



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

HEPVS | PHVS 

Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mieux prendre en compte le développement de l'identité en formation initiale.

Des pistes pour la HEP-VS.

Mémoire réalisé en vue de l'obtention du MAS
« Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants »

par

Caroline Rudaz Ebener

Directrice du mémoire

Valérie Lussi Borer

Jury

Olivier Maulini

Fabio Di Giacomo

Genève, août 2020

Résumé

Ce travail questionne la connaissance que nous avons des étudiants de première année de la HEP-VS et plus particulièrement de leurs croyances, représentations, valeurs et préoccupations à propos du métier qu'ils ont choisi.

Nous partons de l'hypothèse qu'il est primordial de s'intéresser à qui sont ces futurs enseignants, à comment ils apprennent et façonnent leur identité dans l'espace de déstabilisation que la formation initiale peut être pour eux. Est-ce suffisant, dans le contexte actuel, de cibler nos formations avant tout sur les aspects cognitifs ? Ne faudrait-il pas aussi investir davantage les aspects liés à la personne qui fait le métier conjointement aux compétences, gestes, techniques et savoirs qu'elle doit développer ?

Cette recherche fait le choix de se cibler particulièrement sur l'être et son bien-être pour penser la formation à l'enseignement, et particulièrement la construction de l'identité professionnelle, au-delà d'une vision uniquement cognitive ou axée sur l'efficacité dans l'action.

Table des matières

Résumé.....	2
Préambule :	4
1. Introduction :.....	5
2. Cadre conceptuel :	6
2.1 Identité :	6
2.1.1 Construction et transformations identitaires.....	7
2.2 Croyances (ou représentations ou conceptions) :	8
2.2.1 Fonctions des croyances :.....	10
2.3 Bien-être (psychopédagogie du bien-être) :	11
2.3.1 La théorie du bien-être selon Seligman :.....	12
2.3.2 La quête de sens :	13
2.4 Préoccupations et phases :.....	16
2.4.1 Modèle de Frances Fuller :	17
2.4.2 Modèle de Michaël Huberman :.....	18
2.4.3 Modèle de Thérèse Nault :	19
3. Problématique :.....	21
4. Questions et but :.....	21
5. Méthodologie :	21
6. Les données et leur analyse :	22
6.1 Les étudiants de première année : résultats tirés de l'enquête EVOCORE	22
6.1.1 Qui sont-ils ?	23
6.1.2 Que disent-ils du métier ?	26
6.1.3 Que disent-ils d'eux-mêmes (en lien avec le métier) ?	27
6.1.4 Quel est leur sentiment d'efficacité :	29
6.2 Brève analyse des points précédents.....	30
6.3 Que voient-ils dans des vidéos de situations-types ?	31
6.3.1 Vidéo 1 : Communication de consignes.....	32
6.3.2 Vidéo 2 : Régulation individualisée pour un élève en difficulté	34
6.3.3 Vidéo 3 : Interaction entre élèves qui s'expliquent un élément	36
6.3.4 Vidéo 4 : Situation de gestion de classe (file en attente de correction).....	38
6.4 Analyse des résultats :.....	40
7. Discussion et prolongements :.....	44
8. Pour ne pas conclure :.....	49
9. Bibliographie	51
10. Annexes :	55

*“La personne de l’enseignant compte davantage que ce qu’il sait,
compte davantage que les méthodes utilisées.”
Carl Rogers “On Becoming a person” Boston, 1961.*

Préambule :

A travers ce mémoire professionnalisant, différentes questions touchant à la formation des enseignants vont être abordées. Si le sujet principal a pour but de mieux connaître les étudiants de première année en formation à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS) à travers leur provenance, leurs croyances et ce qu’ils disent du métier, les ramifications nombreuses nous amèneront à nous questionner autant sur ce qui fait aujourd’hui la profession enseignante que sur le public qui choisit de devenir enseignant des cycles 1 et 2 (1H à 8H). L’angle choisi est celui du point de vue d’une professeure de la HEP-VS, responsable de la Formation Initiale au Bachelor primaire depuis près de 18 mois, qui a un bagage d’enseignante (en 1-2H et en enseignement spécialisé) et une formation de psychosociologue.

Nous¹ tenterons donc de faire se rencontrer deux mondes qui ne se parlent pas toujours suffisamment : les sciences de l’éducation et la psychologie (sociale et positive). Cela nous guidera pour approcher des questions d’ingénierie des formations HEP et des modèles choisis, et plus spécifiquement la question du développement de l’identité des étudiants. Car, s’il est aisé de se sentir infirmier ou infirmière en enfilant symboliquement une blouse blanche, qu’en est-il de se sentir enseignant, dès l’entrée en formation ?

Et que faire du bagage d’écolier que tout futur enseignant trimalle avec plus ou moins de légèreté ou de distance ? Comment le profil professionnel est-il influencé par le vécu scolaire et les représentations qui en découlent ainsi que par la formation offerte ? Le fait de dispenser une formation pédagogique à nos étudiants sous la forme actuelle tient-il suffisamment compte de leurs croyances ou de leur vécu ? Et cette formation, que l’on veut avant tout pédagogique et didactique, est-elle suffisante au vu des défis qui attendent ces futurs professionnels ? Leur identité n’est-elle pas trop peu investie quitte à les priver du sens de ce qu’ils font et les mener vers un choc de la réalité en étant peu armés pour l’affronter ?

Si une partie de ces questions ne pourront trouver de réponses qu’au travers d’une étude longitudinale qui sera peut-être menée par la suite, d’autres trouveront sans doute quelques éclaircissements dans ce travail de mémoire.

Cette réflexion offrira également l’occasion de se pencher sur la pertinence du modèle de formation en vigueur depuis le début des années 2000 et ses manques, dans l’espoir de le faire évoluer en adéquation avec les besoins de nos enseignants en formation pour les défis de demain... voire d’aujourd’hui puisque ce mémoire a été finalisé pendant la crise du Covid-19.

¹ L’écriture oscille constamment dans ce travail entre le « je » et le « nous », préférant le « je » lorsqu’il s’agit d’une analyse ou d’un positionnement personnel, privilégiant le « nous » lorsque je parle au nom d’un collectif en m’appuyant sur d’autres auteurs.

Le langage épïcène n’est pas utilisé afin de ne pas alourdir le texte.

1. Introduction :

Le point de départ de cette recherche est l'envie de mieux connaître les étudiants qui entrent en formation à la HEP-VS pour devenir enseignants des degrés 1H à 8H, avec le sentiment que leurs représentations, croyances ou conceptions sur le métier nous échappent quelque peu.

La porte d'entrée pour pouvoir questionner ces aspects est l'utilisation d'un questionnaire (EVOCORE²) que les étudiants ont rempli peu après leur entrée en formation. A travers leurs réponses aux questions et leur positionnement face à quatre vidéos de situations-types de vie de la classe, nous espérons avoir accès à quelques éléments nous aidant à mieux cerner leurs représentations, attentes idéalisées ou croyances sur ce métier qu'ils ont choisi.

J'avais d'abord imaginé me focaliser sur leurs réponses afin d'en tirer des catégories de profils mais, au fil de mes lectures, un élément fondamental de la formation des enseignants m'a paru mériter un intérêt particulier : le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant mais surtout de l'être derrière l'enseignant et de sa formation psychologique passablement occultée en formation initiale. Plutôt que de parler de profils, de compétences, de savoirs, de connaissances ou de professionnalité, je souhaiterais avant tout me centrer sur l'être, la personne, et son originalité, due à un parcours unique qui débouchera sur une identité professionnelle à nulle autre pareille mais également sur son bien-être (pendant et après la formation initiale) susceptible de donner plus de sens à son travail et de l'aider à perdurer dans la profession. Sans oublier les aspects sociaux de ce métier de relation, qu'on ne fait jamais seul. C'est pourquoi je questionnerai également la dimension sociale de la profession à travers le groupe.

Plus concrètement, mon ambition est de pouvoir mieux connaître le « public » de la HEP-VS grâce aux constatations issues des questionnaires remplis par les étudiants de première année : leurs profils, leurs représentations ou croyances (qu'est-ce qu'enseigner et apprendre pour eux), leurs idéaux (quel genre d'enseignant ils veulent être), et ce qu'ils voient dans des vidéos de situations-types (leurs préoccupations).

S'il est indéniable que la HEP s'intéresse à transmettre des informations (et même une formation) sur la manière dont les élèves apprennent, j'ai le sentiment qu'on ne prend pas assez en considération qu'il faut aussi s'intéresser à qui sont ces futurs enseignants et à comment ils apprennent et façonnent leur identité dans cet espace de déstabilisation que la formation peut être pour eux.

Il y a somme toute plus d'un rapprochement à faire entre les jeunes enseignants qui abordent une réalité nouvelle déstabilisante pour leur moi et les adolescents en recherche d'identité. Même emprise de l'histoire affective, mêmes contradictoires poussées vers l'indépendance, sitôt refusée comme inaccessible. Problématique à la fois identitaire et relationnelle comme celle de l'instituteur analysée dans ce livre, mais très semblable aussi à la marche ordinaire vers l'âge adulte ! (Saint-Marc, 1991, p. 121)

² Le questionnaire est présenté au point 5 et figure en annexe (n°1).

Si un nombre foisonnant de travaux scientifiques existe sur les enseignants débutants et leur insertion professionnelle, la question de leur identité à l'entrée en formation et pendant les trois ans de leur curriculum semble moins souvent investiguée. Je souhaite donc questionner ces étapes de la construction identitaire de l'enseignant en me ciblant sur les débuts de la formation.

Pour ce faire, un certain nombre de concepts nous seront utiles. Ils sont exposés dans le chapitre suivant et nous serviront de clés de lecture des résultats du questionnaire lors de l'analyse des données.

2. Cadre conceptuel :

Le développement de l'identité des enseignants en formation est l'élément central de ce travail. Afin de mieux le cerner, il est nécessaire de rappeler en premier lieu comment peut se définir et se construire l'identité.

2.1 Identité :

Selon Beckers (2007), l'identité est constituée de ce qu'un individu est capable de faire et fait, mais aussi 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.

Les travaux de Dubar (2000) apportent un éclairage intéressant sur la manière dont se construit l'identité : il la présente comme le produit de socialisations successives ; la socialisation, ni purement déterministe ni seulement liée à la multiplicité des interactions, étant envisagée comme un ensemble de transactions entre l'individu et les instances sociales qui l'entourent. (Beckers, 2007, p. 144)

Selon Goyette et Martineau (2018), il y a deux dimensions de l'identité à prendre en compte : l'identité personnelle et l'identité sociale, qui forcément interagissent entre elles. Dans cette interaction deux processus différents et complémentaires se retrouvent : l'identification (qui permet de se reconnaître dans un groupe professionnel) et l'identisation (qui est le besoin de se singulariser par rapport au groupe).

Pour certains auteurs l'identité professionnelle comprend l'identité personnelle, pour d'autres c'est surtout l'identité sociale qui est mise en avant (dans un triangle entre moi, nous, et les autres). Il y a tellement de modèles autour de la question de l'identité que chaque auteur ou chaque courant a sa propre définition.

Comment alors définir l'identité professionnelle ? Zimmermann, Flavier et Méard (2012), interrogent la polysémie de ce concept ainsi que sa pertinence. Ils recensent quatre conceptions de l'identité professionnelle basées sur des ancrages théoriques différents :

- Une identité professionnelle singulière, historique et subjective (ancrage psychanalytique)
- Une identité professionnelle sociale (ancrage sociologique)
- Une identité professionnelle culturelle (ancrée dans la psychologie culturaliste)
- Une identité professionnelle indexée au métier (ancrage ergonomique, psychologie du travail).

Les deux premières conceptions me semblent pouvoir être les plus pertinentes pour ce travail. Elles nous permettent d'entrevoir et de conjuguer toutes les facettes qui m'intéressent plus particulièrement, à savoir :

- ⇒ Les aspects d'une identité **singulière, historique et subjective** : la personne unique avec son parcours de vie singulier dont l'expérience familiale ainsi que le souvenir de soi comme élève constituent les principales ressources pour construire son identité professionnelle. Selon ce modèle, « l'identité serait une construction flexible, à l'interface du psychologique et du social, même si l'intérêt ici est d'abord accordé à la personne, à sa subjectivité, en fonction des traces non conscientes de son enfance et de son passé d'élève » (Zimmermann et al., 2012, p. 39).
- ⇒ Les aspects d'une identité **professionnelle sociale** qui est selon Dubar « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (1996, p. 11, cité par Zimmermann et al., 2012, p. 39).

En résumé, s'il fallait ne citer qu'une des nombreuses conceptions de l'identité, je choisirais l'orientation psychosociologique proposée par le modèle de construction de l'identité professionnelle de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier. L'identité professionnelle étant selon eux :

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 enseignante. (Gohier et al., 2001, p. 13)

Cette approche me plaît parce qu'elle s'efforce d'accorder aux mécanismes psychologiques autant de place qu'aux mécanismes sociologiques et qu'elle semble donc tenir compte à la fois des aspects relatifs à la personne elle-même qu'à ceux de sa profession et de son caractère social. Elle constitue également une bonne synthèse des quatre conceptions de Zimmermann, Flavier et Méard (2012) listées plus haut.

2.1.1 Construction et transformations identitaires

L'identité, personnelle autant que professionnelle, n'est pas quelque chose de figé mais résulte d'un processus fait d'expériences, de conflits, de doutes, de dilemmes et de multiples préoccupations. « Elle est marquée par une succession instable d'images de soi concurrentes, au travers desquelles l'enseignant en formation cherche à définir son unité et sa continuité,

ainsi que sa similitude et sa différence par rapport à autrui » (Barbier et al., 2006, cité par Zimmermann et al., 2012, p. 37).

Comme mentionné plus haut, ces deux mécanismes d'identification (recherche de similitude) et d'identisation (recherche de différence ou d'unicité) sont complémentaires mais contradictoires. Pour Catherine Van Nieuwenhoven (entendue dans le cadre d'une conférence du GEVAPP³ 2020 à Fribourg), il y a au moins deux tensions identitaires pour les étudiants en formation initiale :

- Une double construction identitaire vécue par l'étudiant en situation de transit vers le métier : construction de l'identité étudiante où il s'agit d'incorporer les normes de l'institution et parallèlement, construction dynamique de son identité enseignante.
- Un pré-choc de la réalité suite aux premiers pas sur le terrain (selon Jorro, 2011) qui débouche parfois sur une reconversion identitaire majeure (selon Vause, 2011).

Les trajectoires liées à ces constructions ne sont pas linéaires et résultent d'un long processus :

Selon Nault (1999), l'insertion professionnelle s'inscrit au cœur d'un « long processus de socialisation professionnelle » où se construit ce moi professionnel. L'identité professionnelle enseignante se développe ainsi progressivement au fil d'un continuum démarrant avant l'entrée en formation initiale et évoluant jusqu'à la fin de la carrière, voire au-delà⁴. (Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016, p. 82).

La formation initiale est donc un lieu de construction identitaire à la fois stimulant et questionnant, qui peut ébranler fortement les conceptions et valeurs personnelles en demandant à l'étudiant de constantes adaptations de son image de soi comme de l'image de la profession. Ce qui nous amène à questionner un autre élément central de notre recherche, les croyances ou représentations des étudiants.

2.2 Croyances (ou représentations ou conceptions) :

Le choix du terme à retenir ici n'est pas aisé. Faut-il parler de croyances, de représentations ou de conceptions ? Comme l'ont mentionné Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 85), la majorité des études empiriques portant sur le sujet sont anglophones et utilisent le terme de *belief* (croyance) alors que dans la littérature francophone on parle plutôt de *représentation*. Selon eux, la difficulté de définir le concept de croyance est largement reconnue. On pourrait toutefois en garder la définition suivante qui me semble recouvrir ce qui va nous occuper dans ce travail : « Une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement » (Harvey, 1986, cité par Pajares, 1992, p. 313, cité par Crahay et al., 2010, p. 86).

³ Gevapp : groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles. Conférence de Catherine Van Nieuwenhoven : « Des besoins des enseignants-débutants aux postures d'accompagnement de formateurs : cohérence et tensions » (14 février 2020).

⁴ Ces questions seront développées au point 2.4 dans la partie sur les préoccupations et phases (p. 16).

« A la fin du XIX^e siècle, Durkheim a montré que nous lisons la réalité à partir de nos représentations. Il a élaboré une théorie des représentations sociales qui articule le concept de représentations collectives et de représentations individuelles » (Weiss et al., 2012, cité par Vianin, 2019, p. 67). Nous nous centrerons dans ce travail sur les représentations individuelles puisque ce qui m'intéresse c'est leur influence sur le cheminement des futurs enseignants dans la construction de leur identité, ainsi que l'impact sur leur formation et leur pratique.

A l'instar des définitions données par la psychologie sociale (notamment à travers Abric), nous définissons les représentations individuelles « comme un ensemble organisé de croyances, d'opinions, de jugements, de stéréotypes, de valeurs et de connaissances qui orientent les choix et déterminent les attitudes » (Vianin, 2019, p. 68).

Selon Abric, les représentations (ou croyances) de chacun ont une fonction de savoir et favorisent l'intégration de nouvelles connaissances dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux (Abric, 1994, cité par Beckers, 2007). Elles agissent donc comme une sorte de filtre.

Nous pourrions également rappeler ici la définition des paradigmes que donne Paquay (1994), qui tend vers les mêmes principes :

Il est bien connu que tout savoir scientifique se construit à partir de paradigmes, ces noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent le mode d'approche d'une réalité. Les pratiques sociales sont aussi fondées sur des paradigmes. Ainsi, ce concept de paradigme a-t-il été repris par Zeichner (1983) pour désigner les noyaux des représentations et des croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner. (Paquay, 1994, p. 9)

Un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, ne permet généralement d'approcher qu'une part de la réalité. Selon les paradigmes adoptés, non seulement les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement), mais surtout les modes d'action diffèrent (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies). (Paquay, 1994, p. 10)

Les six paradigmes de Paquay rappelés ci-dessous reflètent des conceptions de modèles de professionnalités (ou façons de concevoir l'enseignant) qui orientent les conceptions sur l'apprentissage :

- **le maître instruit** (orienté vers la maîtrise et la transmission de savoirs)
- **le technicien** (orienté vers la maîtrise des savoir-faire techniques)
- **l'artisan** (qui apprend les ficelles du métier par compagnonnage sur le terrain)
- **le praticien réflexif** (qui construit ses savoirs par une réflexion régulière sur sa propre action)
- **l'acteur social** (qui considère son rôle d'enseignant dans sa dimension sociétale, engagé dans des projets collectifs, capable de coopérer, de négocier)
- **l'enseignant personne** (qui donne la priorité à la qualité de la relation éducative et au développement de soi) (Paquay, 1994, pp. 9-10).

2.2.1 Fonctions des croyances :

Après avoir défini ce que sont les croyances ou représentations, recensons plusieurs de leurs fonctions grâce à Crahay et al. (2010, pp. 7-8), qui reprennent l'analyse d'Abric en l'adaptant :

- Une fonction de **sens** : donner sens aux expériences vécues pour comprendre et expliquer les réalités auxquelles sont confrontés les individus dans leur vie quotidienne. Les croyances offriraient aux individus un cadre de compréhension des événements, permettant d'intégrer des éléments nouveaux en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent.
- Une fonction **identitaire** : elles permettraient l'élaboration d'une certaine identité sociale et personnelle à travers un partage de croyances communes permettant aux individus de se situer dans le champ social.
- Une fonction **normative** : les croyances peuvent jouer un rôle de guide des comportements, des actions et des pratiques. La croyance définirait ce qui est licite, tolérable ou inacceptable comme comportement ou pratique dans un contexte social donné. Les croyances agiraient en tant que schème cognitif, jouant un rôle actif dans la sélection et le filtrage des informations ainsi que dans l'interprétation des situations.
- Une fonction **justificative ou autodéfensive** : certains comportements sont expliqués ou justifiés au regard des représentations qui ont présidé à leurs manifestations. Confrontés au décalage entre le métier rêvé et le métier réel, des enseignants développent un discours autodéfensif au sein duquel certaines croyances peuvent être mobilisées à des fins justificatrices.

Comme le rappellent très justement Goyette et Martineau (2018), l'individu arrive dans sa formation avec des croyances, des valeurs et une représentation personnelle de la profession, fort de ses 15 ans de "métier" en tant qu'élève⁵. « Il a aussi une vision de lui-même comme futur enseignant le plus souvent implicite, mais néanmoins structurante au regard de ses expériences de formation » (p. 12). Il doit au fur et à mesure de la formation conjuguer avec son idéal et l'identité proposée par le programme, ce qui génère des tensions identitaires (le genre de tensions qu'a par exemple très bien mises en évidence Amin Maalouf (1998), dans un autre registre, au travers de ses identités meurtrières). « L'apprenant doit remettre en question « ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiaux, à faire le deuil des manières familiales de penser le monde et d'agir » sans trop savoir où cela va le mener (Bourgeois, 1998, p. 106) » (cité par Goyette & Martineau, 2018, p. 12).

Pour Devos et Paquay : « tout se passe comme si la confrontation à la réalité mettait en question les conceptions du métier et de la formation au métier, et ce, non pas seulement lors de l'insertion professionnelle, mais également en cours de formation initiale. » (2010, p. 10).

⁵ Akkari et al., (2007, p. 22) rappellent que la « socialisation au métier d'élève » des futurs enseignants avant leur entrée en formation initiale représente environ 16 000 heures déjà passées sur les bancs de l'école (cité par Vianin, 2019, p. 198).

Les formateurs en institution et sur le terrain peuvent influencer la manière dont le futur professionnel se représente les tâches du métier et la manière dont il se voit dans ce métier. Selon Beckers (2007), il est possible de toucher là à des composantes identitaires essentielles : image du métier, image de soi dans le métier... Puisque ce qui est en jeu ici c'est bien la construction de l'identité professionnelle du futur enseignant, basée sur ses croyances, qui en agissant en tant que filtre à travers lequel il interprète la réalité, orientent et conditionnent sa pratique présente ou future, sans qu'il n'en ait parfois même conscience.

Selon Goyette et Martineau (2018) :

Il en va de même avec les étudiants en enseignement lors de leur cheminement universitaire puisque devenir un professionnel provoque des tensions identitaires générées par des remises en question grâce auxquelles ils doivent reconfigurer leurs représentations de soi vis-à-vis les autres et abandonner l'image idéalisée de soi et de la profession pour faire face à la réalité. (p. 12)

Il est donc important de s'intéresser aux croyances ou représentations des futurs enseignants puisque comme le souligne Mante (1998) :

L'enseignant n'est pas conscient de la plupart des actes d'enseignement qu'il fait, mais nous faisons l'hypothèse que ces actes ne sont pas accomplis au hasard, ils sont fonction des conceptions que l'enseignant a de l'apprentissage, de la discipline qu'il enseigne, de son rôle dans la classe, des contraintes matérielles qui l'entourent... (p. 95)

En ayant accès en tant que formateur aux croyances des étudiants, et en tentant de les rendre plus visibles pour eux, nous pouvons certainement ouvrir des espaces de travail et de compréhension des actes posés pour mieux évaluer ces enjeux. Nous y reviendrons plus tard.

Les questions d'identité et de croyances nous amènent à envisager les conditions qui concourent à façonner l'identité professionnelle des futurs enseignants. Se pose alors naturellement la question de l'enseignant en tant que personne, puisque l'enseignement est assurément un métier qui engage la personne de tout son être. Il est dès lors légitime de s'intéresser à des aspects plus psychologiques à travers notamment la question du bien-être.

2.3 Bien-être (psychopédagogie du bien-être) :

Selon Théorêt et Leroux (2014), le bien-être des enseignants est devenu un thème incontournable des politiques éducatives partout dans le monde, et particulièrement aux Etats-Unis, en Australie et au Royaume-Uni. Deux raisons principales motiveraient selon elles cet intérêt : le recrutement insuffisant d'enseignants qualifiés dans certains pays et le phénomène d'abandon professionnel découlant notamment du stress et de l'épuisement professionnel. « Malgré cet état de fait, et sauf de rares exceptions, la formation initiale des enseignants n'inclut encore guère les questions relatives à la prévention du stress ou à la promotion du bien-être professionnel (Harris, 2011) » (Théorêt & Leroux, 2014, p. 7).

Comme en conviennent Goyette et Martineau (2018) dans leur article « Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle

favorisant le bien-être », la tendance en formation est souvent de se baser sur une approche cognitive qui minimise l'importance des émotions qui colorent pourtant le rapport au travail du praticien et donnent sens à son action. Pour eux, se développer professionnellement c'est certes accroître son efficacité au travail mais c'est aussi augmenter son potentiel de bien-être et se construire une identité professionnelle positive.

Les travaux récents et novateurs de Goyette (2014, 2016, 2018), basés sur des précurseurs comme Carl Rogers dans le champ de la psychologie humaniste, sont très intéressants. Issus de la psychologie positive et centrés spécifiquement sur la profession enseignante, ils permettent de penser la formation à l'enseignement, et particulièrement la construction de l'identité professionnelle, au-delà d'une vision uniquement cognitive ou axée sur l'efficacité dans l'action (Goyette & Martineau, 2018, p. 9). Cette construction est alimentée notamment par la recherche du bien-être et par le développement de forces de caractère⁶.

Avant de décliner certains sentiments qui concourent au bien-être et d'aborder le sens du métier comme l'un des éléments centraux, tentons de définir ce qui est entendu par bien-être en nous appuyant sur le champ de la psychologie positive. Cette dernière a l'avantage de se détourner de l'angle curatif et déficitaire de la psychologie "classique" pour se centrer sur l'individu en valorisant les aspects positifs de la nature humaine.

2.3.1 La théorie du bien-être selon Seligman :

Selon Seligman (2011, cité par Goyette, 2016, p. 5), la théorie du bien-être se construit à partir du concept de *prospérité* qui se définit par l'atteinte d'un niveau optimal de fonctionnement d'un individu. Selon Seligman, le bien-être se définit selon cinq éléments :

- **Les émotions positives**, qui se traduisent par la volonté que possèdent les individus à les rechercher et à les ressentir, ce qui leur procure un sentiment de bien-être.
- **L'engagement**, qui renvoie à la théorie du *flow*⁷ où l'individu ressent un état de bien-être après l'exécution d'une activité significative pour lui et à laquelle il consacre toute sa concentration.
- **Les relations positives**, qui amènent du bien-être chez les individus qui entretiennent de bonnes relations humaines puisqu'elles contribuent à obtenir des bénéfices émotionnels, de l'engagement, du sens ou de l'accomplissement.
- **Le sens**, qui permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver, de vivre en cohérence avec celles-ci et qui guide ses actions.
- **L'accomplissement**, qui se traduit par le fait que l'individu consacre une partie de sa vie à sa réussite, dans un domaine distinct.

⁶ Cet élément n'étant pas central pour cette recherche, il ne sera pas développé ici.

⁷ En psychologie positive, le **flow** – mot anglais qui se traduit par *flux* –, ou la **zone**, est un état mental atteint par une personne lorsqu'elle est complètement plongée dans une activité et qu'elle se trouve dans un état maximal de concentration, de plein engagement et de satisfaction dans son accomplissement. Fondamentalement, le *flow* se caractérise par l'absorption totale d'une personne par son occupation. (Wikipedia)

2.3.2 La quête de sens :

En considérant les dimensions du bien-être de Seligman, la recherche de Goyette conclut que « l'élément central du bien-être dans l'enseignement est le sens que les enseignants donnent à l'exercice de leur profession (Goyette, 2016) et autour duquel gravitent les émotions positives et les relations positives. » (Goyette & Martineau, 2018, p. 10).

Je relèverai également le rôle important du sens dans la définition des valeurs et la capacité de les vivre sereinement lorsqu'il y a cohérence.

Comme l'ont montré Tardif et Lessard (1999), le rapport aux élèves est central dans l'identité professionnelle des enseignants car il est source des expériences les plus significatives. Mais les relations positives avec leurs collègues et avec leur direction sont également nécessaires pour percevoir un sentiment de valorisation de leur travail et donc donner du sens à ce qui est vécu. Ces aspects peuvent également être mis en parallèle avec l'importance de la reconnaissance d'un travail bien fait, ce qui permet d'associer le bien-être au bien-faire, lien intrinsèque fait par Clot, psychologue du travail, dans son article de 2013 (L'aspiration au travail bien fait).

Wentzel, dans son article sur les questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants, relève également l'importance du sens et du regard des autres :

La reconnaissance professionnelle est aussi liée à la façon dont le professionnel donne du sens à son action et à son expérience. Elle s'opère ainsi à partir d'un double mouvement : une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui. [...] Le sens renvoie donc au versant subjectif, privé, de l'expérience. [...] La subjectivité nourrit ce mouvement réflexif de distanciation, de construction de sens et de formalisation de savoirs à partir de l'expérience, de (re)positionnement de soi. (Wentzel, 2015, p. 20)

Pour ressentir du bien-être, en plus de pouvoir donner du sens à ce que l'on fait, il est également nécessaire de développer un sentiment de confiance et d'acquérir une image positive de soi-même, en tant que professionnel, que ce soit à travers son propre regard autant qu'à travers celui des autres. Selon Beckers (2007), c'est l'interaction de deux types de perceptions (ressources internes et ressources externes) qui conduit au sentiment personnel d'efficacité⁸, c'est-à-dire à une prédiction de sa capacité future à faire face à une tâche spécifique. Cet élément renvoie aussi aux relations positives et aux valeurs partagées qui peuvent être vécues dans cette profession éminemment sociale.

En somme, la recherche de Goyette (2014) indique qu'une réflexion sur son expérience, sur le sens qu'on lui accorde, sur les situations génératrices de bien-être qu'elle recèle permet à l'enseignant d'élaborer une vision de l'enseignement conforme à ses valeurs. Ce travail de réflexion aide le praticien à penser son agir professionnel en lien avec son bien-

⁸ Bandura, qui a défini le sentiment d'efficacité, identifie quatre sources à ce sentiment dont Beckers dégage des implications pour la formation (Beckers, 2007, p. 174) :

- _ expérience antérieure de maîtrise dans la tâche
- _ expérience vicariante (par observation d'un modèle)
- _ support social et persuasion verbale
- _ états physiologiques et émotionnels

être sans que l'un prenne le pas sur l'autre. Ce faisant, l'enseignant est en mesure de développer une conscience plus claire non seulement de ce qui fait sens pour lui, mais aussi de lui « comme outil de travail » dont il doit prendre soin (Lebel, Bélair & Goyette, 2012). (Goyette & Martineau, 2018, p. 10)

Selon Goyette toujours (2016, p. 17) :

Le sens qu'attribuent les enseignants à leur métier se calque davantage sur la définition de Morin et Gagné (2009), où celui-ci relève d'une perception basée sur une expérience teintée de cohérence entre la personne et le travail qu'elle accomplit, en fonction de ses valeurs. De plus, sachant que les valeurs font partie de l'identité personnelle de l'individu (Gohier et al., 2001), une remise en question est souvent nécessaire pour réussir à élaborer et à conserver cette cohérence – entre valeurs personnelles et professionnelles – essentielle à la construction d'un sentiment de bien-être dans le métier (Goyette, 2014) et de l'identité personnelle (Pratt & Ashforth, 2003).

Cette notion de cohérence renverrait à la fameuse congruence définie par Carl Rogers puisque la psychologie positive puise ses origines dans la psychologie humaniste. Pour Rogers, à la base du courant humaniste par son approche centrée sur la personne, une relation vraie entre les partenaires de l'éducation est d'une importance capitale. La congruence fait partie des trois qualités fondamentales de l'enseignant prônées par Rogers (avec l'authenticité et l'empathie). Celle-ci consiste à développer une relation authentique où l'enseignant s'autorise à être lui-même, « sans masque ni façade » (1984, p. 104). Pour Rogers, l'enseignement « engage la personne tout entière – avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence » (1984, p. 161).

Quiconque a charge d'aider des personnes à se développer, d'animer des groupes de travail ou de formation ne saurait méconnaître l'apport original de Carl Rogers. Selon lui :

Le chemin du développement vers la maturation psychologique et vers le fonctionnement optimal de la personnalité passera par la création de certaines conditions de relations interpersonnelles, dans lesquelles sera réalisée une communication authentique entre les personnes, permettant à l'individu d'être très proche à la fois de son expérience propre et de celles des autres. (Poirier, 1984, p. 124)

Cet aspect nous renvoie encore une fois aux écrits de Clot (2013, 2014) et à l'importance du tiers dans tout ce qui est fait. L'aspect social du travail, le partage de valeurs, l'importance du groupe, du regard et de l'avis des pairs (collègues ou formateurs en institution et sur le terrain) sont fondamentaux.

Le "travail bien fait" consiste, pour le salarié, à atteindre les buts qu'il s'est fixés ou qu'on lui a fixés, et à parvenir ainsi à un résultat qui est défendable à ses propres yeux. Cela suppose qu'il puisse juger ce qu'il fait, ce que font ses collègues, délibérer avec eux sur le sens de leurs actes, penser et repenser individuellement et collectivement leur activité, la corriger ou la faire évoluer. Ce genre de travail est intense, à la fois psychologiquement et socialement. (Clot, 2013, p. 25)

L'importance du sens étant posée, Goyette identifie 4 aspects qui génèrent du sens chez les enseignants :

- La construction identitaire : l'introspection face à leur métier les amène à ériger une identité professionnelle affirmée qui leur permet d'évoluer dans la profession. La connaissance de soi les aide à forger une identité professionnelle affirmée et à contribuer à un cheminement professionnel significatif.
- La conscience du rôle significatif auprès de l'élève : ils peuvent se sentir utiles dans l'appropriation de connaissances et de compétences qui aideront les élèves dans leur cheminement scolaire.
- La conscience de la responsabilité sociale relative à leurs fonctions : l'éducation est vue comme le ciment de la société et les études comme un tremplin pour aider tout individu à s'accomplir.
- Les émotions positives et les relations positives : ce sont deux éléments du bien-être qui permettent un sentiment de compétence. (2016, pp. 18-20)

Parmi ces quatre éléments attardons-nous sur la construction identitaire grâce à l'introspection face à leur métier. A travers la pratique réflexive, qui est un des piliers des formations en HEP, les enseignants en formation sont amenés à construire leur identité professionnelle par le biais de la réflexion. Selon Beckers (2007), l'introduction du paradigme du praticien réflexif de Schön (1983) a contribué à mettre le projecteur sur les savoirs que les praticiens tirent de leur pratique et à rendre justice à l'ingéniosité de l'action qui émerge en situation et va bien au-delà de la mise en œuvre d'une planification ou de l'application d'une théorie.

Selon Paquay et al. (1996), l'enjeu est donc de former un enseignant professionnel efficace dans l'action, mais aussi « capable, seul et avec d'autres, de définir et d'ajuster des projets dans le cadre d'objectifs et d'une éthique, d'analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s'autoformer tout au long de sa carrière » (Beckers, 2007, p. 22).

Cela pointe encore une fois les aspects sociaux du métier par le travail en groupe où le professionnel se construit en se confrontant aux autres à travers notamment la controverse professionnelle (Clot, 2013), ou par le biais des communautés d'apprentissage, par l'empowerment, ou encore les écoles associées au Québec (Beckers, 2007, p. 32 ; Tardif & Lessard, 1999).

Comment mieux intégrer ce processus de création de sens du métier dès la formation initiale pour favoriser une meilleure construction identitaire chez les étudiants et un bien-être plus important ? D'ailleurs ne devrait-on pas abandonner cette appellation *d'étudiant* au profit de l'appellation *enseignant en formation* puisque, comme nous l'avons vu à travers différents auteurs, la reconnaissance (par soi, par ses pairs et par ses formateurs) est un des éléments contribuant à une bonne image de soi et au bien-être tout en favorisant la construction identitaire.

En formation initiale, travaillons-nous suffisamment sur les états intérieurs des étudiants afin qu'ils apprennent à mieux se connaître et à se construire une identité professionnelle, certes, mais aussi personnelle ? Selon Théorêt et Leroux (2014), la formation des maîtres

n'offre que très peu d'outils pour prévenir les difficultés psychologiques et favoriser le développement du bien-être dans le métier. (Goyette, 2016, p. 22)

Un élément de réponse serait d'apprendre aux étudiants à réfléchir sur la pratique, mais aussi sur soi. C'est l'un des défis de la formation initiale des enseignants selon Goyette :

Une formation psychologique aidant à développer spécifiquement l'identité personnelle des étudiants pourrait améliorer l'édification d'un sens du métier en formation initiale, afin qu'ils puissent se préparer plus adéquatement à affronter la « réalité désenchantée » (Cattonar, 2006) du milieu scolaire et ainsi prévenir d'éventuelles difficultés pouvant les conduire à la détresse psychologique ou au décrochage professionnel. (Goyette, 2016, p. 23)

Comme le rappelle notamment Abraham (1984), l'enseignant est d'abord une personne. Et une personne qui évolue passe par des "crises" transformatrices tout au long de sa vie (Huberman, 1989). Cette mise en mouvement vers un développement personnel et professionnel provoquée par la formation initiale (Paquay, 1994) peut être observée par le biais des préoccupations qui vont occuper les enseignants en formation.

2.4 Préoccupations et phases :

Un dernier élément de notre cadre théorique pertinent à interroger en lien avec le développement de l'identité des enseignants en formation, concerne les préoccupations ou phases susceptibles de les toucher lors des différentes étapes de leur parcours. Ce qui nous intéresse ne concerne pas la phase d'entrée dans le métier après la formation mais a trait à leurs préoccupations dès l'entrée en formation initiale. La rencontre avec la réalité du terrain (et avec la réalité de la formation) confronte certainement les étudiants à leurs croyances et représentations du métier mais également à leurs conceptions de la formation au métier.

Il existe différents modèles dans la conception des étapes du développement professionnel des enseignants. De nombreux auteurs (Fuller, Hall, Huberman, Holborn, Wheeler, Nault, ...) ont tenté de répondre à des questions liées à ce développement et à leur évolution professionnelle. Qui devient enseignant et pourquoi ? Comment évoluent ceux qui ont choisi cette profession ? L'image qu'ils se font du métier, de leurs pairs ou d'eux-mêmes change-t-elle avec les années ? Quelles sont les phases perceptibles de la carrière de l'enseignant ?

Selon Uwamariya et Mukamurera (2005), pour certains auteurs les étapes du développement professionnel commencent avant la formation initiale. Selon Nault par exemple (1999, citée par Uwamariya & Mukamurera, 2005), ce développement est déjà amorcé à travers des rêves professionnels et des expériences professionnelles, avant même l'entrée en formation. Pour d'autres (comme Huberman que nous verrons plus loin), il débute uniquement lors de l'entrée dans le métier, une fois la formation terminée.

Selon Bareil (2004), « La théorie des phases de préoccupations permet de représenter les réactions cognitivo-affectives des destinataires en fonction de leurs préoccupations au sujet d'un changement organisationnel, et de les classer en un certain nombre de catégories,

appelées phases » (p. 2). Les phases peuvent être définies comme des états successifs d'une chose en évolution. Aux origines anglo-saxonnes du modèle, Frances Fuller et Gene E. Hall ont cherché à expliquer les réactions des enseignants en étant les pionniers dans l'utilisation du concept de « *concerns* »⁹ puis de « *stages of concern* »¹⁰ pour illustrer différentes perceptions et réactions des enseignants ou futurs enseignants (Bareil, 2004).

Nous commencerons donc par présenter brièvement le modèle de Fuller, puis nous mentionnerons également deux autres modèles, à titre de comparaison.

2.4.1 Modèle de Frances Fuller :

Le modèle de Fuller de 1969 cherche à comprendre comment un enseignant se développe et change avec le temps et l'expérience. Ce modèle décrit trois phases basées sur différentes préoccupations¹¹ :

1. Préoccupations de « survie » et inquiétudes centrées sur **soi-même**
(peuvent être résumées par => comment survivre en classe ?)
2. Préoccupations centrées sur la **tâche** et la qualité de l'enseignement
(peuvent être résumées par => comment enseigner efficacement ?)
3. Préoccupations centrées sur les **apprenants** et sur **l'impact de l'enseignement**
(peuvent être résumées par => comment tenir compte de chaque élève ?)

Selon Bareil (2004), Fuller a observé une certaine évolution des préoccupations de ses étudiants en éducation au fur et à mesure de leurs stages dans les écoles. Leurs préoccupations, d'abord très égocentrées s'orientaient de plus en plus vers le métier d'enseignant, laissant apparaître des doutes concernant les connaissances requises, leur efficacité personnelle ou encore l'incertitude face aux situations qu'ils étaient appelés à rencontrer. Puis, de plus en plus confortables avec les rouages du métier, les préoccupations s'orientaient plus directement vers la tâche. Ce n'est qu'en fin de parcours académique que l'étudiant devenait réellement préoccupé par l'impact de son enseignement sur les élèves et sur leur apprentissage (p. 3).¹²

Une représentation non chronologique et non linéaire permettrait toutefois de mieux nuancer ce modèle puisque la principale critique faite au courant développementaliste est que l'évolution professionnelle est plus dynamique que linéaire, tout le monde ne passant pas obligatoirement par les mêmes phases, au même moment et dans une chronologie semblable. Le schéma qui suit, en proposant une vision plus systémique, nous permet ainsi de considérer que tout enseignant peut se situer quelque part entre ces trois pôles correspondant chacun à l'un des stades décrits par Fuller.

⁹ Préoccupations.

¹⁰ Stades de préoccupation.

¹¹ Une quatrième phase regroupant les préoccupations non liées à l'enseignement existe mais nous ne la retenons pas ici.

¹² D'autres ont repris le modèle de Fuller et l'ont étayé pour arriver parfois à un classement contenant jusqu'à sept catégories ou phases (voir par exemple Hall ou Bareil).

Sans doute, la plupart des enseignants débutants se situent-ils au départ plutôt dans le pôle "survie" et se déplacent au fur et à mesure vers les deux autres pôles en investissant de nouveaux domaines de préoccupations. Mais on peut aussi penser qu'il est possible d'avoir des préoccupations de plusieurs types simultanément, à des degrés divers, et donc de se trouver parfois à l'intersection de ces trois champs.

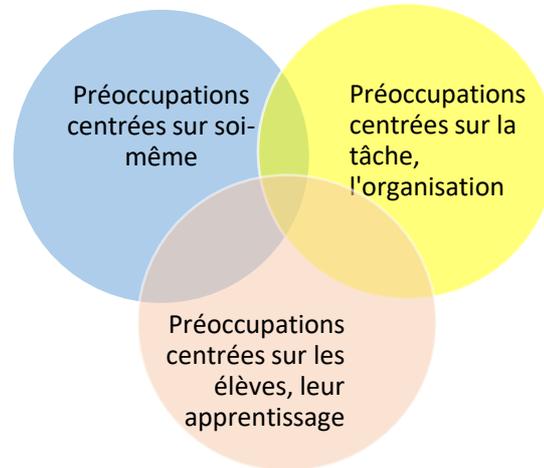


Figure 1 : Schéma systémique des préoccupations de Fuller

2.4.2 Modèle de Michaël Huberman :

Huberman, se penchant sur le cycle de vie professionnelle des enseignants à travers le concept de carrière, a défini des phases moins linéaires qui peuvent s'enchaîner de différentes manières. « Le développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques-uns, ce processus peut bien paraître linéaire, mais pour d'autres il y a des plateaux, des régressions, des culs de sac, des déclics, des discontinuités » (Huberman, 1989, p. 6).

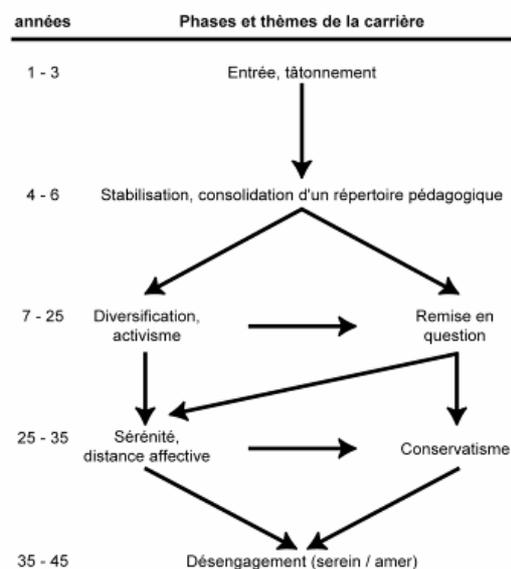


Figure 2 : Les cycles de la carrière enseignante (Huberman, 1989, p. 8)

Ce modèle est intéressant par son aspect moins linéaire que celui de Fuller. Même s'il a comme point de départ la prise de fonction dans une classe au sortir de la formation, il nous semble tout de même utile à notre réflexion à condition de se focaliser sur la première phase décrite, à savoir l'entrée dans la carrière. Celle-ci regroupe la "survie" et la "découverte" à travers le tâtonnement.

L'aspect « survie » traduit ce qu'on appelle communément le « choc du réel » : le tâtonnement, la préoccupation de soi-même (« Est-ce que je fais le poids ? »), le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe, etc. En revanche, l'aspect « découverte » traduit l'enthousiasme des débuts, l'expérimentation, la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son programme, et de faire partie d'un corps de métier constitué. (Huberman, 1989, p. 7)

Je pense que les étudiants en formation initiale peuvent également vivre d'une certaine manière cette première phase de survie et de tâtonnement et avoir ce type de préoccupations lors de leur formation et plus particulièrement lors de leurs stages¹³. Tout comme ils peuvent également ressentir ce fort enthousiasme de l'expérimentation au moment de délaisser les cours en institution pour aller sur le terrain.

2.4.3 Modèle de Thérèse Nault :

Un troisième et dernier modèle que nous souhaitons citer, celui de Nault, a l'avantage de mieux tenir compte des aspects sociaux du métier et d'avoir une vision des enjeux autant systémiques que personnels :

Selon Nault (1999), l'insertion professionnelle s'inscrit au cœur d'un « long processus de socialisation professionnelle » où se construit ce moi professionnel. L'identité professionnelle enseignante se développe ainsi progressivement au fil d'un continuum démarrant avant l'entrée en formation initiale et évoluant jusqu'à la fin de la carrière, voire au-delà. Nault (1999) distingue cinq phases : la première, la « socialisation informelle » précède l'entrée en formation ; la deuxième, « la socialisation formelle » prend cours durant la formation initiale ; la troisième, « l'insertion professionnelle » occupe les premières années de pratique professionnelle ; la quatrième est celle de « socialisation personnalisée » ; la cinquième est celle de « socialisation de rayonnement ». (Van Nieuwenhoven & Cividini, 2016, p. 82)

Il est particulièrement intéressant que ce modèle considère que le développement du futur enseignant démarre avant même son entrée en formation, au contraire du modèle d'Huberman qui se focalise sur l'après formation. Certains de nos étudiants ne se rêvent-ils pas enseignants de nombreuses années avant leur prise de fonction, voire depuis leur plus tendre enfance ?

¹³ Précisons que les étudiants de la HEP-VS passent environ un tiers de leur formation sur le terrain (27 semaines de stages réparties sur l'ensemble de la formation, soit un stage par semestre).

Un dernier élément que je souhaite ajouter concernant les préoccupations des jeunes enseignants est issu de l'article sur le choc de la pratique chez les enseignants débutants de Devos et Paquay (2010). Ils se sont notamment intéressés aux types de pratiques pédagogiques valorisées et utilisées par les débutants et ont mené une étude sur l'évolution de leurs représentations. Selon eux :

L'étude rapportée ci-dessus sur la valeur accordée aux pédagogies traditionnelles *versus* actives, ainsi que les travaux de Saujat (2004, 2005), suggèrent donc une tendance des enseignants débutants à retourner à des pratiques pédagogiques plus directes, traditionnelles, et ancrées dans un cadre disciplinaire strict. Ces travaux peuvent être également mis en relation avec Huberman (1989) et d'autres chercheurs qui ont bien montré que le sentiment de maîtrise (« le rythme de croisière ») s'installe après environ trois ans d'immersion. (Devos & Paquay, 2010, pp. 8-9)

Dans une autre section de l'étude menée en 2008 auprès d'enseignants débutants et présentée dans la section précédente, nous nous sommes intéressés à l'évolution des représentations relatives aux conceptions du « bon enseignant ». Quelles qualités les débutants considèrent-ils comme fondamentales à la fin de la formation initiale et maintenant (au moment de l'application du questionnaire) ? Différents items étaient proposés aux participants en référence à la typologie des modèles de professionnalité proposée par Paquay (2001). [...] « Les résultats montrent une augmentation significative de la valeur accordée au modèle *Personne* et au modèle *Artisan*. Les enseignants débutants estiment donc, davantage qu'à la sortie de la formation initiale, que des caractéristiques essentielles pour un enseignant sont, d'une part, de mettre l'accent sur les relations interpersonnelles et la communication et de bien se connaître soi-même, et d'autre part, de posséder des savoirs pratiques, des routines et des automatismes permettant de s'adapter à diverses situations. (Devos & Paquay, 2010, p. 9)

« Cette étude suggère donc que les enseignants débutants ont tendance à accroître leur intérêt pour les modèles relatifs à l'action et aux relations, leur permettant de faire face aux exigences de première ligne auxquelles ils sont confrontés. » (Devos & Paquay, 2010, p. 10).

Et donc de pouvoir « prendre » et « tenir » la classe au sens de Saujat (2004).

Le cadre théorique sur lequel nous allons nous appuyer étant clarifié, il est temps de préciser la problématique dont ce travail fait l'objet.

3. Problématique :

Le développement du cadre conceptuel nous a permis de définir les principaux concepts de ce travail et de faire apparaître les nombreux liens entre eux. Ainsi nous avons pu constater que le développement de l'identité des étudiants (qu'elle soit personnelle ou professionnelle) s'appuie sur leurs croyances à propos de ce qu'est le métier ou de ce qu'est la formation à ce métier et que le bien-être, indispensable à un bon développement, était un aspect à renforcer notamment à travers l'introspection, la quête de sens et le partage de valeurs au sein d'une communauté professionnelle. Ce cheminement nous a finalement conduit à questionner différents modèles de développement de la professionnalité par le biais des préoccupations et phases par lesquelles les enseignants peuvent passer.

Ces bases étant posées, ce qui nous intéresse est, grâce au questionnaire que les étudiants vont utiliser, de mettre en parallèle le désir de mieux les connaître et les comprendre à travers leurs aspirations, leurs croyances et représentations, l'image qu'ils se font du métier (qu'est-ce qu'enseigner et apprendre ?), et comment ils se positionnent face à des exemples vidéo de situations de classe (quelles sont leurs préoccupations ?).

Nous pensons que ces éléments seront susceptibles d'amener des pistes de réflexion riches et variées sur le modèle de formation qui est actuellement le nôtre.

4. Questions et but :

Les questions principales de ce travail sont donc :

- Qui sont les étudiants de première année qui ont choisi ce métier ?
- Que disent-ils d'eux-mêmes et du métier ?
- Que voient-ils à travers des vidéos de situations-types ?

Le but à travers ces questions est de mieux cerner les nouveaux étudiants et d'avoir des éléments de réponse sur la construction de leur identité professionnelle dès le début de la formation. Nous espérons que cette meilleure connaissance de leurs profils, croyances et préoccupations puisse nous aider à nous questionner sur ce que la HEP-VS leur propose pour envisager des pistes d'amélioration du curriculum afin d'encore mieux les préparer au métier auquel ils se destinent.

5. Méthodologie :

Afin de récolter des données sur les étudiants venant d'entrer en formation à la HEP-VS, j'ai utilisé le questionnaire EVOCORE¹⁴ (évolution des conceptions et représentations des futurs enseignants du primaire et de leurs liens avec leurs pratiques déclarées), conçu par la coordination de la Formation à l'enseignement primaire de l'Université de Genève.

¹⁴ Le questionnaire se trouve en annexe (n°1)

Ce questionnaire, mêlant données quantitatives et qualitatives à travers 43 questions, porte sur les représentations des étudiants par rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur leurs conceptions concernant les pratiques pédagogiques. Il comporte des items de type qualitatif (questions ouvertes du genre : « En quelques mots, enseigner, pour moi, c'est... ») et de type quantitatif (essentiellement des échelles de Likert de 6 niveaux allant de « Totalemment d'accord » à « En total désaccord », ainsi que des positionnements à choix). Il a également la particularité de proposer quatre courtes vidéos de situations-types de classe au sujet desquelles les étudiants doivent se positionner.

Le questionnaire a été adapté aux étudiants de la HEP-VS afin que certains termes utilisés soient en cohérence avec le contexte d'étude qui est le leur. Le choix d'un questionnaire de ce type promet de multiples possibilités d'analyse, par la richesse et la quantité de données qu'il permet de récolter.

6. Les données et leur analyse :

Le questionnaire a été soumis le 14 octobre 2019 aux 96 nouveaux étudiants francophones de la volée 2019-2022 de la HEP-VS (site de St-Maurice¹⁵). Les étudiants ont été informés des buts de la recherche et étaient libres d'y participer. L'anonymat dans le traitement des données a été garanti. 88 d'entre eux l'ont rempli entièrement, en ligne, via la plateforme Limesurvey. Une personne ayant refusé que ses données soient utilisées pour cette recherche, nous nous baserons donc sur un total de 87 questionnaires, ce qui représente 91% des étudiants francophones de première année de la volée 2019. Le taux de réponse est donc plus que représentatif et devrait permettre d'apporter du poids aux résultats obtenus.

Afin de répondre aux interrogations qui nous intéressent dans ce travail, nous avons sélectionné les items qui semblaient être le plus en lien avec nos questions de recherche¹⁶. Ces éléments devraient nous aider à avoir une meilleure connaissance du public que nous recevons en HEP, à saisir de quelle façon le curriculum en vigueur peut être en adéquation avec leurs croyances et attentes et, le cas échéant, à pouvoir essayer d'encore mieux répondre à leurs besoins.

Afin d'analyser les données récoltées, j'ai dans un premier temps établi des tableaux Excel listant précisément tout ce que les étudiants avaient pu dire et j'ai tenté, quand cela était possible, de définir des catégories permettant de regrouper leurs affirmations¹⁷.

6.1 Les étudiants de première année : résultats tirés de l'enquête EVOCORE

Cette partie présente quelques données factuelles tirées du questionnaire EVOCORE et complétées par des éléments issus de la base de données de la HEP-VS.

¹⁵ La HEP-VS est constituée de deux sites répartis dans les deux parties linguistiques du canton : Brig et St-Maurice. Cette enquête concerne uniquement le site de St-Maurice (site francophone).

¹⁶ Il s'agit des questions 1, 2, 4, 5 puis des questions concernant les extraits vidéos.

¹⁷ Un exemple de grille d'analyse se trouve en annexe à la fin du travail.

6.1.1 Qui sont-ils ?

- **Âge¹⁸** : Nous constatons dans ce tableau que les étudiants admis à la HEP-VS en automne 2019 ont entre 18 et 36 ans. 71% d'entre eux ont entre 20 et 24 ans.

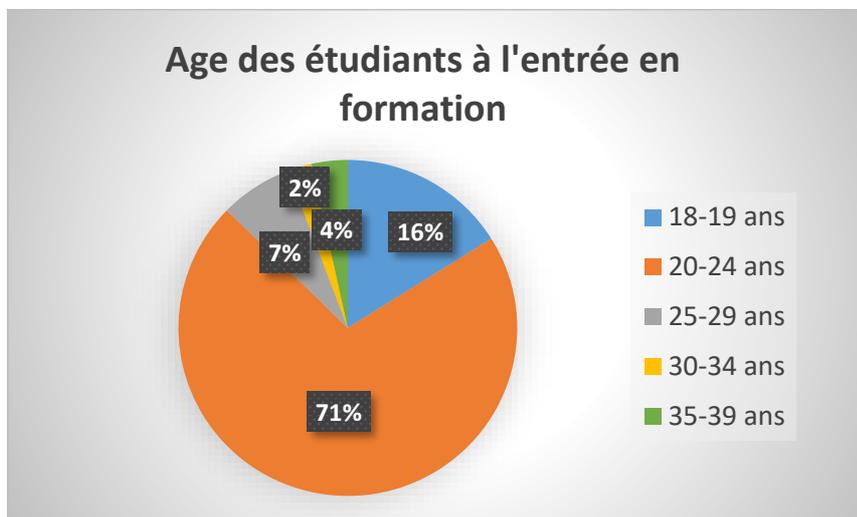


Figure 3 : Tableau récapitulatif des âges des étudiants à l'entrée en formation

Détail :

Année de naissance (âge)	N	
1983 (36)	2	3
1984 (35)	1	
1987 (32)	1	2
1988 (31)	1	
1992 (27)	1	6
1993 (26)	1	
1994 (25)	4	
1995 (24)	1	62
1996 (23)	7	
1997 (22)	10	
1998 (21)	17	
1999 (20)	27	
2000 (19)	13	14
2001 (18)	1	
Total : N=	87	

Figure 4 : Tableau détaillé des âges des étudiants à l'entrée en formation

¹⁸ Ces données sont issues de la base de données de la HEP-VS et non d'EVOCORE.

- **Genre** : sur 87 étudiants il y a 77 femmes et 10 hommes¹⁹ :

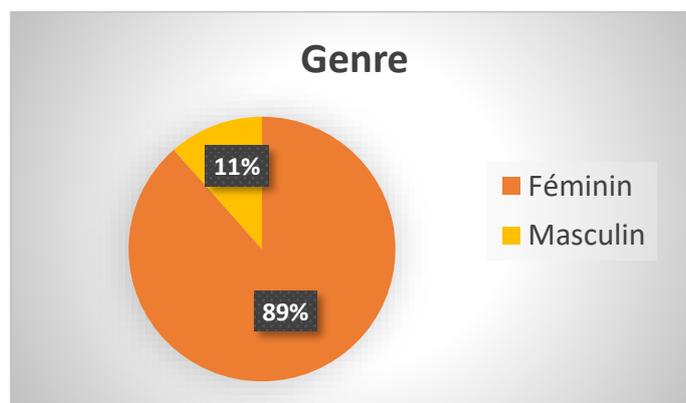


Figure 5 : Tableau récapitulatif du genre des étudiants à l'entrée en formation

Il s'agit d'un taux assez habituel. Depuis de nombreuses années nous constatons que la profession se féminise. Déjà lors des débuts de la HEP-VS en 2001, la part des étudiants hommes en formation initiale n'était que de 12% (9 hommes pour 67 femmes). Nous constatons également au niveau suisse des pourcentages similaires : « Depuis des années, les HEP accueillent une proportion de femmes relativement élevée et très stable. Elle s'échelonne entre plus de 80 % dans les cycles de formation pour le préprimaire et le primaire ainsi que la pédagogie spécialisée et environ 50 % à mesure qu'augmente l'âge des élèves. » (L'éducation en Suisse, rapport 2018, p. 269).

- **Origine** : 84 sont de nationalité suisse (dont 7 doubles nationaux : Suisse + Italie, Suisse + Espagne, Suisse + Hollande, Suisse + France, Suisse + Allemagne). 3 viennent d'autres pays (Kosovo, France, Serbie).

Pays d'origine	N
Suisse	77
Suisse + autre (binationaux)	7
Autre	3
Total : N=	87

Figure 6 : Tableau récapitulatif des pays d'origine des étudiants à l'entrée en formation

- **Titre lors de l'admission**²⁰ :

¹⁹ Il s'agit ici uniquement des données pour le site de St-Maurice. En ajoutant les données du site de Brig le taux est de 82% de femmes et 18% d'hommes.

²⁰ Données combinées entre EVOCORE et la base de données de la HEP-VS.

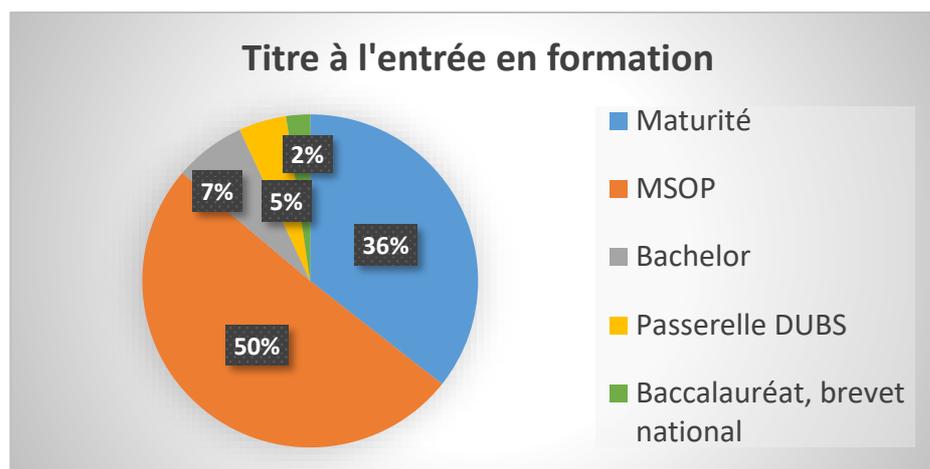


Figure 7 : Tableau récapitulatif des titres détenus lors de l'entrée en formation

Titre à l'entrée (détails)	N	
Maturité Fédérale	1	75
Maturité gymnasiale	28	
Maturité spécialisée option pédagogie (MSOP)	44	
Maturité professionnelle	2	
Bachelor	6	6
Passerelle DUBS	4	4
Autre (brevet national Français) :	1	2
Baccalauréat	1	
Total : N=	87	87

Figure 8 : Tableau détaillé des titres détenus à l'entrée en formation

La grande majorité d'entre eux possède une maturité à l'entrée (86%). Parmi ces maturités c'est la maturité spécialisée option pédagogie (MSOP²¹) qui est surreprésentée (50% des admis). Ce n'était pas autant le cas les années précédentes (24% en 2015, 36% en 2017, 43% en 2019). Ceci est dû au fait que le canton du Valais a ouvert une deuxième classe de MSOP à Monthey en 2018 et a donc doublé les effectifs de cette filière. Rappelons que les étudiants choisissant cette maturité le font principalement dans le but de pouvoir accéder à la procédure d'admission de la HEP-VS une fois leur maturité obtenue :



Figure 9 : Schéma tiré du site de l'ECCG de Monthey : <https://www.eccg-monthey.ch/index.php/formations/filiere-msop/debouches>

²¹ L'admission à la MSOP est conditionnée par la réussite du Certificat de l'Ecole de culture générale domaines "santé et pédagogie" ou "travail social et pédagogie".

Ces données, très factuelles, ont plutôt une visée indicative et ne seront pas mises en parallèle des réponses que les étudiants ont données aux différentes questions. Elles nous sont toutefois utiles afin d'avoir une vision informative sur des aspects plus sociologiques de notre échantillon.

Afin de développer notre connaissance de ces étudiants, nous allons maintenant exposer quelques éléments de leur discours sur le métier ainsi que sur eux-mêmes.

6.1.2 Que disent-ils du métier ?

Cette partie nous renseigne sur leurs croyances ou représentations, notamment sur ce qu'est pour eux "apprendre" et ce qu'est "enseigner".

- A la question « **En quelques mots, apprendre, pour moi, c'est...** », les mots qui reviennent le plus souvent dans les définitions libres données par les étudiants de première année sont :

Verbes
Acquérir (42)
Découvrir (14)
Agrandir, enrichir (9)
Comprendre (9)
Intégrer, ancrer (7)

Éléments
... de la nouveauté (46)
... des savoirs (42)
... des connaissances (37)
... des compétences (7)

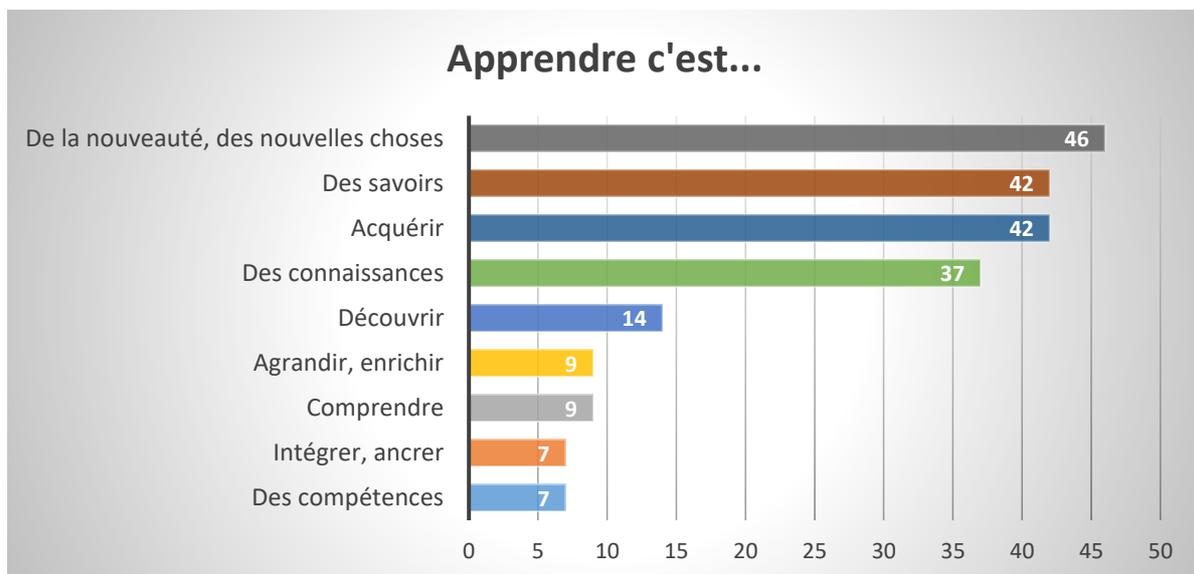


Figure 10 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants (en nombre de fois où le mot a été cité)

- A la question « **En quelques mots, enseigner, pour moi, c'est...** », les mots qui reviennent le plus souvent dans les définitions données par les étudiants de première année sont :

Verbes
Transmettre, donner (59)
Aider, accompagner (13)
Construire (9)
Développer, agrandir (8)
Partager (8)
Donner envie (8)

Eléments
... du (des) savoir (s) (41)
... des connaissances (12)
... de la nouveauté (8)
... du relationnel, social (7)
... des conceptions, représentations (6)

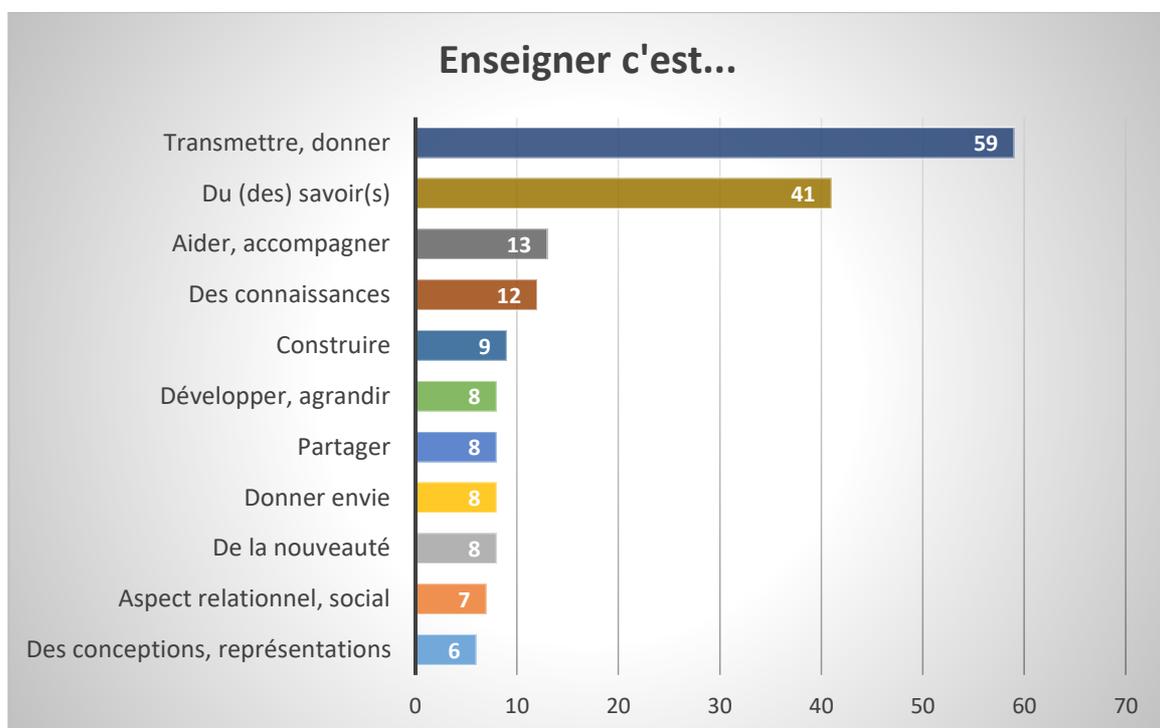


Figure 11 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants (en nombre de fois où le mot a été cité)

6.1.3 Que disent-ils d'eux-mêmes (en lien avec le métier) ?

A travers la question : « **Quel est l'enseignant que j'ai envie de devenir ?** » nous avons accès en quelque sorte à leur " image idéale " du métier, à la représentation ou projection qu'ils s'en font et à leur système de croyances et de valeurs. A cette question, les réponses des étudiants regroupent :

- 101 occurrences centrées **sur la personne et ses qualités ou caractéristiques**. Les éléments le plus souvent cités sont :

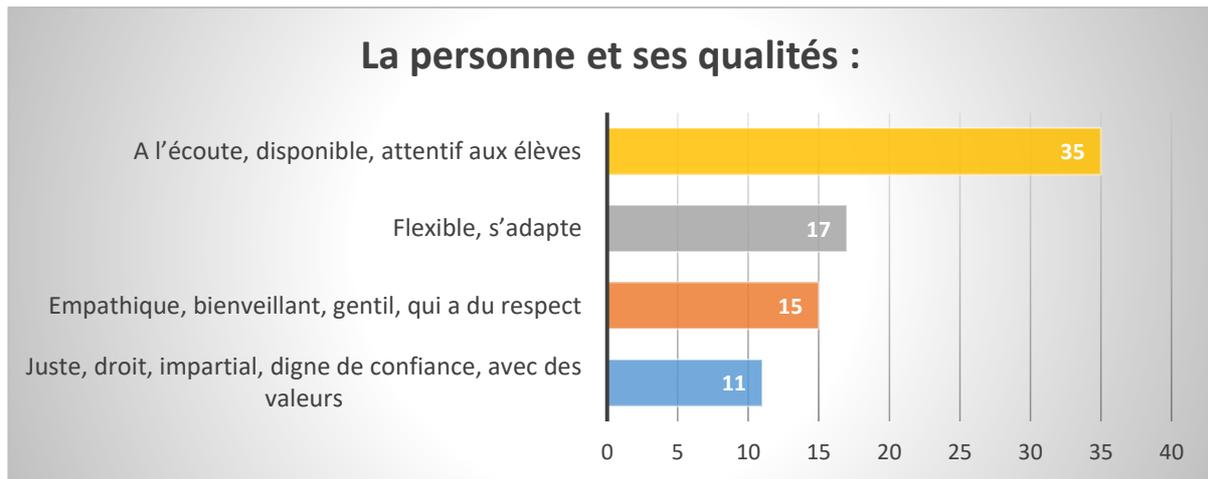


Figure 12 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants (en nombre de fois où le mot a été cité)

- 132 occurrences qui décrivent des **actions de l'enseignant**. Les éléments le plus souvent mentionnés sont un enseignant qui... :

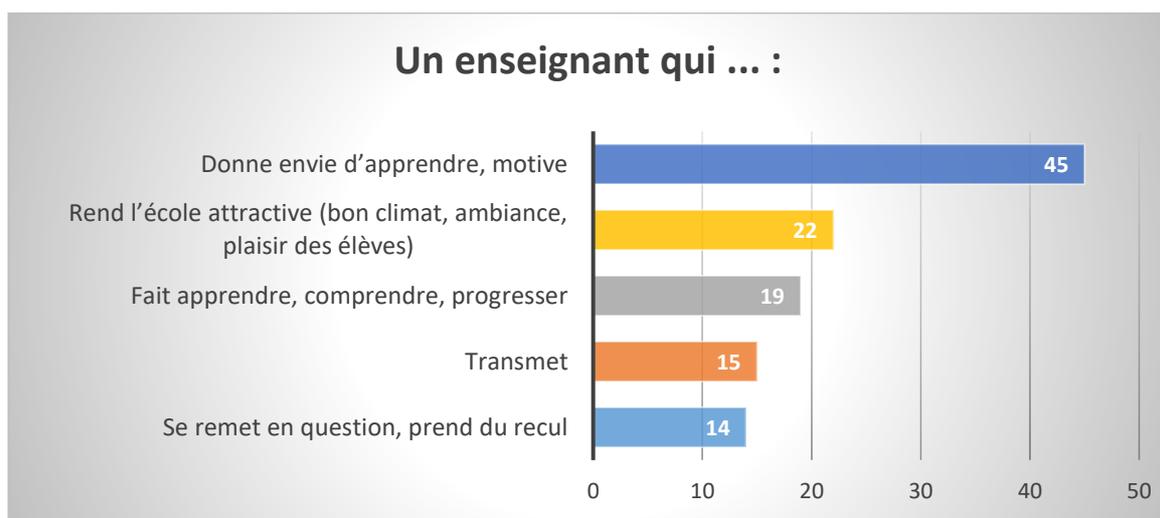


Figure 13 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants (en nombre de fois où le mot a été cité)

- 56 occurrences qui mettent en évidence **certains termes liés à des éléments précis du métier**. Les plus fréquemment cités sont :

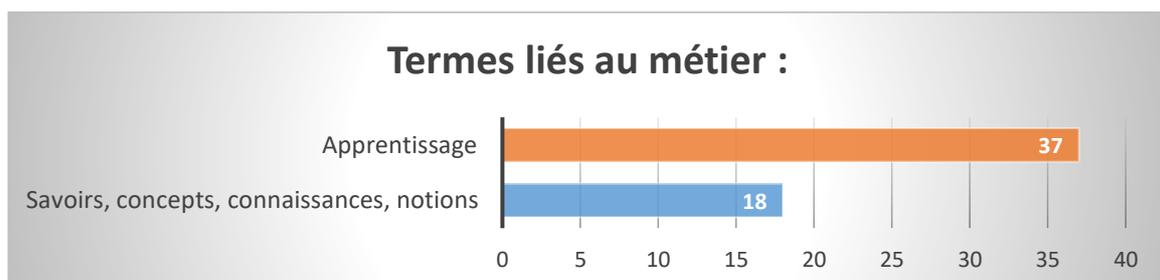


Figure 14 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants (en nombre de fois où le mot a été cité)

6.1.4 Quel est leur sentiment d'efficacité :

Grâce à la question « **A ce stade de votre formation, vous sentez-vous prêt à tenir une classe ? En quelques mots, pour quelles raisons ?** » nous avons accès à la perception qu'ils ont de leur efficacité personnelle au début de la formation. A cette question, parmi les 87 étudiants : 12 ont répondu oui (14%), 10 ont répondu à la fois oui et non (11% partiellement prêts), et 65 ont répondu non (75%).

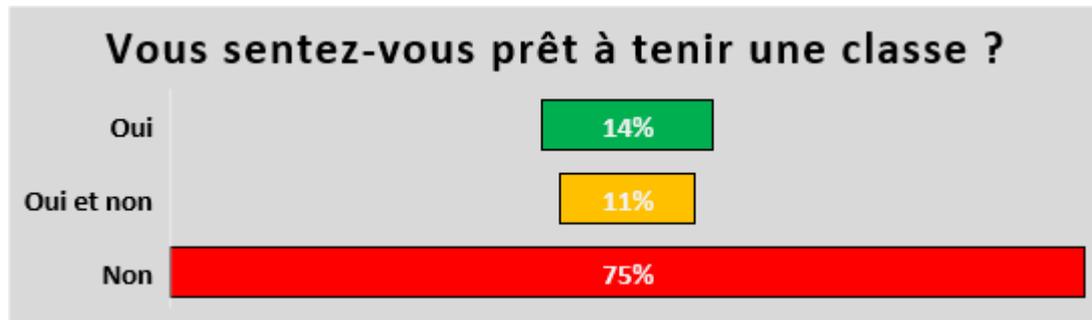


Figure 15 : Tableau récapitulatif des réponses des étudiants

- Les éléments évoqués par les 12 étudiants qui **se sentent prêts** sont par exemple :

Je suis prêt car ce métier s'apprend beaucoup sur le terrain.
J'ai des bons moyens à disposition (PER et théorie).
Je suis capable d'être dynamique et d'établir un contact adéquat avec mes élèves.
J'ai conscience du travail nécessaire à fournir.
J'ai de l'expérience dans la gestion d'un groupe (entraîne équipe de basket-ball).
Je pense pouvoir donner un cours sans problème.
Je pense avoir les connaissances dans les matières.
J'ai un vécu qui me transfère une certaine maturité et de l'expérience.

- Les éléments mentionnés par les 10 étudiants qui se sentent **partiellement prêts** (oui et non) sont principalement :

Je m'en sens capable mais il me manque des connaissances, des savoirs.
J'ai des savoirs mais il faut savoir comment les enseigner.
Je pense être apte à donner un cours mais pas à gérer tout ce qui peut se passer.
Pas tout à fait prêt, je dois encore acquérir beaucoup de choses.
Je me sens à l'aise mais j'ai peur de ne pas savoir comment réagir dans certaines situations.
Je me sens prête à donner quelques leçons mais pas à devoir gérer une classe entière. Je connais mal les objectifs du PER et je n'ai pas assez d'expérience.
Je suis prête à essayer mais je ne dispose pas encore d'assez de théorie ni de pratique.
J'ai pu déjà retirer des astuces mais il me manque encore beaucoup de concepts pour gérer la totalité de la classe.

- Les manques identifiés par les 65 étudiants qui disent **ne pas se sentir prêts** sont :

Propositions	Occurrences
Le manque de savoirs, de connaissances, de théorie, de didactiques	27
Le manque d'outils, de méthodes	24

La grande complexité du métier, les grandes responsabilités	21
Le manque d'expérience, de pratique	17
Le manque d'assurance, de confiance, d'autorité, de posture	4

Si le 75% des étudiants ne se sent pas prêt, il y a tout de même un étudiant sur quatre qui pense pouvoir plus ou moins se débrouiller, comme si être enseignant relevait du mythe qu'il suffit de pratiquer un peu pour vite apprendre (voire même qu'il s'agit plus d'avoir ou non la vocation pour être un bon enseignant ?). Ou encore qu'avoir une expérience d'accompagnement d'enfants (club de sport, travail en colonie, avoir des frères et sœurs plus jeunes, ...) puisse garantir les qualités nécessaires pour ce métier ? Nous retrouvons ici des éléments proches du paradigme de l'enseignant artisan de Paquay (1994), qui apprend les ficelles du métier sur le terrain, par compagnonnage.

6.2 Brève analyse des points précédents

Avant d'aller plus loin et de réellement développer notre analyse au point 6.4, en guise de synthèse de ces quelques éléments sur ce que disent les étudiants du début de formation sur le métier, nous pouvons déjà constater que les réponses semblent mettre en exergue assez clairement une conception du métier consistant avant tout à :



transmettre pour le maître (cité 59 fois en réponse à la question « enseigner c'est »)



acquérir pour l'élève (cité 42 fois en réponse à la question « apprendre c'est »)

Le verbe *transmettre*, précisément, est cité par plus de 62% des étudiants en réponse à la question « enseigner c'est » (55 étudiants sur 87 le citent alors que 4 supplémentaires parlent de « donner », ce qui va dans le même sens). Le verbe *acquérir*, concernant la question « apprendre c'est », est quant à lui cité par plus de 48% des répondants (42 étudiants sur 87).

A travers les réponses à la question « Vous sentez-vous prêt à tenir une classe ? » nous distinguons également cette forte représentation du métier comme activité de transmission puisque, quelle que soit la réponse donnée (que ce soit « oui », « partiellement », ou « non »), des éléments tendant vers le modèle transmissif apparaissent. Par exemple :

- « Je suis prêt parce que j'ai de bons moyens à disposition... », « J'ai les connaissances nécessaires... », « Je pense pouvoir donner un cours sans problème... » (comme si, en résumé, les étudiants disaient : je possède ou connais déjà ce qu'il y a à transmettre).
- « Je suis partiellement prêt parce que je suis apte à donner un cours, je peux le faire, mais il me manque des connaissances... » (sous-entendu : quand j'aurai ces connaissances, je pourrai les transmettre ?), « Je me sens prête à donner quelques leçons, à gérer un cours, mais pas forcément à gérer tout ce qui peut se passer... », « Je

me sens à l'aise devant une classe... mais je ne sais pas comment agir dans certaines situations ». Ce discours semble laisser paraître que transmettre n'est pas le problème (pour autant qu'on ait les connaissances requises => faire la classe au sens de Saujat, 2004) mais que c'est plutôt tout ce qu'il y a à gérer pour prendre ou tenir une classe (toujours au sens de Saujat) qui les inquiète plus.

- « Je ne suis pas prêt parce que je manque de savoirs, de connaissances, ... » (encore une fois, ceci pourrait laisser entendre d'une certaine manière qu'il s'agit de posséder toutes ces connaissances pour n'avoir plus qu'à les transmettre ensuite).

Le fait que les savoirs et les connaissances apparaissent si souvent, autant quand il est question de définir ce qu'est *apprendre* (où "savoirs" est cité 42 fois et "connaissances" 37 fois) que pour préciser ce qu'est *enseigner* ("savoirs" est cité 41 fois et "connaissances" 12 fois), semble renforcer cette croyance que l'enseignement est avant tout une histoire de transmission et d'acquisition d'éléments (à l'instar du modèle du *maître instruit* de Paquay (1994), orienté vers la maîtrise et la transmission de savoirs).

Le constat que l'approche transmissive ressort si fortement peut également être mis en lien avec les travaux de Saujat ainsi qu'avec l'étude rapportée par Devos & Paquay qui « suggèrent une tendance des enseignants débutants à retourner à des pratiques pédagogiques plus directes, traditionnelles, et ancrées dans un cadre disciplinaire strict. » (Devos & Paquay, 2010, p. 8).

Parallèlement, c'est plutôt un autre modèle qui semble se dégager lorsque les étudiants sont interrogés sur leur idéal (« Quel est l'enseignant que j'ai envie de devenir ? »). Il est quelque peu étonnant de voir que ce n'est pas le modèle de « l'enseignant qui transmet » qui ressort le plus fortement (cité seulement 15 fois), mais que ce sont plutôt des caractéristiques du paradigme personnaliste de Paquay à travers *l'enseignant personne* qui apparaissent. Ce sont surtout des qualités du genre : « à l'écoute, disponible, attentif aux élèves » qui sont souhaitées (citées 35 fois). Il s'agit ici de l'enseignant qui donne la priorité à la qualité de la relation éducative et au développement de soi, de l'enseignant qui donne envie et motive (cité 45 fois), ou qui rend l'école attractive (« climat, ambiance, plaisir des élèves » : cité 22 fois). Nous pouvons également relier ces éléments aux qualités humaines de *l'acteur social* de Paquay (1994), qui considère son rôle d'enseignant dans sa dimension sociétale et qui met l'accent sur des aspects relationnels.

Ces premiers éléments sur leur vision du rôle d'enseignant et sur leurs représentations et croyances à propos d'aspects fondamentaux du métier nous amènent maintenant à rechercher ce que ces étudiants de début de formation initiale voient dans de courtes vidéos de situations de classe, afin d'approfondir les connaissances que nous avons sur les préoccupations qui peuvent être les leurs.

6.3 Que voient-ils dans des vidéos de situations-types ?

Pour cette partie, les étudiants ont visionné quatre extraits vidéo de situations de classe portant chacun sur une thématique précise :

1. Une communication de consignes
2. Une régulation individualisée pour une élève en difficulté
3. Une interaction entre élèves qui s'expliquent un élément
4. Une situation de gestion de classe (file d'élèves qui attendent de faire corriger leur travail).

Les réponses apportées après le visionnage de ces vidéos nous permettent d'entrevoir ce que repèrent les étudiants à travers ces exemples-types. Qu'est-ce qui les préoccupe, les marque, ou attire leur attention ? Ou à l'inverse, que ne semblent-ils pas voir ? Qu'est-ce qui, passé au crible de leurs filtres personnels, fait sens pour eux ? Comment semblent-ils se positionner face à différents enjeux du métier ?

Après une exposition très factuelle des éléments les plus fréquemment cités, nous tenterons de répondre à ces questions par le biais d'une analyse plus pointue dans la partie 6.4.

6.3.1 Vidéo 1 : Communication de consignes²²

Dans cette courte vidéo de 47 secondes, la maîtresse est debout devant le tableau et tient dans ses mains une feuille contenant un schéma mathématique. Elle questionne l'ensemble de la classe pour savoir à quoi il correspond. 87 étudiants sur 87 ont répondu à la question « **Qu'est-ce qui retient votre attention ?** » à propos de cette vidéo (N=87). Parmi les réponses nous dénombrons :

- 132 occurrences centrées sur **les actions de la maîtresse**. Les éléments le plus souvent relevés par les étudiants sont :

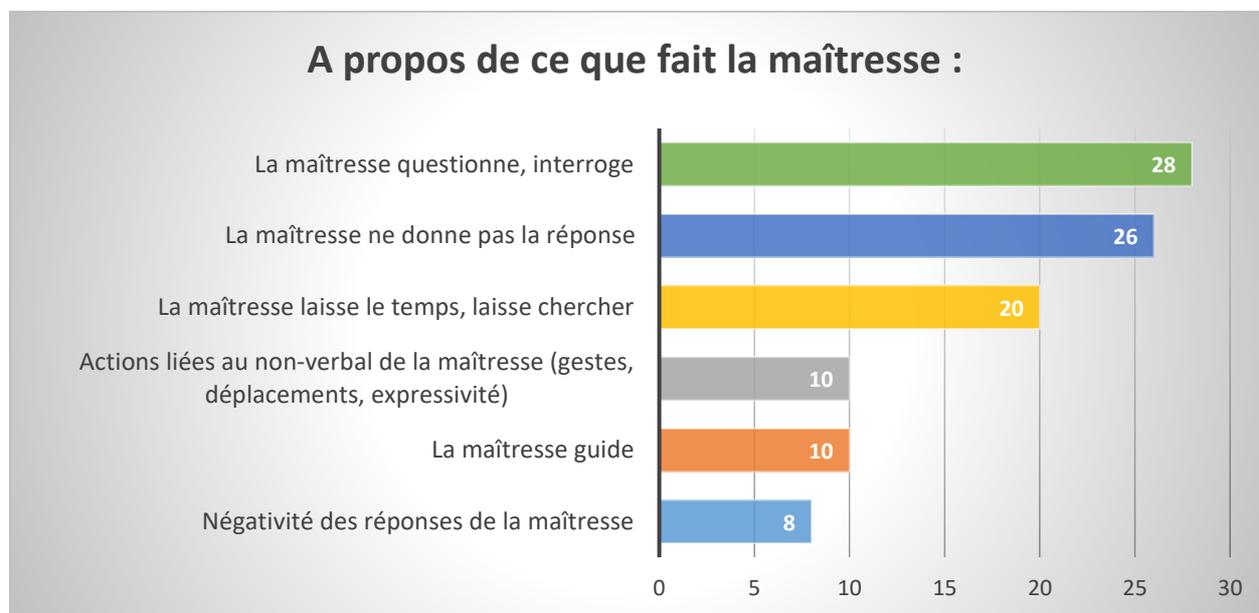


Figure 16 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 1 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

²² Provenance Sylvia Démarrer la séance : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/reportage-argenteuil/du-cote-des-enseignants/sylvia-ce1>

- 50 occurrences centrées sur **les élèves**. Les éléments le plus souvent relevés par les étudiants sont :

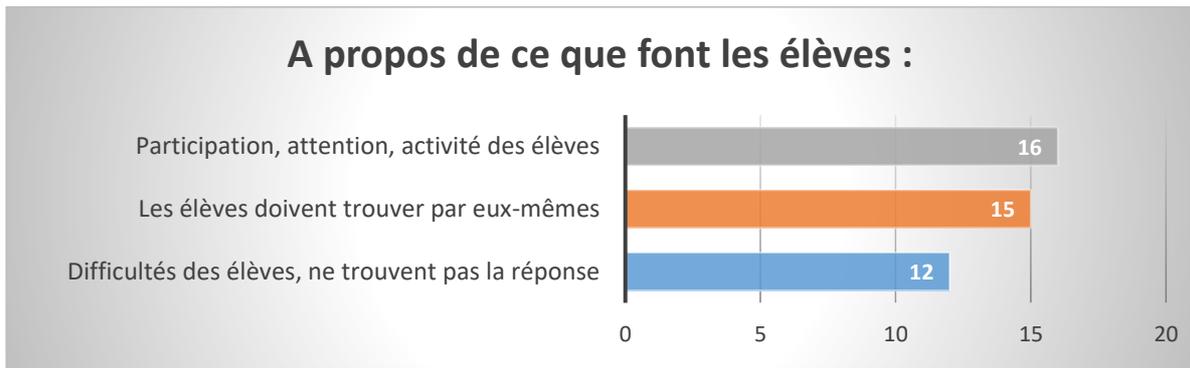


Figure 17 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 1 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 29 éléments centrés sur **l'organisation ou le matériel**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

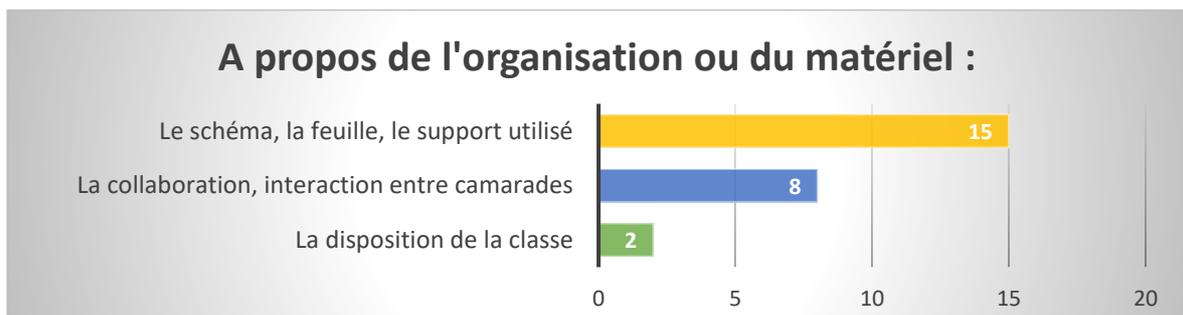


Figure 18 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 1 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- Il y a très peu **d'appréciations, de jugements de valeur** relevés à propos de cette vidéo (à peine 7 éléments isolés qui ne se recoupent pas).

Après avoir vu cette vidéo, à la question « **Dans quelle mesure ce mode de fonctionnement pourrait être ou devenir le vôtre ?** », voici les résultats du positionnement des étudiants sur une échelle mesurant le degré de conformité de leur mode de fonctionnement habituel ou hypothétique par rapport au mode opératoire suggéré dans l'extrait vidéo :

	N	%
Score 1 (pourrait l'être ou le devenir à 0-10%)	3	3%
Score 2 (pourrait l'être ou le devenir à 11-30%)	9	10%
Score 3 (pourrait l'être ou le devenir à 31-50%)	10	11%
Score 4 (pourrait l'être ou le devenir à 51-70%)	17	20%

Score 5 (pourrait l'être ou le devenir à 71-90%)	36	41%
Score 6 (pourrait l'être ou le devenir à 91-100%)	12	14%
Total	87	100%

Figure 19 : Tableau récapitulatif du positionnement des étudiants à propos de la vidéo 1 (en pourcentages)

Nous constatons une adhésion somme toute mitigée à ce mode de fonctionnement puisque, en regroupant les résultats des scores 5 et 6, 55% des étudiants se situent dans l'écart de 71 à 100% de conformité avec ce modèle alors que 13% ne le plébiscitent pas ou très peu (entre 0 et 30% de conformité). C'est toutefois le score 5 qui récolte le plus de votes (41%).

6.3.2 Vidéo 2 : Régulation individualisée pour un élève en difficulté²³

Dans cette deuxième vidéo qui dure 1 minute et 16 secondes la maîtresse vient contrôler le travail d'une élève (opérations mathématiques) et lui apporte une régulation sur ce qu'elle a déjà fait. 83 étudiants sur 87 ont répondu à la question « **Qu'est-ce qui retient votre attention ?** » à propos de cette vidéo (N=83). Parmi les réponses il y a :

- 143 occurrences centrées **sur les actions de la maîtresse**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

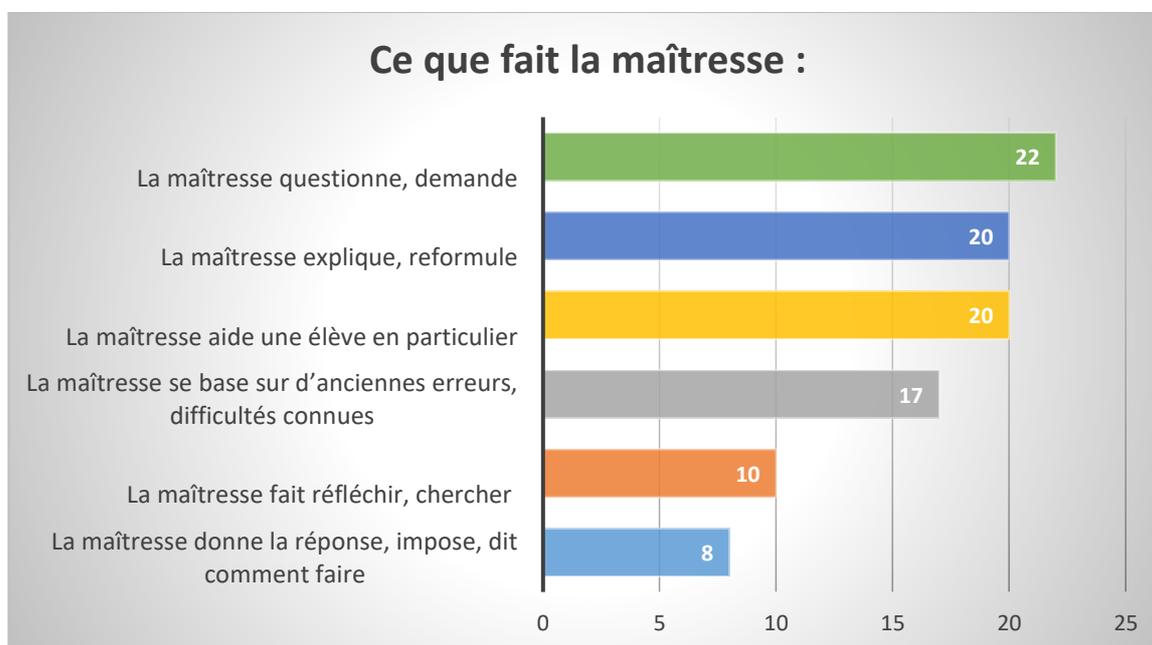


Figure 20 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 2 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

²³ Provenance : Marianne CM2, 1er cas d'élève : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/reportage-argenteuil/du-cote-des-enseignants/marianne-cm1>

- 38 occurrences centrées **sur l'élève**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

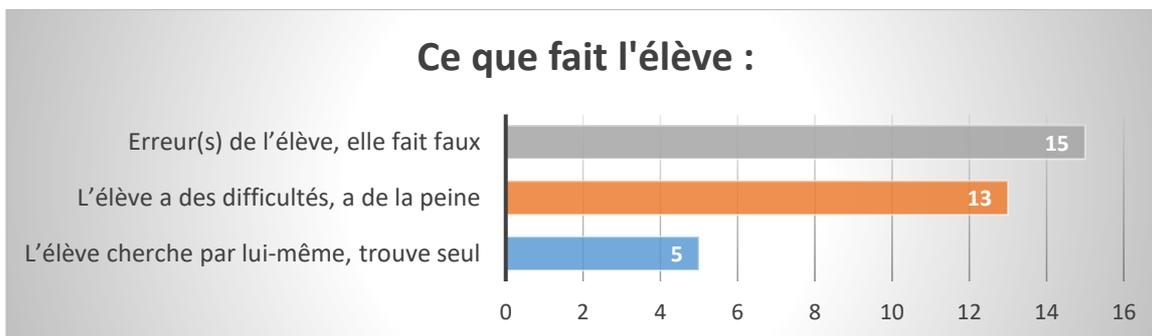


Figure 21 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 2 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 19 éléments centrés **sur l'organisation ou le matériel**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

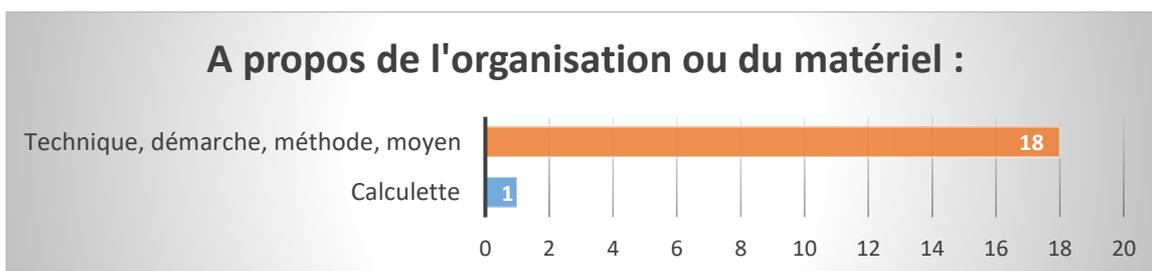


Figure 22 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 2 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- Il y a très peu **d'appréciations, jugements de valeur** relevés pour cette vidéo. Nous notons tout de même que 8 étudiants relèvent des éléments négatifs sur le ton de la voix de la maîtresse, son volume trop fort, agressif, pas assez doux.

Après avoir vu cette vidéo, à la question « **Dans quelle mesure ce mode de fonctionnement pourrait être ou devenir le vôtre ?** », voici les résultats du positionnement des étudiants :

	N	%
Score 1 (pourrait l'être ou le devenir à 0-10%)	4	5%
Score 2 (pourrait l'être ou le devenir à 11-30%)	8	10%
Score 3 (pourrait l'être ou le devenir à 31-50%)	6	7%
Score 4 (pourrait l'être ou le devenir à 51-70%)	9	11%

Score 5 (pourrait l'être ou le devenir à 71-90%)	30	36%
Score 6 (pourrait l'être ou le devenir à 91-100%)	26	31%
Total	83	100%

Figure 23 : Tableau récapitulatif du positionnement des étudiants à propos de la vidéo 2 (en pourcentages)

Nous constatons une adhésion assez importante à ce mode de fonctionnement puisque 67% des étudiants se situent dans l'écart de 71 à 100% (en regroupant les scores 5 et 6), alors que 15% ne s'imaginent pas ou peu adopter ce modèle (0-30% de conformité). Comme pour la première vidéo, c'est le score 5 qui récolte le plus de voix (36%).

6.3.3 Vidéo 3 : Interaction entre élèves qui s'expliquent un élément²⁴

Dans cette vidéo qui dure 1 minute et 17 secondes, nous voyons deux élèves qui travaillent ensemble, assis à un banc, sur un exercice mathématique. L'une des deux explique comment faire à l'autre. 82 étudiants sur 87 ont répondu à la question « **Qu'est-ce qui retient votre attention ?** » à propos de cette vidéo (N=82). Parmi les réponses il y a :

- 6 occurrences centrées **sur les actions de la maîtresse**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

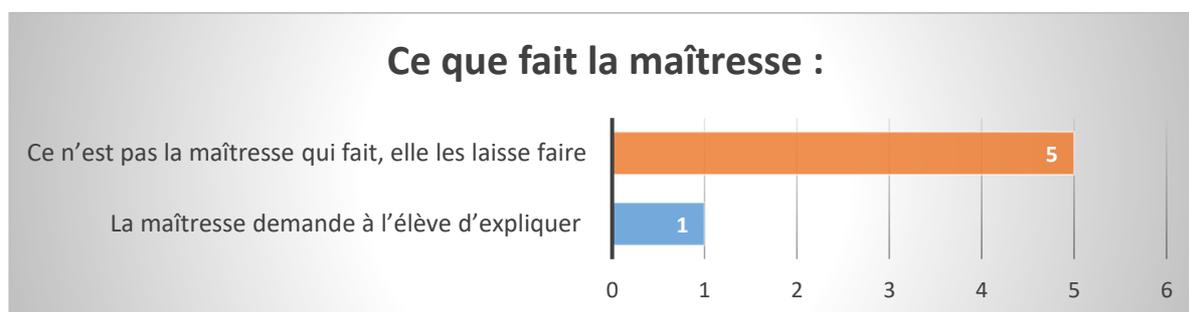


Figure 24 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 3 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 111 occurrences centrées **sur les élèves**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

²⁴https://drive.switch.ch/remote.php/webdav/Films_questionnaire_FEP/Extraits_finaux/Entraide_eleves_caps_ule.mov [Provenance : films de Valérie Lussi Borer]

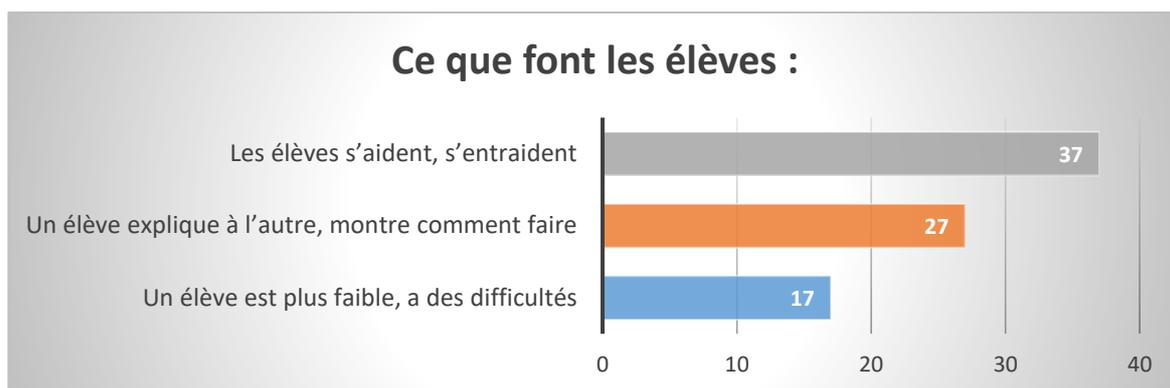


Figure 25 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 3 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 60 éléments centrés **sur l'organisation, le dispositif, la manière de faire**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

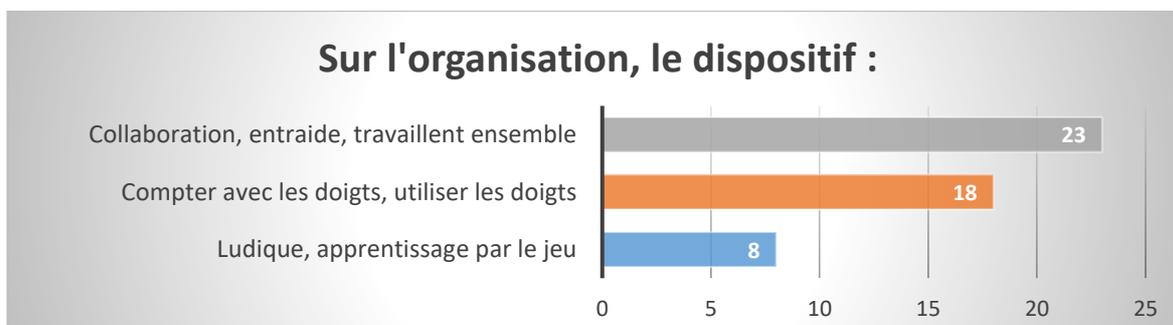


Figure 26 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 3 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 16 éléments sont centrés **sur des appréciations, des jugements de valeur**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

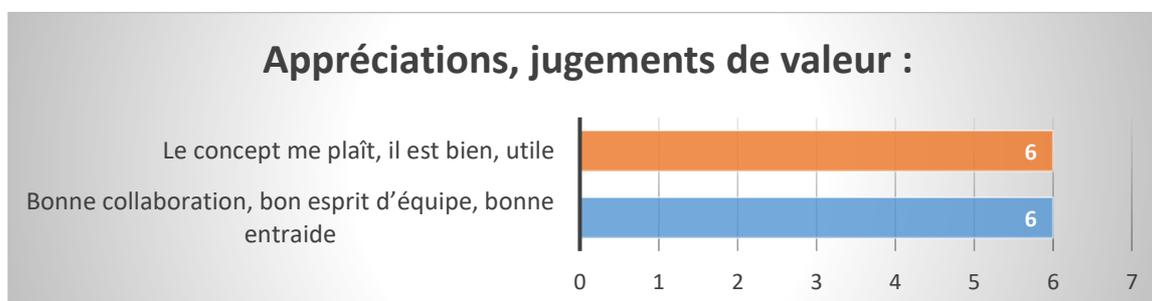


Figure 27 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 3 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

Après avoir vu cette vidéo, à la question « **Dans quelle mesure ce mode de fonctionnement pourrait être ou devenir le vôtre ?** », voici les résultats du positionnement des étudiants :

	N	%
Score 1 (pourrait l'être ou le devenir à 0-10%)	0	0%
Score 2 (pourrait l'être ou le devenir à 11-30%)	1	1%
Score 3 (pourrait l'être ou le devenir à 31-50%)	7	9%
Score 4 (pourrait l'être ou le devenir à 51-70%)	8	10%
Score 5 (pourrait l'être ou le devenir à 71-90%)	36	44%
Score 6 (pourrait l'être ou le devenir à 91-100%)	30	37%
Total	82	100%

Figure 28 : Tableau récapitulatif du positionnement des étudiants à propos de la vidéo 3 (en pourcentages)

Nous constatons une forte adhésion, voire une identification à ce type de fonctionnement puisque 81% des étudiants se situent dans l'écart de 71 à 100% (en regroupant les scores 5 et 6), et que seul 1% ne plébiscite pas ce modèle (entre 0 et 30% d'adhésion). A nouveau, c'est le score 5 qui récolte le plus de votes (44%).

6.3.4 Vidéo 4 : Situation de gestion de classe (file en attente de correction)²⁵

Dans cette vidéo de 55 secondes, nous voyons la maîtresse assise à son bureau, qui corrige les travaux des élèves. Plusieurs élèves font la file devant son bureau pour lui faire corriger leur fiche pendant que d'autres travaillent à leur place. 77 étudiants sur 87 ont répondu à la question « **Qu'est-ce qui retient votre attention ?** » à propos de cette vidéo (N=77). Parmi les réponses il y a :

- 32 occurrences centrées **sur les actions de la maîtresse**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

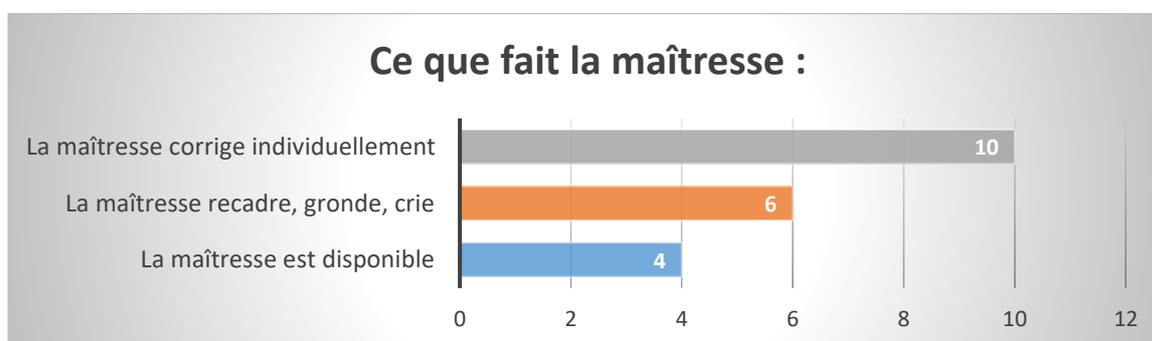


Figure 29 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 4 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

²⁵https://drive.switch.ch/remote.php/webdav/Films_questionnaire_FEP/Extraits_finaux/Aide_bureau_capsule.mov [Provenance : films de Valérie Lussi Borner]

- 109 occurrences centrées **sur les élèves**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

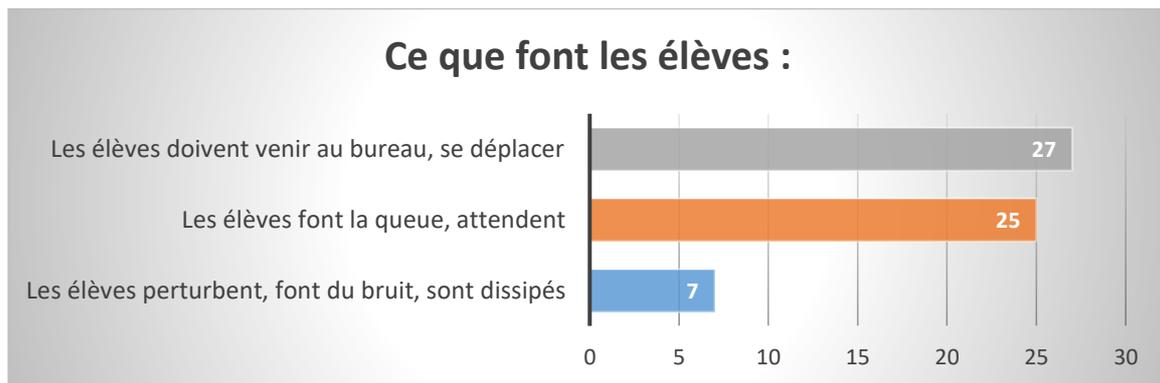


Figure 30 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 4 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

- 29 éléments sont centrés sur des **appréciations, des jugements de valeur**. Les éléments le plus souvent relevés sont :

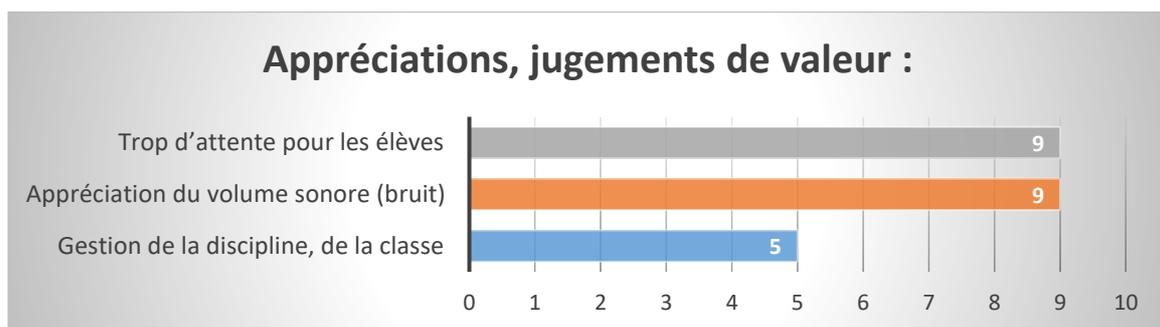


Figure 31 : Tableau récapitulatif des éléments cités par les étudiants en réponse à la question « Qu'est-ce qui retient votre attention ? » à propos de la vidéo 4 (en nombre de fois où l'élément a été cité)

Après avoir vu cette vidéo, à la question « **Dans quelle mesure ce mode de fonctionnement pourrait être ou devenir le vôtre ?** », voici les résultats du positionnement des étudiants :

	N	%
Score 1 (pourrait l'être ou le devenir à 0-10%)	7	9%
Score 2 (pourrait l'être ou le devenir à 11-30%)	4	5%
Score 3 (pourrait l'être ou le devenir à 31-50%)	14	18%
Score 4 (pourrait l'être ou le devenir à 51-70%)	19	25%
Score 5 (pourrait l'être ou le devenir à 71-90%)	27	35%
Score 6 (pourrait l'être ou le devenir à 91-100%)	6	8%
Total	77	100%

Figure 32 : Tableau récapitulatif du positionnement des étudiants à propos de la vidéo 4 (en pourcentages)

Nous constatons que 43% des étudiants adhèrent fortement (entre 71 et 100%) à ce mode de fonctionnement (en regroupant les scores 5 et 6), alors que 14% semblent plutôt désapprouver, ne se voyant pas adopter ce type de pratique (accord entre 0 et 30%). Comme pour toutes les vidéos précédentes, c'est le score 5 qui récolte le plus de votes (35%).

Ce choix du score 5, commun à chaque extrait vidéo visionné, serait-il dû au fait qu'une grande partie des étudiants pourrait être amené à penser que si ces vidéos sont utilisées dans un tel questionnaire, c'est forcément qu'elles sont conformes à ce qui est attendu (biais cognitif de positivité²⁶ ou effet d'attente²⁷, sachant qu'en dépit de tous les efforts qui peuvent être faits en terme d'objectivité, la réponse à une question dépend largement à la fois du contexte dans lequel elle est posée et de la façon dont elle est posée).

Nous reviendrons sur ce résultat plus loin.

6.4 Analyse des résultats :

Les diverses réponses tirées des questionnaires m'ont permis dans un premier temps de faire une sorte de photographie de leurs croyances ou représentations et de ce qu'ils veulent devenir au début de la formation. Grâce à une analyse quantitative de la multitude de données fournies par ces questionnaires, il serait certainement possible de déduire des profils plus précis et de classer les étudiants dans des groupes afin de définir des tendances. Cependant, ce qui me semble intéressant en regard des objectifs visés par cette recherche, est avant tout d'ordre qualitatif. Les éléments récoltés sur les vidéos amènent plus de substance afin d'entrevoir des éléments plus personnels, des ressentis, les choses qu'ils repèrent et donc ce qui les préoccupe, ce qui les marque ou attire leur attention compte-tenu du stade de leur formation. Nous sommes ainsi en mesure d'examiner ce qui, passé au crible de leurs filtres personnels, est signifiant pour eux ou encore comment ils semblent se positionner face à différents enjeux du métier.

Plutôt que de détailler les résultats de chaque vidéo je vais apporter une analyse plus globale en me ciblant sur quelques éléments précis. En reprenant les différents concepts exposés dans le cadre théorique, nous allons tenter de distinguer ce qui ressort de l'analyse pour chacun des éléments choisis.

Commençons par les croyances ou représentations des étudiants. Nous avons déjà analysé plus haut les représentations dominantes sur ce qu'est « enseigner » et c'est qu'est « apprendre » pour eux. Nous avons également relevé que le degré de conformité majoritairement choisi par rapport à leur fonctionnement habituel ou hypothétique correspond à chaque fois au score 5 (adhésion entre 71 et 90%), pour l'ensemble des vidéos qui leur ont été présentées. L'extrait vidéo qui provoque la plus forte identification chez les étudiants est toutefois celle où l'on voit uniquement deux élèves à leur banc qui travaillent ensemble sur un exercice mathématique. Alors que la représentation dominante des étudiants à propos du métier consiste à transmettre et à acquérir, il pourrait sembler un peu surprenant de constater que c'est la situation de classe montrant un travail entre élèves, dans

²⁶ Le biais de positivité désigne le fait, que, toutes autres choses égales, il est plus facile de répondre positivement que négativement à une question, quelle que soit la question.

²⁷ L'effet d'attente est le principe selon lequel la personne répond ce qu'elle croit que l'on attend d'elle.

une relation censée être horizontale et de type plutôt socioconstructiviste que transmissif, qui est le plus fortement plébiscitée. Mais à y regarder de plus près, bien que l'enseignante soit absente de cette vidéo, le modèle magistral et transmissif apparaît tout de même puisque l'élève qui explique à sa camarade comment il faut faire joue parfaitement le rôle de « petite maîtresse » en reproduisant instinctivement ce que l'enseignante aurait sans doute fait (guider sa camarade, expliquer les choses sans toutefois faire à sa place, ni lui donner la réponse tout de suite). Nous pouvons noter également que les étudiants ne semblent pas dérangés par ce mode de fonctionnement. Ils repèrent majoritairement de l'entraide, de la collaboration entre élèves qui travaillent ensemble, mais ne semblent pas se questionner sur l'inactivité et la passivité d'une des deux élèves. Un œil plus aguerri ne qualifierait certainement pas ce mode d'action d'entraide...

Si, comme nous l'avons vu par le biais de plusieurs auteurs dans le cadre conceptuel, les croyances guident les pensées et les actes en servant de filtres, et si l'on convient, en fonction des réponses données par les étudiants, qu'ils ont une représentation plutôt traditionaliste du métier, retrouve-t-on l'influence de ces croyances dans l'analyse qu'ils ont faite des vidéos ou voit-on apparaître une autre tendance lorsqu'il se positionnent sur des situations réelles ? On pourrait supposer, notamment en constatant ce que disent les étudiants d'eux-mêmes par rapport aux qualités attendues pour être l'enseignant qu'ils ont envie de devenir, qu'un idéal de gestion démocratique et humaniste peut se refléter dans leur lecture des vidéos. Mais les réponses apportées globalement laissent apparaître beaucoup de dimensions normatives. On remarque que les étudiants semblent très accrochés aux valeurs traditionnelles, à cette vision un peu éculée de l'enseignant qui est celui qui sait et fait, qui transmet et guide et donc, celui par qui tout passe. Les notions de délégation ou d'autonomie des élèves sont très minoritaires alors que l'importance donnée au contrôle de la situation ou à des aspects de gestion de la classe transparaît assez clairement. Leur niveau de perception semble très instinctif et immédiat. Ce monde normatif est très fort chez les enseignants débutants, comme si c'était avant tout « les tripes » qui parlaient sans qu'ils ne soient encore capables d'analyser plus en profondeur ce qui se joue en arrière-plan. Les croyances semblent avoir dans ce cas cette fonction normative, relevée par Crahay et al. (2010), qui définirait ce qui est licite, tolérable ou non dans ce contexte social donné, tout en servant de filtre à ce qui est repéré.

Cet aspect nous fait aussi penser à ce que relèvent Goyette et Martineau (2018) à propos des tensions identitaires vécues en formation, à savoir que, face à la réalité (même si elle n'est que projetée dans une vidéo), ces futurs enseignants semblent devoir abandonner l'image idéalisée du métier (et de soi dans le métier) pour faire face à la réalité. J'en veux pour preuve l'important décalage que je ressens entre ce que mentionnent les étudiants quand ils parlent de l'enseignant qu'ils ont envie de devenir et les éléments sur lesquels ils focalisent leur attention dans les vidéos. Alors que leur « image idéale » du métier fait référence avant tout à des qualités personnelles comme : « attentif, à l'écoute, disponible, flexible, empathique, bienveillant, ... » ou à des actions du type : « donne envie, motive, rend l'école attractive, ... », ces éléments ne transparaissent pas (ou que très peu) dans leurs retours à propos des vidéos. Comme si ce qui passait au travers de leurs filtres n'était quasiment lié qu'au faire, au concret du moment, à l'immédiat de l'action et non aux valeurs sous-jacentes. Ainsi, il est presque uniquement question de ce que font les personnes (la maîtresse ou les élèves), sans considération de pourquoi elles le font.

Ceci nous amène à tirer des parallèles avec la question des préoccupations qui semblent être les leurs à travers ce qu'ils repèrent dans ces vidéos. Les catégories définies par Fuller sont-elles décelables dans leurs analyses ?

Nous constatons à un niveau très global que les catégories que nous avons pu relever par rapport aux réponses des étudiants sont :

Catégories	Occurrences
Ce que fait la maîtresse	313
Ce que fait l'élève (ou les élèves)	308
Des éléments liés à l'organisation, au matériel, au dispositif	108
Des appréciations, jugements de valeur	60

Les éléments relevant ce que la maîtresse fait, ce que l'élève fait et ce qui touche à l'organisation, apparaissent dans les réponses des étudiants pour les quatre vidéos. Les appréciations, jugements de valeurs sont surtout présents pour les vidéos 3 et 4 et très peu relevés pour les vidéos 1 et 2. La catégorie qui semble le plus retenir l'attention des étudiants est ce que la maîtresse fait avec 313 éléments mentionnés sur l'ensemble des vidéos. Suivent de près les préoccupations sur ce que l'élève fait avec 308 éléments relevés dans l'ensemble. Ce qui concerne l'organisation ou le matériel n'arrive que plus loin avec 108 références.

Nous pourrions rapprocher la catégorie de ce que fait la maîtresse avec la phase « d'inquiétudes centrées sur soi-même » de Fuller, les étudiants se projetant certainement dans le rôle de l'enseignant lorsqu'ils regardent les vidéos. On peut donc raisonnablement penser que lorsqu'ils relèvent ce que la maîtresse fait, ils s'imaginent à sa place et sont donc susceptibles de se préoccuper d'eux-mêmes comme s'ils étaient dans la même situation. Cela rejoint le caractère très égocentré des préoccupations que Fuller a relevé, les événements étant analysés à travers le filtre de leur subjectivité, liée au rôle qu'ils endosseront (que se passe-t-il pour la personne qui tient le rôle auquel je me destine ? Que fait-elle ?).

Nous constatons aussi que l'attention est fortement portée sur ce que fait l'élève, notamment dans la vidéo 3 qui ne montre que deux élèves en interaction, sans présence de la maîtresse (c'est donc logique qu'il y ait autant d'éléments relevés à propos des élèves pour cette vidéo et si peu concernant l'enseignante). Une différence notable est toutefois à relever par rapport à la catégorie de préoccupations de Fuller concernant les élèves : dans notre cas, si les étudiants sont bien attentifs et préoccupés par les élèves, ce n'est pas dans un souci d'efficacité de l'enseignement en étant focalisés sur son impact mais cela se rapproche plutôt du souci de « prendre » ou de « tenir » la classe (Saujat, 2004). Ce sont ici des aspects de gestion de classe qui semblent préoccuper les étudiants. Saujat (2004 ; Félix & Saujat, 2007) relève d'ailleurs avec pertinence la difficulté pour les enseignants novices d'imbriquer gestion de la classe et nécessités didactiques dans leurs gestes professionnels, en devant notamment faire des compromis entre sens et efficacité. Il relève également cette double contrainte du débutant qui doit assumer ce double apprentissage : le sien et celui de ses élèves. Sa « survie » en classe semble alors passer avant tout puisque comme le mentionnent Félix & Saujat (2007, p. 5) les novices sont souvent trop occupés à « surcompenser » les phénomènes anxiogènes qui émergent de la prise en main de la classe (et donc à faire des choix dictés par ce genre de préoccupations très égocentrées).

Ces préoccupations liées à leur « survie » en termes de gestion de classe se retrouvent principalement dans les réponses apportées à la question « A ce stade de votre formation, vous sentez-vous prêt à tenir une classe ? En quelques mots, pour quelles raisons ? ». On y relève passablement d'inquiétudes par rapport à « tout ce qui peut se passer » dans une classe : « J'ai peur de ne pas savoir comment réagir dans certaines situations », « Je ne suis pas prête à gérer une classe entière, ... je n'ai pas assez d'expérience », « Il me manque encore beaucoup de concepts pour gérer la totalité de la classe », « Il me reste beaucoup à apprendre quand (sic) à la tenue d'une classe... », « Je n'ai pas assez d'outils qui me permettent de gérer la discipline en classe et autres, je n'ai pas encore assez d'assurance et de confiance en moi pour assumer toutes les responsabilités que prévois (sic) le métier ». Parmi les étudiants ne se sentant pas prêts à tenir une classe, la grande complexité du métier ainsi que ses grandes responsabilités sont relevées 21 fois et le manque d'expérience et de pratique 17 fois (même si les lacunes principalement citées sont le manque de savoirs, de connaissances, de théorie, de didactiques (cités 27 fois) et le manque d'outils et de méthodes (cités 24 fois)).

Concernant la question du bien-être et de l'importance du sens de ce qui est fait, je suis un peu étonnée de ne voir que très peu apparaître ces éléments dans les réponses des étudiants. Là aussi, ils semblent plus se préoccuper de ce qui est fait que du pourquoi on le fait ou de l'impact que cela peut avoir. De manière générale, les choix opérés et le mode opératoire ne sont questionnés que très minoritairement, par quelques rares étudiants. Les réponses de la majorité des étudiants sont plutôt de type descriptif (je dis ce que je vois) qu'analytique. Les enjeux paraissent donc peu identifiés et même si certains partagent leur ressenti (« le concept me plaît », « la maîtresse est trop agressive », ...), la plupart demeure à un niveau narratif, très immédiat et instinctif. Il semble encore trop difficile pour eux de s'interroger sur la difficulté professionnelle qui peut se jouer derrière les situations de classe présentées dans les vidéos. Pourquoi l'enseignante fait ce qu'elle fait ? Ou pourquoi ne fait-elle pas certaines choses (notamment liées à la gestion de classe) ? Ce type de préoccupation n'apparaît pas dans leur discours. Plusieurs relèvent le besoin d'avoir des outils et des astuces, ce qui est une constante assez forte rencontrée ces quinze dernières années lors de mes cours de gestion de classe à la HEP-VS. Les novices sont très friands de recettes toutes faites, de trucs et astuces qu'ils n'auraient qu'à appliquer une fois sur le terrain, pensant que cela doit suffire pour gérer une classe. Cela rejoint aussi la tendance mentionnée par Devos et Paquay (2010) des enseignants débutants à retourner à des pratiques pédagogiques plus directes, traditionnelles, et ancrées dans un cadre disciplinaire strict et à leur besoin de posséder des savoirs pratiques, des routines et des automatismes permettant de s'adapter à diverses situations

N'ont-ils pas un mode de réflexion trop linéaire, influencé par de fausses croyances, qui les empêche dans un premier temps de penser les situations de manière plus dynamique et systémique ? Cette vision applicationniste me semble assez symptomatique des enseignants débutants, qui, bien que conscients de la complexité du métier, espèrent dans un premier temps résoudre les situations difficiles avec de petites recettes miracles...

7. Discussion et prolongements :

J'aurais pu dans ce travail me focaliser uniquement sur le métier, sur les compétences et les aptitudes nécessaires pour être un bon professionnel, mais j'ai plutôt eu envie de questionner la manière dont la personne voit ou fait le métier. N'y aurait-il pas une sorte de tabou dans la formation sur ce qu'on fait des valeurs des individus et sur celles véhiculées plus ou moins implicitement par l'institution ? Y a-t-il des lieux dans la formation pour en parler, les identifier, les considérer comme étant à l'œuvre au moment où il y a analyse de situations en cours ? Ou y a-t-il, comme à l'école obligatoire, toute une série d'implicites et de non-dits qui semblent tellement aller de soi que nous ne prenons même pas la peine de les interroger, nous amenant peut-être à construire la formation sur des malentendus ?

En interrogeant la construction de l'identité en formation de ces jeunes enseignants, l'élément le plus signifiant pour moi a été de me centrer sur la question du bien-être. Cet aspect (même si ce n'est pas un élément très visible dans les données recueillies) me paraît pertinent compte-tenu des difficultés à perdurer dans ce métier que le fort taux d'attrition peut laisser entrevoir. Or s'intéresser au bien-être de l'étudiant est encore souvent considéré comme une dérive psychologisante de la formation (voire même thérapeutique). Et pourtant, en donnant de l'importance à la part de personnel dans l'identité du professionnel, nous pouvons concourir à développer une identité professionnelle plus aboutie, plus congruente, en un mot : positive ! Cela rejoint ce qu'exprimait déjà Paquay en 1994 en disant que : « l'essentiel de la formation d'enseignants ne consisterait-il pas en un développement personnel lié au développement du projet professionnel ? La formation initiale ne devrait-elle pas aider l'enseignant à devenir soi, à se développer personnellement ? » (p. 26). Selon lui, il est nécessaire d'amener les enseignants à identifier et reconnaître leurs affects pour mieux prendre de la distance par rapport à ceux-ci. Sans doute, à cet effet, faudrait-il inscrire clairement le développement de ces aspects dans la formation professionnelle (Paquay, 1994, p. 28).

Travailler avec les écrits de Clot permet par ailleurs de lier la question des valeurs et des normes dans le nécessaire débat entre professionnels, comme étant une des sources du bien-être et du bien-faire du métier. Pour attribuer de la valeur à son travail (et donc du sens), l'enseignant a besoin de la reconnaissance de ses pairs, de sa hiérarchie et de ses partenaires. Il n'est pas suffisant de mettre du sens à ce que je fais seul, même si cela consiste déjà en une première étape, il faut aussi un sens partagé, en tout cas en partie, avec des gens qui font le même métier que moi.

Ceci étant posé, pourrait-on à partir de ces données de recherche, dégager des pistes pour accompagner plus efficacement les étudiants dans la construction de leur identité et de leur développement professionnel ? Ces données pourraient-elles permettre aux étudiants de conscientiser où ils se situent par rapport à certaines représentations très importantes de leur métier, qui orientent leurs apprentissages et leurs pratiques ? Qu'est-ce que ce type de recherche apporte pour comprendre les étudiants et leur vision du métier en début de formation et comment un dispositif de formation peut être mis en place pour les amener à réfléchir sur ces dimensions ?

Cela peut sembler plus évident d'amener les étudiants à prendre conscience de leurs croyances et des filtres qu'elles induisent lors des supervisions sur le terrain²⁸ puisque, contrairement aux cours en institution, l'étudiant est seul et peut être questionné en face à face suite à l'observation d'une heure d'enseignement. Cela permet de faire se rencontrer la pratique de l'étudiant et ce qu'il en dit. Ce moment de formation peut donner un certain accès à ses représentations, mais être en contrepartie biaisé par l'évaluation sommative du stage qui met l'étudiant dans des stratégies visant la réussite plutôt que la construction et le développement à long terme. La solution serait d'instaurer des visites de stage parfois uniquement formatives, afin qu'il n'ait pas recours à des mécanismes de défense et qu'il puisse être réellement authentique. C'est une question que la commission des stages de la HEP-VS étudie depuis un certain temps. Mais comme le montre Vianin (2019), en s'appuyant sur Abric dans son ouvrage sur l'accompagnement des stagiaires, l'accès au noyau de représentations n'est pas aisé et il n'est pas simple de modifier ces croyances de base. Albert Einstein ne disait-il pas : « Il est plus difficile de désintégrer une croyance qu'un atome » ?

En-dehors du dispositif des supervisions, lié directement à la pratique professionnelle, la formation dispensée en institution propose-t-elle d'autres opportunités de travailler et de développer ces aspects de représentations, d'identité et de bien-être ? En nous basant encore sur quelques apports théoriques, nous allons explorer ce qu'elle leur offre et comment elle pourrait évoluer pour mieux les accompagner. Ceci nous permettra de mettre un point final à ce travail en terminant par quelques pistes pour faire évoluer la formation.

A propos des possibilités qu'offrent les supervisions, en nous appuyant sur ce que disent Goyette et Martineau, nous pourrions relever que :

L'expérience est certes un élément incontournable dans le développement professionnel des enseignants, mais pour développer une identité professionnelle qui met un accent sur le développement psycho-individuel (Anadón & al, 2007), il faut que les étudiants, durant leur formation s'orientent vers un processus de réflexion qui va au-delà de leurs pratiques. Ils doivent réfléchir sur eux-mêmes et apprendre à se connaître comme individu afin de construire des représentations positives, ce qui se rattache au concept d'identisation de Gohier et al. (2001), pour ensuite appréhender l'environnement social dans lequel ils exerceront la profession afin de construire un sens. (Goyette & Martineau, 2018, p. 12)

Il s'agirait donc d'établir une congruence entre valeurs personnelles et environnement de travail, en mettant en place des dispositifs permettant l'émergence du sens et du bien-être lors de la formation initiale pour mieux préparer les étudiants à leurs stages et à leur insertion professionnelle. Ces dispositifs favorisant une meilleure préparation psychologique et identitaire devraient permettre de favoriser autant leur entrée dans le métier que leur capacité à y perdurer.

²⁸ La supervision consiste en une rencontre tripartite entre le stagiaire, son praticien-formateur et le superviseur (un formateur HEP). Elle a lieu dans la classe du PF en fin de stage (pour chacun des stages). Elle est constituée d'une partie d'observation du stagiaire (d'environ 60 minutes), puis d'un entretien réflexif à trois (d'environ 60 minutes).

La démarche réflexive, déjà grandement présente, devrait également favoriser le savoir-être en mettant l'accent sur l'articulation entre le faire (les compétences : ce que j'ai appris) et l'être (les ressources, les forces : ce que je suis). « Chevrier, Gohier, Anadón et Godbout (2007) proposent de favoriser la réflexion en formation initiale en questionnant davantage sur la profession, sur la représentation sur soi comme enseignant, sur les choix de carrière et les acquis de formation. » (Goyette & Martineau, 2018, p. 13).

En n'oubliant pas, comme le rappelle Wentzel (2015), qu'à trop privilégier la pratique réflexive on oublie parfois aussi que ce sont plus les compétences relationnelles qui comptent.²⁹

Selon Tardif et Lessard (1999), l'enseignement est un travail interactif à forte charge émotionnelle, où l'affectivité est omniprésente, où le professionnel met sa propre personne en jeu à travers toutes ses dimensions (cognitives, affectives, corporelles). Jusqu'à maintenant c'est surtout le cognitif qui semble avoir été privilégié. Il est donc plus que temps de donner aux autres aspects de la personne la place qu'ils méritent en formation.

Goyette et Martineau suggèrent 3 pistes pour améliorer la formation initiale :

- Changer de paradigme : arriver à une vision pédagogique commune qui reconnaît la transversalité de la compétence de l'identité professionnelle à travers la formation.
- Mieux former les enseignants universitaires afin qu'ils s'engagent plus systématiquement dans un processus de développement professionnel fondé tant sur les savoirs issus de la recherche, sur ceux issus de l'expérience que sur une connaissance d'eux-mêmes et des valeurs auxquelles ils adhèrent.
- Déconstruire les représentations erronées relatives à la profession en début de formation pour les amener à la considérer différemment.
(Goyette & Martineau, 2018, p. 15).

A propos des représentations, je nuancerais le propos en proposant plutôt de partir de ces représentations de début de formation (le noyau), de les identifier, de faire avec, pour les élaborer, les transformer, les construire à travers le processus de formation.

Comme le dit Buysse dans son article visant à favoriser un développement plus global :

Si nous souhaitons pouvoir parler de développement professionnel de futurs enseignants, comme de toute autre profession, nous devons nous préoccuper de ce qu'est le développement et de ce qui le favorise. Nous ne saurions restreindre le développement à l'élaboration de compétences. En effet, celles-ci ne sont que le reflet d'une restructuration bien plus profonde, touchant des dimensions identitaires. Il nous semble important de ne jamais perdre de vue le développement global de l'individu au sein du développement professionnel. Ce développement global comporte différentes dimensions tant cognitives qu'émotionnelles qui ne sont que difficilement dissociables. (Buysse, 2019, p. 32)

Nous pouvons également nous baser sur la sociologie du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999 ; Tardif, 2013) qui nous rappelle que :

²⁹ L'expérience de l'enseignement à distance pendant le confinement lié au Covid-19 nous l'a fortement rappelé !

L'enseignement est une pratique professionnelle qu'on ne peut faire à distance de soi, qu'il s'agit d'un travail où les savoirs et les compétences sont incorporés à la personnalité du professionnel, que l'expérience de ce travail se vit en étroite conjonction avec notre identité personnelle, en somme, qu'enseigner c'est se mettre totalement en jeu en tant que personne et qu'à cet égard, une formation initiale qui ne tient pas compte de cet aspect manque à son devoir. (Goyette & Martineau, 2018, p. 15)

Outre ce risque de la non prise en compte du développement de la connaissance de soi dans la construction de l'identité professionnelle, il existe un autre écueil dans la formation, celui du piège de morcellement.

Cela rejoint le risque lié au « paradigme d'enseignement » décrit par Tardif, selon lequel :

« l'apprentissage est fondamentalement un processus d'accumulation d'informations qui, après une certaine fréquence de pratique et un certain degré de maîtrise, deviennent des connaissances pouvant être associées à d'autres connaissances et donnant lieu, éventuellement, à des compétences » (1998, p. 37). Ce paradigme favorise le morcellement et la transmission des connaissances, les démarches de mémorisation et d'exercitation répétées, la progression de la simplicité à la complexité, les activités individuelles, et la restitution des connaissances. L'enseignant est considéré comme l'expert qui sélectionne, organise et transmet son savoir. (Devos & Paquay, 2010, pp. 6-7)

Si cette question du morcellement est exposée ici dans le cadre de l'enseignement primaire (voire secondaire), il en est certainement de même au tertiaire, dans l'enseignement à la HEP-VS³⁰. Ce problème du morcellement ou de la fragmentation que je ressens très souvent en lien avec le plan d'études que nous proposons à nos étudiants était déjà relevé par Paquay :

Mais doit-on pour autant privilégier une approche atomistique où chaque savoir-faire technique est acquis isolément ? Si on n'y prend garde, on court le risque d'un endettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. (1994, p. 17)

Le livre blanc pour un humanisme scolaire, publié en 2011 par le syndicat des enseignants romands (SER), abonde dans ce sens en reprochant à notre système scolaire d'être (trop) transmissif à tous les niveaux :

Une culture d'enseignement et d'apprentissage orientée en large mesure sur le modèle de transmission de connaissances prédomine à presque tous les niveaux du système de formation. Les contenus d'apprentissage sont généralement placés et structurés en unités spécifiques de branches établies, suivant des critères techniques et selon une norme des connaissances par disciplines datant du 19e siècle. En revanche, la logique de production et d'acquisition des connaissances n'est guère prise en considération. De telles structures curriculaires conviennent plutôt comme cadre organisationnel pour la gestion

³⁰ J'en veux pour preuve la fréquence à laquelle une même question revient chez les étudiants lorsque l'on parle de l'évaluation finale d'un cours menant à l'obtention des crédits : « Est-ce qu'on a le droit d'utiliser des éléments vus dans d'autres cours pour cette évaluation ? ». Comme si tout devait rester bien compartimenté dans des tiroirs.

administrative des institutions de formation que comme organisation d'apprentissage durablement auto-motivante et auto-contrôlée, telle qu'elle est exigée par la recherche sur l'apprentissage. Elles empêchent l'apprentissage et l'étude axés sur des projets à la base de cas et de problèmes ; une approche qui n'est pas exclusive mais généralement souhaitable à tous les degrés de l'enseignement. (Une éducation pour la Suisse du futur, Livre blanc des Académies des sciences, p. 25, cité par le livre blanc du SER, 2011, p. 10)

Dans les propositions faites dans ce livre blanc, nous retrouvons par exemple :

Abandonner complètement les disciplines, domaines et grilles horaires dans les écoles enfantines et primaires. La timide reconnaissance d'une « formation générale » dans les nouveaux programmes n'est qu'une étape. Les petits degrés souffrent depuis des lustres du découpage secondaire, voire universitaire, imposé comme modèle universel à tous les âges. Il faut oser une construction beaucoup plus naturelle et humaniste de la « couche de fond », qui va se colorer petit à petit de spécialisations dont les développements seront d'autant plus solides.

- ⇒ Renoncer à toute grille horaire disciplinaire pour respecter le but de l'atteinte des objectifs³¹.
- ⇒ Oser des organisations du travail différentes.
- ⇒ Accorder une grande liberté de fonctionnement (contrôlée), investir sur la confiance.
- ⇒ Donner des "franchises" importantes aux établissements sur la base de projets de fonctionnement.
- ⇒ Interroger le temps d'enseignement. (Livre blanc du SER, 2011, p. 19)

Ces différentes pistes me paraissent intéressantes notamment dans le but de mettre plus de sens dans ce qui est fait dans la formation initiale.

³¹ N'est-ce pas ce que vient de faire la Finlande en supprimant les matières au profit d'un cadre pluridisciplinaire ?

8. Pour ne pas conclure :

Le champ bien trop vaste de ces sujets n'ayant été qu'effleuré dans cette recherche, bien des questions restent en suspens. Plutôt que d'essayer de conclure ce travail je vais au contraire tenter d'ouvrir le champ des possibles pour la suite...

De nombreux défis, qui sont autant d'opportunités, attendent la HEP-VS et les formations d'enseignants de manière générale. Le processus d'accréditation institutionnelle dans lequel la HEP-VS est actuellement engagée nous permet notamment de réaliser une autoévaluation critique de nos forces et de nos faiblesses et d'affiner les voies dans lesquelles nous comptons nous engager pour améliorer encore notre formation. De grands projets, que l'on pourrait qualifier d'idées-forces pour l'avenir, sont déjà en route :

- ⇒ Un **nouveau référentiel de compétences**, nous permettant peut-être de moins morceler les attentes de compétences des étudiants³², va être conçu en collaboration étroite avec tous les partenaires concernés (HEP-VS mais aussi représentants du terrain, des autorités, et experts scientifiques indépendants). Ce nouveau référentiel sera également le point de départ d'une **refonte totale de notre plan d'études** avec une visée, je l'espère, plus transdisciplinaire et globale, ainsi que plus centrée sur la personne et son bien-être.
- ⇒ Le **projet pilote *Partnerschulen***, mené pour la première fois l'année écoulée (2019-2020) dans la partie germanophone du canton et reconduite cette année 2020-2021, a vu la volée d'étudiants de dernière année être engagés en tandem dans des classes valaisannes et vivre une formation en réelle alternance entre leur classe et l'institution de formation durant toute l'année scolaire écoulée. Un suivi scientifique de ce projet est en cours et l'expérience semble très intéressante notamment par rapport au sens que les étudiants peuvent mettre dans ce qui est fait (en conditions réelles), à l'entrée dans le métier qui intervient plus tôt tout en étant encore accompagné par l'institut de formation et par le terrain grâce à un praticien-formateur, et à l'ouverture que ce projet représente sur de nouveaux modes de fonctionnement (travail en commun, en groupe et particulièrement en tandem dans la classe).
- ⇒ Le dernier projet que je mentionnerai représente une occasion unique de soigner la **transition de la formation initiale à l'insertion professionnelle** en raison du Covid-19. Un test aura lieu dès cette rentrée 2020 avec 59 étudiants de dernière année de la partie francophone. Ces derniers n'ayant pas pu réaliser leur stage final dans les classes à cause de la fermeture de celles-ci, ils n'ont pas pu être diplômés comme prévu au mois de juin 2020. Ils ont toutefois été engagés dans des classes pour cette rentrée et la HEP-VS leur a octroyé à chacun une cellule d'accompagnement personnalisée pour les soutenir dans leur prise de fonctions, jusqu'au moment où ils passeront leur examen de terrain (exceptionnellement dans leur propre classe). Ils seront ainsi

³² Le référentiel actuel en formation initiale « découpe » ce qu'il y a à maîtriser en 15 compétences, déclinées en 90 indicateurs.

coachés par un praticien-formateur (le plus souvent jeune retraité afin d'être très disponible), le mentor HEP qui les a suivis tout au long de leur formation et un superviseur (professeur) de la HEP. Cette expérience, qui promet d'être très intéressante, va nous donner l'opportunité de réellement accompagner l'entrée dans le métier de ces enseignants novices puisqu'on le sait, cette phase capitale est certainement la plus difficile de leur carrière selon Mukamurera et Balleux (2013).

Si de nombreuses questions restent encore ouvertes, à n'en pas douter, ce travail m'aura confortée dans le sentiment que des ponts sont à construire et à renforcer entre la pédagogie et la psychologie, puisqu'apprendre à enseigner c'est évidemment apprendre à maîtriser des compétences et des savoirs mais c'est bien plus que cela. C'est aussi avant tout apprendre à « être » enseignant, de tout son être ! Et si, comme le dit si bien cette phrase empruntée à Rogers qui débute ce travail : « La personne de l'enseignant compte davantage que ce qu'il sait, compte davantage que les méthodes utilisées », il est de notre mission, en tant qu'institut de formation des futurs enseignants, de les former également à prendre soin de leur personne en renforçant la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et en favorisant leur bien-être.

9. Bibliographie

- Abraham, A. (1984) (Éd.). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81-104.
- Abric, J.- C. (2003), « L'analyse structurale des représentations sociales », in S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF, p. 375-392.
- Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : Vécu et transformations : Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation*, 46. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>
- Bandura (2003). *Autoefficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bareil, C. (2004). *Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle*. Cahier n°04-09. Montréal : HEC
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Buysse, A. A. J. (2019). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35. <https://doi.org/10.7202/1056317ar>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). L'éducation en Suisse – rapport 2018. Aarau : CSRE
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, 99(1), 23. <https://doi.org/10.3917/jepam.099.0023>
- Clot, Y. (2014). Réhabiliter la dispute professionnelle. *Le journal de l'école de Paris du management*, 105(1), 9. <https://doi.org/10.3917/jepam.105.0009>
- Crahay M., Wanlin P., Issaieva É. & Laduron I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 14 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2296> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Devos, C., & Paquay, L. (2010). Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : Quelle place pour la réflexivité ? REF 2009, symposium 9
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

- Félix, C. & Saujat, F. « Les débuts dans le métier enseignant ». *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)*, Aug 2007, Strasbourg, France. [\(hal-01766615\)](#)
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3–32.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Huberman, M. Les phases de la carrière enseignante. In: *Revue française de pédagogie*, volume 86, 1989. pp. 5-16; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423
- Jorro, A. & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.ketel.2011.01.
- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. « Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés », *Recherches & éducations* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 31 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/1374>
- Livre blanc pour un humanisme scolaire* (Educateur. Société pédagogique de la Suisse romande 2011). (2011). Martigny: SER, Syndicat des enseignants romands.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Mante, M. (1998). La visite de classe. In A. Bouvier & J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 87-115). Paris : Hachette éducation.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>

- Poirier, J. (1984). Carl Rogers ou L'approche centrée sur la personne. *Québec français*, (54), 124–125.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin. <https://books.google.ch/books?id=DO8HDFxTq00C>
- Rogers, C.-R. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- Saint-Marc, C. Baillauquès (Simone). — La formation psychologique des instituteurs. In: *Revue française de pédagogie*, volume 97, 1991. pp. 119-122;
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_2494_t1_0119_0000_3
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, n° 1, p 97-106.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Collection Formation des maîtres). Montréal: Les Ed. Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* (Perspectives en éducation). Bruxelles : De Boeck Université.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2006). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Nieuwenhoven, C. & Cividini, M. (2016). *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Vause, A. (2011). *Des pratiques aux connaissances pédagogiques des enseignants : les sources et les modes de construction de la connaissance ouvragée* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants. *Recherche & formation*, 80, 17-32. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2492>
- Zimmermann, P., Flavier, E., Méard, J. L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément*

électronique au n°49, 2012. Supplément au n° 49 : L'évaluation des enseignants. Histoire, modalités et actualités. pp. 35-50.

DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1724>

www.persee.fr/doc/spira_2118-724x_2012_sup_49_1_1724

10. Annexes :

N°1 : Questionnaire EVOCORE adapté pour la HEP-VS

N°2 : Exemple d'une grille d'analyse brute