

**LES IMAGES IDENTITAIRES RELATIVES A LA RELATION PEDAGOGIQUE
VEHICULEES EN FORMATION INITIALE : UN MATERIAU EXPLOITE AU SEIN
D'UN DISPOSITIF QUI SE VEUT PROFESSIONNALISANT.**

Sandrine Biémar

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
Département Education et Technologie
61, rue de Bruxelles
5000 Namur
Sandrine.biemar@fundp.ac.be

Mots-clés : *enseignant débutant, relation pédagogique, images identitaires, dispositif de formation*

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

1. Problématique

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

Dans cette perspective, des travaux (Parmentier et Paquay, 2002 ; Barbier, 2004) relèvent le caractère professionnalisant de certaines activités qui se caractériseraient par :

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

En outre, des écrits (Schön, 1994 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001 ; Kelchtermans, 2001 ; Beckers et al, 2002 ; Barbier, 2004) mettent largement en évidence que le professionnel développe ses compétences par l'action et la réflexion sur l'action. Ces auteurs prônent un travail réflexif à partir des pratiques effectives. Apprendre à réfléchir sur sa pratique et ainsi capitaliser l'expérience acquise, la réorganiser, créer un habitus professionnel capable d'une auto-transformation continue apparaissent indispensables pour permettre à l'enseignant d'évoluer dans un contexte complexe et changeant. De plus, se confronter avec d'autres, échanger soutient ce processus car c'est dans le rapport à l'autre que l'on peut se positionner et définir sa spécificité.

Prenant appui sur ces travaux, bon nombre de centres de formation ont enrichi leurs cursus de stages et de séminaires de suivi de stages, de travaux réflexifs et d'analyses de pratiques.

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

Ainsi, tout terrain de recherche et de formation avec des enseignants constitue un espace d'expérimentation et d'analyse potentiel. Située dans le champ du développement professionnel des enseignants et plus précisément de leur construction identitaire, notre thèse constitue un lieu où les savoirs construits se sont avérés utiles pour la recherche et pour l'action. Elle a apporté des éléments de compréhension à propos des remaniements identitaires vécus par les enseignants lors de leur entrée dans le métier en lien avec la relation pédagogique. La mise en place d'une méthodologie de recherche longitudinale et l'adoption d'une posture de recherche qui a donné une place importante à la parole des sujets semblent avoir eu des effets au niveau de la construction identitaire des enseignants suivis, et donc de leur développement professionnel. Ces observations réalisées auprès des sujets et avec eux, nous ont amenée à porter un regard de formatrice sur nos travaux afin de les exploiter dans un dispositif professionnalisant.

Dans le cadre de cet article, nous portons un regard d'analyste du dispositif élaboré. Une particularité de ce dispositif est notamment son ancrage dans une recherche. C'est pourquoi, avant de le décrire et d'en relever des caractéristiques professionnalisantes, nous présentons rapidement la recherche dont il est issu.

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

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

La problématique de la recherche associe deux aspects complexes du métier d'enseignant. D'une part, dans un contexte de massification et de démocratisation de l'enseignement, la dimension relationnelle du métier d'enseignant semble de plus en plus difficile à gérer (gestion de classe, discipline, etc.) et tend à prendre une part importante du travail enseignant (Cattonar, 2005 ; Barrère, 2002). Cette relation avec les élèves reste aussi un argument de choix du métier, tout en étant pointée comme une source de décrochage si la relation n'est pas bonne (Tardif et Lessard, 1999 ; Charlier et Donnay, 2008). D'autre part, l'entrée dans le métier est à l'origine de difficultés spécifiques. L'enseignant qui débute a les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, tout en ayant un statut précaire et en « héritant » bien souvent des classes difficiles dont personne ne veut. Le taux de décrochage des enseignants débutants devient une réelle préoccupation¹. A travers nos travaux, il s'agissait de décrire et de mieux comprendre comment les enseignants débutants se construisent comme enseignant au sein de la relation pédagogique avec leurs élèves. Pour ce faire nous avons centré notre étude sur les images identitaires relatives à la relation pédagogique² rapportées par des enseignants au cours de leur entrée dans le métier. Après avoir donné une certaine intelligibilité à ces images via la construction d'un schéma intégrateur, nous avons décrit et analysé leurs modifications au sein de cheminements identitaires singuliers.

2.2. Un dispositif de recherche qualitative et longitudinale.

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

¹ Il est de 41% dans les 5 ans en Communauté française (Vandenberghe, V., 2000)

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

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

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

2.3. Des résultats

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

- La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) caractérise les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne, qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur des individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à lui.
- La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent, au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore, de les laisser se construire.
- La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir, compte tenu la relation qu'il a déjà construite avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance, de le transmettre, ou encore d'alimenter ou de préciser la relation avec un contenu.
- La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une méthode pédagogique, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

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

³ En Communauté française, leur formation pédagogique est organisée sur une année, après un master disciplinaire.

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

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

Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec le/les élève(s). Chaque enseignant investit ces facettes en fonction de qui il est comme personne, comme expert dans une discipline, comme enseignant et des élèves qui sont face à lui. Chaque intervenant-enseignant crée ainsi sa propre dynamique relationnelle, ressentie de manière spécifique par chacun de ses élèves ou par des observateurs de la situation. Pour en rendre compte, nous avons fait appel à la dialectique qui permet de positionner différents indicateurs sur un axe, entre deux pôles. Cet axe rend compte d'un état d'équilibre relatif qui se construit entre deux extrêmes rapportées comme des états d'excès. De manière schématique, il est possible d'en rendre compte selon 4 axes dialectiques.

Les unités de sens ajoutées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être qui pourraient être qualifiées d'excessives. D'autres unités de sens peuvent être ajoutées entre ces deux extrêmes.

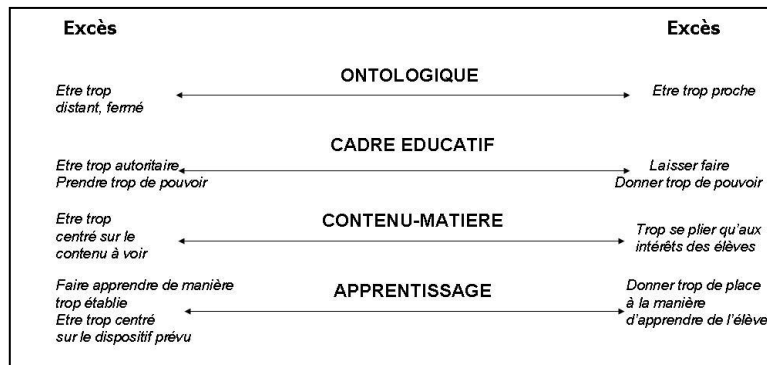


Figure 1 : Le schéma de la relation pédagogique en 4 axes dialectiques

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

Des tensions identitaires vécues par les sujets lors de leur entrée dans le métier ont ainsi été explicitées. Ce type de tensions avait déjà été observé par Gohier et al. (2001), Riopel (2006) et Cattonar (2005). Plus spécifiquement, nos travaux se centrent sur celles vécues en lien avec la relation pédagogique. A cet endroit, un travail de conciliation est observé entre le fait de prendre sa place comme enseignant au sein de la relation tout en donnant une place aux élèves. Il est mené de manière singulière par chacun en fonction de son identité professionnelle, de ses ressources, de son contexte, etc.

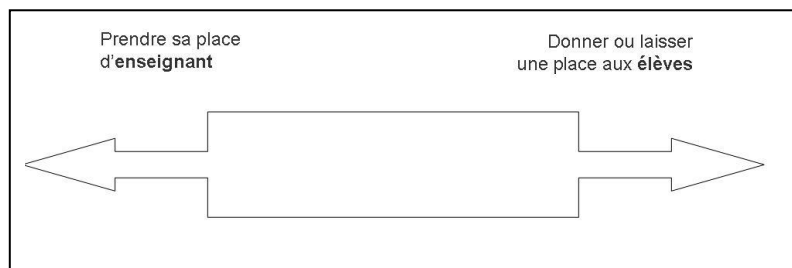


Figure 2 : Se positionner comme enseignant au sein d'une relation avec les élèves

A certains moments et dans certaines facettes, un enseignant peut se rendre compte qu'il est trop centré sur ses élèves ou qu'il leur donne une trop grande place (« *Je n'ai pas défini de règles, je ne voulais pas les ennuyer avec cela* »). Il va alors tenter de se positionner différemment sur l'axe, en se recentrant davantage sur lui et/ou sur son rôle d'enseignant (« *Je pense maintenant qu'il est important, en tant qu'enseignant de poser des balises dès le départ* »).

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

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

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

Parallèlement à nos activités de recherche, nous intervenons comme assistante dans le cadre de la formation des enseignants qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur. En conséquence, les savoirs construits autour de la relation pédagogique (schéma) et du travail identitaire y afférant (tensions) ont été exploités dans le cadre de la formation.

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

- D'être familiarisé à la dimension relationnelle du métier ;
- De prendre connaissance d'une formalisation de la relation pédagogique ;
- De s'appropriier un outil d'analyse relatif à la relation pédagogique ;
- De clarifier son projet professionnel en lien avec la relation pédagogique à construire avec ses élèves.

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

3.1. Présentation du schéma de la relation pédagogique

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

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

Le schéma et ses différentes facettes sont abordés via des extraits vidéo qui montrent des situations où l'on voit un enseignant avec des élèves. Concrètement, nous demandons aux étudiants de visionner 4 extraits en étant attentifs aux attitudes et actes posés par l'enseignant. Une mise en commun des observations est réalisée pour chaque extrait. Ces réponses apportent des indicateurs spécifiques à partir desquels nous présentons les facettes du schéma, comme elles ont émergé dans le cadre de nos travaux. Les extraits vidéo sont analysés de manière plus précise en regard du schéma, ce qui permet aux étudiants de faire les liens entre leurs apports et le schéma.

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

3.2. Un travail à partir du journal de réflexivité

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

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

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

Concrètement, nous demandons aux étudiants de répondre à la première question avant le cours. Dans le cadre du cours, après la présentation du schéma de la relation pédagogique, les étudiants sont invités à relire leurs écrits et à les analyser à la lumière du schéma de la relation pédagogique, (deuxième question). Un support visuel représentant les 4 axes du schéma est distribué. Chaque étudiant est invité à se positionner sur les axes, en regard de la situation décrite. Après un travail individuel, des binômes sont organisés pour que les étudiants confrontent leurs analyses au regard d'un pair. Après ces confrontations, un temps en collectif est prévu pour que chaque binôme partage les questions qui se sont posées lors de l'échange à 2, les découvertes qu'ils ont pu faire par rapport au schéma et à eux-mêmes. Le schéma de la relation est ainsi questionné en fonction des vécus de chaque étudiant et de chaque binôme.

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

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

4. Analyse du dispositif

4.1. Des caractéristiques propres aux dispositifs professionnalisant

Pour mener cette analyse, nous prenons d'abord appui sur les éléments évoqués dans la problématique, avant de relever les apports spécifiques de ce dispositif.

Les interactions sont présentes entre les étudiants à plusieurs moments :

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

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

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

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

4.2. Spécificités du dispositif

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

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

4.2.2. Accompagnements dans la démarche réflexive

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

4.2.3. Progressivité dans le matériau analysé

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

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

4.2.4. Plusieurs temporalités qui participent à l'apprentissage

Dans le travail à partir du vécu (journal de réflexivité), il y a d'abord le temps propre à la biographie de chaque étudiant, antérieur au cours, où ce vécu a pris place. C'est le temps de l'action effective. Cette action fait partie de l'expérience de l'étudiant et participe à son apprentissage. En référence à Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), l'étudiant a transformé le réel par ses actions, l'activité est donc productive. Mais parallèlement, il se transforme aussi par le biais de cette expérience. C'est le côté constructif de l'activité. Selon ces auteurs, l'activité constructive et l'activité productive n'ont pas le même empan temporel. Si l'activité productive s'arrête avec l'activité, l'activité constructive se poursuit au-delà de l'action effective. Ainsi, en poussant les étudiants à revenir sur une action passée, nous intervenons sur l'aspect constructif de l'activité. Par le biais du travail réflexif, l'étudiant peut reconfigurer son action selon une autre compréhension. L'apprentissage à partir de l'activité se poursuit au-delà de l'action.

4.2.5. Approches thématiques et identitaires

La particularité du dispositif est d'associer une approche thématique, sur la relation pédagogique, à une approche identitaire, moi en tant qu'enseignant. Nos partons de l'hypothèse « *qu'une explicitation de son identité professionnelle participe au développement professionnel dans la mesure où elles rendent le professionnel mieux équipé pour choisir les actions qu'il veut poser, les secteurs dans lesquels il veut se développer, et renforcent ainsi son autonomie par rapport à son environnement* » (Donnay et Charlier, 2008, p.23). L'identité professionnelle se construit au sein de différents contextes et par rapport à de multiples objets propres à la profession (programme, matière, etc.). Dans le dispositif proposé, il ne s'agit pas seulement de présenter la relation pédagogique conceptuellement, mais d'amener chaque étudiant à l'envisager dans un rapport singulier, en tant que (futur) professionnel. Le travail identitaire est aiguillé sur un objet particulier. Dans les activités d'analyse, l'objet « relation pédagogique » semble jouer le rôle d'un tiers qui participe à la démarche de distanciation : le sujet, en tant que personne et que professionnel, le réel et la relation. Dans le cadre d'une analyse de pratiques, l'étudiant peut ainsi prendre conscience qu'il est possible d'aborder une situation sous différents angles, la relation n'en étant qu'un parmi d'autres.

4.3. Des effets observés

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

5. Conclusions et perspectives

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

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

Au terme de cet article, deux aspects continuent à nous questionner. Au sein du dispositif décrit, l'enseignant est à la fois concepteur, chercheur, formateur, accompagnateur et évaluateur des étudiants, ainsi qu'analyste de son propre dispositif. Des dilemmes sont sans doute à gérer. Ils mériteraient d'être explicités et questionnés en regard de la construction d'un dispositif professionnalisant pour et par des enseignants. Par ailleurs, le schéma de la relation pédagogique est à la fois un résultat de recherche, une grille-outil qui aide l'étudiant à expliciter des réalités professionnelles, ses propres pratiques et sa manière d'envisager son métier. Au vu des activités proposées au sein du dispositif, la relation pédagogique ne semble-t-elle pas progressivement devenir un concept en acte (Pastrée et al., 2006), qui aide à organiser l'action des formés ?

6. Bibliographie

- Barbier, J.-M. et Galatanu., O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. Paquay., L. et coll. (2002). Comment décrire et analyser un dispositif professionnalisant : proposition d'un outil descriptif et interprétatif. *Doc. interne aux Universités de Liège et de LLN*.
- Biémar, S. (2009). Étude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle. *Thèse de doctorat présentée à l'Université de Liège en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences psychologiques et de l'éducation*.
- Cattonar, B. (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle. *Thèse de doctorat en sciences politiques. Université Catholique de Louvain : LLN, 588p*.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. 2ème édition augmentée. Namur : PUN.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. In enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle. *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation*. In Alin, C. et Gohier, C. Paris : L'Harmattan
- Gohier, C., Anadon, M. Bouchard, Y. Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation, VVVII(1)*, 3-32.
- Kelchtermans. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-66.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens.
- Paquay, L., Altet, M. , Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 1996, 3e éd. 2001.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, pp.145-198.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Laval : PUL.
- Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche des savoirs cachés dans l'agir personnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandenbergh, V. (2000). "Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis." *Education Economics*, 8(3), 221-239.