

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale

Biémar, Sandrine

Published in:
Education & Formation

Publication date:
2015

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Biémar, S 2015, 'Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale', *Education & Formation*, vol. e-303, pp. 62-70.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale

Sandrine Biémar *

** Université de Namur
Département Education et Technologie
61, rue de Bruxelles
5000 Namur
Sandrine.biemar@fundp.ac.be*

RÉSUMÉ : Cet article prend appui sur un travail de recherche doctorale qui tente d'éclairer des questionnements identitaires d'enseignants lors de leur insertion professionnelle, et plus particulièrement sur leur manière d'envisager la relation pédagogique avec leurs élèves. Certains résultats de ces travaux ont ouvert des perspectives pour la formation des enseignants. Ainsi, le schéma de la relation pédagogique construit à partir des propos rapportés par trente sujets enseignants en insertion et l'accompagnement réflexif mis en place par le chercheur dans une étude longitudinale ont été exploités dans le cadre d'un dispositif de formation initiale. A travers la description et l'analyse de ce dispositif, nous tentons de pointer des aspects qui semblent favorables au développement professionnel de futurs enseignants.

MOTS-CLÉS : enseignant débutant, relation pédagogique, images identitaires, dispositif de formation

1. Problématique

Dans un contexte de professionnalisation des enseignants, les institutions de formation tentent de développer des dispositifs qui puissent mettre leurs étudiants sur des trajectoires de développement professionnel.

Dans cette perspective, des travaux (Parmentier et Paquay, 2002 ; Barbier, 2004) relèvent le caractère professionnalisant de certaines activités qui se caractériseraient 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 aide la transformation, l'adaptation et la construction de représentations autour des situations travaillées ;
- l'interaction entre les membres : les échanges, les discussions soutiennent la remise en question, l'explicitation et l'intégration.

En outre, 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 par l'action et la réflexion sur l'action. Ces auteurs prônent un travail réflexif à partir des pratiques effectives. Apprendre à réfléchir sur sa pratique et ainsi capitaliser l'expérience acquise, la réorganiser, créer un habitus professionnel capable d'une autotransformation continue apparaissent indispensables pour permettre à l'enseignant d'évoluer dans un contexte complexe et changeant. De plus, se confronter avec d'autres, échanger soutient ce processus car c'est dans le rapport à l'autre que l'on peut se positionner et définir sa spécificité.

Prenant appui sur ces travaux, bon nombre de centres de formation ont enrichi leurs cursus par des stages, des séminaires de suivi de stages, de travaux réflexifs et de l'analyse de pratiques.

Néanmoins, à l'heure actuelle, la question du caractère professionnalisant des dispositifs reste bien présente dans les milieux de la recherche en éducation et de la formation. Chaque dispositif présente un aspect expérimental lié à son caractère contextualisé et est dès lors, l'occasion d'une analyse susceptible d'amener quelques avancées pour une formation professionnelle de qualité.

Située dans le champ du développement professionnel des enseignants et plus précisément de leur construction identitaire, la recherche menée s'est avérée être un lieu où les savoirs construits ont été utilisés tant dans le cadre de la recherche et que celui de la formation. Ainsi, elle a apporté des éléments de compréhension à propos des remaniements identitaires vécus par les enseignants lors de leur entrée dans le métier en lien avec la relation pédagogique. La mise en place d'une méthodologie de recherche longitudinale et l'adoption d'une posture de recherche qui a donné une place importante à la parole des sujets semblent avoir eu des effets au niveau de la construction identitaire des enseignants suivis, et donc de leur développement professionnel. Ces observations réalisées auprès des sujets et avec eux, nous ont amenée à porter un regard de formatrice sur nos travaux afin de les exploiter dans un dispositif de formation professionnalisant.

Dans le cadre de cet article, nous portons un regard analytique sur un dispositif de formation qui a pour ancrage un travail de recherche. C'est pourquoi, avant de le décrire et d'en relever des caractéristiques, nous présentons rapidement la recherche dont il est issu.

2. Une recherche dans le champ du développement professionnel des enseignants

Dans cette partie, nous décrivons une recherche ainsi que ses principaux résultats. Leur exploitation dans le cadre d'un dispositif de formation à l'enseignement est davantage explicitée dans le point 3.

2.1. Entrer dans le métier et entrer en relation avec des élèves

La problématique de la recherche associe deux aspects complexes du métier d'enseignant. D'une part, dans un contexte de massification et de démocratisation de l'enseignement, la dimension relationnelle du métier d'enseignant semble de plus en plus difficile à gérer (gestion de classe, discipline, etc.) et tend à prendre une part

importante du travail enseignant (Cattonar, 2005 ; Barrère, 2002). Cette relation avec les élèves reste aussi un argument de choix du métier, tout en étant pointée comme une source de décrochage si la relation n'est pas bonne (Tardif et Lessard, 1999 ; Charlier et Donnay, 2008). D'autre part, l'entrée dans le métier est à l'origine de difficultés spécifiques. L'enseignant qui débute a les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, tout en ayant un statut précaire et en « héritant » bien souvent des classes difficiles dont personne ne veut. Le taux de décrochage des enseignants débutants devient une réelle préoccupation¹. A travers nos travaux, il s'agissait de décrire et de mieux comprendre comment les enseignants débutants se construisent comme enseignant au sein de la relation pédagogique avec leurs élèves. Pour ce faire, la recherche s'est centrée sur l'étude des images identitaires relatives à la relation pédagogique² rapportées par des enseignants au cours de leur entrée dans le métier. Après avoir donné une certaine intelligibilité à ces images via la construction d'un schéma intégrateur, elles ont été décrites et analysées leurs modifications au sein de cheminements identitaires singuliers.

2.2. Un dispositif de recherche qualitative et longitudinale.

La recherche a été menée avec une cohorte de 30 étudiants qui se destinaient à enseigner une matière (sciences, mathématiques, sciences-économiques) à des élèves de 15 à 18 ans. Quatre prises de données ont été organisées sur une durée de 30 mois.

Les futurs enseignants ont d'abord été interrogés par écrit au début et à la fin de leur formation³. Ensuite, ils ont été rencontrés individuellement pendant une heure à deux reprises, lors de leur entrée dans le métier et une année plus tard.

Les analyses des données ont été réalisées selon une méthodologie inductive des données brutes dans une perspective compréhensive. Une place importante est laissée à la parole des sujets qui font part de leur manière de comprendre et de donner sens au monde. En outre, les sujets ont participé à la validation progressive des savoirs construits au fur et à mesure des analyses⁴. La première partie de la recherche a exploité le premier recueil des données, réalisé au début de la formation des sujets. Elle a abouti à la construction d'un schéma de la relation pédagogique. La deuxième partie de la recherche s'est centrée sur les 3 autres recueils. Les propos des sujets recueillis ont été analysés en regard du schéma construit et plus précisément de ses 4 axes. Des cheminements identitaires singuliers ont ainsi été décrits. Ils ont mis à jour des tensions identitaires vécues entre des représentations initiales et la réalité.

2.3. Des résultats

Un schéma de la relation pédagogique a donc été construit à partir des propos⁵ rapportés par 30 sujets futurs enseignants en formation. Il a permis de représenter la relation pédagogique comme étant composée de quatre facettes.

- La facette du lien interpersonnel caractérise les interventions qui mettent en avant la relation plus personnelle qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur des individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à lui.
- La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent, 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.

¹ Il est de 41% dans les 5 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles (Vandenberghe, V., 2000)

² Il s'agit de se donner accès à un aspect conscient et situé de l'identité professionnelle à partir des représentations véhiculées par les sujets de la relation pédagogique et d'eux-mêmes par rapport à cette relation pédagogique.

³ En Fédération Wallonie-Bruxelles, leur formation pédagogique est organisée sur une année, après un master disciplinaire.

⁴ Au terme des deux premières prises de données, les résultats sont présentés à chaque sujet afin de voir s'ils sont compréhensibles et s'ils rendent compte de ce que chaque sujet a voulu exprimer. Une deuxième validation a été réalisée avec quelques sujets au terme de l'étude.

⁵ Il leur était demandé de rédiger 3 récits micro-biographiques qu'ils associent à la relation pédagogique. Il s'agissait de faire émerger des vécus précis positifs ou négatifs où intervient un enseignant dans un contexte d'apprentissage. L'analyse a porté sur 90 récits.

- La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir, compte tenu de la relation qu'il a déjà construite avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance, de le transmettre, ou encore d'alimenter ou de préciser la relation avec un contenu.
- La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit, donner cours selon une méthode pédagogique, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et un/des élève(s). En fonction du moment de son intervention, un enseignant peut mettre l'accent sur l'une ou l'autre facette selon ses intentions et/ou les réactions du ou des élève(s).

Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec le/les élève(s). Chaque enseignant investit ces facettes en fonction de qui il est comme personne, comme éducateur, comme expert dans une discipline, comme enseignant et des élèves qui sont face à lui. Chaque intervenant-enseignant crée ainsi sa propre dynamique relationnelle, ressentie de manière spécifique par chacun de ses élèves ou par des observateurs de la situation. Pour en rendre compte, les indicateurs ont été positionnés sur des axes en tension entre deux pôles. Cette représentation dépasse l'opposition unilatérale. Elle est empruntée à la dialectique qui reconnaît le caractère inséparable de propositions qui présentent des différences voire des contradictions. Un axe représente un continuum entre deux extrêmes. Il indique qu'il existe plusieurs façons de se positionner sur l'axe mais que l'adoption d'une position plus extrême peut être vécue négativement. Ces axes rendent compte d'un état d'équilibre relatif qui se construit entre deux pôles. Les unités de sens ajoutées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être en relation (des indicateurs). D'autres unités de sens peuvent être ajoutées entre ces deux extrêmes.

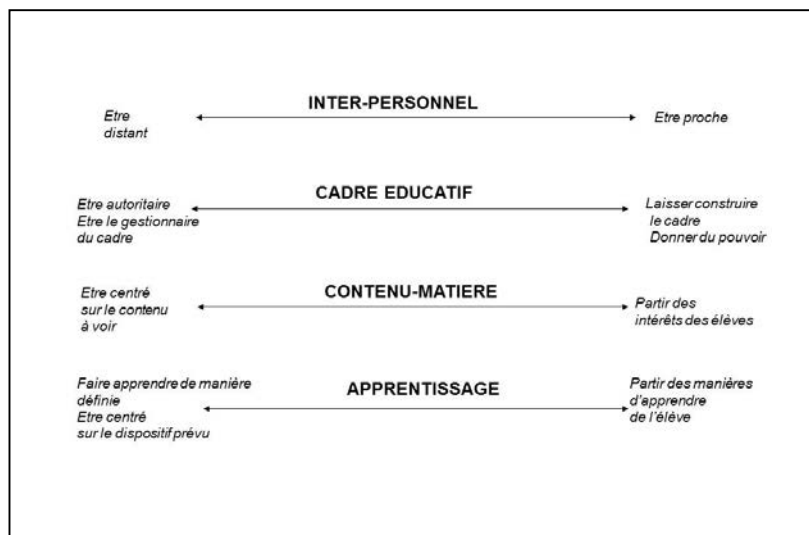


Figure 1. Le schéma de la relation pédagogique en 4 axes en tension

Actuellement, les recherches en sciences de l'éducation offrent peu d'indicateurs permettant de caractériser les images identitaires des enseignants à propos de la relation pédagogique. Dès lors, ce schéma constitue un cadre de référence construit et situé. Il permet d'une part, de disposer de mots pour décrire un objet professionnel complexe et, d'autre part, d'avoir un point d'ancrage pour observer des modifications des images identitaires de la relation pédagogique véhiculées par chaque sujet-enseignant au cours de son insertion professionnelle.

Des tensions identitaires vécues par les sujets lors de leur entrée dans le métier ont ainsi été explicitées. Des tensions identitaires avaient déjà été observées par Gohier et al. (2001), Riopel (2006) et Cattonar (2005). Plus spécifiquement, les travaux décrits dans cet article se centrent sur celles vécues en lien avec la relation

pédagogique. A cet endroit, un travail de conciliation est observé entre le fait de prendre sa place comme enseignant au sein de la relation tout en donnant une place aux élèves.

Le travail identitaire de l'enseignant débutant est mené de manière singulière par chacun en fonction de son identité professionnelle, de ses ressources, de son contexte, etc. Il consisterait à prendre sa place au sein de la relation pédagogique qu'il construit avec ses élèves. Une tension s'observe entre le fait de s'y positionner comme enseignant tout en veillant à donner une place aux élèves dans le cadre des échanges relationnels. Cette tension est représentée par le biais des axes : à certains moments et dans certaines facettes, un enseignant peut se rendre compte qu'il est centré sur ses élèves ou qu'il leur donne une certaine place (« *Je n'ai pas défini de règles ce sont eux qui les ont construites* »). Il se situe dans la gauche de l'axe du cadre éducatif. D'autres enseignants pourraient se situer plus à droite de l'axe (« *J'ai défini les règles de fonctionnement de notre classe dès le premier cours. Les règles sont établies et claires pour tous* »). Certains enseignants disaient se rendre compte qu'ils se situaient trop à la droite de l'axe. Ils envisageaient alors des changements d'attitudes en disant (« *Je vais revoir les règles de fonctionnement avec eux et nous établiront une charte car je pense maintenant qu'il est important, en tant qu'enseignant de poser des balises dès le départ* »).

Ces axes indiquent que la relation se construit progressivement et se régule au fur et à mesure des échanges entre enseignant et élèves.

Dans le cadre de nos travaux, ces axes ont aidé à décrire et à expliciter les difficultés vécues par les enseignants débutants au niveau de la relation pédagogique et à mettre des mots sur les stratégies qu'ils développaient pour y faire face.

Outre ces résultats, le dispositif de recueil de données semble avoir participé à l'émergence, à la description, à la clarification et à l'analyse des images identitaires des sujets par eux-mêmes ainsi qu'à leur mise en projet. En effet, au terme des entretiens les sujets se disaient satisfaits d'avoir pu prendre du temps pour évoquer les relations construites avec leurs élèves, les difficultés rencontrées, etc. La discussion lors des deux entretiens leur permettait d'être plus au clair avec eux-mêmes dans la manière d'être enseignant, en relation avec des élèves. Ils mettaient des mots sur certaines spécificités voire sur des sources des difficultés ressenties. Certains quittaient l'entretien en ayant des idées d'actions à mettre en œuvre. Lors de ce temps individuel, les 30 enseignants débutants suivis dans le cadre de la recherche semblent avoir été accompagnés par le chercheur dans une démarche de clarification identitaire.

3. Description du dispositif de formation initiale centré sur la relation pédagogique

Parallèlement à nos activités de recherche, nous intervenons comme assistante dans le cadre de la formation des enseignants qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur. En conséquence, au terme de la recherche, les savoirs construits autour de la relation pédagogique (schéma) et du travail identitaire y afférant (tensions) ont été exploités dans le cadre de la formation des enseignants. Le recours au modèle construit tend à amener les enseignants en formation à se situer dans un système en 4 axes permettant de décrire la relation pédagogique qu'ils construisent avec leurs élèves, de mettre des mots sur leurs spécificités et/ou sur les difficultés ressenties.

La thématique de la relation pédagogique est abordée avec les étudiants lors d'une séance de cours organisée autour du schéma de la relation pédagogique. Dans le cadre de cette séquence, il s'agit de permettre à chaque étudiant :

- d'être familiarisé à la dimension relationnelle du métier d'enseignant ;
- de prendre connaissance d'un modèle construit de la relation pédagogique ;
- de s'approprier un outil d'explicitation relatif à la relation pédagogique construite entre un enseignant et des élèves ;
- de clarifier son projet professionnel en lien avec la relation pédagogique élaborée ou à construire avec ses élèves.

Pour ce faire, la séquence est structurée en 2 temps. Le premier, en collectif, est centré sur la thématique de la relation pédagogique *via* notamment la présentation du schéma. Le deuxième temps, plus individuel, intègre une tâche d'écriture dans le journal de réflexivité.

3.1. Présentation du schéma de la relation pédagogique

La séance débute par une présentation de la complexité de la tâche enseignante dans ses aspects relationnels *via* des données issues de travaux menés en sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation. Le concept de relation pédagogique est ensuite abordé explicitement *via* un certain nombre de caractéristiques relevées dans la littérature.

Un temps est alors réservé à la présentation de la recherche qui a abouti à la construction du schéma de la relation pédagogique. Le fait d'évoquer des aspects méthodologiques de la recherche permet aux étudiants de percevoir les modalités de construction du modèle présenté et d'ainsi avoir une plus grande intelligibilité du statut du savoir construit.

Le schéma et ses différentes facettes sont abordés *via* des extraits vidéo qui montrent des situations d'enseignant avec des élèves. Concrètement, il est demandé aux étudiants de visionner 4 extraits en étant attentifs aux attitudes et actes posés par l'enseignant. Une mise en commun des observations est réalisée pour chaque extrait. Ces réponses apportent des indicateurs spécifiques à partir desquels sont présentées les facettes du schéma. Les extraits vidéo sont analysés de manière plus précise en regard du schéma, ce qui permet aux étudiants de faire les liens entre leurs observations et le schéma.

A ce moment de la séquence, les étudiants disposent à la fois de mots en commun pour parler de la relation pédagogique et d'un schéma pour caractériser des relations pédagogiques en regard des 4 axes. Ils ont également pu expérimenter avec le formateur l'analyse de situations d'enseignement.

3.2. Un travail à partir du journal de réflexivité

Ainsi outillés, ils sont amenés à questionner leurs propres vécus d'élève ou d'enseignant par rapport à la relation pédagogique, pour ensuite identifier leurs spécificités en tant qu'enseignant et se positionner comme enseignant en devenir. Pour ce faire, leur journal de réflexivité est utilisé comme support de réflexion. Ce journal leur est distribué au début de l'année et leur est personnel. Il est organisé en parties thématiques qui proposent des questionnements à propos de leur identité d'enseignant en construction. Ce support les accompagne tout au long de leur formation. Le contenu des réponses reste la propriété de l'étudiant. Il peut en faire part lors des discussions menées au sein des cours sous forme d'exemples, sans que cela ne rentre dans l'évaluation du cours.

Une partie du journal est explicitement réservée à la relation pédagogique. Elle est structurée selon 3 questions auxquelles chaque étudiant est invité à répondre individuellement.

- Avant le cours : *Décrivez une situation dans laquelle vous êtes en interaction avec un ou plusieurs élèves. Par situation d'interaction, nous entendons une situation dans laquelle vous, en tant que stagiaire ou enseignant, vous êtes trouvé en relation avec un ou des élèves. Il peut s'agir de situations de classe ou au sein de l'école où vous interagissez avec un élève ou plusieurs pour soutenir un apprentissage, pour intéresser à une matière, pour faire connaissance, pour gérer un conflit, etc.*
- Pendant le cours : *En lien direct avec la grille proposée au cours, pourriez-vous analyser la situation d'interaction décrite, en prenant appui sur les actes et attitudes que vous pouvez identifier dans votre description.*
- Après le cours : *Au terme de cette analyse, comment vous, en tant qu'enseignant ou futur enseignant, envisagez-vous (en terme d'actes, d'attitudes, d'intentions) la relation avec vos élèves ?*

Les étudiants sont invités à répondre à la première question avant le cours. Dans le cadre du cours, après la présentation du schéma de la relation pédagogique, les étudiants sont invités à relire leurs écrits et à les analyser en référence au schéma de la relation pédagogique, (deuxième question). Un support visuel représentant les 4 axes du schéma est distribué. Chaque étudiant est invité à positionner les attitudes décrites dans le récit en regard des axes. Après un travail individuel, des binômes sont organisés pour que les étudiants confrontent leurs

analyses au regard d'un pair. Après ces confrontations, un temps en collectif est prévu pour que chaque binôme partage les questions qui se sont posées, les découvertes qu'ils ont pu faire par rapport au schéma et à eux-mêmes. Le schéma de la relation est ainsi questionné en fonction des vécus de chaque étudiant et de chaque binôme.

Au terme du cours, un temps individuel est laissé à chaque étudiant pour se recentrer sur son projet d'enseignant (question 3). A la lumière des analyses réalisées, il envisage un certain nombre de possibles dans sa manière d'être en relation avec des élèves. C'est aussi l'occasion de mesurer des écarts entre ce qu'il projetait et ce qu'il a effectivement vécu. Il relève alors un certain nombre d'actes et/ou d'attitudes qui le caractérisent ou qu'il pourrait adopter de manière générale.

Le but de ce questionnement en 3 étapes est de mettre l'étudiant dans une démarche de description de sa pratique et d'analyse de son vécu en regard d'un modèle afin d'ainsi avoir une compréhension plus fine de sa pratique. Avec le journal, il reste le propriétaire et le bénéficiaire de l'analyse. La dernière étape lui permet de se réapproprier l'analyse réalisée en la replaçant dans un projet professionnel plus large.

4. Analyse du dispositif

4.1. Des caractéristiques propres aux dispositifs professionnalisant

Pour mener cette analyse, nous prenons appui sur les éléments issus des travaux (Parmentier et Paquay, 2002 ; Barbier, 2004) qui relèvent le caractère professionnalisant des dispositifs de formation.

Les interactions sont présentes entre les étudiants à plusieurs moments :

- Lors de la présentation des extraits vidéo, les élèves sont invités à analyser les extraits et à faire part de leurs observations au groupe. Des échanges s'organisent entre le groupe et l'enseignant. Ils participent à l'identification progressive des caractéristiques qui ont participé à l'élaboration du schéma. Ils soutiennent une intégration du schéma.
- Suite aux analyses des récits individuels, des échanges en binômes sont mis en place. Chacun fait part de son vécu et de son analyse en regard du schéma. Chacun teste sa compréhension du schéma à travers un travail d'analyse. C'est l'occasion d'explicitier certains aspects qui sont questionnés. Bien souvent, les binômes font appel à l'enseignant. Au cours des échanges, chaque étudiant est aussi amené à explicitier la situation vécue au-delà de ce qui est écrit. Il se découvre aussi dans le regard de l'Autre qui le pousse à explicitier certains éléments implicites de la situation et ainsi à prendre du recul par rapport à la situation vécue en découvrant des aspects non décrits *a priori*. Ce temps est l'occasion d'une prise de conscience de soi, de la complexité de la situation en lien avec la relation pédagogique. Les étudiants identifient différentes positions adoptées dans des situations relationnelles spécifiques.

La **confrontation à des situations complexes authentiques** est présente à deux endroits, selon deux modalités :

- Le schéma est présenté *via* des extraits authentiques rapporté par la vidéo. La situation est significative mais elle n'est pas aussi impliquante qu'une situation vécue. Selon nous, cela facilite la prise de recul et l'entrée dans une démarche d'analyse distanciée. Les extraits concernent un objet, « la relation pédagogique », dont la représentation s'affine progressivement au fur et à mesure du travail d'analyse.
- Des situations authentiques vécues par chaque étudiant sont rapportées dans le journal de réflexivité et font l'objet d'une analyse. Le matériau est plus impliquant tout en étant traité en individuel. En se positionnant sur les axes, l'étudiant clarifie un aspect de sa manière d'être enseignant à un moment précis. Il met des mots sur des actes et des attitudes précises. En regard des différents axes, il situe sa propre manière d'être au sein d'un champ de possibles.

L'analyse de situations-problèmes est présente lors de l'analyse des situations vécues, rapportées dans le journal de réflexivité. A cet endroit, l'étudiant évoque des faits qui sont parfois difficiles ou sources de questionnements. En référence à Lefèbre (1989), il semble que le fait de rapporter cette situation-là et pas une autre indique qu'elle a marqué la mémoire de l'étudiant car elle était porteuse d'un sens particulier. De manière générale, les situations rapportées ont souvent une dimension affective importante. Sans être nécessairement

problématiques au sens négatif du terme, elles semblent avoir interpellé l'étudiant et restent des situations questionnantes pour eux.

4.2. Spécificités du dispositif

4.2.1. Les liens entre actions et réflexions sur l'action

Dans ce dispositif, ils sont présents à plusieurs endroits et selon des modalités différentes.

Les étudiants sont d'abord amenés à réfléchir à partir d'actions rapportées. Pour ce faire, le formateur les guide dans leur démarche de réflexion sur une action *via* des questions précises et des interactions régulatrices. En outre, le but de cette analyse est de relever des caractéristiques de situations rapportées afin de progressivement accéder à la compréhension du schéma de la relation pédagogique et de sa propre pratique. Les étudiants prennent conscience qu'une situation professionnelle peut à la fois faire l'objet d'une observation spécifique et être mise en lien avec une modélisation qui participe à sa compréhension. Cela peut aider à légitimer auprès des étudiants le fait de réfléchir sur l'action. Ensuite, les étudiants sont invités à analyser leurs propres actions. Pour ce faire, ils sont guidés par des questions qui les amènent à décrire leurs actions et à les analyser en regard du modèle présenté. Le travail d'écriture descriptive permet une mise en mots des actes posés et ainsi, une mise à distance de soi par les mots (Donnay, 2000). Cette distanciation aide à clarifier les images identitaires. En outre, la démarche d'analyse soutenue par le schéma soutient encore cette distanciation. Celle-ci aide l'étudiant à organiser les faits et l'amène à une nouvelle compréhension des faits décrits. Il teste ensuite son analyse au sein de la relation à un pair. Ces échanges alimentent encore la réflexion sur l'action.

4.2.2. Accompagnements dans la démarche réflexive

Les différentes activités proposées sont structurées dans le temps et définissent un cadre pour amener l'étudiant à réfléchir sur ses actes professionnels et à en tirer profit pour la suite. En aidant progressivement l'étudiant à prendre du recul par rapport à la réalité, elles constituent chacune une forme d'accompagnement dans la démarche d'analyse réflexive. Ainsi, lors de l'activité collective de présentation du modèle, il est accompagné par l'enseignant ainsi que par le groupe dans une démarche d'observation de plusieurs réalités. Ensuite, le fait de donner une place à l'écriture d'une partie du journal en séance, permet aux étudiants de vivre une démarche d'analyse de leur propre pratique au sein d'un cadre défini, qui joue le rôle d'accompagnateur de leur démarche. En individuel, chacun prend ainsi appui sur plusieurs questions et sur le modèle proposé pour analyser l'activité vécue et se projeter. En binôme, il reste accompagné par un pair pour poursuivre son processus de distanciation par rapport au réel.

4.2.3. Progressivité dans le matériau analysé

Les situations authentiques qui servent de base à l'analyse permettent aux étudiants d'interagir directement avec des pratiques réelles, d'abord, rapportées et ensuite, vécues. Cette progressivité vers des situations de plus en plus impliquantes soutient, selon nous, l'entrée dans une démarche d'analyse de situations professionnelles. De plus, le fait de travailler en collectif, puis en individuel et ensuite en duo permet une appropriation de la démarche d'analyse dans des contextes relativement sécurisés : l'étudiant découvre une manière d'analyser des situations en collectif, avec le formateur ; il travaille sur des situations propres, en individuel et se dévoile à lui-même ; il s'expose ensuite à un pair qui soutient encore ce dévoilement.

A cet endroit, l'alternance entre espaces collectifs, individuels et à deux, en même temps que le changement de statut du matériau semble bénéfique. Au terme de la séquence, chaque étudiant aura rencontré au moins 6 situations authentiques. S'il est centré sur son activité singulière lors de l'analyse de son journal, il prend progressivement conscience qu'il s'agit d'une action parmi d'autres, ce qui l'aide à envisager d'autres possibles et à élargir son répertoire d'actions.

4.2.4. Plusieurs temporalités qui participent à l'apprentissage

Dans le travail à partir du vécu (journal de réflexivité), il y a d'abord le temps propre à la biographie de chaque étudiant, antérieur au cours, où ce vécu a pris place. C'est le temps de l'action effective. Cette action fait partie de l'expérience de l'étudiant et participe à son apprentissage. En référence à Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), l'étudiant a transformé le réel par ses actions, l'activité est donc productive. Mais parallèlement, il se

transforme aussi par le biais de cette expérience. C'est le côté constructif de l'activité. Selon ces auteurs, l'activité constructive et l'activité productive n'ont pas le même empan temporel. Si l'activité productive s'arrête avec l'activité, l'activité constructive se poursuit au-delà de l'action effective. Ainsi, en poussant les étudiants à revenir sur une action passée, nous intervenons sur l'aspect constructif de l'activité. Par le biais du travail réflexif, l'étudiant peut reconfigurer son action selon une autre compréhension. L'apprentissage à partir de l'activité se poursuit au-delà de l'action.

4.2.5. Approches thématiques et identitaires

La particularité du dispositif est d'associer une approche thématique, sur la relation pédagogique, à une approche identitaire, « moi en tant qu'enseignant ». Nous partons de l'hypothèse « *qu'une explicitation de son identité professionnelle participe au développement professionnel dans la mesure où elles rendent le professionnel mieux équipé pour choisir les actions qu'il veut poser, les secteurs dans lesquels il veut se développer, et renforcent ainsi son autonomie par rapport à son environnement* » (Donnay et Charlier, 2008, p.23). L'identité professionnelle se construit au sein de différents contextes et par rapport à de multiples objets propres à la profession (programme, matière, etc.). Dans le dispositif proposé, il ne s'agit pas seulement de présenter la relation pédagogique conceptuellement, mais d'amener chaque étudiant à l'envisager dans un rapport singulier, en tant que (futur) professionnel. Le travail identitaire est aiguillé sur un objet particulier.

Dans les activités d'analyse, l'objet « relation pédagogique » semble jouer le rôle d'un tiers qui participe à la démarche de distanciation : le sujet, en tant que personne et que professionnel, le réel et la relation. Dans le cadre d'une analyse de pratiques, l'étudiant peut ainsi prendre conscience qu'il est possible d'aborder une situation sous différents angles, la relation n'en étant qu'un parmi d'autres.

4.3. Des effets observés

Au terme de la séquence, des modifications sont observées dans le discours des étudiants.

Ils considèrent leur vécu comme un vécu parmi d'autres. Ils accèdent ainsi à la conception d'une classe de situations professionnelles. Ils envisagent d'autres possibles et se mettent en projet en tant qu'enseignant, par rapport à la relation pédagogique. Dans l'analyse de leur situation, ils accèdent à une nouvelle compréhension en mettant des mots sur leurs manières d'agir. Certains identifient des causes de malaise « *ah oui, j'étais trop dans cette partie de l'axe* » ou « *j'ai investi dans cette facette au détriment d'autres facettes* ». Ils accèdent à un langage professionnel partagé par d'autres. Ils réorganisent également leurs actions futures en regard de cette analyse : « *la prochaine fois, je serai attentive à* » ou « *voilà ce que j'aurais dû faire* ». Il semble que ce travail leur ait permis de clarifier leur identité d'enseignant en regard de la relation pédagogique. Ils disposent de mots pour parler d'une facette de leur métier et d'une grille d'analyse pour se situer comme enseignant en relation, dans l'action effective. Ces modifications sont des indicateurs d'un développement situé au début de leur trajectoire professionnelle.

5. Conclusions et perspectives

Ce dispositif montre que des résultats de recherche, y compris certaines facettes de la méthodologie, peuvent être exploités en formation. Leur statut de savoir construit semble constituer une opportunité pour donner une place à l'épistémologie des savoirs en formation. Ici, ce statut a largement été explicité aux étudiants *via* la présentation d'une partie de la méthodologie de recherche qui a rendu intelligible l'origine des savoirs.

L'analyse des caractéristiques professionnalisantes souligne l'importance d'accompagner l'apprentissage d'une démarche d'analyse de la pratique professionnelle, *via* une progressivité dans les matériaux et dans les modalités de travail (collectif, individuel, en binôme), *via* les outils (questions, schéma), *via* un travail sur des temporalités différentes ainsi que *via* une posture d'enseignement qui donne une place active à l'étudiant tout en garantissant des espaces particulièrement sécurisés, en situation individuelle et avec un pair.

Au terme de cet article, deux aspects continuent à nous questionner. Au sein du dispositif décrit, l'enseignant est à la fois concepteur, chercheur, formateur, accompagnateur et évaluateur des étudiants, ainsi qu'analyste de son propre dispositif. Des dilemmes sont sans doute à gérer. Ils mériteraient d'être explicités et questionnés en regard de la construction d'un dispositif professionnalisant pour et par des enseignants. Par ailleurs, le schéma de

la relation pédagogique est à la fois un résultat de recherche, une grille-outil qui aide l'étudiant à expliciter des réalités professionnelles, ses propres pratiques et sa manière d'envisager son métier. Au vu des activités proposées au sein du dispositif, la relation pédagogique ne semble-t-elle pas progressivement devenir un concept en acte (Pastré et al., 2006), qui aide à organiser l'action des formés ?

6. Bibliographie

- Barbier, J.-M. et Galatanu., O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris, France : L'Harmattan.
- Beckers, J. Paquay., L. et coll. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif professionnalisant : proposition d'un outil descriptif et interprétatif. *Recherche publiée par le Ministère de l'Éducation, Recherche en éducation* : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&dummy=25065>
- Biémar, S. (2009). Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle (Thèse de doctorat), Université de Liège, Belgique.
- Cattonar, B. (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle (Thèse de doctorat en sociologie). Université Catholique de Louvain, Belgique, 588p.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. (2e édition augmentée). Namur, Belgique : PUN.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. Dans C. Alin, C. et C. Gohier, *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation*. Paris, France : 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.
- Kelchtermans. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation, 36*, 43-66.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris, France : Méridiens.
- Paquay, L, Altet, M. , Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd). Bruxelles, Belgique : De Boeck, 1996.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval, Canada : PUL.
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche des savoirs cachés dans l'agir personnel*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vandenberghe, V. (2000). Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis, *Education Economics, 8, 3*, 221-239.