



Institutional Repository - Research Portal

Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et professionnalisation des stagiaires : Perspectives pour la formation initiale

Dejean, Karine; Charlier, Eveline

Published in:
Recherches & Éductions

Publication date:
2012

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Dejean, K & Charlier, E 2012, 'Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et professionnalisation des stagiaires : Perspectives pour la formation initiale' Recherches & Éductions, p. 25-42.

General rights

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

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

Take down policy

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

Karine Dejean et Evelyne Charlier

Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Karine Dejean et Evelyne Charlier, « Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices », *Recherches & éducatives* [En ligne], 7 | octobre 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 27 février 2014. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1350>

Éditeur : Société Binet Simon

<http://rechercheseducations.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheseducations.revues.org/1350>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Propriété intellectuelle

CONSTRUCTION D'UNE PROFESSIONNALITE EN EDUCATION
Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des
enseignants novices
DEJEAN Karine, CHARLIER Evelyne
Numéro 7– Année 2012
pp.25-42
ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/1350>

POUR CITER CET ARTICLE

DEJEAN Karine, CHARLIER Evelyne, « Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices », Recherches & Educations, n°7, octobre 2012, pp.25-42, [en ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/1350> (consulté le ...)

Dynamiques transactionnelles de reconnaissance dans l'accompagnement des enseignants novices

Karine Dejean
Université de Namur, Belgique

Evelyne Charlier
Université de Namur, Belgique

pp.25-42

Le présent article prend appui sur une recherche qualitative qui s'inscrit dans le champ de l'insertion professionnelle des enseignants. Cette étude se centre sur une période spécifique de l'insertion : les stages. L'objet de l'article est d'explicitier les conduites d'accompagnement perçues par les stagiaires comme favorables au développement de leur professionnalité et au sentiment de leur pouvoir d'agir. Dans un premier temps, l'article fixe les balises conceptuelles qui ont orienté le travail de recherche empirique. Ensuite, les résultats de la recherche sont présentés sous la forme de trois études de cas réalisées à partir de récits d'expérience de stage rapportées par les stagiaires. Ces études de cas proposent une analyse des dynamiques transactionnelles de reconnaissance qui participent au développement de la professionnalité des stagiaires et des transformations émotionnelles aboutissant au développement du pouvoir d'agir de ceux-ci.

Cadre conceptuel

Pour cadrer notre étude et poser les balises en vue de l'analyse empirique, nous avons exploré différents champs conceptuels : l'insertion professionnelle de l'enseignant débutant, en termes de socialisation et de construction identitaire, ainsi que les processus et les postures d'accompagnement susceptibles de favoriser ces derniers.

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est une période de la vie de l'enseignant dont la délimitation reste floue. Les auteurs ne s'accordent pas pour en circonscrire un début et une fin. Pour notre part, nous pensons que ses prémices se situent avant même l'entrée en formation à travers les expériences liées au vécu d'élève et qu'elle se poursuit quelques années après l'entrée en fonction. Nous rejoignons ainsi Riopel (2006) qui intègre la période de formation initiale. Nous envisageons l'insertion dans une perspective développementale au sein d'un cheminement professionnel singulier et situé qui conduit à travers un long processus de socialisation, à la construction d'images professionnelles de soi et au développement de compétences.

De nombreuses études portant sur les débuts dans l'enseignement mettent en évidence les contraintes et les difficultés rencontrées par les enseignants durant cette phase. A l'enthousiasme des débuts lorsque le novice décroche son premier contrat, succède une phase de choc de la réalité (Nault, 1999), lorsqu'il prend conscience de la complexité de la tâche :

contrôler la classe, gérer la discipline, faire face à des élèves démotivés, se positionner au sein de l'équipe d'enseignants, construire sa légitimité face aux parents, construire son autorité face aux élèves, etc. (Roux-Perez, 2008). Fuller (1969) relève également la peur d'être jugé par les élèves et par les collègues.

Face à ces situations, le novice se sent vulnérable, il est sous l'influence de sentiments d'insécurité, de doute de soi et de remise en question (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Bailauquès, 1999) qui peuvent porter atteinte à l'image de soi comme professionnel.

Le vécu durant cette phase, va avoir une incidence sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant dans la poursuite de sa carrière, particulièrement en termes de persévérance dans la profession (Raymond, 2001).

La formation d'un enseignant peut se concevoir comme un processus de socialisation (Zeichner et Gore, 1990 ; Dubar, 1991) permettant l'acquisition de connaissances, de compétences, d'attitudes conformes aux exigences requises pour exercer dans la profession. Ce processus conduit à la construction progressive d'un sentiment d'appartenance au métier et aux groupes de référence qui le composent.

Nault (Nault, 1999, p. 141) considère que le processus de socialisation à l'enseignement a, comme mécanisme central, la construction d'un « moi professionnel personnalisé » capable de réélaboration personnelle, et pouvant intégrer les normes professionnelles du métier, les savoirs collectivement partagés, ce que Clot (2008) appelle « le genre professionnel ». Cette préoccupation renvoie au souci de professionnalisation des enseignants affirmé tant dans les textes scientifiques (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008, 2009) que dans les discours officiels et les réformes (décrets de 2000 et 2001 réformant la formation des enseignants). Pour notre part, nous abordons la professionnalisation à partir du développement professionnel des enseignants, que nous définirons « comme étant un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et, par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay, 2008, p. 15).

Beckers le confirme, le stage constitue un espace privilégié pour la construction de l'identité professionnelle (Beckers, 2007). En effet, l'immersion dans un contexte d'actions professionnelles authentiques et l'interaction avec d'autres acteurs sont des éléments indispensables à la construction des images de soi professionnelles.

Les images identitaires constituent une voie d'accès à l'identité professionnelle, elles correspondent aux aspects identitaires qui peuvent être mis en mots par les individus (Donnay et Charlier, 2006). L'identité ainsi définie correspondrait à une représentation de soi mobilisant différentes images : des images de soi pour soi et des images de soi pour autrui (Barbier, 1998). Bajoit (2003) distingue deux types d'images de soi pour soi : les images engagées qui correspondent à ce que l'individu est (ou a été) ou fait (ou a fait) et les images identitaires projetées qui correspondent à ce que l'individu voudrait devenir (projets définis en termes positifs ou négatifs, « ce qu'il ne voudrait jamais être »). Les images de soi pour autrui correspondent à l'idée que se fait l'individu des images que les autres ont de lui. Les actes d'attribution par autrui peuvent menacer les images de soi par soi. Des décalages entre ces images sont à l'origine de tensions identitaires et d'affects. Des transactions inter et/ou intra-individuelles peuvent être engagées pour réduire ces tensions. Des dimensions émotionnelles sont associées à ces processus, ainsi le sentiment de congruence (être au diapason avec soi-même), de contiguïté (sentiment d'avoir le droit sous le regard de l'Autre à exister dans sa singularité, à se développer et à créer) (Gohier, 2001), de capacité d'agir (Rabardel, 2005) et d'affirmation de soi (Honneth, 2006).

L'influence des formateurs et des partenaires des milieux scolaires sur le développement des images de soi professionnelles est considérable (Nault, 1996). Les stages offrent l'opportunité d'expériences relationnelles et affectives susceptibles de faire évoluer les différentes images de soi professionnelles. La reconnaissance des différents acteurs de terrain (maître de stage, les collègues, ...) contribue à conforter les images de soi en attribuant aux stagiaires les caractéristiques du groupe professionnel. Les conséquences positives de la reconnaissance peuvent être variées et les effets puissants notamment en termes de renforcement du sentiment d'appartenance, d'affirmation de soi et de pouvoir d'agir des stagiaires. A contrario, les dénis de reconnaissance peuvent conduire à des attitudes de dévalorisation de soi, une atteinte à l'identité et nuire au sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle.

Accompagnement des stagiaires : une posture de développement du pouvoir d'agir

La posture des accompagnateurs est essentielle dans la détermination de ces attitudes du stagiaire par rapport à lui-même. Défini comme un processus visant à faire émerger des savoirs de l'expérience des accompagnés et à co-construire des savoirs issus des vécus, l'accompagnement peut aussi être lu comme un processus de traduction (Cros, 2004 ; Callon, 1986) des projets de chacun des partenaires, de ses questions, de ses demandes participant à la professionnalisation du stagiaire. En effet, lors du stage, l'accompagnateur et le stagiaire ont leurs valeurs, leurs buts, leurs projets. Ceux-ci peuvent être partiellement différents. L'accompagnateur peut proposer des reformulations, négocier, construire un sens plus ou moins partagé pour contribuer à la définition d'un bien commun au carrefour des projets individuels, participer à sa négociation et concourir à le faire évoluer.

Ainsi, l'accompagnement apparaît comme un nouveau paradigme d'interactions entre professionnels (Jorro, à paraître). Dans le cadre de la formation, ce concept signe un passage d'ordre épistémologique d'un modèle de la transmission vers un modèle qui appelle l'accompagné à élaborer lui-même des modes opératoires qui lui permettront de gérer sa relation au monde (Ardoino, cité par Beckers, 2007).

Ce nouveau paradigme signe un changement de rapport entre des individus en situation de formation et, plus spécifiquement, la valorisation du « sujet acteur » (Paul, 2004). La dimension relationnelle au centre de l'accompagnement se fonde sur une pratique réflexive sur soi, sur les situations de travail et son positionnement au sein de celles-ci. La posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné. Elle suppose la reconnaissance de l'autonomie de l'accompagné, un équilibre délicat permettant à l'accompagné d'agir en bénéficiant d'une présence, d'une relation de proximité tout en conservant une distance permettant l'expression du pouvoir d'agir de l'acteur (Jorro, à paraître).

Dans cette perspective, l'accompagnement peut à certaines conditions que nous tenterons d'explicitier contribuer à la professionnalisation du stagiaire et plus spécifiquement participer ou entraver sa reconnaissance professionnelle.

Méthode

Objet et questions de recherche

L'objet de l'étude est d'analyser des vécus de stage rapportés par des enseignants en début de carrière et de repérer, dans leur récit, les processus de construction des images de soi en tant que professionnel. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les formes et les modalités de reconnaissance à l'œuvre dans ces processus de construction ? Quel est le rôle des accompagnateurs du développement professionnel des stagiaires dans le processus de reconnaissance ?

La visée de ce travail est de construire des savoirs pour améliorer les pratiques de formation au développement du pouvoir d'agir, à destination des accompagnateurs des enseignants débutants. Le but de cette recherche qualitative est de dégager des éléments intelligibilité des processus de reconnaissance contribuant à la construction d'une image de soi en tant que professionnel, en lien avec les transformations émotionnelles qui se jouent lors de l'accompagnement du stagiaire.

Les participants

Vingt enseignants débutants dans les trois premières années du métier ont accepté de participer à la recherche. Ils enseignent tous dans enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique. Voulant rencontrer une palette de trajectoires professionnelles la plus diversifiée possible, nous avons sollicité des enseignants sur base des critères de différenciation suivants : moment d'entrée dans le métier (3 mois à 3 ans), type de diplôme (régendat, master), disciplines enseignées (math, français, éducation physique, langue moderne), statut au moment de l'entrevue (intérimaire, contrat d'un an, CDI). Parmi ceux-ci, douze ont rapporté des vécus de stage. Pour cet article, nous avons sélectionné trois cas contrastés qui illustrent les transactions relationnelles engagées par le stagiaire avec les autres et/ou envers lui-même en vue d'aboutir à la construction d'une image de soi professionnelle à travers la reconnaissance de soi par soi (reconnaissance intra-subjective) et/ou à la reconnaissance de soi par les autres (reconnaissance intersubjective). Nous avons épinglé les dimensions affectives impliquées dans ces transactions.

Mode de récolte et de traitement des données

Nous avons développé une recherche phénoménologique pour tenter de mieux comprendre ce que vivent les enseignants en début de carrière. La recherche s'appuie sur des récits d'insertion professionnelle (Bertaux, 2005). Les stagiaires nous ont raconté comment ils sont devenus enseignants, en repérant les événements marquants, les moments-clés, les personnes qui ont joué un rôle. Nous avons recueilli également leurs expériences professionnelles dans le but de faire émerger les transactions de reconnaissance qui les ont amenés à construire des images professionnelles de soi.

Les récits ont été enregistrés, puis retranscrits. Ils ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Nous avons procédé à une analyse inductive (Thomas, 2006) des données en suivant la méthodologie d'analyse structurale (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996 ; Demazière et Dubar, 2004). Cette démarche d'analyse permet « la mise en évidence de la logique qui préside à la construction d'un récit [...] de découvrir de manière inductive l'ordre catégoriel auquel se réfère le narrateur [...] » (Demazière et Dubar, 2004, p. 95). Elle vise à restituer

« l'architecture logique » qui donne sens aux enchaînements du récit. Elle permet également de rendre compte des valorisations associées par le narrateur aux différents éléments de son récit.

Les données ont fait l'objet de différentes opérations de condensation en catégories qui constituent la base à partir de laquelle nous avons construit les schèmes de l'analyse structurale qui nous permettent de rendre compte des liens entre les différentes catégories.

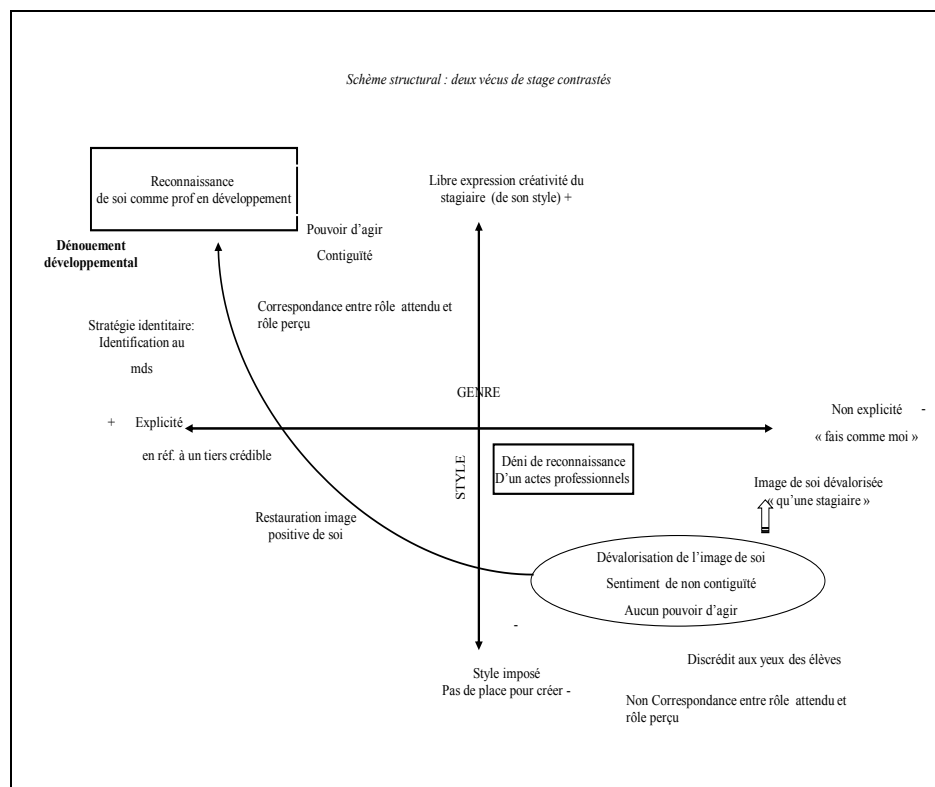
Nous avons recours à des noms fictifs pour identifier les personnes qui ont participé à la recherche.

Résultats : analyse des cas

Analyse du cas d'Amandine

Amandine est dans sa première année d'enseignement. Elle a un master en géographie. Au moment de la rencontre, elle exerce dans une école à temps plein. Elle donne cours de géographie mais complète son horaire par des cours de mathématiques.

L'analyse structurale du récit d'Amandine concernant sa relation avec ses maîtres de stage nous a permis d'aboutir à la construction d'une structure croisée qui s'organise autour de deux axes sémantiques : l'explicitation du genre professionnel attendu par le maître de stage (GENRE) et la place accordée à l'expression de la créativité du stagiaire (STYLE).



Amandine fait le récit de ses stages à partir de deux expériences contrastées. Le vécu relatif à la première expérience de stage est représenté dans le quadrant supérieur gauche du schéma. Il s'agit d'une expérience qu'elle a vécue comme une reconnaissance de soi en tant que professionnel en développement. Elle nous dit :

« J'ai vraiment bien été prise en main, la maître de stage remplissait bien son rôle [...] Elle m'a donné des consignes bien strictes : regarde ton tableau, prends 10 pas de recul, regarde, tu vois, les élèves n'ont pas le même point de vue que toi, comment pourrais-tu faire ? ».

Le maître de stage promulgue des conseils en référence aux intérêts des élèves, il ne s'interpose pas entre elle et le réel mais amène le stagiaire à prendre celui-ci en compte. « Elle est exigeante dans ses consignes qui correspondait à sa manière de travailler mais après elle m'a laissé libre, j'ai pu construire le cours à ma façon » (libre expression de son style). Cette expérience a conduit Amandine à éprouver un sentiment de pouvoir agir et de contiguïté :

« Elle m'a vraiment laissé ma liberté ». « Elle me faisait des remarques pour m'aider à m'améliorer, c'est normal j'étais là pour apprendre ». « Elle a vraiment bien rempli son rôle, elle m'a donné l'occasion de m'exercer et m'a laissé créer ».

Amandine poursuit son récit en contrastant cette expérience de stage avec une autre qu'elle a vécu comme un déni de reconnaissance de la part du maître de stage (représenté dans le cadrant inférieur droit du schéma). Ce déni la conduit en termes émotionnels à se sentir amoindrie, « je n'étais qu'une stagiaire », statut qu'elle associe à une image dévalorisée de soi.

Le maître de stage attendait que la stagiaire « donne ses cours à lui, comme lui, je n'ai rien pu construire moi-même ». Elle a le sentiment de ne pas pouvoir exister dans sa singularité, de n'avoir aucun pouvoir d'agir. « Il ne me donnait aucun conseil, il attendait que je donne ses cours à sa place et cela s'arrêtait là, il ne m'a rien laissé créer ». Elle relate un épisode qu'elle a vécu comme un déni de reconnaissance de ses actes professionnels : « J'avais sanctionné les élèves en reprenant leur journal de classe parce qu'ils n'avaient pas leurs livres pour travailler et le maître de stage les a rendus aux élèves en rigolant, il leur a dit : la prochaine fois, faites attention ». Amandine s'être sentie discréditée aux yeux des élèves : « Je me suis sentie gênée, rabaisée, il me met à ma place : tu n'es qu'une stagiaire ». Elle rapporte le décalage entre le rôle qu'elle attend de la part d'un maître de stage (amener le stagiaire à s'exercer au métier et lui donner des conseils pour l'aider à améliorer sa pratique) et le rôle exercé par celui-ci. « J'ai été déçue de ce stage, un stage c'est fait pour s'exercer et s'améliorer avec les conseils du maître de stage, avoir des critiques positives et négatives. Là je n'ai rien eu, sauf des remises en cause de mes décisions ». Cette remise en cause d'un acte professionnel (une sanction des élèves) est perçue par Amandine comme un déni de reconnaissance de l'image de soi engagée (un futur professionnel en développement) et a conduit à l'expression d'un sentiment de non contiguïté. En termes de processus de construction d'image de soi pour soi, Amandine restaure une image positive d'elle-même, en s'engageant dans une dynamique de transaction intra-subjective de reconnaissance, mettant en relation ses deux expériences de stage. Elle développe ainsi une stratégie d'identification à son premier maître de stage. Elle dit :

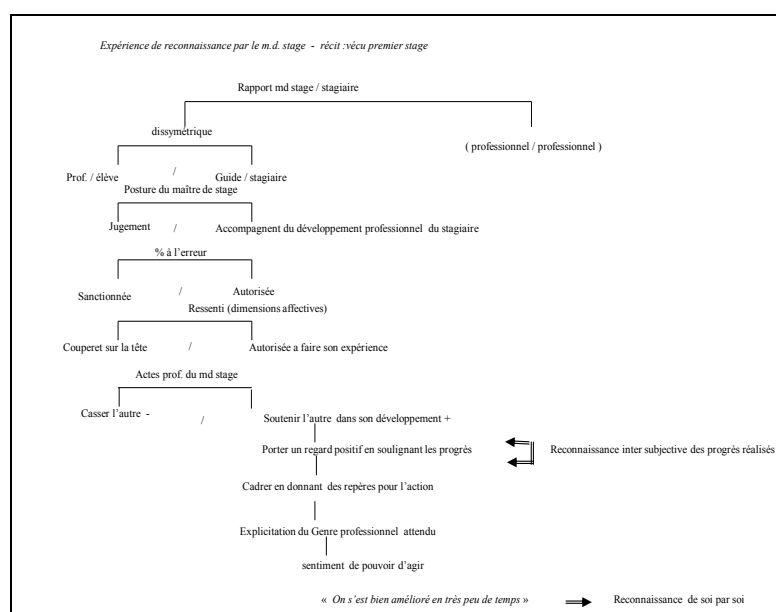
« Moi j'ai retenu, je suis restée sur l'idée, si plus tard j'ai envie d'être maître de stage, j'ai deux visions, c'est moi qui choisis (ndl : expression de sentiment de pouvoir d'agir), je tiens compte de ses conseils à elle (la première maître de stage), je serais comme elle (stratégie d'identification à la première maître de stage, l'autre (stage) n'a pas servi, j'ai rien appris, tant pis ».

En conclusion, la première expérience de stage d'Amandine est éclairante par rapport au rôle du maître de stage dans la professionnalisation du stagiaire. Celui-ci amène le stagiaire à poser un regard rétrospectif sur des actes qu'il a posés (dans ce cas-ci, la structuration du tableau), sans poser lui-même directement de jugement sur ces actes. Il explicite le point de vue à partir duquel le stagiaire peut analyser son acte (le point de vue des élèves) pour ensuite l'amener à dégager de cette analyse, des pistes pour améliorer son action. Par ailleurs, est illustré également dans ce récit, l'équilibre délicat géré par le maître de stage entre, d'une part, l'attente de conformité par rapport aux normes du métier (GENRE) et d'autre part, la libre expression de la créativité du stagiaire (STYLE). Ceci contribue, sans doute, au développement du pouvoir d'agir de ce dernier. La seconde expérience de stage d'Amandine met en perspective les dimensions relationnelles impliquées dans l'accompagnement du stagiaire qui, quand elles prennent la forme d'un déni de reconnaissance, risquent de conduire à l'incorporation d'images de soi dévalorisées et d'entraver le processus de professionnalisation. Dans le cas analysé, Amandine s'engage dans une dynamique de transactions de reconnaissance intra-subjective qui l'amène à s'identifier à son premier maître de stage et à prendre appui sur cette expérience pour construire une image professionnelle de soi valorisée.

Analyse du cas de Valérie

Valérie est professeur de français. Elle enseigne dans une école à temps plein. Au moment de la rencontre, elle n'a pas encore terminé sa formation initiale, elle doit finaliser son mémoire pour acquérir son diplôme d'enseignement du français. Elle fait le récit de deux expériences de stage. Sa première expérience de stage est représentée dans le schéma structural suivant :

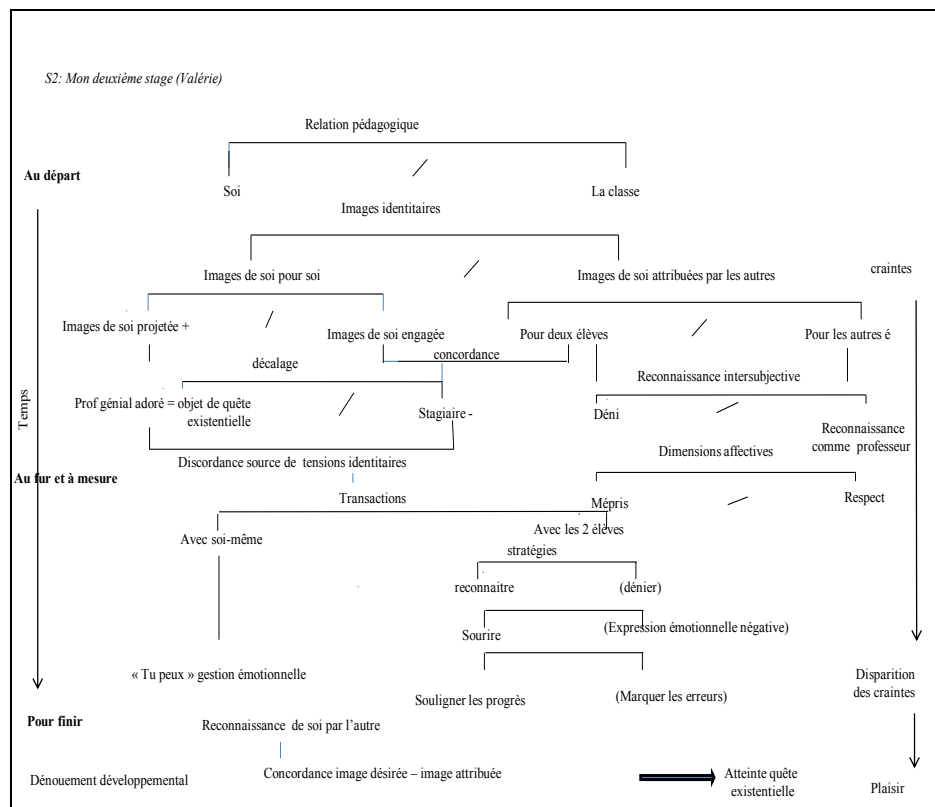
Première expérience de stage



Le schème structural ci-dessus illustre la représentation de Valérie concernant le rapport maître de stage / stagiaire. Pour elle, celui-ci s'inscrit dans un rapport dissymétrique guide / stagiaire qu'elle différencie du rapport professeur / élève. Le rapport guide / stagiaire implique une posture d'accompagnement qu'elle distingue de la posture de jugement. Contrairement au rapport professeur / élève, dans lequel l'erreur est sanctionnée, dans le rapport stagiaire / maître de stage, l'erreur est autorisée, ce qui entraîne le sentiment pour le stagiaire d'être autorisée à « faire son expérience ». Les actes professionnels du maître de stage qui autorisent le stagiaire à vivre des expériences peuvent être considérés comme des actes de soutien au développement professionnel. Ce soutien s'exprime d'une part, à travers un regard positif sur le stagiaire qui est perçu par celui-ci comme une reconnaissance intersubjective des progrès réalisés et donne lieu à un sentiment de pouvoir d'agir et d'autre part, à travers l'explicitation de repères pour l'action en référence au genre professionnel attendu. La relecture de cette expérience dans le cadre du récit, conduit Valérie à s'attribuer les capacités reconnues par le maître de stage « on s'est bien amélioré en très peu de temps » (reconnaissance de soi par soi).

Deuxième expérience de stage

La deuxième expérience de stage de Valérie est également intéressante car elle permet de mettre en avant le processus de professionnalisation du stagiaire dans le cadre de la construction d'une relation pédagogique avec les élèves. Valérie débute son récit en soulignant que cette expérience de stage fut pour elle la plus enrichissante. Les dimensions affectives sont très prégnantes dans son récit. A plusieurs reprises, elle rapporte tout le plaisir ressenti.



Le récit de Valérie met en exergue le processus de transformation des images de soi pour soi et pour autrui ainsi que les dynamiques transactionnelles de reconnaissance intra et intersubjectives qui ont contribué à la construction d'une image de soi valorisée, dans le cadre de sa relation pédagogique avec la classe.

Trois moments marquent le déroulement de ces dynamiques de transaction de reconnaissance, ceux-ci pouvant être repérés à travers des indicateurs temporels exprimés dans le discours et repris dans ce schéma ci-avant : « au départ », au « fur et à mesure » et « pour finir ».

Reprenons le déroulement de cette dynamique. Elle dit : « Je connaissais très bien le maître de stage. C'était un prof génial, très aimé par sa classe, un peu comme les profs de mes secondaires qui m'ont donné envie de m'engager dans l'enseignement ». Elle rapporte ses difficultés avec deux élèves : « Au départ, c'était difficile avec deux élèves qui étaient contre moi, leur regard aurait pu me tuer alors que les autres étaient respectueux et m'ont tout de suite considérée comme le professeur ». Elle oppose ainsi en termes d'images identitaires, des images de soi pour soi et des images de soi attribuées par les autres.

Au niveau des images de soi pour soi, elle ressent une tension identitaire entre l'image projetée, désirée qui correspond à son objet de quête existentielle : « être comme ses profs géniaux, qu'elle admirait quand elle était élève » et l'image engagée qu'elle perçoit comme dévalorisée « n'être rien qu'une stagiaire » : « Ces élèves semblaient dire, qu'est-ce que cette stagiaire vient nous emmerder alors qu'on a un prof génial. Je les comprends. C'était une position difficile pour moi, je suis arrivée en tant que stagiaire, elles avaient un prof génial, qu'elles adoraient ».

Au niveau des images attribuées par les autres, elle distingue deux catégories d'élèves : d'une part ceux qui d'emblée la reconnaissent dans son rôle de professeur et adoptent une attitude de respect à son égard et d'autre part, deux élèves qui adoptent une attitude qu'elle perçoit comme un déni de reconnaissance dans son rôle de professeur : « Elles me renvoyaient un regard méprisant ». Dans ces propos, elle relate les transactions de reconnaissance dans lesquelles elle s'est engagée en vue de réduire la discordance entre l'image de soi attribuées par ces élèves et l'image projetée de soi pour soi.

Ces transactions sont de deux types : d'une part, des transactions de reconnaissance intersubjectives avec les deux élèves portant sur les progrès des élèves, et d'autre part, des transactions intra-subjectives qui s'expriment par un discours intérieur visant à ne pas se laisser affecter par les transactions de déni renvoyées par ces élèves : « Au fur et à mesure, j'ai essayé d'impliquer ces deux élèves en soulignant leurs progrès, je me suis forcée à garder le sourire, d'être positive vis-à-vis d'elles, de leur dire 'c'est bien ce que tu fais. Et de me dire tu peux y arriver et malgré qu'elles me renvoient un regard méprisant, de continuer de sourire ». Aux transactions de déni des élèves, Valérie répond par des transactions de reconnaissance portant sur les progrès réalisés.

Elle relate le dénouement de cette expérience que nous qualifions de développemental car il conduit au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir et à la construction d'une image de soi valorisée à travers la reconnaissance de ses capacités en situation :

« Pour finir ça a payé, elles me disaient bonjour, et commençaient à sourire, à lever la main spontanément. Et j'y suis arrivée, c'était très valorisant pour moi. Après, elles me répondaient aux questions avec un grand sourire, elles m'ont fait des supers interros. Je les ai gagnées à ma cause donc là c'était très gai. Ce qui est ressorti de plus positif de mon stage c'est d'avoir gagné ces demoiselles. A la fin du stage, toutes mes craintes

avaient disparu, j'aurais bien continué et pris la place de Laurent (le maître de stage) pour le reste de l'année ».

Les transactions engagées par Valérie avec elle-même et avec les autres aboutissent à la concordance entre les images de soi pour soi désirées et les images attribuées et à la transformation des affects associés. Ainsi, Valérie a vu disparaître ses craintes de départ (dimensions affectives négatives), celles-ci ayant été remplacées par un sentiment de plaisir associée à l'atteinte de sa quête existentielle « devenir aux yeux des élèves la prof géniale adorée comme l'est le maître de stage ».

En filigrane de ce récit, est questionnée la place laissée par le maître de stage au stagiaire : « il y a vraiment une relation qui s'est instaurée entre moi et cette classe, Laurent (le maître de stage) m'a fait confiance, il me laissait faire ».

Pour conclure, retenons que la première expérience de stage de Valérie met en exergue la posture du maître de stage qui offre un espace d'expérimentation autorisant les erreurs du novice en voie de professionnalisation. Par ailleurs, la professionnalisation du stagiaire suppose également le soutien du maître de stage qui s'exprime par l'explicitation d'un cadre offrant des points de repère pour l'action du novice et la reconnaissance de celle-ci, à travers un regard bienveillant.

La seconde expérience met en évidence l'importance des dynamiques transactionnelle de reconnaissance intra et intersubjectifs dans la professionnalisation du stagiaire, plus particulièrement dans la construction de la relation pédagogique avec les élèves. Dans ce récit le maître de stage apparaît en arrière-plan, il semble avoir « prêté sa classe » et avoir offert l'occasion, à Valérie, de construire sa propre relation pédagogique avec les élèves. Les transactions de reconnaissance avec les deux élèves ont permis à Valérie de construire une image de soi professionnelle valorisée comme support du développement de son pouvoir d'agir.

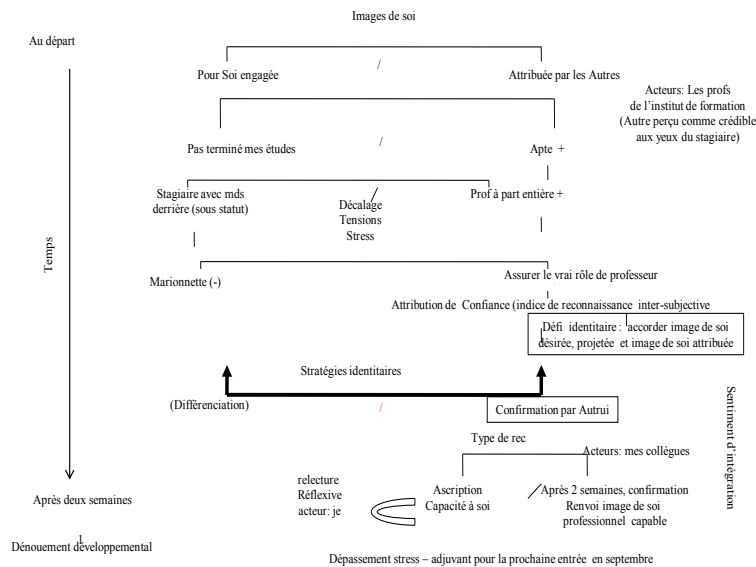
Par ailleurs, les transactions intra-subjectives l'ont conduit à relire les expériences vécues, à y identifier les capacités mobilisées et à prendre en considération des indices du réel (la réaction des élèves, le fonctionnement du groupe). Ces transactions intra-subjectives relèvent d'un travail de gestion émotionnelle sur soi.

Analyse du cas de Julie

Julie a effectué une formation en langues, elle enseigne les langues modernes dans une école de l'enseignement secondaire. A l'époque de l'entretien, elle a un statut d'intérimaire dans l'école. Elle effectue un remplacement d'une enseignante malade. C'est la première année qu'elle enseigne.

Nous avons épinglé l'expérience de stage rapportée par Julie car celle-ci nous permet d'interroger la place du maître de stage dans l'accompagnement des stagiaires. Julie rapporte une expérience de stage qu'elle a réalisé en tant que remplaçante. Devant faire face à une pénurie d'enseignants en langues modernes, les formateurs de l'institution de formation lui ont proposé de faire un stage en « autonomie » dans le cadre d'un remplacement d'un enseignant. Julie a vécu cette expérience comme le signe d'une reconnaissance de soi par ses formateurs. Le schéma suivant illustre le processus de transformation des images de soi pour soi et les transactions de reconnaissance qui y ont contribué.

Schéma structural



Dans ce schéma, un axe sémantique « les images pour soi » se structure en deux pôles, les images de soi engagées par la stagiaire et les images de soi attribuées par les professeurs de l’institution de formation initiale (acteurs perçus comme crédibles aux yeux de Julie pour porter un jugement sur sa capacité professionnelle, en raison de leur identité professionnelle).

Ce schéma permet de mettre en évidence la dynamique transactionnelle de reconnaissance portant sur des images de soi professionnelles et les dimensions affectives associées.

Au départ, Julie se voit (et est) (image engagée de soi) comme une stagiaire n’ayant pas terminé ses études. Elle associe l’image du stagiaire à un sous statut, qu’elle exprime par la métaphore de la « marionnette », qui n’assure pas vraiment le rôle de prof, le maître de stage en conservant les ficelles. Elle associe donc l’image de stagiaire à une valorisation négative. Par contre, les images de soi qui lui sont attribuées par les formateurs sont des images de professionnel " apte " (capable en tant que professionnel).

Le décalage entre l’image de soi engagée et l’image de soi attribuée par les formateurs, donne lieu à une tension identitaire qui est source de stress émotionnel.

Julie perçoit la demande qui lui est faite (jouer le rôle de professeur à part entière) comme une marque de confiance et de reconnaissance de soi comme professionnel capable. Elle interprète cette demande comme une sorte de pari positif que les formateurs font sur elle (transaction de reconnaissance intersubjective). Ce décalage entre l’image de soi pour soi engagée et l’image de soi pour autrui attribuée est vécu par Julie comme défi identitaire (faire correspondre l’image de soi projetée et l’image de soi attribuée) qui se traduit par un engagement de soi dans l’activité (investissement identitaire dans une image de soi projeté).

Elle rapporte la confirmation par ses collègues de son statut de « prof à part entière » : « Après deux semaines, pour mes collègues, je n’étais plus là comme étudiante mais comme prof, je pouvais bosser avec eux, on échangeait ». Cette transaction de reconnaissance intersubjective des collègues la confirme comme appartenant à un groupe professionnel. Elle est associée à la construction d’un sentiment d’appartenance qui s’exprime par l’expression « mes collègues ».

Plus tard dans le récit, lorsque le chercheur invite Julie à relire son expérience sous l'angle du ressenti, elle identifie les transformations affectives : elle souligne un dépassement de son stress initial, et une incorporation à soi (Ricoeur, 2004, parle de processus d'« ascription ») des capacités attribuées par autrui. Cette expérience se conclut par un dénouement développemental : Julie rapporte avoir transformé cette expérience en ressource pour appréhender de nouvelle expérience, et dit avoir abordé la rentrée de septembre sans appréhension.

Pour conclure, cette expérience de stage en autonomie met en évidence la dynamique entre transactions de reconnaissance intersubjectives et intra-subjectives dans la professionnalisation du stagiaire. Ainsi à partir de l'interprétation d'un signe de la confiance accordée par les formateurs (reconnaissance intersubjective), le stagiaire s'engage dans l'activité pour répondre positivement à celle-ci, tout en développant des capacités pour correspondre à l'image de soi positive attribuée. Ainsi, il se voit reconnaître dans ses capacités par les collègues. La relecture de cette expérience dans le cadre du récit à l'invitation du chercheur est une occasion pour le stagiaire de porter un regard rétrospectif sur soi dans la situation et de reconnaître comme faisant partie de lui-même les capacités mobilisées dans celle-ci (transaction de reconnaissance intra-subjective).

Conclusions

Les trois cas analysés ont permis d'épingler un certain nombre de conduites d'accompagnement repérées par les stagiaires comme favorables au développement de leur professionnalité : donner des balises, offrir un espace d'expérimentation autorisant les erreurs, offrir son soutien, amener le stagiaire à prendre du recul par rapport à ses actes, lui donner l'occasion de créer, de prendre des initiatives, expliciter le genre attendu du métier, le laisser exprimer son style, etc. Plus spécifiquement, à partir de l'analyse de ces cas, nous avons pu mettre en évidence des dynamiques transactionnelles de reconnaissance qui participent à la construction des images de soi professionnelles et les transformations émotionnelles qui contribuent au développement du sentiment de pouvoir d'agir des stagiaires.

Ainsi, nous avons montré comment les accompagnements des stagiaires ont parfois pu être vécu comme des expériences d'attribution d'images de soi professionnel dévalorisées et quelles dynamiques transactionnelles intra ou intersubjectives engagées par le novice lui ont permis de rétablir une image positive de soi à ses yeux et aux yeux des acteurs significatifs de son environnement (élèves, collègues, maîtres de stage, formateurs etc.). Nous avons décrit ces dynamiques transactionnelles comme des négociations de reconnaissance implicites ou explicites engagées par le stagiaire pour réduire les tensions affectives suscitées l'attribution (par soi ou par les autres) d'images de soi professionnelles dévalorisées. Ainsi, dans chacun des cas, nous avons pu mettre en évidence les transformations émotionnelles associées à dynamiques transactionnelles qui, quand elles aboutissent au rétablissement d'une image valorisée de soi professionnelle, deviennent un levier pour l'action du novice. Celui-ci conforté dans sa façon d'agir et d'endosser son rôle peut aborder les situations professionnelles futures avec davantage de confiance en lui.

L'invitation des stagiaires par le maître de stage ou par le chercheur à prendre du recul par rapport aux situations professionnelles vécues, à porter un regard méta sur lui-même dans ces situations, a également pu être l'occasion d'attribution de valeur aux actes posés, d'ascription à soi des capacités mobilisées par le stagiaire. Tout ceci contribue à la reconnaissance de soi par soi (reconnaissance intra-subjective) des stagiaires.

Bibliographie

- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J-M (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. Dans J-M. Barbier et O. Galatanu (dir.). *Action, affects et transformation de soi. Education et formation*. (p. 45-70). Presses Universitaires de France. Paris.
- Bailauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M.Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (p. 21-41). Bruxelles. De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles. De Boeck.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, Paris. Armand Colin.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-131.
- Callon, (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Breuc, *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Clot (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Cross, F. (2004), Le transfert : une notion souvent utilisée et dans des sens différents. In Cros, F., et Bendit, G.C. *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, (pp. 137-142), Paris, L'Harmattan,.
- Demazière, D., Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec. Les Presses Université Laval.
- Donnay, J., Charlier, E. (2008) *Apprendre par l'analyse de pratiques ; initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2^o édition.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin éditeur.
- Fuller, F.-F. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), pp. 207-226.
- 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*, 27, 1, 3-32.
- Honneth, A (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux & Niestlé, 10-22.
- Jorro, A. (à paraître). Chemin faisant, de la pratique d'accompagnement à sa théorisation. Bruxelles. De Boeck.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de premières rencontres d'une classe. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* In Paquay et al. (pp. 139-159). Bruxelles. De Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Piret, A., Nizet, J., Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles. De Boeck.

Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement, sous la direction de Rabardel, P. et Pastré P. (pp. 11-29). Octares Edition, Toulouse, France.

Raymond, D., (2001). Processus et programme d'insertion professionnelle des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*. 14 (3), 22-27.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris. Edition Stock.

Riopel, M.C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Les Presses de l'Université de Laval.

Roux-Perez, (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré. *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 49-80). Ouvrage coordonné par R. Wittorski et S. Briquet-Duhazé, l'Harmattan, Paris,

Thomas (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27 (2), 237-246.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, n° 17, pp. 11-39.

Wittorski, R. A (2009). A propos de la professionnalisation. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C.. *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Zeichner, K.M. (1980). Myths and realities : Field-Based experiences in preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 3, 1, 6, pp. 45-55.

Zeichner et Gore (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir). *Handbook of research on teaching education* (pp. 329-348). New York : Macmillan.