « T2 », la facette du lien ontologique marque une légère décroissance pour augmenter en « T3 », tout en restant la moins élevée. La facette du cadre éducatif marque la plus forte croissance en « T2 », avant de diminuer en « T3 ». Une croissance constante s'observe dans les facettes du contenu et de l'apprentissage au cours du temps, même si elle est plus importante dans la facette du contenu. En « T3 », la répartition entre les facettes du lien ontologique, du cadre éducatif et de l'apprentissage tend à s'équilibrer. La facette du contenu devient la plus représentée.

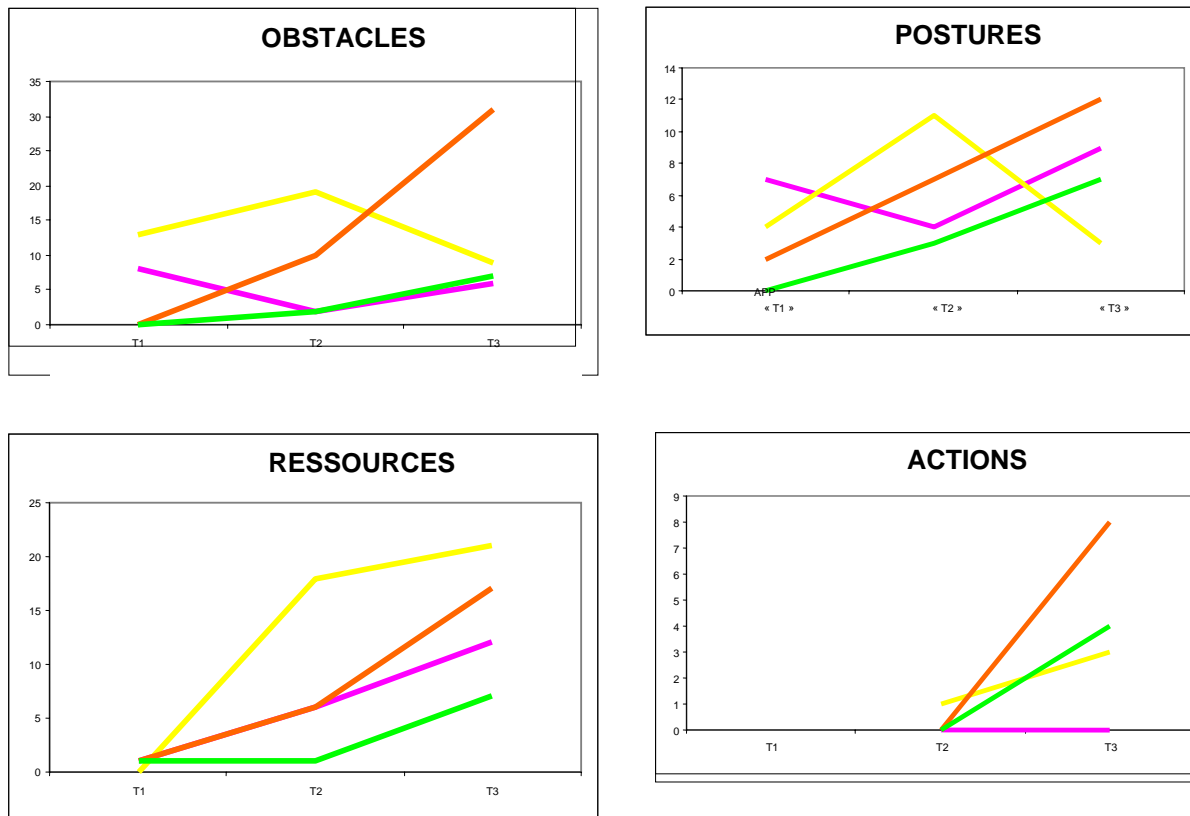
Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



Le nombre d'images identitaires associées aux obstacles est le plus élevé en « T1 » et croît de manière constante. Le nombre de ressources augmente également. Sa croissance est forte en « T2 » et se poursuit en « T3 » pour

dépasser les obstacles. Le nombre de postures augmente entre « T1 » et « T2 » pour se stabiliser en « T3 ». Quant aux actions, elles sont présentes en « T3 ».

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le graphique des « **obstacles** » indique qu'ils sont les plus élevés dans la facette du cadre éducatif en « T2 » et dans celle du contenu en « T3 ». En « T1 », des obstacles sont déjà évoqués dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif. En « T3 », leur nombre augmente massivement dans la facette du contenu, et plus légèrement dans celles de l'apprentissage et ontologique.

Dans le graphique des « **postures** », nous observons un mouvement inverse entre la facette du lien ontologique qui diminue en « T2 » pour augmenter en « T3 », et celle du cadre éducatif qui augmente en « T2 » pour diminuer en « T3 ». Une augmentation constante s'observe dans les deux autres facettes. La facette du contenu compte le plus d'images identitaires en « T3 ».

Le graphique des « **ressources** » indique une augmentation dans toutes les facettes au cours du temps. Elle est plus marquée dans la facette du cadre éducatif dès le « T2 ».

Quant au graphique sur les « **actions** », nous observons une présence en « T3 » dans trois des quatre facettes. Celle du contenu en compte le plus.

Cette analyse permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

En formation, les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif sont les préoccupations les plus importantes. Après une année, celles du contenu et de l'apprentissage prennent leur place.

La facette du lien ontologique se caractérise par des postures et des obstacles en formation et après une année. Elle semble moins investie dès l'entrée dans le métier même si quelques ressources y sont pointées. Elle se compose de ressource et de postures après une année. Elle semble alors être un lieu d'ajustements.

La facette du cadre éducatif compte des obstacles et des postures en formation. Des confrontations semblent anticipées. Lors de l'entrée dans le métier, elle fait l'objet d'une forte préoccupation via des obstacles, des postures et aussi des ressources. Après une année, les obstacles diminuent tandis que les ressources et les actions augmentent. Elle semble être un lieu de confrontations et d'ajustements lors l'entrée dans le métier. Par la suite, les ajustements semblent se poursuivre via des ressources et des actions.

La facette du contenu devient une préoccupation très importante après une année de pratique avec une augmentation d'obstacles, de ressources, de postures et d'actions. Elle semble devenir avec le temps un lieu de confrontations et d'ajustements.

La facette de l'apprentissage gagne en importance au cours du temps en comptant principalement des obstacles et des ressources, ainsi que des actions et des postures. Elle semble elle aussi être un lieu de confrontations et d'ajustements après une année.

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**Dès la formation**, « Tom » évoque des situations vécues. Il les analyse et fait part de ses images identitaires. Il ne s'implique pas directement comme enseignant mais évoque des enseignants rencontrés : « *Le prof est authentique et favorise le dialogue* », ou parle de la relation qui « *devrait* » comporter certaines caractéristiques : le « *respect de la personne* », « *le respect mutuel* » et « *dans un climat serein* ». Cette relation « *doit* » être équilibrée. Elle « *ne doit pas* » être inductrice de jugement. Certaines caractéristiques négatives sont relevées : « *une forme d'indifférence à l'autre* », « *de dévalorisation* », « *d'humiliation* », « *de désintérêt* », de jugement via la « *confusion personne-actes* » et ce, tant dans le chef de l'enseignant que des élèves. Cela pourrait mener à de la dépression chez l'enseignant. Le changement de climat participerait à cette relation négative.

**Lors de l'entrée dans le métier**, « Tom » reste en accord avec ce qu'il disait en formation. Il ne parle pas explicitement de la relation de personne à personne telle qu'il l'établit avec ses élèves.

Par ailleurs, il évoque sa manière d'envisager<sup>49</sup> la construction de la relation avec les élèves, entre les apports de la formation et la mise en pratique. « Tom » dit être en train de « *baliser progressivement sa pratique* ». Il a un sentier, son but est d'en faire une autoroute, de pouvoir prévoir des pistes alternatives ou d'en élargir d'autres. Dans ce processus D'AJUSTEMENT, « Tom » identifie des ressources dans son vécu de formation et en tant qu'enseignant. D'une part, les groupes d'apprentissage par projets, les stages ou les démarches centrées sur le vécu sont porteurs. D'autre part, le fait de vivre des choses dans le concret lui permet de revisiter les pistes développées en formation et l'aide à en construire de nouvelles. Néanmoins, il relève que les aspects théoriques, sans le vécu, « *restent un peu dans le vide* ».

**Après un an**, « Tom » pointe quelques obstacles vécus une année plus tôt dans la rencontre avec ses élèves. Il dit « *avoir découvert des élèves qui réagissent en direct* », qu'il « *manquait de marques par rapport à ce type de public* » et qu'il « *ne les connaissait pas suffisamment* ». Les CONFRONTATIONS vécues ont déstabilisé « Tom » qui ne savait pas comment envisager la relation ontologique avec ses élèves.

A posteriori, les AJUSTEMENTS sont multiples. La relation de personne à personne avec les élèves est investie explicitement et de nombreuses ressources sont évoquées. « Tom » a observé qu'un lien particulier unissait les professeurs de pratique et ses élèves : « *affinités construites entre les profs de pratiques et ses élèves* ». Les élèves respectent leurs professeurs des cours pratiques. En regard de cette relation, lui aussi a pu construire une relation avec ses élèves : « *je les connais mieux* », « *une confiance s'est établie* ». Il évoque des postures explicites par rapport à la manière d'envisager ce lien. Il relève que : « *avec des élèves de professionnels, c'est avant tout au niveau interpersonnel que cela se passe* » ; il est important de partir de là pour arriver à faire quelque chose avec eux ; « *la confiance est à construire avec eux avant* ». Il a eu des feed-back de leur part quant à leur manière de le considérer : ils disent « *on vient au cours parce que c'est vous, pas pour les sciences* » ; « *ce n'est pas moi qui les dérange mais les sciences* ». De leur côté, les élèves le connaissent mieux.

Par ailleurs, il continue à envisager sa propre construction de la relation. Il reste d'accord avec « *l'histoire de l'autoroute* » mais vit des CONFRONTATIONS : « *on ne sait jamais dire à l'avance comment ça va se passer* », les classes sont toutes différentes et leurs réactions aussi. Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés au niveau de l'image qu'il construit autour de sa réflexion : « *on part d'un sentier mais il est important d'avoir de nombreuses sorties de secours* », « *il faut d'ailleurs avoir un très grand nombre de pistes possibles pour s'adapter continuellement* ». Un nombre important de pistes, de sorties de secours ainsi que des choses avec lesquelles « *on est à l'aise* » constituent des ressources.

---

<sup>49</sup> Cette réflexion sur soi nous a poussée à placer ces images identitaires dans la facette du lien ontologique



---

**LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF**


---

Dès la formation, « Tom » évoque des situations vécues avec des enseignants. La relation est traversée par des « *devoirs* » au niveau du « *respect des règles* » et du « *climat sécurisant* ». Elle se caractérise par une « *relation partenariale* » et par le fait que « *les règles sont définies ensemble* ».

Des aspects plus négatifs sont relevés : il peut arriver que « *l'enseignant ne soit pas reconnu dans son rôle* » (par les élèves), qu'il ne sache plus le tenir. Cela entraîne un « *sentiment d'insécurité* » et « *des affects négatifs* ». Les élèves peuvent aussi avoir « *un surplus de confiance en eux* » et « *renverser les règles* ». Les « *règles sont alors bafouées* », « *les élèves font la loi* ». La relation peut aussi être fondée sur des règles implicites, décidées comme telles par l'enseignant, sans concertation avec les élèves. En conséquence, l'élève peut ne pas être en accord avec la relation établie par l'enseignant.

Lors de l'entrée dans le métier, « Tom » reste en accord avec ce qu'il relevait en formation. Il cite, en particulier, le fait de « *définir les règles ensemble* », « *la réciprocité* » et le cadre avec des « *règles explicites* », ou « *bafouées* », ainsi que le climat de « *peur* » et « *l'insécurité* »

En tant qu'enseignant, il vit un certain nombre de CONFRONTATIONS. « Tom » a rencontré des élèves qui lui ont lancé des boules de papier et qui ne se sont jamais dénoncés : « *ils ont joué avec mes pieds* ». Il a fini par s'énerver. Suite à ce vécu, il dit ne pas avoir « *bien défini son cadre dès le début* ».

Pour S'AJUSTER, « Tom » a demandé de l'aide auprès de ses collègues. Ceux-ci ont constitué de véritables ressources : ils lui ont permis de « *rectifier le tir* », de « *ne pas se sentir complètement paumé* ». Le directeur est venu avec lui en classe pour reposer le cadre avec les élèves. Ce soutien l'a aidé à prendre conscience que « *un enseignant est seul devant sa classe mais en réalité il ne l'est pas, on est une équipe* » et de « *l'importance du soutien des collègues quand on débute* ».

Suite à ce vécu, il a continué à identifier des obstacles possibles qui entourent la construction du cadre : « *un cadre mal défini ou non défini* », « *un cadre avec des règles trop larges* ». Il pointe les effets encourus au niveau des élèves : « *les élèves ne se sentent pas concernés* » quand le cadre manque, c'est le « *foutoir* ». Sans oublier que le cadre est compris différemment et que certains le comprennent moins vite. En outre, un cadre trop fermé ne permet pas non plus à l'élève de prendre sa place.

Des éléments sont également ajoutés au niveau de sa posture : « *il faut un cadre, clairement défini, large ou restreint* » ; « *un cadre adapté au groupe* » (plus ou moins explicite) ; il est important que « *le cadre soit compris par les élèves* ». Dans le même temps, il identifie des ressources en lien avec ce cadre. Il continue ainsi à étoffer sa représentation du cadre dans un versant positif : « *un cadre défini permet une ouverture* », « *un cadre est différent d'une classe à l'autre* ». Avec certaines classes, il expérimente d'ailleurs le fait de pouvoir avoir des règles plus implicites : « *les élèves sont calmes, ils comprennent vite et une remarque suffit* ».

En outre, « Tom » se positionne en regard de la dynamique entre les facettes. Selon lui, la facette du cadre éducatif influence celles du contenu et de l'apprentissage.

**Un an après**, « Tom » évoque une situation difficile avec un groupe particulier. Il s'agit des élèves de la section chauffeurs poids lourds. Ils « *sont jeunes* », ont « *tendance aux gamineries* », « *n'écoutent pas les prof des cours généraux* ». Ils avaient « *décidé que ce serait le foutoir* » et sont devenus « *ingérables* ».

Face à cette confrontation, des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés au niveau des actions et des ressources. « Tom » a rappelé le cadre, et a, avec des collègues, exprimé son « *ras-le-bol* » en conseil de classe. Ensemble, ils ont perçu que les enseignants de pratique professionnelle passaient plus d'heures avec ces élèves et qu'ils avaient une influence sur eux. Ils leur ont demandé de leur donner les lignes de conduite. Selon « Tom », « *Ça a eu l'air de marcher.* »

De manière générale, il perçoit des différences par rapport au cadre de cette année et relève de nombreuses ressources. Le contexte de l'école a évolué. La directrice essaie de redresser la barque : elle établit un cadre renforcé au sein de l'école. Les professeurs de quatrième entrent également dans cette démarche, ils fixent un cadre. Les élèves qui arrivent de quatrième semblent avoir « *une autre mentalité* » et d'autres attitudes, ils sont « *plus réceptifs aux règles* ».

Il a également pu donner un cours de trois heures/semaine avec un groupe d'esthéticiennes. Le temps passé avec les élèves constitue selon lui une ressource : une habitude se crée et les règles peuvent être plus implicites. Selon lui, ce public est davantage respectueux des règles, des autres et de soi.

En outre, de son côté, « Tom » a plus d'habitudes pour dépasser des difficultés au niveau du cadre, il a plus d'assurance et perçoit des différences entre les groupes classes. Il met ces ajustements en lien direct avec des CONFRONTATIONS vécues l'an passé où « *il manquait de marques par rapport à l'école* » et où « *tout était à construire pour lui* ».

Ces vécus lui permettent d'envisager le cadre de manière spécifique en fonction des classes : le cadre est à adapter en fonction des groupes, certains en ont plus besoin que d'autres.

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**Dès sa formation**, il évoque un enseignant passionné par sa matière et qui la laisse transparaître.

**Lors de l'entrée dans le métier**, « Tom » ajoute quelques postures : il dit accorder « *une importance à la manière de faire acquérir un contenu* », il s'agit « *d'optimiser toutes les conditions pour motiver les élèves à s'intéresser* ». Sa posture est précisée, il s'agit de « *donner vie au cours* », de « *se montrer emballé par le contenu* ». Elle s'inscrit dans la continuité de « *l'enseignant passionné qui laisse transparaître sa passion* » évoquée en formation. Les ressources se situent explicitement au niveau d'un professeur qui est dynamique, « *c'est lui qui va faire en sorte que l'élève évolue le mieux possible* ». Des travers alimentent ce tableau : un enseignant qui viendrait « *donner son cours et s'en*

*aller* », qui s'inscrirait dans une « *transmission pure* » ne permettrait pas à l'élève de s'intéresser au contenu.

Mais il vit une CONFRONTATION : ses élèves ne sont pas dans des options scientifiques (mécaniciens, chauffeurs de poids lourds), ils « *ne sont pas nécessairement intéressés* », pour eux « *l'heure de science, c'est une heure pour passer le temps* ». Ses élèves se répartissent en trois catégories : ceux qui ne seront jamais motivés, ceux qui le sont déjà et ceux qui peuvent le devenir.

**Après une année**, la question de l'intérêt des élèves reste largement évoquée. Son intention persiste **MAIS** de nombreux OBSTACLES sont identifiés.

- Du côté des élèves, « Tom » « *ne s'attend pas à avoir des élèves motivés par les sciences, d'emblée* ». Ce sont des « *élèves de l'enseignement professionnel* ». De manière générale, ils ont « *peu d'intérêt pour le monde qui les entoure* » et « *pour les sciences en particulier* ». Certains viennent avec des pieds de plomb. En particulier, les élèves de la section chauffeurs de poids lourds ont le projet de voyager et ne prennent pas les cours de sciences au sérieux puisqu'il s'agit de cours généraux. **MAIS** « Tom » relève que contrairement à ce qu'il disait une année plus tôt, il n'y a plus seulement trois catégories d'élèves au niveau de la motivation mais autant de types de motivations possibles que d'élèves.
- Pour certains élèves, la relation au contenu est complètement bloquée. Certains élèves sont persuadés qu'ils ne seront jamais intéressés.
- Dans certaines situations de classes, les élèves se montrent intéressés, ils posent des questions, mais en fait c'est pour passer le temps. Ce sont des questions « *prétextes* ».
- De son côté, il se rend compte que quand il répète plusieurs fois le même cours, sa propre motivation peut baisser.
- Le contexte intervient aussi, puisque dans son cas, les élèves n'avaient plus eu de cours de sciences pendant une année. Ils n'avaient plus l'habitude de faire quelque chose lors du cours de sciences.

En plus de ces éléments, « Tom » se rend compte qu'il y a d'autres variables qui interviennent : le cours qui précède, la météo, le vécu personnel. Il n'a pas prise sur tout.

Ces obstacles indiquent une prise de conscience des contraintes du métier. Elle semble aussi être un indicateur D'AJUSTEMENT.

Il ajuste aussi sa posture et tente des actions. Ainsi, il « *essaie d'intéresser les élèves* ». Il tente de percevoir « *les intérêts potentiels* » ou de « *recadrer les intérêts qui émergent à travers les questions posées* ». Il vise à « *les accrocher par une question* » mais cela ne dure pas et une de ses préoccupations, outre le fait d'intéresser, est « *de ne pas les paumer en chemin* ». Il a fait des expériences avec eux, pris appui sur des exemples concrets qui leur parlent, comme le sèche-cheveux. Il a proposé de réaliser des gestes pour comprendre la force d'Archimède. Ça semble avoir bien marché avec les élèves **Mais** il ne dispose pas d'exemples concrets ou d'expériences pour toutes les notions à voir. Nous observons que les actions amènent « Tom » à vivre de nouvelles confrontations.

Il se rend compte que le fait de vouloir intéresser, c'est « *un élément à toujours remettre sur le métier* ». Cela se traduit au niveau des actes : il tente des activités différentes, il restructure son cours.

Il pointe un certain nombre de ressources qui l'aident à soutenir son intention : les collègues avec qui il peut discuter ; le fait de connaître « *les élèves de manière plus spécifique* », d'avoir su créer une « *relation interpersonnelle* » avec eux, d'avoir aussi « *plus d'assurance dans le contenu* » ; sa formation avec le travail de groupe sur la motivation ; les élèves de cette année qui sont « *plus réceptifs* », « *plus ouverts d'esprit* », « *plus intéressés* ».

En plus des intérêts, « Tom » pointe la question du sens. Il vit une CONFRONTATION. L'an passé, les élèves l'arrêtaient souvent pour poser cette question « *mais à quoi ça sert* ». Cette année, ils continuent à se questionner un peu même s'ils n'arrêtent pas le cours. Les seuls arguments que « Tom » trouve sont : « *c'est dans le programme* », « *c'est pour votre culture...* ».

En outre, « Tom » évoque les contenus des cours qu'il a à donner. Il reconnaît être cadré par un programme dans ses actions. Son intention est de trouver un fil rouge pour faire le lien entre les notions du programme qui sont bien détaillées. Mais des CONFRONTATIONS sont toujours vécues : l'an passé, il manquait de repères par rapport aux notions à donner, tout était à construire pour lui. Cette année, il pointe qu'il y a beaucoup de notions à voir et que le contexte ne permet pas de les aborder toutes.

---

## LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**En formation**, il relève l'importance du droit à l'erreur.

**Lors de l'entrée dans le métier**, il ajoute des postures (indicateurs d'ajustement) et définit son intention de « *motiver les élèves à apprendre* », (parallèlement au fait de les motiver à s'intéresser à un contenu). Il associe explicitement les facettes de l'apprentissage et du contenu. Le cadre éducatif constitue une ressource pour l'apprentissage des élèves.

Une CONFRONTATION est vécue dans la rencontre avec des élèves qui arrivent au cours en « *touristes* », avec « *l'intention de ne rien faire* »,

**Après avoir enseigné une année**, « Tom » continue à relever les obstacles issus de ses élèves. Il reste avec cette CONFRONTATION, qui semble inhérente à son public. Néanmoins des AJUSTEMENTS sont réalisés. Il s'agit de certains élèves et non plus de tous les élèves. « Tom » reste en recherche par rapport à son souci de motiver les élèves à apprendre. Il a développé des postures, pris appui sur des ressources et posé quelques actes. De manière générale, les élèves étaient plus réceptifs, plus mûrs et faisaient des efforts pour comprendre, il les connaissait mieux et eux savaient mieux à quoi s'attendre avec lui. « Tom » a également discuté avec des collègues.

Prenant appui sur ces différents éléments, « Tom » a développé des dispositifs d'apprentissage qui révèlent des contraintes.

- Il s'agit de « *proposer des défis* » aux élèves, de « *susciter des questions* » **Mais** certains d'entre eux ne se posent pas de questions a priori ;
- Il s'agit de dépasser la description des choses, « *il faut du concret* », « *qu'ils puissent manipuler les choses* » car ils en ont besoin. En définitive, face à ces CONFRONTATIONS, « Tom » se dit qu'il n'existe pas de remèdes miracles, qu'il doit continuer à être en recherche pour sans cesse essayer de motiver les élèves. C'est un défi perpétuel.

Par ailleurs, « Tom » évoque une situation particulière vécue avec une élève en difficulté. Son souhait était de « *faire tout ce qu'il pouvait pour l'aider* ». Il s'assure que « *son cours est complet* », lui « *pose des questions spécifiques* », « *voit si elle comprend* », lui dit de « *ne pas partir perdante* ». Il se pose en soutien à l'apprentissage de ses élèves. **Mais**, il vit une CONFRONTATION car l'élève ne s'en sent pas capable, dit qu'elle ne comprendra jamais. Il pointe aussi d'autres attitudes de blocage rencontrées chez des élèves qui réagissent négativement quand ils sont face à un schéma qui leur semble trop complexe pour eux.

## Analyse – construction de sens

### Des stratégies identitaires

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires peuvent déjà être observées dans le cheminement de « Tom ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « Tom » cherche, tente de s'adapter pour atteindre ses buts, même si le contexte est différent de ce qui était attendu.
- En regard des travaux de Cattonar, il modifie certaines représentations en y associant des éléments nouveaux (lien de connaissance, représentations des élèves).
- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique qui lui permet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis en fonction du public rencontré et de la découverte de soi dans la relation.
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble que « Tom » s'engage dans des formes de conformisme réfléchi : il prend conscience qu'il est dans une école spécifique avec un public d'élèves spécifiques, qu'il forme une équipe avec ses collègues.
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « Tom » est dans une démarche d'expérimentation, surtout dans la facette de l'apprentissage et un peu dans celle du contenu, après une année de pratique.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), nous observons un coping vigilant avec une recherche de soutien.

Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

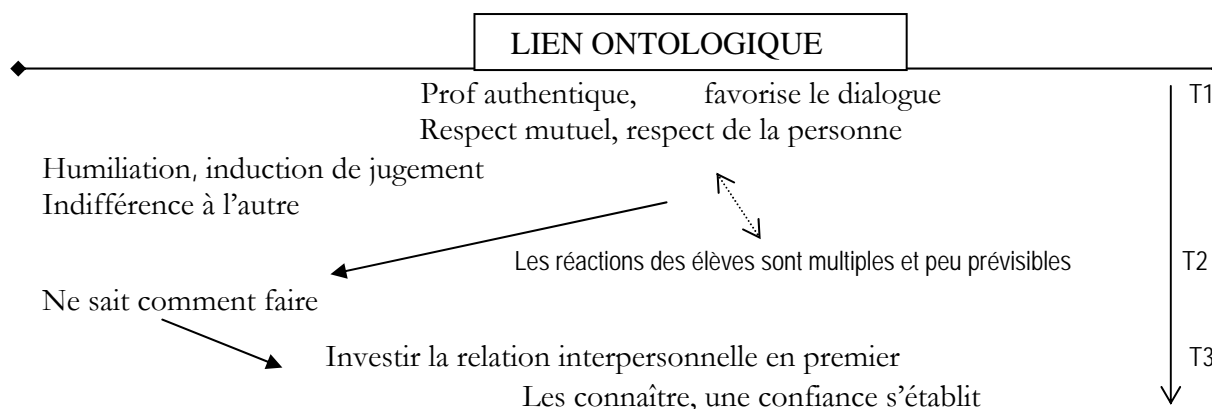
## Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur

Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Tom » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignant au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

Au départ, « Tom » extrait de son vécu d'élève des balises pour penser une relation pédagogique. Celle-ci prendrait appui sur les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif. Cet investissement pour les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif est progressivement relativisé pour laisser davantage de place aux facettes du contenu et de l'apprentissage.

La **facette du lien ontologique** est investie en fin de formation et après une année via la construction progressive d'un lien avec des élèves de l'enseignement professionnel.

« Tom » trouve important qu'un enseignant soit authentique et favorise le dialogue avec ses élèves. Sa posture de respect mutuel se traduit par une position au centre de l'axe. Il se pose aussi contre une position trop à gauche de l'axe.

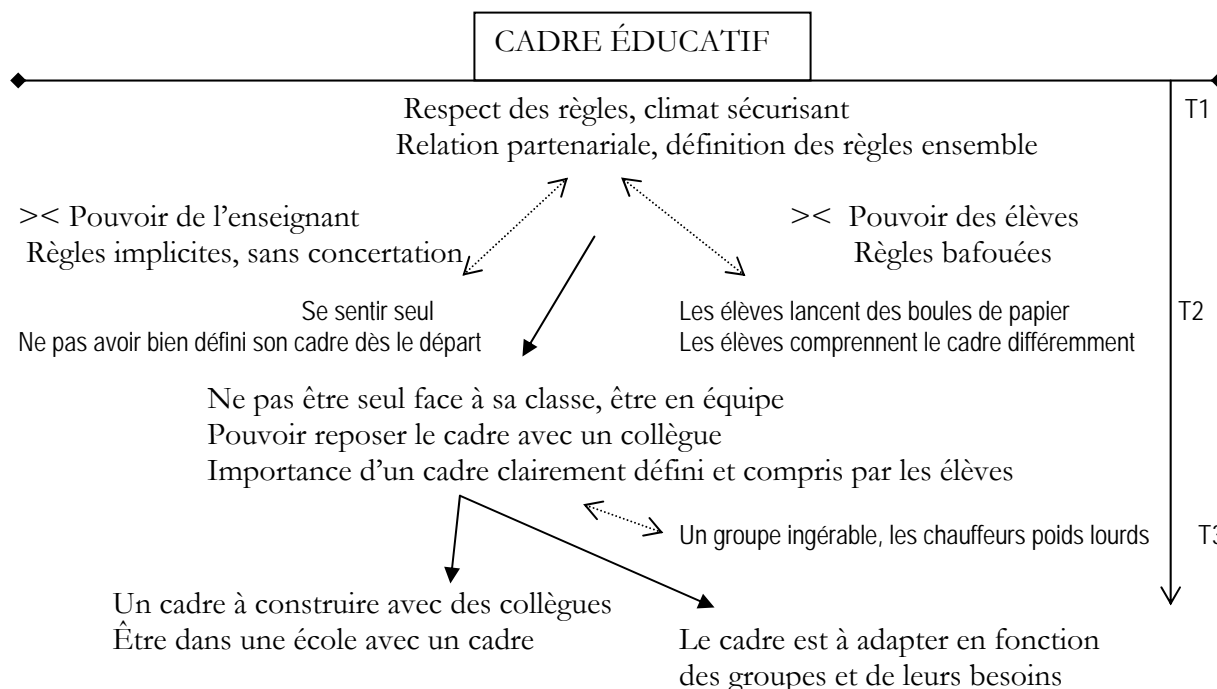


Lors de l'entrée dans le métier, « Tom » vit une **confrontation** dans la rencontre avec ses élèves. Il ne sait pas comment aborder des élèves qui réagissent de manière assez directe. Il se sent démuni et évoque peu d'images identitaires par rapport à cette relation. Un sentiment d'étrangeté à l'égard de ses élèves semble se manifester. Une **tension** s'observe entre une intention de dialogue et une impossibilité d'investir dans ce dialogue.

Une année plus tard, il trouve important d'investir cette facette et surtout, de l'investir en premier. Le temps et le fait de voir les collègues entrer en relation avec ses élèves l'ont aidé à légitimer ce lien interpersonnel. Il s'est **ajusté** en **adaptant** sa manière d'établir le dialogue. Il prend appui sur des repères « offerts » par des collègues et sur des feed-back d'élèves qui disent « *venir pour lui, et pas pour les sciences* ». Le temps lui permet de connaître les élèves et d'être connu d'eux. Le lien interpersonnel est un point d'appui explicité et opérationnalisé pour permettre aux élèves d'entrer dans le contenu et d'apprendre. Pour dépasser la tension vécue, « Tom » s'est positionné en tant

qu'enseignant au sein de ce lien ontologique, tout en apprenant à connaître les élèves. Il semble avoir investi les deux pôles de l'axe.

La **facette du cadre éducatif** est particulièrement investie lors de l'entrée dans le métier via des confrontations et des ajustements, menés conjointement. « Tom » l'aborde via les règles, le cadre, etc.



« Tom » considère important de construire une relation en partenariat avec les élèves. Les positions aux extrêmes de l'axe sont, selon lui, à bannir. Ici aussi, « Tom » prend en considération les deux pôles de l'axe et indique explicitement que chacun joue un rôle dans la construction du cadre éducatif. Ces éléments se traduisent par une position au centre de l'axe.

Lors de l'entrée dans le métier, « Tom » rencontre des élèves qui ne prennent pas d'emblée une place de partenaires dans la construction de la relation. Cette **confrontation** lui fait également prendre conscience qu'il n'a pas suffisamment défini son cadre. Ainsi, dans les faits, il semble s'être positionné à la droite de l'axe. Une **tension** s'observe entre le souhait de considérer les élèves comme des partenaires et le fait de donner un cadre. « Tom » prend conscience de la réalité de son contexte (les élèves) et de ses manques dans la manière de poser un cadre.

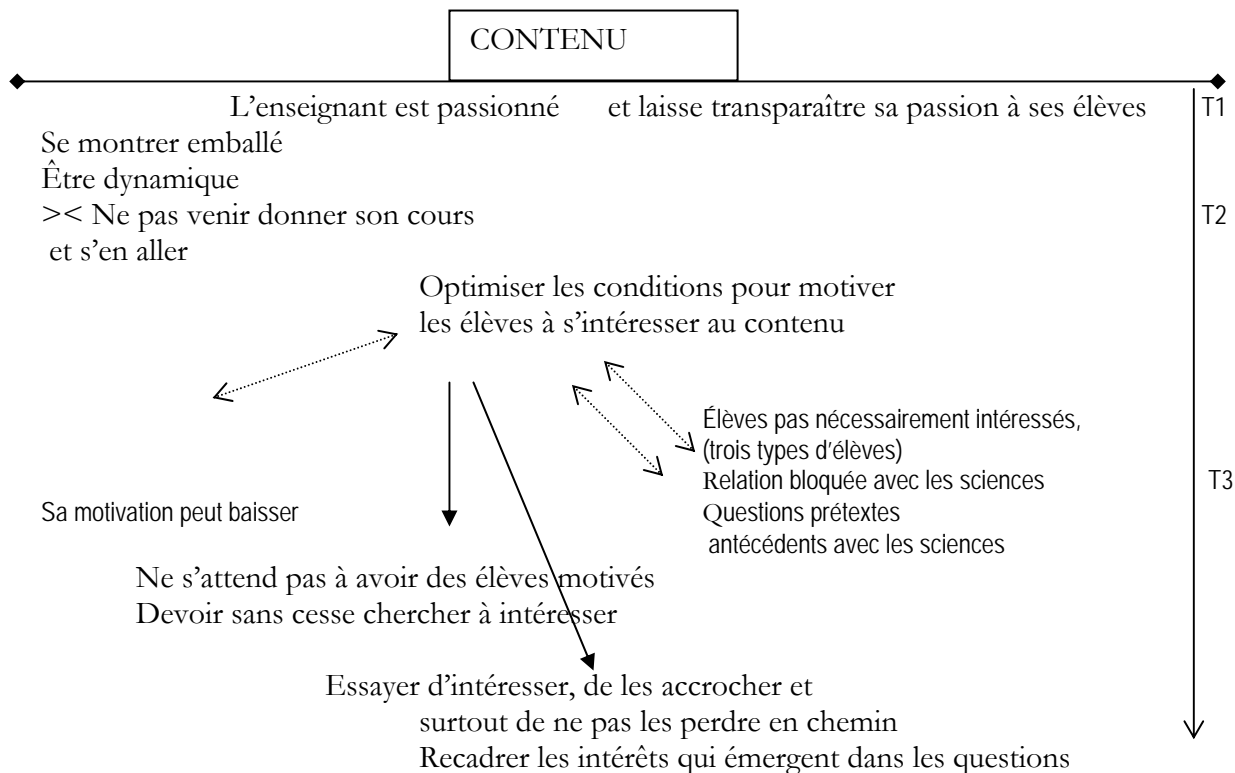
Il **s'adapte** directement en prenant appui sur des ressources : ses collègues. Il prend conscience qu'il fait partie d'une équipe et clarifie ainsi sa place d'enseignant dans une école. Il définit explicitement une posture qui donne de l'importance à un cadre clarifié par lui et compris par les élèves. Pour gérer la tension, « Tom » investit d'abord le pôle enseignant avant le pôle élèves, en prenant en compte leur besoin de comprendre le cadre.

Après une année, il vit une nouvelle confrontation avec un groupe ingérable tout en découvrant d'autres groupes, plus gérables. Il prend conscience de

l'importance de la dynamique propre à chaque groupe et de l'importance d'adapter le cadre aux groupes. Ce dernier peut être large ou restreint mais il est important qu'il corresponde aux besoins des élèves.

Le soutien des collègues, la clarification des éléments intervenants dans la construction d'un cadre, ainsi que la prise de conscience des spécificités et des besoins des élèves ont aidé « Tom » à dépasser la tension vécue.

La **facette du contenu** est progressivement investie pour devenir la plus importante. « Tom » l'évoque à partir de l'intérêt des élèves et du contenu à donner.



Dès le départ, « Tom » envisage la posture d'un enseignant passionné qui laisse transparaître sa passion à ses élèves. Les deux pôles enseignant et élèves sont pris en considération dans la posture envisagée.

Lors de l'entrée en fonction, « Tom » explicite cette posture mais la rencontre avec des élèves de l'enseignement professionnel indique une **confrontation**. En outre, il se rend compte de ses limites : la lassitude peut s'installer, il manque d'arguments pour répondre à la question du sens. Vu ces contraintes, il ne sait pas comment se positionner au centre de l'axe.

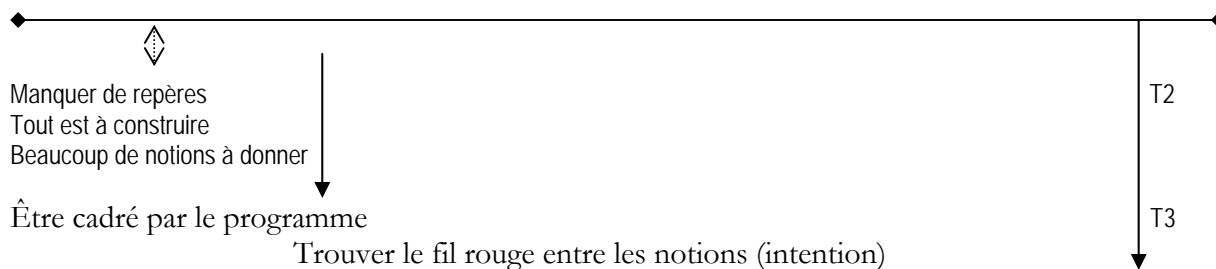
Des **tensions** s'observent entre le souhait d'intéresser les élèves et le fait que leur relation avec ce contenu soit inexistante, voire niée, et de ne pas arriver à toujours se montrer motivé.

Une année plus tard, il conserve son intention première. Il **l'adapte** à lui et à son public. Il développe sa posture en regard des élèves. Il ne s'agit pas seulement d'accrocher les élèves mais aussi de maintenir leur intérêt dans le temps et de rebondir sur leurs questions. La tension semble dépassée par une



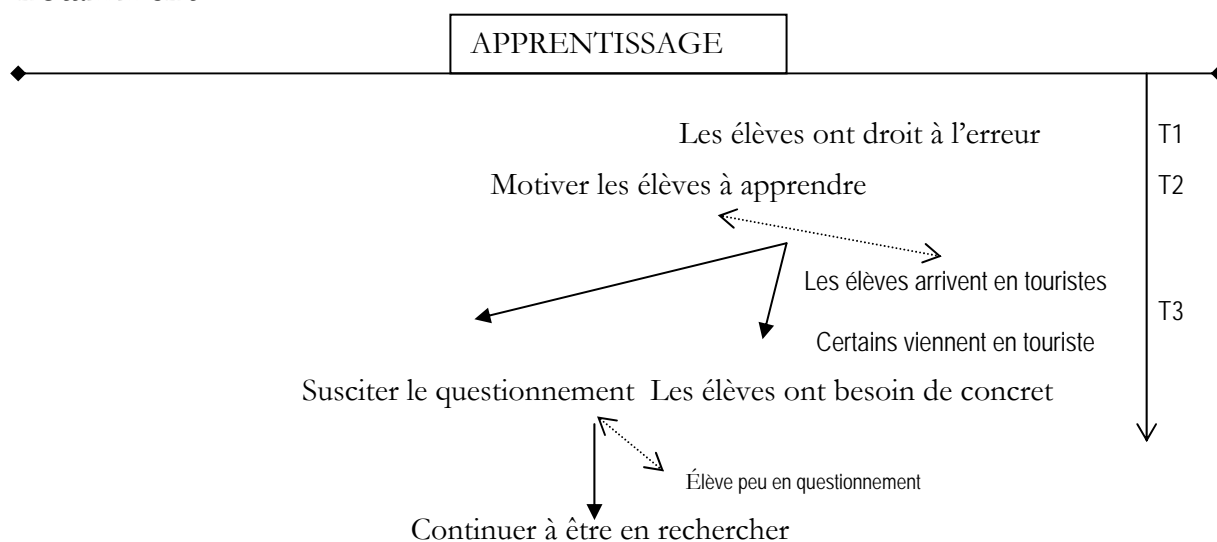
considération conjointe de l'enseignant (clarification de sa posture) et des élèves (leurs besoins). De plus, il semble avoir pris appui sur une clarification des obstacles.

Lors du deuxième entretien, « Tom » relève aussi a posteriori avoir vécu une confrontation lors de son entrée dans le métier au niveau des contenus à voir. Il semblait vivre une tension entre le fait d'intéresser les élèves et le fait de devoir voir certains contenus. Il semble s'être centré sur le pôle enseignant.



Une année plus tard, il considère le programme comme un cadre, une ressource sur laquelle il peut prendre appui. Il se met en recherche des liens entre les différentes notions, en vue de prendre appui sur cette clarification pour soutenir l'intérêt des élèves. La centration sur le pôle enseignant semble lui permettre de progressivement se tourner vers les élèves.

La **facette de l'apprentissage** gagne en importance au cours du temps. « Tom » l'investit via un souhait de motiver à apprendre, via le questionnement notamment.

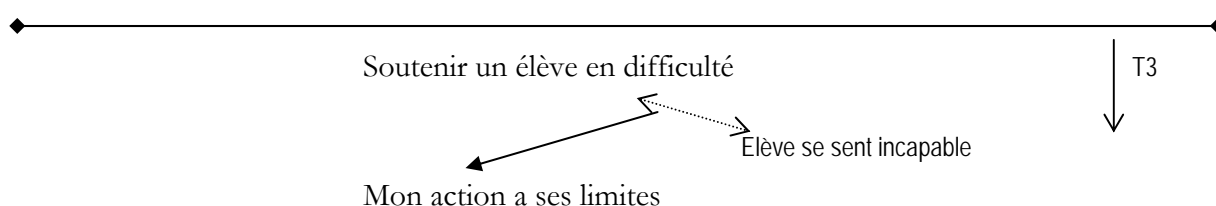


En formation, seul transparaît son souci des élèves via leur droit à l'erreur.

Lors de son entrée dans le métier, « Tom » définit un souhait de motiver les élèves à apprendre. Mais le fait de rencontrer des élèves « touristes » ne lui permet pas d'adopter cette posture. Il vit une **confrontation**. Une **tension** s'observe entre ce souhait et le fait d'être face à des élèves démotivés.

C'est une année plus tard que des ajustements sont observés. « Tom » semble **s'adapter** progressivement à son public. Il le perçoit différemment, selon certaines individualités et certains groupes. Il a pris conscience de leurs besoins et tente de s'y adapter dans l'action. Il opérationnalise sa manière d'envisager les dispositifs motivants. Pour dépasser la tension vécue, il a investi les deux pôles de l'axe : d'une part il a exprimé un souhait et d'autre part, il a pris en compte les besoins des élèves.

Mais les actions envisagées l'amènent à vivre de nouvelles **confrontations**, Il prend conscience de ses limites et des difficultés de ses élèves par rapport au dispositif proposé. Une **tension** s'observe entre le souhait de motiver en suscitant le questionnement et le fait d'être face à des élèves qui se mettent difficilement en questionnement.



Par ailleurs, il se pose en soutien pour un élève en difficulté. Il a fait tout ce qu'il pouvait mais l'élève ne se sentait pas capable. Là, il prend conscience qu'il n'a pas de prise sur tout. Une tension s'observe entre le souhait de soutenir les élèves dans leur apprentissage et le fait d'être face à des élèves qui se sentent incapables d'apprendre. Il prend conscience de la limite de ses actions.

### Les spécificités du cheminement de « Tom »

Dès la formation, « Tom » définit des balises à propos d'une relation à construire et de la position à tenir pour un enseignant. Il prend en considération les deux pôles de la relation comme étant des entités en interaction et participant chacune à la construction de la relation.

La rencontre avec les élèves a provoqué un certain nombre de confrontations. Lues en termes de tensions, elles ont souvent révélé les limites relatives à lui comme enseignant, à sa relation avec les élèves et aux élèves eux-mêmes. Ainsi, « Tom » a pris conscience de ses difficultés en tant qu'enseignant pour établir un lien ou pour rester motivé, pour donner des arguments quant au sens des sciences. Il a découvert des élèves différents de ce qu'il attendait : démotivés, désintéressés, ingérables. Cela a parfois provoqué un sentiment d'étrangeté. Face à ces tensions, « Tom » a chaque fois investi les deux pôles de la relation : il a affiné la représentation des élèves (leurs besoins, leurs spécificités, les contraintes liées à qui ils sont) et s'est questionné par rapport à sa posture et à ses attentes, il a pris appui sur des ressources (collègues), a recherché des outils. Il a affiné ses postures dans les quatre facettes.

Une de ses spécificités est d'envisager la dynamique entre les facettes de la relation, le lien ontologique et le cadre éducatif étant des points d'appui pour développer les deux autres. Celles du contenu et de l'apprentissage sont également à associer au sein de la construction de dispositifs intéressants et motivants.

Une autre particularité de « Tom » est de s'interroger sur sa propre manière de construire la relation pédagogique<sup>50</sup>. Il décrit son processus de confrontation identitaire entre « sa théorie », construite en formation, et « le concret ». En termes d'ajustements, nous percevons, dans le temps, une prise de conscience des allers et retours continus et nécessaires entre ses théories et ses vécus. Il se rend compte que la relation se construit dans l'interaction, avec des publics chaque fois différents, dans des situations spécifique et inattendues, et que la régulation interactive est de mise.

Il s'inscrit dans un processus dynamique de construction identitaire. Les confrontations ne sont pas seulement vécues lors de la découverte du terrain et des contraintes y afférant. Les expérimentations réalisées au niveau des facettes du contenu et de l'apprentissage mènent à de nouvelles confrontations.

Une de ses forces réside dans la perception des ressources. Le soutien des collègues est une force identifiée rapidement et utilisée comme telle à plusieurs reprises. Certains élèves deviennent des ressources : certains groupes sont plus réceptifs, ils donnent des feed-back facilement sur leur ressenti de la relation.

De manière générale, « Tom » semble avoir pris appui sur les facettes du cadre éducatif, d'abord, et ontologique, ensuite, pour se donner des ressources, pour clarifier sa posture en tant que professeur de sciences et pour développer des actions.

### **Modifications et stratégies identitaires**

Les modifications identitaires observées au travers des ajustements montrent que « Tom » clarifie et étoffe progressivement son identité :

- en tant que personne et qu'enseignant spécifiques, il apprend à connaître ses élèves et à être connu d'eux pour être considéré et les considérer. Une réciprocité dans la relation passe par un lien de connaissance ;
- en tant qu'éducateur, il a à gérer le cadre de manière explicite et différenciée selon les groupes ;
- en tant qu'expert passionné, il peut intéresser les élèves, les accrocher mais il doit surtout veiller à maintenir leur intérêt et « à ne pas les perdre en chemin » ;
- en tant qu'expert, il peut prendre appui sur le programme ;

---

<sup>50</sup> Le fait d'avoir placé les images identitaires se rapportant à cette mise en réflexivité dans la facette du lien ontologique a fait en sorte qu'elle soit surreprésentée au niveau de notre analyse quantitative. L'analyse qualitative, menée par la suite, permet de relativiser l'investissement dans la relation interpersonnelle, avec les élèves.

- en tant qu'enseignant, il a à motiver les élèves en mettant des conditions en place, au niveau de l'accroche des contenus et des dispositifs d'apprentissage ;
- en tant qu'enseignant, il est face à des élèves envers qui il est capital de s'adapter ;
- en tant qu'enseignant, il n'est pas seul mais inséré dans une équipe et dans une école ;
- en tant qu'enseignant, il s'interroge sur sa pratique, fait des liens entre la formation reçue et les actes; remet sans cesse ses pratiques sur le métier.

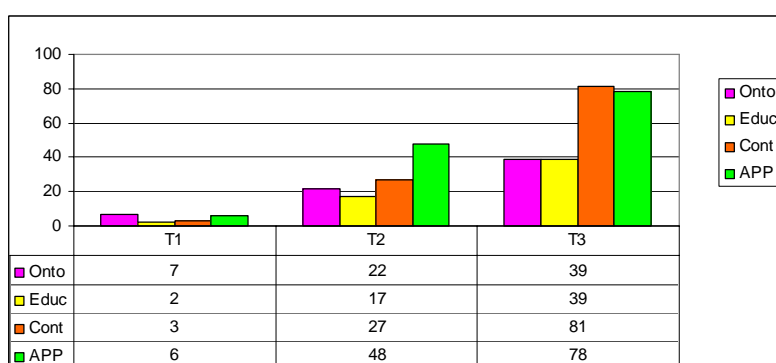
### 4.1.7. Etude de cas : Sujet n°34 « Luc »

« Luc » a terminé son master en mathématiques avant d'entamer sa formation pour enseigner. Il a attendu deux mois avant d'avoir son premier intérim. Lors du premier entretien (« T2 »), il n'avait pas encore fait son entrée dans le métier. Il a eu deux longs intérim après notre entretien, un dans l'enseignement professionnel et un autre, en juin, dans l'établissement où il a pu poursuivre l'année suivante. Lors du deuxième entretien, il a quasi une expérience d'une année derrière lui et est engagé pour une année.

## Analyse descriptive

### Les préoccupations de « Luc » pour les facettes de la relation pédagogique

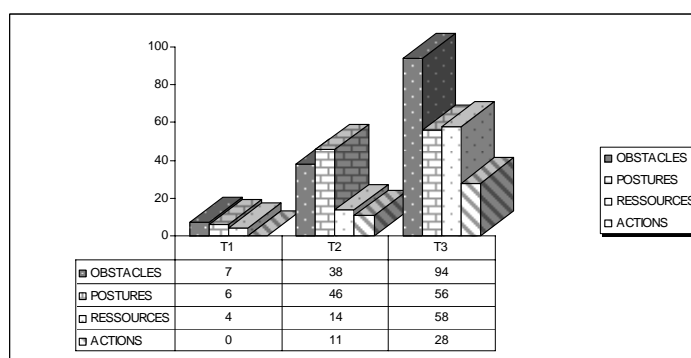
Le nombre d'images identitaires rassemblées dans chaque facette au sein des trois cartes est reporté dans un histogramme qui rend compte des préoccupations pour chaque facette de la relation au cours du temps.



La facette de l'apprentissage compte le plus d'images identitaires au cours du temps. En « T2 », c'est d'abord la facette de l'apprentissage et ensuite celle du contenu qui manifestent les plus fortes augmentations. En « T3 », la croissance est toujours la plus élevée dans ces deux facettes, surtout dans celle du contenu.

La répartition des images identitaires semble s'équilibrer selon deux groupes, le plus important rassemble les facettes du contenu et de l'apprentissage et l'autre, la facette du lien ontologique et celle du cadre éducatif.

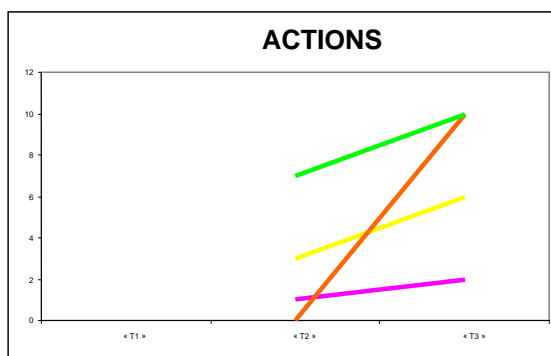
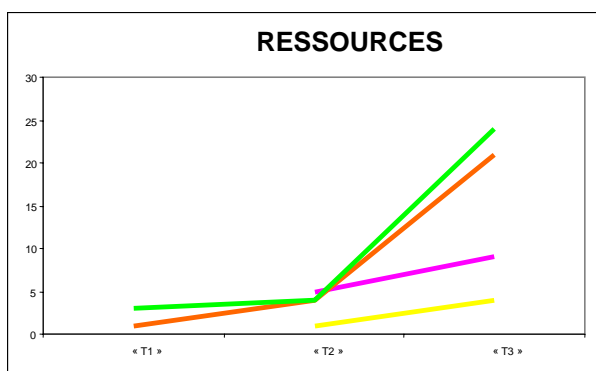
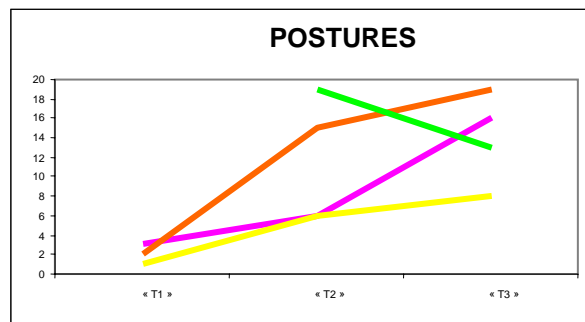
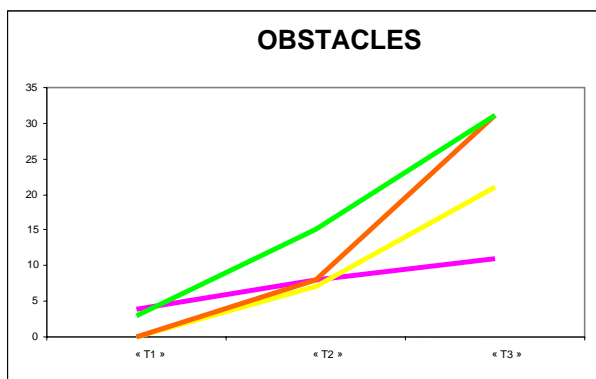
Le comptage des images identitaires associées aux étiquettes « obstacles », « postures », « ressources » et « actions » permet d'aborder nos données selon un autre angle.



De manière générale, le nombre d'images identitaires associées aux obstacles croît au cours du temps. Cette croissance pourrait s'expliquer par le fait que l'entrée dans le métier se réalise entre le « T2 » et le « T3 ». Le nombre d'actions

et de ressources augmente aussi entre le « T2 » et le « T3 ». Cette croissance est plus forte pour les ressources. Les postures augmentent en « T2 », où elles sont les plus nombreuses, et restent stables en « T3 ».

Le croisement des données issues des deux types de comptage décrits ci-dessus soutient les représentations graphiques qui suivent. Ces dernières permettent de visualiser l'évolution du nombre d'images identitaires relatives à des obstacles, des postures, des ressources et des actions au sein des quatre facettes dans le temps.



Le graphique des « **obstacles** » indique une augmentation dans les quatre facettes au cours du temps. Néanmoins, leur nombre est plus élevé dans les facettes de l'apprentissage et du contenu.

Dans le graphique relatif aux « **postures** », nous observons une croissance générale dans les trois facettes du lien ontologique, du cadre éducatif et du contenu. Celle du contenu marque la plus forte augmentation. La facette de l'apprentissage, absente en « T1 », présente le nombre d'images identitaires le plus élevé en « T2 ». Il décroît en « T3 ».

Le graphique des « **ressources** » montre d'abord une présence dans les facettes de l'apprentissage et du contenu en « T1 ». Même si nous en observons dans les quatre facettes en « T2 », c'est en « T3 » que la croissance est la plus forte, surtout dans les facettes du contenu et de l'apprentissage.

Quant au graphique des « **actions** », elles sont absentes en « T1 ». En « T2 », elles sont les plus nombreuses dans les facettes de l'apprentissage et du cadre éducatif. En « T3 », leur nombre augmente dans les quatre facettes. C'est dans la facette du contenu que la croissance est la plus forte.

Cette analyse permet d'initier quelques hypothèses pour les différentes facettes.

De manière générale, les facettes de l'apprentissage et du contenu constituent des préoccupations importantes pour « Luc ».

La facette de l'apprentissage se caractérise par un nombre toujours croissant d'obstacles, de ressources et d'actions. Les postures sont très présentes lors du premier entretien et diminuent légèrement par la suite. Elle semble être un lieu de définition de postures avant l'entrée dans le métier. Après, elle devient davantage un lieu de confrontations et d'ajustements via des ressources et des actions.

La facette du contenu devient une préoccupation très largement représentée. Elle est davantage investie après l'entrée effective dans le métier. Les obstacles y sont très présents ainsi que les postures. Elle semble être un lieu de confrontations et d'ajustements surtout en « T3 », via des augmentations de postures, de ressources et d'actions.

La facette du lien ontologique est évoquée tout au long du parcours tout en comptant moins d'images identitaires. Elle se caractérise par des augmentations de postures et d'obstacles au cours du temps. Les postures restent les plus représentées. Une croissance s'observe également au niveau des ressources et des actions entre « T2 » et « T3 ». Cette facette semble surtout être un lieu de définition de postures et d'ajustements, même si de légères confrontations y sont vécues.

La facette du cadre éducatif est abordée tout en comptant, elle aussi, moins d'images identitaires. Des obstacles et des postures sont observées en « T2 » et augmentent en « T3 ». Des actions et quelques ressources sont aussi observées en « T3 ». Les obstacles restent les plus représentés au cours du temps. Cette facette semble être un lieu de confrontations lors de l'entrée effective dans le métier.

## Description des confrontations et des ajustements

### LA FACETTE DU LIEN ONTOLOGIQUE

**Dès la formation**, « Luc » relève ce que la relation devrait être : « *il faut avoir une relation humaine basée sur l'écoute et le dialogue* ». Cette relation ne doit « *pas être dictée par les pleurs ou la tristesse* », elle ne doit pas donner aux élèves l'impression qu'ils « *sont des numéros* », qu'ils ne sont pas « *des personnes à part entière* ».

**Après sa formation**, conformément à ce qu'il évoquait : il s'agit pour lui « *d'être ouvert* », « *de parler avec les élèves* », « *de les écouter* ». Il se positionne en tant qu'enseignant.

Il pointe des CONFRONTATIONS vécues en stage. « Luc » tente déjà de S'AJUSTER en pointant des ressources et en affinant ses postures.

- « Luc » a pu prendre appui sur les cours de psychopédagogie à partir desquels il a « *appris une autre façon de voir les élèves* » car « *la formation universitaire ne nous apprend pas à nous ouvrir* ».

- « *Il y a des élèves qui ne font rien* ». Ces attitudes questionnent son souhait d'ouverture. Il affine cette posture. Il dit l'adapter en fonction des réactions des élèves : il s'agit de « *faire de l'ouverture au début* » et de « *se refermer si les élèves n'apprennent pas* ».

La connaissance des élèves par leur prénom est ajoutée comme élément à prendre en considération. Il pointe une CONFRONTATION vécue en stage et une autre qu'il anticipe.

- En stage, il ne savait envoyer au tableau que les élèves qu'il connaissait. Des élèves lui ont explicitement reproché de ne pas connaître leur prénom. Il semble AJUSTER ses postures suite à ce vécu : il considère « *important d'appeler les élèves par leur prénom* ».
- Par rapport à sa prochaine entrée dans le métier, il se dit que ce ne sera pas évident de retenir rapidement les prénoms de quatre à cinq classes, d'autant plus que les listes d'élèves n'arrivent pas tout de suite. De plus, les élèves peuvent échanger les étiquettes sur lesquelles ils ont écrit leur prénom. Aucun AJUSTEMENT n'est envisagé.

**Un an plus tard**, des AJUSTEMENTS sont observés au niveau des postures. « Luc » ne parle plus de relation humaine mais de « *relation de personne à personne* ». L'attitude d'ouverture consiste à « *prendre appui sur la relation de personne à personne* ». La fermeture évoquée en cas de non investissement des élèves reste présente : il s'agit « *d'être complice avec les élèves qui s'investissent en retour* ». L'écoute et le dialogue se sont transformés en « *il est important de s'intéresser à eux (aux élèves)* ».

« Luc » continue à évoquer le fait de connaître les élèves, qui semble devenir un lieu D'AJUSTEMENTS. Il affine cette posture : « *les élèves se sentent rejetés si on ne les appelle pas par leur prénom, c'est une manière de reconnaître leur identité propre* ». Il ajoute qu'il est important de les connaître pour que cela aille. Concrètement, dans sa classe, il les appelle ainsi et a profité des interrogations pour connaître leur prénom. Plusieurs ressources sont évoquées : le nombre d'élèves est limité, il y a quelques nouveaux par rapport à son intérim de l'an passé. Il se rend compte qu'il met rapidement un nom sur un visage.

D'autres postures sont ajoutées. Par rapport à la confiance, « Luc » pense que « *si on leur montre qu'on leur fait confiance, ils auront confiance en retour* ». Par rapport au fait de vivre des activités en dehors de l'école avec certains, « Luc » se dit prêt à « *accepter de partir en voyage scolaire avec les 5<sup>e</sup>* ». Par rapport au fait de vivre une relation spécifique, « Luc » accepte d'« *être adoré par certains et détesté par d'autres* », même s'il dit aimer « *sortir du lot* » et « *rigoler avec ses élèves* ».

Des ressources sont ajoutées. Elles concernent les élèves : le fait qu'ils travaillent, qu'ils soient attachants, qu'ils sourient, qu'ils soient contents quand « Luc » parle avec eux et qu'« *on puisse leur faire confiance* ».

« Luc » vit une CONFRONTATION avec un groupe d'élèves de quatrième année : « *La mayonnaise ne prend pas avec eux* », « *ils n'étudient pas* », ils ont un « *comportement exécrationnel* », « *ils ont un ego surdimensionné* ». En plus, ils demandent un maternage et sont « *un peu trop vite potes* ».



Des AJUSTEMENTS sont perceptibles en termes de postures. « Luc » prend conscience qu'il n'aime « *pas materner les élèves* », qu'il n'est « *pas prêt à écouter leurs jérémiades* ». Il évoque son intention de « *leur faire comprendre qu'ils sont à la charnière entre la 3<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup>* » et le fait « *de devoir être autrement avec ces élèves* », à savoir ne pas prendre appui sur la relation de personne à personne avec eux.

---

### LA FACETTE DU CADRE ÉDUCATIF

---

**Dès la formation,** « Luc » relève qu'il ne s'agit « *pas d'établir une relation copain/copain avec les élèves* » et que « *les élèves ont besoin que des limites leur soient imposées* ».

**Après sa formation,** « Luc » relève des CONFRONTATIONS vécues lors de ses stages. Elles concernent la gestion de la discipline. Elles l'ont poussé à des AJUSTEMENTS.

- Il a dû « *s'en prendre à un élève qui faisait le zouave* », c'était « *un élève olé olé* », les autres « *ont eu peur* ». Suite à cette difficulté, il a « *regretté ne pas avoir réagi dès le départ* ». Il pointe le fait de moins maîtriser le contenu comme un obstacle : cela ne lui a pas permis de porter une attention sur la discipline dès le départ. En termes D'AJUSTEMENTS, il s'est dit que, en tant qu'enseignant, il « *devait mettre la discipline dès le départ* », « *il faut tenir ses élèves* ». Il se perçoit comme étant « *le capitaine* » et les élèves « *ses matelots, à ses ordres* ». Il prend appui sur le travail réalisé en formation initiale sur l'autorité : les élèves disaient qu'« *ils voulaient que le prof donne des règles* ».
- En fin de stage, les « *élèves étaient dissipés* » et en plus « *ils rouspètent quand on les punit de trop* ». En termes D'AJUSTEMENTS, il a posé des actes : il a eu l'idée de « *les ennuyer en leur donnant des TP en néerlandais* » comme punition. « Luc » a aussi simulé « *une interro. surprise* » ou « *débité son cours sans se retourner* ».

**Un an plus tard,** « Luc » n'évoque plus explicitement la discipline. Des indicateurs D'AJUSTEMENTS sont observés au niveau de ses postures. Son souhait est qu'il y « *ait une bonne ambiance dans sa classe* ». Il n'a « *pas envie de voir arriver les élèves avec une tête jusque par terre* ». La confiance est un élément important à privilégier pour soutenir une bonne ambiance. Il relève aussi des ressources au niveau de la maturité des élèves et dans le fait qu'ils viennent avec le sourire en classe.

À côté de cela, il s'interroge sur les punitions à donner. Cette question prend sa source dans une CONFRONTATION : il a « *du mal à punir* » ; les punitions qu'il donne ont « *peu d'effet* » ; il s'énerve et ne « *voit pas l'utilité* » quand il crie. Et puis, selon « Luc » cela « *ne change rien au niveau de la personnalité des élèves* » ; certains d'entre eux « *n'ont pas peur du prof* » et des « *parents trouvent que ce n'est pas grave* » quand leurs enfants font les zouaves.

Face à cela, « Luc » tente de s'AJUSTER. Il dit ne pas trouver d'utilité à la punition tout en étant en recherche d'une punition idéale, qui ennuerait les élèves. Il a fait quelques tentatives : « *faire recopier des définitions* », « *faire une interro surprise* », « *donner une punition générale* », « *saquer à la moindre connerie* ». Il perçoit des

ressources dans le fait que certains élèves respectent encore les enseignants et/ou en ont peur.

En outre, il vit une autre CONFRONTATION avec le groupe des élèves de quatrième. Ces élèves « *manquent de respect* », n'ont « *peur de rien* » et sont parfois « *vislards* » ou « *de mauvaise foi* ». Selon « Luc », ils vivent leur adolescence mais de manière bizarre : ils se moquent de tout. Et puis, « *ils sont trop vite pote avec* » lui. Cet élément va directement à l'encontre de ses intentions de départ (*ne pas être copain/copain*). De son côté, il n'arrive pas à leur faire confiance.

Face à cette situation, il évoque des AJUSTEMENTS au niveau de la posture à adopter avec ces élèves : il ne s'agit « *pas de prendre appui sur la relation de personne à personne mais d'entrer par le cadre éducatif* », de montrer qu'il n'est « *pas ami mais un peu supérieur* ». Il s'agit aussi de « *sévir* ».

---

## LA FACETTE DU CONTENU

---

**Dès la formation**, « Luc » évoque la relation dans un versant négatif : « *il ne faut pas être un maître abstrait* », ni « *un maître qui détient le savoir sans le partager* ». Du côté des élèves, il pointe une ressource dans le fait qu'ils puissent apprendre quelque chose qu'ils aiment.

**Après la formation**, il développe la position évoquée en formation. Il a l'intention de « *ne pas se poser en maître abstrait qui débite ses théorèmes* ».

« Luc » évoque d'abord son propre rapport aux mathématiques, tel qu'il le perçoit dans le temps. En tant qu'élève, il accordait une grande « *importance au contenu* », il « *aimait les maths* » et « *voulait privilégier les math avant tout* ». Maintenant, en tant que professeur, il reconnaît avoir changé et ne « *plus vouloir privilégier le contenu avant tout* » même s'il continue à accorder de l'importance à la facette du contenu et de l'apprentissage. Pour lui, il est « *préférable de supprimer un chapitre pourvu que les élèves maîtrisent les autres* ». La maîtrise par les élèves est privilégiée par rapport au fait de survoler des contenus. L'expérience des stages a participé à cet AJUSTEMENT de posture.

Il évoque ensuite le rapport que des élèves auraient avec le contenu. En référence à sa connaissance des élèves, il pointe des CONFRONTATIONS POTENTIELLES : ils sont « *souvent déconnectés des math* », « *ils n'aiment pas au départ* », « *ils n'aiment pas la géométrie* », « *c'est une matière plus difficile pour eux* ». En plus, les enseignants « *ne sont pas non plus toujours motivants* ». Face à ces obstacles, il prend position et développe des postures propres. Selon lui, « *il est possible de leur faire aimer* », « *de s'adapter à leurs désirs* », « *sans s'adapter à tous leurs désirs* ». Une des ressources réside dans « *la volonté du prof de faire aimer* ».

Il pointe une CONFRONTATION vécue en stage : il était « *le nez sur le tableau* » et il a « *laissé une erreur* ». Cela lui a permis de clarifier son rapport à l'erreur : il s'est dit qu'il « *pouvait se tromper* », sans pour autant dire que l'on peut arriver en improvisant. Dans les faits, il l'a admis devant ses élèves. C'est selon lui, une

« *manière de ne pas se montrer supérieur* ». Il a également relevé que les élèves repèrent l'erreur. Pour lui, cela indique qu'ils sont attentifs.

**Après une année**, « Luc » conserve sa volonté de faire aimer les math. Il affine cette posture et pose des actes.

Essayer de faire aimer les math, c'est « *essayer de bien les faire comprendre* ». Il s'agit de « *faire apprendre les math en s'amusant* », car « *on peut vraiment leur apprendre quelque chose de génial* ». Il caractérise sa posture au niveau du contenu en disant « *être en one man show devant les élèves pour les intéresser* ». Il relève également le fait de « *pouvoir s'adapter aux désirs des élèves mais pas trop* ». Des actions ont été posées : « *raconter des anecdotes* », « *faire des comparaisons* », « *prendre du temps pour expliquer les contenus* ». Il a pris appui sur la confiance qu'il avait dans les élèves et sur la relation interpersonnelle construite avec eux.

Il ajoute une posture liée au souhait de « *tirer les élèves vers le haut* ». « Luc » prend appui sur une posture d'exigence : il se dit « *non partisan du fait de s'arranger pour les laisser passer* ». Lui ne veut « *pas les rabaisser* », il a le souci de « *les remonter* ». Il prend appui sur l'expérience d'enseignement vécue avec des élèves du professionnel au cours d'intérim réalisés dans le courant de l'année écoulée : « *ces élèves n'apprécient pas qu'on les prenne pour de la merde* » et ils sont motivés car ils ont des perspectives de travail pour la suite. Il relève aussi le soutien de la relation interpersonnelle : « *ils m'aimaient bien* ». Il pointe également des attitudes porteuses auprès des élèves de l'année en cours : « *les 5<sup>e</sup> et les 6<sup>e</sup> étudient* », « *ils ont choisi l'option des math* », « *ils l'apprécient aussi et veulent faire des études supérieures* », « *ce sont des élèves qui savent ce qu'ils veulent* ». Cette expérience semble lui permettre d'étoffer cette posture. Il repère également des ressources liées au temps : il est engagé pour une année, il a la possibilité de les voir progresser.

Outre ces indicateurs D'AJUSTEMENTS, « Luc » vit des CONFRONTATIONS au niveau de sa rencontre avec certains élèves.

- Il n'arrive pas à adopter la posture envisagée avec une classe. Il relève un certain nombre d'obstacles : ses élèves de 4<sup>e</sup> n'étudient pas, rouspètent et surtout, ont fait le choix des math en fonction des horaires. De plus, il se rend compte que, en tant qu'enseignant, il n'a pas toujours envie d'intéresser les élèves.
- Avec certains élèves en difficulté : il se rend compte qu'il n'arrive pas à aider tous les élèves, certains ne s'en sortent pas.
- Pour lui les math permettent un certain raisonnement logique mais les élèves ont une représentation restreinte des math, ils ne voient pas qu'elles sont partout. De son côté, il éprouve des difficultés à expliquer le sens des math, concrètement.

Au vu de ces obstacles, « Luc » ajoute une posture. Tout en maintenant un certain niveau d'exigence, il s'agit de faire des choix dans les contenus à voir et de rester sur des choses simples.

En ce qui concerne son rapport à l'erreur, il lui arrive encore de faire des erreurs de distraction parce qu'il a changé un énoncé en dernière minute ou parce qu'il n'a pas eu le temps de faire les exercices avant. Il conserve sa posture de « *ne pas se montrer comme le Dieu des math* » et de « *pouvoir se tromper* » tout en la restreignant : il s'agit de ne « *pas le faire tout le temps* ». Le fait que les élèves puissent repérer les erreurs constitue une ressource : ils sont attentifs, montrent qu'ils sont critiques, en questionnement par rapport à ce que le professeur apporte.

D'autres CONFRONTATIONS sont décrites et semblent davantage liées à lui :

- il manque de temps pour bien préparer ses cours, il les prépare rapidement ;
- en plus, il veut parfois faire trop ;
- il éprouve quelques difficultés à s'y retrouver dans le découpage des contenus, différent de celui utilisé l'année précédente lors de ses intérim en professionnel.

---

### LA FACETTE DE L'APPRENTISSAGE

---

**Dès la formation**, « Luc » pointe des ressources et des obstacles à l'apprentissage des élèves. « *Une relation dictée par l'échec* », où l'élève apprend mal ou rien, constitue un obstacle, tandis que le fait de tirer un gain, une amélioration pour soi de la relation ou d'avoir le sentiment d'apprendre quelque chose d'utile constituent des ressources.

**Après la formation**, il développe une posture par rapport à l'apprentissage de ses élèves : « *il est important qu'ils comprennent.* » Il veut bien tout essayer pour aider les élèves à apprendre mais il ne va pas s'acharner s'il n'y a pas de réaction en retour. Une ressource réside dans la réaction des élèves et dans le fait qu'ils acceptent de se battre pour comprendre.

En tant qu'enseignant « *il doit s'adapter à eux* ». **Mais** l'identification d'obstacles laisse entrevoir trois CONFRONTATIONS potentielles :

- une même classe rassemble des cancre et des têtes de classes ;
- un enseignant peut avoir tendance à baisser le niveau ;
- un enseignant peut aborder des choses trop compliquées pour les élèves.

Des AJUSTEMENTS sont perceptibles dans le discours de « Luc ». Face à de telles situations, il s'agit de « *pouvoir s'adapter mais pas de trop* » ; de « *s'adapter sans couler les têtes de classe* » ; d'« *aller plus loin avec certains mais pas au détriment des autres* ». Cette posture envisagée prend appui sur son expérience de stage : « *il a compris qu'il fallait diminuer le niveau et l'élever après* », « *il s'agit d'augmenter le niveau progressivement* ». Il se rend compte qu'il doit utiliser des mots simples pour être compris par les élèves. De manière générale, « *il ne s'agit pas de les démolir* », mais de « *les encourager* ».

Dans ses stages, il a posé des actions dans ce sens : « *prendre le temps d'expliquer* » ; dire « *on monte et on descend plutôt que croissant/décroissant* », poser des questions, dire « *on repart de zéro, ensemble* ». Des ressources émergent dans les

réactions des élèves : ils s'en sortent avec des exercices compliqués. « Luc » est agréablement surpris par les élèves.

Par ailleurs, il pointe des réactions d'élèves, vécues en stage, qui l'ont également CONFRONTÉ à la manière d'aborder les élèves lorsqu'ils sont en train de travailler. Il lui est arrivé d'en envoyer au tableau car c'est pour lui une manière de les responsabiliser par rapport à l'apprentissage **MAIS** :

- les élèves ont peur du ridicule quand on les envoie au tableau, certains y vont de manière nonchalante et d'autres comme des stars ;
- ils croient toujours que leur copie est mauvaise quand le professeur s'attarde. Ils ne comprennent pas que l'enseignant doit entrer dans leur raisonnement pour le comprendre ;
- les élèves ont peur d'arrêter l'enseignant pour lui poser une question, ils ont peur de poser des questions bêtes.

Face à ces situations, « Luc » relève qu'il était important que les élèves puissent comprendre qu'il n'y avait pas de question bête, que l'enseignant devait prendre du temps pour entrer dans leur raisonnement et que le fait d'être au tableau permet à l'enseignant de les aider.

**Un an plus tard**, il continue à développer sa manière d'envisager son soutien à l'apprentissage des élèves. Il ajoute le fait de rendre confiance et d'utiliser le dispositif « travail en groupe ».

Au niveau du soutien à apporter à l'apprentissage des élèves, il vit des CONFRONTATIONS avec ses élèves de quatrième qui « *n'étudient pas* », qui sont « *fainéants* », qui trouvent « *des excuses bidons* », qui « *vivent sur leurs moyens* ». Il AJUSTE sa posture. Pour lui, il ne sait faire quelque chose qu'avec des élèves qui font un minimum. Il n'admet pas qu'il n'y ait même pas un effort et il veut bien les aider quand ils ont étudié. Il pointe aussi qu'il « *comprend la situation de certains élèves qui doivent travailler le week-end* » et qui ne peuvent pas investir comme ils le voudraient. Les ressources se situent au niveau des élèves : « *qui travaillent* », « *qui écoutent* », « *qui ont de bons points* » et « *qui posent beaucoup de questions* » et au niveau de la relation interpersonnelle : certains « *me connaissent* ».

Au niveau de la manière d'aborder les élèves au sein des dispositifs, « Luc » continue à vivre des CONFRONTATIONS lorsqu'il regarde les copies : « *les élèves ne comprennent pas que ce n'est pas toujours facile d'entrer dans leur raisonnement* », ou lorsqu'il envoie des élèves au tableau. Ils ont toujours peur. Ces deux confrontations ont poussé « Luc » à S'AJUSTER.

- Par rapport au fait de regarder les copies, il a pris appui sur les groupes constitués au sein de la classe. Ces personnes s'entraident, s'expliquent mutuellement les choses, travaillent ensemble et créent un langage commun. Selon « Luc », cette cohésion et cette entraide constituent des atouts pour l'enseignement supérieur. Ce vécu l'a poussé à se positionner par rapport aux travaux de groupes : il envisage des regroupements ponctuels par affinités. Il y relève des ressources : les élèves apprennent les uns des autres, un plus fort peut expliquer à un plus faible. **Mais** des risques persistent chez

des élèves qui risquent de copier l'un sur l'autre plutôt que d'apprendre l'un de l'autre ou qui ne comprennent pas qu'il faut aussi travailler en dehors de la classe.

- Par rapport aux peurs des élèves, « Luc » a pris conscience de la situation de ses élèves : ils ont vécu des expériences difficiles avec un enseignant qui se fâchait quand ils faisaient des erreurs au tableau. Il souligne l'importance pour les élèves d'avoir confiance en leurs réponses et d'être en confiance avec l'enseignant. En conséquence, il accorde une attention particulière à ces aspects et affirme son souhait de ne pas voir les élèves sombrer. Il veut les soutenir dans leur apprentissage en étant soucieux de cet aspect. Il pose des actes : expliquer plusieurs fois, faire expliquer aux autres, les faire rire, féliciter, proposer une explication en dehors des cours. Les bons points et le travail en petits groupes sont pour lui des atouts pour réinstaurer cette confiance.

---

### **Analyse : construction de sens**

---

#### **Des stratégies identitaires**

En regard des apports de certains auteurs, différentes stratégies identitaires peuvent déjà être observées dans le cheminement de « Luc ».

- Face à un incident critique (Brandtstädter), « Luc » cible certains élèves pour atteindre ses buts.
- En regard des travaux de Cattonar, on peut voir qu'il modifie certaines représentations en y associant des éléments nouveaux. Il clarifie ses intentions et complexifie ses représentations, surtout dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Des modifications identitaires importantes sont observées avec certains groupes d'élèves. Elles semblent contextualisées.
- En référence à Gohier, nous observons une forme de compromis stratégique dans le fait de différencier ses postures selon les élèves, ce qui permet à « Luc » d'atteindre ses buts partiellement redéfinis.
- Au niveau de la manière d'intégrer les contraintes (Nault), il semble s'engager dans des formes de conformisme aveugle : il agit en fonction de ce qu'il a décidé de faire et avec les élèves qui rencontrent ses attentes, il s'adapte aux réactions de certains élèves.
- Au niveau du processus de socialisation professionnelle (Dubar) : « Luc » semble être en rupture avec des identités attribuées en souhaitant ne pas punir.
- Au niveau des expérimentations (Nault et Huberman), « Luc » est dans une démarche d'expérimentation, surtout dans la facette de l'apprentissage.
- Au niveau des stratégies de coping (Laugaa), nous observons la mise en place de cours traditionnels avec certains groupes.

Ces regards mettent en lumière des éléments relatifs à une construction identitaire. Nous observons des spécificités au sein des différentes facettes de la relation pédagogique. C'est pourquoi nous choisissons d'affiner nos analyses en prenant appui sur le schéma descripteur.

### Les confrontations et ajustements à la lumière du schéma intégrateur

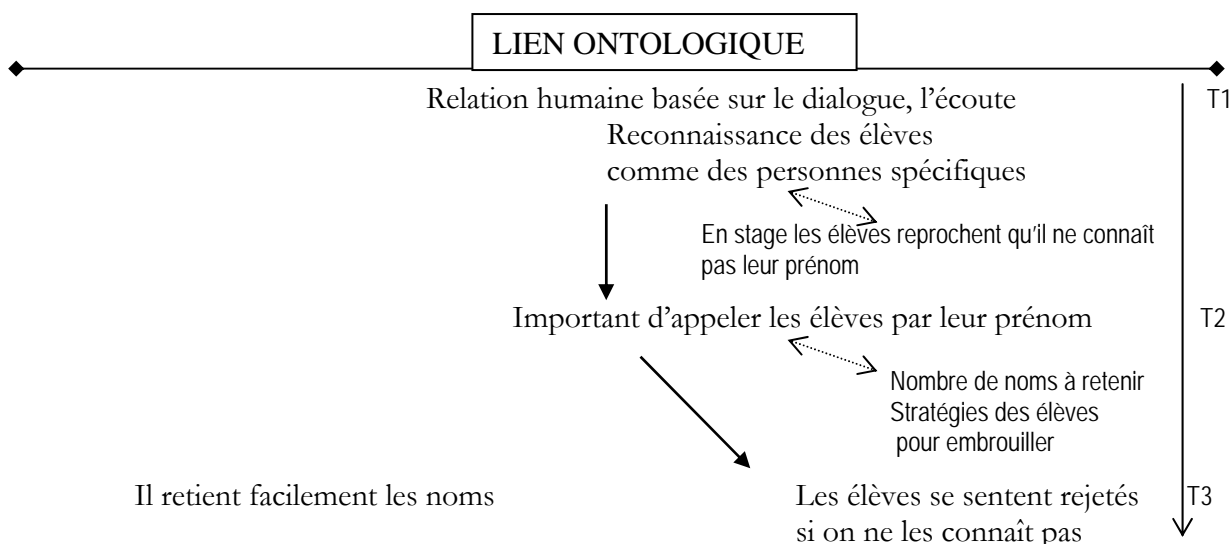
Les quatre axes représentent chacun une facette de la relation pédagogique. Ils permettent d'illustrer, à travers les postures évoquées au cours du temps, la manière dont « Luc » investit les différentes facettes de la relation. Prenant appui sur les confrontations et ajustements, ils laissent entrevoir des tensions vécues dans le fait de prendre sa place d'enseignant au sein de cette relation tout en donnant de la place aux élèves.

Dès sa formation, « Luc » parle de la relation pédagogique, de ce qu'elle devrait être et ne pas être. Après sa formation, il revisite ses propos à la lumière de l'expérience de ses stages. Il perçoit des confrontations et procède déjà à des ajustements. Par la suite, c'est sur son vécu d'enseignant qu'il prend appui. Les confrontations sont plus nombreuses. Certaines sont suivies d'ajustements.

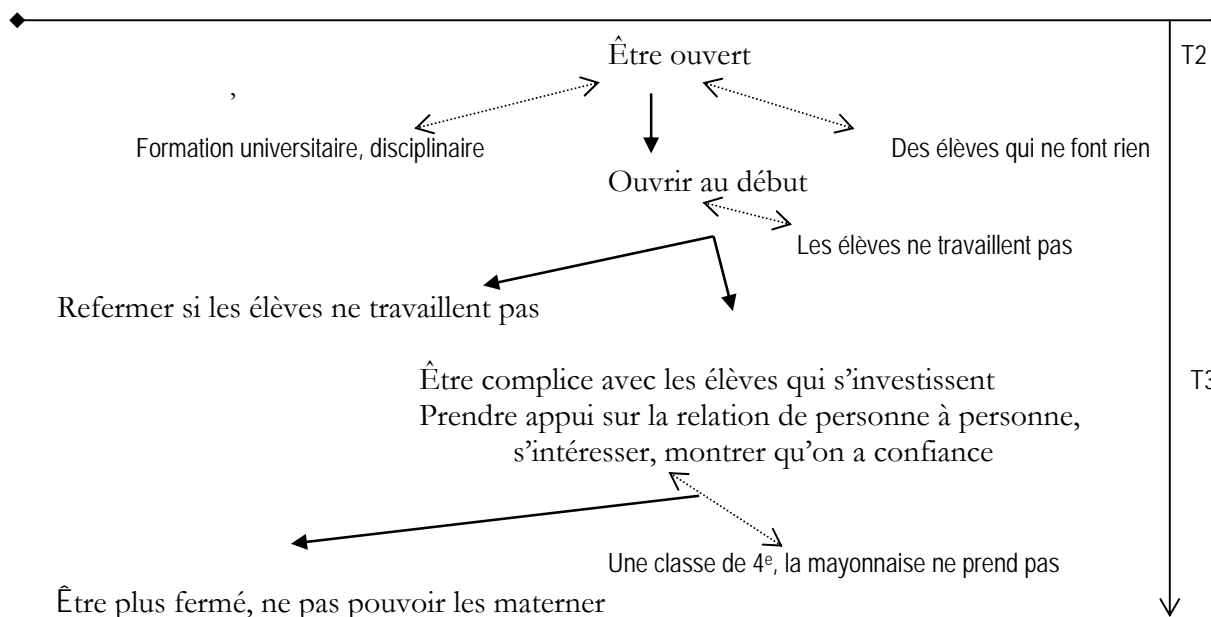
La **facette du lien ontologique** est régulièrement abordée, tout en restant quantitativement moins représentée. « Luc » l'évoque via la connaissance des élèves et l'ouverture.

Il envisage une posture fondée sur une relation humaine et sur la prise en considération des élèves. Elle se traduit par une position au centre droit de l'axe.

Après avoir vécu ses stages, il se rend compte que les élèves ont besoin d'être pris en considération et que cela passe par le fait d'être appelé par son prénom. Même s'il envisage certaines **confrontations** liées aux élèves et à l'organisation de l'école, il prend conscience de ses forces : il arrive facilement à connaître les prénoms des élèves.



Un an plus tard, les **confrontations** anticipées ne sont pas vécues. « Luc » continue à envisager l'importance de la connaissance des élèves et agit dans ce sens. Il se positionne dans le centre droit de l'axe et spécifie encore sa manière d'envisager la relation de personne à personne : elle est première et constitue un point d'appui pour les autres facettes. Il ne semble pas vivre de **tension** par rapport à la connaissance des élèves.



Lors du premier entretien, « Luc » envisage aussi d'adopter une attitude d'ouverture à l'égard des élèves. Il pointe certaines **confrontations** potentielles liées à sa formation disciplinaire. Dès ce moment, il envisage d'adapter cette posture d'ouverture en fonction de la réaction des élèves : il adopterait une posture fermée, plus à la gauche de l'axe, en cas de non investissement des élèves. Une **tension** est perceptible entre le fait de vouloir être ouvert avec les élèves et le fait de ne pouvoir l'être qu'avec ceux qui s'investissent.

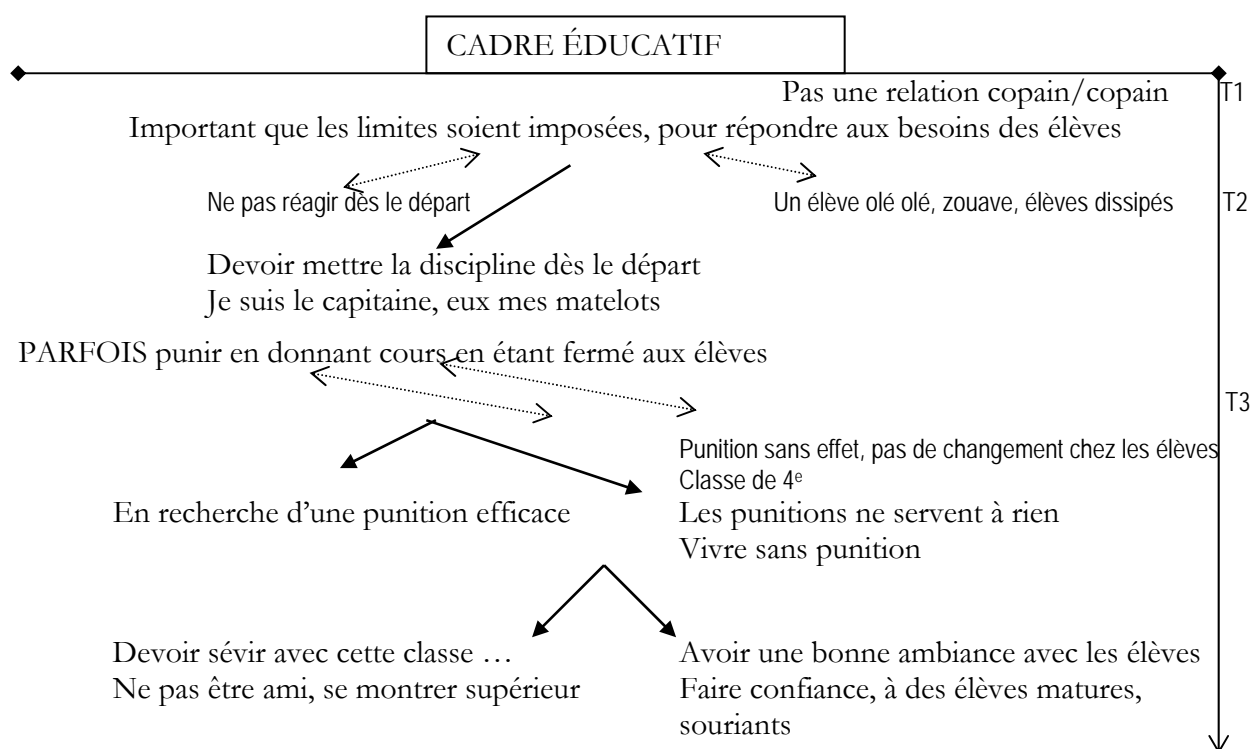
Un an plus tard, il adopte une posture d'ouverture avec ses élèves 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>, et adopte une attitude plus fermée avec ses élèves de 4<sup>e</sup> qui ne s'investissent pas. Ainsi, il semble **renoncer** à être ouvert avec cette classe. Il prend appui sur l'ajustement envisagé et se positionne plus à la gauche de l'axe avec certains groupes. Ses postures semblent conditionnée par le contexte du groupe avec lequel il entre en relation.

La **facette du cadre éducatif** est un lieu de confrontations surtout lors du deuxième entretien. « Luc » l'aborde en parlant des limites et des punitions.

Dès la formation, à travers son envie de ne pas établir de relation copain copain, « Luc » manifeste son souhait de ne pas se positionner trop à la droite de l'axe. Il se place d'emblée davantage vers le centre gauche de l'axe, dans une posture d'imposition des limites.

L'expérience des stages lui a fait vivre des **confrontations** liées à des obstacles qui le concernent lui et les élèves. Elles laissent entrevoir une **tension** entre le fait de vouloir établir des limites et le fait de pouvoir le faire dès le départ. Après ses stages, il se pose explicitement en faveur d'un cadre imposé par l'enseignant où il serait un capitaine face à des matelots. Son intention explicite est de privilégier une position dans le centre gauche de l'axe.





Une année plus tard, il vit une **confrontation** en regard des réactions des élèves face aux punitions. « Luc » se questionne par rapport à l'utilité d'une punition et se met en recherche d'une punition efficace, c'est-à-dire qui lui permettrait de tenir sa place de capitaine. Une **tension** est perceptible entre le fait de vouloir renoncer à la punition et le fait de pouvoir provoquer un changement de comportement chez les élèves (efficacité). Il ne voit pas d'autres moyens que les punitions mais préférerait vivre sans.

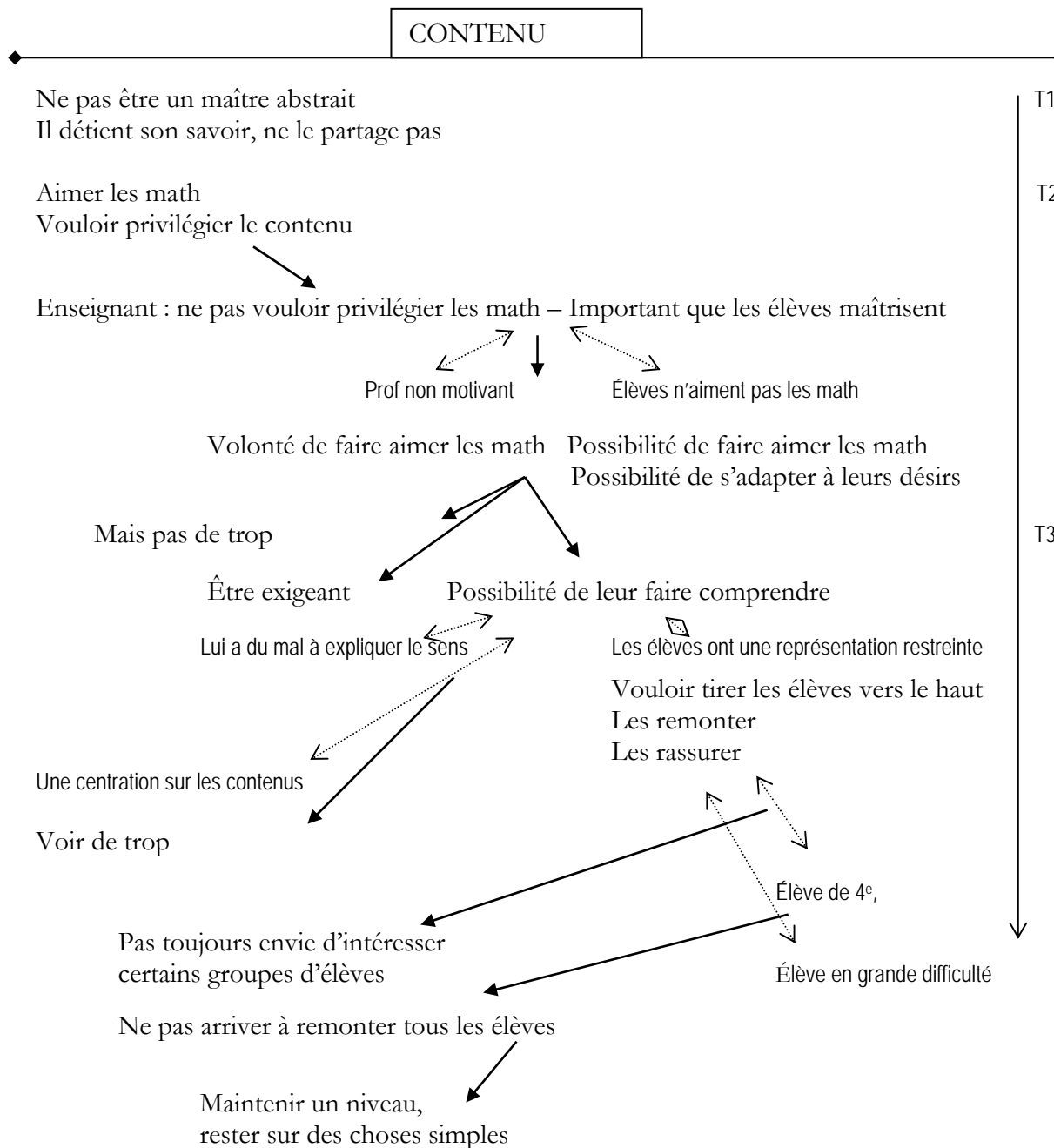
Dans une tentative **d'ajustement**, il envisage deux types de posture en fonction des groupes. Avec certains, il devra sévir et ainsi adopter une position plus à gauche. Avec d'autres, il pourra leur faire confiance et ainsi, se placer plus à la droite de l'axe. Il **renonce** à une position commune pour tous. Il clarifie sa position et la différencie selon les groupes.

La **facette du contenu** constitue une préoccupation importante. « Luc » l'aborde via son rapport au contenu, sa volonté de faire aimer les math et de maintenir le niveau.

Il envisage d'abord cette facette en creux : il ne s'agit pas d'occuper une place à l'extrême gauche. Il évoque ensuite son rapport aux math en tant qu'élève et en tant qu'enseignant. Il montre ainsi qu'il a déjà adapté sa posture pour envisager les math d'un point de vue enseignant. Ce nouveau regard implique les élèves. Cet ajustement indique une décentration de « Luc » par rapport à son regard d'élève. Il semble définir son projet professionnel au sein de cette facette.

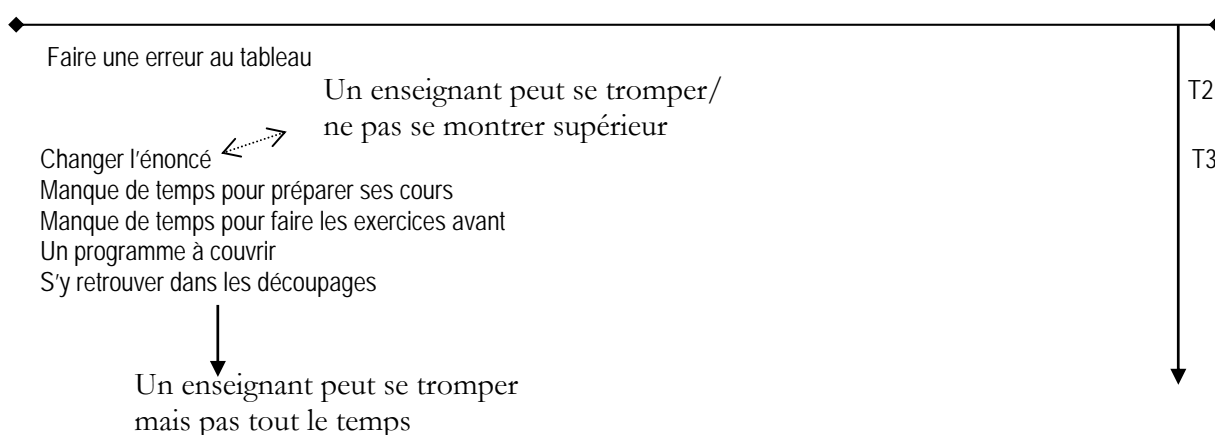
« Luc » prend appui sur son projet et en y impliquant les élèves : il veut faire aimer les math. Cette posture se traduit par une position au centre de l'axe. Il

relève deux obstacles potentiels du côté de l'enseignant (pas toujours motivé) et du côté des élèves (un rapport négatif aux math). Une **tension potentielle** semble perceptible entre le fait de vouloir motiver et le fait de ne pas pouvoir motiver des élèves. « Luc » pense pouvoir dépasser cette tension en prenant appui sur sa propre volonté et sur son adaptation aux désirs des élèves.



Après une année, « Luc » affine et développe ses postures. Il continue à vouloir tenir compte de la relation que les élèves ont envers le contenu, mais relève qu'il ne s'agit pas d'aller dans une position à l'extrême droite de l'axe. Il investit conjointement les deux pôles de l'axe, en se positionnant comme un enseignant exigeant qui tire les élèves vers le haut, en les rassurant.

Néanmoins, il vit plusieurs **confrontations** dans la rencontre avec les élèves (leurs représentations des math, les élèves de quatrième) et dans son chef (manque d'arguments, veut voir trop, soutenir un élève en difficulté, pas envie d'intéresser les élèves de quatrième). La confrontation anticipée lors du premier entretien (enseignant pas motivé) est vécue. Dans les faits, il se positionne à certains moments à la gauche de l'axe. La **tension**, perceptible lors du premier entretien, semble se révéler dans les faits. La volonté de « Luc » ne semble pas suffire. Il découvre ses limites tout en découvrant les élèves. Pour dépasser cette **tension**, il adapte sa posture : il s'agit de rester sur des choses simples tout en veillant à maintenir le niveau des élèves. Pour gérer cette tension, il semble davantage investir le pôle enseignant.



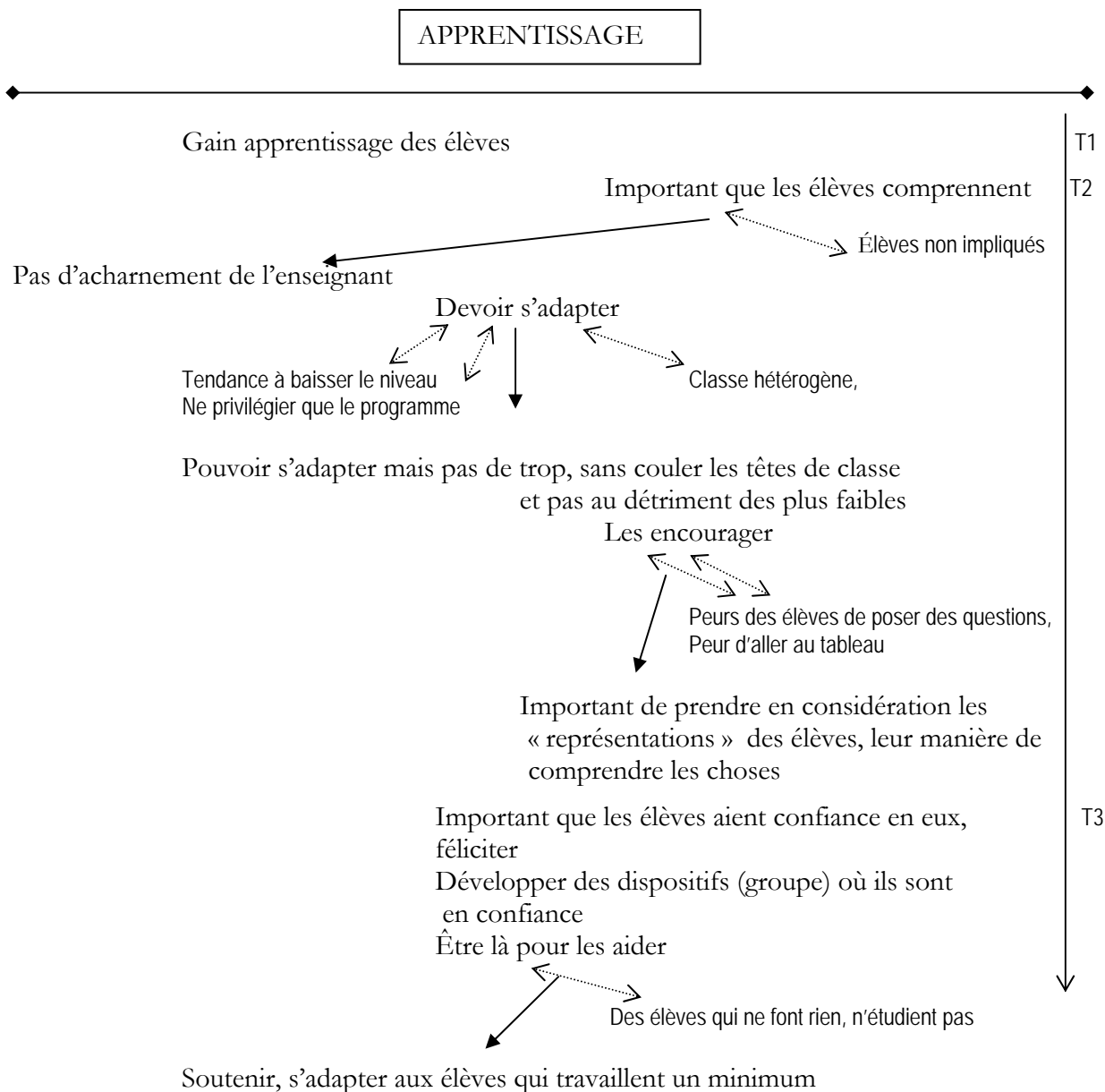
En outre, « Luc » semblait pouvoir prendre appui sur son expertise en math. En stage, il se rend compte qu'il lui arrive de se tromper. Une **tension** est observée entre le fait de vouloir être expert et le fait de se tromper. Il intègre cet aspect dans la pratique d'un enseignant et tente de l'incorporer dans son projet professionnel : c'est une manière de ne pas se montrer supérieur. Avec l'entrée dans le métier, il se rend compte à quel point une erreur peut être expliquée par différents facteurs. Tout en acceptant cette éventualité, il reste important pour lui de se montrer expert et de ne pas tout le temps se tromper, au risque de perdre sa crédibilité.

La **facette de l'apprentissage** fait l'objet d'une grande préoccupation, dès le premier entretien. « Luc » l'évoque à partir de l'adaptation aux élèves et de leur besoin de confiance.

En formation, « Luc » envisage la situation des élèves.

Après la formation, il ajoute des postures et semble clarifier son projet professionnel. Il se pose en soutien à la compréhension des élèves : il est de son devoir de s'adapter. Plusieurs postures sont envisagées. Elles se traduisent par une position plus vers la droite ou plus vers la gauche de l'axe en fonction de l'investissement des élèves.

Ses stages l'ont également amené à vivre un certain nombre de **confrontations**. La rencontre de classes hétérogènes lui laisse percevoir la complexité d'une posture centrée sur l'adaptation. En outre, la peur des élèves d'aller au tableau le pousse à envisager le point de vue des élèves. Il s'adapte et envisage une position dans le centre droit de l'axe via une prise en considération des représentations des élèves.



Une année plus tard, il clarifie cette position à travers la mise en confiance des élèves et pose des actes dans ce sens. Mais face à des élèves qui ne font rien, il réaffirme ses postures de soutien conditionné et semble les opérationnaliser. En définitive, deux positions sont envisagées en fonction de l'investissement des élèves.

## Les spécificités du cheminement de « Luc »

En formation, « Luc » pose des balises en termes de devoirs pour un enseignant.

Le premier entretien est l'occasion pour lui d'affiner son projet professionnel, surtout dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Il s'y positionne en tant qu'enseignant en prenant appui sur ses stages. Ces derniers sont l'occasion de confrontations et d'ajustements.

L'entrée dans le métier, réalisée entre le premier et le deuxième entretien, a provoqué des confrontations liées à la rencontre avec les élèves. Les tensions vécues montrent qu'au-delà de son projet d'intégrer les deux pôles, il a bien souvent été mis face à ses propres limites au niveau de son expertise et dans sa manière de gérer la relation avec les élèves. De plus, la prise en considération des élèves était particulièrement difficile vu leurs spécificités. Pour dépasser ces tensions « Luc » semble davantage investir le pôle enseignant et clarifie sa manière d'être en fonction des groupes. Il renonce à investir le pôle élèves avec certains groupes. Ces postures conditionnées selon les groupes s'observent dans les quatre facettes de la relation. Une forme de quête totaliste est perceptible dans ces attitudes : l'enseignant semble se protéger face aux réactions de certains élèves.

Les préoccupations pour les facettes du contenu et de l'apprentissage semblent indiquer que « Luc » investit davantage ces deux aspects. La prise en compte des élèves, de leurs désirs et de leur manière d'investir les dispositifs d'apprentissage est d'ailleurs plus présente. Le lien ontologique et le cadre sont parfois évoqués comme des soutiens pour les autres facettes via la mise en confiance, la connaissance ou la prise en compte des désirs.

La formation initiale constitue un point d'appui qui lui a permis d'investir la partie centre droite des axes de la relation ainsi que la facette du lien ontologique. Le temps, laissé après la formation, a permis de clarifier son projet professionnel. De plus, le fait de vivre avec ses classes pendant une année semble l'avoir aidé à clarifier ses postures, via la prise de conscience de ses limites et le fait d'envisager différentes postures. Il a également pu percevoir des ressources et développer des dispositifs centrés sur l'apprentissage des math.

Les **modifications identitaires** observées montrent que « Luc » clarifie et étoffe progressivement son identité :

- en tant que personne, il a à connaître le prénom des élèves pour montrer sa reconnaissance ;
- en tant que personne, il désire se montrer ouvert mais se referme avec certains élèves ;
- en tant que personne, il désire être reconnu par les élèves ;
- en tant que personne, il a des facilités avec certains groupes ;
- en tant qu'éducateur, il apprécie être en confiance avec ses élèves pour établir une bonne ambiance mais doit, avec certains groupes, punir pour montrer sa supériorité;

- en tant qu'éducateur, il veut pouvoir modifier les comportements des élèves et cherche la punition efficace ;
- en tant qu'expert, il a un rapport positif aux math, et privilégie la maîtrise des notions. Il a également la volonté de faire aimer les math tout en maintenant un niveau d'exigence ;
- en tant qu'expert, il n'arrive pas toujours à faire aimer les math ;
- en tant qu'enseignant, il est là pour soutenir l'apprentissage des élèves, via des dispositifs qui tiennent compte des besoins des élèves mais seulement si ces derniers s'investissent dans le travail, sans quoi il ne sait pas faire grand-chose ;
- en tant qu'enseignant, il reste un enseignant, professeur de math dans sa classe qui travaille avec certains élèves, ceux qui répondent à ses sollicitations.

## 4.2. Lecture transversale des sept études de cas

Au terme des études de cas, nous portons un regard transversal sur les sept cheminements qui offrent chacun des spécificités. Nous commencerons par relever comment les sujets, à la fin de leur formation, envisageaient leur rôle d'enseignant au sein de la relation. Nous pointerons ensuite les éléments à la source des confrontations vécues par les sujets, ce qui nous permettra d'envisager les différentes modalités d'ajustements. Après cela, nous montrerons comment les facettes de la relation sont progressivement investies. Finalement, nous porterons un regard sur le type de travail identitaire mené par les enseignants débutants au niveau de la relation pédagogique à construire.

### 4.2.1. Les images identitaires rapportées en formation

Dès la formation, tous les sujets semblent poser des balises d'un projet professionnel à l'égard de la relation à construire. Néanmoins, deux types de formulation sont observés.

La plupart des sujets (« France », « Fred », « Sara », « Clara », « Tom » et « Luc ») envisagent UN enseignant qui DEVRAIT faire et/ou ne pas faire certaines choses, ou encore UNE relation qui DEVRAIT détenir certaines caractéristiques. Ils évoquent des obstacles potentiels qui sont d'ordre général : « *la prise de pouvoir des élèves pourrait (...)* ». Seule « Lisa » parle explicitement d'elle au sein d'une relation à construire : elle se pose en tant qu'enseignante, parle en « je » et pointe ses propres difficultés. Chez les autres sujets, le fait de parler en « je » est observé lors du premier entretien. Il est alors considéré comme un indice d'ajustement. Chez « Lisa », l'utilisation de cette expression dès la formation semble indiquer une écriture plus incarnée au sens où Cros (2005) en parle, les autres sujets adoptant une forme d'écriture plus distancée.

Quatre sujets n'évoquent pas que la personne de l'enseignant, ils parlent aussi des élèves. Là aussi des différences sont observées dans la manière de les envisager : soit comme des personnes envers qui sont orientées les actions de l'enseignant (« Lisa », « Luc »), soit comme des partenaires prenant une part dans la construction de la relation (« Clara »), soit comme des élèves conscients de la place à prendre et de leur rôle dans l'apprentissage (« Fred »). Cette prise en compte de l'élève semble indiquer que différentes attentes sont présentes à leur égard.

Outre les partenaires de la relation pédagogique, les sujets évoquent la mise en relation qui renvoie aux quatre facettes de la relation pédagogique. Dans certains cas, une facette n'est pas citée : « Clara » et « Fred » ne parlent pas du contenu, « Lisa » ne dit rien à propos de l'apprentissage. Cela semble indiquer que les sujets ne perçoivent pas encore tous les aspects inhérents à la relation.

#### 4.2.2. L'entrée dans le métier : le temps des confrontations

Nous commencerons par relever quelques caractéristiques générales observées au niveau de la mise en évidence des confrontations avant de pointer des objets ressentis comme particulièrement contraignants.

Le plus souvent, les confrontations se caractérisent par une augmentation du nombre d'obstacles évoqués par les sujets. Néanmoins, dans certains cas, elles se manifestent via une diminution voire une absence de ressources (« France » et « Fred »), comme si le choc de l'entrée dans le métier avait occulté la perception des ressources. Ces sujets semblaient se sentir démunis ou limités dans leurs actions.

Nous observons également que les confrontations dépendent en partie des images identitaires véhiculées en formation. La perception des écarts serait influencée par les cheminements de chacun (Hughes, 1955, cité par Dubar, 2000).

Ainsi, « Clara » qui n'avait pas évoqué la facette du contenu en formation la découvre lors de son entrée dans le métier. Cela occasionne de multiples confrontations à cet endroit. L'entrée dans le métier semble amener les sujets à étoffer leurs images identitaires, via notamment la perception de davantage de facettes de la relation.

Plusieurs sujets avaient anticipé des confrontations. De telles images identitaires véhiculées en formation pourraient laisser présager une forme de préparation aux confrontations lors de l'entrée dans le métier. Mais les sujets vivent les difficultés qu'ils anticipaient. Le fait d'anticiper des confrontations ne semble pas empêcher de les vivre. Nous observons néanmoins que les confrontations vécues sont plus précises que celles qui étaient anticipées. Cela nous amène à formuler une hypothèse : la précision des anticipations influencerait la préparation à l'entrée dans le métier.

A cet égard, nous relevons que « Lisa » qui s'impliquait personnellement dans des difficultés assez précises les a effectivement vécues lors de son entrée dans le métier. Mais elle est rapidement entrée dans un processus d'ajustement. Et le fait de vivre les confrontations anticipées a soutenu une prise de conscience plus fine des caractéristiques de l'entrée en relation. Nous formulons ici autre une hypothèse : une posture plus incarnée permettrait de poser davantage de balises pour se préparer à entrer dans le métier et aiderait à mener rapidement des ajustements.



En nous centrant sur les objets ressentis comme contraignants, nous soulignons la rencontre avec les élèves, avec l'organisation scolaire et avec soi, comme enseignant dans une relation.

### **La rencontre avec les élèves**

La rencontre avec les élèves était annoncée dans la littérature comme un facteur de complexification du métier. Elle est, pour tous les sujets, l'occasion de multiples confrontations.

Les élèves sont différents de ce qui était attendu. Ils ont chacun leurs spécificités, des forces, des limites et des besoins. Ils ont des intérêts et un rapport au contenu. Ils apprennent de manière particulière et ont un rapport à l'apprentissage spécifique. Ce sont des adolescents avec des rapports aux règles, au cadre et à l'adulte. Ils forment des groupes hétérogènes, avec leur propre dynamique, etc.

Toutefois, ce choc est vécu de manière spécifique selon la place qui était envisagée initialement pour les élèves. « Lisa » et « Clara » qui envisageaient construire une relation en fonction des élèves se rendent compte qu'ils prennent parfois trop de place. « Luc » qui pensait à un type de relation s'aperçoit que son groupe de 4<sup>e</sup> n'entre pas dans ce type de relation. « France », « Sara » et « Tom » qui souhaitaient davantage établir une relation mutuelle s'aperçoivent que la réciprocité ne s'installe pas d'emblée. « Fred » qui s'attendait à un type d'élève découvre que la réalité est toute autre.

### **La rencontre avec soi, comme enseignant**

Les sujets se découvrent en tant qu'enseignant au sein de cette relation. Les conduites à adopter pour établir une relation pédagogique ne sont pas si aisées. Des limites et/ou des besoins sont perçus face à la construction d'une relation pédagogique.

- Au niveau du lien ontologique, « Lisa » et « France », se sont aperçues que, dans les faits, elles accordaient moins de place aux élèves qu'elles l'auraient souhaité. « Tom » ne savait pas comment faire pour dialoguer avec ses élèves, vu le sentiment d'étrangeté ressenti, tandis que « Luc » s'est aperçu qu'il ne parvenait pas à construire de relation avec certains groupes. « Sara » découvre que les élèves ne lui donnent pas d'emblée une place.
- Au niveau du cadre éducatif, tous ont ressenti un manque d'outils pour poser le cadre, définir des règles dès le départ, gérer des conflits ou des échanges plus problématiques.
- Au niveau du contenu, « France », « Clara », « Sara » et « Tom » prennent conscience de la complexité du contenu à donner. Ils s'interrogent sur leur expertise dans la matière à enseigner.

- Au niveau de l'apprentissage, « Lisa », « Clara », « Sara », « Tom » et « Luc » se sont parfois sentis démunis ou insécurisés pour apporter le soutien adéquat à leurs élèves. « France » a perçu les travers de la méthode qu'elle privilégiait.

### **La rencontre avec l'organisation scolaire**

La rencontre avec les collègues, avec l'école, avec sa culture et ses logiques de fonctionnement alimente des confrontations : les collègues sont différents de nous (« Léa », « Clara ») ; le directeur n'est pas toujours soutenant (« France », « Fred »), parfois il le devient (« France », « Tom ») ; les règles de fonctionnement limitent le pouvoir de l'enseignant (« Fred ») ; le cadre militaire est contraignant tout en présentant des zones de liberté (« Clara »). Certains sujets (« Lisa », « France ») découvrent aussi les responsabilités et les devoirs, ainsi que les limites propres à certains statuts.

Nous voyons que les niveaux relationnel, organisationnel et même institutionnel influencent aussi la relation qui se construit au sein de la classe (Postic, 1984). L'enseignant débutant a aussi à se positionner par rapport à un collectif et à construire son identité professionnelle selon un processus d'identification (Gohier, 2002).

### **4.2.3. Description des ajustements**

Suite aux confrontations, les ajustements se manifestent par des augmentations des postures, des actions et des ressources, associées à une diminution du nombre d'obstacles. Néanmoins, différentes modalités d'ajustement sont observées.

### **Développement des postures, des ressources et des actions**

Certains sujets (« Lisa », « Clara » et « Luc »), dès le premier entretien, ajoute et affine les postures en lien avec les éléments qui font l'objet de confrontations. Parallèlement à cela, ils identifient et pointent des ressources sur lesquelles ils pourraient prendre appui. Cette tendance se confirme et se développe une année plus tard, ce qui leur permet de développer des actions. Cela indique une entrée assez rapide dans un processus d'ajustement qui se poursuit et se diversifie dans le temps.

« Fred » est directement entré dans une démarche de mise en action en même temps qu'il redéfinissant ses postures. Mais il n'évoquait pas de ressources. Ses actions se sont avérées difficiles. C'est avec le recul d'une année qu'il a pu pointer des ressources et continuer à développer des postures. Cette stratégie indique une entrée rapide dans un processus d'ajustement qui s'est avéré inadéquat. En regard de ce cas, nous formulons une hypothèse : la perception de ressources soutiendrait des ajustements.

Chez « Tom » et « Sara », quelques indicateurs d'ajustements sont observés lors de l'entrée dans le métier. Ils sont beaucoup plus nombreux une année plus tard. Le temps semble leur avoir permis de se dégager des difficultés vécues pour entrer de manière plus marquée dans un processus d'ajustement.

Seule « France » ne présente des indicateurs d'ajustements qu'après une année de pratique. Son entrée dans le métier en tant qu'intérimaire semble l'avoir enfermée dans un statut qui a limité ses marges de manœuvre dans la fonction. Cette situation aurait affecté sa construction identitaire qui s'est poursuivie autrement quand elle a découvert les spécificités du statut de temporaire.

Les ajustements semblent ainsi se présenter à des moments différents et se développer de manière spécifique selon les sujets.

De plus, même si nous relevons que les ajustements se manifestent via la présence de postures, de ressources et d'actions, deux tendances s'observent. Chez « France », « Sara », « Tom » et « Fred » la croissance des ressources est plus forte, tandis que chez « Lisa » et « Clara », ce sont les postures qui augmentent le plus. Les uns prendraient davantage appui sur la perception de ressources pour agir (Nault, 1999), et les autres sur une perception clarifiée d'eux-mêmes dans la fonction.

En outre, l'augmentation d'actions lors du deuxième entretien renvoie aux travaux de Nault (1999) et de Huberman (1989) qui décrivent des phases d'expérimentations et de consolidations des acquis après quelques années de pratique. Elles se caractérisent par une confiance de base, un appui sur des expériences réussies et une plus grande perception des ressources. Il semble ainsi que les sujets suivis s'engagent progressivement dans une phase qui témoigne de la construction d'un moi professionnel personnalisé (Nault, 1999).

### **Analyser les obstacles a posteriori**

Comme nous l'avons déjà souligné, le nombre d'obstacles tend à diminuer après une année de pratique alors que les postures, les ressources et les actions augmentent. Toutefois, dans certains cheminements nous observons une augmentation d'obstacles lors du deuxième entretien.

Chez « France », « Sara », « Fred » et « Tom », cette situation s'explique par une analyse a posteriori des difficultés vécues une année plus tôt. Le temps leur a permis de mieux percevoir la situation dans laquelle ils étaient : enfermés dans un statut d'intérimaire (« France »), « *submergés* » (« Fred ») ou « *le nez dans le guidon* » (« Sara »). Ils ont pu prendre du recul. L'évocation d'obstacles n'indique pas nécessairement qu'ils sont vécus dans l'instant. Elle montre davantage une forme de clarification de sa situation professionnelle, qui peut être considérée comme un indicateur d'ajustement.

Chez « Clara » et « Lisa », l'augmentation des confrontations dans une facette en particulier fait suite à des mises en action. Ces deux sujets ont rapidement expérimenté des dispositifs et relèvent certains risques. Cela montre que les expérimentations menées dans le décours de la carrière sont l'occasion de nouvelles confrontations qui amorcent de nouveaux ajustements. Le travail identitaire semble se poursuivre au fur et à mesure des rencontres avec le réel et des découvertes que cela engendre. Comme certains auteurs (Gohier et al., 2001) l'indiquent, le processus de construction identitaire s'écoule dans le temps et se poursuit tout au long de la carrière.

Chez « Luc », le nombre élevé d'obstacles lors du deuxième entretien s'explique par son entrée dans le métier différée dans le temps. En effet, lors du premier entretien, il n'avait pas encore réalisé son entrée effective, ce qu'il a fait quelques semaines après ce premier entretien. C'est lors du deuxième entretien qu'il a pu nous faire part des confrontations vécues lors de son entrée dans le métier.

### **S'entourer, une ressource spécifique**

Pour faire face au choc de l'entrée dans le métier, des réactions différentes s'observent dans le fait de recourir aux collègues.

Certains sujets (« Lisa », « Tom », « France ») le font d'emblée et considèrent ce geste comme particulièrement porteur et constructif pour eux. La prise de recul permise avec le collègue aide à voir plus clair, à construire ses propres ressources, à voir les zones à investiguer. Elle soutient aussi la réflexion et donne de l'énergie pour poursuivre. Ces sujets modifient leurs images identitaires : d'enseignant, seul, ils deviennent un enseignant qui fait partie d'une équipe, voire d'une école.

Le soutien des autres ne s'avère pas toujours nécessaire. « Clara » reste seule. Elle prend appui sur ses ressources, développées au cours de sa carrière antérieure, pour entrer rapidement dans un processus d'ajustement.

Certains sujets se retrouvent seuls face à leurs manques (« Fred », « Sara » et « Luc ») sans qu'ils évoquent les collègues comme étant des ressources potentielles. Nous observons ici la difficulté inhérente à l'entrée en solitaire dans le métier (Huberman, 1989 ; Rayou et al., 2004). Il semble que cette situation les bloque dans la mise en œuvre d'un travail d'ajustement qui semble alors différé dans le temps.

Au-delà de cela, nous observons que les confrontations qui poussent à aller demander de l'aide se situent bien souvent au niveau du cadre éducatif. Ce soutien n'est quasi pas exploité pour les difficultés rencontrées dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Par exemple, « Sara », « France » et « Clara », prenant conscience de leurs limites au niveau du contenu à maîtriser, se sont mises en action, seules,

pour combler ces manques. Y aurait-il des difficultés plus « acceptables » que d'autres ? Comme le souligne Bergugnat et al. (2008) les difficultés n'auraient pas encore de statut au sein de l'institution. Elles seraient parfois stigmatisées en problèmes personnels, ce qui limiterait les possibilités de partage et d'entraide.

### **Les stages et la formation, une ressource**

« Fred » et « Luc » relèvent chacun le temps des stages comme étant un lieu de découvertes. Un travail d'ajustement des images identitaires y est amorcé : « Fred » s'aperçoit que ses images identitaires sont simplistes. Néanmoins, cette forme de prise de conscience ne semble pas mener à de réelles modifications. « Fred », dans les faits, a pris appui sur ses images identitaires de l'avant stage. « Luc », lui, a pu profiter du temps différé de son entrée dans le métier pour poser des balises plus précises en lien avec les ajustements envisagés.

Le stage reste un premier moment de rencontre avec le terrain. Réalisé dans un cadre sécurisé, sans responsabilité effective, il semble, pour certains, être un terrain pour continuer à baliser un projet professionnel. Même s'il amorce un questionnement identitaire, il ne semble pas nécessairement amener des modifications au niveau des images identitaires.

« Lisa », « Tom » et « Luc » évoquent, explicitement la formation comme étant un lieu de ressources, surtout après une année de pratique et ce, dans les facettes du lien ontologiques et du cadre éducatif. « Lisa » et « Tom » font explicitement le lien entre les aspects plus théoriques abordés en formation et les difficultés qu'ils rencontrent. Selon eux, des liens sont à réaliser entre la théorie et la pratique : il s'agit de revisiter les choses abordées en formation pour les adapter et les utiliser en contexte. Ce travail nécessite un temps de prise de recul et de questionnement personnel. « Luc » considère sa formation pédagogique comme étant un lieu où il a appris à prendre en considération la relation avec les élèves. Ce regard relativement positif porté sur certains apports de la formation renvoient aux travaux de Rayou et Van Zanten (2004) qui montrent que le temps permet aux enseignants de prendre appui sur des connaissances acquises en formation alors que, immergés dans l'urgence des débuts, ils n'en voient pas l'utilité.

#### **4.2.4. Les préoccupations pour les facettes de la relation pédagogique**

L'analyse des images identitaires via le schéma descripteur laisse entrevoir des spécificités dans la manière d'investir les différentes facettes.

Une facette constitue souvent une préoccupation relativement importante tout au long du parcours d'insertion.

- « Lisa » et « Clara » semblent davantage investir la facette du lien ontologique. Elles prennent du temps pour connaître les élèves, utilisent ces informations pour veiller à les reconnaître dans leurs spécificités au niveau de leur personne, de leur parcours scolaire, de leurs intérêts, de leurs difficultés. Prenant appui sur cette relation, l'apprentissage reste en ligne de mire.
- « Sara » et « France » accordent une importance à la facette du lien ontologique tout au long de leur parcours, même si les facettes du contenu et de l'apprentissage gagnent en importance.
- « Fred » conserve l'apprentissage comme une visée fondamentale et pose progressivement les jalons de dispositifs d'apprentissage.
- « Tom » et « Luc » accordent davantage d'importance au contenu à voir et ensuite, à faire apprendre. Les facettes du contenu et de l'apprentissage sont pour eux indissociables.

Deux tendances semblent s'observer. Un groupe de sujets (« Lisa », « Clara », « Sara » et « France ») accorde d'emblée une importance aux facettes du lien ontologique et du cadre éducatif. Par la suite, ils prennent appui sur ces aspects pour investir les facettes du contenu et de l'apprentissage. Un autre groupe (« Fred », « Tom » et « Luc ») conserve une préoccupation plus importante pour les facettes du contenu et de l'apprentissage.

L'entrée dans le métier semble aussi influencer la répartition des préoccupations entre les facettes.

- La rencontre avec des élèves particulièrement difficiles, qui agressent, qui sont dissipés et irrespectueux a contraint « Fred », « Tom » et « Lisa » à se préoccuper de la facette du cadre éducatif, bien plus que ce qu'ils n'envisageaient au départ.
- Le contenu à enseigner s'est avéré complexe et a nécessité un investissement plus important pour « Clara », « Sara » ainsi que pour « France » et « Luc », même si ces deux derniers l'avaient anticipés.

Nos analyses montrent également qu'au cours du temps, les sujets prennent conscience que chaque facette influence la relation pédagogique et participe à son élaboration. Cela renvoie à la perception d'une plus grande complexité de la tâche enseignante. L'analyse quantitative des préoccupations indique d'ailleurs une évolution proportionnelle allant vers davantage d'équilibre entre les quatre facettes de la relation pédagogique.

De manière générale, même si certains sujets montraient déjà une préoccupation pour les facettes du lien ontologique et éducative en formation, il semble que ce soit dans l'action qu'ils prennent conscience ou qu'ils soient assurés de la place que prennent les aspects ontologique et éducatif au sein d'une relation au service de l'apprentissage.

#### **4.2.5. Un travail identitaire**

La description des ajustements nous a amenée à identifier différentes stratégies d'ajustement qui rendent compte d'adaptations, de renoncements et de tensions. Ces dernières illustrent le travail identitaire mené au niveau de la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier.

##### **Des adaptations et des renoncements**

Ainsi, nous avons pu observer que soit, le sujet adapte ses images identitaires en fonction du terrain, soit, il renonce à certains aspects envisagés. Cette dernière stratégie indique un important changement identitaire contextualisé. Même si les renoncements sont moins fréquents que les adaptations, tous les sujets ont eu recours à cette stratégie, le plus souvent de manière ponctuelle : avec certains groupes (« Clara », « Luc ») et/ou dans certaines facettes. Ils s'observent davantage dans les facettes du cadre éducatif et du lien ontologique (« Lisa », « Fred », « France », « Tom » et « Sara »). Dans la facette du contenu, « Clara » renonce au fait de ne pas être un enseignant expert dans une matière définie. Dans la facette de l'apprentissage, « France » renonce, à certains moments, à une méthodologie inductive.

Chez « Fred », les renoncements sont relativement fréquents. Ils indiquent un travail identitaire plus important et douloureux.

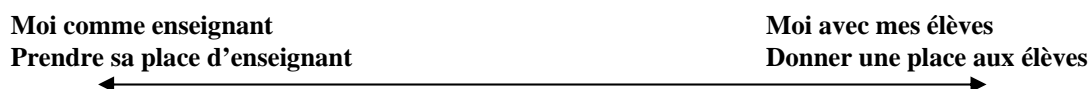
Dans la plupart des situations, les adaptations et les renoncements sont incorporés par les sujets (« Lisa », « France », « Sara »). Les nouvelles images identitaires peuvent, par la suite, faire l'objet de nouvelles confrontations (« Lisa », « Tom », « Sara »). Chez « Fred », des zones de résistance sont observées : certaines images identitaires ne se modifient pas.

## Des tensions

Prenant appui sur l'observation d'adaptations et de renoncements, les analyses menées ont donné une intelligibilité à des tensions vécues entre des représentations initiales et la réalité. Elles sont perceptibles via des postures qui témoignent de certaines intentions, des postures effectivement adoptées et des obstacles rencontrés. Ce type de tensions avait déjà été observé par Gohier (2002), (Riopel, 2006) et Cattonar (2005) lors du processus d'insertion professionnelle. Les écrits de Bajoit (2003) nous ont également aidée à expliciter ce terme de tension. Cet auteur fait notamment la distinction entre des identités désirées et des identités engagées, qui renvoient aux différentes postures formulées au cours du temps.

De manière générale, nous avons pu observer un travail de conciliation mené de manière singulière entre le fait de prendre sa place comme enseignant au sein de la relation tout en donnant une place aux élèves. C'est ainsi que nous avons explicité le travail de négociation propre au processus de construction identitaire (Gohier, 2002)

Cette explicitation précise un type de travail identitaire situé dans une phase de la carrière et portant sur la relation pédagogique.



Les tensions identitaires mises en lumière à l'aide des axes du schéma intégrateur sont vécues et prises en charge de manière spécifique, au sein des différents cheminements et au sein de chaque facette de la relation pédagogique. Certains sujets donnent d'emblée beaucoup de place aux élèves en leur accordant une attention spécifique (« Lisa », « Clara »). D'autres sujets désirent accorder une place équivalente à l'enseignant et aux élèves (« Sara », « France », « Tom », « Luc »). D'autres encore investissent davantage la partie gauche de l'axe (pôle enseignant) et semblent porter une plus grande attention à eux-mêmes (« Luc » et « Tom »). Nos analyses ont montré que ces tendances peuvent varier d'une facette à l'autre pour un même sujet. De même, elles évoluent au cours du temps. Cette évolution indique différentes stratégies d'ajustements qui témoignent de plusieurs modalités de prise en charge des tensions.



Quatre types de tensions sont observés et révèlent des stratégies d'ajustement.

- **La place accordée aux élèves se révèle parfois trop importante** (*trop de proximité, trop de confiance*: « Lisa », « Clara », « Fred », « France »). Ces sujets désirent se positionner dans le centre droit mais cette position s'avère excessive, de manière générale ou avec certains groupes. En termes d'ajustements, ils semblent davantage se centrer sur eux pour développer des ressources ou clarifier leur manière d'être.
- **La place accordée à l'enseignant est parfois trop importante.** « Fred », « Clara » et « Sara » ont vécu cette tension dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Lors de l'entrée sur le terrain, ces sujets ont eu l'impression d'être trop centrés sur eux-mêmes, sur le contenu à voir et sur les dispositifs établis. Cette position, contrainte ou obligée, a été ressentie comme difficile. Après un temps de centration sur soi, utilisé pour clarifier sa position ou développer son expertise, ces sujets ont progressivement donné davantage de place aux élèves en tenant compte de leurs intérêts, de leurs besoins, etc.
- **Accorder trop de place aux élèves et puis trop de place à l'enseignant.** « Fred » et « Luc », avec certains groupes, oscillent entre ces deux positions. L'entrée sur le terrain leur fait prendre conscience qu'ils laissent parfois trop de place aux élèves et que cette position n'est pas tenable. Ils s'ajustent directement en se recentrant sur eux-mêmes mais ce mouvement entraîne un second déséquilibre, avec une trop forte centration sur eux en tant qu'enseignants. Un pôle semble privilégié, au détriment de l'autre.
- **La position qui tend à concilier les deux pôles de la relation s'avère complexe à tenir.** L'enseignant souhaite concilier les deux pôles de l'axe mais les élèves ne prennent pas la place attendue (*ils sont différents*) et/ou l'enseignant découvre ses manques (*il n'arrive pas à...*) (« Tom », « Sara », « Luc », « France »). Pour s'ajuster, les sujets investissent parallèlement les deux pôles de l'axe : aller vers les élèves, mieux les connaître, tout en développant de nouvelles ressources.

A travers ces différentes stratégies, nous repérons à plusieurs endroits une forme de centration sur soi de la part des sujets. Une telle position renvoie au repli sur soi de l'enseignant débutant pointé dans la littérature (Woods, 1999 ; Fuller, 1969). Une telle attitude semblerait parfois nécessaire pour permettre à l'enseignant débutant de trouver ses marques et de se positionner comme enseignant par rapport aux élèves. Ainsi, les sujets suivis semblent moins s'impliquer à l'égard des élèves car ils sont occupés à trouver de nouvelles ressources et/ou essaient de développer des compétences nécessaires. Nos observations indiquent que ces stratégies sont adoptées ponctuellement et dans certaines facettes de la relation.

Ainsi, de manière générale, la prise en charge des tensions semble passer par une sorte de compensation. Elle s'observe via une centration sur soi en tant qu'enseignant (clarification de sa position, de ses besoins, recherche et/ou développement de ressources), et ensuite ou dans le même temps, par un déplacement vers les élèves (aller vers eux, mieux les connaître). Ce travail d'ajustement semble viser à progressivement concilier les deux pôles de la relation pédagogique, pour que chaque sujet puisse prendre sa place d'enseignant tout en laissant/donnant une à ses élèves. Au fur et à mesure du temps, les tensions ne semblent pas complètement dépassées. Elles semblent davantage prises en charge par le sujet via un travail de conciliation. Ce dernier constituerait un impondérable du métier et ferait partie intégrante du travail identitaire à mener continuellement. Le travail d'ajustement se poursuivrait ainsi en permanence au cours du parcours professionnel.

### **Des modifications identitaires**

Au final, à travers ces stratégies d'ajustement, des modifications des images identitaires en lien avec la relation pédagogique sont opérées.

Le nombre d'images identitaires rapportées augmente au cours du temps dans les quatre facettes de la relation. Cela indique que les images identitaires s'étoffent via une augmentation des postures, des ressources et des actions et ce, dans les différentes facettes de la relation. Le nombre croissant d'actions indique aussi que les enseignants expérimentent davantage de choses. L'augmentation des ressources montre une prise de conscience de forces présentes au niveau personnel et dans le contexte (collègues).

Les modifications opérées peuvent être décrites en regard des quatre facettes du schéma.

- Au niveau du lien ontologique, « Lisa », « Clara » et « Fred » ont parfois été trop proches et ont été contraints de mettre davantage de distance. « Tom », « France », « Sara » et « Luc » ont appris à connaître leurs élèves et à prendre conscience de leurs spécificités, de leurs difficultés et de leurs besoins. Ainsi, les modifications rapportées montrent que les sujets entrevoient progressivement l'enseignant comme une **personne** avec des besoins spécifiques (confiance, reconnaissance), des forces et des faiblesses. Il entre en relation avec des élèves, qui ont aussi leurs spécificités, leurs besoins, leurs histoires et leurs attentes. Chacun d'eux (enseignant et élève) a une place à prendre et à tenir au sein de cette relation de personne à personne, qui se construit progressivement en prenant appui sur de multiples interactions. La recherche de conciliation s'observe entre ce « rester soi-même » tout en se positionnant comme enseignant, en maintenant une distance utile entre ses états affectifs et le rôle à tenir auprès des élèves, entre distance et proximité.
- Au niveau du cadre éducatif, tous les sujets se sont sentis contraints, parfois de manière ponctuelle (« Clara », « Luc »), d'adopter un rôle de gestionnaire des règles, de définir explicitement des limites et de les donner dès le départ. Certains sujets (« Lisa », « Clara », « Fred », « Tom », « Luc ») perçoivent aussi l'effet de la dynamique du groupe sur la relation. Ainsi, les sujets entrevoient progressivement l'enseignant comme un **éducateur** qui gère la dimension éducative du métier. Il a besoin d'être au clair avec les limites qu'il se donne et les outils de gestion de conflits qu'il possède ou qu'il pourrait développer. Dès le départ, il établit des règles claires avec ses élèves, transparentes, opérationnelles et explicites. Il est non seulement amené à instaurer mais aussi à maintenir et à rappeler les règles, et le cas échéant à sanctionner. De plus, il ne suffit pas de dire pour être compris, encore faut-il expliciter, faire comprendre, montrer aux élèves que ces règles ont un sens, une légitimité. Il s'agit d'être ce garant du cadre, présent, ferme, tout en étant compréhensif et souple à l'égard des situations de chaque élève pour lui permettre d'échanger dans des limites définies.

- Au niveau du contenu, « Sara », « France », « Tom » et « Luc » ont découvert des élèves plus ou moins motivés. Leur souhait de les intéresser s'est avéré plus difficile que prévu. « Clara » et « Sara » ont également pris conscience de la complexité du contenu à donner. Les sujets découvrent progressivement que l'enseignant est **expert** dans une discipline. Il se doit de maîtriser les contenus à voir et de se montrer compétent, en restant en lien avec le programme à couvrir. Il est là pour faire en sorte que les élèves entrent dans le contenu. Les élèves ont des intérêts variés, parfois éloignés du programme. Il veille à les intéresser, à leur faire aimer, à les accrocher. Pour ce faire, il tente de leur faire comprendre le sens des contenus et leur fait faire des liens entre la théorie et la pratique. Il s'adapte à leurs intérêts, à certains de leurs désirs tout en restant au programme.
- Au niveau de l'apprentissage, « Lisa », « Fred », « Clara », « Sara », « Tom » et « Luc » ont d'abord perçu l'hétérogénéité des élèves, leurs faiblesses. Progressivement, les sujets clarifient la fonction de l'enseignant en rapport avec les **dispositifs d'apprentissage**. Il a des préférences et des ressources au niveau des méthodologies mais il tente de mettre en place des conditions appropriées aux spécificités des élèves pour leur permettre d'apprendre. Ces derniers n'ont pas toujours envie d'apprendre, n'ont pas nécessairement confiance en leur capacité à apprendre. Ils ont des modalités d'apprentissages variées ainsi que des niveaux différents. L'enseignant veille à leur donner confiance en leur capacité à apprendre. Il les aide à prendre leur place d'apprenant en gérant leur participation. Il tente de s'adapter, de partir des besoins des élèves tout en conservant les objectifs d'apprentissage en tête. Mais il n'a pas de prise sur tout : l'élève reste celui qui apprend et qui s'engage dans ce processus.
- Des champs d'influence insoupçonnés sont également découverts en lien avec la relation pédagogique : la dynamique de groupe (« Fred », « Lisa »), le passé scolaire (« Sara »). L'enseignant prend sa place au sein d'une **classe**, face à des élèves qui ont leur mode de fonctionnement en groupe.

- En outre, les sujets (« Clara », « France », « Lisa ») découvrent le contexte institutionnel dans lequel ils s'insèrent. L'enseignant a un **statut**, des **responsabilités**, fait partie d'une **équipe** et prend place dans une **école**. Le statut d'intérimaire ou de temporaire offre des zones de liberté et de responsabilité différentes. L'enseignant n'est pas seul dans sa classe, il a des collègues à qui il peut demander de l'aide pour gérer le cadre éducatif notamment. Il s'insère dans une organisation qui a sa culture, ses règles de fonctionnement et qui a des atouts comme des limites.

Les modifications propres à chaque sujet prennent forme dans ce large champ de possibles. Le travail identitaire mené par l'enseignant débutant au niveau de la relation pédagogique mènerait ainsi à une clarification de soi, comme enseignant en relation, de l'élève et de la relation pédagogique en tant que telle. Ce travail identitaire est singulier et est amené à se poursuivre tout au long du cheminement professionnel.

Dans le cadre de notre recherche, cette clarification semble soutenue par notre dispositif de recueil qui s'est avéré formateur pour le sujet via une démarche de mise en réflexivité accompagnée.

### 4.3. Précautions méthodologiques

#### 4.3.1. Le statut de nos résultats

La description des modifications identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle réalisées au sein de sept cheminements singuliers apporte des éléments de réponse à notre question de recherche.

Néanmoins, étant donné le matériau utilisé et la méthodologie construite, ces résultats présentent quelques limites qui constituent des spécificités tout en laissant percevoir des atouts.

Les données sur lesquelles nous avons pris appui sont largement situées. D'une part, elles sont issues de vécus professionnels singuliers qui nous sont révélés de manière parcellaire par les sujets. D'autre part, lors des entretiens, chaque sujet arrive avec un passé contextualisé, il exprime sa propre perception des faits vécus en fonction de son état du moment. Ainsi, nous prenons appui sur des perceptions subjectives rapportées. Même si ce matériau a ses limites, liées aux modalités et aux contextes de recueil, les sujets nous renvoient leur propre compréhension de la situation et surtout, d'eux dans la situation, ce qui fait sens pour eux. Ce matériau constitue, selon nous, une voie d'accès à un aspect de leur identité.

La relation entre le chercheur et les sujets amène aussi des limites. En effet, ayant été assistante lors de la formation initiale, une relation particulière s'est construite entre eux et nous. Nous adoptons également une posture impliquée dans le cadre de cette recherche. Dès lors, un effet de désirabilité sociale est inhérent à la situation d'entretien. Nous en sommes consciente. Le cadrage de l'entretien tente de limiter cet effet sans le supprimer.

Même si les triangulations amènent chacune des éléments en vue d'une plus grande fiabilité des résultats, elles subissent aussi cet effet de désirabilité sociale.

En outre, lors des entretiens, une grande place est laissée à l'expression du sujet. Ce temps semble lui avoir permis d'entrer dans un travail de mise en réflexivité qui a soutenu la clarification de ses images identitaires relatives à la relation pédagogique. Ainsi, au-delà des limites relevées, ce temps d'entretien s'est avéré formateur. La relation construite avec les sujets pourrait également être lue à travers le concept de compagnonnage réflexif.

#### **4.3.2. Le regard porté par trois sujets sur leur étude de cas**

Le dispositif méthodologique construit est assez élaboré. Il est construit de manière inductive pour cette recherche en regard du matériau recueilli. Il comporte un certain nombre de limites. C'est pourquoi nous avons déjà procédé à un test de fidélité externe et à des analyses multiples d'un même matériau (cf. point 2.6. de ce chapitre) ainsi qu'à une mise à l'épreuve du schéma descripteur comme instrument d'analyse (cf. point 3.1. de ce chapitre). Il s'agissait à chaque fois de trianguler les regards sur nos outils afin d'en assurer une fiabilité.

Nous avons poursuivi ces triangulations en soumettant des études de cas à des sujets ayant participé à la recherche. Il s'agit de voir dans quelle mesure le sujet se reconnaît dans l'analyse réalisée par le chercheur. Ce souci de fiabilité de nos résultats est nécessaire dans notre approche de recherche caractérisée par la complexité et reste cohérent en regard de notre entrée par le sujet.

Nous avons pris contact avec trois<sup>51</sup> sujets pour leur présenter les résultats obtenus suite à l'analyse de leur cheminement. Notre question est : dans quelle mesure, le sujet se reconnaît-il dans le cheminement décrit et analysé par nous ?

Le choix des sujets a pris appui sur un critère arbitraire de proximité géographique. Cette rencontre n'était pas indiquée dans le contrat de départ. Dès lors, notre souci était de faire en sorte qu'elle ne soit pas trop coûteuse en temps pour les sujets.

---

<sup>51</sup> Ce qui représente 43% de notre échantillon constitué de sept sujets.

Concrètement, nous avons rencontré chacun d'eux pendant une heure. La rencontre commençait par le rappel de notre objet d'étude et l'explicitation du sens de cette dernière sollicitation. Ensuite, nous avons expliqué notre méthodologie d'analyse des propos rapportés lors des entretiens, ainsi que la grille utilisée : le schéma intégrateur. Après cela, nous avons pris le temps de recontextualiser les recueils réalisés avec chaque sujet une à deux années auparavant. Finalement, l'étude de cas du sujet lui était présentée. Nous prenions le temps de lui poser la question qui guide cette validation : « *Dans quelle mesure es-tu en accord et dans quelle mesure es-tu en désaccord avec cette analyse, sachant qu'elle porte sur des propos rapportés en 2006 et en 2007 ?* ». Afin de soutenir cette rencontre, un power point a été construit pour chaque sujet. Il servait de support à nos explications.

Au terme de cette triangulation, nous relevons que les sujets ont directement accepté de participer à cette rencontre. Ils se sont montrés relativement curieux de connaître les résultats obtenus. La recontextualisation des discours analysés s'est avérée nécessaire étant donné que la validation porte sur des analyses réalisées à partir de données contextualisées. Au moment de la validation, les sujets sont plus loin dans leur cheminement professionnel et ont vécu d'autres expériences. Mais, en se replaçant dans le contexte des entretiens, ils reconnaissent les questionnements vécus à cette phase de leur carrière et se reconnaissent dans l'analyse que nous avons réalisée.

Cette rencontre présente des limites, en termes de désirabilité sociale ainsi qu'au niveau du regard distancé que nous les poussons à adopter. En effet, nous leur demandons, d'une part, à faire un retour dans le passé d'une à deux années et, d'autre part, d'entrer dans une analyse de leur propre vécu.

Néanmoins, tout en se reconnaissant dans l'analyse, ils établissent des continuités avec qui ils sont une à deux années plus tard.

Certaines difficultés sont dépassées : « *à ce niveau, j'ai plus d'expérience, j'ai mes règles et je ne fais plus cela* ». Ils relèvent également des petites victoires : « *Ah oui, c'était difficile avec ce groupe. Mais cette année ils sont en rhéto, et ils m'ont envoyé des messages personnels pour me remercier* ». Certains aspects sont nuancés : « *oui, c'est vrai, je fais toujours cela, mais il reste qu'avec certains groupes c'est plus compliqué. Il faut vraiment adapter selon les groupes* ». Ils reconnaissent continuer à faire des erreurs : « *je me suis plantée cette année avec ce groupe* ».

« Sara » a changé d'établissement scolaire et a vécu une nouvelle phase d'insertion. Il voit dans les analyses réalisées des choses proches de ce qu'il vit, même s'il indique que les difficultés ont été plus rapidement gérées.

Nous observons également que certains modes de fonctionnement semblent spécifiques.

Ainsi « Sara » relevait qu'elle avait besoin de bien connaître son contenu et que cela s'était encore révélé au début de l'année scolaire lorsqu'elle a été amenée à donner des cours de géographie. Au-delà des difficultés vécues, elle reconnaît que les aspects du lien ontologique et du contenu restent présents. « France » continue à vouloir faire participer les élèves. « Lisa » reste attentive au respect des élèves et conserve cette volonté de faire de la prévention. Une cohérence dans les manières d'être enseignant s'observe dans le temps. Des termes, utilisés lors des entretiens, continuent à être employés par les sujets.

Le fait de proposer une analyse du cheminement singulier renvoie à chaque sujet une représentation de leur cheminement professionnel. Au terme de la rencontre, ils disaient qu'ils n'avaient pas toujours eu conscience d'avoir autant évolué. Ils relèvent explicitement des actes qu'ils posent maintenant et qu'ils n'auraient jamais posés au début. Ils disent également qu'ils s'interrogent toujours sur leurs actes et sur leurs conduites professionnelles à l'égard des élèves. « Lisa » nous disait : *« enseigner, c'est un questionnement continu. On rentre chez soi et on se demande si ça a été. Moi, je me suis plantée cette année. J'ai essayé de voir pourquoi, j'ai noté des choses dans mon journal de classe. Oui, vraiment, on est continuellement en recherche, on se questionne. C'est cela qui est fatigant mais je ne changerais pour rien au monde de métier. »*

Ainsi, ce temps semble avoir permis à ces trois sujets de prendre du recul par rapport à leur vécu actuel. L'analyse de cas, proposée dans le temps, laisse entrevoir un effet miroir qui semble soutenir la clarification de son identité professionnelle en prenant en considération la temporalité de ce processus identitaire. De plus, il révèle que la dynamique de construction identitaire se poursuit dans le temps. Ces sujets se disent toujours en recherche par rapport à la place à prendre, même s'ils disent disposer de davantage de ressources.



## **CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES**



Les analyses menées à partir des propos rapportés par trente étudiants lors de leur formation initiale et par sept d'entre eux lors de leur entrée dans le métier ont donné une intelligibilité à un aspect du processus de développement professionnel.

La définition de notre problématique a permis de centrer nos investigations sur la dimension identitaire de ce processus, tout en situant celle-ci dans la phase d'insertion professionnelle et par rapport à la relation pédagogique. Les investigations conceptuelles ont clarifié les éléments inscrits dans le questionnement de recherche tout en soutenant l'opérationnalisation progressive des objets à traiter : les images identitaires de la relation et leurs modifications au cours de l'entrée dans le métier. Ces objets ont été appréhendés selon une approche qualitative à l'aide de modalités d'analyse distinctes. Ces dernières se caractérisent par une démarche inductive. Les résultats obtenus éclairent le processus de construction identitaire en pointant des spécificités qui associent la relation pédagogique et l'entrée dans le métier.

Arrivée au terme de nos travaux, nous décrivons notre parcours de recherche, de son ancrage à son aboutissement.

## **1. Ancrage de notre questionnement**

Comme le relève Mucchielli (2005), la définition d'une problématique n'est jamais qu'une manière de traduire une incompréhension et une volonté de mieux comprendre. Pour notre part, l'incompréhension qui a mené à définir notre problématique prend sa source dans notre contexte professionnel et dans les multiples rencontres qu'il nous a permis de réaliser.

### **1.1. Des contextes, des rencontres**

En tant que chercheur en éducation, nous rencontrons des praticiens (enseignants du fondamental et du secondaire) dans le cadre de recherches-actions-formations. Au-delà du travail de recherche mené, les discussions avec les enseignants constituent des occasions de faire émerger certaines de leurs interrogations ou difficultés. Une d'elles fait référence la relation à construire avec les élèves. Certains enseignants rencontrés ont le sentiment de manquer de ressources pour faire face à cette réalité de leur métier, particulièrement complexe vu l'hétérogénéité des publics.

Parallèlement, en tant qu'assistante pour les cours d'agrégation, nous travaillons avec des futurs enseignants et/ou des enseignants débutants. Dans le cadre de leur formation, ils mènent des projets en groupe à partir d'une problématique définie en fonction de questions qu'ils se posent par rapport au métier d'enseignant. Ces dernières concernent l'entrée en relation avec leurs (futurs) élèves, la gestion de la classe, la prise en compte des différences entre élèves, etc.

Ainsi, nous avons pu observer que les préoccupations relatives à la construction d'une relation avec des élèves au sein d'un cadre d'apprentissage sont présentes dans ces deux types de publics. Ils relèvent également des besoins de se former à cet endroit.

## 1.2. Ébauche d'une préoccupation de recherche

Ce constat nous a poussée à envisager la relation pédagogique comme objet d'étude. De plus, la lecture de certains écrits nous a permis de relever que cette relation semble caractériser la fonction des enseignants tout en fondant la complexité de celle-ci. « *Se mettre en relation, s'insérer dans un réseau tout en le constituant est le premier travail de l'enseignant. Il construit son cadre de travail et permet ainsi à l'apprentissage d'émerger* » (Perrenoud, 1999).

En outre, le fait d'être active dans la formation initiale des enseignants tout en percevant des besoins au niveau d'un aspect complexe de leur (futur) métier nous a amenée à poser un regard spécifique sur le devenir des étudiants que nous suivons. Ces derniers, lors de leur entrée dans le métier, vont construire une relation avec des élèves. En tant que chercheur intervenant dans le cadre de la formation initiale, nous nous sommes demandé comment ils menaient ce premier travail d'enseignant, en tant que débutant dans la fonction. Cela nous a renvoyée, dans un second temps, à la formation en elle-même et au soutien qu'elle pouvait ou pourrait leur apporter.

Ces interrogations ont soutenu nos travaux de recherche.

## 1.3. Des visées

En nous engageant dans cette recherche, notre souci a été de veiller à sa pertinence sociale et scientifique. De ce fait, nous avons choisi de mener un travail qui parte de besoins issus de la pratique, qui puisse les rencontrer, tout en répondant à des critères de scientificité propres aux sciences humaines.

Ainsi, nous avons d'emblée inscrit nos travaux dans une visée pragmatique. Notre souhait est d'apporter des savoirs utiles pour des enseignants en insertion professionnelle, avec des retombées pour leur formation.

Toutefois, nous n'envisageons pas de tels apports sans une meilleure compréhension du processus de développement professionnel et plus particulièrement, de la complexité liée à la construction d'une relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. Cette volonté se traduit en une question : comment des enseignants débutants envisagent-ils, vivent-ils et mènent-ils la construction d'une relation pédagogique avec leurs élèves tout en prenant progressivement leur place d'enseignant ?

Deux visées, pragmatique et compréhensive, caractérisent nos travaux.

## 2. Cheminement de recherche

Partant de la question développée au point précédent, notre cheminement a pris forme à travers une approche de recherche et des dispositifs méthodologiques. Il présente des spécificités que nous soulignons dans les lignes qui suivent avant de relever les principaux résultats auxquels il a abouti.

### 2.1. Définition d'une approche de recherche

D'une part, notre visée compréhensive nous a placée dans un paradigme de recherche qui induit une manière de se positionner par rapport aux savoirs à construire et au réel.

D'autre part, en interrogeant une réalité complexe qui associe l'entrée dans le métier, la construction identitaire et la relation pédagogique, nous réalisons des liens nouveaux entre des concepts déjà explorés. Ces liens constituent la spécificité de nos travaux tout en manifestant une certaine originalité. Ils relèvent ainsi le caractère exploratoire de notre recherche.

Celle-ci se veut modeste. Notre but n'est pas de montrer une « bonne » manière d'établir une relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. Il ne s'agit pas non plus de construire une théorie, comme c'est le cas dans la théorisation ancrée. Il convient davantage d'élaborer des instruments qui donnent une intelligibilité à un aspect du métier relatif à la relation pédagogique et conjointement, à certains éléments propres au processus de construction identitaire lors de l'entrée dans le métier.

Par ailleurs, notre approche de recherche s'est aussi ancrée dans notre contexte professionnel et plus particulièrement dans un département qui développe certains types de recherches. Certaines d'entre elles n'envisagent pas la recherche sans l'action avec les praticiens, ni sans la formation pour les praticiens. Les relations praticiens-chercheurs constituent des outils et des objets de travail. La recherche collaborative prenant appui sur une relation partenariale y est aussi régulièrement envisagée.

Partant de là, notre souhait est d'inscrire nos travaux dans une « *approche ethnopédagogique* », telle que Donnay la développe (2008). Selon cet auteur, la recherche pédagogique à des fins de compréhension tente d'approcher la singularité de l'apprenant porteur de valeurs, placé dans un milieu, en interaction avec d'autres acteurs, au sein d'une organisation, d'une institution. De plus, en référence à Van der Maren (2002), la recherche pédagogique considère les enseignants comme des moyens pour construire des connaissances pédagogiques et « *ces connaissances sont celles qui instrumentent la pratique des enseignants et qui permettent à ces derniers d'améliorer leur pratique et d'en contrôler les conditions d'exercice* » (p.91).

Il s'agit ainsi d'associer la recherche sur les pratiques à la recherche avec les praticiens. Une recherche de ce type est nécessairement impliquée, orientée par l'action et vise à créer des savoirs utiles pour l'action. Elle n'est

pas neutre et sa situation mérite d'être explicitée. Elle engage le chercheur et les praticiens dans un travail de coconstruction où chacun aura à s'impliquer avec ses ressources spécifiques, avec son angle d'approche et à engager un dialogue constructif (Biémar et al., 2008). La subjectivité de chacun y est prise en considération. Elle est à expliciter pour devenir une ressource.

## **2.2. Un dispositif méthodologique**

Pour rendre notre questionnement traitable tout en restant cohérente avec notre volonté de nous inscrire dans une approche ethnopédagogique, nous avons choisi de centrer nos observations sur les images identitaires relatives à la relation pédagogique, telles que des sujets (enseignants en insertion) nous les ont rapportées pendant leur année de formation et au cours des deux années qui ont suivi. La recherche a été envisagée de manière longitudinale et comprend quatre recueils de données. Trente sujets ont été impliqués, vingt-quatre ont été suivis sur l'ensemble de la recherche.

### **2.2.1. Une entrée par les sujets**

En prenant appui sur des images identitaires rapportées par les sujets, nous avons choisi une entrée par les sujets. De ce fait, une valeur est d'emblée accordée à leur parole qui nous donne à voir leur mode de compréhension de leur réalité professionnelle. Leurs perceptions du réel rapportées par écrit d'abord, et via des entretiens ensuite, ont constitué notre matériau.

Cette entrée a nécessairement influencé la posture de recherche adoptée, les démarches de recueil et d'analyse mises en place ainsi que le type de savoir construit.

### **2.2.2. Une posture de chercheur avec les sujets**

Comme nous l'avons déjà indiqué, la parole des sujets est porteuse d'une valeur, et ce tant pour les sujets eux-mêmes que pour nous en tant que chercheur. De plus, nos sujets ont accepté de se livrer en nous donnant à voir une partie de leurs préoccupations. Cette situation a nécessité des précautions particulières pour reconnaître leur parole et la respecter.

La construction d'une relation de nécessité réciproque nous a paru être une voie pertinente. Cette relation a pris plusieurs formes au cours de la recherche.

Ainsi, dès le départ, nous avons tenté de rendre les temps de recueil formateurs pour les sujets. Le choix de la technique des entretiens semi-dirigés s'inscrit dans ce sens. Les sujets se sont avérés être des bénéficiaires du travail de recherche mené en profitant, en première ligne, des savoirs construits (ou en cours de construction).

Lors de la démarche d'analyse, les sujets ont été sollicités pour soutenir la construction d'un savoir relativement fiable. Nous avons pris appui sur l'intersubjectivité via deux types de triangulation. D'une part, il s'agissait pour les trente sujets de porter un regard sur le schéma descripteur de la relation pédagogique construit à partir de leurs récits. Ils observaient dans quelle mesure leur parole se retrouvait dans ce modèle et si ce dernier donnait une intelligibilité à la relation pédagogique. D'autre part, nous avons demandé à trois sujets de relire l'analyse de leur propre cheminement. Il s'agissait de voir dans quelle mesure ils se reconnaissaient dans cette analyse, réalisée par nous.

Néanmoins, même si la relation « chercheur-praticiens » s'est développée dans le temps de la recherche, elle a été amorcée avant, lors de la formation initiale. En effet, nous avons suivi, en tant qu'assistante, une cohorte d'étudiants.

Ces différents éléments ont conduit à l'adoption d'une posture de recherche impliquée.

### **2.2.3. Une démarche d'analyse inductive**

Lors des différents recueils, les sujets nous ont livré leur savoir d'expérience ancré dans des vécus et dans des pratiques. En conséquence, ce matériau est aussi dense que complexe.

Toujours dans l'optique de veiller à reconnaître et à respecter la parole des sujets lors des analyses, notre choix s'est porté sur une démarche inductive. Celle-ci a pris deux formes.

Premièrement, nous avons développé une démarche d'analyse des données brutes en quatre étapes afin de progressivement faire émerger les quatre facettes du schéma descripteur de la relation pédagogique. Ce dernier rassemble des indicateurs issus des récits rapportés par les sujets.

Deuxièmement, l'analyse de sept cheminements singuliers a pris appui sur des données recueillies en fin de formation et lors de deux entretiens au cours de l'entrée dans le métier. Ce matériau a fait l'objet d'un travail d'organisation et de condensation spécifique. Des cartes conceptuelles ont été construites pour rendre compte de chaque source de données. Leur élaboration a été soutenue par une structure d'organisation établie de manière inductive. Elle nous a permis d'associer de manière explicite la voix des sujets à la voix du chercheur : les propos des sujets sont repris dans la carte tout en y étant placés par le chercheur suite à une analyse de leur contenu.

Ces modalités d'analyse, soutenues par des techniques différentes, ont permis de rapporter les propos des sujets de manière organisée. Le chercheur reste le garant de cette organisation en fonction des objectifs de recherche poursuivis.

#### **2.2.4. Une approche non déficitaire**

En recueillant la parole des sujets dans le temps, nous nous sommes donné la possibilité de décrire un aspect de leur processus de construction identitaire.

Notre souci étant de reconnaître la spécificité de leur cheminement, nous avons adopté une approche non déficitaire pour analyser des modifications des images identitaires. Il s'agissait de procéder à des comparaisons entre les recueils, d'un sujet par rapport à lui-même, et non par rapport à des référents extérieurs.

#### **2.2.5. Des résultats situés**

Les paroles des sujets constituent notre matériau principal. Elles restent inscrites dans leur histoire personnelle et professionnelle, dans leur parcours et dans des contextes, celui de la recherche en étant un. Les données sont empreintes de subjectivité et nos démarches d'analyse ont tenté de respecter cette spécificité. Cette prise en compte de la subjectivité des sujets tant au niveau du recueil que des analyses limite la portée de nos résultats.

De plus, la relation construite entre le chercheur et les sujets induit des effets de désirabilité sociale, lors des recueils. Les dispositifs construits cadrent les propos des sujets en regard de nos objets de recherche sans pouvoir éliminer ce biais.

En outre, la construction de deux techniques d'organisation des données est le fruit des choix posés par le chercheur. Même s'ils sont explicités et soutenus par différentes triangulations, ils restent ancrés dans un contexte de recherche qualitative.

En conséquence, notre recherche est particulièrement située, tout comme les savoirs qu'elle permet de construire. Ainsi, même si les résultats que nous avons présentés apportent des éléments de compréhension à une réalité complexe, leur généralisation reste relative.

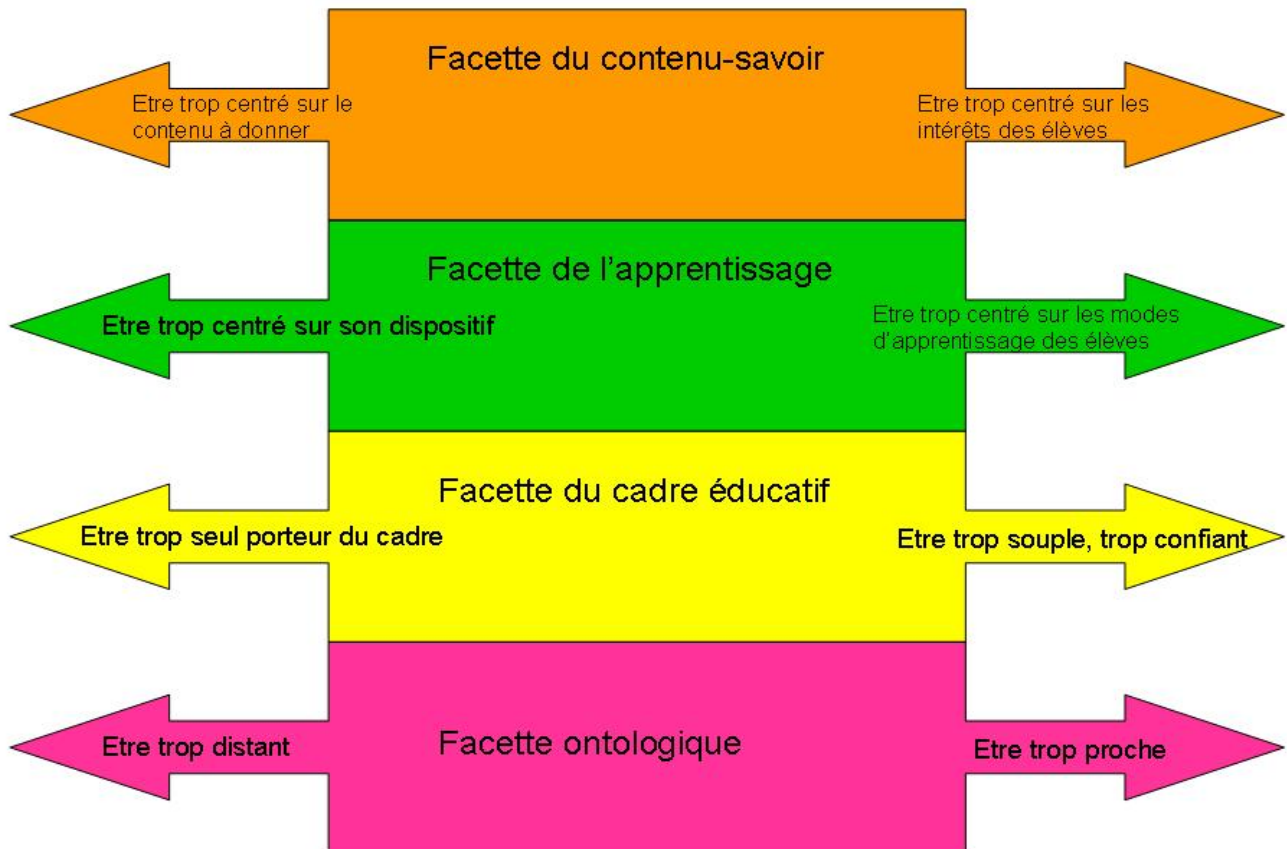
Ces propos nous amènent à porter un regard sur les aboutissements de nos travaux ainsi que sur les perspectives qu'ils permettent d'envisager.

### **3. Des aboutissements**

#### **3.1. Premier champ d'étude**

Dans un premier temps, notre but a été de caractériser les images identitaires relatives à la relation pédagogique telles que trente sujets nous les ont rapportées via des récits microbiographiques. Cela nous a permis de construire un cadre de référence qui met des mots sur la relation pédagogique.





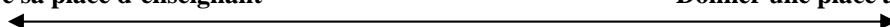
### 3.2. Deuxième champ d'étude

Dans un second temps, nous nous sommes attelée à saisir les modifications des images identitaires rapportées par les sujets au cours de leur entrée dans le métier. Concrètement, nous avons procédé à l'analyse du cheminement de sept sujets qui sont entrés dans le métier après la formation initiale. Le schéma descripteur nous a d'abord aidée à situer les modifications des images identitaires en regard des quatre facettes de la relation. Ensuite, associé aux concepts apportés par la littérature sur le processus de construction identitaire, il a soutenu la description des stratégies identitaires.

Ainsi, les résultats rendent compte d'un travail identitaire relatif à la construction d'une relation pédagogique en termes de confrontations, d'ajustements et de tensions. Ce travail semble prendre la forme d'une recherche de conciliation entre le fait de prendre sa place comme enseignant, au sein de la relation, et le fait de donner ou de laisser une place aux élèves. Il est représenté via un axe dialectique qui se décline selon les quatre facettes du schéma de la relation pédagogique.

**Moi comme enseignant**  
Prendre sa place d'enseignant

**Moi avec mes élèves**  
Donner une place aux élèves



Les études de cas ont notamment mis en évidence que, dans certaines facettes, des sujets se sont centrés sur eux sans pouvoir suffisamment, selon eux, prendre en considération la situation de leurs élèves ; ou encore, que des sujets ont donné trop de place à leurs élèves et que cela ne leur a pas permis de prendre la leur, etc. Certaines stratégies d'ajustements identifiées pour prendre en charge ces tensions consistent à donner davantage de place à la partie de l'axe « délaissée ». D'autres montrent une tentative de prise en charge conjointe des deux parties de l'axe.

Nos observations ont également souligné que la manière d'investir les quatre axes de la relation pédagogique est propre à chaque sujet. Elle varie selon les moments et selon les facettes. La recherche d'une voie qui permet la conciliation entre les pôles est propre à chaque sujet, à son contexte de pratique, à ses ressources, à ses expériences et à ses projets. De plus, la prise en charge de tensions identitaires entre les intentions et la réalité s'avère être un travail permanent, même si leur intensité semble varier au cours du temps.

La spécificité des cheminements identitaires a ainsi été décrite. Amorçés dès la vie d'élève, ils se poursuivent au fur et à mesure des rencontres avec le réel. Toutefois, il ne s'agit pas de perdre de vue que ces singularités s'inscrivent dans un champ professionnel défini et cadré par des missions.

### **3.3. Des effets collatéraux**

À côté de ces résultats, l'élaboration d'un dispositif méthodologique a été l'occasion de formaliser des techniques d'analyse, propres à des recherches qualitatives. Ainsi, le recours à des cartes conceptuelles s'est avéré pertinent pour organiser et condenser des données abondantes et complexes. L'utilisation d'un cadre de référence construit avec les sujets pour rendre compte de leur évolution à travers le temps a également soutenu la description de cheminements singuliers, dans une perspective non déficitaire.

Outre ces techniques d'analyse, les entretiens semi-dirigés mis en place pour réaliser les deux recueils de données lors de l'entrée dans le métier se sont avérés être l'occasion de conversations réflexives. En effet, les feed-back réalisés avec chaque sujet au terme de l'entretien nous ont permis d'en mesurer l'effet formateur. Le temps passé en individuel avec chaque sujet lui a donné l'occasion de prendre du recul par rapport à ce qu'il était en train de vivre et de clarifier ses images identitaires en lien avec la relation pédagogique. Certains ont même posé des jalons en vue d'une action future. C'était pour eux une manière de se donner du pouvoir sur leurs situations de travail.

Ce dispositif de recueil semble dès lors présenter des atouts dans le soutien au développement professionnel des sujets.

- Le fait d'être hors de la classe, pendant un certain temps, dans un contexte neutre aide à se dégager d'une réalité parfois difficile.
- Le climat de confiance soutenu par la relation de nécessité réciproque a permis aux sujets de faire part de leurs difficultés et préoccupations.
- La reconnaissance de la spécificité de chaque parcours et de son apport pour la recherche permet au sujet d'accorder de la valeur à ce qu'il est en train de vivre et à ses interrogations.
- La fréquence des rencontres, d'une année à l'autre, donne au sujet la possibilité de prendre des initiatives. Le sujet a également la possibilité de prendre conscience du chemin parcouru tout en le reconnaissant.
- La posture d'accompagnateur adoptée par le chercheur via son mode de questionnement peu invasif et soutenant participe aussi à vivre cette rencontre comme un compagnonnage réflexif.

### 3.3. Caractéristiques des savoirs construits

Le relevé des résultats de nos travaux et des effets collatéraux nous amène à porter un regard sur les savoirs construits au cours de notre cheminement de recherche. Leurs caractéristiques indiquent les limites de nos travaux tout en soulignant leurs spécificités.

Étant donné leur visée compréhensive et leur caractère exploratoire, nos travaux de recherche ont permis de construire des **savoirs nouveaux**. D'une part, la mise en intelligibilité d'un champ représentationnel via le schéma descripteur offre des indicateurs et donc des mots pour caractériser une relation pédagogique. D'autre part, même si le processus de construction identitaire des enseignants débutants a déjà été décrit (Hault, 1999 ; Huberman, 1989 ; Gervais, 1989), l'exploration de ce processus dans la construction d'une relation pédagogique en éclaire un aspect particulier.

Le matériau sur lequel nous avons pris appui ainsi que le dispositif méthodologique emprunté nous ont amenée à créer **des savoirs ancrés** dans des vécus singuliers, dans des pratiques professionnelles et dans une démarche de recherche. De plus, ces **savoirs évoluent**. En effet, le schéma intégrateur est un modèle construit. Son élaboration a profité des multiples triangulations menées avec les trente sujets ainsi qu'avec des collègues chercheurs ou encore avec d'autres sources de données. Chaque apport a soutenu des adaptations. L'utilisation du schéma au fur et à mesure de l'analyse des sept cheminements a lui aussi participé à son affinement. Ce dernier pourrait se poursuivre au fur et à mesure des rencontres avec le réel. Chacune d'elles pourrait faire l'objet d'une triangulation et participer à son développement. Les perspectives de nos travaux sont amorcées.

### **3.4. Des voies d'optimalisation des savoirs construits**

Notre visée pragmatique nous pousse à nous interroger sur la destination des savoirs construits : qui pourrait les utiliser ? dans quelles perspectives ? Ces questions nous permettent d'envisager des voies d'optimalisation.

Les premiers destinataires sont les enseignants, débutants et en fonction. Ce sont eux qui en s'interrogeant à propos de la relation à construire avec leurs élèves ont amorcé ce travail de recherche. Les enseignants ayant participé comme sujets à nos travaux ont d'ailleurs pu profiter du schéma descripteur de la relation pédagogique, comme d'un instrument qui aide à la clarification de leur identité professionnelle en continue construction. Ce référent leur a permis de lire leurs réalités professionnelles sous un angle spécifié.

Au-delà des publics visés, les savoirs construits offrent des perspectives pour la formation initiale et continuée des enseignants ainsi que pour la recherche qualitative en sciences de l'éducation.

#### **3.4.1. Des perspectives pour la formation des enseignants**

Ces perspectives concernent la formation initiale et continue des enseignants. Elles pointent des objets à aborder en formation, ainsi que des processus à soutenir ou encore des dispositifs à privilégier.

Le schéma descripteur constitue un instrument qui pourrait alimenter la formation des enseignants.

En formation initiale, une clarification relative à la construction d'une relation pédagogique pourrait prendre appui sur la présentation du schéma descripteur. Il pourrait soutenir l'identification des éléments qui entrent en jeu. Cela participerait aussi à une prise de conscience de la complexité sous-jacente à cet aspect du métier. La mise en évidence de tensions identitaires dans la construction d'une relation pédagogique donne aussi une légitimité aux difficultés inhérentes à l'entrée en relation dans un contexte d'apprentissage. Elle pourrait aider les futurs enseignants à envisager le type de relation qu'ils souhaitent construire avec leurs (futurs) élèves. Ils pourraient anticiper certaines difficultés et aussi, développer certaines pistes d'ajustements en pointant des ressources spécifiques, qu'elles soient théoriques, issues de la formation, ou contextualisées dans le milieu de la pratique, comme le soutien des collègues.

Aussi, le schéma construit offre des mots pour parler de la relation pédagogique en tant que telle. Chaque facette permet de se centrer sur un aspect de la relation. Elles lèvent chacune le voile sur une dimension du métier qui pourrait être travaillée de manière spécifique au sein d'un cursus de formation initiale ou continue. La gestion de la classe, la prise en compte de ses émotions en tant qu'enseignant, les démarches de différenciation, les rapports aux savoirs des élèves rencontrés, etc., sont

autant de thèmes qui constituent des préoccupations pour les enseignants. Ils sont déjà abordés mais ils pourraient trouver une autre légitimité à travers l'entrée en relation, présentée comme étant une tâche à part entière.

La prise en considération des images identitaires semble également participer à la mise en intelligibilité du travail identitaire que ces enseignants vivent. Comme ce travail se poursuit tout au long de la carrière, leur prise en considération reste pertinente avec des enseignants en fonction. Selon nous, et à la suite de Donnay et Charlier (2006), elles soutiendraient la clarification de l'identité professionnelle et aideraient les praticiens à se donner davantage de prise sur leur situation de travail.

Néanmoins, la mise au jour du travail identitaire des enseignants débutants montre qu'ils méritent une attention particulière, d'autant plus que le taux de décrochage devient préoccupant. La rencontre avec le terrain nécessite des adaptations identitaires multiples, parfois douloureuses. La spécificité de chaque cheminement rend difficile la prévision des confrontations que chacun aura à gérer ou comment il pourra les gérer. Cela nécessiterait selon nous des accompagnements spécifiques réalisés lors de l'entrée dans le métier. Certains pourraient être pris en charge par le lieu d'accueil tout en étant ancrés dans la culture de l'école. Toutefois, ils présentent certaines limites, comme le fait d'être traversés par des enjeux institutionnels tels que les réengagements. Pour notre part, nous considérons le lieu de formation initiale comme un espace sécurisé qui pourrait assurer ce type d'accompagnement. Il pourrait s'inscrire dans la continuité du travail mené à partir des images identitaires lorsque les enseignants étaient toujours étudiants.

Par ailleurs, l'identification de l'effet formateur des entretiens semi-dirigés pourrait inspirer la mise en place de certains dispositifs de formation. Ces derniers donneraient de la place à la parole des formés tout en les soutenant via une forme de compagnonnage réflexif. Des temps de prise de recul sont déjà organisés en formation initiale après les stages sous la forme de séminaires. Ils pourraient se développer au-delà de la formation initiale, pour permettre à des enseignants débutants et aussi à des enseignants en fonction de faire face à la complexité de leurs tâches. Bon nombre d'enseignants disent « avoir le nez dans le guidon » et ne plus avoir la possibilité de prendre le recul nécessaire pour réfléchir à leur situation de travail. Un temps organisé en dehors de l'école, dans un cadre connu et sécurisé, constituerait une opportunité pour dépasser des difficultés vécues sur le vif et pour prendre conscience de son propre cheminement.

Ainsi, le schéma descripteur autant que le dispositif d'entretien ouvrent des champs à investir par des formateurs d'enseignants. Néanmoins, nous désirons souligner que le soutien au développement professionnel, tel que nous avons pu l'observer dans le cadre de cette recherche, prend appui sur une posture d'accompagnement. Celle-ci se différencie de celle de formateur ou d'enseignant. Il s'agit davantage de

soutenir le cheminement spécifique d'une personne en construction, en l'aidant à prendre conscience de ses propres ressources pour l'amener à davantage d'autonomie dans l'exercice de son métier. Selon nous, les dispositifs de compagnonnage réflexif ne semblent pas pouvoir s'envisager sans l'adoption d'une telle posture qui nécessite une formation spécifique.

### **3.4.2. Des perspectives pour la recherche en sciences de l'éducation**

Les résultats collatéraux de nos travaux indiquent la présence de savoirs utilisables pour la recherche qualitative. Les démarches inductives empruntées et les techniques de condensation mises en place sont autant d'instruments pour des chercheurs en sciences humaines travaillant spécifiquement avec des adultes professionnels.

De plus, le fait d'avoir utilisé le schéma descripteur comme instrument d'analyse des cheminements identitaires singuliers permet d'envisager d'autres modalités d'utilisation. Ce processus de construction identitaire pourrait être interrogé chez des enseignants en fonction depuis plus de cinq ou dix ans, voire en fin de carrière. Chaque public permettrait de revisiter la forme du schéma descripteur, en ajoutant des facettes ou en identifiant des préoccupations spécifiques en lien avec ces facettes, en fonction de l'étape dans la carrière.

En outre, certains sujets ont évoqué la dynamique entre les facettes du schéma. Cet aspect pourrait faire l'objet de recherches partant de questionnements plus ciblés : comment la facette du lien ontologique se situe-elle par rapport aux autres facettes ? certaines dynamiques entre les facettes permettent-elles d'identifier des groupes d'enseignants ? etc.

La relation pédagogique s'est également avérée être un lieu où l'identité professionnelle des enseignants se construit. La mise en évidence de l'axe de reconnaissance dans le premier champ d'étude ouvre notamment des voies de recherche au niveau des mécanismes qui pourraient soutenir la construction identitaire des enseignants, dans la relation qu'ils construisent avec leurs élèves. Des recherches en cours prennent déjà appui sur le concept de reconnaissance (Dejean, 2009).

Arrivée au terme de notre rédaction, nous prenons conscience du chemin parcouru. Parallèlement aux enseignants suivis, nous avons pu percevoir notre identité professionnelle de chercheur se clarifier et se développer. Tout en construisant et en vivant notre dispositif, nous avons appris à nous positionner en tant que chercheur par rapport au réel, en le questionnant d'une certaine manière et en lui donnant progressivement sens tout en veillant à respecter le rapport que les sujets avaient avec lui.

Le propre des études exploratoires est d'ouvrir des pistes. C'est ce que nous venons de faire. Des voies pour optimiser nos résultats ont été ébauchées. C'est maintenant aux acteurs, praticiens, formateurs et chercheurs, de prendre le relais.

## **BIBLIOGRAPHIE**





- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- André, J. (2005). *Eduquer à la motivation : cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Anzieu, D. e. M., J-Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. (1980). *Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Bordas.
- Augé, N. (2004). "Que sommes-nous devenus ?" *Sciences Humaines*, 154, 36-41.
- Baillauquès, S. (1996). Ce que l'entrée dans la carrière révèle dans la formation des enseignants. *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?* In Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud. Pp. 41-61. Bruxelles : De Boeck.
- Baillauquès, S. e. Breuze, E . (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In Blanchard-Laville C. et Fablet. D. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. et Galatanu., O. (2004). *Le savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2009). A propos du développement professionnel. *Conférence menée dans le cadre du 7<sup>ème</sup> colloque international CDIUFM sur le développement professionnel des enseignants : le point de vue des sujets*. Rouen, juin 2009.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baumard, M. (2009). *Les nouveaux profs. L'école change, eux aussi*. Issy-les-moulineaux, Les petits matins, ARTE éditions.
- Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification*. Paris : Armand Colin.
- Beckers, J. (2004). "Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale." *Recherche et formation*, 46, 61-80.
- Beckers, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. Paquay., L. et coll. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif professionnalisant : proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Doc. interne aux Universités de Liège et de Louvain la Neuve.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.

- Biémar, S., OFlynn, M-P., François, N. et Brasseur, S. (2002). "Aider le jeune à s'orienter au premier degré : un défi en Communauté française." *Le point sur la recherche en éducation*.
- Biémar, S. (2003). Les conceptions du savoir du futur enseignant : l'impact des premières expériences scolaires. *Réseau Éducation Formation, Unige - Symposium « Rapport au savoir et métier d'élève »*, texte inédit.
- Biémar, S. (2008). "Etude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle." *Éducation-Formation*. e-289, 57-70.
- Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J. (2008). "Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens." *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Biémar, S., Houart, M. et Philippe, M-C (2000). "Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales." *Le point sur la recherche en éducation*, 15, 29-40.
- Bion, W. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). "L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes." *Recherches qualitatives*. 26(2), 1-18.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (2001). *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les situations difficiles au collège et au Lycée*. Paris : Delagrave.
- Boucher, L.-P. et L. Hostie., M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Québec : PUQ.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. e. Passeron., J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R. (1991). "La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines." *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). "Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs"." *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (1996). "Identité et apprentissage." *Éducation permanente*, 128, 27-35.
- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. *Apprendre et faire apprendre*. E. Bourgeois, Chappelle, G. (dir). Pp.271-284. Paris : PUF.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouveau enseignant et l'entrée dans le métier. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Pp. 43-56. Bruxelles : De Boeck.
- Bowen, M. (1984). *La différenciation de soi. Les triangles et systèmes familiaux*. Paris : ESF.
- Brichaux, J. (1997). "L'enseignant, d'une métaphore à une autre." *Revue française de pédagogie*, 18, 95-107.

- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bru, M. (2002). "Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer." *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Brunet, L. et Savoie, A. (1999). *Le climat de travail : un levier pour le changement*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). "Style d'intervention pédagogique, relations affectives et engagement par rapport à la matière." *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26(1), 75-107.
- Buzan, T. (1997). *Une tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles*. Paris : Editions d'Organisation.
- Cameron, K. et Quinn, R. (1998). *Diagnosing and changing organizational culture*. New York : Addison-Wesley.
- Canivet, C., Cuche, C. et Donnay, J. (2009). Les enjeux de la co-création de savoirs Accompagnateur-Chercheur et Praticiens. *Texte proposé dans le cadre du Réseau Éducation Formation, Nantes*.
- Capitanescu, A. (2003). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit*. Doc interne, Unige, Genève.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Cattonar, B. (2001). "Les identités professionnelles des enseignants : ébauche d'un cadre d'analyse." *Cahier du Girsef*, 10.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat. Département des sciences politiques. Université Catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve, 588p.
- Chapoulie, J. M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. et Dejean, K. (2008). "Des outils de réflexivité organisationnelle pour aider les directeurs à analyser le fonctionnement de leur établissement scolaire." *in Direct*, 9.
- Charlot, B. (1987). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Economica.
- Chessex-Viguet, C. (1990). *L'école est un roman*. Lausanne : Editions en bas.
- Chouinard, R. (1999). "Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe." *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. e. Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod
- Clermont-Gauthier (1998). "L'effet enseignant." *Vie pédagogique*, 107.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et du pouvoir agir. *Education Permanente*, 146.
- Cocorada, E., Clinciu, A., Pavalache-Ilie, M. et Rodica Luca, M. (2008). *Instrument de mesure pour le climat scolaire centré sur l'évaluation*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe.

- Coen, P.-F. (2006). "Les technologies : des aides précieuses pour développer la réflexivité des apprenants." *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, réflexivité et formation des enseignants*, 3, 149-160.
- Cornerotte, D. (2000). "La relation pédagogique comme espace de reconnaissance." *Education permanente*, 145, 93-102.
- Cournoyer, N. (2005). Schéma heuristique, Mind Map, topogramme et carte mentale: Des outils de gestion des idées.
- Cros, F. (2005). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Curonic, C. et McCulloch, P. (1997). *Psychologues et enseignants : regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Day, C. (1999). *Developing teachers : the challenges of Lifelong Learning*. London : Th Falmer Press.
- de Peretti, A. (2001). *Pertinences en éducation*. Paris : ESF.
- Defrenne, J. et Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude: l'adhésion partenariale*. Bruxelles : De Boeck.
- Dejean, K. et Charlier, E. (soumis en 2009). Insertion professionnelle : la reconnaissance comme levier d'intégration de l'enseignant débutant ? *Texte proposé dans le cadre du Réseau Éducation Formation, Nantes*.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation - Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : PUF.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Donnay, J. (1996). " Un travail de professionnel de la pédagogie universitaire : le dialogue réflexif." *Actes du colloque de l'AIPU, Tunis*.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. In enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle. *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation*. In Alin, C. et Gohier, C. Paris. : L'Harmattan
- Donnay, J. et Bru, M. (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. 2<sup>ème</sup> édition augmentée. Namur : PUN.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2003). "Se construire une identité." *Sciences humaines*, 40, 44-45.

- Dubet, C. (2007). Injustices et reconnaissance. *La quête de reconnaissance*. I. A. Caillé. (Dir.). Pp. 17-43 Paris : La découverte.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, familles, le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. La tour d'Aigues : l'Aube intervention.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). "L'engagement professionnel d'enseignante du primaire : une démarche inductive de théorisation." *Recherches Qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Favre, D. (2000). "Des représentations-obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement." *Éducation et francophonie, ACELF*, 28,(2).
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves : cerveau, motivation et apprentissage*. Paris : Dunod.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Fourez, G. (1990). *Éduquer*. Bruxelles : De Boeck.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathys, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs*. Bruxelles : De Boeck.
- Fraysse, B. (2000). "La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités." *Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVI, (3)*, 651-676.
- Gather-Thurler, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. In Bonami, M. et Garand, M. Pp.145-168. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C. (1998). "L'effet enseignant." *Vie pédagogique*, 107.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Mellouki, M et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : Que savent-ils ?* Montréal : Editions d'Organisation.
- Gauthier, C. Raymond, D. et Martineau, S. (1997). "Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche : l'approche de l'argument pratique." *5ème congrès des sciences de l'éducation en langue française*, à Moncton.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation ?* In J-C Héту, Lavoie, M. et Baillauquès, S. Pp 113-133. Bruxelles : De Boeck
- Gervais, C. (1999). "Comprendre l'insertion professionnelles des jeunes enseignants." *Vie pédagogique*, 111.
- Gervais, C. et Portelance, L. (2005). *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Giddens (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.

- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1982). *La violence et le sacré*. Paris : Grasset.
- Goffman, E. (1963). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1997). *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Québec : PUQ.
- Gohier, C. et Alin, C. (2000). *L'enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, M. Bouchard, Y. Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). "La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif." *Revue des sciences de l'éducation*, VVVII(1), 3-32.
- Gravé, P. (2003). "L'identité professionnelle des formateurs." *Sciences humaines hors série*, 40, 38-41.
- Grootaers, D. (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : De Boeck.
- Guignon, S. et Mukamurera, J. (2006). "Quand les acteurs mettent en mots leur expérience." *Revue Recherche Qualitative*, 26(2), 19-38.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : PUF.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.
- Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Héty, J.-C., Lavoie, J. et Baillauquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle. *In Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Huberman, A. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Huberman, A. M. et Mucchielli, B.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Réédition. Bruxelles : De Boeck.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). "L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu." *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2008). *La reconnaissance professionnelle. Evaluer, valoriser, légitimer*. Canada : Presses Universitaires d'Ottawa.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*. Paris.
- Kaufmann, J.-C. et Singly, F. (1999). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kelchtermans. (2001). "Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte." *Recherche et formation*, 36, 43-66.

- Lafont, M. (2000). "Les représentations mentales." *Cahiers pédagogiques n° hors série*.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P-A. et Martin, D. (2003). *Conceptions, croyances et représentations en math, sciences et techno*. Québec : PUQ.
- Lang, V. (2001). "La rhétorique de la professionnalisation." *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*. Paris : Anthropos.
- Laugaa, D. et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). "L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré." *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P. et Born, M. (2003). *Violence à l'école: Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Rapport de recherche. Université catholique de Louvain et Université de Liège.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, JC et Gérard-Raymond, R. (2002). "L'intervention éducative : clarifications conceptuelle et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement." *Esprit Critique, revue de sociologie et des sciences sociales*, 4 (4).
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2005). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Hasni, Lenoir, Y. et Lebeaume, J.
- Lerbert-Séréni, F. (1997). *Les régulations de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. et Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation : évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. et Tardiff, M. (2005). *La profession d'enseignante aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Longhi, G. (1998). *La déontologie du métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Mabille, A. (1994). *Portraits et styles d'enseignement en sciences*. Bruxelles : De Boeck.
- Maheu, L. et Robitaille, R. (1993). "Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial." *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 87-112.
- Malet, R. (1989). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.
- Malo, N. (2000). "Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation." *Education et francophonie, ACELF, XXVIII*, 2.
- Malo, A. (2005). Développement du savoir professionnel de stagiaires en enseignement secondaire : contributions au concept de réflexion en cours d'action et sur l'action de Schön. *Colloque de Nantes, Former des enseignants professionnels, savoir et compétences*.

- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. In Portelance et Gervais, L. Sherbrooke : CRP. Pp.65-84.
- Malo, A. (2006). "La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire." *Recherches qualitatives, vol 26-2, 66-84*.
- Maroy, C. (2001). "Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête." *Cahier du Girsef*.
- Marsollier, C. (2005). Quelques propositions d'orientation pour une formation relationnelle des professeurs d'école. *Colloque de Nantes, Former des enseignants professionnels, savoir et compétences*.
- Martel, R. et Ouellette, R. (2003). "L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle." *Vie pédagogique, 128*.
- Martineau, S. (2006). "Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail." [http://www.insertion.qc.ca/blog/article.php?id\\_article=10](http://www.insertion.qc.ca/blog/article.php?id_article=10).
- Martineau, S., Presseau, A. et Dragon, J-F. (2005). Les savoirs enseignants dans les écoles secondaires québécoises : une analyse des discours des praticiens. *Colloque de Nantes : Former des enseignants professionnels*.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens. In *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Pp.69-88. Québec : PUQ ;
- Maubant, P. (2007). Nouvelles configurations éducatives. Quels effets sur les pratiques d'enseignement et quelles conséquences sur les transformations identitaires des enseignants ? *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. In Gohier, Pp37-65. Québec : PUQ.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Mellouki, T. et Gauthier, C. (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Éditions Logiques.
- Meunier, J.-P. (2003). *Approches systémiques de la communication : systémisme, mimétisme, cognition*. Bruxelles : De Boeck.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Editions La Chenelière.
- Mosconi, N. (1998). Des rapports de la théorie et de la pratique en éducation. *Paris, Textes préparatoire à la 4ème Biennale de l'Éducation et de la Formation*.
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris : PUF.



- Mucchielli, R. (2006). *La dynamique des groupes*. Paris : ESF.
- Mukamurera, J. (1998). Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. *Département de didactique, psychopédagogie et technologie éducative*. Laval, Université Laval: 438.
- Mukamurera, J. (2005). Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire. *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*. In Portelance et Gervais, Pp. 207-223. Sherbrooke : CRP.
- Mukamurera, J. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les générations d'enseignants. *Insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnelle de l'enseignant*. Pp. 49-72. Laval : PUL.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation ?* In Paquay, et al. Pp.139-159. Bruxelles: De Boeck.
- Nault, T. (1993). Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire. *Thèse de doctorat. Département de psychopédagogie et d'andragogie*. Montréal : Facultés des sciences de l'éducation.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). "La gestion de classe : d'hier à demain." *Revue des sciences de l'éducation, XXV, (3), 451-466*.
- Novak, J. (1990). "Concept Mapping : a useful tool for science education." *Journal of research in science teaching, 27(10), 937-949*.
- Novak, J. et Canas, A. (2006). *The theory Underlying Concept Maps and How to construct and Use Them*. Pensacola, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 1-25.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). "En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le COMPAS." *Louvain-la-Neuve, doc inédit*.
- Pechberty, B. (1999). "Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique." *Revue française de pédagogie, 127, 23-35*.
- Perier, P. (2004). "Tensions pédagogiques et identitaires des professeurs débutants en ZEP." *Diversités, 137, 48-58*.
- Perrenoud, P. (1993). "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier." *Revue des sciences de l'éducation, XIX, 59-76*.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2004). "Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?" *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* In Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. Bruxelles : De Boeck

- Perrenoud, P. (2005). "Assumer une identité réflexive." *L'Éducateur*, 2, 30-33.
- Philibert, C. et Wiel, G. (1997). *Faire de la classe un lieu de vie*. Lyon : Chronique Sociale.
- Philippot, P. (2003). "Les voies du changement personnel." *Sciences humaines*, 40, 70-73.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). "Relationship between teachers and children." *In Reynolds, W.M. and Miller, G.E. Handbook of Educational Psychology*. John Wiley et sons. Inc. Hoboken, New Jersey. Chapter 10 : pp 199-234.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Postic, M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Pudelko, B. (2005). Logiciels de construction de cartes de connaissances : des outils pour apprendre, *Profetic*.
- Raymond, D., Butt, R.L et Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. 137-168. Montréal : Éditions Logiques.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
- Rochex, J-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rogers, K. (1961). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Ronveaux, C. et Girouln, C. (1998). "Pour une formation à la communication professionnelle de l'enseignant." *Le point sur la Recherche en éducation n°9*.
- Ronveaux, C. et Girouln, C. (1999). "Se former à l'interaction d'une analyse des compétences de communication à un manuel d'autoformation." *Le point sur la recherche en éducation*, 12.
- Sainsaulieu, R. (1988). *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi, j'enseigne mais eux, apprennent-ils ?* Laval : PUL.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *In Introduction à la recherche en éducation*. Savoie-Zajc. Pp.171-198. Sherbrooke : CRP.
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche des savoirs cachés dans l'agir personnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Senge, P. (2000). *La cinquième discipline : stratégies et outils pour construire une organisation apprenante*. Paris : First Editions.
- Sirota, R. (1993). "Le métier d'élève." *Revue Française de Pédagogie*, 104, 85-108.
- Specogna, A. (2005). Les savoirs d'expérience et le travail du formateur de la formation professionnelle. *Colloque de Nantes : Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : PUF.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In Donnay et Bru, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, pp.90-104.
- Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement. *Les professions de l'éducation et de la formation*. Pp. 39-51. Paris: PUF.
- Van Zanten, A. (2001). "L'influence des normes d'établissements dans la socialisation professionnelle : le cas des collèges périphériques français." *Éducation et francophonie, ACELF*, 1.
- Vandenbergh, V. (2000). "Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis." *Education Economics*, 8(3), 221-239.
- Vandemplas-Holper, C. (1998). *Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant le vieillissement*. Paris : PUF.
- Vanhulle, S. (2005). "Favoriser l'émergence du je professionnel en formation initiale : une étude de cas." *Revue des Sciences de l'éducation* 31(1), 157-176.
- Vanhulle, S. (2005). "L'écriture réflexive : une inlassable transformation sociale de soi." *Repères*, 30.
- Vanhulle, S. (2008). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. *Reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. In Jorro, La reconnaissance professionnelle. Presses universitaires d'Ottawa.
- Vanhulle, S. et Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : 1980-2000 : vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : CRP.
- Vermersch (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- White , R. et G Gunstone, R. (2000). *Probing Understanding*. London : The Falmer Press.
- Woods, P. (1980). *Pupil strategies*. London: Croom Helm.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. *Understanding and preventing teacher burnout*. H. Van Denberghe, A.M. (eds.). Cambridge UK, New York, Cambridge University Press: 115-138.
- Wubbels, T. et Brekelmans, M. B.(2005). "Two decades of research on teacher-student relationships in class." *Journal of Educational Research International* ,43, (1-2), 6-24.
- Zeichner, K. M. et Tabachnick, B.R. (1985). "The development of teachers perspectives : Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers." *Journal of Educatin for teaching*, 11, 1-25.



# **ANNEXES**



# **ANNEXES**

## **ANNEXES I : Présentation de la recherche**

1. Présentation de la recherche aux étudiants
2. Document du comité d'éthique

## **ANNEXES II : Premier champ d'étude**

1. Trois récits micro-biographiques analysés par critères
2. Tableau des récits micro-biographiques classé dans les 12 sous-catégories
3. Description des 90 récits micro-biographiques
4. Triangulation du schéma à l'aide des sujets

## **ANNEXES III : Deuxième champ d'étude**

1. Cartes conceptuelles du sujet n°20 « Clara »
2. Étude de cas : sujet n°4 « Lisa »
  - Tableau des données analysées
  - Tableaux reprenant la comptabilisation des images identitaires
  - Cartes conceptuelles





## Formulaire de présentation de la recherche

**Chercheur** : Sandrine Biémar, assistante au DET

### Titre

Etude de la nature et de l'évolution du rapport au savoir des enseignants, au cours de leur formation initiale et lors de leur insertion professionnelle : une attention portée sur les rapports au savoir liés à la relation pédagogique
---

### Description de la recherche

---

Le but de notre travail est d'apporter des éléments d'intelligibilité à la construction de la professionnalité de l'enseignant.

Pour ce faire, nous ciblerons nos investigations sur les représentations professionnelles véhiculées par des futurs enseignants en formation à propos de la relation pédagogique.

Plus précisément, les objectifs de cette recherche sont de faire émerger, décrire, analyser et comparer les représentations professionnelles qui entourent la relation pédagogique telles qu'elles sont véhiculées par des étudiants en agrégation, au début et au terme de leur formation, ainsi qu'après un an de pratique.

Le recueil des données et leur analyse nous permettront de construire un schéma intégrateur des représentations professionnelles de la relation pédagogique tel qu'il se révèle au travers d'une trajectoire de formation.

### Investissement des participants

---

Afin de rendre compte de l'évolution du champ représentationnel lié à la relation pédagogique, nous recueillerons les représentations des futurs enseignants au début de leur formation, au terme de celle-ci et, pour certains, après un an de pratique sur le terrain de l'enseignement.

#### **En cours d'année...**

Concrètement, dans le cadre du cours de Jean Donnay, vous serez amené(e) à remplir une partie de votre livret de réflexivité intitulée « Gérer les relations pédagogiques ». Les évocations remises à Jean Donnay dans ce cadre, seront photocopiées et constitueront les premières données de notre recherche.

Ces textes seront lus par moi et analysés en regard des objectifs de travail poursuivis.

#### **Au terme de l'année...**

En juin 2006 ou en août 2006, dans le cadre du cours, vous complétez la partie de votre livret de réflexivité intitulée « Gérer des relations pédagogiques » en décrivant vos évocations et en les analysant à l'aide de 3 questions. Les textes produits seront remis à Jean Donnay et photocopiés par moi afin de poursuivre la description et l'analyse des représentations à propos de la relation pédagogique.

En plus de ce qui vous sera demandé dans le cadre du cours, je vous convoquerai individuellement pour participer à un entretien qui me permettra de poursuivre mon recueil des représentations à propos de la relation pédagogique.

#### **Après un an de mise en pratique...**

En juin 2007 ou en août 2007, je prendrai contact avec certains d'entre vous afin de mener un entretien afin de poursuivre l'émergence et la description des représentations professionnelles à propos de la relation pédagogique.

Si vous adhérez à ce travail de recherche en tant que participant, après avoir lu la description du travail et signé le formulaire de consentement éclairé, pourriez-vous remplir les cadres suivants.

### Informations personnelles

---

NOM : ..... PRENOM : .....

ADRESSE de contact : .....

N° de téléphone : .....

E-mail : (en MAJUSCULES)

### Parcours de formation

---

Licence réalisée : .....

Année de fin : .....

Autres formations réalisées (+ indication de l'année de début et de fin) :

.....  
.....

### Parcours professionnel hors enseignement

---

Avez-vous déjà une (ou des) expérience(s) professionnelle(s) ?

Si oui, quelle est-elle / quelles sont-elles? (+ indication de durée) .....

.....  
.....

### Parcours professionnel dans l'enseignement

---

Etes-vous déjà enseignant en fonction?

Si oui,

- depuis quand ?
- avec quelle charge horaire pour cette année 0506 ?
- dans quel(s) établissement(s) ?

.....  
.....  
.....

Si non,

- Avez-vous déjà eu l'occasion de réaliser des intérim(s) dans l'enseignement ? OUI/ NON
  - o Si oui, combien et pour combien de temps ?

.....  
.....  
.....

- Etes-vous en recherche d'un emploi dans l'enseignement ? OUI/ NON
  - o Si oui, pourriez-vous nous faire part d'un éventuel engagement en cours d'année.

- Attendez-vous d'avoir terminé votre agrégation avant de postuler dans l'enseignement ? OUI/ NON

## Trois récits microbiographiques analysés par critère

## Sujet n°2

Récit 1 : *cours de latin prof souriant et dyn qui fait jouer le texte*

Critères	SAVOIR Soutenu par EDUCATIF	
Intention	Il avait envie de nous faire découvrir la culture latine	
Actes	-a fait jouer le texte -rendait son cours vivant - a organisé un voyage à Rome	
Conduites	<i>Dynamique, souriant, passionné par ce qu'il enseignait</i>	Il nous donnait du pouvoir Il nous rendait acteur de notre apprentissage (entretien)
Effets	<i>J'ai toujours apprécié le latin</i>	
Climat (affect)	<i>Dynamique, souriant J'ai toujours apprécié...</i>	

Récit 2 : *prof de math qui permet à l'élève de suivre le cours malgré ses retards*

Critères	Indicateurs dans des situations où une attention est ...	
	CADRE	
Intention		
Conduites	<i>Très sympa ; Elle m'appréciait elle blaguait sur mes retards (humour) C'était quelqu'un d'ouvert</i>	
Actes	<i>Elle acceptait mes retards</i>	
Effets	<i>Cela m'a permis de bien vivre ce cours Je respectais mon prof, je participais au cours Cela me permet aujourd'hui d'être assez tolérante sur cet aspect</i>	
Climat (affect)	<i>Très sympa ; quelqu'un d'ouvert, m'appréciait m'a permis de bien vivre</i>	

Récit 3 : *le prof vide le contenu du banc par terre*

Critères	CADRE EDUCATIF
Intention	Elle avait peut-être envie de me faire travailler dans de bonnes conditions, mais c'est la manière de faire passer ce message qui ne convenait pas.
Conduites	Elle a pris trop de pouvoir ;
Actes	<i>Elle vida le contenu de mon banc par terre</i>
Effets	<i>Je me suis sentie humiliée Je n'ai pas appris à ranger mon banc. Je suis encore sensible au fait que le banc reste la propriété de l'élève.</i>
Climat (affect)	<i>Je me suis sentie humiliée ; c'est une forme de violation de mon intimité, un déballage sur la place public qui ne m'a pas plu.</i>

## Sujet n°3

### Récit 1 : prof d'allemand à qui difficile d'expliquer que pas eu allemand avt

Critères	APPRENTISSAGE
Intention	Il voulait nous faire passer sa langue. On pourrait peut-être faire l'hypothèse qu'il a tout de suite essayer de nous évaluer, de voir où on en était ;
Conduites	Il ne s'intéressait pas à notre passé
Actes	<i>IL a parlé allemand du début à la fin ... Je n'ai jamais pu lui expliquer que je n'avais pas fait d'allemand avant</i>
Effets au niveau de l'attitude de l'Autre	Vis-à-vis de ce prof là ce fut difficile. Je n'ai jamais vraiment accroché dans les langues. Quand on était en difficulté on ne savait même pas parler. Je me sentais largué simplement Peur d'être perçu comme un mauvais élève alors que je n'avais jamais appris ; Je ne me sentais pas à ma place dans ce groupe-classe.
Climat (affect)	Peur Vis-à-vis de ce prof là ce fut difficile ne s'intéressait pas à notre passé => à nous, notre vécu Ne connaissait personne (nouvel élève) Ne se sent pas à sa place dans ce groupe classe d'allemand

### Récit 2 : mettre ses probl dehors, incohérence

Critères	CADRE EDUCATIF
Intention	
Conduites	Face à des élèves qui parlent d'autres choses, <i>elle</i> A râlé, Suite aux réactions, <i>elle se fâche</i>
Actes	<i>A dit de laisser nos probl dehors ; Règle des histoires perso Nous dit de nous débrouiller Elle aurait pu nous expliquer... mais elle ne l'a pas fait.</i>
Effets	Réaction : questionnement par rapport à la cohérence du prof « <i>pourquoi réglez-vous des probl perso</i> » ; <i>Le temps très long</i> Malaise a été ressenti dans la classe
Climat (affect)	<i>Temps très long... Malaise,</i>

### Récit 3 : un prof connu en dehors

Critères	ONTOLOGIQUE
Intention	
Conduites	<i>Connaît l'élève en dehors de l'école Complicité Perceptible dans les regards</i>
Actes	On se connaissait
Effets au niveau de l'attitude de l'Autre	<i>Sentiment d'être un peu privilégié -Année sans problème Lui et Moi , on avait un repère dans la classe ; présence de ce repère Je me suis senti à ma place , je n'étais pas inférieur aux autres</i>
Climat (affect)	<i>être un peu privilégié, sans problème</i>

Tableau des récits classé dans les 12 sous-catégories

	ONTO	EDUC	CONT	APP	
Excès -	<i>E20-1 . E20-2 . E21-3 ; E22-1 ; E39-1 ; E39-2</i>	<i>E2-3 ; E3-2 ; E11-2 ; ;E17-2 ;E23-2 ;E35-2</i>	<i>E4-2 : E13-2 ; E24-1 ;;E38-1 E29-2 ;</i>	<i>E3-1 ;E7-3 ;;E11-3 ;E12-3 ;E18-1 ; E19-2 ;E26-3 ;E32-1 ;E33-2 ;E34-2 ;E36-3 ;E29-1</i>	
	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>29</b>
Reconnaissance	<i>E3-3 ;E12-2 ;E21-1 ;E22-2 ;E22-3 ;E23-1 ;E27-1 ;E27-2 ; E34-3 ; E38-2 ;</i>	<i>E2-2 ;E 4-1 ;E8-3 ;E18-3 ; ;E26-2 ; ;E35-1 ;E35-3 ;</i>	<i>E2-1 ;E5-1 ;E9-1 ;E9-2 ;E9-3 ;E13-3 ;E14-1 ; ;E14-3 ;E18-2 ;E19-3 ; E25-3 ;;E33-1 ;E36-2 ;</i>	<i>E4-3 ;E5-2 ;E5-3 ;E7-1 / E7-2 ; ;E8-1 ;E11-1 ;E12-1 ;E13-1 ;E14-2 ; ;E17-1 ;E17-3 ;E19-1 ;E21-2 ;E23-3 ;E24-2 ;E24-3 ;E26-1 ;E29-3 ;E32-2 ;E32-3 ;E33-3 ;E34-1 ; ;E36-1 ;E39-3 ;</i>	
	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>55</b>
Excès +	<i>E27-3 ;</i>	<i>E8-2 ;;E20-3 ;E25-1 ;E25-2 ; ;E38-3</i>			
	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>90</b>

Extraits des récits microbiographique classés selon les 12 sous-catégories

	ONTO	EDUC	CONT	APP
<p style="text-align: right;">Exces -</p>	<p>E20-1 : élève toujours comparé à sa sœur                      E20-2 : prof de français buse avec plaisir                      E21-3 : prof prêche par la terreur...                      E22-1 : une Ete avec qui ça ne colle pas,                      E39-1 : geste de l'Et mal perçu par les élèves                      E39-2 : un élève quitte l'école car insulté</p>	<p>E2-3 : vider le banc d'un élève.                      E3-2 : les élèves veulent résoudre un probl d'horaire...prof râle. Rapport de force,                      E11-2 : L'et impose son mode de fonctionnement                      E17-2 : instituteur très sévère, peur et fuite                      E23-2 : climat de terreur avec un prof d'agl                      E35-2 : vieille institutrice anciennes méthodes</p>	<p>E4-2 : 'prof de physique infamante,(<b>lien onto</b>)                      E13-2 : prof d'unif passionné et lunatique,                      E24-1 : prof de latin pointe que pas faite pour le latin                      E38-1 : prof de phys déconseille <b>ori</b></p>	<p>E3-1 : cours d'allemand, immersion                      E7-3 : surinvestissement dans un travail non coté ... pas de feed-back.                      E11-3 : cours d'auto-école très stressant, reproche.                      E12-3 : un prof de latin donne un cours <b>très cadré</b>. Les élèves se <b>lassent</b>.                      E18-1 : un cours de physique incp                      E19-2 : cours d'allemand. Résignation et adaptation à un mode de fonctionnement                      E26-3 : apprentissage de la voile – pas de propo                      E32-1 : cours de math, où chouchous ,                      E33-2 : assistante qui ne travaille qu'avec les personnes <b>douées</b>                      E34-2 : pas pris en compte des propositions                      E36-3 : prof de gym ne travaille qu'avec les <b>bons</b>,                      E29-1 : prof d'anglais plein de bonne volonté finit par coincer l'élève qui n'ose plus prendre la parole...</p>

<p>E3-3 : l'élève se sent privilégié. E12-2 : sortie à Brugge pour aller à la rencontre E21-1 : rencontre avec les ados. E22-2 : prise en compte des besoins physiques lors de l'examen E22-3 : titulaire organise un WE de classe E23-1 : cours de musique au village ... E27-1 : consolation d'une institutrice. E27-2 : ete accueille les élèves chez elle. E34-3 : l'enseignant établit d'emblée une relation avec ses élèves. E38-2 : jeune enseignante prend le temps de faire les présentations</p>	<p>E2-2 : accueil de l'élève malgré son retard. Elle m'a appris la tolérance... E 4-1 : Relation de travail privilégiée avec un prof d'unif qui a appris comment changer dans sa vie. E8-3 : mentor, assistant soutient le TFE...Elève pro-actif. E18-3 : élèves motivés et coopérants...; E26-2 : instituteur sévère mais très respectueux, accompagnateur E35-1 : élèves se sentent valorisés E35-3 : stage de voile rel partenariale...</p>	<p>E2-1 : Cours de latin prof passionné et passionnant E5-1 : ordi-papa E9-1 : Relation avec le père qui permet une ouverture au monde, E9-2 : recn des compétences de l'élève, E9-3 : prof apporte une approche nouvelle. E13-3 : un oncle botaniste E14-1 : accueil -guide et donne une info très efficace. E14-3 : prof de langue très structuré, E18-2 : avoir un prof de physio passionné E19-3 : la passion de l'enseignant. E25-3 : Prof d'unif, histoire des sciences, L'et prend appui sur son expertise E33-1 : cours attrayant car savoir, anecdotes, passion de l'Et E36-2 : prof de chimie met du cœur dans ses formules,</p>	<p>E4-3 : aide à une jeune sœur lors de l'entrée en blocus. E5-2 : Antoine et l'automne. E5-3 : volonté d'insuffler cela E7-1 / E7-2: aider en stage E8-1 : organisation d'activités pour apprendre à sa sœur à lire...; E11-1 : organisation d'activités pour apprendre à sa sœur à lire.. E12-1 : remédiation en français E13-1 : poser une question à son enseignant dans le cadre d'une révision . E14-2 : moniteur d'auto-école adaptation à la manière d'apprendre E15-3 : une prépa importante de ses cours, et une gde adaptation aux besoins E17-1 : investissement important de l'Et pour aider les élève à progresser E17-3: des activités intéressantes E19-1 : activité de jeu E21-2 : prof de violon, encourage motive, conseil, pdt 7 ans E23-3 : équitation, moniteurs E24-2 : parle comme une « vache espagnole » E24-3 : apprentissage du violon</p>
--	--	--	--

	<p>E27-3 : questions personnelles,</p> <p>très</p>			<p>E26-1 : chef scout, accompagnateur E29-3 : le brossage des dents E32-2 : reconnaissance de l'élève E32-3 : La relation affective soutient l'adaptation de l'Et à la demande E33-3 : prof de danse qui arrive à gérer l'hétérogénéité E34-1 : L'élève fait une proposition acceptée E36-1 : relation privilégiée avec deux institutricesON s'amusait bien E39-3 : Implique dans l'élaboration du cours, Organise TG</p>
<p>Excès +</p>		<p>E8-2 : prof donne cours ds un brouhaa E20-3 : demander d'être tutoyé... E25-1 : Cours d'histoire chambardé, E25-2 : Confusion des rôles E38-3 : les élèves taquinaient leur enseignant car prise pour une élève...</p>	<p>E29-2 : imposer un mode d'utilisation d'un produit</p>	



Description des 90 récits microbiographiques			
Sujets	Récit1	Récit 2	Récit 3
2	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
3	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
4	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Interv- Famille soeur
5	Interv- Famille père	Interv- Famille fils	Interv- Famille fils
7	Interve- C scolaire (stage)	Interve- C scolaire (stage)	Elève – C scolaire
8	Interv- Famille soeur	Elève – C scolaire	Elève – C scolaire
9	Elève – C familiale	Elève – C scolaire	Elève – C scolaire
11	Interv- Famille soeur	Elève – C scolaire	Elève- Cadre auto-école
12	Elève- C scolaire	Intervenant- C scolaire	Elève- C scolaire
13	Intervenant- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C famille
14	Elève- C professionnelle	Elève- C auto-école	Elève- C scolaire
17	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
18	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Intervenant- C scolaire (stage)
19	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
20	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
21	Intervenant - C scoli (stage)	Elève- C scolaire	Elève - musique
22	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
23	Elève - musique	Elève- C scolaire	Elève - équitation
24	Elève- C scolaire	Elève- C DICTION	Elève- C musique
25	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
26	Elève – mvt de jeunesse	Elève- C scolaire	Elève – papa/voile
27	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
29	Elève- C scolaire	Intervenant-prof	Intervenant- famille
32	Elève- C scolaire	Elève- famille	Intervenant – famille (sœur)
33	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- Danse /loisirs
34	Elève - famille	Elève- Famille	Intervenant – scolai (stage)
35	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- stage-voile
36	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire
38	Elève- C scolaire	Intervenant- C scolaire	intervenant- C scolaire
39	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire	Elève- C scolaire

Contexte scolaire : 65 soit 72 %

Contexte non scolaire : 25 soit 28% (Famille : 12 ; cours musique/sports : 8 ; auto-école : 2 prof : 2 Mvt Jeunesse : 1

Sujet –Intervenant : 16 soit 18 % (et ou stage : 8) = Et : famille (8)

Sujet –Elève : 74 soit 82 %



Triangulation du schéma à l'aide des sujets
---

E.	R1		R2		R3	
2	CONT	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé + nuancé</i> <i>Lien onto</i>	CE	<i>Validé</i>
3	APP	<b><i>Discuté</i></b> <b><i>Lien CE</i></b>	CE	<i>Validé</i>	ONTO	<i>Validé</i>
4	CE	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien onto</i>	ONTO	<i>Validé + nuancé</i> <i>-lien cont</i>	APP	<i>Validé + nuancé</i> <i>Lien onto</i>
5	CONT	<b><i>REVU</i></b>	APP	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>
7	APP	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>
8	APP	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>
9	CONT	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>
11	APP	<i>Validé + nuancé</i> <i>Lien onto</i>	CE	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>
12	APP	<i>Validé</i>	ONTO	<i>Validé nuancé</i> <i>Lien CE</i>	APP	<i>Validé</i>
13	APP	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé+Nuancé</i> <i>Lien onto</i>	CONT	<i>Validé + nuancé</i> <i>Lien onto</i>
14	CONT	<i>Validé</i>	APP	<b><i>Avis différent du sujet cont</i></b>	CONT	<i>Validé</i>
17	APP	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé + nuancé</i> <i>Lien onto</i>
18	APP	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>
19	APP	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>
20	ONTO	<i>Validé</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien : CE</i>	CE	<i>Validé+nuancé</i> <i>lien : CE</i>
21	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien CE</i>	APP	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien ONTO</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien CE</i>
22	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Hésitation CE</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Lien CE</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé</i> <i>Hésitation CE</i> <i>Lien APP</i>

23	ONTO	<i>Validé+nuancé Lien CE</i>	CE	<i>Validé+nuancé Lien ONTO</i>	APP	<i>Validé+nuancé Lien Onto-CE</i>
24	CONT	<i>Validé</i>	APP	<i>Avis différent Nuance, lien CE</i>	APP	<i>Avis différent Nuancé CE</i>
25	CE	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>
26	APP	<i>Validé + nuancé Lien CE-onto</i>	CE	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé + nuancé Lien CE</i>
27	ONTO	<i>Validé</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé Lien CE</i>	ONTO	<i>Validé</i>
29	APP	<i>Validé</i>	CONT	<i>Validé</i>	APP	<i>Validé</i>
32	APP	<i>Avis différent du sujet lien onto</i>	APP	<i>Validé+nuancé Lien Onto</i>	APP	<i>Validé+nuancé Lien ONTO</i>
33	CONT	<i>Validé</i>	APP	<i>Avis différent CE ou CONT</i>	APP	<i>Validé</i>
34	APP	<i>Avis différents Lien : CE</i>	APP	<i>Validé</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé Lien CE</i>
35	CE	<i>Validé + nuancé Lien APP</i>	CE	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>
36	APP	<i>Validé+nuancé Lien onto</i>	CONT	<i>Validé</i>	APP	<i>Avis différent Nuance-Lien onto</i>
38	CONT	<b>REVU, avt: APP</b>	ONTO	<i>Validé</i>	CE	<i>Validé</i>
39	ONTO	<i>Validé+nuancé Lien avec CE</i>	ONTO	<i>Validé+nuancé Lien avec CE</i>	APP	<i>Avis différent du sujet Lien Onto</i>

Nombre total de récits : 90

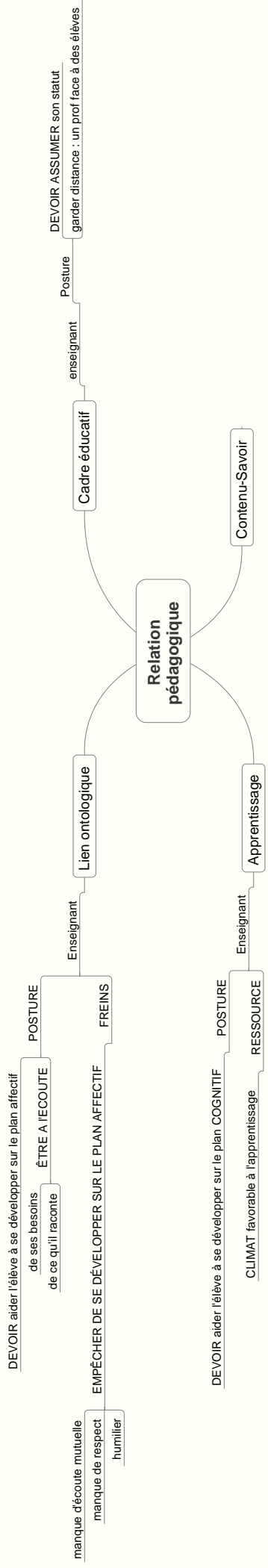
**Nombre de récits validés par les sujets : 79 => 87,7 %**

Nombre de récits non validé : 11 => 12,2 %

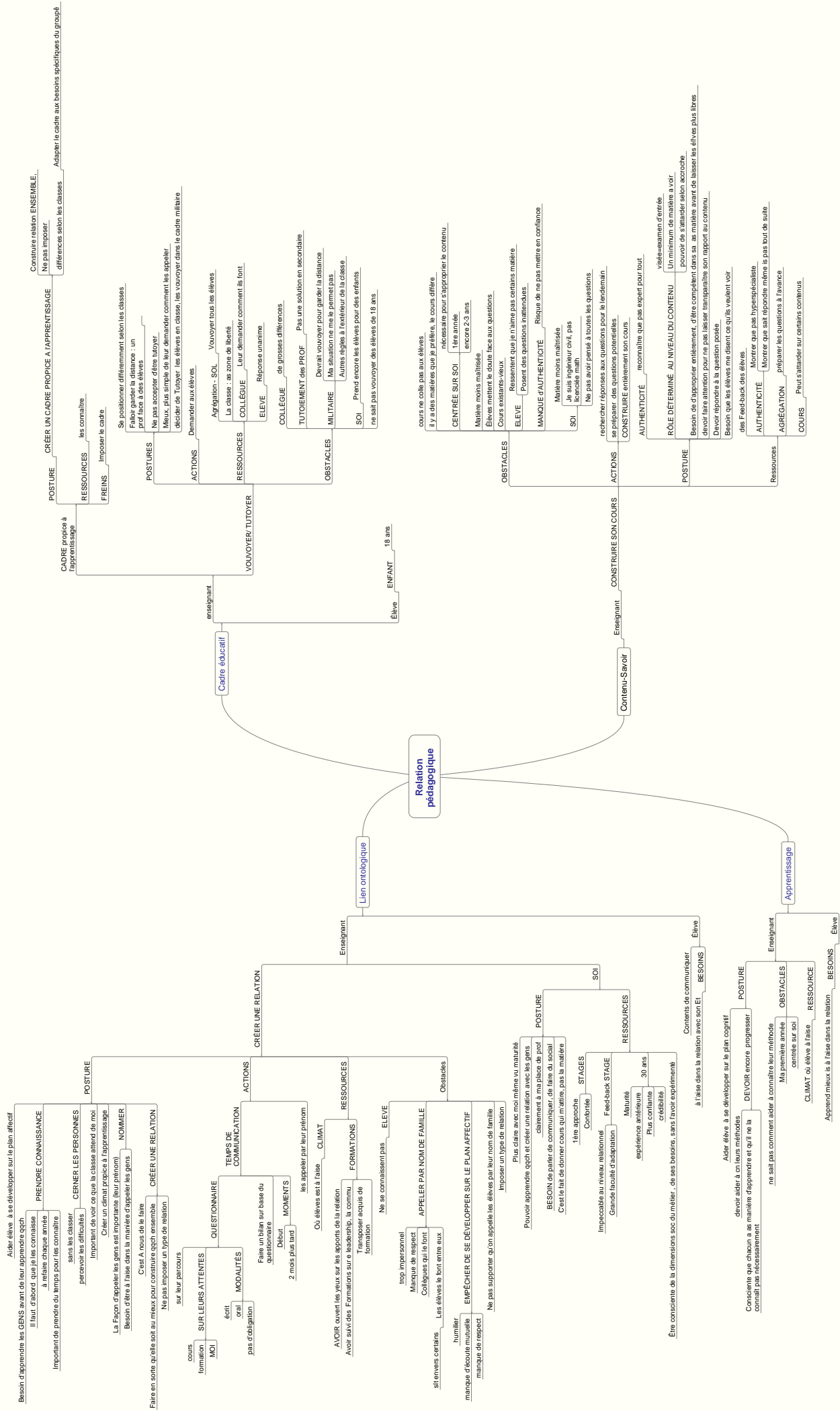
Nombre de récits nuancés : 22

Ces récits suscitent la discussion et questionnent les critères. Ils apportent des éléments au niveau du fait que certains récits renferment des critères issus d'une autre facette. Ils indiquent un lien entre les facettes et montrent ainsi la dynamique qui s'opère entre elles au cours de la construction d'une relation.

Expl : 7 récits centrés sur l'apprentissage ont un lien avec la facette ontologique (appui, répercussion)











<b>Etude de cas du SUJET 4</b>
--------------------------------

**Construction des cartes du cas de « Lisa »**

---

Liste des thèmes :

- 1 confiance (educ ou onto)
- 2 sens (cont)
- 3 jugement – irrespect (ONTO)
- 4 vécu spécifique avec une classe ( ONTO)
- 5 Le cadre (educ)
- 6 capable d'apprendre (app)
- 7 un lien (ONTO)
- 8 Etre Aimé (ONTO)
- 9 Gérer seul les situation diff (ONTO)
- 10 cas diff (ONTO)

## Matériau 1 : Juin 2006 – Conceptions

### Découpage par thèmes E1-E4

#### Thème 1 : confiance

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<i>Suite à ces analyses, je constate que, <u>pour moi</u>, une relation pédagogique positive nécessite en <b>priorité</b> deux choses : 1° de la <b>confiance</b> dans la relation</i>	<b>Accorder une priorité à la confiance</b>	EDUC-Et Th : confiance POSTURE
<i>Je pense <u>mettre tout en œuvre</u> pour <b>instaurer ce climat</b></i>	<b>Instaurer ce climat</b>	EDUC-Et Th : confiance ACTION
<i>nécessaire à mes <u>élèves</u>.</i>	<b>Climat nécessaire</b>	EDUC Elève - BESOIN

#### Thème 2 : Sens

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<i>Suite à ces analyses, je constate que, <u>pour moi</u>, une relation pédagogique positive nécessite en <b>priorité</b> deux choses : 1° et du <b>sens</b> donné à l'apprentissage visé. <b>Le fait d'Instaurer du sens dans les apprentissages est primordial</b></i>	<i>Le sens est une <b>priorité</b> Instaurer du sens dans les apprentissages est primordial</i>	CONT Th : sens Et POSTURE ACTION projetée <b>G</b>
<i>et l'<b>approche par compétences</b> le permet. Et, <u>même si</u> cela est <b>difficile</b> à mettre en œuvre, je crois qu'<u>il faut se forcer</u>, <u>surtout quand</u> on sait le <b>bénéfice</b> qu'en retirent les élèves.</i>	<i>approche par <b>compétences</b> difficile 'il faut se forcer Savoir que <b>bénéf</b> pour él Bénéficiaire</i>	RESSOURCE OBSTACLE POSTURE RESSOURCE

#### Thème 3 : le jugement

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<i>Par contre, une relation pédagogique négative est constituée essentiellement d'un <b>jugement</b> sur la personne.</i>		ONTO TH : jugement
<i>C'est en effet <u>ce qui m'affecte</u> le plus et <u>me révolte</u>;</i>	<i>Etre <b>révolté</b>, affectée par le jugement</i>	POSTURE
<i><u>l'irrespect</u> est <b>pour moi</b> intolérable.</i>	<i>l'irrespect est intolérable.</i>	POSTURE

<i><u>Pourtant</u>, c'est aussi ce qui est le <b>plus souvent réalisé dans toutes formes de relations.</b></i>	<b>Le plus fréquent dans les relations</b>	<b>OBSTACLE</b>
<i><u>J'admets</u>, moi aussi, <u>juger</u> parfois les personnes qui m'entourent, en sachant pertinemment que je « pique » là où ça fait mal ; <u>surtout</u> quand l'affectif prend le dessus et que la colère fait que mes mots dépassent ma pensée.</i>	<b>J'admets juger</b> <b>Je pique</b> <b>Sous la colère</b> <b>Quand affectif prend le dessus</b>	<b>OBSTACLES</b>
<i>C'est donc à ces facteurs que <u>je dois veiller afin d'entrer au mieux en relation avec les élèves.</u></i>	<b>DEVOIR Ne pas juger pour entrer en relation</b> <b>VEILLER à ces facteurs</b>	<b>POSTURE</b> <b>RESSOURCES</b>

**Matériau 2 : Octobre 2006 – E1**

**Thème 1 : confiance**

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>La confiance</i></p> <p><i>J'y accorde</i></p> <p><i>Bcp d'impctce</i></p>	<p><i>Y accorder bcp d'importance</i></p>	<p><b>TH : confiance</b></p> <p><b>Et</b></p> <p><b>EDUC</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>
<p><i>Si on ne fait pas confiance à un prof, c'est ...</i></p> <p><i>Fin confiance j'entends... Le fait de dire, je peux me tromper, j'ai droit à l'erreur, là on est dans une relation de confiance, là le professeur ne va pas me juger, ce qui fait que je peux faire des erreurs ;</i></p> <p><i>Confiance aussi car mon professeur sait que je suis une personne à part entière. Je ne suis pas son 27<sup>ème</sup> étudiant.</i></p>	<p><b>ETRE en confiance</b></p> <p><b>Savoir qu'il peut se tromper</b></p> <p><b>Avoir droit à l'erreur</b></p> <p><b>Savoir que le prof ne va pas me juger</b></p> <p><b>Etre une personne à part entière</b></p> <p><b>Pouvoir faire des erreurs</b></p>	<p><b>Elève</b></p> <p><b>TH : ETRE en CONFIANCE</b></p> <p><b>ONTO (Lien educ/onto)</b></p> <p><b>APP (lien educ/app)</b></p>
<p><i>A partir du moment où le prof place l'apprentissage au centre, s'il le place comme but, s'il est honnête, il y aura de la confiance ;</i></p>	<p><b>Placer l'app au centre</b></p> <p><b>Etre honnête</b></p>	<p><b>APP-Et</b></p> <p><b>POSTURE</b></p> <p><b>ONTO-ET</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>
<p><i>Moi j'ai besoin de confiance...</i></p>	<p><b>SON besoin – posture G</b></p>	<p><b>-POSTURE (-enseignant)</b></p>

**Thème 2 : Sens**

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Moi j'essaie</i></p> <p><i>quand j'enseigne qqch de faire une comparaison</i></p> <p><i>avec l'actualité, de faire faire des liens ou d'utiliser des choses qui les touchent pour qu'ils(les élèves) fassent des liens</i></p>	<p><i>Essayer de faire une comparaison avec Actualités</i></p> <p><i>utiliser des choses qui les touchent</i></p> <p><i>Essayer de faire faire des liens</i></p> <p><b>Faire des liens</b></p>	<p><b>Th : sens</b></p> <p><b>CONT</b></p> <p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>CONT- élève</b></p>

<p><b><u>Devoir se forcer</u> à donner du sens...</b></p> <p><i>Oui ça, <u>mais quand on a une classe difficile</u> et qu'on a <u>déjà donné 3 heures</u> et qu'on doit encore en donner 3. <b>ON n'a plutôt envie</b> de donner sa matière et d'avoir fini.</i></p> <p><b>Il faut se forcer.</b></p>	<p><b>Devoir se forcer</b> (// C1)</p> <p><i>classe diff</i></p> <p><i>déjà donné 3 h</i></p> <p><i>On n'a plus envie</i></p> <p><b>IL faut se forcer</b></p>	<p><b>POSTURE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><i>La question du sens, ça m'a manqué dans mes études lors de certains cours <u>donc</u>.</i></p>	<p><i>ça m'a manqué dans mes études</i></p>	<p><b>RESSOURCE</b> (vécu-origine de la pc de cette nécessité)</p>
<p><i><u>j'essaie</u> mais j'y arrive pas tout le temps.. ; Y a des élèves avec qui ça ne marche peut-être pas</i></p>	<p><i>Ne pas y arriver tout le temps</i></p> <p><i>Ni avec tous les élèves</i></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><b>Le contenu : c'est le découper, c'est le rendre intéressant, ...pour l'élève.</b></p>	<p><i>le découper le contenu</i></p> <p><i>le rendre intéressant</i></p>	<p><b>CONT-sens-ACTIONS</b></p> <p>Par rapport au contenu</p>
<p><i>Je suis le cours de la dame que je remplace, ...</i></p> <p><i>Donc je ne l'ai pas conçu, <u>c'est plus compliqué</u></i></p> <p><i>mais c'est contraignant car je donne le cours de quelqu'un d'autre. Je ne peux pas le modifier à ma guise.</i></p>	<p><i>ne pas avoir conçu le cours,</i></p> <p><i>ne pas pouvoir le modifier</i></p>	<p><b>CONT-Sens-OBSTACLES</b></p> <p>Ctxt : remplacement</p>
<p><i>mais ce que j'essaie c'est de rajouter des exemples.</i></p> <p><i>J'essaie de leur donner une ouverture. Je dis oui, le magnétisme, c'est compliqué mais on peut appliqué ça dans qqch de la vie de tous les jours, enfin, si vous êtes archéologue. <u>J'essaie</u> de le rendre accessible</i></p>	<p><i>Rajouter des exemples</i></p> <p><i>Donner une ouverture</i></p> <p><i>Trouver des applications de tous les jours</i></p> <p><i>Rendre accessible</i></p>	<p><b>CONT-Sens-ACTION</b></p> <p>- Par rapport au contenu</p>

### Thème 3 : le jugement-l'irrespect

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>L'irrespect ça c'est vraiment <u>quelque chose qui me révolte</u></i></p> <p><i><u>même si je sais le faire</u> aussi.</i></p> <p><i>En fait, le jugement, c'est vraiment qqch... à certain moment <b>on ne se rend même pas compte qu'on juge</b> une personne. <u>C'est</u></i></p>	<p><b>Le jugement me révolte</b></p> <p><i>Je sais juger</i></p> <p><i>Vicieux –</i></p> <p><i>on ne s'en rend pas</i></p>	<p><b>ONTO- jugement - POSTURE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>

<i>vicieux...</i>	<i>compte</i> (expl : vicieux)	
<i>Il y a un élève qui a cru que je le jugeais via un regard. Et finalement, je ne faisais rien je ne pensais même pas...</i>	<b>Poser un regard mal interprété</b> (expl : vicieux)	<b>OBSTACLE</b>
<i>Dans chaque relation, tout le monde a tjs peur d'être jugé, comparé et c'est vraiment qqch qui peut <u>pourrir</u> la relation pédagogique.</i>	<b>Peur d'être jugé/être comparé</b>	<b>OBSTACLE</b>
<i>Comme dans le cas de ma prof de physique qui le <u>disait</u> clairement qu'elle ne m'aimait pas. Et elle me jugeait, me critiquait.</i>	<b>Prof dit qui juge, qui critique</b> <b>Dit que ne m'aime pas</b>	<b>OBSTACLE</b> Expl son vécu
<i>C'est qqch que <u>j'essaie de ne pas faire</u> mais qu'on fait quand même à certain moment.</i>	<i>Vigilance perso (//)</i> // obstacle, le fait parfois	<b>RESSOURCE</b> <b>OBSTACLE</b>
<i><u>Mais</u> c'est lié à la personne. Il y a des personnes qui jugent plus facilement que d'autres</i> <i>Mais ce sont des jeunes et ça peut être destructeur.</i> <i>Et donc au sein d'une classe si on a tendance à le faire, il faut se modérer.</i>	<b>Certaines personnes jugent plus facilement</b> <b>Effet destructeur pour les jeunes</b> <b>Il faut se modérer - ressource</b>	<b>OBSTACLE</b>  <b>POSTURE en tant que prof</b>
<i>Quand j'ai quitté ma rhéto là je me suis battue pour réussir à l'unif.</i>	<i>Son vécu</i> Se battre contre le jugement	<b>SES</b> <b>RESSOURCES</b> <b>En tant qu'élève</b>

### Thème 5: le cadre

<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	Sit dan la carte
<i>Le problème du cadre... C'est vraiment qqch que l'on doit faire dans chaque classe, placer une ambiance de travail.</i>  <i>quelque chose qui leur permette d'apprendre.</i>	<i>ambiance de travail</i> <b>DEVOIR</b> placer une <b>DEVOIR</b> dans chaque classe <i>Un cadre qui</i> <b>Permettre d'apprendre</b>	Sit dan la carte  CE-Cadre-ambiance de T POSTURE POSTURE POSTURE
<i><u>Mais</u> quand on est intérimaire car les élèves savent qu'il y aura un autre cadre, celui du prof attitré.</i>  <i>Alors soit ils respectent mon cadre pour le</i>	<b>Être intérimaire</b> <i>Les élèves jouent là-dessus</i> <i>Les élèves savent que ça</i>	<b>OBSTACLE</b> Lié à son statut

<i>temps imparti ; soit comme ils savent que ça va changer, ils vont jouer là-dessus.</i>	<i>va changer</i>	
<i>Donc, ils le savent et on en arrive à un moment où je me suis laissée avoir.</i> <i>En fait j'ai compris surtout qu'il ne fallait pas être gentil.</i> <i>Qu'il fallait être beaucoup plus stricte .</i> <i>Je passerai peut-être pour la méchante au début mais je crois que c'est nécessaire.</i>	<b>Se faire avoir</b> <b>SA compréhension que posture inadéquate</b> <b>NE pas être gentille</b> <b>Etre plus stricte</b>	OBSTACLE lié au statut  RESSOURCE  POSTURE (chgt)
<i>Car ce sont des ados qui ont besoin de limites et ça je le savais mais je ne l'avais pas compris, que c'était nécessaire à ce point.</i>	<i>Ne pas comprendre besoin de ados</i>	OBSTACLE-élève
<i>C'est un âge trop critique. Ils ont besoin d'être balisés.</i>	<b>Besoin de balises</b> <b>Âge critique</b>	Elève- BESOINS
<i>Mais quand je suis entrée en classe je n'ai pas assez insisté sur le ROI mon cadre était trop large.</i> <i>Je dois le réduire.</i> <i>Je dois leur donner du pouvoir tout en leur donnant des limites.</i> <i>Et moi là, les limites c'est que, j'étais trop gentille. Je me disais : je vous fais confiance, vous me faites confiance... Je donne, je reçois mais avec des ados de 4<sup>ème</sup> rénové, NON !</i>	<i>Ne pas assez insister sur le ROI</i> <i>Cadre trop large</i> <i>Réduire le cadre</i> <i>Donner du pouvoir</i> <i>Donner des limites</i>  <i>Trop gentille</i> <i>Penser que confiance mutuelle</i>	OBSTACLE  OBSTACLE POSTURE POSTURE POSTURE  OBSTACLE OBSTACLE
<i>Quand on reçoit une boule de papier, c'est que je n'ai pas été assez claire sur certaines règles ...</i> <i>En fait ce qu'il y a c'est que quand on est intérimaire, on arrive et on ne connaît pas les règles de l'école..</i> <i>Et c'est toujours la peur de la sanction, qu'est-ce que je dois mettre au JC, comment je dois réagir face à tel comportement, quel est le comportement qui nécessite une exclusion , quel est le comportement auquel on ne peut pas appliquer cette sanction. C'est très difficile surtout en tant que jeune prof de se dire , qu'est-ce</i>	<i>Ne pas être assez claires sur certaines règles</i> <i>Ne pas connaître les règles de l'école</i>  <i>Manquer de repères pour sanctionner</i> <b>Pour mettre des remarques au JC</b> <b>Ne pas savoir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas</b>	OBSTACLE  OBSTACLE lié au STATUT  OBSTACLE (jeune prof) OBSTACLE (jeune prof) OBSTACLE (jeune prof)

<p><i>que je peux accepter, qu'est-ce qu'e je ne peux pas accepter. Ca pour moi ça a été difficile.</i></p> <p><i>Surtout que je suis jeune, que je fais jeune que la plupart ne croyait pas que j'étais la prof, surtout le rhéto.</i></p> <p><i>Ca c'est vraiment au niveau du cadre.</i></p>	<p>Etre jeune (dans la construction du cadre)</p>	<p>OBSTACLE</p>
---	---	-----------------

### Thème 6 : capable d'apprendre

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Forcément on a <u>envie</u> que les élèves apprennent</i></p> <p><i><u>mais on ne peut pas se baser là-dessus dans toutes les classes.</u></i></p> <p><i>La différence entre les classes, ça vient des filières</i></p> <p><i>Par exemple en qualif et en prof,</i></p> <p><i><u>on va plus se baser sur le fait qu'ils se sentent fiers d'avoir appris, qu'ils se sentent grandis ? En qualif et en prof c'est très important.</u></i></p> <p><i>Il est nécessaire pour eux de voir qu'ils sont capables de faire quelque chose.</i></p> <p><i>Il s'agit de Leur rendre du pouvoir sur leur apprentissage.</i></p> <p><i>Ce que je ne fais... pas ou moins... dans le général</i></p>	<p>Avoir envie que les élèves apprennent</p> <p>Pas une base dans toutes les classes</p> <p>Différence entre les filières</p> <p><i>SE base sur le fait qu'ils se sentent fier</i></p> <p>Voir qu'ils sont capables</p> <p>Rendre du pouvoir sur leur app</p>	<p>APP : TH app</p> <p>POSTURE</p> <p>OBSTACLE</p> <p>OBSTACLE</p> <p>POSTURE</p> <p>Elève : BESOIN</p> <p>POSTURE</p>
<p><i>Là, quand c'est un cours de sciences où ils doivent voir de la matière, oui, <u>je serais bcp plus exigeante sur le contenu-savoir.</u></i></p> <p><i>Je ne vais pas me demander s'il a bien appris non ce que <u>je veux</u> c'est qu'ils comprennent la théorie de la mole point. Point barre.</i></p>	<p>Dans le général</p> <p><i>Etre plus exigeante sur le contenu-savoir</i></p> <p><i>Vouloir qu'ils comprennent une théorie</i></p>	<p>POSTURE</p> <p>(ds le G)</p> <p>POSTURE</p> <p>(ds le G)</p>
<p><i>En qualif, les élèves ont besoin de sentir qu'ils ne sont pas bêtes</i></p> <p><i>et alors là j'enseigne différemment. Je ne sais pas si c'est bien. Avec eux <u>il est nécessaire de leur rendre confiance dans l'apprentissage</u> Ce sont des élèves qui en</i></p>	<p>Ne pas Sentir que pas bêtes</p>	<p>Elèves, besoins spécif</p>



<i>ont besoin...</i>	<i>leur rendre confiance dans l'apprentissage</i> <b>Avoir confiance dans leur cap à app</b>	<b>POSTURE</b>  Elèves, besoins spécif
<i>Et ça a marché avec un seul élève...</i>  <i>IL n'a pas arrêté de m'ennuyer, insolent et à la fin du cours je lui ai dit : « je suis prête à te faire réussir, je sais que tu es capable, mais tu changes ton comportement et à nous deux on réussira ensemble ton année ».</i>  <i>Là, j'ai touché... Le fait que je dise qu'il était capable, apparemment ça l'a... IL m'a dit avec vous Madame... Je vous aime bien.</i>  <i>ET là je suis tombée juste...</i>	<i>Ca a marché avec un élève</i>  <i>DIRE qqch =&gt; concret</i> <i>« tu es capable »</i> <i>Etre prêt à faire réussir</i>   <i>Toucher juste 'élève</i>	<b>RESSOURCE</b>  <b>ACTION</b>     <b>RESSOURCE</b>

**Thème 7 : besoin d'un lien**

<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	<b>Sit dan la carte</b>
<i>ils ont besoin d'un lien avec leur prof. Ils veulent savoir si on a des efts, si on en veut, si on est marié, si on a un copain... les élèves veulent un contact avec le prof... C'est vraiment.. ça ..</i>	<i>Avoir un lien avec le prof</i> <i>Avoir info sur Vie privée</i> <i>Avoir un contact</i>	<b>TH : lien</b> <b>Elève-besoin (ONTO)</b>
<i>Le prof doit être une personne accessible.</i> <i>Il doit créer un cadre de confiance...</i> <i>ET c'est aussi un prof qui va aider à apprendre.</i>	<i>être une personne accessible.</i> <i>créer un cadre de confiance...</i> <i>va aider à apprendre.</i>	<b>Différentes postures affinées :</b> <b>Et-POSTURE (ONTO)</b> <b>ET-POSTURE (EDUC) ET-POSTURE (APP)</b>
<i>(en prof) A partir du moment où le contact est fait on peut avancer... Mais commencer avec des 7<sup>ème</sup> prof, voilà on va voir ça et ça et vous allez écrire du début à la fin...Ca ne marche pas, ils n'en n'ont rien à faire car ils ont besoin d'un contact d'égal à égal qui va leur permettre</i>	<b>Commencer par la matière avec des prof</b>  <b>commencer par établir le contact d'égal à égal avant d'entrer dans la</b>	<b>OBSTACLE</b>  <b>POSTURE projetée</b>

<i>d'entrer. Si c'est pas fait avant, ça ne fonctionne pas.</i>	<b>matière</b>	
<i>Dans le général c'est différent, les élèves ils ont besoin d'un prof, c'est tout</i>	<b>Avoir un prof (ctxt-G)</b>	<b>El - besoin</b>

### Thème 8 : être aimé – les aimer

<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	<b>Sit dan la carte</b>
<p><i><u>MAIS</u> bien souvent ON donne, on donne, on donne pour souvent ne rien recevoir.</i></p> <p><i>Même si on reçoit, ce sont des petites choses</i></p> <p><i><u>comme quand</u> un élève vient me trouver et me dit, mais vous savez madame avec moi, au début ça passait pas, vous avez été dur mais maintenant, je vous aime bien » <u>on a envie de l'embrasser...</u></i></p>	<p><b>Donner de SOI sans rien recevoir</b></p> <p><b>Retour +d'un él</b></p>	<p><b>Th : être aimé</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i><u>IL faut</u> aussi <u>arrêter de penser qu'on est là pour être aimé.</u></i></p> <p><i>C'est vrai on y va , on se dit qu'on va être gentil...</i></p> <p><i><u>Mais il ne faut surtout pas faire cela, ça j'ai appris.</u></i></p>	<p><i>arrêter de penser qu'on est là pour être aimé.</i></p> <p><i>Se dire qu'on va être gentil</i></p> <p><i>J'ai appris qu'il ne fallait pas se dire que gentille</i></p>	<p><b>POSTURE</b></p> <p><b>- Posture</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i><u>ET</u> ça ça m'a fait plaisir car <u>il ne faut pas chercher à être aimé...</u></i></p> <p><i>Au début, c'est pas que je ne voulais pas ça obligatoirement <u>mais</u> au fond de moi forcément on a <u>envie d'être aimé...</u></i></p> <p><i>Mes classes je les prenais je voulais que ça aille bien</i></p>	<p><i>Ne pas chercher à être aimé</i></p> <p><i>Envie d'être aimé</i></p> <p><i>Envie que ça aille</i></p>	<p><b>POSTURE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>

### Thème 9 : gérer seul les sit difficile (agression)

<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	<b>Sit dan la carte</b>
<p><i><u>Quand on arrive et qu'on a les deux pieds dedans, tout seul, ...</u></i></p> <p><i>Que les élèves soient 8 ou 30, parce que là où j'ai été agressée ils étaient 8, ... on est quand même tout seul et c'est là qu'on doit se dire, <u>je suis seul</u>, qu'est-ce que je fais ...</i></p> <p><i><u>1 pour sauver ma peau...</u> parce que moi j'étais face à un grand garçon qui m'agressait... Donc <u>qu'est ce que je fais</u></i></p>	<p><i>Etre Seul</i></p> <p><i>Ne pas savoir quoi faire pour sauver sa peau</i></p> <p><i>Etre face à un grand garçon qui agresse</i></p> <p><b>VOULOIR</b> sauver sa</p>	<p><b>CE-th agression</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>

<p><i>pour ne pas avoir de coups...</i></p> <p><i>ET alors...<b>Sur le moment</b> je me suis dis 2 : <u>éviter l'escalade, c'est tout ce qui m'est venu en tête. Se calmer</u> et on va discuter ... C'est ce qui m'est venu en tête « oh, tu te calmes et tu essaies d'éviter... d'entrer dans un engrenage ». C'est <u>le seul truc qui m'est revenu.</u></i></p>	<p><b>peau</b></p> <p><b>Des choses reviennent en tête</b></p> <p><b>éviter l'escalade</b></p> <p><b>se calmer</b></p>	<p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i>Et même si on en avait parlé, lors du cours des ados, ils <b>lâchent des choses inimaginables...</b> « vs êtes bonne qu'à voir un psy », j'étais vraiment blessée...</i></p> <p><i><b>Forcément, y a rien à faire, on se défend.</b> ET là je les voyais tous comme des méchants. C'est pas meilleure solution...</i></p>	<p><i>les élèves lâchent des choses inimaginables</i></p> <p><b>Etre blessée</b></p> <p><b>les voyais tous comme des méchants. Se défendre</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><i>J'en ai alors parlé à la personne de la <u>cellule de soutien</u> des jeunes profs. C'est un prof qui s'en charge. Et alors les jeunes profs sont directement mis... <b>J'ai discuté avec lui pendant une heure. IL ne donne pas des conseils , c'est plutôt une personne qui écoute, un guide. ON discute sur le comment on voit les élèves, ça permet un peu désamorcer les bombes.</b></i></p>	<p><b>Cellule jeune prof</b></p> <p><b>Discuter</b></p> <p><b>Une personne qui ne donne pas de conseil</b></p> <p><b>Une personne qui guide, qui écoute</b></p> <p><b>désamorcer</b></p>	<p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i>j'avais été blessée car un élève m'avait dit ... « vous n'êtes bonne qu'à aller voir un psy ». J'avais été tellement blessée... Car on se dit tout de suite qu'on est mauvais prof. Et avec lui j'ai pu discuter.. ; ET c'est pas la question d'être bon ou mauvais ...</i></p> <p><i>J'ai pu désamorcer avec lui...</i></p>	<p><b>Etre blessée</b></p> <p><b>Se dire que mauvais prof</b></p> <p><b>Pouvoir désamorcer avec qqn</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i>Et la cellule de soutien, ça m'a aidé... C'est Philippe, il enseigne depuis 32 ans...r il m'a laissée parler...je disais en parlant de ma classe, ils font comme si, ils font comme ça...</i></p> <p><i>ET c'est vrai quand je suis sortie de ma classe, je la voyais comme un paquet, tout le monde était méchant... Alors c'est toujours l'un ou l'autre... IL m'a aidé à voir ma classe autrement, à voir des individus</i></p> <p><i>J'étais blessée, j'ai vu ma classe contre</i></p>	<p><b>CELLUL SOUTIEN</b></p> <p><b>Laisse parler-être écouté</b></p> <p><b>Voir classe comme un paquet</b></p> <p><b>Tous étaient méchants</b></p>	<p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>

<p>moi.</p> <p><i>ET là il m'a dit, tu ne dois pas car si tu considères ta classe en bloc... ON a bcp réfléchi là-dessus..</i></p>	<p><b>ETRE blessée et voir sa classe contre elle</b></p> <p><b>Permet de voir ma classe autrement</b></p>	<p><b>POSTURE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i>Cette cellule aide à <b>désamorcer</b> cette bombe qu'on a... Je <b>voulais les casse tellement</b> ils m'avaient fait mal... ET cette cellule...</i></p> <p><i>Ils ont une <b>charte</b> où quelque soit l'acte que l'élève pose... C'est toujours essayer que dans le négatif on en ressorte du positif. Donc dans l'altercation que j'ai eu avec X, je lui ai dit : je suis d'accord que tu n'ai pas voulu me frapper mais il en ressort que moi ça m'a fait du mal.</i></p> <p><i>Ce sont les principes de la communication non violente : « éviter le Tu accusateur... » C'est ce que j'essaie de faire <u>mais ce n'est pas évident.</u></i></p>	<p><b>Permet désamorcer</b></p> <p><b>Charte</b></p> <p><i>Essayer mais pas évident</i></p>	<p>// ressource cellule</p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><i>En fait, il y a pas mal de choses qu'on a <b>vues en agrégation</b> ... Mais en fait il faut le voir en contexte... Avec une personne qui <b>peut nous aider sur le vif.</b></i></p> <p><i>Avec ce qu'on a vu en agrégation, on ne sait pas tout utiliser et on ne sait pas le faire tout le temps.</i></p> <p><i>Peut-être que si j'avais pas eu les cours, je me serais énervée...j'en sais rien ou peut-être que j'aurais réagi de la même façon, j'en sais rien...</i></p>	<p><i>Des choses vues en formation</i></p> <p><i>Ne pas savoir les utiliser seul sur le vif</i></p> <p><i>On ne sait pas tout utiliser</i></p> <p><i>Pas tout le temps</i></p>	<p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>AGREG</b></p> <p><b>OBSTACLES</b></p> <p><b>OBSTACLES</b></p> <p><b>OBSTACLES</b></p>
<p><i>C'est sûr que les cours nous ont apporté plein de choses</i></p> <p><i><u>mais je suis sûr qu'il y en a qui aurait été sous le choc. Moi, ça m'est revenu et je suis <b>contente</b> que ça me soit revenu : éviter l'escalade, <b>protège-toi...</b></u></i></p> <p><i>Y en a peut-être qui auraient fait autrement.</i></p> <p><i>Là c'est plutôt, tu sors de la classe et on va aller voir le directeur. Et puis en allant voir le directeur il me poursuivait dans les</i></p>	<p><b>Agreg-cours</b></p> <p><b>Des choses sont revenues</b></p> <p><b>protège-toi...</b></p>	<p><b>RESSOURCE //</b></p> <p><b>RESSOURCE //</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>

<p><i>couloirs... ET moi je ne pensais qu'à une chose , trouver une porte ouverture pour que je puisse m'enfermer. Et surtout... le calmer en me calmant.</i></p> <p><i>Donc ce que j'ai fait , on en a discuter avec quelqu'un...</i></p> <p><i>C'était vraiment...</i></p> <p><i>Tout ce qu'on a vu au cours avec M Donnay, j'y repense. <u>En un mois j'y est repensé...</u> Mais il y a des choses pour lesquelles je me suis dit : <b>pour ce genre de cas, ça ne conviendra pas.</b> Je veux dire, par exemple tout ce qu'on a fait comme jeux de rôle c'est très bien mais ça convient pour des classes de général où ce sont déjà des élèves qui ont chez eux une éducation..</i></p> <p><i>ET puis, soit on ne sait pas toujours qu'on a les outils et</i></p> <p><i>puis surtout, ce qu'il faut se dire c'est qu'on doit aussi <u>construire</u> des outils à partir d'autres outils.</i></p>	<p><b>En discuter avec qqn</b></p> <p><i>Des choses qui conviennent ou non</i></p> <p><b>Repenser</b></p> <p><b>Outils oubliés</b></p> <p><b>Outils à construire</b></p>	<p><b>ACTION</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>ACTION</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>ACTION</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i>En fait dans cette école, <u>ce qui est bien</u>, c'est qu' on forme une équipe. Les problèmes sont gérés ensemble, c'est vraiment une <b>cohésion</b>.</i></p> <p><i>Moi, tout de suite les mesures ont été prises ensemble, tout le monde était là pour m'aider. C'est vraiment une école où, même si les classes sont difficiles, j'y retournerais volontiers. Parce que il n'y a rien à faire, comme ils savent que c'est pas toujours facile...</i></p>	<p><b>Former une équipe</b></p> <p><b>Gérer les prob ensemble</b></p> <p><b>Tous là pour m'aider</b></p>	<p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p> <p>-</p>
<p><i><u>J'ai appris en un mois qu'il ne fallait pas</u> que je me sente agressée sur mes compétences</i></p>	<p><b>Ne pas se sentir agressée sur ses cptces</b></p>	<p><b>POSTURE</b> chgée</p> <p><b>enseignant</b></p>

### Thème 10 : élève – des cas difficiles

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>A chatelet, c'est une école difficile, sans vouloir <u>critiquer</u>, il y a des élèves, je ne veux pas savoir ce qu'il y a chez eux, mais ils n'ont aucune limite, ils n'ont aucun</i></p>	<p><b>Aucune limites</b></p> <p><b>Aucun repères</b></p> <p><b>S</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b> - élèves</p>

<p>repère...</p> <p><i>ET là <u>il faut</u> les prendre autrement. ET c'est pas du tout abordé...</i></p> <p><i>Chez eux, s'ils n'ont pas de règlement, ils se contrefoutent du règlement de l'école.</i></p>	<p><b>Les prendre autrement</b></p> <p><b>Se foutent du règlement</b></p>	<p><b>POSTURE</b></p> <p><b>OBSTACLE - élèves</b></p> <p>-</p>
<p><i>Mais là, il y a un autre, j'ai pas trouvé comment le rencontrer.</i></p> <p><i>J'ai essayé mais...ça va bien 10 min, mais c'est même pas lié à moi. Quand il entre dans une colère, il ne se gère pas, il est... ET tout le monde le dit...</i></p> <p><i>ET ça à l'agrégation.. ; on n'en parle pas..</i></p> <p><i>Ce sont vraiment des cas à part et déjà pour travailler dessus...</i></p>	<p><i>Diff</i></p> <p><b>Entre en colère</b></p> <p><b>Ne pas y arriver</b></p> <p><b>Des cas à part</b></p> <p><b>On n'en parle pas à l'agreg</b></p>	<p><b>OBSTACLE élève</b></p> <p><b>OBSTACLE Soi</b></p> <p><b>OBSTACLE élève</b></p> <p><b>OBSTACLE agreg</b></p>
<p><i>Et dans le cas de X... Je n'avais pas... mais j'ai puisé à G et à D pour essayer de m'en sortir ...</i></p> <p><i>Mais lui il ... c'est l'élève qui est ingérable. C'est un ... Il va chez un pédopsychiatre et là l'école se rend compte qu'on n'a pas eu raison de la garder.. prof c'est... Ce sont vraiment des cas psy et moi, là vraiment ne je ne sais pas, <u>je ne suis pas un psy</u>...</i></p>	<p><b>Cas psy</b></p> <p><b>Ne pas être un psy</b></p>	<p><b>OBSTACLE élève</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>
<p><i>Et quand on est jeune prof, ce qu'on fait avec un élt perturbateur on essaie de tenir les 2 heures. ET là si on m'avait dit : tu le laisse sortir et il revient ;, j'aurais gagné du temps mais je ne le savais pas. Les autres profs ne savaient pas que je l'avais...</i></p> <p><i>Alors il m'ont dit quoi faire ...</i></p>	<p><b>Jeune prof : tenir les deux h</b></p> <p><b>Ne pas savoir</b></p> <p><b>Les collègues disent quoi faire</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>Ressources</b></p>

<b>Matériau 3 : Novembre 2007 – E2</b>
--

## Thème 1 : confiance

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<i>Oui ça la confiance, ça reste important, c'est ce que je dis à mon premier cours, un , le respect et deux la confiance.</i>	<b>Importance du Respect</b> <b>Importance de la Confiance</b>	<b>ONTO- -jugeme- POSTURE</b> <b>CE-Confiance- POSTURE</b>
<u><i>Je suis là pour eux,</i></u>  <i>donc ils peuvent vraiment venir me trouver pour des explications aussi bien sur le cours que pour un souci quelconque bien que , je l'ai dit, je ne fais pas office de psy, mais si vous avez un souci personnel qui fait que vous ne savez pas rendre un travail, ben venez m'en parler. C'est primordial.</i>	<b>Etre là pour les élèves</b>  ⇒ <i>perso</i> ⇒ <i>app</i>  <b>Accepte que les élèves viennent la trouver pour des soucis perso OU pour avoir des explications</b>	<b>ONTO-lien et APP-SOUTIEN à l'app POSTURE</b>  <b>POSTURE (lien onto)</b> <b>POSTURE (app)</b>
<i>ET j'essaie que chacun de mes élèves soient valorisés au moins une fois régulièrement, donc...</i>  <i>C'est cela, qu'il ait confiance en lui surtout, pas nécessairement en moi, mais vraiment qu'il ait... « tiens, aujourd'hui j'ai réussi qqch de bien, la prof de bio a dit que... »</i>  <i>Ce que je fais régulièrement qd je rends les interros, déjà sur chaque interro je fais une remarque. Une remarque sur l'interro elle-même « bravo, belle évolution, « ou alors si j'ai une remarque un peu plus négative à faire je la termine tjs par qqch de positif. Donc « tu as de gros probl de cp, il faudra que tu travailles cela mais ne baisse pas les bras, courage »</i>  <i>j'essaie tjs que sur chaque copie il y ait une phrase adaptée à chaque élève, personnalisée. C'est vrai qu'il y a parfois la même phrase sur plusieurs copies mais parce qu'elle convient à plusieurs étudiants</i>	<b>Faire en sorte que chacun soit régulièrement valorisé</b>  <b>Se dire qu'a réussi qqch (besoin)</b>  <b>Faire une remarque sur l'interro</b>  - <i>terminer par du +</i> - <i>dire chose à faire</i> - <i>encourager</i> - <i>phrase adaptée personnalisée</i> - <i>voir évolution</i> - <i>cp points</i>	<b>ONTO- APP/ONTO POSTURE</b>  <b>Elève</b>  <b>APP-ET-Soutien app -ACTION</b>  <b>-enseignant-app</b>

<p><i>mais je prends le temps de me représenter l'étudiant, de regarder sa copie, <b>de voir s'il a évolué</b>, et aussi d'essayer de comprendre ses points.</i></p>		
<p><i>J'estime que comme <b>j'ai le temps</b>, que je n'ai que 8h pour le moment à Huy, j'essaie vraiment de prendre le temps à chaque interro, à chaque devoir, qu'il ait <b>une phrase pour qu'il se situe</b> mais tjs <b>terminer par du positif</b> même si j'ai du dire quelque chose de négatif. Pour qu'il sente que ce n'est pas un numéro, mon 27ème.</i></p> <p><i>Ben voilà, Jean-Charles, je lui ai mis, tu es sur la bonne voie, et je sais bien qu'il en a besoin. <b>Ca c'est très important, de valoriser.</b></i></p>	<p><i>Avoir le Temps</i></p> <p><i>Une phrase pour se situer</i></p> <p><i>Terminer par du positif</i></p> <p><i>encourager</i></p> <p><b>VALORISER</b></p>	<p><b>APP- Et-Soutien-Ressource</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>
<p><i><u>Je veux</u> qu'ils comprennent que <b>je ne les vois pas comme des numéros</b>. Moi chacun de mes élèves, je sais exactement où ils sont dans la classe, leur comportement, la façon dont ils répondent à mes questions, ... Je prends du temps et <b>je les connais</b>. Ce qu'on voit en CC c'est qu'on voit que certains ne prennent pas ce temps-là et je ne les juge pas mais je préfère.. ; <b>je cerne mieux l'élève je trouve cela important</b>. <u>Donc je vais à la pêche aux informations</u>.</i></p>	<p><i>(onto)</i></p> <p><i>Vouloir qu'ils comprennent que je ne les vois pas comme des numéros</i></p> <p><i>Important de les connaître</i></p> <p><i>Important de cerner les élèves</i></p> <p><i>Aller à la pêche aux infos</i></p>	<p><b>Onto- lien</b></p> <p><b>POSTURE RP- les connaître -</b></p> <p><b>POSTURE</b></p> <p><b>POSTURE</b></p> <p><b>ACTION</b></p>

## Thème 2 : Sens

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Ca oui, la question du sens de toute façon ça revient partout.</i></p> <p><i>Ma préparation de un an c'était cela, c'était donner du sens.</i></p> <p><i>Exemple, donc j'ai vu le système immunitaire, gros chapitre en 5<sup>ème</sup>. On a vu la théorie, une application, mais ils</i></p>	<p><b>Importance de donner du sens //</b></p>	<p>CONT-SENS</p> <p>POSTURE</p>



<p>savent très bien qu'à l'<b>interro</b> ils ont des <b>cas</b>. <u>J'ai fait une interro</u> sur la diarrhée, une sur une maladie parasitaire, une interro sur la tolérance du fœtus par la maman. <b>Tout cela ce sont des cas. Je leur donne des doc, ils ont des textes, des schémas, des expériences... ET je leur pose des questions.</b> Ils savent très bien que moi ce que <u>je veux voir c'est comment ils appliquent une théorie à un cas de tous les jours.</u> La diarrhée c'est courant. Donc le but c'est de savoir comment ne pas contaminer qqn d'autre. Ou comment notre organisme se défend. Qu'est-ce que ça veut dire quand j'ai trop de globules blancs dans une prise de sang. En gros c'est cela.</p>	<p><b>Faire une interro avec des cas</b></p> <p><b>Poser des questions sur des doc (analyser)</b></p> <p><b>voir comment les élèves Appliquent TH à un cas de tous les jours</b></p>	<p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>
<p><u>Maintenant quand j'ai démarré le système nerveux, j'ai commencé par le cannabis</u></p> <p><u>parce que je veux qu'ils comprennent que ce n'est pas de la théorie que je leur fais ingurgiter c'est quelle application ça peut avoir dans la vie de tous les jours.</u></p> <p>Et quand je donne un cours sur le cannabis et qu'ils me regardent avec des <b>grands yeux comme ça... en disant...</b> « <b>ah bon c'est nocif !</b> » <u>On se dit « ah ben tiens, ce n'est pas inutile... ».</u> Je peux l'assurer tout le monde crois que c'est bien...</p>	<p><b>Ne pas vouloir leur faire ingurgiter de la théorie</b></p> <p><b>Vouloir qu'ils comprennent des applications de la vie quotidienne</b></p> <p><b>Les élèves font une découverte</b></p>	<p><b>ACTION</b></p> <p><b>POSTURE</b></p> <p><b>ACTION</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p>Une fois de temps en temps c'est pas grave. C'est comme le sida, c'est pas dangereux, parce qu'il y a des médicaments... <b>c'est ce qu'ils croient, Donc il y a des choses à(devoir) recadrer ;</b> on peut tomber par terre quand on enseigne la bio...</p>	<p><b>Devoir Recadrer par rapport à leur croyances</b></p>	<p><b>POSTURE</b></p>
<p>ET finalement on se rend compte que ... <u>J'essaie aussi de faire de la prévention ... En tant que prof de bio,</u> étant donné qu'on a des chapitres comme la reproduction, le système immunitaire, <u>on n'y coupe pas...</u> Si on est prof de bio et qu'on ne fait pas de prévention, le cours ne</p>	<p><b>Faire de la prévention</b></p> <p><b>Role du prof de bio de faire de la prévention</b></p>	<p><b>ACTION</b></p> <p><b>POSTURE</b></p>

<p>sert à rien ... Comme avec le SN si on ne fait pas de prévention pour la drogue et ben , autant ne pas donner le cours.. <u>Moi je vois cela comme cela.</u></p>	<p><b>Les Contenus s’y prêtent : SN, drogue ; SI, sexualité</b></p>	<p><b>RESSOURCES</b> -</p>
<p><i>Mes élèves savent très bien que je les <b>secoue</b>, que <b>je leur dis des choses qu’ils n’ont pas envie d’entendre...</b></i></p> <p><i>Parce que je sais très bien qu’ils se posent des questions sur la sexualité <b>qu’ils ne vont pas poser à leurs parents...</b> et souvent c’est issu de magazine « très scientifiques » entre « » et parfois j’entends des trucs... <b>et je leur dis</b> « Hé ho ho ... on se calme... » mais on apprend des choses. ON dit « non, non, non ça c’est très faux ». Je veux dire, un élève m’a dit crûment, <b>je vais le dire crûment comme il me l’a dit</b> « Oui mais madame si on taille une pipe on n’a pas de chance d’avoir le sida ». Je lui ai dit « écoute c’est totalement faux ». Ben j’en ai vu dans la classe qui faisaient des yeux grands comme ça en se disant « ...Ah bon... » ET c’est clair, je leur dis... « vous croyez quoi, que vous êtes protégés.. » Il y en a un qui me dit : « Oui mais il y a deux virus, un gentil et un méchant ». Oui bien sûr , et puis je dis « oui 50 – 50 t’as une chance sur deux d’être malade, tu joues à la roulette. Je dis mais non, c’est pas vrai» C’est ça le prof de bio, <b>c’est donner du sens, faire référence à l’actualité, et ça c’est faire de la prévention.</b></i></p>	<p>Secouer</p> <p>Dire des choses qu’ils ne veulent pas entendre</p> <p>Utiliser sa position de prof pour faire de la prévention</p> <p>Aider à ce qu’ils puissent se poser des questions :</p> <p>Leur dire crument</p> <p><b>Action</b></p> <p><b>Leur dire les choses « vous croyez que et ben non ! » é »c</b></p> <p><b>Dire les choses comme elles sont</b></p> <p><b>Faire de la prévention</b></p> <p><b>Faire référence à l’actualité</b></p> <p><b>Donner du sens</b></p>	<p>POSTURE</p> <p>ACTION</p> <p>POSTURE</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p>
<p><i>Parce que... le cannabis... ils m’ont tous dit « oui mais madame, un joint c’est pas grave ». J’dis « un joint c’est pas grave <b>SI votre système nerveux réagit bien.</b> Chez certaine personne ça va faire qqch de</i></p>	<p><b>Ldire les choses comme elles sont</b></p> <p><b>Faire lien avec la th</b></p>	<p>ACTION</p> <p>ACTION</p>

<p>grave ». Alors « oui mes madame, on va devenir parano avec tout ce que vous nous dites ». Je dis « <b>ben vous croyez que la vie c'est quoi ...</b> » Alors ils me regardent...</p>		
<p>Ce que je fais aussi c'est que je prends des séries du genre « <b>Dr House</b> ». Et on en parle, parce qu'ils me disent « ben tiens madame j'ai vu dans Dr House qu'on parlait de ... et justement vous aviez parlé de cela au cours et ...il en a parlé » et je dis <b>ben alors « je prends 5 minutes 10, ça dépend, pour se dire, tiens qu'est-ce qu'il a fait pourquoi est-ce qu'il l'a fait .. c'est quoi le rapport avec notre cours ?</b> » et je fais toujours des liens. Et finalement, « ben tiens j'ai compris la série ». C'était marrant car ils se sont dit « c'est marrant le cours de bio sert aussi à comprendre la série qui passe le mardi soir »...</p> <p>Mais la prévention y en a pas assez dans les écoles... Je l'ai déjà dit donc moi je mets un peu... <b>J'utilise ma position de prof pour le faire.</b></p>	<p>Faire des liens avec des séries</p> <p>Susciter des question à partir des séries</p> <p>Utiliser sa position pour faire de la prévention</p>	<p><b>ACTION</b></p> <p><b>ACTIONS</b></p> <p><b>Posture</b></p>
<p>L'an passé, j'essayais de faire des liens comme je pouvais ... mais ici , <u>comme je peux préparer pour un an, je peux aller bcp plus loin.</u></p>	<p>Prépa un an</p>	<p>RESSOURCE</p>
<p>Et voilà, <u>en plus maintenant, ils me connaissent. Ils savent très bien que je parle aussi comme ils parlent.</u> Don je veux dire « tailler une pipe » c'est dans leur langage. Je prends le même, alors ils sont là « la prof a dit que... » et je les regarde et je leur dis « quoi , je ne peux pas le dire ? » Alors ils se disent « ben finalement la prof nous comprend ». Et alors je vois que certains apprennent des choses. <b>C'est très marrant... J'en vois qui se disent « ah ah ah... » et je me dis bon « ils l'ont compris ! »</b></p>	<p>Ils me connaissent et savent comment je parle</p> <p>J'utilise leurs termes</p> <p>Elèves comprennent/apprennent</p>	<p>RESSOURCE</p> <p><b>ACTION</b></p> <p>RESSOURCE</p>
<p>Et quand j'ai vu le sida , je leur ai dit « si vous ne retenez qu'une chose c'est qu'il faut se protéger, je serais contente, le mécanisme du sida à la limite, j'dis je m'en fous... alors je leur dis, ça les fait rire, vous couchez avec autant de</p>	<p>Dire ce qui est à retenir</p>	<p>ACTION</p>

<p>personnes que vous voulez, qd vous voulez, ça ça ne me regarde pas. Mais protégez vous et protégez l'autre ». Alors ils sont là, ils me regardent en se disant « ah ah, madame parle du sida... » Et je trouve que pour moi mon discours est bon...je ne vais pas être derrière.. ; si au moins ils se protègent c'est déjà ça de gagner. Et puis je pense aux parents aussi. C'est vrai ...</p> <p><b>Parce que les parents ne sont pas au courant et puis c'est difficile aussi. Moi je sais bien , je n'aurais pas demandé cela à ma maman...quoi...Voilà, et je vois bien, ils se donnent des coups de coude « allez, demande ! »... vas-y » et puis il y en a un qui se lance et je vois bien dans les regards que « tiens, c'est pas con sa question et qu'est-ce qu'elle va répondre ? » ET puis « ah... » . Je mets un point là –dessus...</b></p>	<p><b>Faire des liens avec la vie concrète des jeunes</b></p>	<p>ACTION</p>
	<p><b>Dire que contente si cette chose est retenue</b></p>	<p>ACTION</p>
	<p><b>Complémentarité avec parents</b></p>	<p>POSTURE</p>
	<p><b>Faire en sorte qu'il Oser poser des questions</b></p>	<p>ACTION</p>

### Thème 3 : le jugement-l'irrespect

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p>Ca m'est encore arrivé... Oui ça le jugement, moi j'évite <u>mais</u> parfois <b>on le fait , comme je dis, sans s'en rendre compte, ...</b></p>	<p>On le fait sans s'en rendre compte</p>	<p>OBSTACLE</p>
<p>Moi je parle très vite, et parfois ça m'arrive de buter sur un mot et donc j'ai un petit bégaiement qui arrive, mes élèves le savent. Mais l'année passée, un élève rigolait bcp à mon cours et un jour il prend la parole et je croyais que pour rigoler il commence à bégayer comme moi je le fais... <b>Donc j'ai cru qu'il se moquait de moi, donc moi pour rigoler je l'ai imité...ET après, c'est passé comme cela...Il n'a fait aucune remarque. Et à la fin du cours <b>une élève est venue me</b></b></p>	<p>Croire que élève se moque</p> <p>L'imiter = se moquer à son insu</p>	<p>OBSTACLE</p>

<p><i>trouver « mais madame, il bégaie vraiment »...</i></p>	<p><i>une élève est venue me trouver « mais madame, il bégaie vraiment »...</i></p>	<p>RESSOURCE</p>
<p><i>ET j'étais là et je me suis excusée. Je suis tout de suite allée le trouver, « voilà, je te prie de m'excuser, j'ai cru que... voilà » ET finalement, lui peut croire et moi je peux croire et ... Mais c'est assez compliqué, pourtant là c'était vraiment pas méchant, c'était sur le ton de la rigolade mais après je m'en suis voulue. Bon finalement, j'ai voulu rigoler mais... ET c'est vrai que le jugement parfois on ne se rend pas compte. Aussi parfois je peux être piquante...mais ça , il y a pas que moi qui le fais.</i></p>	<p><b>Actions</b>  <b>Aller S'excuser</b></p> <p><b>Les croyances él/Et</b></p> <p>Etre piquante</p>	<p><b>Action</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><i>Si un élève, c'est un élève qui redouble, il ne fait strictement rien à mon cours. Il a eu 3/25 à la dernière interro... Ben je me permets de lui dire s'il bouge à un cours « dis tu ferais bien d'étudier , t'es pas dans les meilleurs de la classe ». J'estime pas que c'est un jugement là...Il le sait très bien, tout le monde le sait. Il en joue même...Donc... <b>c'est ma façon de le remettre en place.</b> Mis à part cela, je m'entends très bien avec lui. Donc il sait très bien que je le recadre de cette manière là, c'est plus une remise en place.. ;</i></p> <p><i>Mais sinon, maintenant, pour éviter cela justement j'essaie d'en apprendre un maximum sur l'élève pour éviter ce genre de chose...</i></p>	<p><b>Dire à un élève de s'y mettre</b></p> <p><b>Une façon de le remettre à sa place – une manière de recadrer</b></p> <p>Apprendre un max de chose sur l'élève</p>	<p><b>ACTION</b></p> <p><b>POSTURE</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>
<p><i><u>Mais</u> c'est vrai que le jugement... Je vais dire, eux aussi parfois. Un de mes élèves m'a dit « De toute façon moi la bio, j'm'en fous, j'aime pas, donc votre cours ». Ça m'a fait mal quelque part car c'est mon</i></p>	<p>Etre blessée par les paroles d'un élève sur le cours</p>	<p><b>OBSTACLE</b></p>

<p><b>cours. »</b></p> <p><i>Mais je suis passée au dessus en me disant que c'est sa façon à lui de me dire de toute façon il est bon en phys et en chimie et que à la moyenne de toute façon il s'en sortira.</i></p>	<p>Pouvoir Passer au – dessus des paroles d'un élève</p> <p>Comprendre ce qu'il y a derrière les paroles d'un élève</p>	<p>RESSOURCE</p>
<p><i>Ils ne se rendent pas compte qu'ils peuvent blesser. C'est difficile</i></p> <p><i>Mais Nous par contre, on le sait donc on doit être attentif...</i></p>	<p>Les élèves peuvent blesser</p> <p>On le sait ... que él peuvent blesser</p>	<p>OBSTACLE</p> <p>RESSOURCE</p>

#### thème 4 : vécu avec une classe

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Quand j'ai vécu quelque chose de difficile avec une classe, je change... quand j'arrive dans une autre classe , c'est comme <u>si je tournais une page</u>. C'est vraiment un autre climat, ...</i></p> <p><i>Donc je veux dire, à <b>chaque groupe classe</b> , j'associe à <b>chaque classe qqch</b> et mes conflits d'une classe ne vont pas prendre le pas sur une autre classe car ça ne les concerne pas. <u>Ca ne me gêne pas</u> car finalement les élèves n'ont rien à voir les uns avec les autres.</i></p>	<p>Arriver dans une classe</p> <p>Tourner la page</p> <p>/</p> <p>associer un vécu à une classe</p>	<p>POSTURE</p> <p>POSTURE</p>

#### Thème 5: le cadre

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Ca c'est qqhc que j'ai appris à faire...</i></p> <p><i>C'est vrai qu'en tant qu'intérimaire. Ce qui est vraiment <u>affreux</u>,</i></p> <p><i>autant ça <u>peut très bien se passer</u> comme à Huy l'an passé, j'avais <b>une très bonne équipe derrière moi</b>, ça c'est très bien passé, j'avais vraiment <b>des élèves de sciences 6H qui sont motivés</b> par les</i></p>	<p>Avoir une équipe derrière</p>	<p>CE-Cadre-RESSOURCE</p> <p>OBSTACLE-Intérimaire</p> <p>RESSOURCE</p>

<i>sciences alors forcément ça joue bcp...</i>	<b>Avoir des élèves motivés</b>	
<i>Mais à Saint Louis à Namur (D1) ils en avaient eu 5 intérimaires avant moi, donc le cadre de l'intérimaire, c'est vrai que c'est <b>affreux</b> et ça tout le monde le sait. J'en parlais encore avec Aline, ... Remplaçant y a rien à faire, <b>on est vu comme remplaçant</b>, ...</i>	<b>Les élèves avaient au 5 intérim avt</b>  <b>Si affreuse</b> On est vu comme remplaçante	<b>OBSTACLE</b>  <b>OBSTACLE</b> <b>OBSTACLE</b>
<i><u>Par contre</u> comme je suis maintenant emporaire ,</i>	<b>Etre temporaire</b>	<b>RESSOURCE</b>
<i><u>je suis arrivée</u> déjà avec mon cadre bcp plus réduit, des règles bien précises, très très précises sur , mes règles de conduite mais aussi bien la façon dont je cote, ce que j'attends d'eux , mes objectifs, ce à quoi je veux arriver en fin d'année, comment je vais coter des travaux en retard, vraiment <b>TOUT</b>, je crois que <u>j'ai tout mis</u> et encore je pourrais en rajouter.</i>	Venir avec son cadre  des règles précises  des règles de conduites  ma façon de coter  mes attentes  mes objectifs	ACTION  ACTION  ACTION  ACTION  ACTION  ACTION
<i>Mais j'ai vraiment fait mes règles tellement précises, que <u>je suis arrivée</u> avec cela, <u>j'ai pris une heure</u>,</i>	Prendre une heure pour les expliquer	ACTION
<i>Je dois dire que quand je suis arrivée <u>je n'étais pas gentille</u>, c'était voulu. Je voulais <b>mettre la pression</b> ; être <b>stricte</b> au début , <b>sévère</b>, instaurer le cadre, les règles... Les deux premières semaines <b>j'étais dure</b>, et <b>après je relâche la bride tout doucement quand je vois finalement que le pli est pris</b></i>	Mettre la pression Ne pas être gentille Etre stricte, sévère, dure au début Relâcher progressivement	POSTURE POSTURE POSTURE POSTURE
<i>Donc ils savent très bien qu'à mes interros quand je dis stop, c'est stop on pose le bic on retourne la feuille, c'est fini. Voilà... C'est comme cela, ils le savent très très bien <u>et je n'ai aucune remarque finalement</u>. C'est mieux</i>  <i>Et finalement, ils <b>ne rouspètent pas</b> car comme <b>ils sont au courant des règles</b>, finalement <b>ils les approuvent</b> ... <u>Parce que</u>, je leur ai dit « si vous n'êtes pas d'accord on en discute et <b>peut-être qu'on peut changer, pourquoi pas</b>»... Mais ils ont</i>	Ils savent que c'est comme cela, concrètement        Ils ne rouspètent pas Ils sont au courant des règles Ils les approuvent	<b>RESSOURCES</b>          <b>RESSOURCES</b> <b>RESSOURCES</b> <b>RESSOURCES</b>

<p>trouvé cela assez correct, ils ont dit « ben ça va ». Vous faites comme cela, et ben ok. <u>C'est important de ne pas être trop.... Il fallait car je me suis dit, je ne veux plus me faire avoir car sinon ça me met dans une mauvaise position e</u></p> <p><b>Ils savent que je suis exigeante</b></p> <p><u>partir du moment où c'est mis en place, c'est mis en place et finalement, ils me le rendent bien. ils me le rendent bien.</u></p> <p>Beaucoup plus que qd j'étais remplaçante et que j'étais un peu gentille. Finalement j'ai <b>bcp plus de retour d'élèves qui sont cadrés, qui sont ...</b></p>	<p>Dire que possibilité de changement</p> <p>Donne possibilité de discuter des règles</p> <p>Ne plus vouloir se faire avoir</p> <p>Une fois que mis en place ++</p> <p>Ils le rendent bien</p>	<p>RESSOURCES RESSOURCES</p> <p>POSTURE</p> <p>RESSOURCES- él RESSOURCES</p>
<p>Ce qui <u>change bcp(en +) aussi c'est que ...</u></p> <p>Moi cette année je suis <b>en mode « une année »</b> parce <u>que l'année passée(en -) c'était de 15 jours en 15 jours...qu'on renouvelait mes contrats, donc chaque fois, on me demandait « madame vous restez ou nous ne restez pas ».</u> <b>ET c'était abominable</b> car chaque fois je préparais un peu plus mais bon... <u>En plus je remplaçais donc il fallait que je fasse comme la prof m'avait dit de faire...</u></p>	<p><b>Mode une année</b></p> <p><b>Mode 15/11</b></p> <p><b>Faire comme la prof remplacée</b></p>	<p>RESSOURCES</p> <p>OBSTACLE</p> <p>OBSTACLE</p>
<p><u>Mais là (maintenant+)</u> c'est <b>mon cours, ma façon de voir...</b> C'est vraiment j'ai tout fait moi-même, donc je me dis que si ça rate, je n'ai qu'à m'en vouloir à moi-même mais je veux que ça aille donc je vais vraiment . C'est bcp <b>plus gai</b> de travailler dans l'optique « un an ».</p>	<p><b>Mon cours</b></p> <p><b>MA façon de voir</b></p> <p><b>Ma responsabilité</b></p>	<p>RESSOURCES</p> <p>RESSOURCES</p> <p>RESSOURCES</p>
<p><u>Mon but</u> c'est aussi de <b>préparer aux études supérieures.</b></p> <p>Donc <b>j'interroge déjà de manière différente</b> que certains collègues, <u>pour moi ce qui est important c'est la réflexion ; je fais bcp d'applications, c'est pas du par cœur.</u></p> <p>Donc déjà ils savent qu'à l'interro je vais leur demander quelque chose de différent,</p>	<p><b>Préparer aux études supérieures</b></p> <p><b>Interroger de manière spécifique (ac, réflex)</b></p> <p><b>Important de Faire réfléchir</b></p> <p><b>FAIRE des ac, pas du par coeur</b></p>	<p>Exigence au niveau de l'APP- étude sup</p> <p>POSTURE</p> <p>ACTION</p> <p>POSTURE</p> <p>ACTION</p>



<i>donc ils savent très bien qu'à mon cours faut écouter, poser des questions, ... A</i>	<b>Ils savent qu'il faut poser des questions, écouter</b>	RESSOURCES
<i>Ce qui est bien c'est que j'ai eu des retours des parents. Pour le moment, j'ai eu un papa, Une élève m'a dit « ben, mon papa qui est médecin, a vu votre cours et il a dit, ça au moins ç'est un cours qui prépare bien à l'unif ».</i>	Avoir des retours + des parents	RESSOURCES
<i>D'un côté j'étais flattée parce que je me dis que c'est ce à quoi je veux arriver, qu'un parent le remarque c'est important, et en plus l'élève m'a dit « moi je veux être infirmière et je suis contente de ce qu'on voit » .</i>	<b>Retours parents</b> <b>Est reconnu</b> <b>Est flattée</b>	ONTO--Enseignant (ONTO) Ressource affectif lien

**Thème 6 : capable d'apprendre**

<b>Verbatim</b>	<b>Images identitaires</b>	<b>Sit dan la carte</b>
<i>Oui, ça c'est vrai que dans les filières et dans les écoles aussi, l'apprentissage est à envisager différemment</i>	Envisager l'app différemment selon école, filière	App-th – méthode d'app POSTURE
<i>Maintenant je suis tout le temps dans le général ; donc je dois dire <b>que je suis un peu en mode automatique</b>. Ma méthode , je l'ai donc... Mais c'est vrai que <b>je dois quand même changer, il faut adapter à l'élève</b>. Faut adapter à l'école... mais <b>c'est compliqué...</b></i>	<i>Etre en pilote automatique, avoir sa méthode</i> <i>Devoir changer, s'adapter</i> <i>Compliqué de s'adapte</i> Avoir bcp tâtonné	POSTURE POSTURE OBSTACLE OBSTACLE
<i><u>Pour le moment</u>, j'ai dû bcp tâtonner.</i>		
<i><u>Maintenant</u> je suis à Ste Marie, je sais <b>que je vais plus ou moins y rester...</b></i>	Savoir que va rester dans une école	RESSOURCES
<i>Avec mes deux <b>collègues</b> de chimie et de physique, on est sur la même longueur d'onde.</i>	Avoir des collègues sur la même longueur d'onde	RESSOURCES

<p><b><i>Là je suis entrée , je me suis vraiment posée des questions « ben voilà, je dois arriver à quoi ?, quels sont pour moi les élts indispensables ?</i></b></p> <p><i>Pour moi c'est le sens, que l'élève soit en confiance et au final, qu'il arrive en fin de degré qu'il soit prêt aux études supérieures quelle qu'elles soient. C'est-à-dire qu'il soit capable de réfléchir et pas de réciter. Ca ce sont mes trois grands points. <b>ET en fonction de cela , j'ai fait mon cours.</b></i></p>	<p>Se questionner sur ses priorités ...</p> <p>Construire cours en fonction de mes priorités</p>	<p>ACTIONS</p> <p>ACTIONS</p>
<p><i>Voilà... Mon cours est tracé. J'ai aussi cadré mes élèves dès le départ. Donc pour le moment...je c'est bon, je vais être en mode automatique car mes grandes lignes sont tracées.</i></p>	<p><b>Être en modes automatique</b></p> <p><b>AVOIR tracé les grandes lignes</b></p>	<p>POSTURE</p> <p>RESSOURCE</p>
<p><i>Mais... Je relis ce que j'ai dis à la fin... C'est vrai « rendre du pouvoir sur l'app »</i></p> <p><b><i>IL faut vraiment, c'est un peu travailler à l'affectif, je vais dire, c'est dire à un élève qu'il est capable...</i></b></p>	<p>Rendre du pouvoir sur app</p> <p>Travailler à l'affectif</p> <p>Dire à un élève que capable</p>	<p>APP -Enseignant</p> <p>Rendre capable</p> <p>POSTURE</p> <p>ACTION</p>
<p><i>J'ai eu aussi une élève qui était très stressée et qui est venue me voir pour me parler de ses soucis perso</i></p> <p><i>, ce qui s'est passé... c'est que le conseil de classe de la convoquer au PMS, que le PMS la rencontre pour essayer de gérer ce stress. Chez cette élève-là, cette remarque a été , la catastrophe...Pour elle le PMS c'est chez les fous, donc forcément, elle a mal associé... <b>Elle est venue me parler.</b> Mais là c'est parce qu'elle s'est confiée à moi Et qu'est-ce qu'elle me dit en cours de route, qu'elle a une grosse pression familiale, que son papa et sa maman veulent qu'elle réussisse à l'unif... <b>Elle me dit : « J'ai peur que mon papa ne m'aime plus si je ne réussis pas ».</b> Ca ça m'a fait mal car j'ai vécu la même chose et je sais à quel</i></p>	<p>Etre à l'écoute des émotions, sentiments diff des élèves</p> <p>Accepter que élève se confie</p> <p>Ressentir de la douleur</p>	<p>ONTO-spécif élève</p> <p>Venir me voir pour des soucis perso (lien)</p> <p>POSTURE - ONTO</p> <p>POSTURE</p>

<p><i>point ça peut être... que qd on est dans cette optique là, ... <b>ça m'a fait mal</b> mais d'un autre côté je me suis dit « bon allez, on se calme, tu te calmes... ». <b>J'ai essayé de la rassurer et de lui dire</b> « écoute , ton papa t'aimera toujours. Il t'aimera ne t'inquiète pas. Tu dialogues avec lui... » <b>Et je savais qu'il fallait que je travaille avec cette fille à l'affectif...</b> là à ce moment-là c'était de l'affectif, c'était des sentiments, des émotions qui ressortaient. <b>ET il fallait que je parle avec elle... que je fasse ce lien parce qu'elle allait décrocher de mon cours, et de l'apprentissage etc..</b></i></p> <p><i>Elle voit que je ne suis pas finalement « la prof de bio » qui fait cours de bio, qui fait interro et qu'on voit en réunion de parents. <b>Je suis aussi une personne de confiance</b> chez qui on peut venir parler, mais ça s'arrête là. <u>C'est important ...</u></i></p>	<p>(empathie) J'ai vécu, je sais ce que c'est</p> <p>La rassurer Parler avec elle</p> <p>Savoir qu'il faut travailler à l'affectif</p> <p>FALLOIR parler pour éviter le décrochage</p> <p>Etre un epersonne de confiance à qui on peut venir parler</p>	<p>POSTURE- lien</p> <p>RESSOURCE- lien</p> <p>ACTION</p> <p>-</p> <p>- ACTIONaction</p> <p>RESSOURCE</p> <p>POSTURE</p> <p>ONTO + APP</p> <p>POSTURE</p>
<p><i>Aussi, dans certains cas, <u>dire</u> à un élève, <b>tu es capable</b>, comme je l'ai dit dans le texte, ... <u>parfois ça ne suffit pas</u>.</i></p> <p><i>Mais c'est vrai que, de manière générale, dire à un élève « tu es capable » j'essaie de le dire, qd je le pense bien entendu, je vais pas dire cela à qqn qui n'a pas le niveau et qui rame. Mais quand je vois que l'élève est capable mais qu'il y a un probl, qu'il est démotivé, ... oui à voilà, je le dis, j'essaie , je lui dis « <b>moi je crois en toi</b> » . je trouve cela important</i></p>	<p>Le dire « »</p> <p>Ne suffit pas tjs</p> <p>Freins : pas avec tous Ress : vient vers moi</p> <p>Le penser</p> <p>Dire - Je crois en toi</p>	<p>APP-rende cap</p> <p>ACTION</p> <p>OBSTACLE</p> <p>Travailler au niveau de l'aff (APP)</p> <p>Action</p>

<p><i>Parce que déjà eux, ils ne croient pas en eux. <b>Si moi en plus j'ai l'impression de ne pas y croire</b>, ils vont se dire « c'est bon, on laisse tomber ».</i></p> <p><i><b>J'essaie de leur montrer que j'y crois, que je suis prête à les aider dans les limites... Donc je veux les aider</b>, j'y crois et je me dis que s'il voit que j'y crois, j'espère que... il va entrer dedans...</i></p>	<p>Ils Ne croient pas en eux</p> <p>Et donne l'impression qu'il ne croit pas en eux</p> <p>Montrer que je crois en eux</p> <p>Je suis prêt à les aider</p> <p>Je veux les aider</p> <p>Espérer qu'il va entre dans l'app</p>	<p>OBSTACLE</p> <p>OBSTACLE</p> <p>POSTURE</p> <p>POSTURE</p> <p>POSTURE</p> <p>POSTURE</p>
<p><i>C'est cela, <b>je veux qu'il se sente grandi</b>, Voilà... J'en ai vu à l'interro qui se disait « ah j'ai réussi l'interro ». ET je vois que pour certain c'est bon... « ce soir je fais la fête » J'étais contente car je me suis dit « tiens il est content de lui, ils va dire à ses parents, on est content, on est motivé... Pour lui ça avait l'air d'être une grande satisfaction. J'étais contente, quand j'entends des petits trucs comme cela...</i></p>	<p>Vouloir qu'il se sente grandi</p> <p>Etre content</p> <p>Elève et ET</p>	<p>POSTURE</p> <p>RESSOURCE</p> <p>RESSOURCE</p>
<p><i>Comme quand il y en a une qui a pleuré à mon cours j'étais très mal. Parce que elle a des difficultés... des acquis, c'est ça le problème, des acquis qu'elle n'a pas... Là, <b>le problème c'est qu'on ne sait pas tout faire, je ne peux pas lui redonner tout ce qu'elle n'a pas.</b></i></p> <p><i>J'essaie de lui donner, <b>de l'encourager</b>, tout en me disant bien que effectivement ce sera très dur pour elle, parce que <b>malheureusement</b> là c'est <b>un problème de bases.</b></i></p>	<p>Elèves en grande diff</p> <p>Ne pas pouvoir tout faire</p> <p>Ne pas pouvoir donner tout ce que l'élève n'a pas (acquis, diff)</p> <p>L'encourager</p> <p>Probl de base</p>	<p>APP- CAP- El en gde diff</p> <p>OBSTACLE</p> <p>OBSTACLE</p> <p>POSTURE</p> <p>OBSTACLE</p>

## Thème 7 : besoin d'un lien

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i>Ca c'est vrai que selon les sections ils ont besoin de nous connaître...</i></p> <p><i>C'est vrai que <u>moi j'essaie de connaître les élèves</u></i></p> <p><i><u>mais finalement eux ne savent rien.</u></i></p> <p><i><u>Mais maintenant, je mets bcp plus de limites pour éviter...</u></i></p>	<p>Avoir un lien</p> <p>CONNAITRE les élèves</p> <p>Mettre des limites</p>	<p>ONTO -élève – besoinde nous connaître</p> <p>POSTURE</p> <p>POSTURE</p>
<p><b><u>Bon j'ai eu cet élève qui me draguait...</u></b></p> <p><i>J'arrivais à certains moments, parce qu'il me posait des questions sur ma vie privée, je disais « Mon fiancé », ce qui est vrai, pour bien marqué, parce que je savais qu'il y avait au niveau de cet élève-là un souci,</i></p> <p><i>Donc je <u>disais</u>, ouis « mon fiancé... ceci ou cela », <b>c'était pour lui indiquer le chemin...</b></i></p>	<p>Elève qui draguait</p> <p>Elève qui pose des questions sur vie privée</p> <p>En parler pour indiquer le chemin</p>	<p>OBSTACLE</p> <p>OBSTACLE</p> <p>ACTION</p>
<p><i>Mais <u>en général</u>, je ne parle pas de ma vie privée.</i></p> <p><b><i>J'ai dû le faire une fois l'année passée au second semestre car... mon copain est dans la marine belge et quand il part en mission, il m'arrive de donner cours avec mon gsm sur le bureau parce que, je l'ai dit une fois à mes élèves, je n'avais pas de nouvelles depuis un petit temps donc j'étais inquiète, donc je l'ai dit tout simplement ; <u>J'ai expliqué</u> « voilà, écoutez mon copain est en mission à l'étranger, je n'ai pas de nouvelle, si vous le permettez je vais garder mon gsm sur le bureau... Donc si ça sonne je répondrai parce que voilà », <b>c'est un cas d'urgence, sinon je ne le fais jamais. ET en fait, ils comprenaient... Ben voilà, dans certaines circonstances... je ne raconte pas ma vie mais dans certaines circonstances...</b></i></b></p>	<p>Ne pas parler de sa vie privée</p> <p>En parler dans certaines circonstance</p> <p>Le faire en cas d'urgence</p> <p>Expliquer le pourquoi</p> <p>ILS comprennent</p>	<p>POSTURE G-enseignant</p> <p>POSTURE</p> <p>ACTION</p> <p>ACTION</p> <p>RESSOURCES</p>

## Thème 8a (E2) : être aimé – les aimer

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<i>Oui, ben c'est vrai qu'on a tjs envie d'être aimé... Ca il n'y a rien à faire... Maintenant, c'est vrai que j'y pense bcp, ça ça n'arrête pas.</i>	<b>Avoir Envie d'être aimée</b>	<b>ONTO-Lien POSTURE</b>
<i>Si j'ai un problème avec un élève, je vais y penser toute la journée, 3 jours, une semaine, tant que ce n'est pas résolu... je vais cogiter, ça c'est sûr, trouver une solution, la meilleure solution, peser le pour le contre, ça oui. Ca on ne saurait pas s'en empêcher, moi je ne saurais pas...</i>	<b>Y penser jusqu'à résolution Essayer de trouver une solution Peser le pour et le contre</b>	<b>ONTO – Lien – En cas de probl avec un élève POSTURES</b>
<i>J'ai des collègues qui me disent, moi il est 4h c'est fini, je rentre chez moi, j'ai mes enfants. Moi je vais dire, je rentre à la maison, je suis toute seule, ...mon copain il est parti, donc je peux faire des choses, j'ai ma vie aussi, je donner des cours particulier, je fais du bénévolat...</i>	<b>J'ai une autre disponibilité que mes collègues  Avoir du temps au niveau perso</b>	<b>POSTURE  RESSOURCE</b>
<i>Mais mes élèves ce sont mes élèves, et je veux dire quand j'entame une année. Ici à Huy, je vais avoir toute l'année les mêmes élèves, toute l'année je vais tout faire pour que ça aille avec chacun.</i>	<b>Mes élèves ce sont mes élèves Faire tout pour que ça aille</b>	<b>POSTURE POSTURE</b>
<i>Tout en me disant que si avec un ça ne va pas parce que il n'aime pas la bio, parce qu'il n'accroche pas avec moi, parce que... ben tant pis, je ne vais pas faire en sorte qu'il m'aime bien. Ca je le laisse dans un coin... NON, je ne vais pas chercher à être aimée par tout le monde.</i>	<b>Ne pas chercher à être aimé par tous</b>	<b>POSTURE E aimé</b>
<i>CA non ... Maintenant, il y en avait qui ... ben voilà on peut ne pas aimer la bio... on peut pas m'aimer parce que ... voilà... Et je sais bien qu'il y en a qui détestent ma façon d'interroger, ben ... voilà, mais je ne vais pas changer pour autant. Je suis plus au clair avec cela, je ne change pas pour eux</i>	<b>Etre plus au clair avec le fait que tous n'aime pas la bio ou ma façon d'interroger</b>	<b>RESSOURCE</b>
<i>mais c'est vrai que si j'ai un souci avec un élève ou si j'ai vu une élève pas bien pdt mon cours, ben je l'appelle à la fin du</i>	<b>Chercher à comprendre sans s'immiscer Eviter que s'envenime</b>	<b>POSTURE – diff avec él</b>

<p><i>cours, <b>je cherche à savoir , à comprendre sans pour autant m'immiscer dans sa vie.</b> Mais si je vois que si c'est nécessaire. <b>J'évite que ça ne s'envenime...</b> l'élève de rhéto qui m'a dit « madame , votre cours j'en n'ai rien à foutre »... Ben, je ... Il ne va pas devenir ma tête de turc, non. Je lui ai dit, moi je te cote comme les autres</i></p>		
<p><i><b>L'an passé, c'est vrai qu'on arrive en se disant « je vais être le prof parfait, je vais tout bien faire, je vais... on va m'aimer » mais c'est pas si simple...</b></i></p>	<p><b>An passé</b> <b>Se dire qu'on va être le prof parfait, aimé</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p>

### Thème 8b (E2) : être aimé – les aimer

Verbatim	Images identitaires	Sit dan la carte
<p><i><u>Par contre, cette année, j'ai eu un élève amoureux de moi...</u></i></p> <p><i>En rhéto, un élève très gentil, très bon élève...mais <b>amoureux</b> transi...</i></p>	<p>Amoureux transi – cas diff</p>	<p>ONTO-Lien, OBSTACLE</p>
<p><i><u>mais le problème c'est que, au niveau du groupe, j'ai deux 6<sup>ème</sup> en // c'est que l'histoire a circulé et ils jouaient avec cela.</u></i></p> <p><i>Chaque groupe que j'avais c'était « Madame, Pierre, il aime bien venir en bio, Madame, vous avez le bonjour de Pierre, Madame Pierre a fait toutes les fêtes de Wallonie à Namur en espérant vous retrouver... « Toutes des choses comme cela...</i></p>	<p>Circulation de l'info entre les classes</p> <p>Les autres jouent avec cela</p>	<p>CE-gérer diff avec un él-OBSTACLE</p>
<p><i><u>Alors au début je n'ai rien dit en me disant « Ca va cesser peut-être »...</u></i></p> <p><i>Qd j'ai vu que cela continuait et là j'ai ni une ni deux , <u>je suis allée trouvé le directeur en expliquant que ...</u></i></p> <p><i><u>j'avais pensé à quelque chose d' important que M Donnay je crois avait dit, c'est d'éviter, qd on a un sujet qu'on trouve délicat, c'est d'éviter de traiter cela avec l'élève, surtout dans une classe fermée .</u></i></p>	<p>Attendre que cela passe, ne rien faire</p> <p>Aller trouver dir pour expliquer sit diff</p> <p><b>cours agreg</b> <b>éviter detraîter</b></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p> <p><b>ACTION</b></p> <p><b>RESSOURCE</b></p>

<p><i>J'avais peur d'une part que l'élève comprenne mal ce que je voulais lui dire, l'interprète à sa façon et que j'empire finalement les choses.</i></p>	<p><b>seul</b> <b>dans une classe fermée</b> <i>risque d'empirer sit, peur si on reste à deux</i></p>	<p><b>OBSTACLE</b></p>
<p><i>Dans une classe fermée, je ne l'aurais pas fait car je ne savais pas ce qui aurait pu arriver...de bien ou de mal, mais... ET comme j'étais un peu démunie, je suis allée trouver le directeur, lui en parler et voir ce qu'on va faire. ET finalement, ce qu'on a décidé de commun accord c'est de voir l'élève à deux, le directeur qui ne disait rien mais je parlais en sa présence, tout simplement</i></p> <p><i><u>pour dire</u> ... à l'élève que 1, c'est important de ne pas draguer sa prof, en classe, car c'était de la drague, que ça me mettait mal à l'aise.</i></p> <p><i><u>Et moi ça me rassurait</u> car je n'étais pas toute seule avec lui. Je ne crois pas qu'il se serait jeté sur moi mais... à l'heure actuelle, je ne préfère pas qu'on dise que la prof de bio essaie de draguer ses élèves, ce qui n'est pas le cas du tout. Donc là, j'ai tout de suite mis le hola et l'heure qui a suivi, c'était clos. J'étais contente. Il a été super et a tout de suite bien réagi...</i></p>	<p>Directeur</p> <p>Aller chercher diro car se sent démunie</p> <p>Décider en commun</p> <p>Voir l'élève à deux</p> <p>Parler en présence de qqn</p> <p>Clarifier</p> <p>Les limites</p> <p>Etre rassurée, pas seul</p> <p>Mettre le hola directement</p> <p>Clos, bien réagi</p>	<p>RESSOURCE face au fait de se sentir</p> <p>RESSOURCE</p> <p>RESSOURCE</p> <p>RESSOURCE</p> <p>ACTION</p> <p>RESSOURCE dir</p> <p>ACTION</p> <p>RESSOURCE</p>
<p><i>J'étais contente de moi car j'avais quand même appris certaines leçons. Je ne sais plus quand on avait parlé de cela en agrégation, j'en suis sûr ; les risques ... c'était peut-être aussi dans le cadre de la violence, ça revient au même... Qd on a un souci avec un élève, éviter de prendre entre 4 yeux dans une classe sans savoir ce qui peut arriver. Donc je préférais avoir un témoin, et je me suis protégée en fait... Moi</i></p>	<p>Agreg</p> <p>Ne pas rester entre 4 yeux</p>	<p>RESSOURCE</p> <p>RESSOURCE</p>



## Tableau des données - Sujet n° 4 "Lisa"

Comptage des étiquettes de la carte 1

T1	Obstacles	Postures	Ressources	Actions	Elève	TOTAL
<b>ONTO</b>	5	3	1			<b>9</b>
<b>EDUC</b>		1		1	1	<b>3</b>
<b>CONT</b>	1	2	2	1		<b>6</b>
<b>APP</b>						

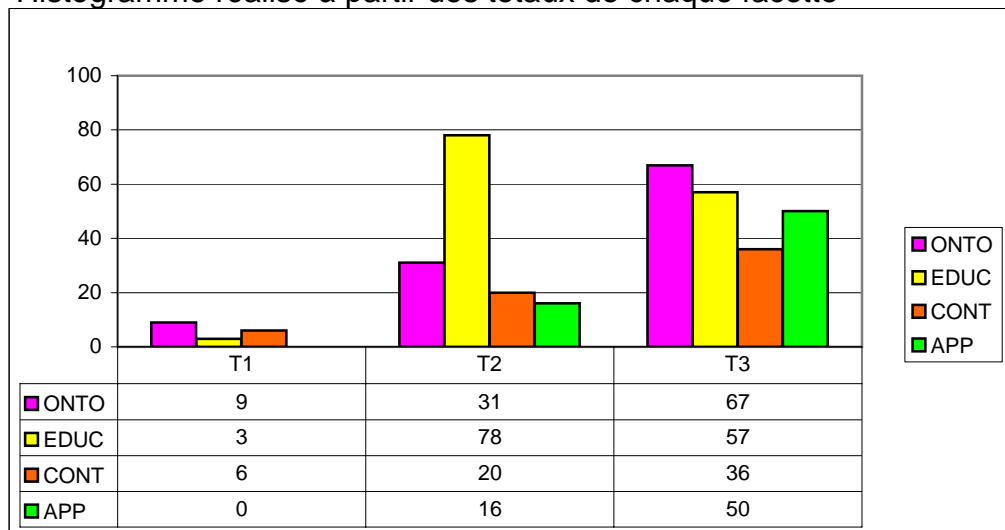
Comptage des étiquettes de la carte 2

T2	Obstacles	Postures	Ressources	Actions	Elève	TOTAL
<b>ONTO</b>	13	8	4		6	<b>31</b>
<b>EDUC</b>	39	15	17	3	4	<b>78</b>
<b>CONT</b>	8	1	1	9	1	<b>20</b>
<b>APP</b>	2	8	1	1	4	<b>16</b>

Comptage des étiquettes de la carte 3

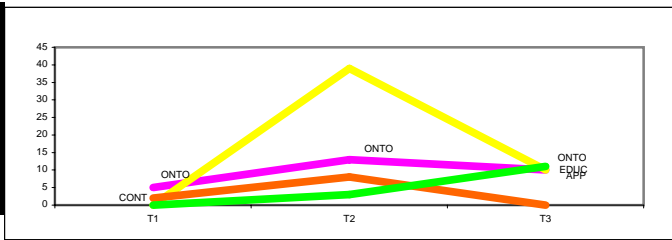
T3	Obstacles	Postures	Ressources	Actions	Elève	TOTAL
<b>ONTO</b>	10	24	15	12	6	<b>67</b>
<b>EDUC</b>	10	10	23	13	1	<b>57</b>
<b>CONT</b>		10	6	15	5	<b>36</b>
<b>APP</b>	11	16	8	12	3	<b>50</b>

Histogramme réalisé à partir des totaux de chaque facette

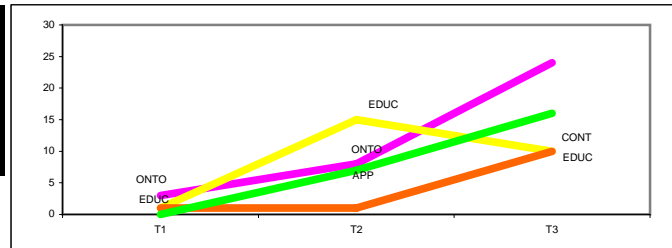


## Répartition des étiquettes selon les étiquettes-organisatrices dans les 3 cartes

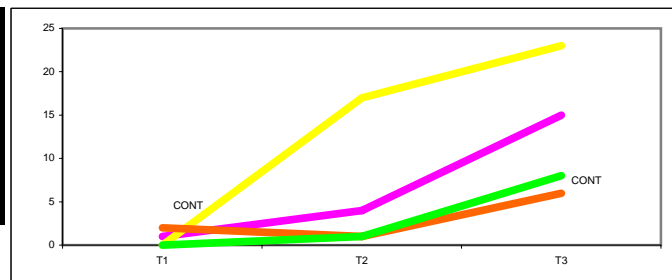
Obstacles	T1	T2	T3
ONTO	5	13	10
EDUC	0	39	10
CONT	1	8	0
APP	0	3	11
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>63</b>	<b>31</b>



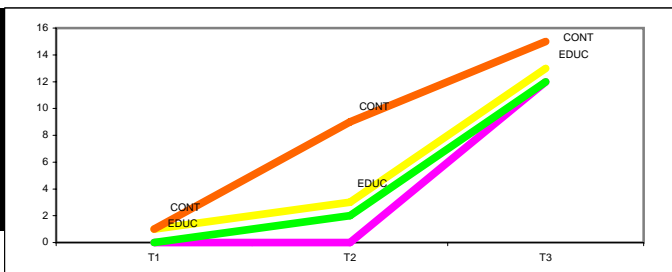
Postures	T1	T2	T3
ONTO	3	8	24
EDUC	1	15	10
CONT	2	1	10
APP	0	7	16
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>60</b>



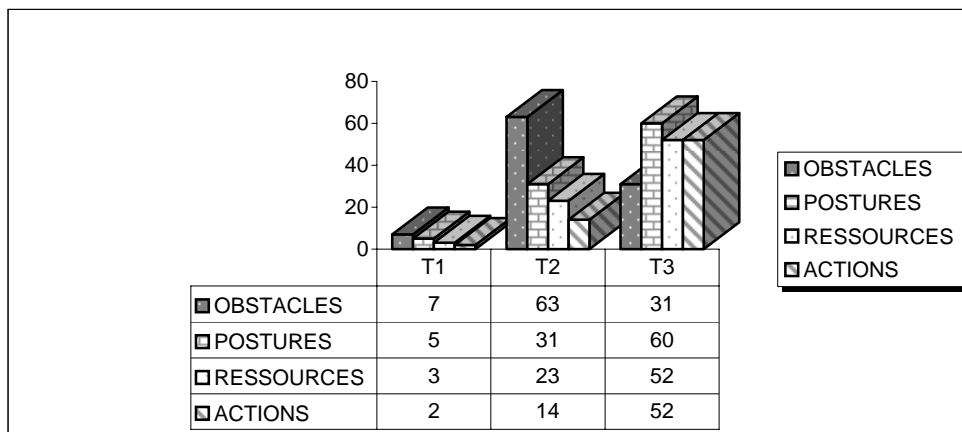
Ressources	T1	T2	T3
ONTO	1	4	15
EDUC	0	17	23
CONT	2	1	6
APP	0	1	8
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>52</b>

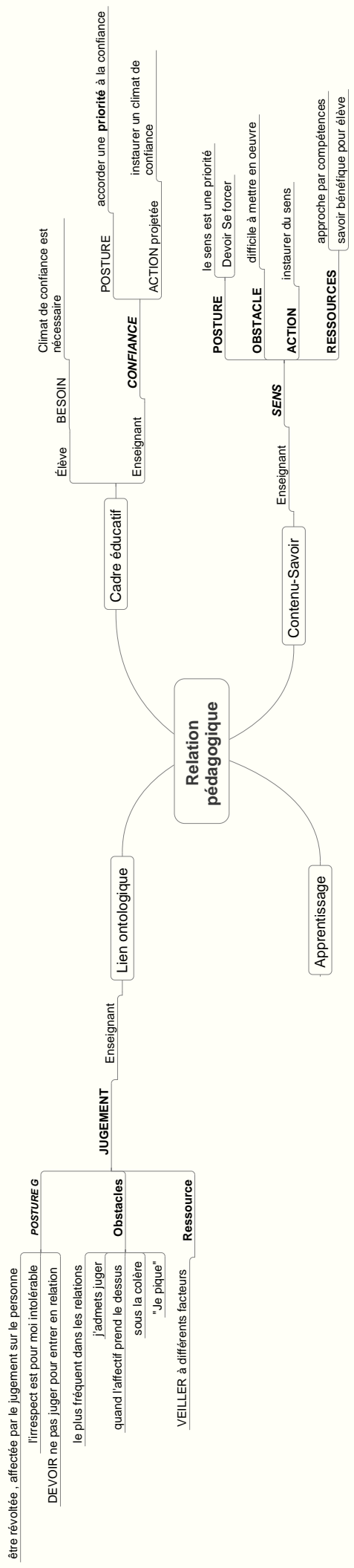


Actions	T1	T2	T3
ONTO	0	0	12
EDUC	1	3	13
CONT	1	9	15
APP	0	2	12
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>52</b>

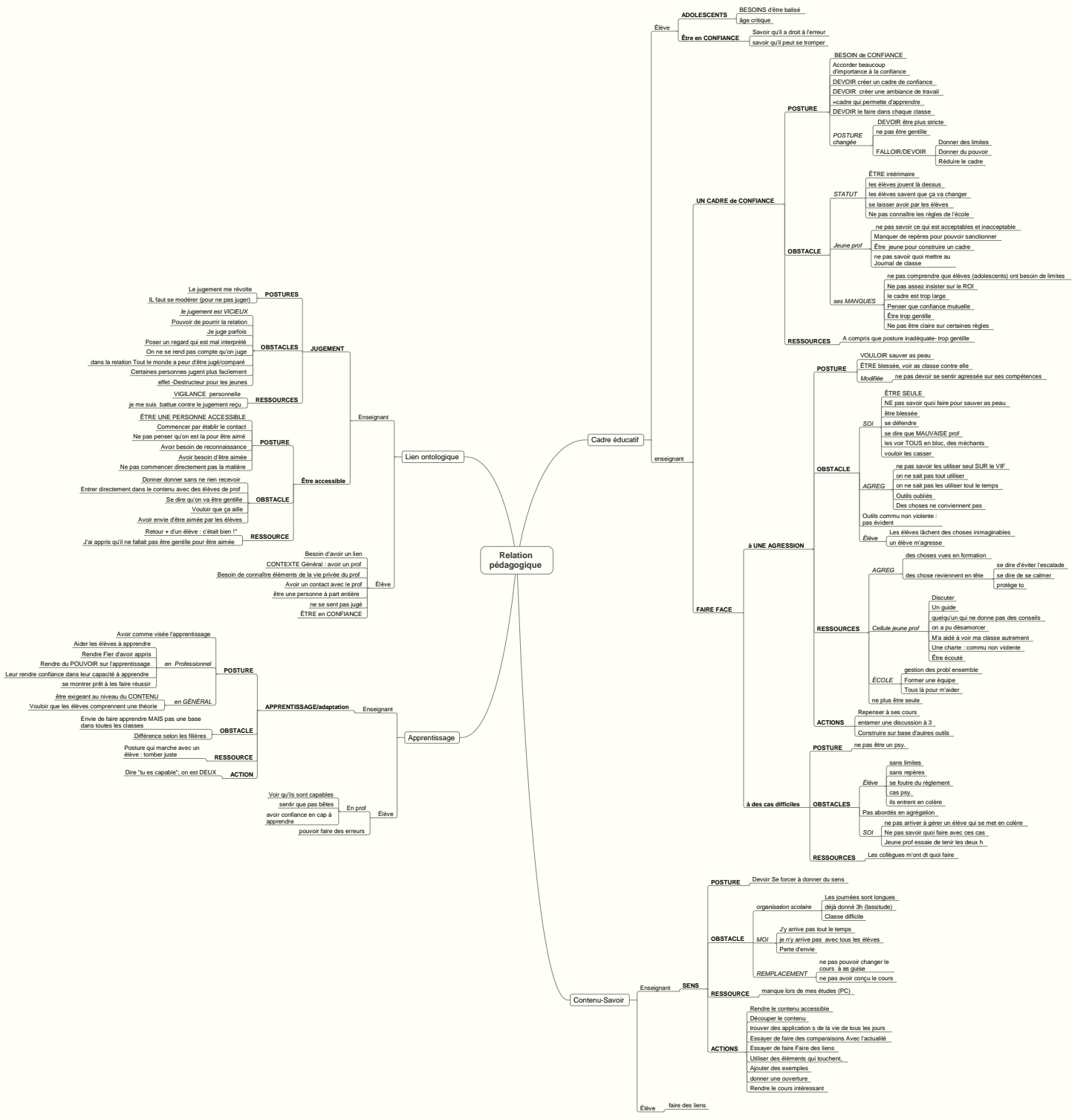


## Histogramme réalisé à partir des totaux

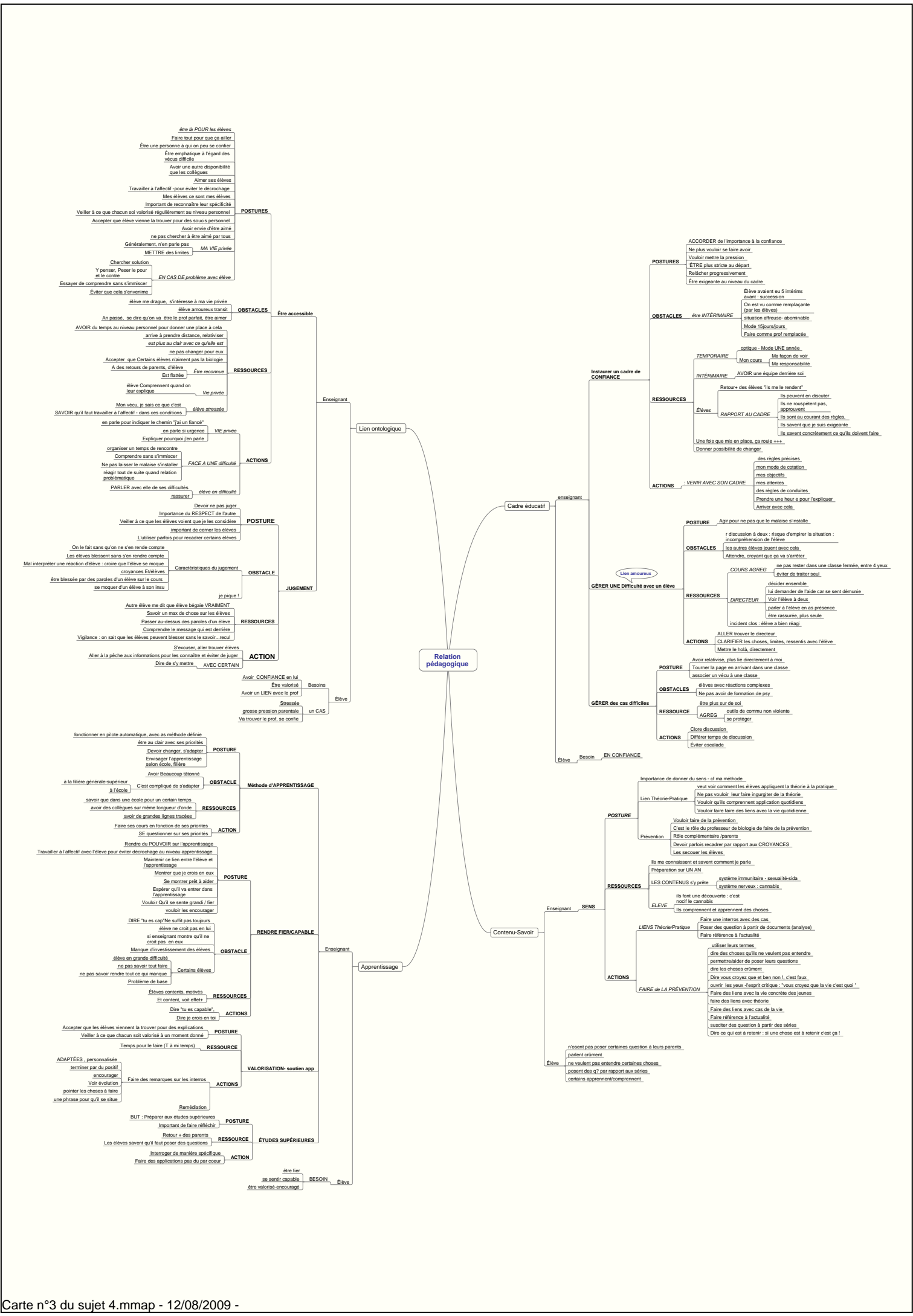












Carte n°3 du sujet 4. mmap - 12/08/2009 -

