

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes
en contexte d'accompagnement mentorat

par

Marie-Josée Dumoulin

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation

Mai 2009

© Marie-Josée Dumoulin, 2009



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-52826-6
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-52826-6

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'apprentissage de l'enseignement au cours de la phase d'insertion professionnelle. Inscrite dans une perspective compréhensive, l'étude montre comment, au cours de leur toute première année d'enseignement, trois enseignantes débutantes restructurent leur expérience pour faire face aux situations indéterminées de leur pratique quotidienne. L'originalité de la thèse réside dans le regard différencié qu'elle pose sur l'apprentissage professionnel, un regard inscrit dans un paradigme d'incertitude (St-Arnaud, 2001) qui recentre la loupe de l'investigation sur l'acteur social conçu comme un agent compétent de son expérience (Giddens, 1987). Les concepts d'expérience (Dewey, 1993) et de réflexion-dans-l'action (Schön, 1983) sont précisés pour le champ de l'enseignement et permettent d'aborder la question du sens qui se restructure pour constituer le savoir professionnel à travers les situations expérientielles. L'accès au processus étudié s'appuie à un dispositif d'accompagnement mentorat organisé par le milieu scolaire et servant le double registre de la recherche et de la formation, dans l'esprit de l'approche collaborative de recherche (Desgagné, 2001). Partant des échanges avec les personnes mentors, le discours des débutantes a été enregistré, retranscrit et reconstruit en situations mettant en scène le schéma conceptuel intégrateur résultant d'une démarche d'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967). L'étude met en lumière trois grandes dynamiques de restructuration révélant l'ordonnement qui se règle de l'intérieur même des situations vécues, en vertu d'une intelligence pratique selon laquelle les débutantes cherchent constamment à fonder le sens, à négocier le sens et à orienter le sens de leur expérience pour mieux «situer» leur conduite en équilibre avec les contraintes du contexte. Ces dynamiques éclairent les perspectives actuelles sur la formation à l'enseignement, tant initiale que continue; leur interprétation invite à tirer profit des situations «authentiques» d'expérience professionnelle.

Descripteurs : insertion professionnelle, enseignement primaire, apprentissage expérientiel, réflexion, recherche collaborative, mentorat, théorisation ancrée, interactionnisme symbolique.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes
en contexte d'accompagnement mentorat

Marie-Josée Dumoulin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

P ^{re} Godelieve Debeurme	Présidente du jury
P ^{re} Céline Garant	Directrice de recherche
P ^r Serge Desgagné	Codirecteur de recherche
P ^{re} Hélène Larouche	Membre du jury interne
P ^{re} France Jutras	Membre du jury interne
P ^{re} Lorraine Savoie Zajc	Membre du jury externe

Thèse acceptée le vendredi 29 mai 2009

SOMMAIRE

Comment apprend-on à enseigner? Cette question complexe résume nos préoccupations initiales concernant la formation à l'enseignement et l'insertion professionnelle chez les enseignants débutants. Au moment où s'amorce cette recherche, les écoles connaissent une embauche massive d'enseignantes et d'enseignants qui ramène sur la scène de l'actualité québécoise les réalités de cette insertion dans la profession enseignante. Il y avait donc, dans ce contexte social, une pertinence à conduire une recherche consacrée à cette question de l'apprentissage de l'enseignement en tout début de carrière et plus spécifiquement, à la façon dont les enseignants novices construisent le sens de cette nouvelle expérience professionnelle. Notre démarche d'investigation s'attarde à ce moment particulier où l'enseignant développe une pensée autonome sur sa pratique, lorsque pour la première fois, il doit donner un sens, le sien, aux situations de son expérience : comment, alors, restructure-t-il son expérience et que nous enseignerait cette connaissance particulière dans nos éventuels efforts à soutenir et faciliter l'apprentissage professionnel? En considérant le contexte particulier des premières expériences en carrière et la toute première année d'enseignement comme un temps intense d'appropriation, nous avons pour objectif d'élargir nos perspectives sur l'apprentissage professionnel et d'alimenter nos réflexions sur la qualité de l'enseignement et sur la formation qui y contribue, tant du point de vue du milieu universitaire qui prépare le nouvel enseignant que du point de vue du milieu scolaire qui l'accueille et l'accompagne dans la suite de son développement professionnel.

Le **premier chapitre** traite du caractère problématique de l'insertion professionnelle dans l'enseignement, un problème qui ne constitue pas, en soi, une nouveauté sur le plan de la recherche. La recension des écrits nous aura incitée, toutefois, à aborder cette question de l'insertion selon un angle relativement peu exploité, l'angle d'un sens à construire au cours des premières expériences. Le point

de vue du débutant pour éclairer les perspectives de la formation initiale et continue est devenu central, de sorte que nous avons adopté une posture compréhensive de recherche, reposant sur l'idée d'un paradigme d'incertitude (St-Arnaud) et abordé à travers le concept d'expérience (Dewey), un concept que Schön a contribué à préciser pour le domaine des professions grâce au concept de réflexion-dans-l'action. L'élan à cet apprentissage professionnel s'est ancré à un contexte de formation organisé par le milieu scolaire, un contexte mentorale abordé au **deuxième chapitre**. Ce dispositif mentorale, inscrit dans la perspective d'une approche collaborative de recherche (Desgagné), a voulu servir le double registre de la recherche et de la formation : il visait tout autant à répondre aux besoins de formation de nos participantes, dans le cadre de leurs premières expériences, qu'à nous permettre, en tant que chercheuse, d'explorer comment ces expériences allaient graduellement être restructurées. Toute la pertinence de cet aménagement méthodologique puise aux sources de l'interactionnisme symbolique, et notamment celles de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie, des sources ayant pour intérêt commun les significations que les acteurs sociaux construisent dans les situations expérientielles. La mise en forme des données repose sur une démarche d'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss), et les efforts consentis par les enseignantes débutantes ayant participé à l'étude pour résoudre les situations difficiles de leur expérience d'insertion sont appréhendés comme les manifestations d'une compétence d'acteur (Giddens). Le **troisième chapitre** présente les deux dimensions de cette compétence d'acteur étudiée chez nos participantes, dimensions appelées respectivement le cadre et le processus de la restructuration. L'illustration empirique caractérisant ce chapitre permet de rendre évident ce qui se joue entre ce cadre et ce processus chez nos débutantes, un jeu où l'apprentissage professionnel se définit en vertu de trois grandes dynamiques de restructuration. C'est à l'interprétation de ces trois grandes dynamiques qu'est consacré, enfin, le **quatrième chapitre** de manière à apporter une réponse conceptuelle à la question de recherche. Nous avons mis en évidence à quel point, au cœur de l'apprentissage expérientiel, l'action est initiatrice d'un

ordonnement qui se règle « de l'intérieur », selon une intelligence pratique (Ryle) révélant que l'expérience est toujours « ancrée », « cohérente » et « intègre ».

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES.....	12
DÉDICACE	13
REMERCIEMENTS	14
INTRODUCTION.....	16
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	24
1. LE CADRE CONTEXTUEL OU L'EXPÉRIENCE D'INSERTION PROFESSIONNELLE CHEZ LE DÉBUTANT	25
1.1 L'insertion : une phase distincte du développement professionnel.....	26
1.1.1 Les exigences de l'exercice professionnel.....	31
1.1.2 La culture d'insertion dans l'enseignement.....	35
1.2 Une dimension épistémologique au problème de l'insertion	38
1.2.1 La prédominance d'un paradigme d'expertise en recherche et en formation.....	38
1.2.2 L'à-propos d'un paradigme d'incertitude pour aborder l'insertion.....	44
2. LE CADRE CONCEPTUEL OU UNE THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL POUR LE DÉBUTANT.....	46
2.1 Deux principes au fondement de l'apprentissage expérientiel	47
2.1.1 Le principe de continuité	48
2.1.2 Le principe de transaction.....	51
2.2 Le processus de restructuration dans l'apprentissage expérientiel.....	57
2.2.1 La notion de situation pour aborder la continuité.....	57
2.2.2.1 L'idée d'enquête chez Dewey	60
2.2.2.2 L'idée de problématisation chez Schön	64
3. LE CADRE D'INVESTIGATION OU L'ACCÈS À LA RESTRUCTURATION DE L'EXPÉRIENCE DU DÉBUTANT	69
3.1 La mise en tension du connu et de l'inconnu dans la situation	70

3.2	L'exercice du jugement en situation.....	72
3.3	La fixation d'une individualité à la situation.....	76
4.	LA QUESTION DE RECHERCHE	78
DEUXIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		81
1.	LE PASSAGE DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE.....	82
1.1	L'exigence de soutenir la réflexivité du débutant	82
1.2	Le choix d'un dispositif d'accompagnement mentorale	85
2.	L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DU DISPOSITIF	88
2.1	Un mentorat comme activité de soutien : une inspiration phénoménologique pour instituer le sens	91
2.2	Un enseignant mentor comme facilitateur : une inspiration interactionniste pour faire construire le sens	95
2.3	Une double sollicitation comme gage d'accès : une inspiration ethnométhodologique pour faire livrer le sens	100
2.3.1	Les limites à contourner.....	101
2.3.2	Le statut de la chercheuse	106
2.4	Le statut du matériau à l'égard de l'objet à investiguer	109
3.	L'EXPLORATION SUR LE TERRAIN	111
3.1	Le principe d'une double pertinence propre à l'approche collaborative ..	112
3.2	La dimension organisationnelle de la collaboration	114
3.2.1	L'intégration dans un partenariat déjà existant.....	115
3.2.2	Les critères de sélection des participants.....	116
3.3	La dimension relationnelle de la collaboration.....	119
3.3.1	Le recrutement et la sollicitation des participantes.....	120
3.3.2	La démarche de collecte des données	124
4.	L'ANALYSE DES DONNÉES	127
4.1	La mise en forme des données.....	129
4.1.1	Le mode de retranscription	129
4.1.2	Le découpage en situation	130
4.1.2.1	Le repérage thématique	131
4.1.2.2	La reconstitution narrative	133
4.2	La codification des données	138

4.2.1	Le codage ouvert.....	139
4.2.1.1	L'idée d'une démarche inductive.....	139
4.2.1.2	L'idée d'une comparaison constante.....	142
4.2.2	Le codage axial.....	145
4.2.3	Le codage sélectif.....	154
4.3	La schématisation dans une structure de sens.....	157
4.3.1	Les composantes du cadre de restructuration.....	158
4.3.2	Les composantes du processus de restructuration.....	163
TROISIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DES DONNÉES		167
1.	LE FORMAT DE PRÉSENTATION DU DISCOURS DES DÉBUTANTES.....	168
2.	LA RECONSTRUCTION DU DISCOURS DES DÉBUTANTES.....	172
2.1	La restructuration chez Maude.....	173
2.1.1	Le contexte de la restructuration.....	173
2.1.2	Le cadre de la restructuration.....	175
2.1.2.1	L'ancrage du cadre : une maxime principale.....	175
2.1.2.2	La cohérence du cadre : quatre maximes secondaires..	176
2.1.2.3	L'intégrité du cadre : les deux facettes d'un enjeu	178
2.1.3	Le processus de la restructuration.....	179
2.1.3.1	Les trois logiques transactionnelles.....	179
2.1.3.2	Les sept situations.....	180
2.1.3.3.	L'épilogue.....	218
2.2	La restructuration chez Laurence.....	219
2.2.1	Le contexte de la restructuration.....	219
2.2.2	Le cadre de la restructuration.....	221
2.2.2.1	L'ancrage du cadre : une maxime principale.....	221
2.2.2.2	La cohérence du cadre : trois maximes secondaires	222
2.2.2.3	L'intégrité du cadre : les deux facettes d'un enjeu	224
2.2.3	Le processus de la restructuration.....	224
2.2.3.1	Les trois logiques transactionnelles.....	225
2.2.3.2	Les cinq situations.....	225
2.2.3.3	L'épilogue.....	278

2.3	La restructuration chez Frédérique	279
2.3.1	Le contexte de la restructuration.....	280
2.3.2	Le cadre de la restructuration	283
2.3.2.1	L’ancrage du cadre : une maxime principale	283
2.3.2.2	La cohérence du cadre : trois maximes secondaires	284
2.3.2.3	L’intégrité du cadre : les deux facettes d’un enjeu	285
2.3.3	Le processus de la restructuration.....	287
2.3.3.1	Les trois logiques transactionnelles	288
2.3.3.2	Les six situations	288
2.3.3.3	L’épilogue	336
QUATRIÈME CHAPITRE – L’INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....		338
1.	LE CADRE D’INTERPRÉTATION.....	340
2.	LES TROIS DYNAMIQUES DE LA RESTRUCTURATION.....	347
2.1	La dynamique de mobilisation de l’ancrage : un rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale.....	348
2.1.1	La maxime principale comme principe unificateur	351
2.1.2	La maxime principale comme principe régulateur	356
2.1.3	Les maximes secondaires comme propension à l’action	361
2.1.4	Fonder le sens, quitte à exercer une pression dans la transaction.	368
2.2	La dynamique de confrontation de la cohérence : un rapport d’incompatibilité entre deux maximes secondaires.....	372
2.2.1	Les maximes secondaires comme reflet de la cohérence	373
2.2.2	Négocier le sens, quitte à arranger un compromis dans la transaction.....	377
2.2.2.1	Les compromis chez Maude.....	379
2.2.2.2	Les compromis chez Laurence.....	381
2.2.2.3	Les compromis chez Frédérique	386
2.3	La dynamique de mise en péril de l’intégrité : un rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu	388
2.3.1	L’enjeu et ses facettes comme condition à l’action	388
2.3.1.1	La représentation en équipe, chez Maude	394
2.3.1.2	La parade, chez Laurence.....	396

2.3.1.3	L'endossement, chez Frédérique.....	400
2.3.2	Orienter le sens, quitte à effectuer un aiguillage dans la transaction.....	404
2.3.2.1	Les aiguillages chez Maude	410
2.3.2.2.	Les aiguillages chez Laurence	417
2.3.2.3	Les aiguillages chez Frédérique	423
2.4	Synthèse.....	428
	CONCLUSION.....	431
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	442
	ANNEXE A – PROGRAMME DE MENTORAT.....	453
	ANNEXE B – GUIDE D'ENTRETIEN	464
	ANNEXE C – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	469

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Participant·es répondant aux critères de sélection de l'étude.....	119
Tableau 2	Tableau intégrateur pour la reconstitution des situations narrées	135
Tableau 3	Les trois degrés de généralité dans l'ancrage.....	350

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Continuum du processus de développement professionnel (Vonk, 1993) ...	30
Figure 2 La structure de référence de la situation	138
Figure 3 Correspondance autour des deux grands axes de l'analyse	146
Figure 4 Le cadre de la restructuration	161
Figure 5 Les trois dynamiques de la restructuration	166

À Luc, mon ancrage en tant que femme

À Alex-Ann et à Joannie, ma cohérence en tant que mère

À Céline, à Serge et à Hélène, mon intégrité en tant que chercheuse

REMERCIEMENTS

Cette thèse fut initiée dans un désir de restructurer mes premières expériences dans l'enseignement. Elle fut portée par la volonté d'en dégager un sens fécond et utile pour ceux et celles qui choisissent d'exercer cette profession extraordinaire. Tout récemment, j'apprenais que cette thèse venait aussi concrétiser un rêve que deux générations de femmes ont porté avant moi; en cela, aujourd'hui, je suis tout particulièrement fière. Sur ce long parcours, de nombreuses personnes ont fait une différence et ont permis que j'arrive à bon port, tant par leur présence, par leur chaleur que par leur expérience. Je tiens, ici, à les remercier.

Je veux d'abord remercier Céline Garant, ma directrice de recherche, une femme d'exception ayant inspiré mon retour aux études, une chercheuse m'ayant initiée à la culture partenariale de recherche et, plus largement, à la culture universitaire, une femme accueillante et engagée ayant veillé sur mon processus doctoral et dont le soutien inconditionnel, depuis 1998, a permis que cette thèse me ressemble. Je remercie Serge Desgagné, mon co-directeur de recherche, un chercheur remarquable à qui je voue une admiration sans borne, dont la supervision attentive et bienveillante a redonné une âme au processus de l'écriture, un mentor compétent et pédagogue de son savoir dont j'ai si souvent abusé et auprès de qui je souhaite sincèrement pouvoir continuer d'apprendre. Je remercie, enfin, Hélène Larouche, une précieuse conseillère, une chercheuse ethnométhodologue qui est venue, avec moi, «sur le terrain de l'analyse» et qui m'a enseigné les rudiments de la théorisation ancrée, une femme brillante, entière et généreuse, dont l'écoute indéfectible et l'extraordinaire humour ont jeté, plus d'une fois, un baume sur mes grands remous; à cette complice de tous les jours, et surtout des derniers, je dois toute ma reconnaissance.

Un merci affectueux à Gaétan Allard, à Francine Lacroix-Roy, à Michel Lessard et à Michèle Lavoie qui m'ont fait, chacune et chacun à leur manière, l'héritière d'une expérience et d'une culture pédagogique que je porte encore aujourd'hui avec une sincère fierté. Merci à mes « rats de laboratoire », comme elles se sont elles-mêmes gentiment baptisées, ces six enseignantes débutantes et expérimentées qui ont bien voulu partager avec moi l'intimité de leur dyade mentorale pour me permettre d'apprendre et de devenir chercheure. Merci aussi à André Beauchesne pour sa présence et son soutien dans la première moitié de ce parcours de recherche.

Enfin, mes derniers remerciements sont réservés aux membres de ma famille et à mes amis qui ont su comprendre que la rédaction de la thèse revêtait, pour moi, un caractère unique et exceptionnel, et qui se sont montrés aimants et soutenant lorsqu'elle a pris, parfois, des allures de chemin de croix. Merci Luc, pour ce don de toi et pour ta chaleur toujours présente; merci d'avoir permis que nos filles ne manquent de rien pendant cette longue absence. Merci Alex-Ann et merci Joannie, mes deux perles si précieuses qui êtes devenues, au fil des années, des complices de ce périple et qui m'avez sans cesse encouragée à me rendre jusqu'au bout. Merci !

Je termine en soulignant que la réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien financier d'organismes subventionnaires; toute ma reconnaissance au Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC; autrefois, FCAR) et au Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) pour ce soutien précieux.

INTRODUCTION

I.1 Les préoccupations initiales

Tous les enseignants¹ se souviennent de leurs premières expériences en carrière. Qu'elles aient été vécues positivement ou négativement, ces expériences constituent un moment unique et marquant de la vie professionnelle. En dépit des années, les enseignants n'oublient jamais leur première école, l'ambiance qui y régnait, les collègues qu'ils ont côtoyés, et leurs premiers élèves : même à l'approche de la retraite, certains se souviennent encore des prénoms d'élèves qui les ont marqués. C'est cette mémoire de mes propres débuts en carrière qui a inspiré l'investigation faisant l'objet de cette thèse, une mémoire qui lui fournit son contexte et sa méthodologie. Ma propre expérience d'insertion dans l'enseignement, et en particulier ma toute première année d'enseignement, fut le lieu d'apprentissages et de réussites sur le plan professionnel; mais il fut aussi marqué d'une rupture importante de sens quant à mon rôle comme éducatrice. Le passage du statut d'étudiante à celui d'enseignante a représenté, en ce qui me concerne, un pas si imposant à franchir que j'ai bien failli quitter cette profession. C'est grâce au soutien d'un collègue expérimenté que j'ai survécu à ces premières expériences. À cette époque, on ne parlait pas encore de mentorat; remarquant ma détresse, cet enseignant est venu vers moi comme un bon samaritain, m'aidant à reconstruire un sens à ma présence auprès des élèves, à refaire et à consolider mes assises que j'avais senti s'effriter avec les premiers jours de classe et graduellement, à voir autrement les défis professionnels auxquels j'étais confrontés. Ce que j'ignorais encore à cette époque, c'est que ce contexte difficile allait faire germer les prémises d'une préoccupation que je porte toujours aujourd'hui : comment apprend-on à enseigner?

1 Dans cette thèse, le genre masculin sera utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Plus tard, mes expériences professionnelles en tant qu'enseignante associée et comme personne superviseuse m'ont remise en contact avec cette préoccupation initiale, une préoccupation qui prenait désormais une perspective de formation à travers l'accompagnement mis en œuvre. Il fallait apprendre à conduire cet accompagnement entre deux discours difficiles à réconcilier : celui d'un milieu universitaire dénonçant la conformité qu'impose parfois le milieu d'accueil et qui se pose comme une entrave aux efforts de la formation pour émanciper la pratique; celui d'un milieu scolaire qui ne voit pas toujours la pertinence des savoirs universitaires pour faire face aux défis du contexte réel de la pratique. Il fallait aussi composer avec un autre discours, celui des étudiants stagiaires qui disaient ne pas comprendre comment établir le lien entre ce qu'ils apprennent à l'université et ce qu'ils vivent sur le terrain, « dans la vraie vie » de l'enseignement. Ces expériences d'accompagnement m'ont souvent incitée à réfléchir à la manière dont nous pouvions, nous, formateurs universitaires et formateurs de terrain, établir un sens autour des apprentissages en formation initiale, un sens qui leur permettrait de mieux franchir le pas de l'insertion : comment soutenir un apprentissage significatif de l'enseignement?

Ces questionnements à l'égard des défis qui se posent en formation à l'enseignement ont pris une nouvelle envergure avec la participation à une recherche collaborative triennale, subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), recherche dans le cadre de laquelle était investigué en quoi un accompagnement de la part d'un collègue plus expérimenté pouvait soutenir le raisonnement pédagogique de ceux et celles qui apprennent à enseigner, qu'ils soient stagiaires ou enseignants débutants (Beauchesne, Garant, Hensler et Lavoie, 1998-2001). Cette recherche regroupant une vingtaine d'enseignants accompagnateurs des milieux scolaire et universitaire fut le lieu de plusieurs discussions qui ont souvent mis sur la sellette cette question de l'émancipation professionnelle à susciter par un accompagnement réflexif, mais que mettent parfois au défi les attitudes de résistance de la part des apprenants : que suppose un

accompagnement émancipateur? À quoi renvoient des pratiques dont on dit qu'elles sont émancipatoires? Le conformisme que l'on cherche à éviter est-il toujours nuisible au regard du développement professionnel et notamment dans ce cas particulier de l'entrée en carrière, où l'enseignant débutant est aux prises avec un contexte parfois difficile d'exercice professionnel? Ces réflexions ont alimenté un intérêt grandissant envers une démarche d'investigation concernant ce moment particulier où l'enseignant développe une pensée autonome sur sa pratique, une pensée n'étant plus désormais « soumise » aux contraintes de l'évaluation institutionnelle universitaire, mais à celles de la pratique quotidienne et à ses enjeux : lorsque pour la première fois, l'enseignant débutant doit donner un sens, le sien, aux situations de son expérience, comment restructure-t-il ce qu'il « sait » et que pourrait nous enseigner cette connaissance dans nos efforts à soutenir l'apprentissage professionnel?

Avec ces préoccupations initiales, il s'est donc graduellement formalisé une intention de recherche qui, au moment où s'amorçait l'investigation, trouvait un certain à-propos sur le plan social. À cet égard, il ne sera pas inutile de faire un bref retour en arrière pour situer la pertinence de la recherche.

1.2 La pertinence de la recherche

Au cours de la Révolution tranquille, l'effort de démocratisation de l'accès à l'éducation donne lieu à l'embauche massive d'enseignantes et d'enseignants et conduit à la formalisation d'une période d'insertion dans le parcours professionnel enseignant. En vertu du Règlement sur le brevet et le permis d'enseignement, un stage probatoire voit le jour : d'une durée de deux ans à temps plein ou de cinq à temps partiel, ce stage veut permettre au nouvel enseignant de s'initier à la profession et de démontrer son aptitude à l'exercice professionnel tout en bénéficiant d'un soutien de ses collègues. Quelque vingt ans plus tard, ce système probatoire soulèvera des insatisfactions qui le mettront sérieusement en question. D'une part, l'accès à

l'emploi s'est dramatiquement refermé, de sorte que sous le coup de cette disposition, l'obtention du brevet est devenue presque impossible pour certains candidats. D'autre part, les deux principales fonctions du stage probatoire (fonction de soutien et fonction d'évaluation) se révèlent difficilement conciliables; consultées sur la question, les directions d'établissement admettent même que ce stage se réduit le plus souvent à une formalité administrative (Gouvernement du Québec, 1983).

En 1992, la réforme de la formation à l'enseignement voudra apporter quelques correctifs à ces irritants en réaménageant de façon importante la formation universitaire et les dispositions de l'entrée en carrière. On précise les conditions de l'articulation entre les fonctions d'encadrement et de soutien pour l'une et l'autre des instances : désormais, les universités assumeront l'évaluation de la compétence à enseigner avant l'entrée en emploi tandis que les commissions scolaires auront le mandat de soutenir le nouveau personnel par divers services d'insertion. C'est ainsi qu'on accentue la formation universitaire en allongeant le baccalauréat à quatre ans et en augmentant à 700 heures la formation en milieu de pratique. De 1993 à 1995, le ministère de l'Éducation subventionne l'expérimentation de diverses modalités de soutien à l'insertion en vue de nourrir l'implantation de ce volet de la réforme². Mais les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997 vont détourner les préoccupations vers les fusions des commissions scolaires. En 1998, au moment où les candidates et les candidats de la première cohorte québécoise du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire quittent les universités avec, en mains, leur brevet d'enseignement, la plupart des milieux scolaires n'offrent toujours pas de programme formel de soutien à leur nouveau personnel. Ainsi, et bien que les aménagements de 1992 visaient essentiellement la professionnalisation et l'harmonisation de l'entrée en profession, la conjoncture de l'époque a eu pour effet de laisser pour compte les besoins de formation de l'enseignant débutant à ce moment crucial où il devient l'agent de son propre développement professionnel. L'obtention

du brevet aussitôt complétée la formation universitaire et l'absence de directives formelles de la part du ministère de l'Éducation pour inciter les milieux à mettre en place des mesures de formation continue spécifique au nouveau personnel contribue, d'une certaine façon, à une perception générale à l'effet que l'apprentissage systématique de l'enseignement prend fin avec la formation universitaire. De fait, ce qui incite les commissions scolaires à investir dans leur relève concerne davantage un souci de retenir à l'emploi les nouveaux enseignants et de leur permettre de traverser la survie des premières expériences que celui de tirer profit des opportunités offertes par les situations de l'insertion pour enrichir leur développement professionnel et tendre vers des apprentissages plus complexes de la part des élèves.

Lorsque s'amorce cette recherche, au début des années 2000, la question de l'insertion des nouveaux enseignants revient au cœur de l'actualité québécoise. Les écoles vivent le retour de vague de l'embauche massive qu'ont connu les années soixante. Les recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) relancent, en 2002, les initiatives en matière de soutien à l'entrée en carrière et insistent à nouveau sur les besoins de formation des enseignants qui débutent et sur le caractère déterminant des premières expériences pour la suite du développement professionnel³. Il y avait donc, dans ce contexte de relance, une pertinence à conduire une recherche consacrée à la question de l'apprentissage de

2 L'évaluation de ces services a fait l'objet d'un colloque tenu à Victoriaville, en septembre 1995; parmi les suites de ce colloque, notons un compte rendu sur les enjeux inhérents à l'insertion professionnelle dans l'enseignement (Gouvernement du Québec, 1995).

3 Cette relance a conduit, en mai 2004, à la tenue d'un premier colloque national sur l'insertion professionnelle dans l'enseignement réunissant plusieurs instances des milieux universitaires et scolaires autour des besoins en matière de soutien au développement professionnel et des modalités susceptibles d'y répondre : le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), la Commission scolaire de Laval (CSDL), la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Fédération québécoise des directions d'établissements (FQDE), la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), La Fédération des syndicats des enseignants et la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CEQ), et l'Association provinciale des enseignants-es du Québec (APEQ). Parmi les suites à ce colloque, notons la création du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE), un site web conçu comme lieu permanent de convergence et de coordination à l'intention de tous les intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle au Québec (adresse : www.insertion.qc.ca).

l'enseignement en tout début de carrière et plus spécifiquement, à la façon dont les enseignants novices construisent le sens de cette nouvelle expérience professionnelle. Si j'avais à préciser ce qui constituait, alors, l'agenda caché de cette investigation, je dirais que je voulais montrer que l'insertion est un lieu d'apprentissage unique et critique, où les initiatives de formation sont au moins aussi importantes que celles investies en formation initiale quant aux visées de professionnalisation et que lorsque sont négligés les besoins des débutants à cet égard, l'effort d'intégration amorcé à l'université est largement desservi. En considérant la première année d'enseignement comme un temps intense d'appropriation, l'investigation voulait élargir les visions actuelles sur l'apprentissage professionnel et informer tout autant le milieu universitaire que le milieu scolaire : qu'est-ce donc qu'on ignorait encore à propos de l'apprentissage de l'enseignement dans le contexte de l'insertion professionnelle et qu'il serait profitable de mieux comprendre pour contribuer aux réflexions sur la qualité de l'enseignement et sur la formation qui y contribue, tant initiale que continue?

Dans cette thèse, les chapitres suivent le parcours classique d'une présentation scientifique, mais leur linéarité ne rend pas justice à la complexité qu'a représentée la construction de l'objet qui s'est sans cesse précisé tout au long de la démarche d'investigation. Le **premier chapitre** porte sur le caractère problématique de l'insertion professionnelle dans l'enseignement, un problème qui ne constitue pas, en soi, une nouveauté sur le plan de la recherche. La recension des écrits m'aura incitée à aborder cette question de l'insertion selon un angle relativement peu exploité, l'angle d'un sens à construire au cours des premières expériences. Le point de vue du débutant pour éclairer mes perspectives sur la formation initiale et continue devenait central, de sorte que j'ai adopté une posture compréhensive de recherche qui repose sur l'idée d'un paradigme d'incertitude (St-Arnaud) et sur le concept d'expérience chez Dewey, un concept que Schön a contribué à préciser pour le domaine des professions grâce au concept de réflexion-dans-l'action. Je tiens à souligner au lecteur combien ma rencontre avec Dewey fut déterminante, ses écrits ayant constamment

enrichi ma réflexion quant aux possibilités de rendre « libres » nos étudiants face à une pratique aussi complexe que celle de l'enseignement.

L'élan à cet apprentissage professionnel conçu comme une construction de sens s'est ancré à un contexte de formation organisé par le milieu scolaire, un contexte mentorale abordé au **deuxième chapitre**, et qui visait autant à répondre aux besoins de formation du débutant dans le cadre de ses premières expériences qu'à me permettre, en tant que chercheuse, d'explorer comment ces expériences sont graduellement restructurées. Depuis le tout début de la démarche d'investigation, la présence d'un dispositif mentorale a revêtu une importance capitale : je ne savais pas bien circonscrire mon objet, mais je savais qu'il fallait un mentor au débutant, bien qu'alors, la seule justification que j'y trouvais résidait dans sa grande valeur de formation. La pertinence de cet aménagement méthodologique sera devenue explicite grâce aux sources de l'interactionnisme symbolique, notamment la phénoménologie et l'ethnométhodologie, ces sources ayant pour intérêt les significations que construisent les acteurs sociaux dans les situations expérientielles.

Ces significations que, précisément, construisent les débutantes à l'égard de leurs premières expériences ne se livrent pas, d'emblée, à l'investigation et il a fallu mettre en forme ce discours pour mieux s'en instruire. Cette mise en forme a reposé sur une démarche d'analyse par théorisation ancrée, élaborée par Glaser et Strauss (1967), une démarche cohérente avec la posture compréhensive adoptée et qui a supposé que les efforts de nos enseignantes débutantes pour composer avec leurs situations difficiles soient appréhendés comme les manifestations d'une compétence à l'œuvre, une compétence d'acteur (Giddens, 1987) qui renvoie autant à ce que « savent » les débutantes qu'à ce qu'elles « savent faire », selon les circonstances. Le **troisième chapitre** s'applique à la présentation de ces deux dimensions de la compétence d'acteur que j'ai respectivement appelées le cadre et le processus de la restructuration. L'illustration empirique qui caractérise ce chapitre permet de mettre en évidence ce qui se joue entre ce cadre et ce processus chez nos débutantes, un jeu

où se définit leur apprentissage professionnel en vertu de trois grandes dynamiques de restructuration. C'est à l'interprétation de ces trois grandes dynamiques qu'est consacré, enfin, le **quatrième chapitre** qui se veut une réponse conceptuelle à la question de recherche.

Je prends pour accordé que le principe commun aux diverses formes de l'éducation nouvelle réside en cette idée qu'il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation. S'il en est ainsi, le développement positif et constructif de ce principe de base dépend de la conception que l'on se fait de l'expérience.
John Dewey

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Ce premier chapitre porte sur la problématique de la recherche qui s'y construit à travers trois cadres : un cadre contextuel, un cadre conceptuel et un cadre d'investigation. Le cadre contextuel permet de poser le problème de recherche au sens où l'insertion dans l'enseignement, conçue comme période d'apprentissage professionnel, pose problème dans le parcours développemental des enseignants et mérite, à cet égard, qu'on s'y intéresse. Nous y examinons les conditions et les facteurs qui concourent à mettre au défi les apprentissages des premières expériences et qui rendent davantage évidente cette idée qu'il y a encore beaucoup à comprendre quant à la façon dont se développe l'expertise professionnelle dans le contexte des défis inhérents à l'insertion. Le cadre conceptuel permet ensuite de fonder la perspective épistémologique choisie pour aborder cette problématique de l'insertion en tant que période d'apprentissage professionnel. Nous y proposons une théorie expérientielle où l'apprentissage est appréhendé en tant que conversation réflexive que le débutant entretient avec les situations difficiles de sa pratique. Enfin, dans le cadre d'investigation, nous délimitons un objet plus précis à cette notion de conversation réflexive selon trois paramètres qui vont inspirer, au chapitre méthodologique, les conditions d'accès à mettre en place pour mieux approcher cet objet.

1. LE CADRE CONTEXTUEL OU L'EXPÉRIENCE D'INSERTION PROFESSIONNELLE CHEZ LE DÉBUTANT

L'entrée en carrière est maintenant connue comme un point névralgique du parcours professionnel enseignant et la documentation qui s'y consacre ne cesse de s'accroître, au Québec, en raison des nombreux défis que cette période soulève, tant pour l'enseignant qui débute que pour le milieu qui l'accueille et pour la formation qui l'y prépare⁴. Mais au-delà de la thématique générale de l'insertion, les écrits révèlent que le concept est polysémique et multidimensionnel (Feiman-Nemser, Carver, Schwille et Yusko, 1999; Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008; Mukamurera, 2005) et qu'il existe une ambiguïté persistante quant au caractère distinct de cette période sur le continuum du développement professionnel des enseignants (COFPE, 2002). Conséquemment, dans ce qui suit, nous cherchons à montrer en quoi la période d'insertion s'avère distincte et déterminante dans le parcours enseignant pour bien justifier l'intérêt à y consacrer sur le plan de l'apprentissage professionnel. Nous abordons les préoccupations et les besoins du débutant et les mettons en parallèle avec les exigences posées par l'exercice du métier et avec la culture d'insertion qui prévaut actuellement dans le milieu. Nous verrons qu'à maints égards, les réalités de l'insertion dans l'enseignement continuent d'être abordées selon un rapport théorie/pratique traditionnel qui, encore aujourd'hui, est entretenu par la recherche, la formation et le milieu de pratique. C'est donc avec un souci de « percer » davantage cette problématique de l'insertion que nous proposons,

4 Une recension des écrits sur la question de l'insertion au Québec (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008) montre qu'au cours des vingt dernières années, un nombre grandissant d'écrits se sont consacrés à la thématique de l'insertion professionnelle en enseignement. De 1960 à 1980, il n'existe aucun texte sur l'insertion et trois seulement furent publiés de 1980 à 1990. À compter de 1990, toutefois, les parutions explosent : cinquante-deux textes sont recensés pour la période de 1990 à 2000 et quatre-vingt-cinq autres pour la période de 2000 à 2006. Ce boum s'explique par la conjoncture qui marque, au début des années 1990, le milieu de l'éducation : les réformes des programmes de formation à l'enseignement et du programme de l'école québécoise alimentent les recherches en même temps que le départ massif à la retraite des baby-boomers relance l'embauche dans l'enseignement et attire l'attention sur les conditions d'entrée en carrière des nouveaux enseignants.

enfin, un angle épistémologique alternatif pour inspirer autrement les réflexions actuelles entourant les premières expériences en carrière.

1.1 L'insertion : une phase distincte du développement professionnel

Il est généralement entendu que la phase d'insertion dans l'enseignement coïncide avec l'entrée dans la sphère de l'emploi (Andrews, 1992; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowen, 1996; COFPE, 2002; Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Gordon et Maxey, 2000; Katz, 1972; Moir, 1999; Nault, 1999; Vonk, 1993). Au-delà de cette acception, toutefois, il n'existe pas de consensus bien établi quant au terme de cette phase. C'est donc l'idée d'une stabilité dans l'exercice de la pratique qui nous permettra de concevoir une « durée » à l'insertion et d'en établir le caractère spécifique au regard de l'ensemble du parcours professionnel.

Comme dans la plupart des professions, la carrière enseignante s'amorce par une phase d'exploration du métier : le professionnel y « fait l'essai » de son nouveau rôle, il investit les paramètres de son champ d'exercice et il apprend à répondre à une variété de situations professionnelles, ce qui lui permet de développer un répertoire rudimentaire d'actions (Huberman, 1989)⁵. Deux dimensions expérientielles sont vécues en parallèle au cours de cette première phase : la survie et la découverte. D'une part, le professionnel éprouve de l'anxiété, sa pratique est marquée d'un tâtonnement continu et un sentiment d'exaspération peut découler de l'étendue et de la variété des problèmes qu'il rencontre; mais d'autre part, le fait d'être enfin collègue à part entière dans un corps de métier représente un attrait

5 Les travaux de Michael Huberman sont célèbres et abondamment cités. L'étude longitudinale à laquelle nous référons ici fut menée auprès de 160 enseignants du secondaire et enrichie d'une investigation conceptuelle qui a permis de mettre en évidence une séquence de phases marquant la vie professionnelle des enseignants. Cette séquence est conçue comme une trame marquée par des « cycles » que déterminent non seulement le temps et l'âge des individus, mais aussi des facteurs sociologiques et historiques. Ces cycles, selon les phases qui les composent, façonnent diverses trajectoires dans le parcours de la carrière enseignante et permettent de saisir comment s'inscrit la continuité dans l'évolution et le développement professionnel.

grisant et l'expérimentation autonome apporte un nouveau souffle aux apprentissages professionnels et un sentiment d'accomplissement sur le plan personnel. C'est cet équilibre entre survie et découverte qui permet à l'individu de maintenir le cap et qui dessine déjà la suite de son développement professionnel; nous y reviendrons.

La phase d'exploration conduit à une phase subséquente dite de stabilisation (ou de consolidation des acquis) que la plupart des auteurs situent vers la cinquième année de l'exercice professionnel (Doyle, 1990; Huberman, 1989; Katz, 1972; Vonk, 1993). L'atteinte de cette phase se caractérise, chez l'enseignant, par une familiarisation accrue avec le contenu à enseigner, une compréhension plus subtile des différences qui existent entre des types variés de classes, une capacité à différencier les approches et à affirmer les choix pertinents sur le plan pédagogique (Huberman, 1989). Cette étape de stabilisation dans le parcours enseignant constitue un moment important du développement professionnel; elle montre que l'exercice professionnel a fait l'objet d'un approfondissement et témoigne dorénavant d'une certaine « maîtrise » dans la capacité à faire face aux diverses situations de la pratique. Cette aisance dans la pratique incite l'enseignant au raffinement et à la personnalisation du répertoire de base dont nous parlions précédemment. C'est donc à cette étape de stabilisation que la professionnalité (Lang, 1999) chez l'enseignant peut vraiment prendre son essor. Or deux facteurs influencent l'atteinte d'une phase de stabilisation dans l'exercice professionnel.

Un premier facteur concerne la stabilité du contexte de l'exercice, c'est-à-dire la possibilité pour le nouvel enseignant d'exercer sa pratique dans une certaine constance au cours des premières expériences. Tant que le contexte d'exercice demeure incertain et que les paramètres de l'action sont changeants, il est difficile, en effet, de réinvestir et de consolider les acquis professionnels. L'officialisation de la situation d'embauche joue donc, à cet égard, un rôle important et c'est en ce sens que Nault (1999) fait coïncider la fin de la période d'insertion avec ce moment où

l'enseignant quitte la précarité et accède à la permanence⁶. En effet, au Québec, les premières expériences sont frappées d'un phénomène de précarité qui se caractérise par un contexte changeant qu'induisent la suppléance et les contrats de courte durée (COFPE, 2002). Selon la conjoncture, cette réalité s'étend parfois sur plusieurs années, maintenant une déstabilité dans l'exercice professionnel qui sollicite sans cesse les capacités d'adaptation du nouvel enseignant. Facteur aggravant, l'enseignant débutant est souvent susceptible, dans ces conditions de précarité d'emploi, d'accepter une tâche dont l'ampleur est considérable afin d'obtenir un salaire convenable qui réponde à ses besoins financiers et familiaux, mais aussi pour parvenir à se tailler une place dans le milieu : lorsqu'elles sont fragmentées, ces tâches se composent de plusieurs matières à enseigner, à plusieurs niveaux d'enseignement, dans plusieurs écoles; elles peuvent aussi inclure des disciplines à enseigner ou des domaines qui ne correspondent que peu ou pas du tout à la formation que le nouvel enseignant a reçue⁷.

Un second facteur qui influence la stabilisation concerne l'équilibre survie/découverte qu'arrive à maintenir le nouvel enseignant à travers la phase d'exploration. À cet égard, la phase d'entrée en carrière dans l'enseignement est souvent associée à des expériences importantes de déstabilisation et bien que ce ne soit pas tous les candidats qui vivront une insertion difficile, les écrits font amplement mention d'un déséquilibre où prédomine nettement la dimension « survie » des premières expériences. Dans les cas les plus critiques, on fait état de conséquences physiques et psychologiques pouvant aller jusqu'à l'épuisement et la dépression et on

6 Si la permanence procure une stabilité dans l'emploi, elle n'est pas nécessairement synonyme d'une stabilité dans la tâche. Il arrive que certains candidats, parmi les plus jeunes au sein des équipes-école, continuent de vivre des changements et des mutations, même après avoir acquis le statut d'enseignant permanent. À l'inverse, il arrive aussi que le contexte de pratique se soit déjà stabilisé lorsque le candidat remplit enfin les conditions d'accès à la permanence.

7 À l'ordre du primaire, l'augmentation des heures d'enseignement en anglais et en éducation physique, les programmes d'anglais intensif de même que le tournant amorcé pour une formation à l'éthique et à la culture religieuse ont contribué à l'agencement de tâches et de petits contrats pour lesquels sont souvent sollicités ceux et celles qui débutent. En outre, l'intégration des élèves en difficulté contribue à l'apparition de tâches d'enseignement dont le degré de difficulté dépasse souvent celui auquel prépare la formation générale en enseignement.

insiste sur le taux élevé de nouveaux enseignants qui décident de quitter la profession, en dépit de l'investissement personnel et financier qu'ils ont dû consacrer à leur formation⁸. Sur un registre moins dramatique, ces études nous incitent à réfléchir à ce qu'une insertion trop difficile risque d'induire chez ceux qui persistent en carrière (COFPE, 2002; Gordon et Maxey, 2000; Huberman, 1989; Katz, 1972; Moir, 1999; Mukamurera, 1998, 2005; Vonk, 1993). On déplore, en effet, l'apparition d'attitudes négatives, de réactions impulsives, autoritaires et contrôlantes (Gordon et Maxey, 2000) qui peuvent porter atteinte à la santé psychologique des élèves. On évoque le développement d'un répertoire restreint de méthodes d'enseignement, fragile à la pression des situations et ayant tendance à se fixer et se figer au cours des années (Vonk, 1993); ce répertoire professionnel « de survie » expliquerait, selon Vonk, les résistances que l'on déplore chez les enseignants face aux changements institutionnels et organisationnels survenant au cours de la carrière. Bref, on fait état de conséquences ayant le potentiel d'affecter la situation pédagogique et de compromettre l'apprentissage professionnel. Il se passe donc là quelque chose, au cours de l'expérience d'insertion dans l'enseignement, qui semble bouleversant pour beaucoup, suffisamment du moins pour qu'on en reconnaisse le caractère déterminant dans la suite du développement professionnel.

8 De manière générale, les études qui s'intéressent au décrochage professionnel en enseignement avancent des taux passablement alarmants. Aux États-Unis, par exemple, Gordon et Maxey (2000) estiment un taux d'abandon de l'ordre de 40% à 50% pour les sept premières années, la plupart des candidats quittant l'emploi au cours des deux premières années; aux Pays-Bas, Vonk (1993) fait mention d'un taux de 50% au cours des trois premières années d'exercice. Il paraît indéniable qu'il existe un problème réel de décrochage dans l'enseignement tant les études insistent sur cet aspect, mais il demeure important d'interpréter avec prudence les résultats de telles études. On connaît souvent mal les motifs réels de départs des candidats au sein des banques de données et, par ailleurs, lorsqu'ils sont mis en lien avec le contexte et les méthodes de l'enquête, les résultats peuvent prendre une ampleur toute différente : on comprend mieux, par exemple, qu'une enquête réalisée auprès d'une population où le chômage est élevé et où se vivent des phénomènes de racisme puisse conduire à l'observation d'un taux élevé d'abandon. C'est en ce sens que le COFPE (2002) a statué sur un taux conservateur de l'ordre de 20% au cours des deux premières années d'enseignement au Québec. Pour une mise en perspective intéressante sur les résultats de recherche portant sur le décrochage des enseignants, le lecteur pourra consulter l'article de Jeffrey et Sun (2008).

Parmi les expériences liées à la survie, certaines études considèrent le caractère particulièrement intense de la toute première année d'une prise en charge quotidienne et autonome, une année où le débutant se heurte à la « dure » réalité des situations de l'enseignement. Au fil des semaines, la gestion de classe entre dans une complexité et une multidimensionnalité nouvelle (Doyle, 1986). La rapidité des événements, l'imprévisibilité des problèmes, le manque de temps pour réfléchir aux facettes de l'exercice professionnel finissent par susciter une certaine désillusion quant aux idéaux éducatifs jusque-là entretenus et par induire des remises en question à l'égard du choix professionnel, (Moir, 1999). L'enseignant débutant fait l'expérience du « choc de la réalité » (Veenman, 1984) ou du « *praxis shock* » (Vonk, 1993); le milieu familial de l'enseignement n'est plus, tout à coup, si familier. Il est devenu, dira Desgagné (1995), « un monde inconnu [qu'il faut désormais] appréhender avec le regard neuf de l'enseignant qui assume pour la première fois la responsabilité d'une tâche d'enseignement » (Desgagné, 1995, p. 81). Aussi certains auteurs considèrent-ils la première année d'enseignement comme un moment charnière à l'intérieur même de la période d'insertion (Moir, 1999; Vonk, 1993), comme veut l'indiquer le schéma de la figure suivante⁹ :

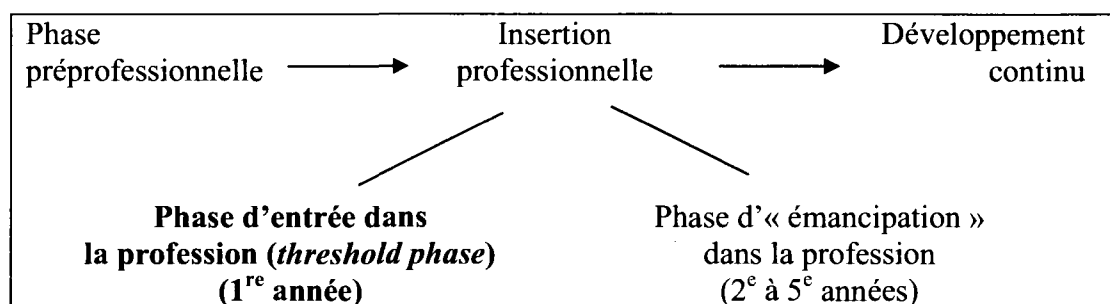


Figure 1 Continuum du processus de développement professionnel (Vonk, 1993)

9 Vonk (1993) adhère à une perspective de socialisation où la formation universitaire n'est pas la seule période qui influence la suite du développement professionnel. La phase préprofessionnelle, telle qu'indiquée au tableau, renvoie donc à toutes les expériences qui précèdent et préparent l'entrée en carrière, y compris celles vécues en tant qu'élève. Vonk (1993) adhère à une perspective de socialisation où la formation universitaire n'est pas la seule période qui influence la suite du développement professionnel.

Selon Vonk (1993), la toute première année d'enseignement constitue un **point tournant dans l'apprentissage professionnel**, une phase bien distincte de ce qui vient avant et de ce qui vient après, notamment parce que les conditions de cet apprentissage ne sont plus les mêmes dans ce passage de l'institution universitaire à l'institution scolaire. Vonk (1993) nomme cette première année d'un enseignement quotidien et autonome «le seuil de la profession enseignante » (*threshold phase*), un moment du parcours où se développent de nouvelles perspectives sur l'enseignement et où s'ajuste l'image que le débutant se fait de lui-même comme enseignant en devenir; c'est un temps pour « re-situer » ses connaissances afin de rencontrer les exigences de la pratique et pour « se re-situer » à travers un passage unique, celui du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Dans ce qui suit, nous nous attarderons aux conditions de l'apprentissage de l'enseignement telles qu'il est possible de les envisager au cours de la première année d'enseignement. Nous ferons, dans un premier temps, un survol non exhaustif des exigences actuelles que pose l'exercice du métier, surtout pour mettre en évidence le fait que ces exigences sollicitent des habiletés complexes qui mettent au défi le processus développemental professionnel. Dans un second temps, nous nous arrêterons à la culture d'insertion qui existe dans le milieu scolaire pour montrer qu'actuellement, cette culture contribue à intensifier les défis déjà importants qui se posent au débutant lors de ses premières expériences.

1.1.1 Les exigences de l'exercice professionnel

Le travail enseignant dans la classe québécoise d'aujourd'hui est autrement complexe qu'il ne le fut à d'autres époques du métier. Les classes sont de plus en plus composites, les élèves vivent des problèmes d'une complexité nouvelle, les sources d'influence sur la vie en classe sont multiples. Plus largement, il pèse sur le milieu de l'éducation une pression accrue par l'obligation de résultats à un moment où le soutien social n'a jamais été aussi faible (Tardif, 2004). Cette conjoncture a donné un

souffle au mouvement de professionnalisation que l'on connaît et où il est devenu impératif que l'enseignant sache réfléchir sur sa pratique et soit capable d'innovation et d'argumentation. Dans la foulée des dernières réformes, l'enseignant est invité à un virage profond à l'égard de ses conceptions sur l'apprentissage et sur l'enseignement, et à l'égard des moyens à promouvoir pour susciter un apprentissage de plus en plus complexe chez les élèves. D'une pédagogie centrée sur les programmes et la transmission des contenus, l'enseignant d'aujourd'hui passe à une pédagogie centrée sur l'élève, capable de soutenir la motivation intrinsèque de l'apprenant et de prendre en compte les différences culturelles dans le milieu. Si l'on prend le point de vue plus particulier de la gestion de classe qui pose l'un des plus grands défis à ceux et celles qui débutent, on peut dire que les conceptions sont passées d'une perspective d'intervention à une perspective de prévention (LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins-Gunn et Rosebrock, 2005). Il ne s'agit plus de repérer les comportements déviants et d'intervenir pour les corriger afin de rétablir le bon déroulement du travail en classe (une conception de la gestion de classe héritée de l'ère « industrielle », diront LePage *et al.*, 2005). Il s'agit maintenant d'« orchestrer » l'ensemble des actions pédagogiques pour mieux les orienter vers la création et le maintien d'un environnement propice à l'apprentissage : qu'on pense à l'environnement physique de la classe qu'il faut aménager et structurer, aux règles et procédures qu'il faut établir, aux relations avec les élèves qu'il faut développer, bref à tous les aspects susceptibles de maintenir l'attention des élèves et leur engagement dans les activités scolaires. Ce type de gestion de classe convoque des activités d'enseignement-apprentissage davantage « ouvertes », reposant sur un enseignement décentralisé (par opposition aux activités « fermées » où l'enseignant est au cœur de la démarche et exerce la plus grande part du contrôle) et sollicitant fortement l'initiative de l'élève dans sa démarche d'apprentissage (Brown et McIntyre, 1988). C'est donc une pédagogie extrêmement « engageante » (l'expression est de LePage *et al.*, 2005) qui est prônée aujourd'hui et qui exige des habiletés autrement particulières en termes d'organisation, de gestion des activités et de gestion des interactions dans la classe.

Faciliter la compréhension des élèves et gérer leurs différences constitue une part importante de l'exercice professionnel et représente un réel défi dans l'apprentissage du débutant. Une pédagogie centrée sur l'élève exige, au départ, une connaissance ample et approfondie de l'objet d'enseignement : on parle, ici, d'une connaissance beaucoup plus articulée que celle que le nouvel enseignant aura lui-même acquise en tant qu'apprenant, étudiant universitaire (Shulman, 1987). Il est question de transposition didactique, où il faut traduire le contenu à enseigner en connaissances scolaires, accessibles et adaptées. En parallèle, c'est une vaste connaissance des élèves qui se trouve convoquée, une connaissance de la façon dont ces élèves s'approprient ce qui est enseigné et de ce qu'il est possible d'en attendre (Beach et Pearson, 1998). Tous les aspects de l'action enseignante sont ancrés dans des considérations à la fois académiques et développementales pour lesquelles l'enseignant qui débute en carrière possède encore peu de repères : comment convient-il de structurer son enseignement? Comment évaluer le temps de travail qu'il faut accorder aux élèves? Comment déterminer le but des activités d'enseignement? Comment établir une tâche adéquate pour le groupe et pour chaque élève?

Par ailleurs, une gestion préventive plutôt qu'interventionniste suppose la capacité du débutant à composer avec la complexité de l'acte d'enseigner, et plus particulièrement avec la simultanéité caractéristique des situations professionnelles (Doyle, 1986), une facette qu'il faut continuer d'apprendre à maîtriser à l'entrée en carrière. Lors des premières prises en charge, le nouvel enseignant en est encore à développer ce qu'on pourrait appeler une « vue d'ensemble » sur la situation pédagogique. Fuller (1969) dirait qu'il aborde le groupe comme une « entité »; son attention est tantôt dirigée sur le déroulement de l'activité et sur le contenu à enseigner, tantôt sur ce qu'il doit faire et dire devant le groupe, tantôt sur le comportement particulièrement remarquable d'un ou de quelques élèves. Créer et maintenir un climat de travail propice à l'apprentissage des élèves suppose donc que

le débutant soit en mesure d'animer des activités d'enseignement/apprentissage tout en étant conscient de ce qui se passe devant lui, ce qui prend un certain temps à maîtriser (Vonk, 1993). Une gestion préventive repose aussi sur la capacité à faire face à l'imprévisibilité des situations en classe (Doyle, 1986). « Prévenir » les situations dépend alors étroitement de deux facteurs : la capacité du débutant à « cerner » les événements et son degré d'habileté à y réagir. Or cela ne va pas de soi à cette étape de l'apprentissage de l'enseignement et dans le contexte nouveau que procure l'insertion : avec humour, Vonk (1993) relate comment le nouvel enseignant suscite lui-même, maladroitement, les problèmes avec lesquels il doit ensuite composer. Dans le passage de la dernière année de formation universitaire à la première année d'enseignement, Beach et Pearson (1998) ont remarqué une augmentation des tensions à l'égard des conflits entre les élèves, de même qu'entre l'enseignant débutant et ses élèves. C'est qu'il faut désormais apprendre à conserver cet équilibre délicat entre proximité et distance dans les relations avec les élèves (Huberman, 1989), un équilibre différent de celui qui prévalait dans les stages et qu'il faut maintenant ajuster pour bien servir le climat de classe.

Selon Le Page et ses collègues (2005), pour parvenir à exercer une pédagogie « engageante » et éviter les conséquences d'une gestion inappropriée et inefficace, l'enseignant débutant aurait besoin d'être aussi bien « in-formé » que celui qui en est à sa cinquième année d'enseignement! Jusqu'à un certain point, il semble évident que les exigences actuelles de l'exercice professionnel posent, d'entrée de jeu, des défis importants à l'apprentissage de l'enseignement lors de l'entrée en carrière. Voyons maintenant dans quelle mesure le milieu aménage des conditions facilitant cet apprentissage et prenant en compte les besoins de formation chez ceux et celles qui débutent.

1.1.2 La culture d'insertion dans l'enseignement

Au Québec, force est de constater que le milieu de l'enseignement souffre de l'absence d'une culture d'insertion à l'égard de son nouveau personnel. Dans plusieurs autres domaines professionnels, l'intégration organisationnelle et occupationnelle se fait de façon progressive et supervisée. L'enseignement demeure la seule profession où les exigences et les attentes de la part de tous les acteurs (collègues, direction, parents) à l'égard du nouveau venu sont exactement les mêmes qu'à l'égard des enseignants chevronnés et ce, dès la première journée d'entrée en fonction. Dans les contextes de suppléance comme dans les concours aux contrats et aux postes vacants, les directions d'établissement cherchent à mettre en place des candidats qui seront capables de tenir immédiatement la classe et de s'adapter à divers types de situations; on accorde bien peu d'égard à leur niveau d'expérience, à l'adéquation de leur formation ou à leur potentiel pédagogique pour faire face à ces situations (Archambault et Chouinard, 2003). En outre, ce sont actuellement des considérations administratives et organisationnelles qui régissent l'aménagement des tâches, de sorte qu'on observe parfois des iniquités pédagogiques remarquables d'une tâche d'enseignement à l'autre. Comme le processus d'affectation est fondé sur un critère d'ancienneté, il en résulte que ce sont les enseignants les moins expérimentés qui héritent des plus grands défis sur les plans académique et comportemental. De nombreux débutants se retrouvent face à une tâche dont le degré de difficulté sollicite une expérience et des connaissances dont ils ne disposent pas encore.

Dans le contexte de l'enseignement, où la nature même de la pratique isole le débutant et le prive de l'expérience de ses collègues, la nécessité pour certaines initiatives en matière de soutien au développement professionnel paraît évidente (Desgagné, 1994). Pourtant, les besoins développementaux du nouvel enseignant passent encore trop souvent inaperçus, se confondant avec ceux de leurs collègues plus expérimentés. Il persiste, semble-t-il, une sorte de « zone grise » dans le passage de la formation universitaire à la formation continue qui découle du caractère

indistinct et informel de la phase d'insertion dans l'enseignement et où l'instance scolaire ne se sent pas directement concernée par les besoins spécifiques des débutants¹⁰. On hésite encore à investir dans la formation des nouveaux enseignants et bien davantage lorsque ceux-ci sont en suppléance ou relèvent de plusieurs écoles en vertu de leur tâche fragmenté. Les aspects épineux qui marquent les premières expériences professionnelles (gestion de classe, gestion des situations professionnelles, préparation de l'enseignement, communication avec les parents, évaluation des apprentissages, pour n'en nommer que quelques-uns) sont considérés par le milieu comme des acquis attendus de la formation initiale et risquent d'être abordés dans une perspective de récupération de ce qui n'aurait pas été vu plutôt que dans une perspective de développement continu (Desgagné, 1995).

De façon générale, les initiatives d'entraide professionnelle demeurent aléatoires et dépendent du bon vouloir et des disponibilités des enseignants expérimentés, le débutant fait ses premiers pas dans l'enseignement dans un isolement relatif. La persistance de certaines conceptions dans le milieu à l'égard des premières expériences (du type : « qui survit à son insertion fera un bon candidat ») contribuent à cet isolement et parfois même à une intégration qui prend des allures de rite de passage (Desgagné, 1995; Gagné, 1995). Si le milieu n'est pas sensibilisé à une culture d'appui et si certaines mesures de reconnaissance ne sont pas prévues par les commissions scolaires pour faciliter la mise en œuvre d'un accompagnement professionnel, le nouvel enseignant reste face à lui-même pour répondre au défi d'innovation que la pratique enseignante semble présentement exiger de lui¹¹.

10 À cet égard, le COFPE (2002) recommandait que les milieux scolaires considèrent cette phase comme une première étape dans le processus de développement continu, qu'ils mettent en place des modalités spécifiques aux besoins de formation des débutants et que ces efforts s'inscrivent parmi ceux consentis en formation continue; plus techniquement, cela signifiait de financer ces modalités en tant que «perfectionnement» au sens où l'entend la convention collective (COFPE, 2002, p. 19).

11 Depuis la parution de l'avis du COFPE (2002) et avec la tenue, en 2004, du premier colloque national sur l'insertion professionnelle dans l'enseignement, de plus en plus de milieux scolaires sont sensibilisés à implanter des modalités de soutien pour leur nouveau personnel. On peut d'ailleurs consulter une liste non exhaustive des différents programmes ayant vu le jour depuis ce premier colloque sur le site web du CNIPE, à l'adresse suivante :

Dans le cadre des premières expériences, les opportunités d'apprentissage sont soumises à des enjeux particuliers. Les nouveaux enseignants sont conscients d'être exposés aux regards de leur employeur et de leurs pairs, ils sont conscients de la compétition et du fait qu'ils doivent performer pour faire la preuve de leur compétence et pour assurer leur place dans le milieu (Mukamurera, 2005). Cela devient une situation paradoxale où ils doivent démontrer un savoir-faire qu'ils ne possèdent pas encore et qu'ils ne peuvent acquérir qu'en commençant à faire ce qu'ils ne maîtrisent pas (Desgagné, 1994). La possibilité d'apprendre en prenant en compte l'expérience quotidienne est mise au défi par la pression de maintenir le climat de classe, de couvrir le programme, d'assurer la réussite des élèves, de performer autant que les collègues expérimentés et... de faire sa place dans le milieu. Il en résulte parfois des efforts, de la part des débutants qui ne vont pas toujours dans le sens du développement d'un enseignement fondé sur une connaissance plus raffinée des élèves et de leurs besoins. Pour répondre aux attentes qu'ils perçoivent à leur égard, plusieurs débutants s'investissent dans toutes sortes d'activités et de comités parascolaires qui n'ont rien à voir, à strictement parler, avec leur enseignement et ils y consacrent une grande partie de leur temps au lieu de se concentrer sur ce qu'ils sont en train d'apprendre : l'enseignement (Feiman-Nemser, 1992). Dans les situations difficiles de leur expérience, les débutants ne sont pas nécessairement enclins à demander de l'aide sur le plan pédagogique, notamment parce qu'une telle démarche pourrait être perçue comme l'aveu d'un manque de compétence ou de maîtrise sur le plan professionnel. Enfin, en l'absence de modalités facilitantes, les opportunités d'échanges professionnels se présentent souvent comme un surcroît de travail pour les débutants qui souffrent d'un manque chronique de temps, ce qui les rend hésitants à s'engager dans des démarches d'entraide professionnelle.

www.insertion.qc.ca. Néanmoins, il reste beaucoup à faire en matière d'insertion, ce qui explique, entre autres, la tenue d'un second colloque national, prévu en mai 2009 et intitulé *À la lumière de nos actions, donnons un élan à la profession*, qui veut accentuer la sensibilisation de tous les acteurs de l'éducation et susciter un engagement concret des milieux dans l'établissement de mesures de soutien à leur nouveau personnel.

1.2 Une dimension épistémologique au problème de l'insertion

Du point de vue du terrain, les conditions actuelles ne permettent pas que la phase d'insertion puisse s'inscrire dans la suite des apprentissages amorcés à la formation initiale : avec l'émission du brevet d'enseignement dès la fin de la formation initiale, au regard des mesures d'affectation et d'aménagement des tâches conduisant à ce que les moins expérimentés enseignent dans les conditions les plus difficiles, et avec l'absence encore répandue des mécanismes d'intégration et de soutien aux nouveaux enseignants, tout concourt à ce que soit nié le processus d'apprentissage de l'enseignement. Selon Feiman-Nemser et ses collaborateurs (1999), il prévaut actuellement dans le milieu un « mythe de la compétence automatique » qui banalise la complexité de l'exercice professionnel et de son apprentissage, ce qui va complètement à l'encontre de nos efforts de professionnalisation et de valorisation de l'enseignement. Du point de vue du milieu qui l'intègre, le débutant est accueilli, à toute fin pratique, comme un « expert », un professionnel aguerri à qui l'on confie déjà les tâches les plus les difficiles. Qu'en est-il du point de vue de la recherche et de celui de la formation? Comment aborde-t-on cette période d'insertion dans cette perspective où elle constitue une phase d'apprentissage professionnel?

1.2.1 *La prédominance d'un paradigme d'expertise en recherche et en formation*

De manière générale, c'est un regard déficitaire que les recherches en éducation posent, de façon répandue, sur la formation initiale et sur le jeune enseignant qui en a bénéficié lorsqu'est abordée la problématique de l'insertion; on évoque, de façon récurrente, l'« insuffisance » de la formation et le manque de connaissances et d'habiletés du débutant pour expliquer le choc de la réalité (Boutin,

1999; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998)¹². Derrière ce regard déficitaire se profile une préoccupation à l'effet que les savoirs universitaires ne survivent pas à l'insertion : tout se passe comme si le débutant « désapprenait » ce qu'il a appris au cours de son passage à l'université. Interrogés sur les motifs qui les incitent à mettre de côté ce qu'on leur a appris en sciences de l'éducation, les jeunes enseignants disent éprouver beaucoup de difficulté à faire passer dans leur pratique quotidienne ce qu'ils ont acquis de savoirs à travers les cours et les écrits de la formation initiale à l'enseignement (Boutin, 1999; Vonk, 1993; Wideen *et al.*, 1998).

Ce passage difficile des savoirs de formation dans la pratique professionnelle est traditionnellement expliqué, dans les recherches sur la socialisation à l'enseignement, par la force de détermination qui caractérisent les représentations initiales des étudiants, celles qu'ils ont développées en tant qu'écoliers au cours de la période de scolarisation (Lacey, 1977; Lortie, 1975; Nault, 1999; Wideen *et al.*, 1998; Zeichner et Gore, 1990)¹³. On attribue même à ces représentations (ou préconceptions) sur l'enseignement l'échec des réformes en éducation et la persistance apparente de certaines formes de pédagogie; elles contribueraient à maintenir une vision simplificatrice de l'exercice professionnel et entretiendraient, chez les étudiants, un optimisme irréaliste (Huling-Austin, 1992) conduisant plusieurs à croire qu'en dehors des contraintes liées au stage, ils connaîtront moins de difficulté à l'égard de la gestion et de l'organisation de leur enseignement. On ne sera pas surpris que pour émanciper la pratique, les programmes de formation cherchent à « briser » ces préconceptions. Leurs efforts, toutefois, entreraient en contradiction

12 Les travaux de Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) concernent une analyse critique de près d'une centaine de recherches empiriques longitudinales portant sur la question de l'apprentissage de l'enseignement, tant à la formation initiale qu'en début de carrière, et plus particulièrement sur le développement des conceptions et des pratiques.

13 La formation initiale universitaire constitue la période formelle de l'apprentissage de l'enseignement où l'on développe systématiquement les habiletés et les connaissances liées à l'exercice professionnel. Toutefois, cette période n'est pas la seule qui prépare le débutant à ses premières expériences en carrière. Du point de vue de la socialisation, la période de scolarisation constitue aussi une phase intense d'apprentissage, et bien qu'elle soit informelle, elle marque déjà le développement du futur enseignant (Nault, 1999); c'est au cours de sa

avec ce que l'étudiant continue d'observer à l'école, de sorte que le terrain finit parfois par constituer un point de tension dans le programme de formation : les étudiants craignent d'entreprendre les démarches innovatrices promues par l'université et tentent plutôt de gagner le maximum d'expérience avec le minimum de risques (Beauchesne, 1995; Wideen *et al.*, 1998)¹⁴. Dans les écrits, il est généralement admis que les tentatives d'induire des changements conceptuels chez les étudiants-stagiaires se soldent souvent par des déceptions, les programmes de formation ne parvenant pas à enrichir ni à modifier de façon significative le savoir issu de la période de scolarisation; non seulement l'étudiant développe-t-il peu de nouvelles perspectives sur l'exercice professionnel, mais il semble qu'il affermissse celles qu'il possède déjà (Wideen *et al.*, 1998).

Depuis les années soixante, les réformes successives des programmes de formation à l'enseignement ont visé la professionnalisation de l'enseignement et l'harmonisation de l'entrée en carrière par le renouvellement des pratiques, ce qui supposait d'éviter, autant que possible, les réactions de conformité au milieu d'accueil. Ces réformes ont en commun d'avoir mis l'accent sur les savoirs théoriques et sur une assistance toujours accrue à l'exercice de l'enseignement pour enrichir la formation et la pratique professionnelle. Les ajustements de la réforme de 1992 sont allés plus loin qu'auparavant en allongeant la formation universitaire et en enrichissant l'apprentissage pratique par l'établissement de partenariats avec les milieux et par le perfectionnement des accompagnateurs du terrain. Ces efforts allaient dans le sens d'une prise en compte du caractère complexe de l'exercice professionnel et d'une articulation plus étroite de la théorie et de la pratique où s'incorporaient à la fois les savoirs développés par la recherche et ceux détenus par les praticiens d'expérience (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999).

scolarisation que ce dernier acquiert les valeurs et les attitudes liées à la profession enseignante, partant des expériences vécues sur les bancs d'écoliers.

14 La thèse de Beauchesne (1995) fournit une perspective éloquentte sur cette question des enjeux de l'évaluation au cours de la formation à l'enseignement et sur le phénomène de socialisation aux attentes qui en découle.

Parallèlement, dans la foulée du courant réflexif (Argyris et Schön, 1974; Schön, 1994) et d'un modèle professionnel enseignant à promouvoir (Lang, 1999)¹⁵, les années 1990 verront émerger de nombreux travaux sur la réflexion des enseignants, notamment pour clarifier le concept de réflexion et mieux définir les approches réflexives à promouvoir en formation initiale à l'enseignement (Allen et Casbergue, 1996; Boutin, 1999; Calderhead et Gates, 1993; Desjardins, 1999; Griffiths et Tann, 1992; Handal et Lauvas, 1987; Hamrlich, Bonozo et Berliner, 1990; Hatton et Smith, 1995; Moss, 1997; Nicholas, 1995; Stoiber, 1997; Swanson, O'Connor et Cooner, 1990; Zeichner, 1994). Partant du constat qu'il est difficile d'aider les enseignants débutants à aller au-delà des motifs essentiellement pragmatiques pour répondre aux situations problématiques, on cherche à développer une orientation intellectuelle (plutôt qu'opérationnelle) de la réflexion. Ce qui relève d'une réflexion émancipatrice se conçoit en fonction de ce que l'expert est capable de faire, mais aussi en fonction d'une volonté à aller au-delà des pratiques existantes; en ce sens, nombre de travaux font la promotion d'un niveau critique de réflexion (Van Manen, 1977; Carr et Kemmis, 1986) et en-deçà duquel il ne faut pas « se réduire » en formation initiale à l'enseignement¹⁶. Il y a donc un double mandat d'efficacité et d'innovation qui pèse sur l'étudiant, du point de vue de la recherche et de la formation, où on cherche à enrayer les représentations initiales et à développer une pensée complexe chez l'étudiant pour guider son action future par l'emphase

15 Lang (1999) définit six grands modèles enseignants ayant prévalu, depuis les années soixante, dans les programmes de formation à l'enseignement: académique, artisanal, technique, personnaliste, social-critique et, le plus récent, professionnel. Chacun de ces modèles privilégie un type d'apprentissage de l'enseignement, mais le modèle professionnel possède, théoriquement, cette particularité intégratrice qu'il promeut tous les types d'apprentissage comme étant nécessaires pour construire l'expertise professionnelle dans l'enseignement. Toutefois, l'idée de prédominance d'un paradigme d'expertise en recherche et en formation voudra montrer que dans la réalité, certains types d'apprentissage sont dépréciés par rapport aux autres.

16 Cela explique que les mécanismes d'adaptation au milieu soient perçus comme une entrave à l'émancipation et comme un manque de réflexivité de la part de l'apprenant: « la dimension critique des premiers temps, que l'on rencontre chez plusieurs enseignants débutants, peut vite laisser place à une volonté de faire partie de la société professionnelle des enseignants de métier, à s'y insérer le plus tôt possible, quitte à en payer le prix plus tard» (Boutin, 1999, p. 48).

grandissante des savoirs théoriques et par l'appropriation d'une réflexivité incluant des considérations davantage éthiques, politiques et morales.

La professionnalisation de l'enseignement passe nécessairement par l'aménagement d'une continuité entre la formation initiale et le développement professionnel continu, cela ne fait aucun doute. Or, jusqu'à présent, cette continuité a amplement reposé sur une conception implicite de l'émancipation professionnelle, tant dans le discours de la recherche en éducation que dans la structure de la formation à l'enseignement. Il s'y dessine une perspective où la problématique de l'insertion professionnelle dans l'enseignement continue d'être abordée selon une certaine « façon de voir », un type de rapport qu'ont traditionnellement entretenu la recherche et la formation à l'égard de la pratique professionnelle et que St-Arnaud dirait s'inscrire dans un paradigme d'expertise (St-Arnaud, 2001). La notion de paradigme d'expertise évoque que l'efficacité pratique et la manière dont il convient de la susciter tient à un postulat d'application des connaissances jugées émancipatrices et sur un principe épistémologique où il faut d'abord savoir pour faire (St-Arnaud, 2001). Traditionnellement, les milieux universitaires se préoccupent de ce que l'apprenant *doit* savoir. L'expérience, et notamment celle de l'insertion professionnelle, sert à « mettre en œuvre » les acquis de la formation; du moins est-ce ce à quoi on s'attend si l'on en juge par les écrits qui dénoncent une déperdition des savoirs de formation. On peut se demander, du point de vue plus particulier de l'apprentissage de l'enseignement, si cette sélection « désirable » de savoirs suscite réellement une qualité de réactions de la part de l'apprenant dans les situations de formation. Bien que l'on cherche à « intégrer » et à valoriser l'expertise du terrain dans la formation à l'enseignement, c'est toujours une question de savoirs à transmettre (tant ceux développés par la recherche que ceux détenus par les praticiens expérimentés) qui priment sur celle des savoirs à construire : l'émancipation repose sur la base des savoirs édifiés en dehors de la pratique enseignante et, notamment, en

dehors de l'apprenant lui-même¹⁷. Autrement dit, à travers les efforts traditionnellement consentis pour contribuer à la professionnalisation, c'est un modèle de rationalité technique qui se trouve implicitement promu, au sens où Schön (1994) le conçoit, un modèle qui continue de s'inscrire dans l'idée de « former des experts » (St-Arnaud, 2001) et qui, d'une certaine façon, fait reposer le poids de l'innovation sur les épaules de ceux et celles qui débutent en carrière.

Dans un paradigme d'expertise, on assiste à une dévalorisation systématique envers une certaine manière d'apprendre et de construire les savoirs nécessaires à l'exercice de l'enseignement. La conception actuellement entretenue à l'égard de l'apprentissage par essai-erreur et du tâtonnement que l'on observe en début de carrière laisse entendre que la réflexion est incapable de « diriger » la pratique qui, du coup, se voit réduite à une démarche « aveugle », où l'individu essaie seulement de répéter les succès et éviter les insuccès. Mais si on veut approcher l'apprentissage de l'enseignement, il faut bien, d'emblée, reconnaître au tâtonnement ses vertus émancipatrices et transformatrices de la pratique (Grimmett, Erickson, Mackinnon et Riecken, 1990). Sur le plan épistémologique, la perspective du paradigme d'expertise ne permet pas de saisir sur quoi repose l'apprentissage de l'enseignement dans les situations imprévues et indéterminées, ni comment on acquiert la maîtrise d'une pratique dans ce contexte. Tant que l'on reste dans cette perspective qui sous-tend une rationalité technique, on se prive de la possibilité de comprendre comment, plus précisément, l'acte d'enseigner contribue à la construction de connaissances professionnelles chez l'apprenant (Russell et Munby, 1996).

17 L'idée d'un savoir en dehors de l'individu correspond à une conception hégélienne de la réalité où ce qui est « vrai » reste à appréhender, à découvrir par l'individu. C'est le cas d'une formation universitaire qui réfère l'apprenant à une « vérité » édictée par la recherche ou éprouvée par les enseignants expérimentés. On verra, dans le cadre théorique, que la vérité peut aussi être ce qui est susceptible d'affecter la transition d'une expérience conflictuelle en une expérience relativement intégrée (Dewey, 1947). Au dualisme d'Hegel, Dewey oppose un pragmatisme grâce à sa théorie de l'enquête qui vise précisément à résoudre les dualités de l'incertitude par une pensée réflexive, où la réflexion est conçue dans une perspective pragmatiste.

Plusieurs auteurs reconnaissent qu'il faut repenser nos conceptions autour de cette idée d'émancipation et d'expertise professionnelle. Pour faire face aux multiples défis de la vie en classe et à l'école, les futurs enseignants doivent développer ce que l'on pourrait appeler une expertise à l'adaptation (« *adaptive expertise* »; Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald et Zeichner, 2005, p. 358). Ce type d'expertise ne mise pas uniquement sur les savoirs des programmes de formation à l'enseignement, mais laisse plutôt entendre que le prochain défi de ces programmes de formation sera de réussir à jeter les bases d'un apprentissage à long terme, notamment en valorisant, chez l'apprenant, une disposition à « apprendre à s'adapter » aux contraintes de l'exercice professionnel :

[...] the concept of lifelong learning must become something more than a cliché. Given the relatively short period available for preparing teachers and the fact that not everything can be taught, decisions must be made about what content and strategies are most likely to prepare new entrants to be able to learn from their own practice, as well as the insights of others teachers and researchers. (Hammerness *et al.*, 2005, p. 359)

1.2.2 *L'à-propos d'un paradigme d'incertitude pour aborder l'insertion*

Une insertion réussie ou non tiendrait bien plus aux mises en œuvre du débutant qu'aux acquis de la formation initiale (Feiman-Nemser *et al.*, 1999, Lacey, 1977; Wideen *et al.*, 1998). Certains auteurs vont même jusqu'à prétendre que les enseignants débutants apprennent véritablement à enseigner à leur première année d'enseignement (Wideen *et al.*, 1998)!¹⁸ Si ces propos provocateurs semblent banaliser la pertinence de la formation à l'enseignement, ils ont néanmoins le mérite d'attirer notre attention sur l'opportunité extraordinaire qu'offre la période d'insertion pour mieux comprendre comment les débutants apprennent de leur expérience en dehors des enjeux de l'évaluation, comment les acquis de savoir et d'habileté,

18 « Five of the [seven] studies suggest that beginning teachers actually learn how to teach when they enter the classroom during their first year » (Wideen *et al.*, 1998, p. 158).

élaborés depuis la période de scolarisation, deviennent instrument d'apprentissage et d'action à l'entrée en carrière, et comment, à leur tour, les situations incertaines de l'insertion influencent la suite du développement professionnel des enseignants. Certains auteurs croient que les nouvelles réalités sociales de la classe devraient nous inciter à mettre en question le caractère inébranlable des préconceptions sur l'enseignement, car si on observe que les enseignants débutants reviennent à leurs représentations initiales lorsqu'ils éprouvent des difficultés de gestion et de contrôle, on observe aussi que ces représentations s'avèrent de plus en plus inopérantes dans le contexte socio-éducatif actuel, ce qui contraint alors ceux-ci à développer de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements et à refaire l'image qu'ils se font d'eux-mêmes (Archambault et Chouinard, 2003). En ce sens, il y a un potentiel à aller en aval de la formation à l'enseignement pour revenir y informer nos tentatives à accompagner l'apprentissage de l'enseignement.

Nous sommes incitée à aborder cette question de l'insertion et de l'apprentissage professionnel qui s'y poursuit selon un paradigme différent, un paradigme qui nous inviterait à considérer les efforts du débutant pour comprendre et interpréter les situations imprévues et incertaines de son expérience non plus comme un tâtonnement malhabile, mais comme un mécanisme de cet apprentissage : nous parlons d'un paradigme d'incertitude (St-Arnaud, 2001), c'est-à-dire que le caractère récurrent de ces situations difficiles et imprévues finit par menacer, voire détruire, la « certitude » que procuraient au nouvel enseignant les savoirs acquis au cours de sa formation. Dans un paradigme d'incertitude apprendre à enseigner fait correspondre le choc de la réalité à un « choc transformateur » (Baillauquès et Breuse, 1993; Desgagné, 2005)¹⁹ où s'opère une restructuration conceptuelle, où les connaissances issues de la période de scolarisation et de la formation universitaire sont vraisemblablement « retraduites » dans un format plus pertinent pour appréhender la complexité des situations de l'insertion. C'est le paradigme de l'apprenant, où

19 Ce choc de la réalité comme choc transformateur a été analysé par Desgagné (2005) dans sa conceptualisation du « récit d'initiation ».

l'incertitude est « acceptée » comme l'outil conceptuel par lequel celui-ci se concentre sur ce qu'il y a d'unique et d'incertain dans son expérience, précisément pour aller au-delà de ce que son savoir lui permet habituellement de contrôler (St-Arnaud, 2001)²⁰. Ainsi conçu, le choc de la réalité vécu par nombre d'enseignants débutants constitue l'indice d'un tournant dans l'apprentissage professionnel et nous invite à camper la posture de recherche selon un paradigme d'incertitude pour mieux appréhender cet apprentissage à l'insertion professionnelle.

2. LE CADRE CONCEPTUEL OU UNE THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL POUR LE DÉBUTANT

Le cadre contextuel aura permis de dégager l'angle épistémologique sous lequel nous allons maintenant aborder la question de l'apprentissage professionnel à l'entrée en carrière, c'est-à-dire non pas sous l'angle du paradigme d'expertise qui occulte ce processus d'apprentissage, mais sous l'angle d'un autre paradigme, celui de l'incertitude et des efforts que consent le nouvel enseignant pour réduire, précisément, les incertitudes de ses premières expériences. Déjà le lecteur peut-il entrevoir que cette posture positionne la recherche dans une approche compréhensive où primera le point de vue du débutant.

Dans la suite de ce chapitre, nous proposons de revisiter la phase d'insertion avec, cette fois, le regard conceptuel permettant de conduire notre investigation. Il ne s'agit pas, ici, de reprendre le cadre contextuel, mais plutôt de mettre en place

20 Dans ses travaux, St-Arnaud (2001) observe que les difficultés que rencontre le praticien viennent le plus souvent des particularités qu'il n'a pas su détecter dans les situations professionnelles : en fait, pour composer avec ces difficultés, le praticien recourt spontanément à ce qu'il connaît, ce qui lui fournit un sentiment de contrôle. Mais en restant ainsi concentré sur l'application et l'observation d'un certain résultat, le praticien finit par ne plus percevoir les signes de son inefficacité (St-Arnaud, 2001). À cet égard, les écrits fournissent amplement de tels exemples concernant l'enseignant débutant, notamment lorsque celui-ci maintient des visées irréalistes, utilise de façon répétée des stratégies ou des moyens qui n'apportent pas les résultats escomptés ou lorsqu'il intervient de manière à envenimer la situation (Beach et Pearson, 1998; Nault, 1999; Vonk, 1993).

certaines clés sur le plan théorique qui s'avéreront nécessaires pour construire notre objet dans la perspective du paradigme d'incertitude et dans cette entreprise à mieux comprendre comment l'expérience quotidienne, dorénavant mise à l'avant-plan, vient contribuer à la construction des connaissances professionnelles. Ce regard conceptuel, nous l'empruntons principalement à John Dewey à partir de ses travaux sur le concept d'expérience. Non seulement les écrits de Dewey nous fournissent les outils dont nous avons besoin pour développer notre objet, mais ils nous dotent aussi d'un « vocabulaire conceptuel » davantage fidèle à l'épistémologie retenue pour parler de l'insertion professionnelle et de l'apprentissage chez l'enseignant débutant. Dewey a légué à la communauté scientifique une imposante littérature constituant une véritable théorie de l'apprentissage expérientiel. Philosophe américain le plus marquant de la première moitié du 20^e siècle (Westbrook, 2000), ses travaux découlent, entre autres, d'une position critique à l'égard du schéma traditionnel de l'éducation qui cherche « à imposer le savoir du dehors et de l'extérieur » (Dewey, 1947, p. 36) en tant que vérité absolue à découvrir. Constatant le besoin pressant pour une philosophie de l'expérience en éducation qui accorderait une place au doute et au questionnement dans la pensée humaine, Dewey s'est investi à définir l'apprentissage expérientiel comme une démarche authentique d'intelligence qui concourt à la construction des connaissances dans la vie quotidienne. Dans *Expérience et éducation* (1947), il explicite le concept d'expérience en prenant appui sur deux principes partant desquels l'individu parvient à dégager de toute expérience présente ce qu'elle a de significatif et de profitable pour l'avenir. C'est à la présentation plus approfondie de ces deux principes qui fondent l'apprentissage expérientiel que se consacre la suite de notre propos.

2.1 Deux principes au fondement de l'apprentissage expérientiel

Dans la présente section, nous abordons les deux principes qui constituent les conditions d'un apprentissage expérientiel et que Dewey a appelés la continuité et la transaction. Cet exercice descriptif, et donc « linéaire » il faut bien le dire, en est un

difficile en raison du caractère dynamique de ces principes qui se chevauchent et s'interpénètrent l'un et l'autre. Toutefois, puisque chacun s'avère porteur de correspondances particulières avec la situation de l'apprentissage au cours de l'insertion, et dans l'idée où nous aurons éventuellement à établir et préciser notre objet sur le plan théorique, il convient de les aborder séparément dans le cadre de cette conceptualisation.

2.1.1 Le principe de continuité

Le principe de continuité laisse entendre qu'à travers le flux quotidien de la vie, où plusieurs situations différentes se succèdent, il y a inévitablement quelque chose des premières qui passe aux suivantes, et ainsi de suite : « En un sens, il n'est pas une seule expérience actuelle qui ne contribue à préparer la personne pour quelque expérience ultérieure d'une profondeur et d'une étendue plus grandes » (Dewey, 1947, p. 59). L'influence sur les expériences à venir découle des changements produits chez l'individu sur les plans intellectuel et affectif : « Chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte, que nous le voulions ou non, la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant » (Dewey, 1947, p. 49). Et de la même façon, les capacités intellectuelles et les attitudes affectives de l'individu vont refléter toute son expérience antérieure. On comprend donc que l'expérience est un processus incessant, ayant une portée structurale (Dewey, 1947), car bien qu'il s'agisse d'un processus subjectif, cette subjectivité s'avère une condition objective des expériences à venir. Cela invite à un premier constat : s'il est possible d'envisager une « rupture » dans le passage des acquis universitaires aux réalités de l'insertion, c'est en vertu d'un paradigme d'expertise, car du point de vue de l'incertitude, cette rupture devient inconcevable. Dewey insiste sur cette idée qu'il est, à toute fin pratique, impossible d'interrompre le processus d'apprentissage, l'expérience étant « une réaction incessante à un environnement qui nous stimule incessamment » (Dewey, 1947, p. 7). Ainsi, dans l'idée d'expérience et dans le paradigme

d'incertitude, la continuité est sans cesse rétablie. Qu'est-ce donc, alors, qui permet à l'enseignant débutant d'aller au-delà des limites de ce que ses connaissances lui permettent habituellement de prendre en compte?

Le principe de continuité place à l'avant-plan la perspective d'un apprentissage significatif plutôt que celle d'un savoir acquis à mettre en œuvre : dans le paradigme d'incertitude, apprendre à enseigner signifie apprendre à interpréter les situations imprévues et incertaines des premières expériences. « Preneur de décision » dans le paradigme d'expertise, l'enseignant débutant devient, dans le paradigme d'incertitude, « constructeur de sens ». Chez Dewey, cette question du sens est fondamentale et signe toute sa philosophie d'un pragmatisme qu'il va opposer au dualisme hérité de Hegel²¹. Pour Dewey, la vérité se situe non pas dans un savoir « absolu » ou désirable et qui reste sans cesse à découvrir, mais renvoie plutôt à ce qui permet à tout individu de maintenir une cohérence à sa réalité. Dans l'action

21 Il est tout à fait intéressant d'observer que la perspective dans laquelle Dewey s'est préoccupé de développer une philosophie de l'expérience prend racine à sa propre insertion dans l'enseignement, où ses premières expériences ne furent pas couronnées de succès. L'indiscipline de ses élèves alors que lui-même est rempli d'une empathie bien intentionnée constituera une sorte de dualité qu'il cherchera à réconcilier et qui marquera la suite de son cheminement. Lors de son retour aux études en philosophie à l'Université Johns Hopkins de Baltimore, ses travaux sont influencés par ceux d'Hegel qui propose une dynamique dialectique pour résoudre les dualités de la vie : chaque thèse générant son antithèse, la résolution se trouve dans la synthèse des deux, qui devient alors une thèse, et ainsi de suite. Mais lorsque Dewey entreprend la direction du tout nouveau département de philosophie/psychologie/pédagogie à l'Université de Chicago, en 1894, la position « idéaliste expérimentale » d'Hegel lui paraît de plus en plus insoutenable : l'idée d'une pensée qui tend à trouver la vraie image de la réalité laisse dans l'ambiguïté la place du questionnement et du doute dans la rationalité « du vrai monde ». Pour Dewey, l'objet premier de la logique devrait se consacrer à l'explication d'une pensée et de sa validité par rapport à la réalité (Strathern, 2002), ce qui l'incite à proposer de composer avec de vrais problèmes qui surviennent dans l'expérience personnelle particulière, la pensée n'étant pas générale, mais spécifique. Pour lui, la vérité n'est plus de correspondre à une certaine notion de la réalité, mais que cette vérité puisse affecter la transition d'une expérience conflictuelle en une expérience intégrée. Selon Strathern (2002), si la philosophie de Dewey a survécu jusqu'à ce jour, c'est en raison du portrait théorique tout à fait nouveau qui a émergé dans le monde de la science à la fin du 19e siècle. Avec l'apparition de la réalité quantum, qui révélait des phénomènes résistant à toute compréhension par l'esprit humain, la certitude sur laquelle reposait alors le monde scientifique était détruite. Proposant une logique pragmatiste pour composer avec l'incertitude, la philosophie de Dewey a pris le contre-pied des principes dualistes de son époque et ouvert une voie parallèle pour continuer d'explorer comment se construit la connaissance (Strathern, 2002).

directe et quotidienne, l'individu surmonte l'incertitude des événements en générant les significations en dehors desquelles il lui serait impossible d'assurer et d'assumer la suite des choses. La « validité » dont procèdent ces significations dépend de la mise à l'épreuve incessante de la réalité.

Voilà qui positionne l'idée de continuité dans l'expérience du débutant : ce qui est « vrai » pour ce dernier correspond à ce qui permet de réduire les incertitudes de l'expérience quotidienne, jusqu'à ce que la mise à l'épreuve de la réalité réfute cette « certitude » : il faut alors la réviser, la renouveler. Le but ultime d'un apprentissage expérientiel n'est pas de connaître, mais plutôt d'agir efficacement et de manière à satisfaire certaines aspirations : chemin faisant, la connaissance se développe, s'affine, s'ajuste. En amont de l'action, connaître éclaire la compréhension du monde physique et social et guide l'agir; en aval de l'action, cette connaissance se valide, s'affirme, se modifie. Mais jamais, dans la théorie de l'apprentissage expérientiel de Dewey, pensée et action ne seront liées dans un rapport d'application : le rôle de la connaissance est indirect, elle est « médiante » (c'est l'expérience qui est « immédiate ») et elle existe à condition de pouvoir servir : « Bien que toute pensée aboutisse à la connaissance, la valeur de la connaissance est subordonnée en fin de compte à son utilisation dans la pensée » (Dewey, 1975, p.186). Dans cette perspective, les connaissances du débutant ne correspondent pas à une sorte d'accumulation de savoirs fixés une fois pour toutes dans sa mémoire ou dans des gestes automatisés; elles constituent plutôt le moyen privilégié par lequel celui-ci peut saisir le présent et anticiper l'avenir²². Et comme toute connaissance humaine, nous dit Dewey, elles sont susceptibles de vérité ou de fausseté (Dewey,

22 Malglaive (1990) apporte un éclairage intéressant et pertinent à ce sujet, notamment en recadrant la fonction des savoirs théoriques compte tenu de leur nature. Les savoirs théoriques n'ont pas pour rôle de faire faire, mais bien de faire connaître. Or les attentes allant dans le sens d'une mise en application dans le paradigme d'expertise, les praticiens ont fini par conférer aux savoirs théoriques un caractère prescriptif et normatif, alors que, rappelle Malglaive, la théorie n'entretient pas de rapport opératoire direct avec la pratique et ne fournit, conséquemment, aucune indication concernant les buts de l'action et les moyens à mettre en œuvre, ce qui, au demeurant, relève de la compétence ultime du praticien-acteur.

1993) et évolueront en vertu d'un processus continu et incessant par lequel un sens est maintenu et reconstruit dans l'expérience quotidienne.

Ce que sous-tend le principe de continuité est beaucoup plus vaste que ce que nous exposons brièvement ici : nous reviendrons souvent, d'ailleurs, sur une compréhension toujours plus raffinée de ce principe qui s'est sans cesse approfondie aux différentes étapes de cette thèse. Mais au point de départ de l'étude, l'idée de continuité nous aidait à saisir que dans notre entreprise à mieux comprendre comment un enseignant débutant apprend de ses premières expériences, il fallait moins chercher à examiner ce que devenaient les savoirs universitaires dans le cadre des premières expériences en carrière qu'à tenter d'« approcher » ce qui supportait véritablement cette expérience de l'insertion. Ainsi, plutôt que de nous intéresser au passage d'un savoir à un autre, nous étions invitée à aborder l'apprentissage chez le débutant comme une construction du sens de l'expérience, dans l'expérience, sachant que par là se construisait aussi le savoir professionnel.

2.1.2 *Le principe de transaction*

Le processus de construction du sens de l'expérience n'est pas aléatoire. Il renvoie à une capacité réflexive réelle que le sujet développe à travers les interactions de sa vie quotidienne. Chez Dewey (1947), le principe de transaction renvoie au « commerce intime » d'un sujet avec son environnement²³. Faire l'expérience de

23 Dans ses travaux initiaux, Dewey parlait du principe d'interaction comme l'une des conditions à l'expérience. Craignant que cette condition ne soit associée qu'à un simple échange interactif entre un sujet et son contexte, Dewey proposera le terme « transaction » pour mieux mettre en évidence l'idée de transformation et de mutualité qu'un tel principe voulait évoquer. « Transaction » doit donc être entendue dans un sens interactionniste, qui rejoint l'esprit des sociologies compréhensives. Nous n'approfondirons pas, ici, cette importante distinction; mentionnons simplement qu'une section du chapitre méthodologique sera consacrée à l'interactionnisme symbolique et à la notion d'intersubjectivité pour fonder épistémologiquement le dispositif méthodologique de la thèse, ce qui fournira l'occasion, disons plus empirique, de donner corps et relief à ce principe de transaction chez Dewey. Enfin, mentionnons que par environnement, Dewey entend l'univers physique et social, en perpétuel changement, dans lequel évolue l'individu. Quant à cet individu qui expérimente, et que Dewey appelle souvent le soi, c'est toute la personne dans sa totalité et sa globalité qui se trouve impliquée dans la

quelque chose, c'est agir sur la réalité, faire quelque chose avec elle et en subir les conséquences en retour (Dewey, 1975). L'apprentissage expérientiel sous-tend une réciprocité entre deux phases de l'expérience, l'une, active et l'autre, passive : en agissant sur son environnement, l'individu le transforme; puis, inévitablement, au fil du quotidien, cet environnement change, se modifie et « ré-agit » sur lui, le « pénétrant » et le transformant à son tour (Dewey, 1975). La construction d'un sens réel à l'expérience dépend de cette liaison de l'action (phase active de la transaction) avec sa conséquence (phase passive de la transaction): « Quand une activité se prolonge, se continue en conséquences subies, quand le changement que l'action produit se réfléchit dans un changement qui se produit en nous, le simple flux est chargé de sens. Nous apprenons quelque chose » (Dewey, 1975, p. 193). En outre, cette liaison transactionnelle engage deux dimensions chez l'individu, l'une intellectuelle et l'autre, affective et davantage volontaire. Ainsi, lorsque l'individu « éprouve », subit une réaction de l'environnement, cela suscite en lui un sentiment agréable ou désagréable (Dewey, 1947) qui, par voies de conséquence, va imprégner son retour à l'action. Contrairement au modèle applicationniste qui nie cette dimension affective, Dewey nous dit qu'en réalité, et qu'on le veuille ou non, il s'agit là de deux actes de pensée qui font partie de la transaction et qui déterminent la façon dont l'individu va fournir une réponse à ce qui se passe (Dewey, 1975).

On comprend donc que l'expérience est ancrée dans une certaine intimité avec la réalité sociale. Dewey reconnaît, toutefois, que la présence d'un contexte n'est pas nécessaire à toute transaction et donc, à tout apprentissage. L'individu peut ne pas se trouver directement dans l'interaction sociale, mais s'il possède une expérience personnelle susceptible de faire écho à ce qui se passe dans la réalité, il est alors capable de générer une signification à ce qui se passe. Sous cet angle, il est entendu que les mots et les idées peuvent très bien nourrir une transaction « abstraite » en vertu d'un terreau expérientiel pertinent à partir duquel l'individu peut réfléchir, mais

transaction, avec sa conscience ou son inconscience, son bagage héréditaire, ses désirs et aspirations, ses croyances, ses valeurs, ses tabous.

sans lequel, toutefois, cette réflexion demeurera purement spéculative. Or, et nous avons là un point d'intérêt important quant à notre objet, ce terreau, chez le débutant, est constitué généralement de ses expériences en tant qu'écolier et, bien sûr, en tant que stagiaire, de sorte que l'agir quotidien et autonome à l'entrée en carrière représente une étape ultime de confrontation à la réalité sur le plan du développement des connaissances professionnelles. Il y a une importance déterminante du caractère dense et direct de l'expérience à l'étape d'insertion, car c'est en vertu d'un degré de proximité entre l'individu et l'environnement qui l'interpelle d'une manière désormais intense, massive et urgente (Berger et Luckmann, 1986)²⁴ que les éléments vécus vont trouver leur « accent » dans la construction des connaissances professionnelles : ce que je vis est-il isolé ou au contraire fréquent, voire régulier? Puis-je encore modifier le cours des choses? Quelle importance ont pour moi ces autres acteurs qui se trouvent touchés par mon action et dans quelle mesure cela influence-t-il mon expérience? Au cours des expériences de l'insertion dans l'enseignement, le développement des connaissances professionnelles implique de réapprendre le sens des choses puisque c'est à un autre degré d'intimité (le terme est proposé par Berger et Luckmann) que l'enseignant débutant transige maintenant avec cet environnement professionnel qu'il a pourtant maintes fois visité depuis son entrée à l'école.

Dans le cadre de ce nouveau degré d'intimité, la transaction est parfois difficile. Difficile dans sa phase active, puisque l'habileté du débutant à mettre en place les idées pédagogiques et éducatives qu'il conçoit pour l'action est encore jeune. Difficile aussi dans sa phase passive puisqu'il arrive que les effets obtenus

24 Les travaux de Berger et Luckmann (1986), en parenté avec ceux de Dewey, rejoignent bien notre propos en nous situant pleinement dans un paradigme d'incertitude où l'individu est appréhendé comme construisant le sens de sa réalité quotidienne. Dans leur ouvrage *The Social Construction of Reality* (1^{re} éd. 1966, trad. fr. 1986), ils s'inspirent des courants phénoménologique et interactionniste pour proposer une approche constructiviste du processus de socialisation qu'ils définissent comme la « construction d'un monde vécu » : en appliquant le concept de socialisation au champ professionnel, Berger et Luckmann ont fourni un regard mieux positionné sur les problématiques de changement social.

ailent à l'encontre de ce qui était escompté, même dans le cas où les stratégies et interventions mises en œuvre avaient déjà été éprouvées par le passé. Les réactions singulières de l'environnement donnent lieu à des situations nouvelles, parfois inconnues au débutant. Sous cet angle, le contexte d'exercice au cours de l'insertion présente un environnement fécond pour l'apprentissage professionnel. Fécond, dans un premier temps, en ce qu'il est susceptible de solliciter un effort chez le débutant. Lorsque la gestion de classe devient pénible, lorsque le déroulement anticipé des activités est entravé, lorsque la transaction est plongée dans l'incertitude, Dewey (1975) dirait que le sort du débutant est en jeu : ce dernier va s'inquiéter des conséquences de ce qu'il met en œuvre, il va tenter d'influencer le cours des événements pour obtenir ce qu'il souhaite et éviter, le plus possible, ce qui pourrait lui nuire ou le faire souffrir. Étant partie prenante de l'action, le débutant est incapable, d'une certaine façon, de demeurer indifférent à ce qui se passe, tant pour des motifs pragmatiques (réussir à tenir la classe, par exemple) que stratégiques (projeter une image de réussite auprès de ses pairs, par exemple). En ce sens, l'effort consenti devient l'indice d'un intérêt spontané et volontaire par lequel le débutant cherche à comprendre et à contrôler la suite des choses (Dewey, 1947), un indice se traduisant non seulement dans l'action, mais aussi dans la pensée.

Non seulement le contexte de l'insertion est-il fécond quant à l'effort qu'il sollicite chez le débutant, mais aussi quant à la liberté liée désormais à cet effort. Ce nouvel espace de liberté permet une expérience que l'on pourrait qualifier d'« authentique » au sens où le débutant agit dorénavant « de sa propre autorité »²⁵ : il est libre d'expérimenter ses choix en classe et de vivre pleinement ce qu'il pense. Mais cette liberté que nous désirons mettre en évidence, ici, renvoie bien davantage à

25 Le terme authentique vient du grec *authentikos* signifiant « qui agit de sa propre autorité ». Nous l'utilisons, d'une part, en référence au nouveau degré d'autonomie professionnelle que connaît l'enseignant débutant dans l'exercice de ses nouvelles fonctions et, d'autre part, pour évoquer la nature des connaissances professionnelles que le débutant développe dorénavant presque exclusivement dans le cadre de ses expériences transactionnelles, des connaissances « dont l'origine est incontestable » (définition du Larousse) parce qu'il en obtient lui-même des preuves dans l'action.

celle d'un jugement pratique qui sollicite la pensée et les aspirations du débutant qu'à une simple latitude nouvelle dans l'agir (Dewey, 1947). Ce qui rend fécond l'apprentissage professionnel dans ce nouvel espace d'autonomie qu'apporte l'insertion concerne moins la liberté qui caractérise désormais l'agir du débutant que la liberté créatrice et transformatrice qui est susceptible de s'exprimer dans l'expérience transactionnelle : « ...la liberté d'action externe n'est pas autre chose qu'un moyen pour la liberté de jugement et le pouvoir de mettre à exécution des fins délibérément choisies » (Dewey, 1947, p. 73).

Il faut dire, par ailleurs, que cette liberté créatrice ne peut pleinement s'exercer qu'en vertu d'un principe d'ordonnance où se maintient un certain « équilibre » entre, d'une part, ce qui constitue à un certain moment l'environnement de l'individu et, d'autre part, les besoins et les capacités de cet individu (Dewey, 1947) : en fait, c'est lorsque les conditions de l'environnement mettent à l'épreuve l'individu, et ce, dans une certaine mesure, qu'il y a ordonnance transactionnelle. Ce critère en est un pédagogique et quand Dewey parle d'ordonnance, il le fait du point de vue d'un formateur ayant le souci d'aménager un contexte propre à susciter un apprentissage. Ainsi, d'un environnement qui ne solliciterait aucun effort chez l'apprenant, Dewey dirait qu'il est subordonné à cet apprenant. Les routines d'action que les enseignants développent dans le cadre de leur pratique professionnelle représentent un exemple illustrant cet aspect. Bien que ces routines permettent à l'enseignant de transiger avec l'environnement, elles ne concourent pas à un apprentissage en ce qu'elles ne sollicitent pas un effort chez l'enseignant; toutefois, on peut concevoir qu'elles résultent d'efforts antérieurs que l'enseignant a dû déployer pour maîtriser son environnement. À l'inverse, il arrive que l'ordonnance prévue par une expérience éducative soit pratiquement exacerbée : c'est le cas, par exemple, lorsque la composition des tâches que l'on confie aux débutants ne prennent

pas en compte leurs capacités pédagogiques ni leurs besoins professionnels. Dans ce contexte, c'est alors le débutant qui se trouve subordonné à son environnement²⁶.

Qu'en est-il de notre objet d'investigation au terme de cette première partie du cadre conceptuel où nous avons envisagé l'apprentissage de l'enseignement au cours de l'entrée en carrière sous l'angle de deux principes expérientiels? Apprendre dans l'expérience est un processus de réciprocité entre l'individu et son environnement, entre la pensée et l'action. De toute expérience, l'individu dégage une signification partant de laquelle il va prévoir son agir et anticiper les effets de cet agir sur son contexte. Ce processus d'interprétation est transactionnel, dynamique, évolutif; il doit être constamment révisé et particulièrement dans les défis inhérents à la première année d'enseignement où cette lecture désormais autonome prend en compte les réactions d'un environnement qui, au fil du quotidien et des actions mises en œuvre, ne se présente plus tout à fait sous le même jour. C'est en vertu de ce processus continu, alliant les dimensions intellectuelle et affective de l'individu, que se construit et se reconstruit le sens de l'expérience. Pour examiner et comprendre comment l'expérience est sans cesse réinterprétée, la période d'insertion professionnelle en enseignement s'avère particulièrement intéressante : d'abord, parce que l'intensité de l'effort que les défis de l'insertion sollicitent chez celui-ci concourent à rendre plus évident, et donc plus accessible, ce processus d'interprétation que nous désirons investiguer; ensuite, parce que le débutant y dispose d'une liberté de jugement à l'égard de ce qu'il considère pertinent quant aux situations déstabilisantes dont il fait l'expérience.

26 Voilà qui n'est pas sans conséquence, notamment à l'égard de ce que Dewey (1947) appelle la direction de l'expérience. Sans qu'il soit question, ici, de définir ce que serait un but adéquat vers lequel le développement professionnel du débutant devrait tendre (direction), il convient tout de même de souligner que ce lien entre l'ordonnance transactionnelle et la direction expérientielle soulève un enjeu développemental important, évoqué par ailleurs dans le cadre contextuel : lorsque le but en arrive à ne concerner que la maîtrise de la classe, il y a danger que le développement professionnel s'oriente dans un sens pouvant freiner l'émancipation, notamment lorsque sont développées des habiletés d'action rigides, dites de survie. Cette préoccupation nous conduira à profiter des aménagements méthodologiques prévus dans le cadre de cette thèse, un dispositif d'accompagnement mentorale en l'occurrence, afin de rétablir cet équilibre pédagogique dont parle Dewey.

2.2 Le processus de restructuration dans l'apprentissage expérientiel

C'est donc à cet objet plus précis que sera consacrée la section qui suit, c'est-à-dire au processus d'interprétation de l'enseignant débutant dans le contexte de son entrée en carrière. Considérant la parenté des travaux de Dewey et de Schön, nous puiserons aux clés conceptuelles de ces deux auteurs pour tenter de poser le plus clairement possible le processus de restructuration de l'expérience tel que nous le concevons se vivre chez l'enseignant qui débute en carrière et toujours dans l'idée de cibler un accès plus précis à notre objet d'investigation.

2.2.1 *La notion de situation pour aborder la continuité*

L'incertitude des premières expériences n'est pas généralisée, sans quoi ce serait intenable pour le débutant. En fait, elle s'installe graduellement, pourrions-nous dire, au cours de la première année d'enseignement. En effet, le débutant arrive généralement à assurer, dès septembre, la continuité de ses activités dans les différentes sphères de la vie professionnelle. Quoique cela lui demande passablement d'énergie, celui-ci est en mesure, partant d'un certain terreau expérientiel, de transiger avec son nouvel environnement. Puis au fil des semaines, un essoufflement apparaît, vers novembre généralement (Moir, 1999), et le débutant commence à ressentir les limites de ce terreau. La transaction ne se passe pas toujours comme prévu : tantôt l'environnement résiste à l'agir du débutant, tantôt des événements inattendus viennent perturber et complexifier les activités en cours. Il vient un moment, dans l'expérience du débutant, où quelque chose « heurte » le cours de la transaction et que nous appellerons un déclencheur. Le débutant comprend alors que dans le flux général des activités quotidiennes, quelque chose d'inhabituel se produit; il « saisit » le caractère singulier ou exceptionnel de cet événement qui le surprend (Schön, 1994) et suscite chez lui un doute (Dewey, 1993). À compter de ce moment,

nous dit Dewey : le débutant va entrer dans un pan conscient de son expérience et commencer à « prêter attention » à ce qui se passe.

Il importe, ici, de bien situer ce que l'idée de « prêter attention » implique sur le plan de la conscience et, conséquemment, sur celui de la réflexion. Est-ce à dire que lorsque la transaction ne connaît pas de difficulté, elle peut se dérouler dans l'inconscient? Bien que ce soit presque en ces termes que Dewey le mentionne, le passage d'un état d'inconscience à celui de conscience n'a pas, chez celui-ci, de connotation psychanalytique. Chez Dewey, la pensée surgit dans le doute et constitue l'outil d'adaptation de l'expérience. Lorsque quelque chose vient heurter la transaction, la dynamique pensée/action se trouve plus prononcée, mais cela ne signifie pas que cette dynamique n'existait pas antérieurement au déclencheur. Ainsi, quand Dewey mentionne que l'individu entre dans un pan conscient de son expérience, il évoque plutôt le changement d'« attentivité » qui se produit chez celui-ci dont l'intérêt se trouve soudainement éveillé dans le cours de l'action : l'individu passe d'une conscience « diffuse » à une conscience « présente » à la transaction en cours²⁷.

Lorsque quelque chose heurte l'expérience, l'individu saisit «la présence immédiate d'une situation qualitative totale» (Dewey, 1993, p. 129). Il s'agit là d'un processus de thématization à travers lequel l'individu parvient à réduire la complexité de son expérience : en effet, «[...] l'univers de l'expérience [...] n'est jamais expérimenté dans sa totalité, mais dans ces situations particulières précisément qui sont

27 Plus récemment, les travaux de Giddens (1987) sur une théorie de la structuration ont apporté un éclairage important sur la notion de conscience. Giddens nous dit que tant que la transaction (interaction sociale) se déroule sans heurt, tant que l'individu contrôle le flot continu de ses activités dans la complexité du quotidien, il y a là l'indice d'une capacité spécifiquement réflexive chez ce dernier. En ce sens, Giddens parle d'une conscience pratique en vertu de laquelle l'individu se montre capable d'ajuster son agir à l'ensemble des circonstances dans lesquelles cet agir prend place. Nous reviendrons plus en détail sur cette notion de conscience pratique; qu'il suffise pour l'instant d'établir que l'action de l'enseignant débutant sera conçue comme indiquant l'effort réflexif par lequel celui-ci doit sans cesse porter attention au processus transactionnel pour y ajuster ses activités professionnelles.

« senties » immédiatement comme des tous » (Deledalle, en introduction de Dewey, 1993, p. 22). La notion de situation renvoie donc, d'abord, à l'idée d'un «découpage» dans l'univers expérientiel, «un objet ou événement [étant] toujours une portion, une phase ou un aspect particulier d'un monde environnant expérienté – d'une situation» (Dewey, 1993, p. 128). Mais cette notion implique aussi un mode d'organisation de l'expérience, c'est-à-dire que les éléments expérientiels sont organisés et ordonnés entre eux selon un thème, une configuration qui permettra au débutant de donner un sens à ce qui lui paraît indéterminé : «...il faut qu'un problème soit senti pour pouvoir être énoncé. Si [sa] qualité unique est eue immédiatement, alors il y a quelque chose qui règle le choix et la valeur des faits observés et leur ordonnance conceptuelle» (Dewey, 1993, p. 132)²⁸.

La thématization de l'expérience n'est pas un processus aléatoire : tout n'est pas nouveau pour le débutant dont l'histoire personnelle, de même que le bagage culturel et professionnel lui permettent de reconnaître les faits et les événements de la réalité enseignante (Berger et Luckmann, 1986). Mais à compter de ce moment où une situation est «eue», on peut concevoir que celle-ci se présente alors comme un appui à la continuité en ce qu'elle fournit un objet à la pensée du débutant partant duquel il peut réfléchir et restructurer ce qui pose problème²⁹.

28 L'utilisation du verbe avoir permet à Dewey d'évoquer comment l'expérience saisie à travers le doute l'est aussi dans son essence : «Que le lecteur soit d'accord ou non avec ce que nous avons dit, qu'il le comprenne ou non; il a [c'est nous qui soulignons], quand il lit les paragraphes précédents, une situation qualitative expérientée unique et sa compréhension réfléchie de ce qui est dit est contrôlée par la nature de cette situation immédiate. On ne peut refuser d'avoir [c'est nous qui soulignons] une situation, car cela équivaut à ne pas avoir d'expérience du tout, pas même une expérience de désaccord» (Dewey, 1993, p. 130).

29 Imaginons le débutant manipulant un projecteur éclairant la scène de sa vie quotidienne. La situation correspond à cette zone que découpe, sur l'obscurité de la scène, le rayon lumineux du projecteur. Tout ce qui n'est pas rejoint par ce faisceau de lumière demeure dans la zone diffuse de la conscience; mais qu'il suffise d'un bruit et l'attention du débutant se trouve tout à coup éveillée. Celui-ci dirige alors le projecteur vers la source perçue du bruit, élargissant ainsi l'étendue de la zone lumineuse pour découvrir ce qui était encore diffus, quelques minutes auparavant. Cette métaphore veut simplement illustrer que sur le plan de l'apprentissage, restructurer son expérience implique un processus réflexif qui correspond à «devenir conscient de» au fil de la transaction.

2.2.2 Une démarche réflexive pour aborder la transaction

Non seulement la conscience du débutant lui permet un découpage dans la complexité du réel, mais elle suppose aussi un effort critique et créateur de sa part (Dewey, 1947) pour saisir ce qui se produit et mieux guider son agir. Lorsque la situation est « eue », elle l'est en vertu de son caractère problématique ou indéterminé, parce que les éléments perçus « ne tiennent pas ensemble » dirait Dewey (1993); quelque chose échappe à la compréhension du débutant qui ne voit pas en quoi ces éléments forment un tout cohérent. Le processus réflexif qui en découle et qui vise à déterminer ou à résoudre la situation a fait l'objet d'un intérêt tout particulier chez Dewey, mais aussi chez Schön. Dans ce qui suit, nous nous attardons à leur éclairage respectif et complémentaire à ce propos.

2.2.2.1 *L'idée d'enquête chez Dewey.* Dans son ouvrage célèbre *Logique : La théorie de l'enquête*, Dewey développe l'idée de l'enquête de sens commun, inhérente à toute démarche humaine, qu'il fait correspondre à une démarche réflexive par laquelle tout individu rétablit graduellement la continuité de son expérience mise en question par une difficulté rencontrée dans le quotidien. L'enquête de sens commun y est mise en parallèle avec la démarche expérimentale sur laquelle s'appuie la recherche scientifique : partant d'un état d'incertitude et de doute, l'individu va « enquêter » pour passer d'une situation expérimentée indéterminée, c'est-à-dire confuse et incertaine, à une situation déterminée, c'est-à-dire stable et cohérente : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1993, p. 169).

Dans l'enquête, « on ne tente pas de connaître l'objet ou l'événement en tant que tel, mais seulement de déterminer quel en est le sens par rapport à la façon dont il faudrait traiter la situation entière » (Dewey, 1993, p. 129). Chez Dewey, l'enquête

transforme le doute en « assertibilité garantie » (le correspondant de la vérité dans la démarche scientifique), une assertibilité toujours faillible à l'égard de la mise à l'épreuve de la réalité. Le contrôle de l'expérience vient « de l'intérieur » de la situation : c'est l'individu, par sa capacité de jugement et de discernement (le sens commun implique d'abord et avant tout le « bon sens » de l'individu) qui va distinguer, sélectionner les facteurs qui conviennent et qui importent par leur sens dans les situations rencontrées³⁰. Ces facteurs sont mis en lien selon une certaine cohérence, une cohérence « vraie » sur la base de laquelle l'individu est prêt à agir. On comprend ainsi que la façon dont le problème est « saisi » constitue une première position de ce problème qui va influencer la façon dont seront perçus les événements à venir : « ... nous n'expérimentons jamais ni ne formons jamais de jugements à propos d'objets et d'événements isolés, mais seulement en connexion avec un tout contextuel » (Dewey, 1993, p.128). Cela signifie qu'à travers le processus de l'enquête, c'est la situation qui contrôle la restructuration de l'expérience.

À compter du moment où l'individu entreprend de « redresser » la situation mise en doute, celle-ci devient « problématique » au sens où elle va poser un problème précis découlant du type d'indétermination qui l'afflige : si le dénouement de la situation est imprévisible, on dira qu'elle est confuse; si les conséquences à venir ne sont pas claires, on dira qu'elle est obscure; si des solutions opposées peuvent également être envisagées, on dira qu'elle est conflictuelle (Dewey, 1993, p. 170). L'individu s'engage alors dans un processus d'enquête ou de raisonnement qui prend la forme suivante (Dewey, 1993, p. 174-177) :

1) Observation objective des conditions et circonstances qu'offre l'environnement;

30 Dans un contexte de certification ou d'évaluation, par exemple, le contrôle est « externe » en ce sens que ce qu'il convient de retenir ou d'observer (désirable) a déjà fait l'objet d'une sélection en dehors de l'individu. Lorsque le contrôle de l'expérience est « externe », les phénomènes de modelage et d'assimilation apparaissent et induisent un certain type de raisonnement chez l'individu, raisonnement que nous avons antérieurement appelé la rationalité technique.

2) Remémoration des expériences passées, c'est-à-dire des situations qui présentent des relations et des distinctions similaires. Ces relations et distinctions, instituées à l'intérieur d'une situation dans le cadre de l'enquête, sont les composantes qui assurent la continuité de l'expérience en ce qu'elles sont susceptibles de se répéter dans des situations différentes;

3) Synthèse de 1 et 2 (jugement) pour dégager une signification;

4) Conception des buts et organisation des moyens, prévision des conséquences;

5) Mise à l'épreuve.

Le caractère itératif de l'enquête de sens commun et la façon dont se présente la restructuration chez l'individu sont exprimés de façon éloquente par Dewey dans l'extrait qui suit :

Quand la situation problématique est telle qu'elle requiert de vastes enquêtes pour la résoudre, une série d'interactions intervient. Des faits indiquent une idée qui tient lieu de solution possible. Cette idée suscite de nouvelles observations. Certains des faits nouvellement observés s'associent aux faits précédemment observés eu égard à leur fonction de preuve. Le nouvel ordre de faits suggère une idée modifiée (ou hypothèse) qui occasionne de nouvelles observations dont le résultat de nouveau détermine un nouvel ordre de faits et ainsi de suite jusqu'à ce que l'ordre existant soit unifié et complet. (Dewey, 1993, p. 179)

Dans *Logique : La théorie de l'enquête*, on le voit, Dewey s'est préoccupé d'établir une base objective pour décrire la dynamique de l'expérience et cerner comment les individus apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités qui mobilisent leur intérêt. Et même si on peut reprocher à Dewey de trop rappeler la démarche scientifique, celui-ci a néanmoins eu le souci de mettre en lumière l'enquête humaine telle qu'elle peut correspondre à une quête de sens chez l'individu. En cela, nous avons un bon point de départ pour appréhender le processus de restructuration de l'expérience chez un enseignant composant avec les expériences difficiles de son insertion. Néanmoins, le processus d'enquête supposait aussi, chez

Dewey, l'ajournement de l'action afin de procéder à un raisonnement (Dewey, 1993, p. 176). Pour Dewey, dans une expérience dite réflexive, l'« examen réfléchi des conditions se fait avec tant de soins et l'anticipation des résultats est si bien contrôlée que nous avons le droit de distinguer l'expérience réflexive des formes plus grossières de l'action qui résulte d'une série d'essais et erreurs » (Dewey, 1975, p. 185-186). Cet autre genre d'expérience est, nous dit Dewey, à la merci des événements et a peu d'emprise sur le changement : l'individu répond aux réactions de son environnement de façon impulsive et aveugle (Dewey, 1947). Seule une expérience réflexive appelle le discernement de l'individu et sollicite sa conscience et son jugement. Sous cet angle, la continuité de l'expérience n'est envisageable qu'en vertu d'une expérience réflexive.

Au regard d'une pratique professionnelle telle que l'enseignement, cette façon de concevoir la continuité nous a posé problème. Pour un enseignant, il est difficile, voire impossible de « suspendre » ses activités professionnelles pour réfléchir selon un type de raisonnement que Dewey a associé à une expérience réflexive. L'obligation d'agir contraint celui-ci à prendre part, *in situ*, à la suite des choses. La restructuration étant ainsi conçue qu'elle se développe à la faveur d'un discours rationnel (Dewey, 1993, p. 176), cela signifiait, pour notre objet, qu'un enseignant débutant ne peut réaliser des apprentissages professionnels que lorsqu'il a le temps de réfléchir sur son action. Une telle optique nous paraissait inconcevable, même si, pour des considérations méthodologiques et épistémologiques, nous allions nous intéresser à notre objet sur un plan discursif, comme nous le verrons plus loin. L'idée qu'il faille une pensée objectivée pour guider l'action laisse entendre, selon nous, que l'action d'enseigner est impuissante à structurer, autrement que par un modelage, l'expérience de l'enseignant. Cela empêche d'envisager pleinement, sur le plan théorique à tout le moins, ce que peut signifier « apprendre » au sens du paradigme d'incertitude. Si l'incertitude prend source dans l'action, il faut bien concevoir que cette incertitude puisse, certes, être résolue à la faveur d'un temps d'arrêt, mais aussi dans le cours même de l'action.

2.2.2.2 *L'idée de problématisation chez Schön.* Les travaux de Donald Schön s'inscrivent en continuité dans cette voie initiée par John Dewey et viennent resserrer davantage le lien pensée/action traditionnellement dichotomisé. Schön s'est attardé plus particulièrement au domaine des professions où les situations sont caractérisées par l'incertitude et le désordre. Pendant plus d'une trentaine d'années, un examen attentif de la façon dont les praticiens composent avec ces situations incertaines ou instables de leur quotidien a conduit à la parution d'un ouvrage, en 1983, intitulé *The Reflexive Practitioner*, dans lequel Schön propose une conceptualisation plus spécifique du processus de restructuration³¹. Alors qu'elle renvoie au passage d'une situation indéterminée à une situation déterminée chez Dewey, la restructuration correspond, chez Schön, à un processus de problématisation par lequel les situations initiales difficiles sont graduellement problématisées, c'est-à-dire restructurées dans un format qui tend à en permettre la résolution. Partant d'une pensée réflexive chez Dewey, Schön a insisté sur l'idée d'une pratique réflexive où la pratique professionnelle en situations difficiles reflète la pensée du praticien³². Ses travaux ont

31 Cet ouvrage fut traduit en 1994 sous le titre *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*.

32 Voilà l'aspect principal qui limitait l'apport de la théorie de Dewey quant à nos visées compréhensives dans le cadre de notre thèse; mais à cette étape de notre investigation, nous ne le savons pas encore. Cette limite concernait le statut ontologique du problème à résoudre. En effet, chez Dewey, la restructuration semble ordonnée à des fins d'objectivité lorsque celui-ci mentionne que le processus d'enquête doit se poursuivre jusqu'à ce que l'individu ait «atteint une signification qui convient plus clairement au problème en question [que celle suggérée par la première impression qui] est d'ordinaire trop vague pour déterminer des opérations décisives» (Dewey, 1993, p.177). Énoncé ainsi, le problème semble avoir une réalité indépendante de la façon dont l'individu le perçoit, ce qui renvoie l'enquête à un processus au cours duquel l'individu va graduellement faire correspondre sa perception à une réalité qui, de tout façon, s'impose à lui : « Nous doutons parce que la situation est intrinsèquement douteuse [...] Si l'enquête est dirigée adéquatement [c'est nous qui soulignons], l'issue finale est la situation unifiée dont nous avons parlé » (Dewey, 1993, p. 170-172). Dans un article de Schön (1992, *The Theory of Inquiry : Dewey's Legacy to Education*), celui-ci souligne cette limite. Schön affirme que les efforts de Dewey pour éviter de glisser vers le relativisme l'ont empêché de mieux comprendre ce qui relèverait d'une rigueur appropriée à la démarche de l'enquête de sens commun, notamment dans le domaine de la pratique professionnelle et de ses exigences d'efficacité. C'est parce qu'elle est complexe et mal définie qu'une situation va poser problème au praticien et c'est précisément parce qu'elle pose problème que cette situation doit être redéfinie. Sous cet angle, on comprend que la «réalité» d'un problème n'est pas à découvrir, mais à construire : dans les défis de la pratique professionnelle, un problème n'existe pas en dehors de celui qui le conçoit ni en dehors de sa résolution. Partant de cet angle, la

ainsi contribué au développement d'une épistémologie de la pratique professionnelle et initié le courant réflexif que nous connaissons actuellement³³.

Comment l'enseignant débutant, partant d'une situation qu'il a « eue », va-t-il réfléchir et restructurer son expérience? Les travaux de Schön pour tenter de dégager la structure implicite de l'expérience et la façon dont se constitue la compréhension pratique des situations ont conduit à mettre en lumière deux processus de réflexion chez le praticien qui nous permettent de poursuivre notre conceptualisation.

restructuration renvoie davantage à un processus réflexif ordonné à des fins d'intelligibilité et pratiques.

Les travaux de Schön (1994), et dans leur suite, ceux de St-Arnaud (2001) qui nous ont particulièrement inspirée dans la rédaction du cadre contextuel, tracent une continuité aux avancées de Dewey en établissant comment l'action est purement constitutive du savoir dans les situations où le praticien est confronté aux limites de ce qu'il connaît. À titre d'exemple, St-Arnaud a pu montrer que tant que le praticien expert se campe au niveau discursif pour faire face à son problème, il « tourne à vide », prisonnier de l'emprise du paradigme d'expertise, n'étant pas capable de voir ce problème autrement qu'à travers ce qu'il sait qu'« il conviendrait de faire ». C'est en acceptant de passer et de rester à un niveau actif pour prendre de front la situation indéterminée que le praticien conjugue alors véritablement et librement avec l'incertitude, parvenant, sans le recours aux mots, à trouver une réponse appropriée au problème, une réponse qui tienne compte de la complexité de la situation et qui constitue une avancée dans sa propre connaissance pour agir; une étape subséquente consiste alors à formaliser cette avancée à l'occasion d'une réflexion-sur-l'action (St-Arnaud, 2001).

- 33 Il convient de situer l'apport spécifique du courant réflexif parmi plusieurs courants de recherche qui ont contribué à enrichir la formation initiale et continue des enseignants depuis une cinquantaine d'années. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, un premier courant de recherche (*processus-produit*) a tenté d'établir les conditions favorables d'un enseignement efficace. Ce courant a contribué au développement de plusieurs modèles d'enseignement et de gestion de classe en plus de mettre en évidence le rôle significatif et déterminant de l'enseignant quant au rendement des élèves (Acheson et Gall, 1993; Doyle, 1986). Un autre courant de recherche, sur la pensée des enseignants cette fois, a beaucoup contribué à faire reconnaître que l'intervention pédagogique est effectivement conditionnée par la pensée de l'enseignant sur sa pratique. Parmi les travaux inhérents à ce courant, notons ceux qui concernent le traitement de l'information, la prise de décision, la planification et les caractéristiques cognitives distinguant experts et novices (Acheson et Gall, 1993; Carter, 1990; Clark et Peterson, 1986). Toutefois, on constate à ce jour que plusieurs des connaissances mises en lumière par ces travaux sont difficilement « transférables », ce qui montre bien que le rapport des enseignants à tous ces savoirs ne se réduit pas à une fonction d'application de connaissances déjà constituées. Enfin, Schön a marqué de façon significative la conceptualisation du savoir des enseignants et touché le mouvement de professionnalisation de l'enseignement en initiant un courant réflexif (Schön, 1994) qui reconnaît que les praticiens développent bien, dans leur pratique quotidienne, un savoir spécifique issu de la retraduction sur le terrain de tous les savoirs qui concourent à l'exercice de leur profession et où le processus d'amélioration de la pratique ne dépend plus uniquement de l'appropriation d'une base de savoirs (paradigme d'expertise), mais s'exerce aussi et surtout à travers une réflexion du praticien sur sa propre expérience (paradigme d'incertitude).

Bien que dans le feu de l'action, la capacité à considérer les événements et les éléments puisse presque passer inaperçue, cette capacité est bien réelle et dépend d'une pensée consciente (au sens de « présente » et « attentive », comme nous l'avons mentionné plus tôt) sur ce qui survient. Même s'il n'y a pas de temps d'arrêt pour réfléchir sur ce qui a été fait, il y a bien une réflexivité qui s'exerce et que Schön a appelé la réflexion-dans-l'action (Schön, 1994), une réflexion conçue comme un exercice soutenu d'attention à la transaction en cours : la réflexion-dans-l'action « tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action » (Schön, 1994, p. 84). Schön considère ce type de réflexion comme une composante majeure de l'expertise du praticien et qui concerne la capacité de ce dernier à faire du sens dans l'immédiateté et à « arrimer » instantanément son action au contexte changeant. Cette composante est également présente chez le débutant, bien qu'elle soit « en construction ». Lorsqu'il réfléchit dans le cours des événements, la réflexion du débutant « regarde en avant », elle est ordonnée à des fins pratiques au sens où celui-ci est entièrement mobilisé par le souci de contrôler ce qui se passe et de faire en sorte que les événements le surprennent le moins possible. En ce sens, nous comprenons que l'action quotidienne représente un premier lieu où se réalise cette restructuration de l'expérience que nous souhaitons examiner chez le débutant, un lieu toutefois difficile d'accès sur le plan méthodologique parce que la réflexion qui prend place dans le cours de l'action est très mouvante et s'estompe aussitôt que le praticien accède à une vision plus stable de la situation en cours, de sorte qu'elle peut se réaliser presque à l'insu de celui-ci (Schön, 1994).

D'autres situations professionnelles exigeront un effort plus soutenu de la part du débutant au sens où elles ne « rentrent pas dans l'ordre » au cours même de l'action. La difficulté éprouvée est plus importante que prévue, plus massive ou récurrente. Parfois encore, la situation a été temporairement « réglée » dans l'action, mais nécessite un approfondissement : Schön dirait que le débutant ressent encore

l'instabilité du contexte. Lorsque l'incertitude ne s'est pas résorbée et qu'un inconfort persiste, le praticien peut alors réfléchir sur la situation qui pose problème à l'occasion d'un temps d'arrêt. Il s'agit alors d'une réflexion-sur-l'action (Schön, 1994), une réflexion qui jette, cette fois, un regard « en arrière » sur les significations développées dans le feu de l'action. Schön explique que le débutant va entretenir une sorte de « conversation réflexive » avec la situation, faisant par là écho au principe de transaction de Dewey, mais au plan réflexif. La conversation réflexive, telle que Schön la conçoit, évoque alors un échange non plus avec le contexte immédiat de l'action, mais plutôt avec la situation, au sens où Dewey l'entend. Il est intéressant de mentionner que Schön (1992) prend la peine de préciser que la notion de conversation réflexive constitue une métaphore par laquelle il a voulu illustrer le principe de transaction chez Dewey. Une conversation réflexive ne s'actualise pas simplement à la faveur d'une conversation « langagière » conduite « sur » la situation (Schön, 1992); il s'agit d'une réflexion dialectique, tel que le suppose le principe de transaction, une réflexion susceptible de conduire à une compréhension nouvelle des situations indéterminées de la pratique.

Nous l'avons vu, le besoin de restructurer vient du fait que dans la forme qu'elle a, c'est-à-dire dans la configuration initiale que le débutant lui a donnée, la situation présente des incohérences ou des contradictions : le dénouement de la situation est imprévu ou indéterminé, ce qui entrave la continuité de l'expérience. En ce sens, il y a problème pour le débutant qui peut vouloir construire une nouvelle description du phénomène rencontré et retourner éventuellement sur le terrain pour la vérifier (Schön, 1994). Celui-ci va donc interroger la situation problématique : que se passe-t-il, au juste, ici? Que me faut-il considérer comme étant significatif dans tout ce qui arrive? Comment convient-il d'agir? Que risque-t-il d'arriver ensuite? Comme pour la réflexion-dans-l'action, la conversation réflexive (ou réflexion-sur-l'action) est ordonnée à des fins pratiques, mais elle est aussi ordonnée à des fins d'intelligibilité puisque le débutant cherche à se donner une compréhension telle qu'il peut réduire le caractère imprévisible des événements. Schön dirait que le débutant

cherche à poser son problème, à le construire; ce faisant, il doit choisir les éléments à retenir, il doit dresser le contexte de la situation, il doit imposer à cette situation une cohérence qu'elle n'a pas *a priori* et clarifier les fins poursuivies dans cette entreprise réflexive (Schön, 1994). Les événements subséquents vont trouver leur sens en fonction de ce processus de problématisation, c'est-à-dire en fonction de la façon dont la situation va graduellement se configurer : c'est ainsi que les faits présents ou passés vont devenir des indices pour orienter la restructuration, ou des preuves pour consolider la structuration déjà construite dans la pensée du débutant. Voilà donc un second lieu où une restructuration de l'expérience est susceptible de se réaliser, dans le cadre de l'action quotidienne professionnelle, et qui renvoie, cette fois, à un processus de réflexion davantage susceptible d'être formalisé.

Résumons-nous. Partant de notre objet général d'investigation, nous avons conceptualisé la restructuration de l'expérience telle que celle-ci peut se présenter chez un enseignant débutant qui doit relever les défis de son insertion. Cette restructuration est initiée par un déclencheur, c'est-à-dire un événement qui gêne ou fait obstacle à la transaction. Le débutant « saisit » alors une situation au sens où il thématise, il configure spontanément la réalité afin de la comprendre et de continuer à y interagir. Conceptualisée ainsi, la situation représente un premier mode d'organisation de l'expérience : elle correspond à une zone consciente de l'expérience qui se présente d'abord comme indéterminée, c'est-à-dire qu'à ce moment précis où elle est « eue », il y a incertitude sur la nature et la cohérence de ce qui a lieu. Cette situation est graduellement déterminée à travers un processus de problématisation qui s'effectue dans l'alternance entre l'action et les temps de réflexion-sur-l'action; cette réflexion-sur-l'action est alors conçue comme une conversation réflexive (Schön, 1994) que le débutant entretient avec la situation (zone consciente) pour construire le sens de son expérience. C'est par le biais de la réflexion-sur-l'action que nous pouvons entrevoir un accès possible sur le plan méthodologique pour appréhender le processus de restructuration chez l'enseignant débutant.

3. LE CADRE D'INVESTIGATION OU L'ACCÈS À LA RESTRUCTURATION DE L'EXPÉRIENCE DU DÉBUTANT

Le cadre conceptuel aura permis de cerner un accès à la restructuration partant de la réflexion-sur-l'action de l'enseignant débutant, une réflexion conceptualisée comme une problématisation et prenant la forme d'une conversation réflexive avec une situation professionnelle difficile. Dans le cadre d'investigation, nous cherchons plus précisément à établir les points d'appui qui assureront que soit « maintenue », chez l'enseignant débutant, cette conversation réflexive, de sorte qu'elle puisse se prolonger sur un plan discursif. En effet, il ne suffirait pas, par exemple, de placer l'enseignant débutant en situation de raconter une expérience difficile pour prétendre avoir accès à une conversation réflexive au sens d'une restructuration telle que nous l'avons conçue.

Dans ce qui suit, nous resserrons la conceptualisation autour de la notion de restructuration afin de « baliser » la mise en discours des situations difficiles et incertaines de la pratique chez l'enseignant débutant et de nous assurer que nous encourageons, dans la démarche méthodologique, une conversation réflexive au sens où Schön l'entend. Nous nous appuyons, pour ce faire, sur trois prémisses conditionnelles : « converser réflexivement » avec une situation incertaine signifie d'abord que soient mises en tension la part du connu et celle de l'inconnu au sein de cette situation; « converser réflexivement » avec une situation incertaine signifie aussi que le débutant exerce son jugement pour lever l'ambiguïté entourant cette situation; enfin, « converser réflexivement » avec une situation incertaine signifie que l'exercice de ce jugement permette de conférer à cette situation une individualité qui lui est propre et la distingue des autres situations. Examinons chaque prémisse de plus près.

3.1 La mise en tension du connu et de l'inconnu dans la situation

Dans l'expérience transactionnelle, une part de ce qui est perçu par le débutant se trouve déjà déterminée, pourrions-nous dire, en ce qu'il « re-connaît » certaines configurations qui s'imposent à lui comme « données » et immédiatement disponibles par l'entremise de sa mémoire. Le débutant a une histoire personnelle (notamment comme élève) et professionnelle (notamment comme étudiant et stagiaire) qui renvoie à toutes les transactions antérieures, concrètes ou conceptuelles, partant desquelles celui-ci s'avère capable d'appréhender, d'une manière générale, le quotidien du monde de l'enseignement. En fait, nous disent Berger et Luckmann (1986), ces expériences passées ont façonné des schémas de typification grâce auxquels le débutant est en mesure d'interpréter sa nouvelle réalité professionnelle, de s'y reconnaître. D'une certaine façon, ce monde de l'enseignement dans lequel évolue l'enseignant débutant se présente comme une réalité commune à bien d'autres acteurs avec qui le débutant interagit (élèves, collègues, parents, direction), une réalité que tous partagent en vertu de conventions, de règles déjà établies, de « types » de situations qui régissent, en quelque sorte, les conduites qui sont « censées » s'y dérouler. Si le débutant et les autres acteurs de son contexte s'y retrouvent et s'y comprennent, c'est parce qu'il existe une correspondance dans les significations que chacun attribue aux éléments de ce contexte professionnel qu'ils ont en commun. Et même si elles ne sont pas entièrement identiques (elles sont développées partant de diverses « positions » et de divers enjeux), ces significations sont toutefois suffisamment similaires pour éviter que cette réalité que tous partagent glisse vers le chaos. Le débutant, en dépit de son statut de « nouveau venu », a intégré plusieurs de ces correspondances qui fondent, chez lui, une connaissance de sens commun assurant une base à la continuité de son expérience professionnelle.

Toutefois, dans les interactions quotidiennes et répétées, il arrive que certains événements « dérogent » aux scénarios attendus de la part de celui-ci. Lorsqu'un événement inattendu se présente, il constitue un élément discordant dans ce monde

interprété et « agi » avec les autres, c'est-à-dire qu'il reflète une sorte de « discordance » sur le sens que chaque acteur assigne à la situation en cours. En effet, le fait de partager la situation avec d'autres acteurs qui agissent, eux aussi, en fonction de certains schémas de typification conduit à des « interférences » entre les schémas des uns et des autres où le sens doit être incessamment négocié (Berger et Luckmann, 1986, p. 38). C'est alors que le caractère unique, singulier, atypique de ce qui faisait précisément l'objet des typifications du débutant se révèle (Berger et Luckmann, 1986), obligeant celui-ci à devoir réviser les significations qu'il entretient à l'égard de cet objet. Dans cette entreprise de reconstruction de sens, le débutant va mettre en tension, « en discussion » pourrions-nous dire, la part de son expérience qu'il connaît déjà et celle qui demande à être « re-construite » jusqu'à ce que sa compréhension retrouve une perspective pertinente, tant par rapport à l'expérience antérieure que par rapport à l'expérience à venir. Cette mise en tension prend appui sur l'élément discordant qui constitue alors une sorte de ressource susceptible de fournir au débutant des indications sur la manière dont il faille comprendre la situation, de même que sur la façon dont les autres semblent la comprendre. En ce sens, cet élément discordant (ou déclencheur, comme nous l'avons appelé dans le cadre conceptuel) joue un rôle crucial dans la restructuration. Il convient donc de nous attarder à ces circonstances de la pratique professionnelle dans lesquelles une restructuration aura l'occasion de s'accomplir.

Comment ces discordances ou ces interférences qui conduisent le débutant à devoir négocier le sens de son expérience entre ce qui lui est connu et ce qui lui est inconnu sont-elles accessibles à la chercheuse? Notre intérêt devra porter sur des moments difficiles et déséquilibrants de la pratique du débutant qui sont de nature à mobiliser ou même à envahir sa réflexion au-delà même du contexte immédiat de son action. Nous parlons, ici, d'aspects difficiles de la pratique dont l'intensité est telle que le débutant pourrait y voir un bénéfice à les « mettre en discours ». Ce sont des moments critiques, perturbants et imprévisibles qui menacent le sentiment de certitude chez le débutant et qui sont susceptibles de générer chez lui ce que nous

appellerons un doute authentique (Ogien, 1999), l'incitant à « dépasser » l'indétermination de la situation pour retrouver ce sentiment de certitude que l'expérience transactionnelle vient mettre à l'épreuve. Un doute authentique signifie que la base sur laquelle l'enseignant débutant est prêt à agir, c'est-à-dire sa connaissance de sens commun, est soudainement mise en question. Par la force des choses, celui-ci est poussé à rétablir la continuité de son expérience par une enquête. La présence d'un doute authentique chez le débutant représente donc une première condition pour faire apparaître discursivement une conversation réflexive mettant en tension la part déjà chargée de sens de la situation et celle qui se présente comme frappée d'incohérence ou d'incertitude³⁴.

3.2 L'exercice du jugement en situation

Tout ce processus par lequel un enseignant qui débute en carrière parvient à déterminer le sens d'une situation professionnelle implique nécessairement le concours de son jugement. Déterminer, nous dit Dewey (1993), c'est juger. Et ce jugement va se réaliser en deux phases distinctes : une phase temporelle et une phase spatiale. C'est d'ailleurs en ce sens que l'objet de discours à être déterminé s'appelle situation, c'est-à-dire qu'en tant qu'objet expérientiel, il est possible de le situer à la fois temporellement et spatialement. C'est en vertu de ce caractère spatio-temporellement situé que le débutant est en mesure de donner un sens à l'objet expérientiel, de même qu'aux éléments qui le constituent. Linguistiquement parlant, nous dit Dewey, la phase temporelle de l'expérience s'exprime dans la narration d'une situation; quant à la phase spatiale de l'expérience, elle s'exprime dans la description.

34 C'est aux travaux de Peirce que nous devons la notion de doute authentique tel que mise en lumière par Ogien (1999). Cette notion permet de souligner davantage la trame épistémologique particulière que revêt l'enquête de sens commun par rapport à l'enquête expérimentale ou méthodique. En effet, le doute authentique est différent du doute radical du cartésianisme qui consiste à repousser toute conclusion pour mieux examiner les éléments et éviter l'erreur. Dans l'idée du pragmatisme que soutient Dewey et qui caractérise cette thèse, les individus agissent et réfléchissent précisément pour « fixer » ce qu'ils croient savoir (Ogien, 1999).

La narration constitue le premier moyen de déterminer la situation en mettant en relation et selon un certain ordre temporel, des actions, des événements qui s'avèrent être des incidents, des épisodes, et se présentent comme des périodes ou des séquences situées dans une limite, celle d'une situation ayant un point de commencement et un terme. Ces éléments ponctuant la phase temporelle de la situation narrée n'ont aucun sens en eux-mêmes, à moins d'être situés les uns par rapport aux autres dans un ordre présentant une cohérence particulière, celle du tout contextuel qu'est la situation (Dewey, 1993) :

Il n'y a pas d'origines, de débuts absolus ni de fins et de termes absolus dans la nature. Le « à partir duquel » et le « jusqu'auquel » qui déterminent l'objet de toute narration-description particulière sont strictement relatifs à l'intention objective posée à l'enquête par la qualité problématique d'une situation donnée. (Dewey, 1993, p. 298-299)

Ces jugements temporels sont provisoires et leur présence dans la narration est tributaire du caractère significatif de toute la situation problématique : il est possible que des actions ultérieures viennent affaiblir ou, au contraire, raffermir la nécessité de leur présence. Ces variations (apparition, disparition d'éléments au cours de la narration) sont les indices que le débutant cherche à maintenir la continuité de son expérience et représentent ainsi des éléments repérables pour la chercheuse qui s'intéresse à l'évolution de la situation.

Évidemment, les événements et les actions ne se produisent pas que dans le temps : ils ont lieu quelque part, ils impliquent différents acteurs et ils s'inscrivent dans des circonstances culturelles et historiques particulières. Il s'agit de la dimension sociale de l'expérience. Berger et Luckmann (1986) diraient que puisque mon « ici et maintenant » interfère avec celui d'autres personnes, la narration d'une situation ne peut plus se faire sans un minimum de description. Ainsi, la description, comme second moyen de déterminer la situation problématique, va servir à identifier, à

distinguer et à déterminer en quoi les événements perçus sont « situés » par rapport à d'autres et par rapport à l'ensemble de la situation :

Une description comprend toujours des caractéristiques existantes qui sont rassemblées de telle sorte qu'elles découpent ou délimitent un objet ou un événement d'une façon qui fournit le moyen d'identifier ce qui est décrit comme l'existence singulière qu'elle est. (Dewey, 1993, p. 318)

Pour déterminer la situation problématique, la description offre des possibilités « intemporelles » sur lesquelles peut s'appuyer le jugement du débutant dans le processus de problématisation. En effet, dans sa dimension descriptive, le langage « rend présent » une diversité d'objets, de réalités, d'émotions qui peuvent ne pas être présents dans la situation expérientielle et « ... même quand je me « parle à moi-même » dans des pensées solitaires, un monde entier peut se présenter à moi à n'importe quel moment » (Berger et Luckmann, 1986, p. 59). Par ce biais, il est possible de créer « une autre dimension » (Dewey, 1993, p. 113) qui, même si elle n'existe pas comme telle dans le présent de l'action, permet au débutant de réfléchir, de restructurer, d'entretenir cette conversation réflexive au sens où Schön l'entend (1994); la description rend possible l'inférence et l'anticipation d'objets ou d'éléments qui ne sont plus ou ne sont pas encore disponibles à l'observation.

De manière générale, cet éclairage de Dewey (1993) et de Berger et Luckmann (1986) nous aide à comprendre que faire expliciter un enseignant débutant à propos de situations difficiles revient à « faire déployer » ces situations à la fois sur le plan temporel (narratif) et sur le plan spatial (descriptif). Narration et description sont liées sur le plan logique, nous dit Dewey : aucune narration n'aurait de signification sans description; à l'inverse, pour qu'une description soit « complète », il faut nécessairement qu'elle entre dans une séquence narrationnelle. Au-delà de cette nécessaire complémentarité, la phase spatiale du jugement qui s'exprime dans le processus descriptif du discours paraît particulièrement importante sur le plan de l'investigation en ce qu'elle peut nous renseigner sur la nature de la « connexion »

que les événements narrés par le débutant entretiennent avec l'ensemble de sa situation. C'est donc par une description fine et détaillée révélant les liens logiques par lesquels une cohérence est maintenue à l'égard des situations difficiles que nous aurons accès à la restructuration de l'expérience du débutant.

Dans le cadre d'une narration-description, le débutant se prête, en quelque sorte, à un exercice de documentation de la situation. Partant de la réalité dont il a conscience, il sélectionne les éléments auxquels il attribue une importance, c'est-à-dire une valeur explicative au regard du sens de l'ensemble de la situation. Ce faisant, il cherche aussi à « rendre » le problème tel qu'il le voit, tel qu'il l'a vécu, de sorte que les éléments sélectionnés sont « donnés à voir » selon une certaine perspective : celle du débutant³⁵. Cette sélection d'éléments expérientiels et leur organisation interne dans la situation telle que mise en discours ne sont donc pas des actes aléatoires, mais bien des actes d'intelligence qui s'avèrent nécessaires au débutant dans cette entreprise où il faut rendre descriptible une situation qui ne l'est pas en elle-même. Un tel exercice confère à la situation une « physionomie » unique, singulière et susceptible d'être révisée en fonction de la suite des choses. Selon le degré de conscience que le débutant a de l'ensemble de la situation transactionnelle, cette physionomie peut évoluer, se complexifier à travers le processus d'apprentissage de l'enseignement (on se souviendra qu'apprendre, c'est « devenir conscient de »).

35 La mise en discours ne constitue pas une preuve que les événements évoqués ont bien eu lieu, et ce, de la manière dont le débutant en fait la description. Mais qu'il y ait correspondance ou non avec la réalité importera dans la mesure où la cohérence de la situation, comme construction de l'esprit, permet au débutant de faire face de façon satisfaisante à cette réalité. Dans le même sens, cette subjectivité ne représentera pas une entrave à l'investigation puisque comme chercheuse, nous sommes précisément intéressée par ces liens de cohérence que le débutant fait l'effort d'établir.

3.3 La fixation d'une individualité à la situation

Lorsque la situation problématique est « eue », le caractère particulier de cette situation et de son problème est encore tacite, insaisissable au débutant. Nous avons déjà évoqué, précédemment, que c'est par une opération de thématization (Dewey, 1993) que celui-ci va graduellement identifier la nature de la situation dans laquelle il se retrouve. À l'occasion d'une narration-description, l'opportunité est fournie au débutant de placer à distance cette situation pour converser réflexivement avec elle (Schön, 1994). Selon l'organisation spatio-temporelle des faits et des événements qui sont narrés et décrits, il se dessine alors ce que Quéré (1997) appelle une « figure » à la situation au sens où elle est « con-figurée » d'une certaine façon, ce qui lui confère son individualité; en effet, à travers la conversation réflexive, il s'« élabore une réponse à la question de savoir à quelle sorte d'événement on a affaire et qu'est-ce qui spécifie dans son genre le cas considéré » (Quéré, 1997, p. 10)³⁶. L'individualisation ne requiert pas, d'emblée, une mise en discours, précisera Quéré; cependant, par la mise à distance que permet ce discours et qui « isole » alors la situation comme un tout avec lequel peut dialoguer le débutant, celui-ci est davantage en mesure de la qualifier et d'en fixer la signification par rapport aux objets, aux personnes et par rapport à sa propre position dans la situation : d'où l'idée d'une individualisation.

Tant que la situation est en cours, tant que la suite des choses et son dénouement sont encore inconnus au débutant, tant que des événements subséquents peuvent encore venir modifier le sens de la situation et changer la figure de l'expérience, l'individualité de la situation ne peut être totalement fixée (Quéré, 1997). Pour illustrer ce processus d'individualisation, nous pourrions dire que les

36 Quéré conçoit cet acte de configuration de la réalité comme partant d'une intrigue qu'il appelle un « nœud » au sens où ce qui est noué connaîtra éventuellement un dénouement à travers la narration-description, ce qui s'apparente tout à fait au processus de détermination partant d'un état de doute chez Dewey, et à celui de problématisation partant d'un état de surprise chez Schön.

Français de 1789 n'étaient certainement pas conscients, lors des révoltes sanglantes contre le régime monarchique, que les événements auxquels ils prenaient part allaient constituer, pour les générations à venir, ce que l'on appelle désormais la révolution française, un fait inscrit dans la continuité de l'Histoire de notre humanité. Car c'est en vertu d'une conscience toujours actualisée, dirions-nous, que la situation passée reçoit une signification : « ...la réalité du passé n'est pas dans le passé mais dans le présent : elle n'est pas absolue mais relative à un présent qui l'éclaire » (Quéré, 1997, p. 9). L'individualité d'une situation se précise donc graduellement au fil des événements successifs qu'apporte l'expérience et qui deviennent, en ce qui nous concerne, autant d'occasions de « re-saisir » cette situation et de la « re-situer » dans la continuité des choses. Dans le cadre de la démarche méthodologique de la thèse, cela voudra dire de provoquer une alternance entre l'action et la réflexion-sur-l'action où le débutant aura plus d'une occasion pour revenir sur une même situation, afin de la « re-saisir » et de permettre à la chercheuse d'observer le changement « physiologique » qui s'opère³⁷.

Quand l'individualité de la situation est-elle fixée? Le processus d'enquête trouve son terme lorsque le débutant arrive à déterminer la situation de manière satisfaisante : celle-ci a alors trouvé une individualité propre, elle « se tient en elle-même », elle est dorénavant « fermée » à l'investigation (Dewey, 1947). Or cet état de satisfaction qui marque la fin de la conversation réflexive tient beaucoup moins à une connaissance complète de la situation qu'à la possibilité, pour le débutant, de maintenir à nouveau ses activités professionnelles sans que la réalité ne vienne trop le surprendre. Autrement dit, le débutant ne trouve pas son intérêt à connaître « entièrement » son objet d'indétermination, mais à l'embrasser suffisamment pour parvenir à rétablir la continuité de son expérience. Dans un article destiné à éclairer la

37 On pourrait, en effet, observer un changement dans le discours du débutant au fur et à mesure que celui-ci ferait face aux situations difficiles de sa pratique et tenterait de les résoudre. Dans une étude menée auprès d'enseignants débutants, Russell et Munby ont été amenés à réaliser que « la restructuration et l'apparition d'une théorie en cours d'action s'accompagnent de changements dans le langage descriptif des enseignants » (Russell et Munby, 1996, p. 279).

relation entre les notions d'environnement, de situation et d'expérience, Ogien (1999) s'appuie sur la théorie de la connaissance élaborée par Pierce pour souligner cette « impossibilité dans laquelle on se trouve de parvenir à une connaissance déterminée des objets » (Ogien, 1999, p. 70-71). Ogien y rapporte l'idée centrale de Pierce : puisque « la connaissance que nous avons des choses est irrémédiablement vouée à être vague et incomplète [...] la satisfaction dont il est ici question n'est pas l'utile ou l'agréable des utilitaristes, mais ce qui satisfait aux exigences de la réalisation de l'action » (Ogien, 1999, p. 71). Pour notre investigation, cela laisse entendre que le débutant n'aurait plus d'intérêt à évoquer, sur le plan discursif, une situation dorénavant « réglée » dans l'action ou pour laquelle il aurait le sentiment d'en avoir fait le tour. Il conviendra donc de se soucier, dans la démarche de collecte, d'une modalité de suivi auprès des situations évoquées afin de nous assurer qu'elles soient « épuisées » quant à ce qu'elle pourrait nous livrer dans le cadre du processus de restructuration de l'expérience.

4. LA QUESTION DE RECHERCHE

Au terme de ce premier chapitre, il est temps de nous résumer pour bien énoncer notre question de recherche. Dans le cadre contextuel, nous avons établi la pertinence de notre intérêt général envers la question de l'apprentissage de l'enseignement et plus spécifiquement, celui ayant cours lors de la toute première année d'enseignement. Pour mieux appréhender ce processus d'apprentissage, nous avons choisi d'envisager les premières expériences en carrière sous l'angle d'un paradigme d'incertitude, un angle épistémologique qui prend la perspective du débutant lui-même sur la question de ses apprentissages professionnels. Dans le cadre conceptuel, nous avons posé les bases d'une théorie de l'apprentissage expérientiel et développé une conceptualisation des deux conditions maîtresses de l'expérience, la continuité et la transaction (Dewey, 1993), de manière à leur donner corps et relief dans le contexte plus particulier de l'insertion professionnelle. La notion de situation a été conçue comme un objet à la pensée du débutant et partant de laquelle celui-ci

peut réfléchir, établir les liens de sens et organiser l'expérience pour maintenir la continuité de ses activités quotidiennes. Quant à elle, la transaction évoque l'interaction directe du débutant dans l'univers social et culturel de l'enseignement comme source nécessaire pour apprendre et organiser cet apprentissage; elle évoque aussi l'interaction réflexive que le débutant exerce « à distance » de l'action et qui prend alors la forme d'une conversation réflexive (Schön, 1994) avec la situation. Dans le cadre d'investigation, nous examinons plus particulièrement sous quelles conditions nous pouvons aménager un accès à cette conversation réflexive chez le débutant avec les situations difficiles de son expérience. D'abord, la conversation réflexive a été conçue comme une occasion de « faire jouer » entre elles la part du connu et celle de l'inconnu dans la situation. Il faut donc miser sur la présence d'un doute authentique comme déclencheur à la situation, c'est-à-dire un doute suffisamment déstabilisant pour que le débutant sente la nécessité de lever l'ambiguïté pressentie par une réflexion où il va prendre appui à ce qu'il connaît (sa connaissance de sens commun) pour éclairer ce qui demeure incertain. Ensuite, la conversation réflexive a été conçue comme un processus de problématisation dans le cadre duquel s'exerce le jugement de l'enseignant débutant, notamment à travers la sélection et la configuration des éléments qui lui paraissent particulièrement significatifs au regard de l'indétermination qu'il faut lever. Ce jugement peut être sollicité à la faveur d'une narration-description de la situation difficile, c'est-à-dire que le débutant a l'occasion de poser son problème en le « situant » dans le temps et dans l'espace. Enfin, la conversation réflexive a été conçue comme un processus d'individualisation de la situation, c'est-à-dire qu'elle permet la configuration graduelle d'une situation autour d'un problème spécifique, et ce, jusqu'à ce que cette configuration s'avère satisfaisante du point de vue du débutant.

En résumé, la démarche méthodologique, que nous abordons dans le chapitre qui suit, se propose d'approcher le processus de restructuration de l'expérience chez l'enseignant débutant en carrière et au cours de sa première année d'enseignement à travers trois conditions d'accès : partant de situations difficiles et interpellantes de

son expérience, le débutant devra éprouver un doute suffisamment intense (1) pour avoir besoin de comprendre et de mettre en discussion la part du connu et celle de l'inconnu dans son expérience; le débutant sera invité à centrer sa réflexion sur la frontière entre le déterminé et l'indéterminé dans la situation par une narration-description fine et détaillée (2) de ces situations difficiles; il sera aussi invité à le faire à différents moments au cours de sa première année d'enseignement, jusqu'à ce qu'il ait « épuisé » l'indétermination (3), c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il n'ait plus d'intérêt à évoquer ces situations pour en avoir développé une compréhension satisfaisante pour lui.

Au terme de ce premier chapitre où s'est graduellement construite notre problématique de recherche, nous pourrions formuler notre question de recherche de la façon suivante :

Comment un enseignant débutant, à sa première année d'enseignement en carrière, restructure-t-il son expérience et plus spécifiquement, quel sens construit-il dans une perspective satisfaisante pour lui, à partir des situations difficiles et interpellantes de sa pratique quotidienne, lorsqu'on le place en conversation réflexive et que l'on sollicite cette conversation par une narration-description fine et détaillée de ces situations?

*La question est de faire de la recherche « avec » les praticiens
plutôt que « sur » les praticiens.
Ann Lieberman*

DEUXIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans le premier chapitre, nous avons présenté l'insertion professionnelle des enseignants comme un point de mire très actuel sur le plan social et comme un point névralgique quant au processus d'apprentissage de l'enseignement qui s'y poursuit. Partant de ce contexte général, les cadres conceptuel et d'investigation de la thèse ont permis de dégager un angle pertinent de recherche (le paradigme d'incertitude) et un objet plus précis à interroger (la restructuration de l'expérience) pour mieux comprendre comment se joue cet apprentissage à cette étape du développement professionnel enseignant. Ce deuxième chapitre est donc consacré à l'élaboration de la méthodologie permettant l'investigation de l'objet ciblé : la restructuration de l'expérience chez des enseignants qui débutent en carrière. La première section jette un pont entre les conditions d'accès dégagées au terme du premier chapitre et les conditions davantage empiriques qu'il faut veiller à créer pour bien conduire notre investigation : nous proposons, à cet égard, un soutien professionnel prenant la forme d'un accompagnement mentorale à mettre en place auprès de l'enseignant débutant. La deuxième section fonde le dispositif méthodologique retenu et souligne son adéquation épistémologique avec l'ensemble de la thèse, ce qui permet de mieux définir le rôle du mentor et de resserrer la démarche de collecte par un dispositif de double sollicitation. La troisième section concerne, à proprement parler, l'exploration sur le terrain : nous y présentons le partenariat qui s'est établi avec un milieu scolaire et partant duquel les données ont été collectées, dans l'esprit de l'approche collaborative de recherche. Enfin, la dernière section concerne l'analyse des données de la thèse : nous y décrivons la mise en forme de notre matériau en vue de la

démarche d'analyse que nous avons privilégiée, celle de la théorisation ancrée. Nous terminerons par la présentation du schéma explicatif ayant émergé de cette analyse et sur la base de laquelle le lecteur pourra désormais « observer » à l'œuvre la restructuration de l'expérience chez nos trois débutantes à travers la présentation des données au troisième chapitre.

1. LE PASSAGE DE LA THÉORIE À L'EMPIRIE

Au terme du premier chapitre, trois conditions furent dégagées comme étant susceptibles, sur le plan conceptuel, de guider la démarche méthodologique : il faut enraciner cette démarche aux doutes que le débutant éprouve à l'égard de certaines situations de sa pratique; il faut faire narrer et décrire de façon approfondie ces situations douteuses et indéterminées; il faut, enfin, nous soucier que le débutant puisse en « faire le tour » pour bien livrer la compréhension qu'il en a. Voyons maintenant les implications que pose, sur un plan strictement empirique, le respect de ces trois conditions.

1.1 L'exigence de soutenir la réflexivité du débutant

Les travaux de Frances Fuller (1969) sont parmi les premiers à fournir un éclairage fort pertinent pour bien comprendre comment se trouve influencé le processus de problématisation dans le contexte des premières expériences d'enseignement. Fuller constate que les préoccupations initiales de l'enseignant débutant à l'égard de sa pratique quotidienne sont fortement marquées par la survie et se traduisent par une centration de l'enseignant sur lui-même. On discerne deux ordres à ces préoccupations: les unes, manifestes, concernent une visée pragmatique au sens où il importe au nouvel enseignant d'être efficace dans l'action quotidienne et d'observer les résultats qu'il espère aux gestes qu'il pose; les autres, cachées, concernent une visée identitaire au sens où il importe au nouvel enseignant d'être reconnu par les autres (élèves, collègues, direction, parents) dans le cadre de ce

nouveau rôle qu'il assume et pour lequel il s'investit. Tant que ces préoccupations pragmatiques et identitaires ne sont pas « satisfaites » chez l'enseignant débutant, elles influencent sensiblement la manière dont celui-ci envisage et réfléchit les situations difficiles de sa pratique. Cette influence semble si importante que Fuller parle d'une dichotomie entre cette phase initiale de l'apprentissage professionnel et celle, subséquente, où le nouvel enseignant parvient à se décentrer pour s'intéresser à l'élève et à ce qu'il est en mesure d'apprendre en classe.

Depuis cette étude, de nombreux travaux ont porté sur la façon dont réfléchissent les enseignants et fournissent quelques indications quant à la nature de la réflexion dans laquelle les enseignants débutants semblent enclins à s'engager en contexte d'insertion professionnelle (Allen et Casbergue, 1996 ; Beach et Pearson, 1998; Chouinard, 1999; Gibbons et Jones, 1994; Hammrich, Bonozo et Berliner, 1990 ; Hatton et Smith, 1995; Moss, 1997; Stoiber, 1991; Swanson, O'Connor et Cooney, 1990 ; Vonk, 1993; Winitzky, 1992). Au sein de ces études, il est entendu, de façon générale, que la réflexion prend naturellement la forme d'un processus de résolution de problèmes lorsque survient un état de doute. À propos de ce processus de résolution, on observe que la réflexion des débutants s'avère subordonnée aux solutions « disponibles » et à la capacité de ceux-ci d'en assumer les conséquences dans l'action. On souligne, en outre, leur difficulté à bien cerner la nature des problèmes rencontrés, à sélectionner adéquatement les éléments significatifs de leur expérience et à en rendre compte avec précision lorsqu'on les invite à le faire. Autrement dit, ce que laisse entendre la plupart de ces études, c'est que la problématisation des situations difficiles de la pratique ne semble pas constituer un « automatisme » des premières expériences, de sorte qu'on peut en déduire qu'il n'ira pas de soi, pour nos participants à l'étude, de « converser réflexivement » avec les situations incertaines de leur expérience³⁸.

38 Mentionnons que parmi les études consultées, la plupart s'inscrivent dans le courant experts/novices, une perspective de recherche davantage positionnée dans le paradigme d'expertise. De manière générale, ces études s'attardent aux différences observées sur le plan des structures cognitives et de l'organisation des connaissances dans le cadre de la réflexion des

Ces études nous renseignent quant aux aménagements concrets auxquels il faut songer pour garantir un accès au processus étudié. Nous avons dit, dans un premier temps, que l'investigation doit prendre appui sur des moments critiques et déstabilisants de la pratique du débutant, ces moments ayant le potentiel de générer un état de doute qui donnera un « souffle » à l'examen réflexif de la situation et rendra plus visible à la chercheuse le processus de problématisation à l'étude. Sachant que le nouvel enseignant pourrait avoir moins besoin de développer une compréhension élargie sur ses expériences difficiles que d'être efficace dans l'action (visée pragmatique) et d'être perçu comme tel (visée identitaire), il importera d'aménager un contexte d'investigation susceptible de le mettre en confiance et de faciliter, partant de ses états de doute, une réflexion ouverte sur sa pratique. Dans un deuxième temps, l'investigation doit inciter le débutant à narrer et à décrire de façon approfondie les situations incertaines de sa pratique. Sachant que le processus de problématisation doit être supporté dans le cadre de la collecte et qu'il ne suffira pas de faire discourir le débutant à propos de ses situations difficiles (à la manière d'une entrevue avec la chercheuse, par exemple) pour prétendre avoir entre les mains le matériau dont nous avons besoin, il importera d'aménager, pour ce débutant, un contexte d'échange avec un interlocuteur capable de supporter un tel processus de problématisation à l'égard des situations indéterminées de la pratique enseignante. Dans un troisième temps, l'investigation doit permettre d'« épuiser » les situations indéterminées, ce qui implique de revenir sur des situations qui auront parfois déjà été résolues dans l'action par le débutant. Sachant qu'une telle entreprise d'investigation

enseignants. Du point de vue plus particulier du paradigme d'incertitude partant duquel nous cherchons à conceptualiser le processus de problématisation mis en œuvre par des enseignants qui débutent, ce courant de recherche présente certaines limites, notamment en raison du mode comparatif qui s'y trouve implicitement postulé. La réflexion des enseignants débutants y est abordée à partir des caractéristiques qui définissent celle des enseignants expérimentés, de sorte qu'elle y apparaît nécessairement comme « déficitaire » (pour une argumentation éloquente à ce propos, voir la thèse de Malo, 2005). En ce sens, et bien qu'elle puisse apporter un éclairage intéressant sur la réflexion, cette posture comparative empêche de mieux comprendre comment, précisément, se trouve engagée la réflexion des débutants dans leur processus d'apprentissage de l'enseignement. C'est précisément ce à quoi nous nous intéressons dans le cadre de cette thèse.

exigera, on s'en doute, un engagement à long terme de la part du débutant, il importera d'aménager un contexte de collecte où le débutant puisse trouver une réelle pertinence à sa participation³⁹.

Considérant ces implications, l'accès à la restructuration de l'expérience exigera de se donner, dans le cadre de notre collecte, une forme de soutien professionnel qui prenne en compte la complexité du milieu de pratique dans lequel évolue quotidiennement l'enseignant débutant. Notre dispositif méthodologique de collecte s'appuiera à un mentorat développé dans un contexte de partenariat entre l'université et le milieu de pratique, partenariat que nous décrirons dans une section ultérieure. Pour l'instant, qu'il suffise de mentionner que ce mentorat vient répondre, sur le plan empirique, aux trois conditions précédemment posées, en permettant que: a) l'enseignant débutant puisse revenir aux situations délicates de son expérience dans un climat de confiance établi par un enseignant expérimenté et propice à susciter l'ouverture que ce type de réflexion exige; b) l'enseignant débutant puisse réfléchir en présence d'un interlocuteur privilégié, c'est-à-dire un interlocuteur capable de faire entrer le processus de problématisation dans des délibérations allant au-delà des seuls moyens qui visent à rendre plus confortable l'action; c) le débutant puisse tirer profit, sur le plan professionnel, de la démarche de collecte des données. Attardons-nous maintenant à ce mode privilégié de soutien professionnel.

1.2 Le choix d'un dispositif d'accompagnement mentorat

D'une manière générale, un accompagnement mentorat renvoie à un soutien individualisé de la part d'un enseignant d'expérience (le mentor⁴⁰) auprès d'un

39 Les praticiens, en effet, ne s'investissent pas dans une démarche de collecte uniquement pour servir des fins d'investigation : ils s'engagent aussi et surtout pour eux-mêmes, parce qu'ils y voient une occasion de s'améliorer et de cheminer sur le plan professionnel (Desgagné, 2001).

40 Dans son ouvrage *Des mentors pour la relève*, Renée Houde (1995) explique, du cœur même de la mythologie grecque, la provenance du mot « mentor » : « Mentor était l'ami d'Ulysse. Ulysse avait un fils, Télémaque, et quand il partit en voyage, il confia l'éducation de son fils à son ami Mentor afin qu'il tienne auprès de lui les rôles de précepteur, de tuteur, de pédagogue, de guide,

enseignant débutant (le novice) afin que soit accompagnée et supportée l'expérience d'insertion professionnelle et d'apprentissage de l'enseignement. Parmi plusieurs formes de soutien professionnel, le mentorat se distingue précisément en ce qu'il sollicite la participation d'un membre expérimenté de la communauté de pratique à laquelle cherche à s'intégrer le nouveau venu (Guignon, 2006) : en tant que membre expérimenté, le mentor a déjà parcouru un chemin professionnel similaire à celui que l'enseignant débutant s'apprête à parcourir et en ce sens, il constitue un acteur pertinent pour soutenir la compréhension de ce dernier à l'égard de sa nouvelle réalité. En outre, et du point de vue plus particulier de l'enseignant débutant et de son apprentissage professionnel, un dispositif mentorat permet de rencontrer un principe pédagogique d'ordonnance sur le plan de l'expérience que nous souhaitons investiguer, un principe que nous avons abordé dans le cadre conceptuel et sans lequel, nous dit Dewey (1947), un apprentissage expérientiel optimal peut plus difficilement avoir lieu. En effet, la présence d'un mentor auprès du débutant contribue à maintenir un équilibre fécond entre, d'une part, l'environnement professionnel qui sollicite un effort chez le débutant et, d'autre part, les besoins professionnels et les capacités pédagogiques de ce débutant.

Actuellement, l'accompagnement mentorat constitue le type de support à l'insertion professionnelle des enseignants le plus répandu en Amérique du nord (Feiman-Nemser *et al.*, 1999). Plusieurs études reconnaissent les bénéfices du mentorat et constatent des retombées tant pour le débutant que pour celui qui l'accompagne (Desgagné, 1995; Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Garant et Lavoie, 1997; Vonk, 1993). Dans le contexte des efforts de professionnalisation que nous connaissons présentement, le mentorat constitue une forme de valorisation et de reconnaissance de l'expérience et de l'expertise que les enseignants développent sur

de professeur. [...] Tout comme l'*Odyssée* est devenue le prototype du voyage, laissant sa trace dans le langage courant – une odyssée est un voyage [...] – de même le nom Mentor en perdant sa majuscule est devenu un mot de la langue générale, un substantif désignant un rôle particulier, celui de guide, de conseiller, de maître : ainsi parle-t-on d'un mentor » (Houde, 1995, p. 13). Selon Houde (1995), le terme « mentorat » serait un néologisme français inspiré de la famille de mots « tuteur, tutorat » et traduisant le terme anglais *mentoring*.

le terrain (COFPE, 2002). De façon générale, ce type de soutien repose sur un engagement volontaire de la part du mentor et du novice, de même que sur l'établissement d'une relation mutuelle de confiance entre eux. Il compte aussi, pour assurer le maintien de cette relation privilégiée, sur le respect du caractère confidentiel des échanges et sur l'exclusion de toute forme de jugement, d'évaluation ou d'autorité dans la démarche d'accompagnement. Au Québec, cette forme de soutien au nouveau personnel s'avère tout à fait appropriée aux conditions d'entrée en carrière enseignante. On se souviendra que depuis 1998, les nouveaux enseignants entrent dans les écoles en possession du brevet d'enseignement et sont, de ce fait, des collègues à part entière : en ce sens, les fonctions d'évaluation et de supervision pédagogique incombent maintenant, et uniquement, aux directions d'établissement. Conséquemment, on observe un accroissement du soutien de type mentorale dans les commissions scolaires du Québec (COFPE, 2002).

Au-delà de ces conditions, toutefois, il n'existe pas de consensus quant à la façon de mettre en œuvre, comme tel, un accompagnement mentorale. Les modalités varient d'un milieu à l'autre, tant dans la structure que dans la durée, allant d'une fonctionnalité d'accueil et de soutien à celle, plus élaborée, d'« entraînement » à l'enseignement et pouvant s'étaler jusqu'à trois années. Ces variations tiennent en partie aux différences que l'on observe dans les efforts législatif et budgétaire fournissant le support tangible dont ce type de soutien a besoin, mais elles se trouvent surtout liées aux conceptions que chaque milieu entretient à l'égard du processus d'apprentissage de l'enseignement (Feiman-Nemser *et al.*, 1999). En ce qui concerne notre étude, cette observation induit deux précautions importantes. Dans un premier temps, et dans l'éventualité d'un partenariat avec un milieu ayant déjà mis sur pied un programme de mentorat, il faut nous assurer qu'il existe une correspondance entre les conceptions que porte ce milieu à l'égard de l'apprentissage de l'enseignement et celles sur lesquelles s'appuient notre étude⁴¹. Cette précaution importe dans la mesure

41 Notre idée de prendre appui sur un programme de mentorat déjà en fonction dans un milieu scolaire respecte bien la nature de notre objet de recherche. En effet, dans cette entreprise où

où nous aurons à guider nos participants à travers la démarche d'accompagnement mentorale et où il faudra alors s'assurer de rencontrer les exigences méthodologiques de la thèse tout en respectant l'esprit du programme en vertu duquel cette démarche pourra avoir lieu. Dans un second temps, il nous faut mieux définir ces modalités mentoraes et préciser en quoi elles peuvent prétendre supporter la restructuration de l'expérience chez un débutant. C'est à cet exercice que se consacre la section suivante où nous présentons les fondements épistémologiques du dispositif mentorale pour montrer en quoi il demeure cohérent avec l'angle de recherche retenu jusqu'ici et pour mieux baliser sa mise en œuvre dans le cadre de notre collecte⁴².

2. L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DU DISPOSITIF

Notre étude s'intéresse au processus d'apprentissage de l'enseignement au cours de la première année d'insertion en carrière. Nous avons choisi, pour investiguer ce vaste objet, de nous inscrire dans un paradigme d'incertitude qui considère cet apprentissage non pas dans une perspective d'application des connaissances acquises antérieurement, mais dans celle d'une adaptation du débutant à son nouvel environnement professionnel et dans le cadre de laquelle il reconstruit le

nous cherchons à étudier les significations que les enseignants débutants attribuent à ce qu'ils vivent au cours de leur première année d'expérience, nous tentons d'obtenir de leur part un discours qui soit le plus vrai, le plus juste et le plus sincère possible. Cela implique, nous l'avons déjà mentionné, de prendre le plus possible en compte la complexité avec laquelle ceux-ci doivent composer et de tenter, par conséquent, de les « manipuler » le moins possible. De là notre souci de recourir à un dispositif méthodologique déjà présent, en quelque sorte, dans le contexte naturel ou « ordinaire » de la pratique quotidienne de nos participants. Ces conditions de collecte permettent ainsi d'augmenter la validité de signifiante de nos données (Pourtois et Desmet, 1997).

42 Il est clairement postulé que la démarche de collecte, par le biais du soutien mentorale, puisse fournir à nos éventuels participants débutants une occasion d'apprendre sur le plan professionnel. Selon Savoie-Zajc (2002), les efforts pour aménager un canevas de recherche susceptible de contribuer au développement professionnel des participants rejoint l'esprit des approches qualitatives/interprétatives de la recherche en éducation et rencontre des critères méthodologiques de rigueur susceptibles de bien souligner le caractère authentique de l'étude. Dans le cas plus particulier de notre collecte, on pourrait objecter qu'un dispositif mentorale comporte le risque de « biaiser » le processus de restructuration à être étudié; nous aborderons, dans la section suivante de ce chapitre, les appuis épistémologiques selon lesquels nous pouvons, au contraire, prétendre que le dispositif mentorale n'altère pas l'intégrité de l'objet investigué dans cette étude.

sens de son expérience par le biais de situations professionnelles difficiles ou ambiguës. Cette thèse est résolument inscrite dans une approche constructiviste et touche un processus qui renvoie à une sociologie compréhensive où le débutant est considéré comme un acteur conscient et créateur, capable de sentiment, d'autonomie et de maîtrise de soi, capable donc de changer ce monde professionnel dans lequel il intervient dorénavant. Si l'environnement social et culturel du monde de l'enseignement influence le débutant, et c'est bien entendu le cas, ce dernier n'est toutefois pas une simple « copie conforme » induite par le système. L'influence du contexte sur le débutant n'existe qu'au travers de l'intérêt de celui-ci envers les situations dont il fait l'expérience (Dewey, 1947) et demeure tributaire du sens qu'il en construit⁴³.

Sans vouloir refaire, ici, l'histoire entourant l'émergence de la sociologie compréhensive, il est néanmoins intéressant de souligner que notre ancrage épistémologique possède des racines dans un contexte d'insertion tout autre, celui de l'immigration massive que connaît la ville de Chicago au tournant du 19^e siècle. En effet, lorsque le département de sociologie de l'université de Chicago (connu plus tard sous le nom d'École de Chicago) ouvre ses portes en 1892, les attentes sont grandes pour des études qui vont permettre de comprendre et de traiter les phénomènes de déracinement culturel, et donc d'insertion, entourant l'arrivée de près de deux millions d'immigrants en l'espace d'un demi-siècle. C'est dans leurs efforts pour s'affranchir des référents traditionnels de la sociologie explicative (qui domine à l'époque) que les sociologues de l'École de Chicago feront émerger une sociologie davantage « empirique » voulant saisir, de l'intérieur, le sens et les enjeux des

43 Une telle posture de recherche positionne l'apprentissage de l'enseignement entre la subjectivité du débutant et le rôle professionnel qu'il perçoit être attendu de lui. L'étude de Lacey (1977) sur la socialisation des enseignants en constitue un exemple intéressant. Lacey y décrit l'autonomie que déploie le débutant face aux pressions de son environnement en terme de stratégies sociales qui renvoient aux ajustements observables de celui-ci à l'égard des situations professionnelles rencontrées. Ces stratégies tantôt créées (avancée dans l'inconnu), tantôt empruntées (appui sur le connu) sont guidées par un ensemble de facteurs, notamment l'interprétation de la situation par le débutant et son habileté à exécuter en contexte la stratégie sociale comme telle.

phénomènes étudiés⁴⁴. On peut y voir là un parallèle avec notre propre posture de chercheure voulant, comme ces sociologues de l'École de Chicago, poser un regard de l'intérieur sur le phénomène d'insertion, mais cette fois, l'insertion des enseignants débutants.

La sociologie compréhensive nous fournit donc, aujourd'hui, trois sources d'inspiration partant desquelles nous pouvons fonder épistémologiquement notre choix pour un dispositif mentorat de collecte de données. Un premier fondement puise à la phénoménologie sociale et veut montrer que le mentorat, comme activité de soutien, est constitutif du processus de reconstruction de l'expérience. Un deuxième fondement s'appuie sur l'interactionnisme symbolique et met en évidence le rôle particulier de facilitation que peut exercer la personne mentor à l'égard du processus de reconstruction de l'expérience. Enfin, un troisième fondement emprunte à l'ethnométhodologie comme sociologie davantage empirique et révèle le potentiel et les limites du dispositif mentorat pour rendre accessible à l'investigation de la chercheure la reconstruction de l'expérience du débutant⁴⁵.

44 À cette époque, en effet, la pensée sociale américaine est fortement influencée par les théories sociales européennes. On explique la stabilité et le maintien de l'ordre social sur la base de référents biologiques (des emprunts à Darwin, par exemple, pour examiner les rapports sociaux partant des rapports d'adaptation que l'on observe entre les organismes vivants) ou fonctionnalistes (des emprunts à Durkheim, par exemple, pour expliquer les rapports sociaux par le fait que les individus intériorisent les schèmes et les normes de l'environnement social). Ces voies conventionnelles sociologiques réduisent toutefois l'individu à un carrefour d'influences et confinent l'apport possible de ces travaux dans un déterminisme qui ne permet pas de comprendre les changements qui s'opèrent à travers les processus d'adaptation. Pour un survol historique sur l'émergence des sociologies compréhensives en sol américain, voir Le Breton (2004).

45 Si nous avons à situer nos sources épistémologiques l'une par rapport à l'autre, nous dirions que la phénoménologie sociale et l'ethnométhodologie constituent deux des axes théoriques de l'interactionnisme symbolique (Le Breton, 2004) : en ce sens, tout le dispositif méthodologique s'appuie sur le courant interactionniste.

2.1 Un mentorat comme activité de soutien : une inspiration phénoménologique pour instituer le sens

La sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz donne un premier fondement au mentorat. Selon Schütz, c'est en vertu d'une communication intercompréhensive que les individus engagés dans les mêmes activités et appartenant à un même groupe ou à une même culture peuvent se comprendre et agir entre eux⁴⁶. Cette intersubjectivité repose sur une connaissance de sens commun, un « stock social de connaissance » (Schütz, cité par Berger et Luckmann, 1986) par lequel les individus appréhendent la réalité comme un monde partagé de significations. Cette connaissance de sens commun fournit entre autres aux individus les schémas typificateurs qui leur permettent de « classer », de découper, en quelque sorte, la complexité du réel; nous avons abordé cet aspect dans le cadre d'investigation. Mais allons plus loin. Lorsque les individus appartiennent à une même communauté, ce que Schütz appelle le « stock social de connaissance » se développe en une structure qui leur est commune : les individus structurent leur connaissance en termes de pertinences, c'est-à-dire en lien étroit avec les intérêts immédiats des actions que posent habituellement ces individus, mais aussi par rapport à leur statut dans ce monde commun (Berger et Luckmann, 1986). Les structures de pertinences renvoient à ce qu'il est approprié de faire et de savoir en telle ou telle circonstance et lorsque l'on occupe tel ou tel statut. Autrement dit, ceux qui appartiennent à une même

46 Schütz s'est inspiré de la sociologie de Weber, de même que de la phénoménologie de Husserl pour proposer une sociologie phénoménologique qui jette les bases d'une herméneutique de l'interaction sociale. Il emprunte à Husserl, par exemple, l'idée d'une intersubjectivité qui repose non pas sur un idéal abstrait, comme le proposait Husserl, mais s'enracine plutôt au cœur des liens sociaux entre les individus ordinaires. Husserl proposait aussi la notion de typicité pour expliquer que l'individu appréhende son environnement à travers des schèmes d'interprétation supportant une connaissance immédiate des choses de la vie quotidienne. Schütz préférera parler de typification : c'est l'individu qui réduit le réel à des types et qui reproduit dans ses actions des formes sociales typiques partant desquelles il est capable de maintenir et de reconstruire la signification des choses. Lorsque Schütz décède en 1959, Berger et Luckmann reprennent les grandes lignes de son œuvre dans cet ouvrage fort significatif que nous avons évoqué dans le cadre conceptuel (*The Social Construction of Reality*) auquel nous puisons abondamment pour nos propres travaux. Berger et Luckmann (1986) introduisent l'idée des schémas typificateurs que partagent l'ensemble des individus d'une société, mais que chacun nuance et singularise dans la proximité de l'interaction quotidienne.

communauté de pratique, comme les enseignants, par exemple, partagent les structures de pertinences propres à leur groupe et, en ce sens, nourrissent des intérêts communs envers certains types de situations, certains types de difficultés, envers une façon, aussi, de les « configurer » pour convenir au contexte dans lequel prend place l'interaction, de même qu'à la position de l'acteur dans ce contexte. Ainsi, les schémas typificateurs, plus statiques, assurent la continuité en terme de reconnaissance de la réalité, tandis que les structures de pertinences, plus dynamiques, sont développées au cœur même du « commerce intime » de la transaction situationnelle (Dewey, 1947), l'acteur n'agissant pas « sur » l'environnement, mais bien « dedans » et en vertu d'une certaine position.

La phénoménologie sociale permet de saisir en quoi les individus reconstruisent sans cesse la réalité sociale dans laquelle ils interagissent. Il en découle bien, alors, un rôle implicite mais actif et que les acteurs sociaux « choisissent » de jouer lorsque la réalité est maintenue : c'est qu'elle « fait sens »⁴⁷ pour ceux qui y participent. En outre, et bien que cela puisse sembler aller de soi, le fait de maintenir la réalité suppose que les individus soient capables d'en assurer la continuité sur le plan de l'expérience. C'est en ce sens que Giddens parlera de la compétence des acteurs lorsqu'ils accomplissent leurs activités quotidiennes : puisqu'ils sont aptes à maintenir la continuité de leur expérience et à interagir dans une variété de contextes, selon des règles et des conventions particulières et parfois changeantes, les individus font la preuve qu'ils sont des acteurs compétents (Giddens, 1987)⁴⁸.

47 Le lecteur nous autorisera, ici, l'utilisation d'un anglicisme (« faire sens » : *to make sense*) en ce qu'il traduit particulièrement bien cette idée selon laquelle les acteurs maintiennent leur réalité sociale précisément parce qu'ils y re-connaissent les significations partant desquelles la réalité « a du sens » pour eux. Il s'agit là d'un critère d'entendement sur lequel nous reviendrons plus explicitement au chapitre d'interprétation.

48 L'idée d'acteur compétent établit un pont entre la sociologie de la connaissance que constitue la phénoménologie et la sociologie empirique que constitue l'ethnométhodologie (et que nous aborderons plus loin); cette notion laisse entendre que l'accomplissement concret des activités sociales ne peut se faire sans une grande habileté de la part des individus de cette société. Selon Giddens (1987), seules la phénoménologie et l'ethnométhodologie fournissent des analyses subtiles et détaillées de la façon dont s'exerce cette compétence de l'acteur : les deux modalités d'appréhension et de construction de la réalité que sont les schémas typificateurs et les structures de pertinences permettent aussi de mieux en comprendre les mécanismes.

L'enseignant débutant, en tant que nouveau venu dans le monde de l'enseignement, est précisément en train de développer cette compétence : il s'approprie et apprend à développer cette connaissance de sens commun qui supportent les interactions ayant cours dans le monde de l'enseignement. Mais cette compétence est encore jeune et dans le cadre des interactions quotidiennes, elle se voit limitée, par exemple, par des conditions de l'environnement que le débutant ne « reconnaît » pas (typification), qu'il ne remarque pas comme étant pertinentes (structures de pertinences), mais qui rendent son action parfois désajustée ou inadéquate dans les circonstances. Ses actions ou ses interventions peuvent alors donner lieu à des réactions qu'il ne désire pas voir apparaître, que ce soit dans l'immédiat ou à distance, mais qu'il ne peut occulter et avec lesquelles, donc, il doit conjuguer pour maintenir la suite des choses.

Il y a donc un potentiel, mais aussi un à-propos, dans l'idée de mettre en place un mentorat afin que le débutant puisse échanger avec un membre expérimenté partageant son univers professionnel. Sous certaines conditions, un mentor peut être cet interlocuteur privilégié, cet acteur compétent de Giddens capable de supporter le processus de problématisation chez le débutant et de soutenir la « mise en ordre » de l'expérience chez lui. En tant qu'acteur compétent, un mentor a développé, au fil des ans, un répertoire de situations-types qui lui permettrait de « reconnaître » ce dans quoi le débutant se trouve en termes de situation indéterminée. Il possède ce « stock social de connaissance » qu'est précisément en train de s'approprier l'enseignant débutant. Il a construit dans l'expérience les structures de pertinences qui non seulement guident sa propre action professionnelle, mais le rendent apte à trouver intérêt aux problèmes que le débutant pourrait lui soumettre en ce qu'ils soulèvent des questionnements « typiquement » enseignants. Ayant lui-même été un jour débutant, il a la capacité de se projeter dans cette position, tant par rapport à l'expérience professionnelle en général que par rapport à l'expérience d'insertion en particulier.

En tant que membre expérimenté de la communauté enseignante que vient de rejoindre l'enseignant débutant, le mentor est en mesure de supporter la restructuration du débutant dans un ordre de pertinence à la fois commun à tous les enseignants et spécifique à celui qu'il accompagne, notamment parce qu'il possède l'outillage de base partant duquel il peut inciter le débutant à dépasser l'intérêt du « comment faire » pour passer à celui du « pourquoi », là où la compréhension de la situation permet justement de mieux savoir y agir⁴⁹.

L'idée de mettre à contribution un membre compétent de la communauté de pratique du débutant s'avère un point de départ nécessaire pour entretenir, chez lui, le processus d'interprétation et pour favoriser l'examen des situations soumises à l'échange. Grâce à son savoir d'expérience, le mentor possède, aux yeux du débutant, une crédibilité qui l'autorise à examiner et à analyser, avec ce dernier, les situations ambiguës ou difficiles de la pratique. Toutefois, si le mentor use trop de ce savoir dans le cours des échanges, au sens où il devancerait trop les efforts réflexifs du débutant dans le cadre de la conversation réflexive, cela risque fort de soustraire à notre investigation l'objet même de notre étude. Il faut donc « baliser », en quelque sorte, le rôle que ce membre expérimenté aura à jouer pour bien soutenir et mettre en évidence la réflexion de cet enseignant qu'il accompagne dans le cadre de notre collecte de données. Et puisque l'entretien entre un mentor et un débutant constitue une situation d'interaction, c'est plus particulièrement à cette interaction que nous allons, dans la section suivante, nous intéresser.

49 Pour des considérations de cohérence dans la rédaction de la thèse, nous prenons appui sur le propos phénoménologique de cette section pour introduire la notion de membre, une notion toutefois ethnométhodologique qui évoque la capacité qu'ont les individus appartenant à une même communauté d'accomplir de façon concrète et parfois tacite les activités sociales inhérentes à cette communauté. Nous reviendrons brièvement sur ce concept clé de l'ethnométhodologie au moment de présenter notre troisième source d'inspiration épistémologique.

2.2 Un enseignant mentor comme facilitateur : une inspiration interactionniste pour faire construire le sens

Si la sociologie phénoménologique met l'emphase sur une pensée de sens commun pour expliquer la stabilité de la réalité sociale, la sociologie interactionniste insiste plutôt sur le rôle actif de chaque acteur dans le maintien de cette réalité : « Entre le monde et l'homme agissant il y a l'épaisseur des significations projetées par ce dernier pour s'y mouvoir à son aise » (Le Breton, 2004, p. 49). Ce sont les individus qui construisent la réalité sociale dans le cadre de leurs interactions et tous ceux qui sont présents dans une situation doivent l'interpréter afin de pouvoir y agir. La façon dont les individus décodent entre eux ces significations renvoie à la dimension du sens et donc, à celle du symbolique, d'où l'appellation « interactionnisme symbolique »⁵⁰. Plusieurs sociologues ont contribué à édifier l'interactionnisme symbolique depuis l'ouverture de l'École de Chicago, notamment George Herbert Mead (1863-1931). Mead a introduit la notion du *self* (le soi) qui va devenir un pilier conceptuel du courant interactionniste : « le soi est le résultat toujours provisoire de l'expérience acquise » (Le Breton, 2004, p. 63), il est « le foyer de l'élaboration du sens et du comportement, et de leur réajustement permanent au fil des circonstances » (Le Breton, 2004, p. 65). Pour les interactionnistes, le soi est envisagé en termes de rôle et procure à l'individu une orientation pour se penser comme sujet (Le Breton, 2004), et non en tant qu'identité fondée sur des éléments complexes et durables de la personnalité. La notion de rôle est donc facteur et non déterminant de l'expérience : l'individu crée sa propre réponse selon les moments et les lieux, selon la culture de son groupe d'appartenance et selon la façon dont il évalue la situation en cours, de sorte qu'il existe autant de « soi » que de rôles possibles à tenir sous le regard des autres.

50 Le terme « symbolique » est apparu pour la première fois en 1937 avec Herbert Blumer, élève et héritier intellectuel de Mead. Blumer a mis davantage d'emphase que ne l'a fait Mead sur la subjectivité que chaque individu déploie par rapport à une trame sociale commune de sens. Pour Blumer, si un symbole est universel, il ne l'est pas dans l'esprit de l'individu qui l'interprète nécessairement : ce sont donc les individus qui créent les significations avec lesquelles ils vivent (Le Breton, 2004).

Le soi de Mead constitue un élément clé pour approcher la restructuration de l'expérience du débutant. Il suppose une réflexivité constante de l'individu pour attribuer un sens aux situations vécues et qui, pour ce faire, doit prendre en compte les attitudes des autres acteurs impliqués dans ces situations. L'accent est donc sur la réciprocité des perspectives : le débutant se projette dans le point de vue des autres pour comprendre le sens de la situation indéterminée. Autrement dit, il se prend lui-même comme objet de réflexion, mais du point de vue d'autrui. Dans le cadre de la conversation réflexive, il y a donc une sorte de dialectique entre un *Me* et un *I*⁵¹. Le *Me* correspond à ce que le débutant perçoit être attendu de lui de la part des autres qui le regardent agir. C'est le monde des conventions, l'ensemble organisé des attitudes et des rôles que le débutant a intériorisés et qui lui fournit sans cesse des indications sur la conduite qu'il convient d'adopter. Le *I*, c'est la réponse spontanée du débutant aux circonstances, une réponse ancrée dans son histoire personnelle; c'est aussi la réponse concrète qui s'est saisi des ressources dans le cours de l'action pour réagir aux attitudes perçues des autres. Ces deux instances réflexives font partie du processus de restructuration de l'expérience, quoique l'une ou l'autre peut, selon les circonstances, dominer le processus, donnant lieu à des ajustements tantôt plus « conformes » (lorsque c'est le *Me* qui domine), tantôt plus « créatifs » (lorsque c'est le *I* qui s'impose) (Le Breton, 2004). Mais qu'il s'agisse de conformité ou de créativité, il n'en demeure pas moins que ces réponses du débutant dans le cadre de ses interactions avec autrui renvoient à ce qu'il sent devoir faire pour mieux assurer la continuité de son expérience. Dans le paradigme d'incertitude, il n'existe pas de conformité au sens où l'individu est le résultat d'un modelage. Ainsi, l'idée d'un *Me* et d'un *I* nous rappelle que notre objet, situé entre le sociétal et l'individu, est à la fois contraint à des ajustements pour maintenir l'interaction et incité à influencer le cadre de cette interaction à travers une liberté personnelle d'agir : c'est la restructuration personnelle de l'expérience professionnelle.

51 Afin d'éviter de devoir établir des correspondances de sens entre *Me* et *Moi*, et entre *I* et *Je*, correspondances que Mead n'a jamais établies, nous conserverons ici, à l'instar de Le Breton (2004) et pour la suite de notre propos, les termes originaux anglais.

En présence d'un mentor où la conversation réflexive du débutant passe à un plan discursif, le débutant se projette aussi dans l'autrui qui est ce mentor : comment s'y joue alors la dialectique du *Me* et du *I*? Au départ de l'entretien, une situation indéterminée n'est pas donnée, elle est à construire et donc, elle n'est pas encore, en soi, descriptible et lisible : c'est précisément dans le cadre de cet entretien qu'elle sera construite et déterminée. Lorsqu'il décrit au mentor la situation difficile dont il a fait l'expérience, le débutant est soucieux d'en faire un récit compréhensible pour cet interlocuteur qu'est le mentor; il « déploie » la situation à l'intérieur des paramètres d'une compréhension qu'il anticipe comme étant commune parce qu'il est capable de se projeter dans le *Me* de cette interaction. Le *Me* guide ce que le débutant pense devoir être dit au mentor et susceptible d'être compris par celui-ci. En outre, la situation indéterminée n'est pas non plus lisible au départ de l'entretien. Lorsque le débutant décrit au mentor la situation difficile dont il a fait l'expérience, il est soumis à son propre besoin de conserver un sens à la situation en lien avec son histoire personnelle. Lorsque le débutant « déploie » la situation indéterminée, il la rend lisible d'une certaine manière, il « donne à voir » au mentor sa propre cohérence à l'égard de la situation : c'est alors le *I* qui montre en quoi la réalité est signifiante pour lui.

Comment le mentor peut-il encourager cette dialectique entre le *Me* et le *I*? Partant du cadre d'investigation, nous savons que le mentor doit faire narrer et décrire la situation indéterminée par le débutant. D'un point de vue interactionniste, on comprend maintenant que cela va permettre à cette dialectique *Me-I* d'apparaître sur le plan discursif et donc, d'être accessible à notre investigation. Par ailleurs, et la section précédente en a amplement fait mention, le mentor est cet interlocuteur qui est en mesure de contribuer à faciliter cette dialectique partant de sa connaissance de sens commun. Il peut soutenir l'interprétation des attitudes d'autrui, contribuant ainsi à enrichir et affiner ce *Me* professionnel que le débutant est en train de construire, ce qui, nécessairement, aura un effet sur le développement du *I* qui s'ajuste en même

temps que le *Me*⁵². Plus concrètement, cela signifie que le rôle du mentor n'en est pas un de pourvoyeur de solutions, ce qui aurait pour effet de freiner l'effort interprétatif du débutant, et donc, d'empêcher que se révèle la dialectique. Le mentor doit plutôt contribuer à l'approfondissement des aspects nébuleux ou problématiques de la pratique du débutant, précisément parce qu'il est, lui aussi, capable de se projeter dans la position du débutant et d'interpréter la situation indéterminée partant de cette position. Cela en fait un partenaire dans le processus de restructuration, dans la recherche d'explications alternatives et de solutions qui résultent alors d'une construction à deux (Desgagné, 1995).

Dans les relations d'aide professionnelles, dont le mentorat fait partie, St-Arnaud (2003) propose trois types de structure qui fournissent un horizon conceptuel pour comprendre ce qu'il faut tenter d'éviter si l'on veut avoir accès à la restructuration personnelle de l'expérience professionnelle chez le débutant. Chacune de ces structures relationnelles marque différemment la conduite et le dénouement des interactions professionnelles. Ainsi, lorsque l'accompagnateur tente de diriger l'entretien autour d'une façon personnelle de voir la situation, lorsqu'il tente d'imposer sa propre lecture de la réalité ou lorsqu'il insiste sur le type de changement à opérationnaliser, c'est une structure de pression qui apparaît. Cette structure est tout à fait inappropriée pour notre collecte et encore davantage dans un contexte d'insertion professionnelle. En effet, et quoique le mentor puisse posséder cette expertise qui l'autoriserait à recourir à une sorte d'« autorité d'expérience », le débutant est dorénavant un collègue à part entière, capable d'assumer, en principe, l'exercice quotidien de pratique professionnelle d'enseignement, de même que les

52 Le premier des trois principes fondateurs de l'interactionnisme est fondé sur l'idée que les individus agissent, dans une situation donnée, en fonction des significations que les choses (objets, personnes, symboles) ont pour eux : cela laisse entendre que si l'entretien entre le mentor et le débutant conduit ce dernier à « voir » les choses sous un jour différent, il est possible de penser que le retour à l'action sera réajusté en conséquence. Quand aux deuxième et troisième principes de l'interactionnisme, ceux-ci indiquent que les significations résultent de l'interaction sociale ayant cours au sein du groupe dans lequel on agit et qu'elles sont modifiées ou manipulées à travers un processus d'interprétation duquel chacun participe (Le Breton, 2004).

choix et décisions que cela suppose. Dans un autre ordre d'idées, lorsque l'accompagnateur fournit des conseils, des solutions, des indications sur ce qu'il convient de faire, c'est alors une structure de service qui s'installe. Pour notre collecte, cette structure comporte le risque de « camper » le mentor et le débutant autour d'un intérêt envers le « comment faire » plutôt que le « pourquoi ». D'une part, et sachant la survie qui marque l'entrée en carrière, il est possible que le débutant ne voit pas la pertinence de réfléchir au-delà de préoccupations liées à l'action immédiate. D'autre part, l'héritage d'une culture professionnelle ancrée dans un paradigme d'expertise laisse penser que le mentor pourrait avoir à réprimer une tendance naturelle à se placer comme « expert » (et non comme expérimenté) auprès du débutant (St-Arnaud, 2003). Ainsi, les risques de dérive vers ce type de structure sont élevés et nous verrons plus loin à mettre en place un dispositif méthodologique qui procurera, en quelque sorte, un filet de sécurité à cet égard.

D'une certaine façon, si le choix d'un mentor comme interlocuteur privilégié repose sur ses qualités d'« expert sur le contenu » (nous parlons, ici, du « contenu de l'apprentissage de l'enseignement »), celui-ci doit aussi, dans le cadre de notre investigation, être en mesure d'assumer un rôle d'« expert sur le processus » d'interaction (St-Arnaud, 2003). Cela signifie que le mentor doit pouvoir « suivre » l'entretien, c'est-à-dire le sens et la direction de l'interaction avec le débutant, pour tantôt mettre à contribution son expertise-contenu, tantôt faciliter la délibération et l'interprétation du débutant à propos de la situation indéterminée⁵³. Il ne s'agit pas, pour le mentor, d'imposer sa compréhension ou sa manière de voir : non seulement cela risque-t-il de susciter des réactions de résistances de la part du débutant, mais alors l'interprétation du mentor peut « contaminer » l'entretien et nuire à l'investigation de la chercheuse. À l'inverse, il ne s'agit pas non plus que le mentor ne

53 Entre collègues partageant un langage commun, le discours tenu avec les mimiques et les gestes fournit des indications à l'un et l'autre quant à ce sens et à cette direction de l'interaction. Puisque la chercheuse n'aura pas accès, dans le cadre de la collecte des données, à ces mimiques et gestes, les interventions verbales de la part de la personne mentor vont devenir un appui au moment de l'analyse des données.

soit qu'un « prétexte » méthodologique pour faire discourir le débutant en évitant à tout prix qu'il ne propose sa compréhension personnelle de la situation : cela priverait la restructuration d'un souffle que le mentorat est précisément en mesure d'offrir. Il s'agit de faire jouer adéquatement l'une et l'autre de ces fonctions de l'accompagnement que sont l'expertise-contenu et la facilitation. Comme chercheure, nous aurons à guider le mentor quant à son rôle au cours de la collecte des données en lui fournissant des indications susceptibles de conduire à l'établissement, auprès du débutant, de ce que St-Arnaud a appelé une structure de coopération. Dans la structure de coopération (St-Arnaud, 2003), le but nommé est d'en arriver à mieux comprendre la situation indéterminée que le débutant soumet à l'échange et chacun, dans cette entreprise, prend une part « active » en mettant à l'œuvre sa compétence propre d'acteur, qu'elle soit en construction (chez le débutant) ou plus aguerrie (chez le mentor).

Avec l'éclairage de l'interactionnisme symbolique et l'apport complémentaire de St-Arnaud (2003), une définition plus précise du mentorat peut, ici, être proposée : le mentorat est un dispositif par lequel un enseignant expérimenté (mentor) et un enseignant débutant (novice) mettent à contribution, dans une relation de coopération, leur potentiel personnel et professionnel à travers une démarche d'analyse réflexive où est co-construit le sens des apprentissages expérientiels.

2.3 Une double sollicitation comme gage d'accès : une inspiration ethnométhodologique pour faire livrer le sens

Dans cette section, nous abordons une troisième et dernière source d'inspiration épistémologique. Jusqu'ici, une perspective phénoménologique nous a permis d'orienter notre dispositif de collecte vers une activité de soutien professionnel à mettre en place auprès du débutant (le mentorat), tandis qu'une perspective interactionniste est venue mieux définir le rôle de l'interlocuteur privilégié (le mentor) qui allait conduire cette activité de soutien. Notre propos

s'attardera maintenant à l'ethnométhodologie, un courant sociologique qui apporte, en quelque sorte, un prolongement empirique à la phénoménologie et l'interactionnisme symbolique. La perspective ethnométhodologique a le mérite de révéler plus particulièrement les limites inhérentes à nos choix actuels sur le plan méthodologique; ainsi proposerons-nous un second dispositif de collecte, en complément au mentorat et mettant à contribution la chercheuse, qui voudra contrer ces limites et assurer un accès adéquat à la restructuration de l'expérience chez l'enseignant débutant en carrière. Nous définirons, enfin, le statut de la chercheuse dans le contexte de sa participation à la collecte des données.

2.3.1 *Les limites à contourner*

Harold Garfinkel est le fondateur de l'ethnométhodologie. Initié entre autres à la phénoménologie de Schütz, Garfinkel considère que les individus « ordinaires » d'une société sont de véritables « sociologues à l'état pratique » (expression qu'il emprunte à Schütz) capables de se comprendre, de se commenter, de s'analyser (Coulon, 1987). Il observera, par exemple, comment des jurés, n'ayant pas été formés aux techniques juridiques, arrivent à mettre en œuvre une véritable « méthodologie profane » selon laquelle ils conduisent un jugement complexe et pertinent aux circonstances du procès, et ce, sans nul besoin qu'une compétence « savante » ne vienne, de l'extérieur, leur dire comment faire. Le terme « ethnométhodologie » inspire alors Garfinkel : d'abord pour désigner ces façons de faire et ces méthodes que déploient les individus appartenant à un groupe social (les « membres ») afin d'assurer la continuité de leur expérience commune; ensuite, pour insister sur l'idée que derrière ces méthodes s'exerce véritablement un raisonnement pratique qui s'appuie sur le savoir de sens commun que peuvent partager les « membres » de ce groupe (le préfixe *ethno* vient du grec *ethnos* qui signifie peuple).

La notion de « membre » est une notion chère aux ethnométhodologues, une clé pour comprendre comment les individus appartenant au même groupe de

référence donnent un sens à la réalité sociale et par quelles procédures ils se rendent « lisible », les uns aux autres, cette réalité qu'ils ont en commun (Coulon, 1987). Nous ne reprendrons pas le détail de cette clé que nous avons évoquée par le biais de la phénoménologie dans une section précédente et qui aura fondé notre choix pour un interlocuteur tel que le mentor dans le cadre de notre collecte des données. Ce qu'il nous importe de mettre en évidence, ici, c'est que l'appartenance des individus à une communauté ne renvoie pas simplement à l'idée d'« adhésion » au groupe, mais elle se définit surtout, et les ethnométhodologues insistent sur cet aspect, sur la base de la maîtrise d'un langage commun entre les membres de la communauté. Parce qu'ils sont « membres », les individus d'une communauté sont en mesure d'interpréter les situations de leur vie quotidienne en puisant, entre autres, à un univers symbolique commun, enraciné dans les conventions, les règles de conduite, les objets culturels et, assurément, le système langagier. Le langage constitue un véhicule important de l'intersubjectivité sur lequel les membres d'une communauté prennent appui pour s'expliquer le monde et y agir adéquatement. Dans le cadre plus particulier d'une problématisation de la part d'un enseignant débutant aux prises avec une situation indéterminée et supporté par un membre plus expérimenté, on comprend alors que le processus de restructuration de l'expérience n'est pas étranger à celui par lequel le débutant s'approprie graduellement le langage professionnel de la communauté de pratique à laquelle il cherche à s'intégrer⁵⁴.

Une autre clé ethnométhodologique vient mettre en évidence comment l'univers langagier constitue véritablement un moteur pour l'apprentissage professionnel et pour l'initiation du débutant au monde de l'enseignement : il s'agit

54 Une branche majeure de l'ethnométhodologie s'est d'ailleurs développée avec Harvey Sacks, dans les années 1960, grâce aux travaux consacrés à l'étude des conversations et à l'analyse de discours. L'un des apports majeurs de ce champ d'études ethnométhodologiques fut de mettre en lumière les détails de la construction des situations d'interactions et d'intercompréhensions entre les individus en révélant les processus de négociation à travers lesquels ceux-ci, plutôt que de reproduire une sorte de conduite « automatique » inhérente à la position sociale, confrontent leurs perceptions respectives de la réalité et déterminent véritablement, et sans cesse, la situation en cours.

du principe d'indexicalité, une notion linguistique que les ethnométhodologues ont adapté aux sciences sociales. L'indexicalité signifie que le vocabulaire que les individus utilisent pour se comprendre entre eux doit nécessairement être indexé aux situations de la vie quotidienne. Les mots ne portent jamais, en eux-mêmes, leur sens complet. C'est parce qu'ils reposent sur des situations de sens commun et parce qu'ils sont évoqués dans un certain contexte que chaque mot ou chaque expression trouve une signification qu'un interlocuteur peut décoder d'une manière similaire à celle que celui qui parle cherche à évoquer dans le cadre précis de cet échange. Garfinkel illustre de façon intéressante ce principe par l'expression indexicale *et cætera*, une expression souvent utilisée dans le contexte conversationnel comme un complément par lequel celui qui parle peut arriver à se faire comprendre de son interlocuteur sans avoir nécessairement besoin d'exposer, dans ses moindres détails, le contenu de sa pensée; par un principe de complétude qui s'appuie sur un savoir social commun, l'interlocuteur achève de « construire » le sens du propos partant de ce qu'il connaît déjà du contexte.

L'indexicalité repose aussi sur l'idée que les membres d'une même communauté de pratique catégorisent de manière semblable le monde dans lequel ils interagissent (Coulon, 1987) : les schémas typificateurs et les structures de pertinences, notions que nous avons abordées dans la section 2.1, constituent des catégorisations de cette sorte. Ces catégories, dont le mentor est porteur en tant que membre expérimenté de sa communauté, sont de nature à faciliter la conversation réflexive du débutant avec les situations indéterminées de sa pratique. Parce qu'il maîtrise le langage commun de son monde professionnel, le mentor risque d'avoir des intuitions sur « ce qui a dû se passer », sur « ce qui est en train de se passer » ou sur « ce qui risque de se passer » : il est capable de présumer du sens « entier » de la situation parce qu'il en reconnaît certains contours à travers les propos du débutant. Il est aussi sensible à cet enseignant débutant qu'il accompagne et qui aborde une situation indéterminée en tant que nouveau membre faisant ses premiers pas dans la profession. Il est apte à orienter le cours du propos vers des aspects inexplorés du

contexte, lorsque les liens de sens s'avèrent douteux : en invitant le débutant à fournir davantage de détails sur un événement, en l'incitant à retourner en arrière pour chercher un indice qu'il n'aurait pas, au départ, remarqué, en le questionnant quant à certains liens mis en lumière alors que d'autres restent dans l'ombre, en l'aidant à anticiper certaines conséquences. Le mentor « enquête » (Dewey, 1993) avec le débutant sur la situation incertaine et le système langagier leur fournit à tous deux des symboles qu'ils peuvent utiliser dans l'abstrait, mais aussi rapporter à volonté comme des éléments réels de l'enquête, ce qui est de nature à supporter la restructuration que nous désirons étudier. En effet, « une activité et ses conséquences peuvent être jouées sous forme symbolique [de sorte que] si la représentation d'une conséquence inévitable n'est pas bonne, on peut s'abstenir d'agir et agir de manière à éviter le dénouement » (Dewey, 1993, p. 117), si bien que les mots fournissent véritablement au débutant une porte d'entrée sur le monde professionnel : à condition qu'ils y soient indexés. En ce sens, le langage renvoie moins à une compétence linguistique qu'à une compétence cognitive et sociale (Coulon, 1987), une compétence que le mentor est en mesure d'« exhiber » à travers le processus d'enquête et pour le bénéfice du débutant, mais une compétence dont il peut aussi supporter le développement chez ce dernier, partant de sa connaissance du contexte d'exercice de la profession enseignante.

Les notions de membre et d'indexicalité soulignent de nouveau, sur un plan ethnométhodologique cette fois, l'avantage pour notre investigation de mettre à contribution le soutien professionnel d'un membre expérimenté tel que le mentor. Or il faut savoir que par le biais même de ce qui procure cet avantage, certains risques peuvent être induits et entraver l'accès souhaité à notre objet de recherche. En effet, les membres n'ont pas l'habitude, dans le cadre de leurs échanges, d'entrer dans des descriptions fines et détaillées, précisément parce qu'ils sont « membres » de cette même communauté et qu'ils ont une compréhension commune des phénomènes qui la caractérisent (Coulon, 1987). Les membres d'une même communauté de pratique, comme celle de l'enseignement par exemple, n'ont donc pas besoin de questionner ni de s'expliquer entre eux leur réalité quotidienne pour être en mesure d'y agir

adéquatement. C'est précisément à cause de cette capacité qu'ont les membres d'accomplir de façon concrète, mais aussi tacite, les activités sociales inhérentes à la communauté que nous envisageons une possible difficulté sur le plan de notre investigation. En effet, il est permis de penser que le mentor, dans le feu de l'entretien, puisse ne pas suffisamment insister sur la narration-description des situations, une étape d'explicitation pourtant importante pour notre accès aux significations construites par le débutant à travers son processus de restructuration. Sous cet angle, le savoir de sens commun du mentor n'est pas qu'un élément facilitant et privilégié pour la collecte, il comporte aussi un danger, celui de propulser trop rapidement le processus d'enquête en laissant inachevées, au plan du récit, certaines portions de la situation indéterminée. Le discours constituant nos données risque ainsi de demeurer ambigu et éventuellement, de contraindre le processus d'analyse du matériau obtenu.

Au regard de cette limite possible du dispositif d'accompagnement mentorale, nous avons cru bon de mettre en place un second dispositif, arrimé à même l'accompagnement mentorale. Il s'agit d'assurer l'accès désiré aux significations et aux interprétations du débutant par un procédé de double sollicitation par lequel la chercheuse a la possibilité de retourner auprès du débutant pour faire livrer le sens que le mentorat pourrait avoir laissé dans l'ombre. D'une certaine façon, la double sollicitation fournit une sorte de filet de sécurité sur le plan méthodologique afin que les descriptions soient les plus complètes possible et que la chercheuse puisse mieux saisir en quoi les éléments décrits se trouvent liés, sur le plan des significations, à la situation rapportée. Ce second dispositif de collecte permet, en outre, de contrer un autre risque, évoqué à la section précédente, c'est-à-dire que des préoccupations plus instrumentales peuvent constituer le principal prétexte à l'examen des situations avec une personne mentor. Dans ce contexte, et pour le bénéfice du débutant, il faut pouvoir laisser le mentor se consacrer aux besoins de son protégé et aux « nécessités » de l'action. La double sollicitation fournit ainsi à la chercheuse une occasion supplémentaire de faire expliciter le sens tout en préservant le caractère

développemental inhérent au dispositif mentor⁵⁵. Toutefois, la chercheuse n'est pas « membre » au même titre que la personne mentor et la personne novice; et bien qu'elle ait déjà adhéré à la communauté enseignante et qu'elle en ait développé le langage, Desgagné (1994) dirait qu'elle appartient maintenant à la communauté scientifique, de sorte qu'elle collabore à l'investigation dotée d'un langage et d'un intérêt différents. En ce sens, il faut que les efforts pour encourager l'émergence du sens au cours de la double sollicitation puissent nécessairement s'inscrire dans un type de participation proprement inhérent au rôle de la chercheuse (visée compréhensive) et bien se distinguer de cet autre type de participation attendu de la personne mentor (visée formatrice et transformatrice de la pratique) (Desgagné, 1994). On voit l'importance de mieux définir le statut de la chercheuse par rapport à cet autre acteur de la sollicitation qu'est le mentor.

2.3.2 *Le statut de la chercheuse*

Pour mieux définir le statut de la participation de la chercheuse, nous prendrons appui sur une métaphore de Simmel (1908, reprise par Pires, 1997)⁵⁶. Cette métaphore renvoie à trois personnages illustrant chacun un type de relation de connaissance que le chercheur peut entretenir avec le monde au sein duquel il investit son objet. Chacune de ces relations de connaissance comporte une

55 Ethnométhodologiquement parlant, la chercheuse est autorisée à solliciter les significations qu'un membre tel que le débutant construit sur sa pratique en ce sens qu'elle a développé, comme la personne mentor, une structure de pertinences guidant la conduite des interactions dans le contexte enseignant, elle connaît plusieurs « types » de situations professionnelles inhérentes à la pratique enseignante du régulier au primaire et elle maîtrise, en quelque sorte, le langage « du terrain ». Elle peut donc être une interlocutrice capable, en double sollicitation, de soupçonner les absences et les ambiguïtés de la narration-description qui laissent la situation inachevée ou décousue sur le plan d'une cohérence d'ensemble et du point de vue de la pratique.

56 Georg Simmel est l'un des premiers sociologues de l'École de Chicago, et probablement l'un des plus cités selon Le Breton (2004), qui a pratiquement fait naître l'interactionnisme en insistant sur l'idée fondamentale d'une action réciproque où « les individus sont liés par des influences et des déterminations éprouvées réciproquement » (Simmel, 1981, p. 90, dans Le Breton, 2004, p. 4); une réciprocité, donc, qui constitue un univers de significations partagées, mais au sein de laquelle chacun est l'acteur du sens de son existence et de ses liens avec les autres (Le Breton, 2004).

dimension de distance et une dimension de proximité. Pour ce qui nous occupe, rappelons que ce monde est celui des significations de l'enseignement, un monde où la connaissance est structurée en termes de pertinences (Berger et Luckmann, 1986), c'est-à-dire qu'elle est liée aux intérêts immédiats de l'action et à la position que l'acteur y occupe. Le membre est un premier personnage qui rejoint le type de relation de connaissance se trouvant au pôle-idéal typique de proximité : en fait, de par sa position, le membre est si près du sens que ses pairs donnent à leur conduite que ce sens « lui crève les yeux », pour reprendre une expression de Pires (1997, p. 43) dont l'image n'est pas sans rappeler ce qui habilite et contraint à la fois le dispositif mentorale dans le cadre de la collecte. À l'autre extrémité se trouve le pôle-idéal typique de distance illustré par le personnage du voyageur: le voyageur n'a pas de point d'attache, il est simplement de passage, il ne sait rien des intérêts ni des enjeux des « gens de la place » et n'est pas, en ce sens, contraint à quelque compromis que ce soit. Le voyageur représente une posture idéalement neutre. Enfin, entre ces deux pôles se situe le personnage de l'étranger : celui-ci vient d'arriver, il s'installe dans le groupe, mais n'y est pas complètement identifié. Autrement dit, il appartient « par ailleurs » au groupe et ne joue pas, en ce sens, le rôle d'un membre dont la proximité peut parfois l'empêcher d'avoir un recul critique par rapport aux activités du groupe. L'étranger possède « un élément froid » dans la chaleur de la relation de connaissance avec le groupe (Simmel, 1908, p. 57, dans Pires, 1997, p. 41) qui le distingue des autres membres et lui permet de maintenir une certaine distance critique. Pour Simmel, il est le personnage qui représente cette « unité de la distance et de la proximité » (Simmel, 1908, p. 53, dans Pires, 1997, p. 43) et qui caractérise notre effort d'objectivation, de même que la relation de connaissance dans laquelle nous pouvons le mieux nous inscrire au sein de notre propre collecte. La chercheuse n'est pas tenue aux mêmes engagements que la personne mentor, elle est « mobile » parce qu'en mesure de se détacher pour son objet, elle est « prête à repartir ». C'est ainsi que nous comprenons notre position entre distance et proximité, une position qui laisse à la chercheuse une liberté s'imposant dans l'étude d'un objet comme le nôtre où « la subjectivité revêt une importance capitale pour la

compréhension, l'interprétation et l'explication scientifique des conduites humaines » (Pires, 1997, p. 33).

Plus concrètement, et pour bien situer le rôle de la chercheuse par rapport à celui de la personne mentor, la double sollicitation vise essentiellement à faciliter l'explicitation des significations que le débutant attribue aux situations évoquées dans le cadre des échanges. La chercheuse ne s'intéresse donc pas à la résolution comme telle des situations, elle n'est pas « partenaire » dans le processus d'enquête, mais elle a un intérêt envers un propos qui livrerait la cohérence entourant cette enquête. En ce sens, si la personne mentor est invitée à tenir l'équilibre entre la fonction d'expertise-contenu et celle de facilitation dans l'accompagnement (telles qu'elles furent décrites à la section 2.2), le rôle de la chercheuse s'inscrit définitivement dans une fonction de facilitation. Il s'agit, d'abord, de freiner le moins possible l'émergence du discours en évitant toute attitude ou tout propos qui laisserait entrevoir au débutant que sa pratique est jugée et en s'abstenant de proposer des pistes d'actions, ce qui serait une « dérive » vers le rôle du mentor. Il s'agit ensuite de faciliter le processus délibératif et interprétatif chez le débutant en « lui donnant raison » (Schön, 1994), c'est-à-dire en entrant dans la perspective de celui-ci et en le suivant à travers les liens et les ramifications du sens qu'il construit⁵⁷.

Ce rôle de facilitation de la part de la chercheuse s'appuiera sur une préparation préalable où elle aura pris connaissance de l'entretien entre le mentor et le débutant pour dégager du discours de ce dernier les éléments expérientiels qui lui semblent propices au regard de son objet d'investigation. Évidemment, on aura compris qu'à travers cette sélection d'éléments expérientiels, la chercheuse pose elle-même un acte d'interprétation qui s'élabore sur la construction de sens héritée du cadre de l'entretien mentorale. Autrement dit, dans le contexte de la double sollicitation, la construction de sens de la chercheuse pour faire émerger le sens

57 Lorsque Schön (1994) parle de « donner raison » à l'acteur, cela signifie qu'il faille le comprendre dans ses propres raisons et non être d'accord avec lui.

demeuré implicite au cœur du propos du débutant s'appuie sur la construction de sens des membres : elle participe de cette construction. C'est dans cet esprit que Desgagné souligne que l'on a tout intérêt, d'un point de vue ethnométhodologique, à ce que l'interprétation de la chercheuse se construise à proximité plutôt qu'à distance de l'interprétation des membres (Desgagné, 1994, p. 68). En retour, il est possible que la chercheuse influence la construction de sens chez le débutant à travers le choix des éléments qu'elle propose à sa discursivité, ne serait-ce qu'à travers l'occasion de songer à des aspects auxquels il n'aurait pas pensé dans sa réflexion avec le mentor et qui lui ferait « voir autrement » la situation de départ. Qu'il suffise, ici, de remarquer qu'il existe une influence mutuelle, dans le cadre de la double sollicitation, qui peut favorablement être mise au service de l'investigation d'un objet tel que la restructuration et que « dans la mesure où ces deux types d'interprétation, celle des membres et celle du chercheur, ne sont pas données au départ mais bien construites au cours du processus de recherche, on n'a pas intérêt à les laisser se construire à distance l'une de l'autre » (Desgagné, 1994, p. 68).

2.4 Le statut du matériau à l'égard de l'objet à investiguer

On se souviendra que l'investigation de notre objet de recherche s'appuie sur deux concepts principaux : la notion de situation, en tant qu'objet à investiguer, et la notion de conversation réflexive, en tant que mode d'accès à cet objet. D'une part, l'élaboration d'un dispositif mentorale de collecte de données, tel que nous l'avons conçu précédemment, répond aux exigences d'accès que nous avons mis en lumière depuis le cadre d'investigation pour soutenir, chez nos participants à l'étude, cette conversation réflexive (Schön, 1994) manifestant une restructuration de l'expérience. D'autre part, et au terme de la collecte, nous aurons en main un matériau discursif témoignant de cette conversation réflexive. Au sein de ce discours, c'est la situation qui sera « représentative » de l'expérience, et donc du sens, que nous ne pouvons évidemment appréhender dans son entier chez nos participantes. Or, cette situation « discursive » telle qu'elle se présentera dans le matériau constitue le résultat d'un

processus d'abstraction de la situation « vécue » par le biais du dispositif méthodologique mentoral. Dans ce passage du « faire » au « dire », l'effort d'explicitation que le mentorat et le procédé de double sollicitation va induire chez nos participantes viendra faire peser sur la construction du sens que nous nous proposons d'étudier trois contraintes qui auront pour effet de fournir un élan à la discursivité, sans que soit altérée la nature de l'objet investigué.

Une première contrainte loge au cœur de l'action quotidienne, « imposée » par le caractère direct de la transaction du débutant avec son environnement : nous parlons d'une *contrainte d'adaptabilité*. Le sens est inscrit dans la proximité transactionnelle de l'expérience (Berger et Luckmann, 1986) et il se construit dans la préoccupation constante de la débutante d'arrimer son agir au contexte. Une deuxième contrainte prend source dans le contexte de l'explicitation de la situation vécue, « imposée » par l'univers symbolique auquel puise le langage comme système significatif de référence (qu'il s'agisse d'une réflexion solitaire ou d'une conversation avec un réel interlocuteur) : nous parlons d'une *contrainte d'intelligibilité*. Le sens prend forme à travers la sélection des mots et des éléments expérientiels significatifs qui leur correspondent; il se construit dans le souci de la débutante de rendre compte, avec cohérence, de l'expérience vécue. Enfin, une troisième contrainte s'enchâsse dans le contexte interactif mentoral, « imposée » alors par l'univers professionnel de référence qu'est l'enseignement : nous parlons d'une *contrainte de plausibilité*. Le sens est négocié au cœur de ce que Berger et Luckmann (1986) appellent une proximité intersubjective; il s'élabore dans l'interférence entre les significations personnelles du débutant et celles d'un mentor capable d'appréhender la situation d'un point de vue professionnel.

Sous l'élan de ces trois niveaux de contraintes, la situation est « objectivée », passant d'un objet de l'expérience à un objet du discours, puis à un objet professionnel que la chercheuse pourra appréhender, partant du matériau, en tant qu'objet d'analyse. Quant à ce passage qui semblerait transformer notre objet,

mentionnons que tous les principes ethnométhodologiques reconnaissent, d'emblée, une équivalence entre le « faire » et le « dire ». Cette équivalence est plus particulièrement exprimée par un principe de réflexivité selon lequel les activités partant desquelles l'acteur gère et produit les situations de sa vie quotidienne reflètent celles par lesquelles il les rend descriptibles (Coulon, 1987, p. 38). Dans le même sens, Dewey souligne qu'entre l'action en situation et la description de cette situation, il existe un lien ontologique étroit qu'on ne peut nier : « Le discours qui n'est pas contrôlé par référence à une situation n'est pas un discours. [...] La compréhension réfléchie de ce qui est dit est contrôlée par la nature de cette situation immédiate » (Dewey, 1993, p. 130). Autrement dit, tant dans l'expérience que dans le discours et l'interaction verbale avec un mentor, la restructuration demeure « contrôlée » par la situation telle qu'elle est expérimentée par la débutante. Voilà qui situe le statut de notre matériau à l'égard de l'objet soumis à l'étude.

3. L'EXPLORATION SUR LE TERRAIN

C'est ici qu'il nous semble le plus propice de mentionner au lecteur que la démarche d'une étude qualitative ne progresse pas linéairement ni parallèlement à la rédaction des chapitres de la thèse. En effet, lorsque nous avons amorcé l'exploration sur le terrain, à l'automne 2003, il faut bien savoir que nous ne disposions pas de l'éclairage conceptuel dont bénéficie, à cette étape-ci de la thèse, le lecteur. Ce que nous avons longuement étayé à travers les cadres conceptuel et d'investigation, de même qu'à travers les deux premières sections de la méthodologie, constitue l'état d'une réflexion qui a pu, grâce à l'exploration réalisée sur le terrain et à la démarche d'analyse des données recueillies, se développer et s'enrichir dans une cohérence beaucoup plus ancrée et approfondie. Incidemment, il s'est avéré quelque peu difficile de rendre compte, dans les troisième et quatrième sections méthodologiques, d'une démarche qui semble maintenant se présenter en « décalage » par rapport à ce qui fut, néanmoins, l'occasion de vivre un processus d'intégration à l'égard de l'épistémologie dans laquelle la thèse prétend s'inscrire; car bien qu'elle fut initiée

dans une perspective où il revenait à la chercheuse de poser son contexte d'investigation, l'ensemble de cette démarche n'aura pu être conduite qu'à travers une série d'ajustements apportés au canevas initial du dispositif pour mieux demeurer pertinent (Schön, 1994) du point de vue de l'acteur. Ainsi, nous invitons le lecteur à jeter un regard rétrospectif s'appuyant sur notre analyse actuelle de deux démarches, celle de l'exploration sur le terrain et celle de l'analyse des données (section suivante), telles qu'elles furent réalisées et telles qu'elles ont pu supporter la construction des cadres conceptuel, d'investigation et méthodologique que l'on retrouve actuellement dans la thèse.

3.1 Le principe d'une double pertinence propre à l'approche collaborative

Jusqu'à présent, le mentorat, en tant que dispositif de collecte, a été justifié du point de vue de l'objet d'investigation. En effet, nous avons vu que le processus de restructuration de l'expérience s'avère un objet particulier à appréhender; c'est un processus complexe de construction de sens, étroitement ancré aux contraintes du contexte de pratique; c'est un processus évolutif qui demande à être suivi; c'est un processus fondé sur une rationalité délibérative qui nécessite d'être supportée; enfin, c'est un processus social qui repose sur l'intercompréhension entre les acteurs, une intercompréhension qui, d'emblée, ne se donne pas à voir à la chercheuse, d'où la nécessité d'une explicitation fine et détaillée de la part des acteurs concernés. En somme, la participation d'un enseignant expérimenté tel que le mentor a paru évidente au sens où il était exclu que la chercheuse puisse étudier ce processus de restructuration en dehors du processus intersubjectif de négociation de sens, une négociation que seuls les membres d'une même communauté sont à même d'engager. À cette pertinence « scientifique » du dispositif méthodologique s'ajoute une pertinence sociale, indéniable dans le contexte actuel d'embauche du nouveau personnel enseignant. Et l'idée de ne fonder le mentorat qu'en tant qu'activité d'investigation aurait été une justification bien réductrice d'une activité de formation extrêmement pertinente pour ceux et celles qui entrent dans la profession puisque ce

dispositif, nous le verrons, favorise tout autant l'investigation de notre objet sur le plan de la recherche que le développement professionnel d'éventuels participants du milieu de pratique.

Il y avait donc là une double pertinence à la démarche d'investigation, qui rejoignait d'emblée les principes de base de ce qu'il est convenu d'appeler l'approche collaborative de recherche en éducation (Desgagné, 1997, 1998, 2001, 2007). Dans une approche collaborative de recherche, nous dit Desgagné (2001), le chercheur va profiter de l'espace méthodologique prévu par la recherche pour aménager des conditions d'enrichissement qui s'inscrivent dans le besoin de développement professionnel des participants à la recherche. En ce qui nous concerne, c'est un peu l'inverse qui s'est produit au sens où la chercheuse a pu profiter des conditions de formation continue mises en œuvre par une commission scolaire pour y ancrer un lieu plus spécifique de recherche. Quoiqu'il en soit, il y avait bien là, autour du dispositif méthodologique, deux perspectives soulignant l'esprit d'une approche collaborative de recherche tel que l'entend Desgagné (2001) : d'abord une perspective de perfectionnement, au sens où les participants investissaient cet espace comme un « lieu » de formation à travers lequel ils pouvaient développer une plus grande maîtrise de la pratique professionnelle; ensuite une perspective de recherche, au sens où la chercheuse y aménageait son espace d'investigation, un espace tourné vers le projet de mieux comprendre un aspect plus particulier de l'apprentissage de l'enseignement au cours de la première année d'exercice en carrière (Desgagné, 2001). C'est donc sur la base de cette double pertinence du dispositif mentorale, tant pour le monde de la recherche que pour celui de la formation, qu'une collaboration avec un milieu scolaire a pu être établie. Nous verrons comment l'aménagement d'un espace d'investigation par la chercheuse a été réalisé à deux niveaux dimensionnels de cette collaboration : une dimension organisationnelle et une dimension relationnelle.

3.2 La dimension organisationnelle de la collaboration

La collaboration dont il est question ici s'est inscrite dans une structure partenariale plus large et déjà établie entre l'Université de Sherbrooke et une commission scolaire de l'Estrie autour d'un projet d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant misant sur le mentorat comme dispositif de formation continue. Cette structure partenariale a pris une forme concrète dans un programme de mentorat qui résultait d'efforts conjointement menés, d'abord par une volonté initiale de la commission scolaire de soutenir à l'emploi son nouveau personnel enseignant, et ensuite par l'appui de l'Université auprès de laquelle une expertise était sollicitée afin de développer les modalités d'un soutien formel et adéquat dans le contexte professionnel de l'enseignement. Il est important de mentionner que dans le cadre de ces efforts, la chercheuse a agi à titre de personne ressource de l'Université⁵⁸.

La collaboration, sur laquelle notre démarche d'investigation allait prendre appui à l'automne 2003, s'est donc organisée autour de ce partenariat interinstitutionnel déjà en marche. C'est là une part organisationnelle (Landry et Gagnon, 1999) de notre collaboration qui s'est trouvée assumée par cette structure déjà existante. En effet, le profil de nos participants, de même que leur recrutement et leur sélection se sont trouvés déjà définis par l'architecture du programme de mentorat. Cela ne posait pas problème au sens où l'on retrouvait là, dirions-nous, une compatibilité qui se prêtait bien à notre démarche d'investigation. Évidemment, dans le contexte plus spécifique de notre étude, il restait à définir et à mettre en place ce

58 Dans ce contexte, deux sources furent précieuses pour alimenter et orienter les réflexions qui allaient donner naissance au programme de la commission scolaire. Nous avons pour beaucoup puisé aux travaux issus d'une recherche-action subventionnée par le ministère de l'Éducation et menée conjointement entre l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire des Bois-Francis (Commission scolaire de Victoriaville à l'époque) sur un modèle mentorat d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle : cette recherche s'inscrivait dans un effort provincial de développement de services d'insertion suite à l'abolition de la période probatoire dans l'enseignement (voir Garant, Lavoie, Martin, Monfette et Turcotte, 1995). Il convient aussi de mentionner les travaux de Simon (2000) sur le coaching des directions d'établissement qui ont inspiré la démarche et la structure du programme.

qui rencontrait plus étroitement notre design de recherche, mais au départ, rien n'empêchait, à proprement parler, qu'un projet plus « orienté » vers les préoccupations de notre étude puisse prendre place au sein de ce grand projet développé en partenariat. Examinons brièvement les paramètres de ce programme de mentorat (voir document de présentation, Annexe A) ; nous aborderons ensuite les aménagements plus spécifiques que nous y avons apportés.

3.2.1 L'intégration dans un partenariat déjà existant

Le programme de mentorat a vu le jour l'année précédant notre collecte de données, soit à l'automne 2002. Il s'adressait à des enseignants débutants cumulant moins de 400 jours d'expérience et qui désiraient recevoir, sur une base volontaire, un accompagnement mentorat reposant sur des échanges confidentiels et réguliers, inscrits dans l'esprit d'une démarche d'analyse réflexive ouverte sur leurs expériences. Pour accompagner ces débutants, une première cohorte de mentors fut constituée à travers un processus de sélection qui a reposé sur la reconnaissance, par les directions d'établissement, de compétences personnelles, interpersonnelles et professionnelles prédisposant des enseignants expérimentés de leur école à un accompagnement de type mentorat (voir p. 3 du document de présentation, Annexe A). Ces critères de « compétences » recourent les bases du profil de mentor que nous recherchons pour notre étude, notamment être soi-même en démarche réflexive, posséder les habiletés inhérentes à la pratique professionnelle (gestion de classe et résolution de problèmes) et cultiver le développement d'habiletés à l'accompagnement. Au terme de ce processus de sélection, trente-huit mentors (vingt-sept à l'ordre du primaire et onze à l'ordre du secondaire) se sont engagés à une démarche formelle d'accompagnement pour une durée de deux ans et ont été jumelés à un enseignant débutant⁵⁹. Tous ont été sensibilisés à l'« accompagnement réflexif »

59 Les critères de jumelage n'apparaissent pas au document joint en annexe. Mais nous soulignerons, ici, qu'ils observent l'ordre de priorité suivant : 1) les personnes mentor et novice enseignent dans la même école; 2) les personnes mentor et novice enseignent au même niveau ou degré d'enseignement; 3) les personnes mentor et novice enseignent la (les) même(s)

par une formation de six demi-journées au cours de la première année du programme et dans le cadre de laquelle nous agissions à titre de personne formatrice⁶⁰. Dans le cadre de ces perfectionnements, les mentors ont été incités à analyser leur propre pratique d'accompagnement mentorale et ils ont expérimenté un format pédagogique d'entraide professionnelle susceptible d'inspirer leur approche auprès de leur protégé. Nous avons donc, partant de cette première cohorte de mentors, une « banque » de participants potentiels pour notre collecte débutant à l'automne 2003. En outre, le programme prévoyait déjà, par sa structure, du temps de libération pour l'accompagnement et des mesures compensatoires qui facilitaient pour beaucoup notre propre démarche de recrutement (voir document de présentation, Annexe A).

3.2.2 *Les critères de sélection des participants*

Voyons maintenant les critères plus spécifiques qui allaient orienter la sélection des participants à notre étude au sein de la population des débutants qui adhéreraient au programme l'année suivante, soit à l'automne 2003.

Un premier critère a précisément visé à faciliter l'expression de l'objet sur un plan discursif en tirant profit de cette base expérientielle et réflexive que les mentors

discipline(s). Pour notre étude, le jumelage s'est effectué selon cet ordre de priorité. Il importe aussi de mentionner que cet ordre de priorité a été établi à la suite d'un bilan réalisé au terme de la première année d'existence du programme de mentorat et dans le cadre duquel les rétroactions et commentaires de l'ensemble des participants furent sollicités pour apporter les ajustements jugés significatifs et nécessaires à la bonne marche du programme.

60 Cette notion d'accompagnement réflexif réfère aux travaux développés dans le cadre d'une recherche collaborative triennale (1998-2001) à laquelle nous avons contribué à titre d'assistante de recherche et qui portait sur l'accompagnement réflexif et le développement du raisonnement pédagogique (Voir Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2000; Beauchesne, Garant, Hensler, Lavoie et Paquay, 2002; Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001; Dumoulin, Garant et Beauchesne, 2002; Hensler, Garant et Dumoulin, 2001). Un accompagnement réflexif, dans le contexte de ces travaux, correspondait à une démarche d'analyse réflexive et de résolution qui renvoie, globalement, à un ensemble de stratégies et de moyens utilisés par une personne enseignante expérimentée intervenant auprès d'une personne débutante dans le but de favoriser sa réflexion sur la pratique (Beauchesne *et al.*, 2001). La sensibilisation des personnes mentors à l'accompagnement réflexif constitue, dans le cadre de notre étude, une condition favorable à l'explicitation des situations difficiles.

de la première cohorte avaient pu développer et enrichir au cours de l'année précédant notre collecte. Il était donc entendu que toute personne débutante qui répondait aux critères que nous détaillerons ci-après et qui ferait l'objet d'une sollicitation de notre part devrait aussi être jumelée à une personne mentor de la première cohorte.

Un deuxième critère a visé à faciliter l'expression des significations dans le cadre de la double sollicitation en situant le choix de nos éventuels participants au champ régulier et à l'ordre du primaire. Cette exigence permet de rejoindre l'expérience-terrain de la chercheuse dans ce champ et à cet ordre d'enseignement, une expérience qui lui a permis de développer une sensibilité « empirique », dirions-nous, particulièrement précieuse dans la mesure où la visée du processus de double sollicitation est de bien « cerner » la part d'implicite se cachant dans la narration-description des débutants.

Un troisième critère a visé à bien situer l'investigation dans la phase charnière de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire dans ce passage où l'étudiant quitte la formation initiale universitaire pour entrer, dorénavant en tant qu'enseignant, dans le milieu scolaire. En effet, l'ouverture du programme aux candidats n'ayant pas encore cumulé 400 jours d'expérience confère un caractère inclusif à cette mesure, de sorte que peuvent bénéficier d'un accompagnement mentorale autant des enseignants suppléants que des enseignants ayant quitté l'université depuis trois ou quatre ans, mais qui ne cumulent toujours pas 400 jours. Nous allons donc plus spécifiquement nous intéresser aux nouveaux enseignants ayant un tout premier contrat à la commission scolaire et « frais émoulus » de la formation universitaire.

Enfin, un quatrième et dernier critère a visé à situer la nature de ce premier contrat afin qu'il convienne à l'étude de notre objet. Ainsi, il fallait nous assurer d'une certaine « densité » dans l'expérience du débutant, sans que cette densité, toutefois, ne soit telle qu'elle pose un caractère exceptionnel au contexte d'exercice

du débutant. Nous allons donc nous intéresser aux débutants assumant une tâche qui s'approche, autant que possible, d'une réalité « régulière » d'enseignement et s'étalant sur toute l'année scolaire. Cela permettrait éventuellement de rejoindre les préoccupations d'une majorité d'apprenants, novices ou stagiaires, et d'augmenter la transférabilité de nos résultats.

Ainsi, au cours du mois d'octobre 2003, nous avons demandé à la conseillère pédagogique de la commission scolaire d'établir pour nous, partant de tous les enseignants débutants ayant adhéré au programme de mentorat le mois précédent (septembre 2003), la liste de ceux et celles qui en étaient à leurs premières expériences en enseignement régulier de l'ordre du primaire et qui se trouvaient jumelés à l'un des mentors de la première cohorte. Au terme de ce processus de sélection partant du bassin des novices au programme de mentorat de la commission scolaire, nous avons trois candidates débutantes qui répondaient plus spécifiquement aux critères exigés par notre étude, tel que l'indique le tableau suivant⁶¹:

61 On pourra s'étonner que seules trois enseignantes débutantes répondent aux critères énoncés, compte tenu du contexte favorable à l'embauche qui prévalait à ce moment-là. C'est que lorsque nous avons amorcé notre collecte, les mentors de la première cohorte étaient encore en «exercice», pourrions-nous dire, à mi-parcours des deux années auxquelles ils s'étaient engagés à accompagner un ou des enseignants débutants. Dans ce contexte, certains d'entre eux ont manifesté le désir de ne pas être jumelés à d'autres enseignants débutants, dans un souci de bien se consacrer à cet investissement professionnel initial. C'est pourquoi plusieurs enseignants débutants ayant adhéré au programme à l'automne 2003 ont été jumelés à des mentors de la seconde cohorte, initiée, elle aussi, à l'automne 2003. Au regard de tout ceci, nous avons donc, concrètement, un bassin initial d'enseignants novices du primaire, et jumelés à des mentors de la première cohorte, qui comptait sept candidats, dont quatre ne répondaient pas aux autres critères attendus : deux débutantes étaient affectées au préscolaire, un débutant était spécialiste en anglais et une débutante, ayant une tâche à 100 % dans une classe de première année, voyait son contrat se terminer en janvier 2004 et allait donc nous quitter en cours de collecte.

Tableau 1
Participant·es répondant aux critères de sélection de l'étude

Novices				Contexte d'enseignement de la personne mentor
	% tâche	Niveau	Contexte	
1	100 %	5 ^e -6 ^e années	Une classe, toute l'année	5 ^e année, dans une école différente de la novice
2	100 %	2 ^e année	Une classe, toute l'année	3 ^e année, dans la même école que la novice
3	50 %	3 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Une école, fin du contrat en avril 2004	1 ^{re} -2 ^e années, dans la même école que la novice

Il était évident que les novices 1 et 2 allaient faire l'objet d'une sollicitation de notre part puisque leurs conditions d'exercice rencontraient celles exigées par la démarche d'investigation. Quant à la novice 3, il y avait là, certes, une situation d'enseignement que nous souhaitions, au départ, éviter; néanmoins, nous avons choisi de solliciter la participation de cette candidate puisque d'autres facteurs inhérents à la situation d'accompagnement venaient « compenser », pourrions-nous dire, ce contexte multiple d'enseignement⁶².

3.3 La dimension relationnelle de la collaboration

De par leur participation au programme de mentorat de la commission scolaire, les six candidates que nous nous proposons de recruter bénéficiaient déjà d'une structure qui supportait, en quelque sorte, un espace de développement professionnel dans lequel elles avaient choisi de s'inscrire : pour les débutantes, le développement d'un sentiment de sécurité et de maîtrise professionnelle était sans doute recherché; pour les mentors, le développement d'une culture d'entraide professionnelle et de recherche à l'égard des problèmes de la pratique allait sans

62 En effet, la personne mentor avait déjà enseigné à plusieurs des élèves avec lesquels interagissait la débutante dans le cadre de son enseignement; cela nous a laissé à penser que cette connaissance expérientielle, chez la mentor, serait de nature à nourrir et enrichir la conversation réflexive dans le cadre des échanges avec la débutante. Plus « techniquement » parlant, nous avons noté qu'une charge d'enseignement de 50 % dans la même école que la personne mentor était de nature à faciliter l'aménagement d'espaces réflexifs au sein desquels la

doute être satisfait. Toutefois, rien n'obligeait aucun des participants au programme de mentorat à se joindre au contexte plus précis de notre étude.

Le premier effort de la chercheuse dans l'aménagement d'un espace d'investigation au sein de cet espace de développement professionnel (Desagné, 2001) fut donc de solliciter les personnes mentors pour leur participation au processus de collecte des données prévu par notre étude, mais aussi pour leur collaboration en tant qu'acteur de notre recherche. C'est à travers la démarche d'investigation que la chercheuse fut convaincue que les participantes mentors représentaient des collaboratrices précieuses pouvant fournir une perspective éclairante, voire nécessaire pour mieux appréhender le processus étudié. À cette étape, conséquemment, il a importé à la chercheuse de construire les bases d'une relation de complicité avec les personnes mentors afin que leur implication et leur compétence (au sens d'acteur compétent, selon Giddens, 1987) puisse vraiment servir le processus méthodologique et l'accès à notre objet. Nous entrons donc, par cet effort, dans la dimension proprement relationnelle (Landry et Gagnon, 1999) de la collaboration au sein de laquelle pouvait s'inscrire la collecte de nos données⁶³.

3.3.1 *Le recrutement et la sollicitation des participantes*

Nous avons rencontré une à une les trois personnes mentors qui étaient jumelées aux trois personnes novices répondant aux critères de notre étude. Cette

démarche de collecte pouvait s'insérer. C'est pourquoi, au regard de ces facteurs, nous avons aussi sollicité la participation de la novice 3.

63 Dans un article sur les études participatives et sur la façon dont s'y trouvent engagés les participants en tant que co-chercheurs et co-analystes, Smith (1994) souligne que la façon dont le chercheur conçoit la réflexivité influence le design de recherche et la nature de l'engagement qu'il entend alors solliciter chez ses participants. Selon lui, la façon traditionnelle de faire de la recherche tend à négliger la réflexivité chez les participants, comme si celle-ci pouvait contaminer la démarche de recherche, de même qu'elle tend aussi à négliger la réflexivité chez le chercheur, comme si cela nuisait aux prétentions à la neutralité. Or la réflexivité est une conséquence inévitable d'une démarche de recherche dont le chercheur a tout intérêt à tirer profit; en ce sens, de la même façon que la réflexivité du chercheur affecte et informe sa démarche d'investigation, celle des participants peuvent y contribuer, pour peu que le chercheur les invite à s'engager davantage dans cette démarche (Smith, 1994).

première démarche de sollicitation a été axée sur l'établissement d'une relation de collaboration avec ces mentors puisqu'à plusieurs égards, elles occupaient une position privilégiée dans notre recherche. En effet, chacune était particulièrement bien placée pour constater l'état de la relation établie et maintenue au sein de sa dyade et pour évaluer dans quelle mesure ce climat relationnel s'avérait propice aux échanges que la chercheuse souhaitait étudier et ce, pour toute la durée de la collecte. Chacune était aussi particulièrement bien placée pour « sentir » l'aisance de sa novice à s'exprimer dans un contexte où on allait l'inviter à parler ouvertement de sa pratique, tant dans le climat privé du mentorat que dans celui de la collecte où il faudrait alors s'accommoder de la présence d'un « témoin » à distance. Chacune, enfin, était particulièrement bien placée pour connaître l'intérêt, les dispositions et les disponibilités réelles de sa novice à s'engager dans une démarche de collecte qui demande, pour réaliser la double sollicitation avec la chercheuse, un temps supplémentaire à celui qu'accorde déjà la commission scolaire par le biais de son programme de mentorat. Par ailleurs, et dans l'esprit d'un climat de collaboration à établir, nous nous sommes assurée, auprès de chacune des mentors, de leur aisance à exposer à la chercheuse leur pratique d'accompagnement, même si cette pratique ne constitue pas, comme tel, l'objet de l'investigation. Nous avons mis l'emphasis sur la nécessité de leur présence afin que nous puissions, comme chercheuse, nous approcher d'une expérience d'apprentissage la plus authentique possible chez nos débutantes et nous avons, à cet égard, exploré dans quelle mesure chacune aurait de l'intérêt à intégrer certaines modalités que nous avons pris soin de détailler dans un gabarit préparé à leur intention; nous y reviendrons.

Mais la dimension relationnelle de la collaboration évoque aussi un processus de négociation entre des acteurs qui mettent leurs ressources et leurs énergies dans une démarche commune (Landry et Gagnon, 1999). Et dans notre design méthodologique, la personne mentor jouait un rôle particulièrement important et représentait, d'une certaine façon, l'acteur-pivot d'une démarche qui prétendait jouer sur un double registre, celui de la formation et celui de la recherche. Nous avons

donc tout intérêt, en guidant l'activité d'investigation, à nous laisser « informer » et à profiter du savoir-accompagner mis à contribution dans l'activité de développement professionnel. Ce fut le cas lorsque nous avons entrepris d'explorer avec les personnes mentors le guide d'entretien (voir Annexe B) : celles-ci nous ont fait remarquer l'apparente « rigidité » que présentait celui-ci par rapport à une pratique réelle d'accompagnement, notamment parce qu'on y « découpait » l'entretien à réaliser en trois phases bien distinctes et d'une durée à peu près égale pour chacune – une phase compréhensive ou de facilitation, une phase démonstrative ou d'expertise, et enfin une phase incitative visant à assurer le suivi d'un entretien à l'autre. Une telle séquentialité laissait entrevoir, en effet, une délibération « linéaire » et quelque peu artificielle, en plus de risquer d'altérer l'effet mentorale sur lequel nous cherchions précisément à prendre appui. Puisque ce gabarit exposait de façon détaillée les trois fonctions de l'accompagnement qu'il fallait assumer pour faire narrer et décrire la personne débutante dans le sens de la collecte, il pouvait demeurer une référence pour les entretiens avec les débutantes. Cependant, nous avons convenu qu'il ne fallait pas que cet outil occulte la compétence (Giddens, 1987) que chaque personne mentor allait exercer en situation d'accompagnement, en restant centrée sur l'enseignante débutante et en conduisant chaque entretien dans la pertinence « du moment »⁶⁴.

64 C'est une question d'ordre épistémologique que nous avons nous-même comprise en exerçant notre rôle de sollicitatrice dans le cadre de la double sollicitation. Rappelons que dans ce contexte, nous devons préparer nos entretiens en double sollicitation en écoutant les retours sur la pratique et en ciblant les aspects sur lesquels nous désirions faire narrer et décrire la personne novice. Or, lorsque nous avons lu la première transcription du verbatim découlant de la double sollicitation, nous avons été étonnée de constater à quel point le discours des enseignantes débutantes étaient truffés d'occasions d'ouverture sur le plan des significations que nous avons pourtant peu saisies tellement nous étions soucieuse de suivre de près notre plan d'entretien. À compter de cette prise de conscience, nous avons décidé que le plan d'entretien ferait plutôt office d'aide-mémoire quant aux aspects à aborder. Parallèlement, croyons-nous, les mentors ont pressenti que si les modalités du gabarit d'entretien étaient rigoureusement appliquées, cela risquait de fausser la transaction des échanges avec les débutantes. On le sait, le sens n'est pas donné, mais construit dans le cadre des entretiens et l'idée d'un entretien « bien ficelé » pouvait compromettre cette construction. Ainsi, c'est la liberté d'exercer leur expérience d'accompagnement que nous avons « négociée » avec elles, une liberté attentive aux débutantes davantage qu'au gabarit d'entretien, ce qui nous inscrivait alors tout à fait dans un paradigme d'incertitude en ce sens que nous souhaitions arrimer la démarche de sollicitation aux significations que chaque débutante construirait au fil de l'entretien. Dans cet espace de collaboration, la chercheuse a compris que les débutantes avaient, elles aussi, une compétence d'acteur, au sens où l'entend Giddens, qu'il fallait mettre au service de

La position de la personne mentor dans notre design méthodologique, une position à l'interface entre la recherche et la formation, allait aussi nécessairement imprégner l'exercice de l'accompagnement d'une double préoccupation : l'une davantage tournée vers le débutant et son processus d'apprentissage, l'autre davantage tournée vers le processus de collecte. Au moment de recruter nos participantes, nous avons senti comment jouait cette double préoccupation chez les mentors. Nos exigences méthodologiques orientaient les échanges autour d'une cible particulière (situations difficiles vécues en classe), indiquaient une fréquence et une durée aux échanges et insistaient sur l'importance de la narration; dans ce contexte, une personne mentor a craint de devoir sacrifier les besoins de sa « protégée » à ceux de la collecte et que les rencontres de mentorat n'apportent pas, éventuellement, la satisfaction escomptée. Avant même que soit initiée la démarche de collecte, les mentors étaient sensibles à ces deux niveaux de responsabilité qu'elles auraient parallèlement à exercer.

Au terme de cette première série de rencontres avec les personnes mentors, celles-ci ont accepté de collaborer à la démarche de collecte à la condition que leur « protégée » respective soit à l'aise d'y participer. Nous avons initié une seconde série de rencontres, cette fois avec chacune des dyades. À cette occasion, nous avons insisté à nouveau sur l'importance de leur présence et de leur collaboration au sein de notre étude pour mieux appréhender un objet tel que la restructuration de l'expérience. Nous les avons invitées à nous faire part de leurs impressions ou de leurs inconforts, et ce, à tout moment de la collecte, notamment dans l'idée où elles

l'activité d'investigation : en effet, nous ne pouvions véritablement entrer dans le processus de restructuration qu'à travers ces débutantes qui exerçaient leur manière de comprendre les événements et de composer avec les situations difficiles. Les débutantes connaissent leur contexte et ses contraintes, elles ont un point de vue et une connaissance « située » que ne possèdent ni la chercheuse ni la personne mentor, et ce, en dépit du fait que chercheuse et mentor, en tant que membres, participent de cette connaissance. Sous cet angle, l'idée d'une collaboration avec nos participantes débutantes réclamait que nous nous laissions « informer » par celles-ci en les suivant le mieux possible dans les méandres de leurs réflexions.

occupaient une place privilégiée pour protéger le caractère authentique des échanges réflexifs : en bout de piste, il incomberait à la chercheuse la responsabilité d'effectuer les ajustements susceptibles de préserver à la fois le réalisme aux séances d'accompagnement et la rigueur qu'exige la démarche de recherche. Enfin, nous avons expliqué et détaillé les visées et les modalités de la démarche de collecte. Au terme de cette seconde rencontre, nous avons remis aux participantes, mentors et novices, le formulaire de consentement (voir Annexe C) afin que chacune ait le temps de le lire et d'en discuter avec sa collègue de dyade avant de décider de s'engager dans la démarche : toutes ont signé et retourné à la chercheuse ce formulaire.

3.3.2 *La démarche de collecte des données*

Nous abordons maintenant les conditions partant desquelles a été réalisée la démarche de collecte des données. Nous avons vu que pour appréhender notre objet, nous allions nous appuyer sur un matériau discursif : il était donc entendu que la collecte des données procéderait d'audio-enregistrements partant, dans un premier temps, des échanges réalisés entre mentors et novices au sein de chaque dyade, et dans un second temps, des échanges réalisés entre chercheuse et novices, selon un procédé de double sollicitation. Comme on le sait, l'audio-enregistrement pose l'inconvénient de freiner le naturel et la spontanéité des échanges, de sorte que nous avons laissé pleine autonomie aux membres de la dyade pour choisir un lieu discret et le moment le plus propice pour mener chacun des entretiens, tant pour le mentorat ou que pour la double sollicitation. Ainsi, tous les entretiens ont eu lieu dans les écoles respectives des participantes, tantôt dans la classe de l'enseignante mentor, tantôt dans la classe de l'enseignante débutante.

La démarche de collecte s'est articulée plus spécifiquement autour de deux types de rencontre : les retours sur la pratique et les retours en double sollicitation. **Les retours sur la pratique** (quatre entretiens prévus d'environ 45 minutes avec la personne mentor) étaient l'occasion pour mentor et débutante de s'engager dans une

démarche réflexive afin de développer, chez cette dernière, une perception plus claire de la situation exposée. Nous avons, à cet égard, insisté auprès de nos participantes sur l'importance de bien poser le problème et de bien faire « déployer » les situations exposées à l'échange. Concrètement, cela supposait, de la part de la personne mentor, la mise en œuvre d'un questionnement ouvert et attentif pour que soient explicitées et nommées les raisons de l'action, de même qu'un souci de repousser le plus possible la proposition de solutions. Cela impliquait aussi, de la part de la personne novice, de soumettre les situations difficiles de sa pratique professionnelle à propos desquelles elle s'interrogeait et sur lesquelles elle trouvait important de réfléchir avec la mentor afin de lancer, pourrions-nous dire, l'entretien⁶⁵. **Les retours en double sollicitation** (quatre entretiens prévus d'environ 45 minutes avec la personne chercheuse) suivaient, un à un, chacun des retours sur la pratique et constituaient l'occasion d'inviter chaque débutante à clarifier sa pensée à partir d'extraits particulièrement « parlants » à l'égard de sa compréhension des situations difficiles de sa pratique. Pour préparer ces rencontres, la chercheuse écoutait attentivement le contenu de l'échange précédent (retour sur la pratique) entre mentor et débutante, et identifiait des formulations ou des aspects des situations évoquées dont le sens était demeuré implicite et qui avait, conséquemment, le potentiel d'augmenter l'intelligibilité des données. Dans le cadre de cette double sollicitation, il ne s'agissait pas pour la chercheuse d'ajouter son influence à celle de la personne mentor (que nous avons déjà reconnue comme étant la plus compétente pour entretenir une conversation réflexive

65 À ce moment, un « problème » de la pratique marquait pour nous, conceptuellement parlant, une rupture dans l'expérience que la débutante chercherait à surmonter pour rétablir sa continuité. Au niveau pratique, cela se traduisait par une résistance ou un effet de surprise qui solliciterait une compréhension sur ce qui se passe. Au niveau discursif, un problème allait prendre la forme d'une situation indéterminée, à être déterminée au fil d'un processus d'enquête (Dewey, 1993) ou de problématisation (Schön, 1994). Or nous avons découvert à cette étape de la démarche de collecte que les expressions « situation difficile » et « problème de la pratique quotidienne » semblaient peu fécondes pour inspirer nos enseignantes débutantes à susciter les entretiens. L'une d'entre elles nous a dit se demander ce qu'elle pourrait éventuellement soumettre à l'échange, car il lui semblait ne pas vivre de situation difficile dans le cadre de sa pratique. Nous avons donc entrepris de détailler autrement cette notion et c'est alors qu'est apparue l'idée d'« inconfort » pour traduire les moments déstabilisants de la pratique, une idée qui a semblé faire davantage écho à l'expérience de nos débutantes en ce sens qu'elles avaient plus spontanément des inconforts à raconter à leurs mentors respectives.

avec les situations difficiles de la pratique enseignante), mais bien de « susciter de l'information » (St-Arnaud, 2003) en facilitant le processus d'explicitation donnant accès à l'objet⁶⁶.

En cours de démarche, il a fallu ajuster certaines de nos conditions de réalisation afin de conserver un équilibre satisfaisant et viable, tant pour les participantes et l'activité de développement que pour la chercheuse et l'activité d'investigation. Ainsi, et bien qu'il était initialement prévu que la démarche de collecte s'étende du mois d'octobre 2003 au mois de février 2004, celle-ci a concrètement débuté le 26 novembre 2003 pour se terminer le 18 mai 2004. Ces ajustements découlent en partie de la difficulté qu'ont connue nos participantes à faire correspondre une planification bien répartie pour l'enregistrement des échanges avec les besoins plus « spontanés » et plus ancrés à l'immédiateté du quotidien. En outre, les impondérables du contexte de la pratique ont obligé à repousser certaines rencontres prévues au calendrier : tempête, changements à l'horaire des activités dans l'équipe-cycle ou dans l'école, visite inattendue d'un parent, appels à la suppléance (pour la novice 3, dont la tâche le permettait). Nous avons donc soustrait une séance d'enregistrement (un retour en double sollicitation) afin d'éviter, entre autres, que la collecte ne s'étende au mois de juin, un mois particulièrement chargé et stressant pour les enseignants. Les deux derniers retours sur la pratique avec les personnes mentors ont donc été consécutifs l'un à l'autre, suivis du troisième et dernier retour en double sollicitation avec la chercheuse, et dont l'ampleur a été ajustée en conséquence. Cette démarche révisée a permis la constitution d'un corpus composé de vingt-et-un entretiens audio-enregistrés (douze entretiens partant des retours sur la pratique avec

66 Lors de ces retours en double sollicitation, et pour illustrer la nature des stratégies de facilitation mises en œuvre, la chercheuse ciblait tout ce qui pouvait permettre de démasquer l'implicite : parfois, ce furent des thèmes ou catégories inhérentes à la pratique enseignante (« parle-moi de ta relation avec les élèves; comment la vois-tu? »), parfois des expressions se présentant de manière récurrente dans le discours (« que représente pour toi l'effet d'entraînement? »), parfois encore des affirmations remarquables et paraissant fécondes de sens (« que voulais-tu dire par *je ne suis pas un deux de pique?* »).

la personne mentor et neuf entretiens partant des retours en double sollicitation avec la chercheure).

Tout au long de la démarche de collecte, l'aspect relationnel dans la collaboration s'est fait sentir à travers divers indices qui révélaient qu'un contact était toujours maintenu entre la chercheure et les participantes. Tout au long de la démarche, les personnes mentors ont porté cette double préoccupation dont nous parlions plus haut et se sont inquiétées, tant dans le contexte de l'accompagnement que dans celui de la collecte, de bien exercer leur rôle. Elles n'ignoraient pas la présence de la chercheure malgré son absence dans l'intimité de la dyade et elles nous ont d'ailleurs souvent signifié, et de diverses façons, comment nous étions « présente » avec elles malgré la distance dans le temps⁶⁷.

4. L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse par théorisation ancrée (*grounded theory*), sur laquelle repose la démarche dont nous rendons compte ici, pousse ses racines dans la sociologie américaine et s'inscrit en continuité avec plusieurs approches qualitatives, notamment avec l'interactionnisme symbolique. Glaser et Strauss en ont systématisé la méthode

67 Une mentor, par exemple, nous salue joyeusement au début d'une séance d'enregistrement : « Bonjour Marie-Josée, ici tes rats de laboratoire! ». Dans un autre contexte, mentor et novice se demandent, en cours d'enregistrement, si un aspect de leur propos est pertinent à l'objet de recherche (« Est-ce que tu penses que Marie-Josée a besoin de savoir [tel aspect]? »); dans l'incertitude du moment, la personne novice s'adresse alors directement à la chercheure et l'invite à la contacter si des informations supplémentaires étaient nécessaires : « Regarde Marie-Josée, quand tu vas écouter ta vieille cassette et si tu as des questions par rapport à cet élève-là, on pourra en parler de ma réflexion qui a été faite avec ma mentor. Mais c'est tout ce que j'ai à réfléchir pour le moment ». Dans le contexte d'une erreur technique qui conduit à la perte d'une partie de la conversation, la personne novice reprend alors l'enregistrement et tente de résumer pour nous, avec l'aide de la mentor, l'essentiel du propos «perdu». Elle s'inquiète de la cohérence qui en résulte pour nous : « est-ce que ça lui nuit, ça, que je lui dise tout ça? Qu'on lui fasse un résumé comme ça? Parce qu'elle ne voit pas ma pensée hein? » Parfois, enfin, mentor et novice sont absorbées dans leur travail de collaboration, mais elles ne perdent pas de vue cette oreille à distance qui les écoute : « J'ai un livre ici, j'ai envie de te le prêter. Tu pourrais peut-être te faire des photocopies? J'y vais tout de suite. On va mettre ça sur pause... On va faire *stop* Marie-Josée, mais ne t'inquiète pas, on va le repartir ».

en 1967, reprenant des règles d'analyse qualitative déjà établies depuis l'École de Chicago et s'inspirant de principes méthodologiques puisant aux mêmes sources que le pragmatisme et la phénoménologie (Laperrière, 1997) qui conçoivent, notamment, que l'acteur construit et maintient le monde social à travers un processus constant d'interprétation de la réalité; il importe donc que la théorie produite soit enracinée dans cette réalité, ce qui implique, entre autres, que l'investigation menée le soit en contexte réel et que le point de vue de l'acteur soit pris en compte (Laperrière, 1997). C'est dans cet esprit que nous avons abordé, au fil de l'investigation, le discours de nos débutantes en tant qu'il pouvait nous donner accès à la manière dont celles-ci construisaient le sens de leur expérience au cours de leur première année d'enseignement. Par le biais de l'approche par théorisation ancrée qui a inspiré les opérations successives de l'analyse, nous avons compris que ce discours manifestait une cohérence partant de laquelle nous pourrions reconstruire les composantes du processus de restructuration.

Si cette approche analytique semble avoir été un choix délibéré au départ de la démarche, il n'en fut pas ainsi à proprement parler. C'est plutôt par un tâtonnement intuitif que nous nous sommes dirigée vers une entreprise de conceptualisation des conduites des acteurs. En ce qui nous concerne, cette voie aura représenté une avancée laborieuse pour construire notre objet, induisant même la réécriture de pans importants de la thèse⁶⁸. Dans la section qui suit, l'effort de présentation en est donc un d'objectivation de la part de la chercheuse qui jette un regard synthétique sur la démarche réalisée afin, dirait Paillé (1994), d'en « dégager l'algorithme ». Pour ce faire, nous prenons appui aux principaux paramètres de la méthode d'analyse par théorisation ancrée pour en guider la présentation, soit la mise en forme du matériau

68 Il y a là, nous dit Savoie-Zajc (1996), une « caractéristique d'émergence et d'évolution d'une recherche qualitative inscrite dans le courant théorique de l'interactionnisme symbolique » (Savoie-Zajc, 1996, p. 25) et susceptible, par ailleurs, d'en assurer la cohérence interne. Rappelons qu'en théorisation ancrée, « l'objet de recherche peut être défini au départ de façon plus ou moins large [et] en quelque sorte sans frontières [...] puisque les procédés analytiques sont axés avant tout sur l'élaboration de concepts qui permettront d'éclairer le phénomène à l'étude » (Laperrière, 1997, p. 313).

discursif, sa codification en trois étapes (ouvert, axial et sélectif) et, enfin, sa schématisation dans une structure théorisante.

4.1 La mise en forme des données

On se souvient que notre collecte a généré, pour chacune de nos trois débutantes, sept entretiens audio-enregistrés (quatre avec la personne mentor et trois avec la chercheure), pour un total de vingt-et-un entretiens composant tout le corpus. La mise en forme de ces entretiens s'est effectuée en deux étapes. La première en fut une de retranscription du discours verbal issu des audio-enregistrements; la seconde a consisté à organiser ce matériau ainsi retranscrit en vue de son analyse. Voyons plus en détail chacune de ces étapes.

4.1.1 Le mode de retranscription

À l'amorce de la démarche d'analyse, nous n'avions pas, à proprement parler, une grille préétablie pour aborder le matériau. C'est pourquoi nous avons pris soin de faire transcrire dans leur intégralité les vingt-et-un entretiens audio-enregistrés. Cela a constitué un corpus de près de huit cent pages. Il s'agit d'une retranscription sur feuilles 8½ par 11, à interligne et demi, avec un saut de paragraphe rappelant chaque changement d'interlocutrice dans le cadre de la conversation, ainsi qu'une marge plus importante réservée à droite du texte en vue de la codification. Les propos des personnes mentors et de la chercheure ont été rédigés en caractère gras pour mieux les démarquer de ceux des débutantes. Les noms des personnes et des lieux ont été remplacés par des pseudonymes pour préserver le caractère anonyme des échanges; mentionnons dès à présent, et pour mieux situer le lecteur dans la suite, les noms d'emprunt de nos trois débutantes, soit Maude, Laurence et Frédérique. Autant que la qualité sonore des enregistrements ait pu le permettre, les transcrits reflètent rigoureusement les propos échangés. Parfois, pour compenser le passage de l'oral à l'écrit et assurer une meilleure compréhension du verbatim en vue de la démarche

d'analyse, nous avons autorisé quelques ajouts : c'est le cas des « ne » de négation qui risquaient, par leur absence, de changer le sens du propos. Les informations non-verbales, mais « captées » par l'enregistrement (éclats de rire, pauses, gestes et déplacements décrits ou annoncés par les participantes) ont aussi été consignées entre crochets en ce qu'elles étaient susceptibles, elles aussi, de renseigner l'analyse⁶⁹. Enfin, pour faciliter la reconstitution des situations à l'étape suivante, chacun des vingt-et-un entretiens enregistrés fut associé à un acronyme le reliant à l'une des trois débutantes et le « situant » parmi les autres dans l'ensemble du processus de collecte⁷⁰.

4.1.2 *Le découpage en situation*

L'idée de situation constitue la principale unité de sens et base première du découpage du corpus. Toutefois, à cette étape, nous ne disposions pas encore, comme tel, de situations, mais plutôt d'un discours élaboré en présence de la personne mentor et de la chercheuse autour des problèmes que les débutantes rencontrent dans leur pratique quotidienne. On se souviendra qu'un problème a été conçu comme une entrave à la continuité de l'expérience, continuité que les débutantes ont l'occasion de rétablir par le biais de leur délibération autour de ce problème; en cela, une situation est susceptible d'émerger et de se développer. Il fallait donc procéder à un découpage

69 À titre d'exemple, mentionnons ce moment où Laurence met en parallèle comment elle se sent perçue de la part des parents de ses élèves depuis le début d'année. Elle dira à la chercheuse : « Je suis partie d'être là; maintenant je suis là », ces deux « là » étant accompagnés d'un geste de sa main indiquant d'abord le niveau du plancher, ensuite la hauteur d'un pupitre d'élève. Voilà une information gestuelle qui importait pour notre objet en ce qu'elle révélait que quelque chose, dans l'expérience de la débutante, avait changé.

70 Par exemple, le premier entretien de la débutante Frédérique avec la personne mentor a été identifié par l'acronyme F1r (Frédérique, première rencontre), le premier entretien en double sollicitation avec la chercheuse, par l'acronyme F1ds. Nous avons tenu à maintenir une distinction entre la double sollicitation (ds) et la rencontre de nature mentorale (r) dans la composition de l'acronyme, ne sachant pas encore dans quelle mesure le fait de connaître l'interlocutrice à l'œuvre dans l'entretien aurait un impact sur l'analyse des données. Bien que nous ne reprendrons pas dans le chapitre de présentation des données ce procédé d'identification, celui-ci s'est avéré pertinent pour l'étape suivante du découpage en situations : par exemple, une situation reconstituée à partir de ses reprises dans les différents entretiens pouvait être identifiée par l'acronyme F1r-1ds-3r-4r-3ds.

où nous donnerions au matériau un « format » de situations en vue de l'analyse. Ce découpage a participé de deux opérations : l'une, de repérage selon un critère thématique; l'autre, de reconstitution de ces situations ainsi repérées selon un critère narratif.

4.1.2.1 Le repérage thématique. Le repérage thématique permet d'effectuer le découpage du transcrit selon les thèmes abordés dans les échanges. L'idée de « thème » renvoie, ici, à tout ce que les participantes sentent le besoin d'évoquer ensemble pour faire avancer la discussion autour du problème soumis à l'échange. En effet, dans le cadre d'une conversation réflexive, tous les aspects qui participent de la réflexion ne sont pas réductibles au seul problème qu'un incident déstabilisant aurait initié; une situation, c'est aussi les autres avec qui il faut interagir, ce sont des relations passées et à venir, ce sont des émotions qui en imprègnent le traitement réflexif. La situation inscrit l'expérience dans un lieu, dans un temps et dans une histoire qui la « thématise », faisant d'elle une situation distincte des autres.

Le repérage thématique a été réalisé à la fin du processus de collecte des données. Il s'est d'abord effectué pour chacun des premiers entretiens chez nos trois débutantes; la suite du repérage est ancrée à ce tout premier découpage. Il fallait retrouver, dans les six entretiens suivants, les extraits qui s'inscrivent à la suite de ces premières « histoires » ou qui y ajoutent une explicitation. Dans l'enchaînement de la collecte, certaines de ces histoires ont trouvé leur dénouement ou n'ont simplement pas été reprises; d'autres prennent naissance à même cet enchaînement d'entretiens. La chercheuse est restée attentive aux indices d'amorce et d'aboutissement qui « encadrent », dans le discours, chacun des thèmes et permettaient de situer les passages d'un problème à un autre afin d'en faire le découpage. Ces indices étaient parfois fournis par la personne mentor qui initie ou conclut l'échange (*de quoi voulais-tu qu'on parle déjà?*⁷¹), parfois par la débutante (*je vais te raconter ce qui*

71 L'italique dans le corps du texte indique que sont rapportés, du corpus, les propos des participantes.

m'est arrivé la semaine dernière). Lorsque de tels indices sont absents du discours, la chercheuse interroge le corpus pour cerner le thème autour duquel se définit l'expérience rapportée : de quoi nous parle, ici, l'enseignante débutante? De quoi est-il question au juste?⁷² Mais de façon générale, puisque mentor et débutante ont préalablement établi les objets autour desquelles elles désirent échanger, la chercheuse arrive à repérer les indices du discours où l'on passe d'un problème à un autre : *Ça fait pas mal le tour. Je pense que tu voulais aussi qu'on regarde si...*⁷³

72 Par exemple, Frédérique amorce l'échange au sujet de Gabriel, un élève en difficulté d'apprentissage qu'elle cherche à mieux soutenir. Au cours de l'entretien, la conversation se « détourne » doucement du cas de Gabriel et se centre dorénavant autour des efforts qu'elle déploie pour assumer la gestion de tous les élèves en difficultés d'apprentissage dans ce groupe-classe. S'agit-il d'un seul thème « englobant » (tous les élèves en difficulté d'apprentissage, incluant Gabriel) ou de deux thèmes distincts (le cas des élèves en difficulté d'apprentissage et le cas de Gabriel)? Une autre débutante, Maude, raconte comment elle s'est trouvée déstabilisée dans la classe de troisième année lorsque l'activité qu'elle avait préparée pour les élèves s'est avérée avoir déjà été utilisée par la titulaire de la classe. Au cours de l'entretien avec la personne mentor, il se révèle que c'est un manque de communication entre la collègue-titulaire et la débutante qui se trouve à l'origine de cet état de déstabilisation. Nous hésitions alors entre deux déclencheurs, chacun thématissant différemment la situation évoquée: un événement imprévu survenu en classe ou un manque de communication avec sa collègue-titulaire? On le voit, ce premier découpage a comporté sa limite en ce qu'il demeurait certaines ambiguïtés que la notion de thème ne pouvait, à elle seule, résorber. L'idée du thème dépend de la manière dont le problème se définit dans le cadre de ce premier échange et, éventuellement, de ceux qui suivront ; il dépend du processus de détermination de la situation. On se souviendra, en effet, que tant qu'une situation n'est pas déterminée, son individualité (son thème) n'est pas encore fixée (Quéré, 1997). Il aura fallu attendre que se précisent les points de repère permettant de définir l'idée de situation à travers la démarche d'analyse pour en achever le découpage en vue de la présentation des données.

73 Les participantes introduisent un objet à l'échange qu'elles appréhendent d'emblée comme un « tout » autour duquel elles ont convenu d'échanger. Ce « tout » est une situation au sens où Dewey l'entend, une situation à être construite à travers ce premier entretien et d'autres, éventuellement. Bien qu'encore intangible, ce « tout » existe néanmoins et ce, bien avant que ne s'amorce l'échange, de sorte que son entrée dans le discours (ainsi que sa sortie) s'accompagne d'indices qui en guident le découpage. Nous n'avons pas encore, à cette étape, une conceptualisation de la sorte autour de la notion de situation, simplement une intuition selon laquelle il fallait conserver le caractère évolutif des événements racontés si nous voulions repérer des indices du processus de restructuration. C'est à travers l'exercice de découpage du corpus que nous avons resserré ce qu'il fallait entendre par « situation » en tant que concept susceptible d'éclairer notre objet. Sous l'influence de Dewey, la notion de situation est devenue un élément à intégrer dans le cadre conceptuel et que nous avons développé comme étant un effort de la conscience pour détacher du chaos du réel un « tout cohérent » qui fournissait un « appui » à la réflexion de nos débutantes et donc, au processus de restructuration.

Une fois complété ce repérage, nous disposons d'extraits regroupés thématiquement et témoignant que les participantes ont « défriché » un territoire réflexif étendu autour de chaque problème évoqué. À cette étape, il ne s'agit pas encore, conceptuellement parlant, de « situations », mais simplement d'extraits de discours se rapportant à un problème. Or la logique de la démarche dans laquelle ce problème est traité ne s'y trouve pas, d'emblée, mise en évidence : encore faut-il retrouver cette logique, une logique propre à l'acteur qui résout son problème, et adopter un mode de présentation du discours qui témoigne de ce processus dynamique. D'où le travail de reconstitution narrative que nous décrivons dans ce qui suit.

4.1.2.2 La reconstitution narrative. Tout le discours à considérer autour de chaque problème abordé dans le cadre des échanges mentoraux provient de deux sources distinctes, inhérentes aux conditions de la collecte des données. D'abord, nous avons un discours « de première main », c'est-à-dire le discours de l'échange mentorale. Ce discours est dit « de première main » en ce qu'il est construit partant d'un intérêt « direct » chez les interlocutrices envers les situations problématiques soumises à l'échange. Ce discours se caractérise par une dominante narrative, où la débutante fait le récit de son problème, un récit que la mentor facilite par ses commentaires et questions (« raconte-moi »), bien que cette dominante narrative ne soit pas strictement exclusive aux échanges mentoraux. Ensuite, nous avons un discours « de seconde main », c'est-à-dire un discours collecté avec la participation de la chercheuse avec qui la débutante est invitée à revenir sur certains des aspects particulièrement significatifs qui furent abordés avec la personne mentor. Ce discours est dit « de seconde main » en ce que l'intérêt porté aux situations problématiques soumises à l'échange en double sollicitation est « indirect »; le discours perd, ici, de son caractère narratif au profit d'un approfondissement (« peux-tu m'en dire davantage ») qui campe autrement les situations et se caractérise par une dominante descriptive, mais encore ici, non exclusive aux retours en double sollicitation.

À travers les méandres de leur délibération en cours de collecte, les participantes n'ont pas eu à se préoccuper de la « chronologie » de leurs assertions. Chaque situation explicitée est donc configurée autour d'une visée, celle de la résolution pratique du problème soulevé par le déclencheur. Or, ainsi configurée, chaque situation ne nous révèle pas encore la restructuration comme telle, c'est-à-dire comment s'est tissé le sens, chez chacune des débutantes, au fil de son expérience. Pour que le discours puisse révéler la cohérence de la restructuration et non celle de la résolution, la chercheuse va devoir bouleverser cet ordre discursif initial : il s'agit de rétablir l'intrigue de chaque situation dans sa composition narrative de manière à ce que cette composition puisse refléter non pas la structure temporelle de la résolution, mais la structure temporelle de l'expérience.

Ce travail de reconstitution narrative se réalise d'abord de manière intuitive; on se souviendra que nous ne disposons pas, à cette étape de la démarche, de l'éclairage de Dewey autour de la notion de situation. Partant des deux types de discours, nous repérons l'incident ou le malaise autour duquel s'articule le propos, nous tentons de rétablir la chronologie des éléments du discours en les repositionnant les uns par rapport aux autres et nous faisons « suivre » les informations qui rendent davantage compréhensible le problème jusqu'à ce que plus rien n'apporte, comme tel, un complément significatif aux aspects déjà mentionnés. Pour ce faire, nous avons donc conçu un tableau à quatre entrées que nous décrivons brièvement dans la suite de notre propos et dont le modèle apparaît ci-dessous:

Tableau 2
Tableau intégrateur pour la reconstitution des situations narrées

<i>Propos de la mentor</i>	<i>Propos de la débutante</i>	<i>Propos de la chercheure</i>	<i>Mémos</i>
Déclencheur			
Question-commentaire			
	↓		
		Question-commentaire	
	↓		
Question-commentaire			
	↓		
etc.	etc.	etc.	

Un tel tableau permet de rétablir la chronologie du discours tout en rattachant le propos de la débutante à celui l'ayant sollicité⁷⁴ : l'entrée du centre est réservée pour le discours de la débutante à propos d'un problème de sa pratique; l'entrée de gauche est réservée pour le discours de la mentor qui traite, en dialogue avec la débutante, le problème; la troisième entrée, à droite de celle du discours de la débutante, est réservée pour le discours de la chercheure qui sollicite l'explicitation de la débutante autour d'éléments ou d'événements en lien avec le problème. Enfin, une quatrième colonne à droite se réserve aux mémos de codification, c'est-à-dire aux idées et aux intuitions que la chercheure note tout au long de la démarche d'analyse et qui viendront soutenir la conceptualisation sur les données empiriques.

Au cours de cet exercice de reconstitution, nous observons rapidement que certains éléments discursifs se greffent difficilement à la trame narrative; il s'agit d'éléments pour lesquels nous nous interrogeons quant au traitement analytique à y

74 C'est une intuition de départ qui nous incite à conserver les propos de la personne mentor et de la chercheure, alors que nous étions intéressée par le discours de la débutante. Néanmoins, en cours d'analyse, il s'est avéré que ces traces quant à la provenance du discours étudié furent aidantes, apportant quelque éclairage quant au potentiel de la sollicitation pour faire émerger une situation, au sens conceptuel du terme.

consacrer. Dans cette transformation où le discours passe d'une logique discursive, inhérente à la résolution pratique de la situation, à une logique narrative, susceptible de révéler l'ordonnement significatif qui s'est construit depuis le problème initial, nous découvrons que le déclencheur n'est pas le point de départ sur le plan temporel. Certains éléments, descriptifs et d'ordre contextuel, possèdent une antériorité au déclencheur et il convient alors de les « re-positionner » en amont du déclencheur, sur la ligne narrative des événements, d'où ils projettent alors un éclairage explicatif quant à l'émergence du problème. En outre, tout un discours « résiduel », dirions-nous, n'aidait pas à la reconstitution des situations problématiques. Ces éléments de discours étaient porteurs de cohérence, augmentaient l'intelligibilité de la situation narrée et tissaient les liens de sens qui donnaient à voir en quoi, plus précisément, il semblait y avoir problème pour la débutante. Certains éléments concernaient, par exemple, des croyances ou des valeurs auxquelles celle-ci disait adhérer; d'autres renvoyaient à des principes qu'elle privilégiait dans sa pratique professionnelle. Un aspect s'avérait particulièrement digne d'attention sur le plan analytique : ces éléments possédaient tous un aspect en commun, celui de convenir à toutes les situations chez une même débutante. Ce discours résiduel et transversal aux situations a donc servi pour faire émerger les facettes d'une structure commune, reliant entre elles l'ensemble des situations chez une même débutante et, éventuellement, toutes les situations chez toutes les débutantes; nous reviendrons sur cette structure lorsque nous aborderons la codification des données⁷⁵.

Tout ce travail de reconstitution narrative a nécessité une connaissance approfondie des données pour passer au travers du corpus et en permettre une première organisation. Cet effort aura fait émerger une structure de référence en quatre points pour reconstituer narrativement une situation problématique au sens où Dewey (1993) et Schön (1994) l'entendent, structure qui, mise à jour, aura permis

75 En effet, le découpage des situations et leur reconstitution narrative représentent, en soi, des opérations spécifiques de la codification, mais pour satisfaire à la logique de présentation de la démarche, nous avons dû en rendre compte à cette étape de la mise en forme du matériau.

d'achever le découpage du corpus. Ces points de référence n'étaient pas, à proprement parler, au départ de la démarche d'analyse de notre matériau, et il faut bien voir que c'est une démarche inductive, semblable à celle de la théorisation ancrée, qui s'est réalisée sur le plan méthodologique. Ainsi, nous savons maintenant qu'une situation problématique se reconstitue narrativement par une attention à la présence de quatre points de référence dans le discours : un déclencheur, comme indice d'émergence de la situation⁷⁶; une trame narrative, comme indice d'évolution de la situation; une ouverture descriptive, comme indice de cohérence de la situation⁷⁷; enfin, une absence de reprise, comme indice de clôture de la situation. La figure 2 présente cette structure de référence en quatre points.

-
- 76 Le déclencheur s'avère très important pour comprendre ce qui constituera, chez chacune de nos débutantes, le cadre de sa restructuration, une dimension que nous abordons dans la suite de notre propos. L'une des difficultés que nous avons connues avec Frédérique et ce, dès l'étape de mise en forme des données, fut de ne pas trouver, pour les premières situations qu'elle soumet aux échanges, ce déclencheur. Nous découvrirons plus tard que ce déclencheur provenait d'un incident survenu l'année précédant la collecte des données. Cet incident était bien connu de la mentor, de sorte qu'un principe d'indexicalité a joué ici : ni l'une ni l'autre n'a éprouvé le besoin de l'évoquer dans le cadre de la collecte pour éclairer l'enquête autour des difficultés rencontrées. Cette absence du déclencheur au discours privera longtemps la chercheuse d'une « entrée compréhensive » sur le processus de restructuration à l'œuvre chez cette débutante. Il faudra attendre que la théorisation ait suffisamment progressé chez Maude et Laurence pour que nous saisissions enfin comment se jouait la restructuration chez Frédérique; du coup, toute la construction théorique s'en trouvera validée.
- 77 Chez Laurence et Frédérique, certaines situations partagent la même ouverture descriptive. À titre d'exemple, les éléments que Frédérique mentionne pour décrire le cas d'un enfant en difficulté d'apprentissage et construire le problème le concernant rejoignent, à plusieurs égards, ce qui lui permet aussi de décrire les cas d'autres enfants vivant, eux aussi, des difficultés sur le plan de l'apprentissage.

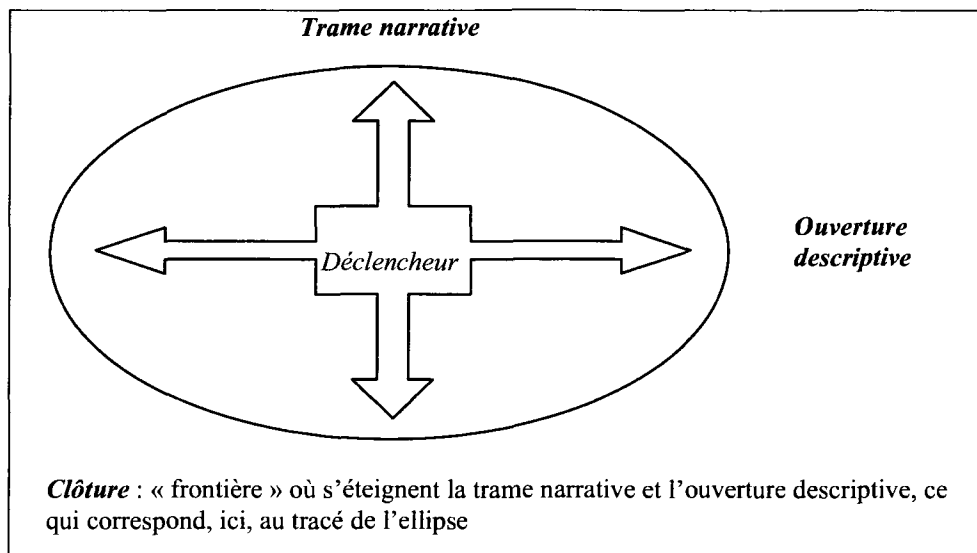


Figure 2 La structure de référence de la situation

4.2 La codification des données

Dans notre étude, nous voulions porter une attention particulière au sens que nos débutantes construisent à propos des défis qu'elles rencontrent au cours de leur première année d'enseignement et en contexte mentorale. Or, « cette construction de sens qu'effectuent les membres [c'est-à-dire mentor et novice], le chercheur ne peut en prendre possession comme d'un objet donné et palpable; il doit lui-même l'interpréter à travers sa propre construction de sens » (Desgagné, 1994, p. 68). Voilà précisément, la visée de la démarche d'analyse par théorisation ancrée, une démarche qui suppose de la part du chercheur un effort d'abstraction pour dépasser la simple description et dégager plutôt un sens nouveau du processus étudié, ici la restructuration, de manière à en « renouveler la compréhension [...] en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994, p. 149). Dans ce qui suit, nous visitons cette démarche d'analyse qui fut la nôtre et qui s'est réalisée à travers les trois temps de codification prévus par la méthode : le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif (Laperrière, 1997). La présentation linéaire qu'annonce cette séquence ne doit pas tromper le lecteur : le développement d'une compréhension originale au regard de

l'objet étudié repose, en fait, sur une démarche itérative continue entre ces trois temps de codification.

4.2.1 *Le codage ouvert*

L'approche de l'analyse par théorisation ancrée suppose une démarche inductive, inscrite dans une logique constante de comparaison entre les données et inspirée par le dialogue que la chercheuse entretient entre les données empiriques et les outils théoriques à l'appui de la démarche. C'est lors du codage ouvert que ces prémisses ont pris, pour nous, tout leur sens au regard de l'analyse; voyons comment.

4.2.1.1 *L'idée d'une démarche inductive.* Le travail de codification a, d'une certaine façon, débuté en cours de collecte des données, avec les préparations à la double sollicitation auprès de nos enseignantes débutantes. Nous tentions alors de repérer, dans leur discours, les épisodes ou les passages indiquant une réflexion à l'œuvre : à quoi pouvions-nous reconnaître le processus de restructuration? Nous cherchions, dans le corpus, des indicateurs, des signes d'évolution, de changement, de « recadrage » dans l'interprétation des débutantes.

La toute première situation que nous avons codée provient du corpus de Laurence. Nous y trouvons effectivement des occurrences que nous associons à un processus de restructuration de l'expérience. Laurence y décrit comment la mère de Rémi, un élève de sa classe, lui fait de vifs reproches, lors de la remise du premier bulletin à l'école, concernant des aspects de sa gestion en classe. Laurence rappelle à l'échange des éléments contextuels qu'elle n'avait pas remarqués avant cet incident mais qui lui auraient permis de prévenir le coup. Cette première situation présente, à nos yeux, une démarche d'enquête au sens où nous la concevions alors, en dialogue avec Dewey (1993)⁷⁸. Il y a là une situation indéterminée pour la débutante et ayant

78 Dewey (1993) évoque clairement cette caractéristique inhérente au processus d'enquête et particulièrement illustrative d'une restructuration : «Les matériaux que l'on avait

besoin d'un éclairage, celui de la mentor, pour pouvoir la comprendre et la résoudre. Laurence y « interroge » systématiquement, en compagnie de sa mentor, sa réalité expérientielle, progressant à travers un « recadrage » successif de son interprétation du problème quant à ce qui pouvait expliquer ce qui s'était passé avec la mère de Rémi, formulant des hypothèses et les validant à travers l'examen de la situation. En cours d'échange, on voit se modifier sa compréhension du problème et sa compréhension des solutions qui sont plausibles pour y faire face. Nos premiers codes se resserrent autour de l'expression du problème et de son traitement : « Signes précurseurs du problème », « Hypothèse d'explication du problème », « Validation de l'explication du problème ».

Toutefois, lorsque nous prenons acte du discours dans les deux corpus suivants, ceux de Frédérique et de Maude, nous constatons que les premiers codes développés autour du premier corpus n'y trouvent pas d'écho. En effet, les situations ne semblent pas indéterminées aux yeux des débutantes, tout semble avoir déjà été résolu; elles ne font que raconter ce qui est déjà accompli. Bien sûr, les situations témoignent de problèmes rencontrés dans leur pratique, mais l'intrigue y est absente, les débutantes ne formulent pas d'hypothèses autour du problème initial, elles ne tentent pas d'expliquer les causes de leur problème ni de les valider; en d'autres mots, elles n'enquêtent pas (Dewey, 1993). Chez Frédérique, le discours est traversé d'une expression de contrôle : celle-ci ne cherche pas à comprendre le problème pour mieux envisager les solutions, elle est déjà sur un mode d'application de solutions qui nous laisse sans « prise » par rapport à notre objet. Chez Maude, c'est une attitude de fermeture que nous constatons : même lorsque sa mentor l'y invite, elle se refuse à ouvrir à une autre façon de voir le problème pour le comprendre différemment, tout est déjà déterminé. Conséquemment avons-nous hâtivement supposé qu'il n'y avait pas de restructuration chez Maude et chez Frédérique.

antérieurement négligés se présentent comme des données parce que de nouvelles conceptions proposent de nouveaux problèmes à résoudre, requérant de nouveaux faits à établir et à prouver» (Dewey, 1993, p. 311).

Dans nos efforts à interpréter librement notre matériau, comme le prévoit l'étape du codage ouvert, nous avons fini par comprendre que nous posions sur les données, et sans que nous en soyons consciente, une grille prédéterminée : celle de nos représentations à l'égard de ce que devrait être un processus de restructuration de l'expérience. Ces représentations, comme on l'a vu plus haut, reposaient sur l'impression préétablie que nous allions observer une démarche d'enquête, c'est-à-dire que le problème allait être indéterminé, que la débutante s'inscrirait dans un effort réflexif pour comprendre ce problème et qu'en cours d'échange avec la personne mentor, la vision de la débutante sur son problème allait vraisemblablement changer, nous donnant accès, comme tel, au processus de restructuration. Nous cherchions déjà « à prendre possession » de notre objet, dirait Desgagné (1994), comme s'il existait en soi, en dépit des débutantes, dans un format presque déjà conceptualisé. Lorsque le concept prime ainsi sur les données, il n'y a plus de dialogue au sens où Glaser et Strauss (1967) l'entendent : les données sont approchées dans une perspective strictement « illustrative » des concepts retenus pour l'investigation et la sensibilité théorique de la chercheuse, si précieuse en théorisation ancrée, se piège dans un monologue conceptuel... En ce qui nous concerne, il a fallu littéralement apprendre à faire confiance à ce corpus et à lâcher prise sur ce que nous pensions « savoir » quant au concept de réflexion. Non pas que le bagage conceptuel que nous avons développé jusque-là n'était plus pertinent, au contraire; mais à cette étape du codage ouvert, il fallait le tenir en retrait, pourrions-nous dire, suffisamment du moins pour que la cohérence du corpus puisse s'exprimer. Nous avons à nous imprégner du discours de nos trois participantes sans chercher à faire entrer trop rapidement ce discours dans des catégories qui avaient plus à voir avec nos conceptions à l'égard de la restructuration qu'elles ne cherchaient à exprimer ce que ce discours avait lui-même à dire quant à notre objet. Ainsi, qu'avait donc à nous dire ce matériau à l'égard de la restructuration de l'expérience?⁷⁹

79 C'est précisément là où nous en étions avec Maude et Frédérique, et il fallait sortir de ce piège pour faire avancer l'analyse. Au cœur de la démarche analytique qualitative, cela aura eu l'effet

4.2.1.2 *L'idée d'une comparaison constante.* À compter de ce lâcher prise sur nos conceptions initiales, le codage ouvert s'est caractérisé par une démarche de repérage « libre », c'est-à-dire que nous avons soigneusement relu les trois corpus en demeurant attentive à « ce qui sautait aux yeux », dirions-nous. Il s'agissait d'« incidents » ou de « passages » (mots, phrases, expressions) qui retenaient notre attention, tant par leur caractère récurrent, contrastant que paradoxal. L'idée, ici, était de s'imprégner du sens général de chaque corpus en dégagant des éléments pouvant s'avérer significatifs dans la suite de l'analyse. Bien qu'il soit « libre », la base de ce repérage repose sur une logique de comparaison que nous avons exercée de façon constante et concomitante sur deux niveaux. Un premier niveau de comparaison est dit « transversal » : à ce niveau, la chercheuse met en comparaison les incidents repérés dans une ou plusieurs situations chez une débutante avec les situations chez une autre débutante pour en révéler les différences ou les similitudes. Il s'agit de « maximiser » les trois corpus (Laperrière, 1997). Un deuxième niveau de comparaison est dit « vertical » : à ce niveau, la chercheuse met en comparaison les incidents repérés au sein des situations chez une même débutante pour en différencier les composantes. Il s'agit, ici, de « minimiser » chacun des trois corpus (Laperrière, 1997). La logique de comparaison inhérente à la théorisation ancrée vise à différencier les éléments repérés dans l'analyse afin d'en dégager le sens. Voyons quelques exemples d'incidents ayant « sauté aux yeux » de la chercheuse sous l'effet de ces niveaux de comparaison.

d'un revirement important où il fallait dorénavant « faire pour savoir », c'est-à-dire accepter de composer avec une bonne dose d'incertitude pour qu'émerge une connaissance inédite. C'est l'esprit de l'apprentissage expérientiel et sur cet aspect, nous serons demeurée cohérente jusqu'à la fin de notre démarche doctorale. De même que pour l'apprenant qui accepte l'incertitude comme une condition pour construire sa connaissance, cet exercice s'est avéré passablement inconfortable pour la chercheuse; pour approcher l'objet, il s'agissait de quitter une certaine posture d'expertise et donc, de sécurité dans la démarche. Cette étape aura, d'ailleurs, inspiré la rédaction du cadre contextuel au premier chapitre de la thèse. Nous tenons à souligner l'accompagnement et le soutien indéfectibles de notre équipe d'encadrement à cette étape particulière, ce point tournant vers une démarche davantage qualitative.

À un niveau transversal de comparaison, nous remarquons que dans chaque corpus, le discours est « teinté » d'une « façon de dire » l'expérience, personnelle à chaque débutante. Très tôt dans la démarche d'analyse, ce qui « saute aux yeux » chez Frédérique, c'est le mot *compétence* qui revient dans plusieurs situations. Chez Maude, c'est son insistance quant au *respect* que lui doit l'élève qui se répète à travers les situations. Quant à elle, Laurence évoque souvent comment ça se passe *dans la vie* comme point d'appui à son propos. À l'égard de ce caractère répétitif, nous avons fait de ces mots un « code », un concept (Laperrière, 1997), que nous reprenions pour la suite de la codification. Bien plus qu'un geste technique, ce repérage s'accompagne d'un effort compréhensif de la chercheuse pour qui les extraits regroupés sous ces mots-codes vont finir par signifier quelque chose sur le plan analytique : que fallait-il comprendre chez chacune en lien avec le mot-code récurrent? Par ailleurs, ce lien à établir était-il le même chez toutes les débutantes? Nous en viendrons à saisir que chacune de nos débutantes s'appuie sur une base personnelle pour aborder les situations problématiques de son expérience. C'est donc à un niveau de comparaison transversal que nous allons dégager ce qui fait la distinction entre chacune quant à notre objet et que nous appellerons plus loin le Cadre de la restructuration.

À un niveau vertical d'analyse, cette fois, le discours révèle parfois une « façon de faire » l'expérience qui diffère d'une situation à l'autre chez une même débutante. Ce qui alors « saute aux yeux » sont des contrastes quant à la manière dont la débutante transige avec son environnement. Par exemple, Laurence raconte à sa mentor que ses élèves *ont des privilèges* sur la cour de l'école que les autres enfants n'ont pas, ce qui l'incommodait particulièrement: *c'est moi qui vis avec eux-autres*, dira-t-elle, et *ça m'énerve qu'ils soient rois de la cour d'école!* Elle aménage différemment ces règles, selon des critères lui paraissant plus équitables. À la suite de ces changements, Laurence reçoit quelques échos des parents : on semble la trouver trop *sévère*. Dans cette première situation, la débutante manifeste sa conviction d'être sur la bonne voie et son intention d'aller de l'avant quant à ce qui inspire ses

décisions. Pour elle, c'est comme s'il y avait une conduite à tenir dans la situation : *ils auront beau me dire que je suis sévère, ça ne me dérange pas. Même que je ne me trouve pas assez sévère; des fois, je laisse passer des affaires et je le regrette après*; nous codons « Maintenir sa ligne de conduite ». Plus tard, dans une autre situation de Laurence, ce qui « saute aux yeux » de la chercheuse, c'est le ton tout à coup moins assuré de cette débutante à l'égard de ces mêmes parents : *je trouve ça plate d'avoir peur des parents*. Dorénavant, il semble y avoir quelque chose à perdre ou à gagner pour elle dans la façon de composer avec le problème, comme un risque à considérer. Laurence commence à manifester un esprit tactique, tourné vers un gain à obtenir ; nous codons « Logique de calcul ». Elle dira, par exemple : *j'ai écrit un message à la mère pour qu'elle sache que j'ai joué avec sa fille sur la cour d'école; je voulais montrer aux autres enfants qu'elle a des bons côtés et qu'elle est intéressante*. Mais en même temps, *j'achète des points avec la mère [rires]*. Dans une autre situation, enfin, Laurence raconte comment elle se sent démunie devant un élève qui refuse de faire ses devoirs depuis quelques semaines. Avec sa mentor, elles examinent des moyens de le motiver, notamment par des devoirs alternatifs, c'est-à-dire des devoirs que l'élève pourrait lui-même choisir et élaborer. Laurence est très heureuse de cette trouvaille : *C'est bon ça!* Puis, ce qui « saute aux yeux » dans l'échange, c'est l'hésitation soudaine qu'elle exprime quant à cette solution : *sauf que c'est un plaisir pour lui de faire ça ... Les autres vont vouloir faire ça aussi*. On sent alors l'ambiguïté qui pèse sur la manière dont il convient de donner suite au problème; nous codons « Dilemme ». Cette analyse comparative verticale (illustrée, ici, à partir du corpus de Laurence) allait nous aider à dégager ce qui fait la distinction, non pas des débutantes entre elles, mais bien des situations entre elles quant à notre objet. Nous avons l'intuition que des dynamiques différentes étaient à l'œuvre d'une situation problématique à l'autre, comme des logiques d'action différentes qui s'imposaient selon le contexte. C'est à un niveau vertical de comparaison que nous allons retracer ce que nous appellerons plus loin le Processus de restructuration⁸⁰.

80 Tout ce qui « saute aux yeux » de la chercheuse ne trouve pas toujours nécessairement sa place sur l'un ou l'autre des niveaux de comparaison. En effet, certains incidents s'avèrent

4.2.2 *Le codage axial*

Avec l'analyse comparative vont apparaître, à proprement parler, les deux grands axes autour desquels se dresse la théorisation et avec eux, les deux grandes catégories conceptuelles : le Cadre de la restructuration et le Processus de la restructuration. Les incidents repérés dans les données vont se distinguer et se regrouper, à la suite de la démarche, sous ces deux grandes catégories.

Lorsque nous avons effectué le travail de découpage du corpus en situations, et plus particulièrement lors du travail de reconstitution narrative, on se souviendra que nous avons mis à jour une structure de référence en quatre points permettant de reconstruire une situation problématique (voir la figure 2) : pour reconstruire narrativement une situation problématique, il faut la présence d'un déclencheur, d'une trame narrative, d'une ouverture descriptive et d'une clôture. Lors de ce travail de reconstitution, nous découvrons que les deux conditions maîtresses inhérentes au concept d'expérience, tel que le conçoit Dewey (1993), fournissent la charpente autour de laquelle s'intègrent tous les niveaux de l'investigation. En effet, l'expérience se définit selon deux axes, qui renvoient précisément à ces deux

« singuliers » et ne cadrent pas sur le plan vertical des situations entre elles ni dans la transversalité de l'une à l'autre des débutantes. Par exemple, on retrouve chez Frédérique un degré d'assurance hors du commun pour une débutante. En effet, la plupart des enseignants qui débutent en carrière se sentent intimidés par les parents de leurs élèves et craignent constamment un faux pas qui pourrait nuire à leur embauche future. Or, lorsqu'elle raconte à sa mentor que le père d'une de ses élèves est venu la rencontrer concernant l'évaluation qu'elle en a faite au bulletin, Frédérique dira avoir *trouvé* ce père *un petit peu désagréable*. Se sentant remise en question par ce parent, elle fera une mise au point à la fin de la rencontre : *j'ai l'impression que vous n'êtes pas sûr que je suis capable de faire mon travail. Est-ce que vous sentez que je n'ai pas les compétences pour enseigner à votre fille? Si c'est ça, on va en parler, on va régler ça*. Il faudra attendre que la théorisation ait suffisamment progressé pour construire un sens autour de cette rare disposition, chez une débutante, à défendre aussi franchement ce qu'elle appelle sa compétence face à un parent qui la remet en question. À cette étape, c'est une intuition qui nous incite à conserver ce genre d'incidents dans des mémos. Ils allaient être susceptibles d'établir l'exhaustivité théorique du schéma explicatif, notamment parce que la structure de sens de ce schéma allait être en mesure d'expliquer le caractère singulier de ceux-ci, partant de leur situation d'origine.

conditions maîtresses : l'axe transactionnel et l'axe continu de l'expérience. La notion de situation, en tant qu'elle constitue un objet à cette expérience, est donc investie de ces deux axes. Au niveau empirique, lorsque la situation passe d'un objet expérientiel à un objet du discours que nos débutantes partagent avec leur personne mentor, l'axe transactionnel de l'expérience se « saisit » partant de l'axe narratif de chaque situation, tandis que l'axe continu de l'expérience renvoie à l'axe descriptif de chaque situation. Lorsqu'enfin la situation deviendra objet d'analyse, nous comprenons que l'axe vertical et l'axe transversal qui émergent de la comparaison constante s'inscrivent, en fait, dans le prolongement de cette correspondance en deux axes : l'axe vertical donne à voir ce qui se transige (transaction) chez toutes les débutantes, mais que l'on peut observer dans chaque situation, tandis que l'axe transversal donne à voir ce sur quoi repose, chez chaque débutante, les « clés » de sa continuité : ce qui nous ramène à Dewey. Une fois saisie, cette correspondance aura un effet intégrateur en plus de resserrer la suite de la démarche d'analyse. La figure suivante veut illustrer cette correspondance entre les divers niveaux de l'investigation et qui s'élabore autour des deux grands axes analytiques :

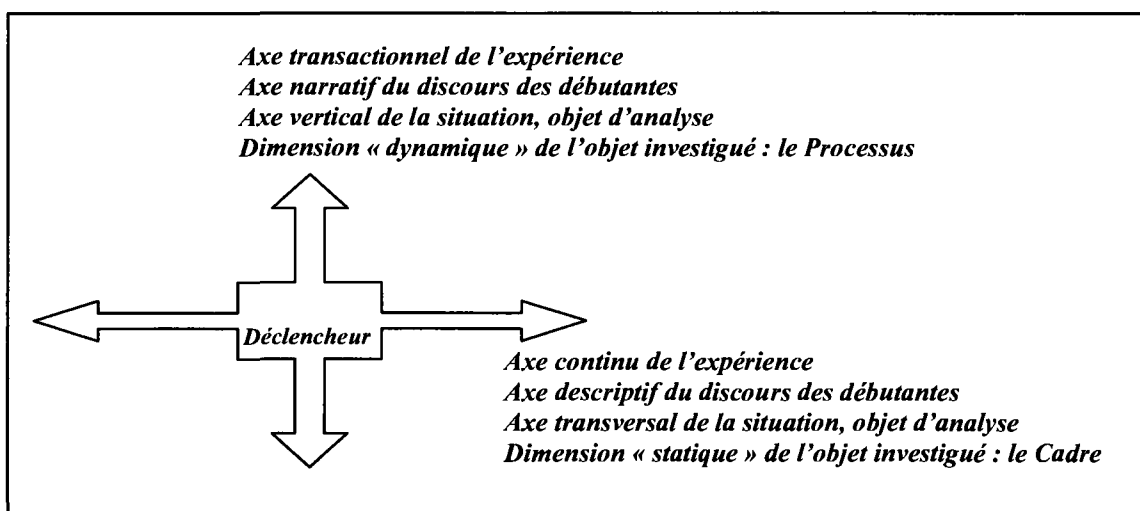


Figure 3 Correspondance autour des deux grands axes de l'analyse

Chacun des axes, en tant qu'il traverse tous les niveaux de l'investigation, éclaire un pan de l'objet investigué selon une cohérence intégratrice qui nous frappe,

tout à coup, à cette étape de la démarche : l'angle « transactionnel-narratif-vertical » éclaire la façon dont toutes les débutantes, dans chaque situation, cherchent à restructurer leur expérience; tandis que l'angle « continu-descriptif-transversal » éclaire ce qui est convoqué, chez chacune. La trame narrative du discours des débutantes, en tant qu'elle « met en mots » la transaction de leur expérience, donne donc à voir la dimension dynamique de notre objet, ce que nous avons pressenti à l'étape du codage ouvert. Cet axe « transactionnel-narratif-vertical », commun à toutes nos participantes, est celui du Processus de la restructuration. Quant à la trame descriptive du discours des débutantes, en tant qu'elle « met en mots » la continuité de leur expérience, elle donne à voir une dimension plus stable de notre objet, plus statique dirions-nous. Cet axe « continu-descriptif-transversal », spécifique à chaque débutante, éclaire les fondements auxquels puisent chacune pour donner un sens à son expérience; c'est l'axe descriptif du Cadre de la restructuration.

Voyons comment se sont graduellement articulées entre elles toutes les catégories qui se greffent à ces deux grands axes, à travers ce que Laperrière (1997) appelle une opération de dimensionnalisation où la chercheuse établit les liens et les relations qui vont finir par dresser l'organisation d'une structure cohérente et hiérarchisante. En ce qui nous concerne, la dimensionnalisation a reposé sur trois principaux liens analytiques.

1^{er} lien analytique : émergence du cadre de restructuration. Les problèmes déclenchés dans les situations et évoqués par les débutantes ont le potentiel de révéler à la chercheuse des éléments significatifs en lien avec l'objet investigué; encore faut-il pouvoir adéquatement les « interroger », dirions-nous. La dimensionnalisation s'est donc amorcée à l'appui d'une série de « questions-phares » adressées aux déclencheurs et procurant une nouvelle intensité à l'effort compréhensif de la démarche d'analyse. Les « questions-phares » sont ainsi baptisées en vertu de leur double fonction : questionner les situations pour mieux les « faire parler » quant à ce qui cause problème à la débutante; éclairer toujours davantage la démarche d'analyse

autant que l'objet, la restructuration de l'expérience. Certaines de ces « questions-phares » se sont imposées d'elles-mêmes, du cœur des données dont la chercheuse s'imprègne depuis un moment déjà : *qu'est-ce que cet incident vient heurter chez la débutante? Que veut-elle protéger, ici?* D'autres s'inspirent aux travaux de Giddens (1987) sur une théorie de la structuration et, notamment, au concept de contrôle réflexif chez l'acteur : *en quoi le contrôle réflexif de la débutante est-il, ici, menacé? Sur quoi mise-t-elle pour exercer son contrôle réflexif? Que cherche-t-elle à contrôler?* L'apport conceptuel de la notion de contrôle réflexif, sans se substituer à l'empirie, aura permis de faire un pas supplémentaire dans l'analyse en relançant le dialogue avec les données; nous reviendrons explicitement sur cette notion importante de la démarche analytique dans le chapitre d'interprétation.

Les « questions-phares » ont permis de faire émerger, sur l'axe transversal, les composantes du Cadre de la restructuration. Chez Laurence, par exemple, ce qui pose problème dans certaines situations (*Qu'est-ce que ça vient heurter chez la débutante?*) vient souvent heurter le même principe, un principe fondamental auquel elle tient : *un privilège*, dans la vie, doit *se mériter par un effort*. Frédérique, quant à elle, mise sur elle (*Sur quoi mise la débutante pour exercer son contrôle réflexif?*), sur sa propre compétence pour faire face au problème: cette débutante est animée d'une conviction qu'elle peut *faire la différence avec l'enfant*. Ces deux exemples illustrent en quoi les « questions-phares » ont graduellement facilité le repérage d'éléments durables dans la manière dont les débutantes traitent leur problème et interprètent leur situation. Ces éléments, exprimés comme des principes, des valeurs ou des convictions qui habilitent la débutante à l'action deviendront les composantes du Cadre et seront identifiés par une catégorie analytique appelée « maximes »⁸¹. Parfois, ce qui pose problème à la débutante n'ébranle pas, comme tel, un principe fondamental chez elle, mais renvoie plutôt à une menace qu'elle pressent dans la situation (*En quoi son contrôle réflexif est-il menacé?*). Chez Maude, par exemple, il y a une crainte constante de perdre le contrôle

81 Au moment de présenter l'ensemble de la structure théorisante, nous justifierons le choix de cette appellation (maxime) qui désigne cette composante du Cadre.

en classe en même temps qu'elle perçoit un risque à l'effet que certains élèves puissent la percevoir comme une enseignante suppléante, car il est alors plus difficile de se faire respecter et de faire régner une discipline en classe : quand *ce n'est pas un prof*, les élèves *se permettent de niaiser*. Cette menace qui met « en jeu » ce que la débutante se sent en mesure de contrôler semble donc jouer sur deux facettes étroitement liées l'une à l'autre : l'une en lien avec l'efficacité qu'elle veut maintenir dans l'action, l'autre en lien avec une image d'elle-même qu'elle souhaite entretenir auprès de ses élèves, précisément parce qu'elle affecte cette efficacité dans l'action. Les « questions-phares » permettent donc de repérer d'autres éléments constitutifs du Cadre, mais s'exprimant, cette fois, comme des impératifs ou des nécessités qui conditionnent l'action de la débutante, c'est-à-dire que pour exercer un contrôle dans la situation, elle doit impérativement en tenir compte dans la suite des choses. Ces éléments qui se présentent « en paire » quant à ce qui met « en jeu » la continuité de l'expérience seront identifiés par une catégorie analytique appelée « facettes de l'enjeu ».

2^e lien analytique : émergence du processus de restructuration. Au fur et à mesure que se définit le Cadre et ce qui le compose (axe transversal), la dimensionnalisation se poursuit en mettant en relation ce Cadre émergent avec chaque situation où il se transige. La chercheuse observe comment ces éléments du Cadre « se jouent » dans les différentes situations évoquées : lorsqu'un principe fondamental se trouve heurté (maxime) ou lorsqu'une menace est perçue (enjeu) dans le cours des événements, comment nos débutantes assurent-elles la suite des choses dans chaque situation? Cette mise en lien du Cadre avec les situations fait émerger les logiques transactionnelles à l'œuvre dans le Processus de restructuration (axe transversal). Revenons sur les exemples évoqués pour illustrer ce deuxième lien analytique.

Chez Laurence, il n'est pas question de vivre l'expérience quotidienne en dénégation de ce principe fondamental à l'effet qu'*un privilège se mérite par l'effort*.

La situation devient alors une occasion pour cette débutante de s'« enraciner », c'est-à-dire de faire en sorte que la suite des choses lui permette de vivre en conformité avec elle-même : elle va établir, en classe, des règles de vie qui s'appuient à ce principe et va même défendre ces règles auprès des parents lorsqu'ils les remettront plus tard en question. Dans le discours, ces efforts prennent la forme d'une conduite que la débutante sent devoir tenir pour « enraciner » sa continuité et qui vont, en ce sens, définir une logique transactionnelle que nous appellerons la « logique d'enracinement ». Chez Maude, il n'est pas question d'ignorer la menace qu'elle perçoit à l'égard de la discipline qu'elle veut faire régner en classe. Le traitement de la situation est alors imprégné d'un souci constant de « préserver » cette discipline et de contrôler tout ce qui pourrait la contraindre, notamment en « préservant » une image d'enseignante à part entière aux yeux des élèves. Dans le discours, ces efforts découlent d'un risque que la débutante sent devoir considérer parce qu'il pose une condition à la continuité de son expérience; ces efforts pour « préserver » une continuité vont, en ce sens, définir une logique transactionnelle que nous appellerons la « logique de préservation ». Plus tard dans l'analyse, une troisième logique transactionnelle émergera lorsque nous découvrons que dans leurs efforts pour s'enraciner et vivre en conformité avec leurs convictions, les débutantes se retrouvent parfois en porte-à-faux par rapport à ce qu'elles prônent, c'est-à-dire que dans la suite des choses, deux principes (ou valeurs ou convictions) auxquels elles tiennent également se nuisent réciproquement. C'est le cas lorsque Laurence réalise qu'en agissant selon ses convictions, notamment en faisant ce qu'elle juge *bon de faire* avec un de ses élèves, elle craint d'avoir été plus sévère avec lui qu'avec les autres, dérogeant ainsi à l'une des valeurs qu'elle privilégie, celle de *traiter tout le monde sur le même pied*. Dans le discours, il se forme donc, parfois, un dilemme que la débutante sent devoir résoudre, de sorte que la situation devient l'occasion de « rétablir » la contradiction qui s'est soulevée à travers la transaction. Ces efforts pour « rétablir » la continuité de l'expérience vont, en ce sens, définir une logique transactionnelle que nous appellerons la « logique de rétablissement ».

Ainsi ont émergé, dans la mise en rapport entre le Cadre de la restructuration chez chaque débutante et chacune de leurs situations respectives, les trois logiques transactionnelles : la logique d'enracinement, la logique de rétablissement et la logique de préservation. Ce fut une étape exaltante de constater qu'une structure commune apparaissait au niveau du Processus de restructuration chez nos trois débutantes. Avec l'émergence de ces trois logiques transactionnelles, nous pouvions désormais établir un troisième lien analytique permettant d'achever la hiérarchisation au sein des composantes du Cadre. Ce troisième lien complète l'articulation entre tous les éléments de la construction théorisante.

3^e lien analytique : émergence du lien dynamique entre cadre et processus de restructuration. La restructuration de l'expérience se joue, comme telle, au carrefour des deux grands axes émergents de l'analyse. Le Cadre n'existe pas en soi; il n'existe que dans la mesure où il est « appelé » par les situations de l'expérience qui le mobilisent, le confrontent et parfois, le mettent en péril. Plus particulièrement, il se transige à travers trois logiques transactionnelles qui, réciproquement, ne s'opèrent pas « à vide », mais à l'appui de ce Cadre. À ce troisième niveau analytique, nous observons que sous l'angle des logiques transactionnelles qui le sollicitent, le Cadre n'apparaît plus aussi « statique » : chaque logique, en effet, se distingue en correspondance avec le rapport particulier qu'elle fait émerger entre les composantes du Cadre. Cette correspondance révèle, au terme de toute l'analyse, trois grandes dynamiques de restructuration qui feront d'ailleurs l'objet du chapitre d'interprétation. Mais pour l'instant, voyons de plus près comment ont émergé chacun de ces trois rapports.

L'examen attentif de la logique d'enracinement nous amène à constater qu'au sein du Cadre de chaque débutante, certaines maximes ont un caractère plus « opérationnel » que d'autres dont elles servent, en fait, les visées dans le traitement des situations. Plus précisément, nous remarquons qu'une maxime s'impose parmi les autres en ce qu'elle se trouve sollicitée dans toutes les situations soumises aux

échanges. Cette observation permet d'achever la dimensionnalisation entre les composantes du Cadre : cette maxime récurrente sera dite « maxime principale »; quant aux autres maximes dont la présence s'avère davantage discontinue et circonstancielle au sein des situations, elles seront dites « secondaires ». Illustrons cette observation à partir d'un exemple puisé au corpus de Laurence. Chez cette débutante, il émerge parfois un souci de *traiter tout le monde sur le même pied* lorsqu'elle traite certaines situations délicates en classe; parfois encore, c'est l'exigence qu'*un privilège se mérite par l'effort* qui retiendra notre attention. Mais ce qui lie entre eux ces principes qui inspirent différemment le traitement des situations réside dans une justification récurrente sur laquelle Laurence appuie son propos : *je fais la comparaison avec plus tard dans la vie*, c'est-à-dire entre ce qui se vit aujourd'hui, en classe, et ce que les élèves auront éventuellement à vivre en tant que citoyens en société. Nous finissons par comprendre qu'une *vie en classe* conçue comme la *vie en société* constitue, chez Laurence, une visée principale dans le traitement de toutes les situations, une visée qui se « réalise », selon les circonstances, par le biais des autres maximes de son Cadre. Analytiquement parlant, cela met en lumière un « rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale » à l'intersection entre les deux grands axes de l'analyse : sur l'axe vertical (Processus), ce rapport vient définir la logique d'enracinement; sur l'axe transversal (Cadre), ce même rapport évoque ce qui « paramètre » la restructuration au sein de cette logique, un paramètre qui renvoie l'expérience transigée à une sorte d'ancrage porté par toutes les maximes, mais qu'exprime plus particulièrement la maxime principale⁸².

Partant de ce premier rapport, nous observons que les débutantes se retrouvent parfois en porte-à-faux à travers cette mise au service des maximes secondaires pour

82 Pour le moment, l'idée d'ancrage veut simplement exprimer que dans les situations, la maxime principale agit à la manière d'une ancre jetée à l'eau trouble des situations évoquées par la débutante, précisément pour éviter la dérive. En ce sens, et nous y reviendrons, la maxime principale affichera une sorte de posture chez la débutante, comme un positionnement général qu'elle adopte à l'égard des défis de son insertion.

la maxime principale, c'est-à-dire qu'en mettant en action une maxime secondaire dans une situation, cela vient parfois compromettre la mise au service d'une autre maxime secondaire, d'où une contradiction qui confond la débutante. Reprenons notre exemple avec Laurence. En posant l'exigence d'*un privilège mérité par l'effort* dans certaines situations, Laurence constate parfois qu'elle n'est plus en mesure de *traiter tout le monde sur le même pied*; la débutante hésite alors clairement quant à la façon dont il faut donner suite aux événements pour instaurer une *vie en classe* conçue comme une *vie en société*. Analytiquement parlant, cela met en lumière l'apparition d'« un rapport d'incompatibilité entre deux maximes secondaires » à l'intersection entre les deux grands axes de l'analyse : sur l'axe vertical (Processus), ce rapport annonce et définit la logique de rétablissement; sur l'axe transversal (Cadre), ce même rapport évoque ce qui « paramètre » la restructuration au sein de cette logique, un paramètre qui renvoie l'expérience transigée à une cohérence qu'il faut rétablir, une cohérence plus particulièrement exprimée par les maximes secondaires.

Enfin, nous observons que les débutantes pressentent parfois une menace dans le cours des choses qui semble contraindre la mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale. Au sein du Cadre, cette menace s'exprime, on s'en souvient, à travers ce que nous avons appelé les facettes d'un enjeu. Poursuivons l'illustration à partir du corpus de Laurence. En cherchant à faire de la *vie en classe* une *vie comme en société*, Laurence suscite, sans le vouloir, des réactions de résistances de la part des parents de ses élèves. Ces résistances finissent par contraindre cet enracinement, c'est-à-dire la mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale (facette pragmatique), en plus de mettre directement en question la débutante face aux parents (facette identitaire). On constate alors que les maximes secondaires, en plus d'être au service de la maxime principale, doivent aussi se soumettre à cet enjeu qui retient l'attention de chaque débutante. Analytiquement parlant, cela met en lumière un « rapport de subordination de toutes les maximes à un enjeu pressenti » à l'intersection entre les deux grands axes de l'analyse : sur l'axe

vertical (Processus), ce rapport appelle et définit une logique de préservation; sur l'axe transversal (Cadre), ce même rapport évoque ce qui « paramètre » la restructuration au sein de cette logique, un paramètre où l'expérience ne peut être transigée en dehors d'une certaine intégrité qu'expriment plus particulièrement les facettes de l'enjeu.

Nous reviendrons plus explicitement sur la structure d'ensemble de tous ces éléments, notamment à la section 4.3 où ils seront approfondis en vue de faciliter la lecture de la présentation des données, au troisième chapitre. Mais revenons au codage, comme tel, qui s'est poursuivi au fur et à mesure de l'émergence de cette structure théorisante; en effet, c'est finalement à travers un codage sélectif que nous avons pu en compléter la documentation et l'organisation.

4.2.3 *Le codage sélectif*

À l'étape du codage sélectif, nous avons procédé au repérage systématique d'extraits du corpus illustrant les composantes du Cadre et les trois logiques transactionnelles qui définissent le Processus. Cet exercice de repérage est loin d'être un que l'on pourrait qualifier de « technique », car si les débutantes verbalisent parfois explicitement les éléments de leur Cadre de restructuration, il en est autrement en ce qui concerne les logiques transactionnelles qui définissent le Processus. Ces logiques, en effet, ne « sautent pas aux yeux », pour reprendre notre expression du début; les débutantes ne disent pas ce qu'elles font dans le traitement de leurs situations, elles les traitent. Voilà qui veut exprimer qu'à cette étape de la théorisation, l'idée même de codage appelle une complexité toute différente⁸³.

83 Par cet exercice de repérage, nous avons compris l'essence d'un autre principe ethnométhodologique que Garfinkel appelle l'*accountability* (ou la descriptibilité). Ce principe signifie que le monde social est descriptible à travers les actions pratiques des individus; c'est à travers ce qu'ils font que les individus révèlent le monde. Ainsi, lorsque les débutantes décrivent une situation difficile, la propriété de cette description n'est pas tant de décrire, comme telle, cette situation, mais d'en montrer la constitution, c'est-à-dire de montrer sur quoi s'appuie la description (le Cadre) et par quels procédés se réalise cette description (le Processus, composé des trois logiques transactionnelles). Les logiques ne sont pas l'objet même de

Le codage sélectif, réalisé en concomitance avec le codage axial, permet la saturation des catégories qui stabilise la structure de sens et conduit à son exhaustivité théorique. Par exemple, une fois repérées les logiques transactionnelles à l'œuvre, nous constatons que ces logiques sollicitent, globalement, un même noyau de maximes au fil des situations, indiquant alors que nous avons atteint, chez chaque débutante, la saturation de cette composante (maximes) du Cadre de restructuration. Par ailleurs, l'exhaustivité théorique a pu être établie par la réintégration progressive d'extraits du corpus paraissant « hors propos », au départ de l'analyse, et qui retrouvaient une pertinence à l'égard de l'objet au fur et à mesure de l'analyse. Cette étape où nous réintégrons les extraits initialement perçus comme non pertinents aura généré un fort sentiment de satisfaction chez la chercheuse; cela témoignait d'une grande validité de la théorie émergente et de sa valeur explicative à l'égard de la restructuration. Au terme de toute la démarche d'analyse, il ne restait qu'une infime partie des données qui se soient avérées véritablement « hors propos » à l'égard du processus à l'étude. Ainsi en est-il, par exemple, d'une discussion entourant une réunion du personnel à l'école, d'une autre concernant la venue d'un animateur de pastorale, d'une autre, encore, concernant les règles de reproduction d'un matériel que la personne mentor laissera à la disposition de la personne novice.

Enfin, tout au long du codage sélectif, la chercheuse est investie d'une préoccupation, celle du format que prendra l'organisation des données, au troisième chapitre, et qui doit rendre explicites les composantes du schéma explicatif (la

l'échange entre la débutante et la mentor, elles sont « vécues » à travers le discours, actualisées dans le cadre même de l'échange. C'est le sens qu'il faut donner à l'expression d'*account* : « Rendre visible le monde, c'est rendre compréhensible mon action en la décrivant, parce que j'en donne à voir le sens par la révélation à autrui des procédés par lesquels je la rapporte » (Coulon, 1987, p. 42-43). C'est donc à la chercheuse de savoir reconnaître les manifestations empiriques de la restructuration, dissimulées au discours et répondant à la question de recherche. Cela aura nécessité de nombreuses relectures du corpus, de même qu'une compréhension approfondie des données où il a fallu, métaphoriquement, se placer derrière l'épaule de chaque débutante pour aborder, de son point de vue, la situation explicitée, tout en demeurant systématiquement attentive à l'organisation conceptuelle qui se dégage graduellement.

structure théorisante stabilisée) tout en répondant à la question qui allait inspirer l'interprétation au dernier chapitre: que nous enseigne le propos des débutantes quant à la manière dont elles restructurent leur expérience? La base de cette organisation allait donc, bien sûr, reposer sur les situations reconstituées lors des étapes précédentes du codage et que nous allions maintenant « reconstruire » de manière à mettre en évidence les deux grandes catégories conceptuelles : le Cadre de la restructuration et le Processus de la restructuration. Mais bien que la restructuration s'appuie au Cadre de chaque débutante, le « point de mire » de l'organisation du discours repose principalement sur les logiques transactionnelles (et donc sur le Processus) en tant qu'elles sont constitutives de cette restructuration⁸⁴.

Une fois établi que les logiques transactionnelles allaient être au centre de l'organisation du discours pour la présentation des données, nous avons pu effectuer

84 Ce choix de mettre le focus sur les logiques aura posé quelques défis quant à l'organisation du discours qui allait en découler. Par exemple, nous avons tenté de scénariser toute l'année chez chacune de nos débutantes comme une pièce de théâtre présentée en actes et en tableaux, inspiré, pour beaucoup du cadre théâtral chez Goffman (1991): la débutante y jouait, évidemment, son propre rôle; la maxime principale correspondait au titre de la pièce; les maximes secondaires constituaient les actes (on se souviendra que les maximes secondaires opérationnalisent la maxime principale, la mettent en acte, si l'on peut dire); l'enjeu s'y présentait, dans le scénario, comme le coup de théâtre qui allait marquer et orienter la suite des péripéties de la débutante. Chacun des actes (maximes secondaires) était constitué de tableaux qui renvoyaient aux situations comme telles et qui allaient illustrer comment se jouaient chacune des maximes dans l'expérience de la première année d'enseignement. Bref, cette métaphore de la pièce de théâtre paraissait fertile pour supporter la compréhension d'un lecteur quant à la mécanique que nous désirions illustrer à propos de la restructuration de l'expérience et elle aura, pour beaucoup, fait progresser notre propre réflexion quant au format d'organisation des données qu'il était judicieux de retenir. En effet, nous avons vite réalisé que ce format « en actes et en tableaux » avait tendance à « trahir » l'expérience telle que la débutante disait l'avoir vécue, c'est-à-dire que pour répondre aux exigences de ce type de présentation, nous étions confrontée à l'obligation, par exemple, de faire correspondre une situation, jouée dans un tableau, à l'acte dans le cadre duquel se jouait ce tableau; autrement dit, la situation devait mettre explicitement en évidence une maxime plutôt qu'une autre, ce qui « faussait », en quelque sorte, la nature de l'expérience de la débutante. La pièce de théâtre telle que nous voulions la scénariser sur la scène de la présentation des données ne s'était pas nécessairement « jouée » selon cet agencement sur la scène de la vie quotidienne, où les situations vécues ne sollicitent pas toujours, chacun à leur tour, les éléments d'un cadre de référence chez l'individu. Il a donc fallu trouver un format d'organisation des données qui respectait l'intégrité du discours et nous évitait de faire dire à nos débutantes ce qu'elles ne disent pas.

une sélection parmi les situations racontées et explicitées par chaque débutante. Dans leur ensemble, les situations reconstruites devaient fournir la perspective d'une première année d'enseignement et non seulement d'une portion de l'année; l'agencement des situations tient compte de cet aspect pour chaque débutante. Il fallait aussi, et surtout, que ces situations soient illustratives de toutes les facettes de la théorisation; certaines situations, en effet, ne font « jouer » que quelques facettes à la fois, selon les circonstances. Il fallait donc que celles qui soient retenues pour la présentation permettent au lecteur de retrouver un éventail catégoriel suffisamment étendu pour se faire un portrait empirique de la construction théorisante à l'égard de chaque débutante.

4.3 La schématisation dans une structure de sens

La démarche de théorisation ancrée aura permis de dégager ce qu'il convient d'appeler un schéma explicatif, un canevas en quelque sorte, qui fournit l'organisation de sens partant de laquelle tout le corpus peut prendre relief pour éclairer l'objet à l'étude. Ce schéma présente tout ce qu'il y a de commun chez nos trois débutantes en même temps que ce qui distingue chacune à l'égard de la restructuration de l'expérience. Dans la présentation qui suit, notre propos se greffe autour des deux grands axes ayant émergé du codage, ceci dans le but de faciliter la lecture du troisième chapitre où l'organisation du discours des débutantes s'articule précisément autour de ce qui constitue, pour chacune, son CADRE de restructuration et autour de ce qui se joue, pour toutes, quant au PROCESSUS de restructuration. Grâce à ce schéma, le lecteur pourra apprécier le sens que nos débutantes ont donné à leur expérience au cours de leur première année d'enseignement et, en cohérence avec la posture méthodologique compréhensive qui fut la nôtre, il sera invité à poser un regard de l'intérieur même de cette expérience chez elles.

4.3.1 *Les composantes du cadre de restructuration*

Chaque débutante possède son cadre de référence pour aborder les situations difficiles de son expérience et que nous avons appelé le **CADRE DE RESTRUCTURATION**. C'est partant de ce cadre que chacune est en mesure d'assurer la continuité de son expérience, c'est-à-dire que dans l'action, les gestes posés et les décisions prises s'inspirent directement de ce cadre. Évidemment, pour la débutante qui transige avec les situations difficiles, ce cadre n'est pas tout prêt, inerte, attendant d'être mis à contribution; au contraire, il s'est construit au fil des situations difficiles de la première année d'enseignement qui l'ont convoqué, confronté et parfois même mis en péril. Puisé à l'axe descriptif du discours de chaque débutante sur leurs situations, ce qui compose le cadre permet de comprendre ce sur quoi chacune appuie la restructuration de son expérience. Parmi ces composantes, on retrouve des éléments qui occupent deux grandes fonctions au sein du cadre : certains éléments rappellent ce qui habilite la débutante dans ses efforts à maintenir la continuité de son expérience; d'autres éléments rappellent ce qui contraint la débutante dans ses efforts à maintenir la continuité de son expérience. Attardons-nous, dans un premier temps, aux éléments qui habilite la débutante.

Chaque fois que l'enseignante débutante soumet une situation difficile à sa mentor, elle explicite ce qui fonde son action dans la situation, ce qui la mobilise, ce sur quoi elle se sent capable et prête à agir, à transiger l'expérience. Ces éléments expriment ce que « sait » la débutante à propos de l'enseignement et à propos de ce qu'elle croit devoir faire pour assurer la suite des choses. Ces éléments habilitants se présentent sous la forme d'assertions que nous avons appelé des maximes. Les maximes sont des propositions pratiques directement empruntées au discours la débutante et que celle-ci évoque pour indiquer en quoi l'expérience mise en question dans les situations difficiles de sa pratique serait susceptible de retrouver sa continuité. Chez chaque débutante, ces maximes sont représentatives, dirait Shulman (2007), d'un « capital d'expérience accumulé », d'une « sagesse de la pratique »,

encore en construction bien sûr, mais permettant néanmoins d'interpréter les situations expérimentées et d'y guider sa conduite⁸⁵.

Exprimant un « capital expérientiel accumulé », les maximes fournissent à la débutante une perspective pour penser et pour se penser dans les situations difficiles de son expérience. Elles sont l'expression des fondements sur lesquels la débutante appuie sa réflexion dans ses discussions avec la personne mentor et traduisent ses raisons d'agir dans ces situations. La débutante évoquera tantôt sa philosophie à l'égard de l'éducation, sa conception du travail en classe, la façon dont elle envisage son rôle, de même que celui de l'élève, ses croyances ou convictions à l'égard de l'enseignement, les valeurs morales ou sociales auxquelles elle tient, les principes d'action qui l'inspirent. Tous ces éléments, toutes ces « raisons » définissent une sorte de posture chez la débutante à l'égard de son expérience et constitue ce que nous avons appelé l'**ANCRAGE** du cadre. L'ancrage renvoie aux fondements de la débutante et en traduit le caractère particulièrement stable, comme un point d'appui sans lequel la débutante serait incapable de fixer sa continuité dans le flot transactionnel. Parmi toutes les composantes du cadre, cet ancrage est plus particulièrement exprimé par l'une des assertions que sollicitent toutes les situations soumises aux échanges : la **maxime principale**.

Si la maxime principale reflète plus particulièrement l'ancrage du cadre, c'est-à-dire les fondements de l'expérience chez chaque débutante, les autres maximes se

85 L'une des formes du savoir des professeurs, dira Shulman (2007), concerne précisément ces connaissances qui sont stockées dans le capital accumulé de l'expérience d'enseignement. Parmi celles-ci se trouvent les connaissances propositionnelles dont il existe trois types : les propositions théoriques (ou principes utiles à l'enseignement qui dérivent de la recherche empirique), les propositions normatives (ou normes à caractère éthique ou moral qui guident le travail de l'enseignant) et les propositions pratiques. Les propositions pratiques sont « des idées qui n'ont jamais été confirmées par la recherche et seraient, en principe, difficiles à démontrer [mais qui, néanmoins,] représentent une sagesse de la pratique accumulée, et dans de nombreux cas représentent une source de recommandations pour la pratique aussi importante que les principes théoriques ou empiriques » (Shulman, 2007, p. 107). Les enseignants expriment souvent ces propositions pratiques sous la forme de maximes, nous dit Shulman, d'où le terme que nous avons retenu pour représenter les composantes du cadre de la restructuration qui habilite l'enseignante débutante à l'égard de sa pratique.

distinguent par leur caractère davantage « opératoires ». En tant qu'elles renvoient à un « capital expérientiel accumulé », ces **maximes secondaires** ne font pas qu'exprimer les raisons d'agir de la débutante, mais aussi les conduites qu'elle sent devoir adopter dans les situations difficiles de son expérience. Ces conduites, inspirées de l'ancrage, sont alors l'expression d'une manière d'agir, à la fois évocatrice d'une façon de faire dans les situations, et d'une façon d'arrimer entre elles toutes ces actions pour faire progresser la situation. L'expérience transigée selon ces maximes ne résulte pas d'une suite d'actes sans lien entre eux, mais participe plutôt d'un procès d'intention qu'inspire la maxime principale, un procès inscrit dans l'esprit de cette continuité particulière que la débutante cherche à maintenir. En ce sens, les maximes secondaires procèdent, entre elles, d'une certaine concordance dans leur mise en œuvre au sein des situations, définissant alors ce que nous avons appelé la **COHÉRENCE** du cadre. Parmi les composantes du cadre, les maximes secondaires reflètent cette cohérence que la débutante évoque comme des lois ou des règles d'action qui rendent possible, pour elle, le maintien d'une continuité dans les situations difficiles de son expérience.

Abordons maintenant ces autres éléments du cadre qui rappellent, non pas ce qui habilite la débutante, mais plutôt ce qui la contraint dans ses efforts à maintenir la continuité de son expérience. Dans le discours de chaque débutante, ces éléments apparaissent comme des impératifs ou des nécessités dont elle doit prioritairement se préoccuper et qui vont conditionner sa façon de transiger l'expérience. En tant qu'ils constituent une condition d'agir, ces éléments font aussi partie de ce que « sait » la débutante quant à ce qui risque d'entraver sa continuité, quant à ce qui menace ses raisons d'agir et ses manières d'agir. Ces éléments qui posent une condition à la continuité formalisent, dans la transaction, ce que nous avons appelé un **enjeu**. Au même titre que les maximes, l'enjeu témoigne d'une « sagesse pratique » chez la débutante, d'une capacité à reconnaître, dans le cours des événements, les aspects de l'expérience qui risquent de rendre la transaction incertaine et de mettre son ancrage « en jeu » dans la suite des choses. Cet enjeu se présente sous deux facettes dans les

situations évoquées. Parfois, la débutante montre qu'elle « sait » les limites au-delà desquelles elle ne pourrait plus assumer sa continuité (**facette pragmatique de l'enjeu**); parfois, elle montre aussi qu'elle « sait » qu'il lui faut, pour assurer cette continuité, une certaine reconnaissance « publique » à l'égard du bon droit de ses actions (**facette identitaire de l'enjeu**). En dehors de ces limites à respecter et de cette reconnaissance à obtenir quant à son statut, c'est ce que nous avons appelé l'**INTÉGRITÉ** de l'expérience qui est mise en péril.

En résumé, le cadre de la restructuration de l'expérience possède trois composantes y jouant, chacune, un rôle: une maxime principale exprime l'ancrage au sein du cadre; un ensemble de maximes secondaires en exprimant la cohérence; enfin, un enjeu pressenti selon deux facettes (pragmatique et identitaire) en exprime l'intégrité. La figure suivante regroupe ces éléments constitutifs du cadre de la restructuration dans une structure visuelle qui sera reprise à la fin de cette section pour illustrer l'ensemble du schéma explicatif.

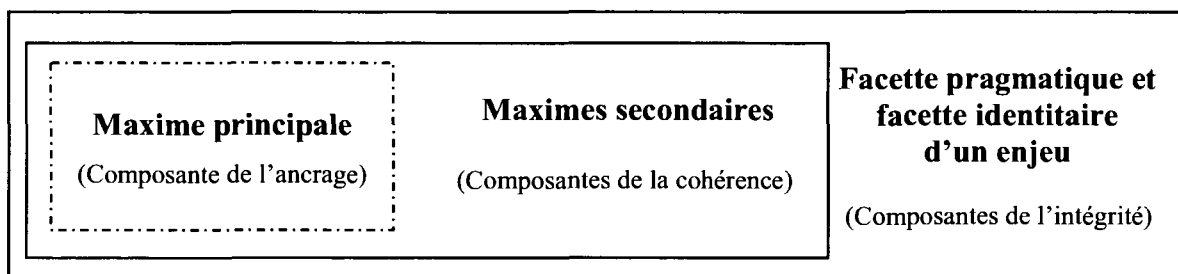


Figure 4 Le cadre de la restructuration⁸⁶

Pour aider le lecteur à se situer quant à la position du **CADRE** dans la « mécanique » inhérente à la restructuration, nous pourrions illustrer les fonctions des composantes du cadre à l'aide d'une métaphore, celle du jeu d'échec⁸⁷. Imaginons que les **maximes** représentent les règles qui permettent à la débutante de jouer la

86 Puisque la maxime principale est opérée dans les situations par le biais des maximes secondaires, nous avons pris soin de démarquer l'ancrage du cadre par un pointillé suggestif à cet égard.

87 Nous tenons à remercier Serge Desgagné qui a suggéré cette métaphore inspirante du jeu d'échec.

partie de son insertion. Ces règles sont régies par des lois et des conventions que définit le but de la partie et qui en assurent le bon déroulement : on pense alors à l'**ANCRAGE** du cadre qui inspire, chez la débutante, la conduite à tenir dans les situations de son expérience. Par ailleurs, chaque pièce possède son algorithme propre qui dessine sa conduite, c'est-à-dire son déplacement sur l'échiquier. Tous ces déplacements s'effectuent selon un agencement qui empêche, entre autres, qu'une pièce en « mange » une autre sur sa trajectoire : on pense alors à la **COHÉRENCE** du cadre qui assure à la débutante une conduite harmonieuse dans la transaction. Parmi toutes ces pièces, cependant, la reine représente cette pièce dont l'algorithme résume celui de toutes les autres; elle rassemble toutes les règles de déplacement, tous les « talents » des autres pièces. En ce sens, on pourrait dire que la reine illustre la **maxime principale** sur l'échiquier.

Les deux facettes de l'**enjeu**, quant à elles, renvoient aux conditions de la partie que personnifient deux pièces en particulier : la reine et le roi. Ces deux pièces et leur contribution dans la partie aident à saisir comment se jouent chacune de ces facettes dans la restructuration. La reine, on l'a mentionné, est la pièce la plus mobile sur l'échiquier, celle dont le rayon d'action est le plus vaste; c'est aussi la pièce qui peut le mieux s'interposer pour sauver le roi. Perdre la reine constituerait une limite importante pour la suite de la partie et on comprend que le joueur cherchera le plus possible à éviter de perdre cette pièce. Qu'on pense, ici, aux limites en dehors desquelles la débutante ne se sent plus « habilitée » à assurer la continuité de la partie : il s'agit donc de ne pas perdre la reine. Quant au roi, il est la pièce maîtresse. Il personnifie le jeu et sa signification : le joueur « est » le roi au cours de la partie. Si le roi est mis en échec, c'est-à-dire s'il est exposé, le joueur doit absolument en tenir compte dans la suite de la partie : on peut toujours continuer la partie si on perd une pièce, mais pas s'il s'agit du roi. Le prochain coup à jouer se destine donc prioritairement à ce roi qu'il faut protéger. Ainsi en est-il du statut de la débutante dont la reconnaissance de la part des autres est primordiale pour poursuivre la partie. Ces deux facettes de l'enjeu permettent de comprendre en quoi se trouve parfois

menacé l'INTÉGRITÉ de l'expérience : si la débutante est « mise en échec » dans le jeu transactionnel de son insertion, c'est tout le cadre qui risque d'être compromis.

4.3.2 *Les composantes du processus de restructuration*

Si le cadre de la restructuration montre ce qui est convoqué pour maintenir la continuité dans les situations soumises aux échanges, il ne montre pas, toutefois, la restructuration en tant que telle. En effet, on ne sait pas comment, partant de ce cadre, la débutante transige son expérience, c'est-à-dire comment, dans chaque situation, elle « fait jouer » son cadre pour assurer la suite des choses : comment se joue et se dynamise, sur le plan transactionnel, le cadre de la restructuration de l'expérience? Puisé à l'axe narratif du discours, les composantes du **PROCESSUS DE RESTRUCTURATION** se présentent sous la forme de trois logiques transactionnelles qui vont permettre de comprendre comment opère chaque grande dynamique de restructuration.

Au cœur des situations difficiles, chaque fois que l'expérience est heurtée dans son ANCRAGE, une première logique dans le processus de restructuration apparaît et met en lumière un type de transaction que nous avons appelé **logique d'enracinement**. Lorsque l'expérience est transigée selon cette logique, c'est l'ancrage qui paramètre la restructuration. La débutante a besoin de faire en sorte que la suite des choses lui ressemble, elle a besoin de « faire sienne » cette expérience dont les conditions dérogent parfois aux convictions et aux valeurs qu'elle porte. Convaincue du bien-fondé de ce qu'elle « sait » sur l'enseignement et sur l'éducation pour faire de la situation difficile une situation « acceptable » sur le plan professionnel, elle cherche à « s'enraciner ». La logique d'enracinement instaure un certain rapport entre les composantes du cadre, un *rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale*. Dans les situations reconstruites pour le prochain chapitre, ce rapport se présentera au lecteur comme une conduite que la débutante sent devoir tenir dans la situation et qui mobilise l'ancrage du cadre;

dans les propos de la débutante, cette conduite se reconnaîtra à travers les gestes et les réflexions incarnant l'une ou l'autre des maximes secondaires et traduisant l'effort d'enracinement afin que la suite des choses s'accorde sur la maxime principale.

Au cœur des situations difficiles, il arrive que l'expérience soit heurtée dans sa **COHÉRENCE**; il apparaît alors une deuxième logique dans le processus de restructuration qui met en lumière un type de transaction que nous avons appelé **logique de rétablissement**. Lorsque l'expérience est transigée selon cette logique, c'est la cohérence qui paramètre la restructuration. Cette logique s'installe lorsque la débutante se retrouve en porte-à-faux par rapport à ce qu'elle prône, c'est-à-dire que dans la tournure des événements, deux principes auxquels elle tient également produisent, chacun, un effet contraire à l'autre quant à la continuité qu'il faut maintenir, l'incitant à vouloir transiger cette cohérence pour la « rétablir »; la débutante délibère, exerce son jugement en situation pour résoudre le paradoxe qui rend incohérent ce qu'elle « sait » sur l'enseignement et sur l'éducation et qui risque de confondre ses propres fondements dans la suite des choses. La logique de rétablissement découle d'un certain rapport qui se soulève au cœur de la transaction, un *rapport d'incompatibilité entre deux maximes secondaires*. Dans les situations reconstruites pour le prochain chapitre, ce rapport se présentera au lecteur comme un dilemme que la débutante sent devoir résoudre dans la situation et qui confronte la cohérence du cadre; dans les propos de la débutante, ce dilemme s'exprimera sous la forme d'une alternative dont chaque option sera explorée en lien avec l'une et l'autre des maximes secondaires devenues incompatibles et traduisant un effort pour résoudre cette incohérence.

Au cœur des situations difficiles, il arrive que l'expérience soit heurtée dans son **INTÉGRITÉ**; il apparaît alors une troisième logique dans le processus de restructuration qui met en lumière un type de transaction que nous avons appelé **logique de préservation**. Lorsque l'expérience est transigée selon cette logique, c'est l'intégrité qui paramètre la restructuration. Cette logique s'installe lorsque la

débutante sent son cadre mis « en jeu » dans la suite des choses, lorsqu'elle sent la nécessité de contrôler la transaction pour éviter qu'elle ne déborde des limites qu'elle se sent apte à gérer (facette pragmatique de l'enjeu) et pour s'assurer qu'on reconnaisse son statut en tant qu'enseignante (facette identitaire de l'enjeu). Cette logique émerge parce que les événements mettent en péril l'intégrité du cadre, incitant la débutante à vouloir transiger cette intégrité pour la « préserver »; la débutante saisit ce qui met « en jeu » ses fondements, de sorte qu'elle va en tenir compte dans la suite des choses. La logique de préservation se caractérise par un certain rapport qui s'instaure entre les composantes du cadre, un *rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu*. Dans les situations reconstruites pour le prochain chapitre, ce rapport se présentera au lecteur comme un risque que la débutante doit considérer dans la situation et qui met en péril l'intégrité du cadre; dans les propos de la débutante, ce risque s'exprimera à travers une préoccupation constante de contrôler la suite des choses et de contrôler la façon dont les autres la perçoivent.

Dans la figure 5 qui suit, nous reprenons les éléments constitutifs du cadre de la restructuration (voir figure 4) et nous y intégrons les encadrés représentatifs du processus de la restructuration. L'utilisation de flèches unissant le cadre et le processus veut rendre évident qu'il se dégage trois grandes dynamiques dans la restructuration de l'expérience chez nos débutantes, dynamiques qui feront l'objet plus particulier du quatrième chapitre. Pour l'instant, nous invitons le lecteur à se concentrer sur les encadrés référant aux trois logiques transactionnelles dont le format sera réinvesti au chapitre suivant pour mieux guider sa lecture.

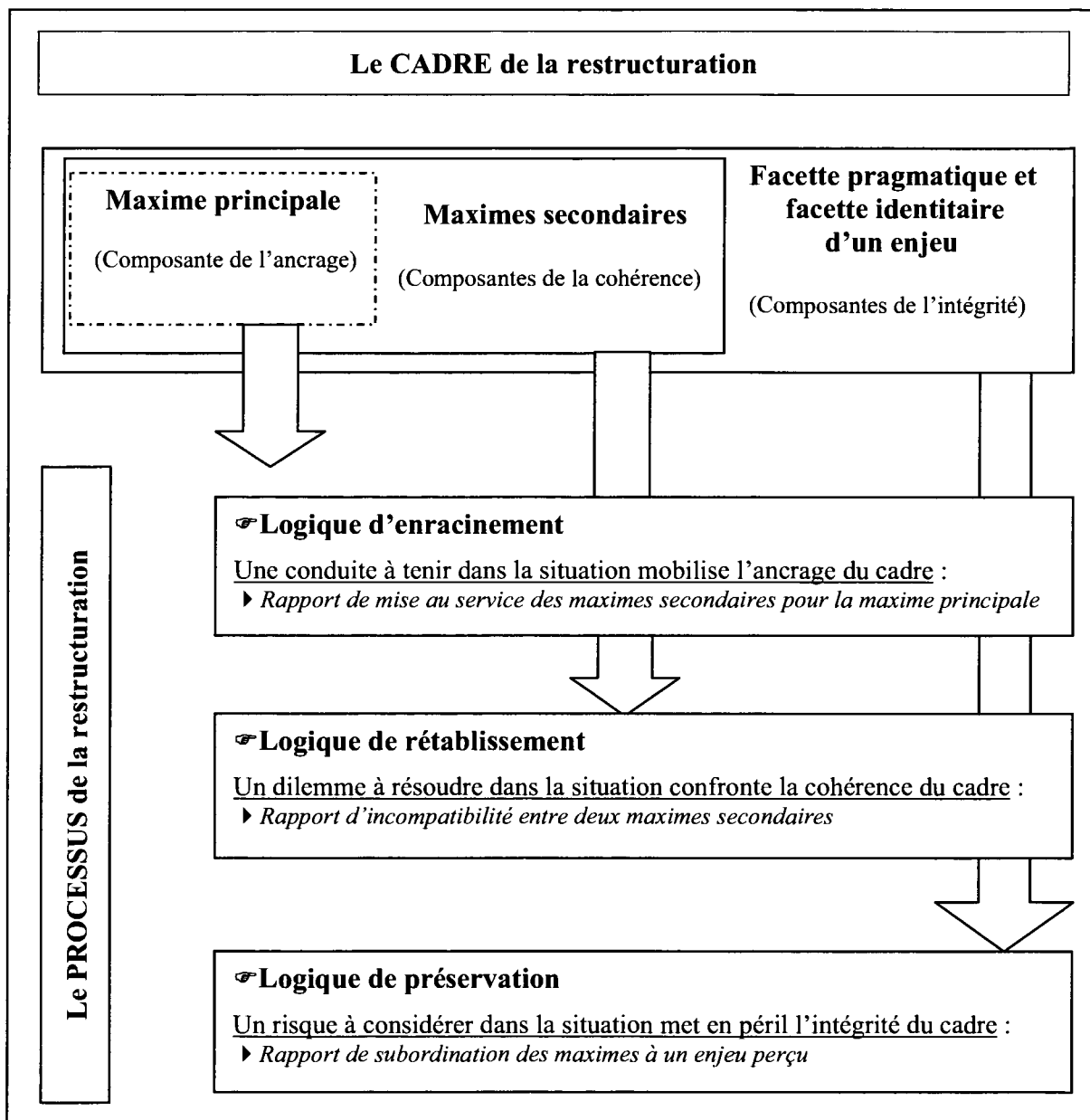


Figure 5 Les trois dynamiques de la restructuration

*L'homme est fait des innombrables labyrinthes qui s'enchevêtrent en lui,
il n'a jamais accès à sa vérité, mais à son éparpillement dans les mille situations où il se trouve.
Il est en quête de soi sur un mode propice ou douloureux, cohérent ou chaotique,
jamais pourtant il ne quitte l'ordre du sens.
David Le Breton*

TROISIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES DONNÉES

Ce troisième chapitre de la thèse est consacré à la présentation des données. Il fait une très large place au discours des débutantes, ce qui donne une présentation volumineuse, mais qui s'est voulu le plus possible intègre, au sens où l'interprétation de la chercheuse désirait ne pas « étouffer » la voix des participantes à l'étude. Rappelons que l'intention de départ de cette recherche était de mettre en lumière la restructuration de l'expérience, une restructuration qui, au sein de notre étude, s'est réalisée sur la base de situations difficiles, vécues au cours de l'insertion. Les situations sont donc proprement au cœur de la présentation de ce chapitre: le discours des débutantes a été reconstruit partant de ces situations qui se veulent illustratives de l'expérience de chacune, mais aussi de la construction théorique ayant émergé de l'analyse. Pour les débutantes, les situations soumises aux échanges avec leur personne mentor et avec la chercheuse furent l'occasion de raconter ce qui constitue leur **CADRE** de restructuration, de dire qui elles sont en tant qu'enseignante, de révéler leur posture, ce qui les habilite ou les contraint dans l'agir. Pour la chercheuse, ces situations sont l'occasion d'exposer, dans ce chapitre, le **PROCESSUS** de la restructuration, un processus commun aux trois débutantes, et de révéler empiriquement la mécanique qui se met en branle chaque fois que ces situations heurtent l'ancrage du cadre, chaque fois qu'elles en confrontent la cohérence ou qu'elles en mettent en péril l'intégrité.

Afin de rendre compte de cette mécanique qui s'opère entre ce qui constitue le cadre spécifique à chacune et les situations de l'expérience qui sollicitent ce cadre,

nous avons privilégié une présentation « interactive » des données, dirions-nous. Dans ce qui suit, nous en faisons une description sommaire à l'appui des paramètres de la restructuration : l'ancrage, la cohérence et l'intégrité. Une fois établi le format de présentation du discours de nos débutantes, nous leur laissons, tour à tour, la parole.

1. LE FORMAT DE PRÉSENTATION DU DISCOURS DES DÉBUTANTES

Chez nos trois débutantes, la présentation des situations reconstruites s'amorce par une brève mise en contexte entourant les aspects pertinents de leur entrée en carrière. Chacune y décrit sommairement quelques expériences antérieures, des expériences pertinentes à l'enseignement, mais aussi des aspects de son vécu personnel. Cette entrée en matière permettra une meilleure compréhension du lecteur à l'égard des éléments qui composent le cadre de restructuration chez chaque débutante et à l'égard de la manière dont l'expérience sera transigée dans les situations reconstruites. Cette contextualisation est suivie de la description, chez chaque débutante, des éléments qui composent son cadre de la restructuration. Évidemment, ce cadre n'était pas, en soi, tout « donné » d'avance, tout constitué au moment d'amorcer la première année d'enseignement, attendant d'être mis à contribution dans les situations et raconté à un interlocuteur; on se souvient qu'il découle du processus de restructuration qui le construit au fil des situations, qui le produit et le reproduit, le continue et le modifie avec l'expérience. Mais c'est là le défi de rendre compte de la complexité et qui comporte, ici, une certaine limite; car pour le bénéfice du lecteur qui aura besoin de comprendre ce qui se joue dans les situations auxquelles la débutante est confrontée et qu'elle met en scène dans le mentorat, il faut d'abord présenter ce cadre. Ainsi, sera décrit :

- *l'ancrage du cadre* chez chaque débutante, un ancrage exprimé par *une maxime principale* : ce sera l'occasion d'explicitier en quoi cette maxime est représentative de ce qui fonde l'expérience chez la débutante, c'est-à-dire les

croyances, les valeurs et les principes sur lesquels reposent sa continuité et qui inspirent le traitement des situations reconstruites;

- *la cohérence du cadre* chez chaque débutante, une cohérence exprimée par *des maximes secondaires* : ce sera l'occasion d'explicitier la signification de chacune de ces maximes secondaires de manière à permettre au lecteur d'apprécier comment, dans les situations reconstruites, ces maximes s'agencent pour opérer, sans la trahir, la maxime principale;
- *l'intégrité du cadre* chez chaque débutante, une intégrité exprimée par *les deux facettes d'un enjeu (pragmatique et identitaire)* : ce sera l'occasion d'explicitier les circonstances dans lesquelles cet enjeu s'est graduellement posé à l'expérience d'insertion, ce qui permettra au lecteur d'observer comment cet enjeu, par le biais de l'une ou l'autre de ses facettes, conditionne la façon dont chaque débutante transige les situations.

Une fois explicité et décrit ce qui constitue, pour chacune des débutantes, son cadre de restructuration, nous abordons, comme tel, le **processus de la restructuration**, un processus que le lecteur pourra observer à travers un ensemble de situations reconstruites. Chaque situation débute par un court préambule, suivi de l'événement déclencheur ayant suscité la suite transactionnelle à travers laquelle le processus de restructuration peut être « observé ». Ce processus, on s'en souvient, se définit à travers trois logiques transactionnelles qui convoquent, de façon différente, le cadre. Au fil de sa lecture, le lecteur se laissera guider par des encadrés qui viendront ponctuer les épisodes de la situation mettant en évidence l'une ou l'autre de ces logiques et illustrant, au cœur de l'événement raconté, comment le cadre est convoqué. Voyons les trois types d'encadrés qui informeront le lecteur que l'une ou l'autre des logiques transactionnelles est à l'œuvre et ce que chacune sollicite quant aux composantes du Cadre.

Lorsque la situation semble vouloir déroger aux fondements qui animent la débutante, cette situation mobilise davantage l'ancrage de la débutante, un ancrage

qu'exprime la maxime principale; c'est alors une logique d'enracinement qui se met en branle. Cette logique transactionnelle se manifeste, dans la suite des choses, à travers une conduite que la débutante cherche à tenir dans la situation, une conduite qui mobilise la maxime principale. Le lecteur se souviendra que la logique d'enracinement se définit par le rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale : ainsi, dans l'encadré, on retrouvera les énoncés des maximes secondaires qui inspirent les conduites mises en œuvre au cœur des situations pour actualiser la maxime principale. Dans le propos de la débutante, cette conduite à tenir se traduit à travers des gestes et des réflexions qui incarnent les maximes secondaires et veulent accorder la suite des choses sur la maxime principale. Chaque fois que la logique d'enracinement entre en scène, un encadré semblable à celui-ci apparaît, indiquant au lecteur que l'épisode qui suit cet encadré en sera imprégné :

☞ **Logique d'enracinement**

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'énoncé d'une maxime secondaire et
 - ▶ l'énoncé d'une maxime secondaire et
 - ▶ l'énoncé d'une maxime secondaire
- pour assurer le maintien de (énoncé de la maxime principale)

Lorsque la situation confronte la cohérence du cadre, la débutante cherche à rétablir cette cohérence; c'est alors une logique de rétablissement qui se met en branle. La logique de rétablissement se manifeste par un dilemme que la débutante doit résoudre : dans la situation, celle-ci est en porte-à-faux par rapport aux fondements qui l'animent. Le lecteur se souviendra que la logique de rétablissement se définit par un rapport d'incompatibilité qui apparaît entre deux maximes secondaires lorsqu'elles enracent la maxime principale : ainsi, dans l'encadré, on retrouvera l'énoncé de ces deux maximes secondaires dont il faut rétablir la compatibilité pour assurer l'enracinement. Dans le propos de la débutante, ce dilemme soulève une alternative dont chaque option, rappelant l'une et l'autre des maximes secondaires, est examinée pour résoudre l'incohérence. Chaque fois que la

logique de rétablissement entre en scène, un encadré semblable à celui-ci apparaît, indiquant au lecteur que l'épisode qui suit cet encadré en sera imprégné :

☞ **Logique de rétablissement**

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ l'énoncé d'une maxime secondaire et
- ▶ l'énoncé d'une autre maxime secondaire

pour assurer le maintien de (énoncé de la maxime principale)

Lorsque la situation met en péril l'intégrité du cadre, la débutante cherche à préserver cette intégrité : c'est alors une logique de préservation qui se met en branle. La logique de préservation se manifeste, dans la situation, par un risque que la débutante sent devoir considérer : soit la situation menace de déborder des limites à l'intérieur desquelles elle se sent apte à contrôler la suite des choses (facette pragmatique), soit elle risque de ne pas obtenir, dans la situation, la reconnaissance dont elle a besoin à l'égard de son statut d'enseignante (facette identitaire) pour contrôler la suite des choses. Le lecteur se souviendra que la logique de préservation se définit par le rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu : ainsi, dans l'encadré, on retrouvera l'énoncé de l'une ou l'autre des facettes de cet enjeu qui conditionne le maintien de la maxime principale et « interfère » avec son enracinement. Dans le propos de la débutante, ce risque pressenti est palpable à travers la préoccupation constante de contrôler la suite des choses et de contrôler la façon dont les autres la perçoivent. Chaque fois que cette logique entre en scène, un encadré semblable à celui-ci apparaît, indiquant au lecteur que l'épisode qui suit cet encadré en sera imprégné :

☞ **Logique de préservation**

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) et/ou
 - ▶ une limite à ne pas dépasser (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfère(nt) avec

le maintien de (énoncé de la maxime principale)

On le voit, les encadrés s'inspirent directement du schéma explicatif ayant résulté de la théorisation ancrée : en plus d'identifier l'une des trois logiques transactionnelles, chacun reprend explicitement les maximes et/ou les facettes de l'enjeu dont le lecteur pourra observer le correspondant empirique dans l'épisode suivant l'encadré. Cette interposition des encadrés dans le discours des débutantes constituera le moyen, pour la chercheuse, de s'adresser au lecteur dans la section qui suit. C'est un peu comme si le lecteur était invité à l'écoute d'une bande sonore où chaque débutante se raconte à travers quelques situations difficiles vécues lors de sa première année d'enseignement. Les encadrés représentent alors ces moments où la chercheuse appuie sur le bouton « pause » du magnétophone afin d'avertir le lecteur que dans la suite du propos, les efforts de la débutante pour restructurer son expérience passent d'une logique à une autre : ici, il faut porter attention à cette conduite que la débutante veut tenir dans la situation pour enraciner son ancrage; ici, il faut remarquer ce dilemme qu'elle a dû résoudre dans la situation pour rétablir sa cohérence; ici, il faut voir ce risque qu'elle a dû prendre en considération dans la situation pour préserver son intégrité.

2. LA RECONSTRUCTION DU DISCOURS DES DÉBUTANTES

C'est ici que commence, à proprement parler, la présentation du discours de chaque débutante, un discours reconstruit par la chercheuse pour mettre en évidence, chez chacune, la restructuration de son expérience au cours de sa première année d'enseignement. Dans cette reconstruction, la chercheuse a emprunté directement les expressions, les phrases et les mots originellement utilisés par les débutantes, parfois par les mentors, pour rendre plus apparente, mais aussi plus transparente, la démarche de reconstruction des données. Le lecteur repérera facilement ces emprunts qui sont en italiques; le discours des débutantes est complété par la chercheuse uniquement dans le but de le rendre compréhensible.

2.1 La restructuration chez Maude

La présentation de la restructuration de l'expérience chez Maude s'amorce par une brève contextualisation entourant son entrée dans la profession et sans laquelle le lecteur ne pourrait pas comprendre comment l'expérience a permis de formaliser, chez cette débutante, ce que nous appelons son cadre de restructuration. Ce cadre constitue le deuxième aspect que nous aborderons, suivi du processus même de la restructuration, un processus qu'illustrent quelques situations soumises aux échanges et reconstruites par la chercheure.

2.1.1 *Le contexte de la restructuration*

Concernant ses stages d'enseignement en milieu de pratique, Maude ne mentionne pas avoir rencontré de défis spécifiques, tant sur le plan disciplinaire qu'académique : de façon générale, *c'était relativement facile*, évoque-t-elle. Son tout dernier stage a eu lieu dans *une grande école*, avec un groupe d'élèves de 5^e et 6^e années : *une belle classe*, dira-t-elle, avec des *élèves choisis et très calmes qui n'avaient aucune difficulté de comportement, aucune difficulté d'apprentissage*. Puis, au terme de sa formation universitaire, elle obtient, à la même école, un *contrat* pour enseigner *dans une classe de première année* d'avril à juin : c'était *ma classe*, précise-t-elle (en insistant sur le « ma »). *Quand je suis arrivée, l'autre titulaire était partie. C'était moi tous les jours de la semaine, c'était moi toute la journée*. Pour Maude, se voir ainsi confier une classe bien à elle dès la *sortie de l'université* ressemblait à un *rêve* : *j'appelais ça mon contrat cadeau*, dira-t-elle.

À la rentrée scolaire qui suit, Maude est embauchée à la même école; c'est dans ce contexte que nous la rencontrerons. Cette fois, cependant, il s'agit d'un contrat à temps partiel de 50 % réparti *dans trois classes* : 20 % de sa tâche se destine à une classe de sixième année, un autre 20 % concerne une classe de cinquième année et, enfin, un 10 % se fera dans une classe de troisième année. Dans ce contexte de

tâche fragmentée, Maude n'est en présence des élèves qu'une fois par semaine la plupart du temps, et *c'est bien pire* en troisième année : *je ne les vois qu'une journée par neuf jours*, de sorte, explique-t-elle, que *ça va aux deux semaines*, parfois même *aux trois semaines quand il y a des congés* avant que je ne reprenne contact avec eux. C'est *plus long d'établir la relation* avec les élèves, souligne-t-elle : *avec mes premières années, ça avait pris un bon deux semaines avant qu'ils se replacent et qu'ils sachent que c'est Maude maintenant. Alors mes deux semaines se sont échelonnées sur deux mois quasiment. Certains élèves nous essaient jusqu'au mois de novembre.*

Ce nouveau contexte d'exercice professionnel est *complètement différent* de ce que Maude a connu jusqu'à présent et on sent bien, chez elle, une certaine amertume dans le fait de se résoudre à un passage aussi obligé que dévalorisant : *vous autres, vous appelez ça des tâches buffet; moi j'appelle ça des tâches bouche-trou. C'est des trous qu'il faut combler un peu partout. J'enseigne des matières qui touchent l'univers social, les sciences et technologies, les mathématiques (résolution de problèmes), les arts plastiques : des matières que les autres titulaires ne veulent pas enseigner.* En outre, elle sent bien que le fait d'être *un prof une fois par semaine*, comme elle se plaît à le dire, influence la perception que peuvent avoir les élèves à l'égard de son statut au sein de l'équipe enseignante : certains de mes élèves *me voient comme une remplaçante ou une stagiaire*, explique Maude. *Ils ont un maître, et c'est l'enseignante-titulaire : avec elle, ça va bien.* Si j'étais *avec eux-autres tout le temps, ça serait différent parce qu'ils n'auraient pas la même vision de mon rôle.* Par contre, je fais *beaucoup de suppléance dans l'école; dans les autres classes, je ne suis pas vue comme une remplaçante... C'est drôle la perception!*

Dans un contexte d'enseignement aussi diversifié, Maude reconnaît qu'elle a une occasion propice pour réaliser des apprentissages riches et nombreux : *je travaille avec trois enseignantes différentes, qui ont des façons différentes de travailler, je vois plusieurs situations, des comportements différents d'un groupe à l'autre. Tout ça,*

c'est un apprentissage mais ça suppose un rythme exigeant et Maude vient d'apprendre, en septembre, qu'elle est enceinte : *il y a des semaines où je trouve que c'est trop*. Parmi les apprentissages qu'elle fera cette année, mentionnons que la classe de cinquième année représente un défi comme Maude n'en a jamais rencontré jusqu'à présent. Dans cette classe, et avant que ne débute la collecte des données, elle fait l'expérience d'un phénomène qu'elle appelle l'effet d'entraînement et qui va profondément marquer la façon dont elle va appréhender la suite de son parcours. Laissons-la nous raconter : *c'est arrivé en cinquième année. C'est dans ce groupe-là que j'ai appris c'était quoi mes limites. Ils sont vingt-quatre dans la classe, mais on dirait qu'ils sont trente-six! Au début de l'année, les élèves ne me connaissaient pas; peut-être que je n'étais pas intervenue assez vite ou que je n'avais pas mis mes limites. J'ai vécu ça deux ou trois fois un effet d'entraînement: ils commencent à se picosser, ils s'acharnent; la majorité embarque, même les plus fins, et ça dégénère. C'est dur de ravoir le contrôle : il faut arrêter, on ne fait pratiquement plus rien de l'après-midi et on jase des conséquences. Moi, ça, je ne veux pas que ça arrive; je travaille fort pour ne pas que ça arrive...*

2.1.2 *Le cadre de la restructuration*

Voici le cadre de la restructuration chez Maude. Ce cadre se définit, d'abord, à travers une maxime principale fournissant l'idée maîtresse de son ancrage, c'est-à-dire des fondements à l'appui desquels elle compose avec les défis de son insertion; il se définit, ensuite, à travers des maximes secondaires qui expriment la cohérence sur laquelle repose cet ancrage lorsqu'il est mis en œuvre dans les situations; enfin, le cadre se définit à travers les deux facettes d'un enjeu qui rappellent en quoi l'intégrité de ce cadre est parfois menacée dans les situations.

2.1.2.1 *L'ancrage du cadre : une maxime principale. **Le maintien d'une discipline de fer est fondamental** : Du point de vue de Maude, la conduite à tenir dans ce nouveau contexte qui est le sien nécessite *un cadre fermé* et passe par une *discipline de fer* :*

mon travail à moi, c'est de les faire travailler comme il faut. Et à une journée par semaine, j'ai à montrer mes poings. Les élèves, il faut que je les encadre beaucoup, que je les tiennne serrés. Je suis exigeante et sévère avec eux-mêmes. Il y a des choses qui ne passent pas : quand c'est non, c'est non. Plus concrètement, l'établissement d'une discipline serrée repose sur le code disciplinaire déjà établi, que ce soit celui inhérent à l'institution scolaire ou celui inhérent à la classe où elle enseigne : une règle de l'école, un règlement de la classe, pour moi, c'est primordial. Il y a des règlements; il faut les respecter, les appliquer à la lettre. Enfin, cette discipline serrée repose sur le fait que les interventions annoncées aux élèves constituent une sorte d'engagement qu'il faut absolument respecter : pour tenir les élèves serrés, je me dois d'être stable. Ce que je dis, je le fais. C'est toujours la discipline de fer; sinon, ça ne marche pas.

2.1.2.2 *La cohérence du cadre : quatre maximes secondaires. Un travail de collaboration est nécessaire : La base d'une discipline de fer, pour Maude, repose d'abord sur un travail étroit de collaboration avec les autres intervenants touchés par l'éducation des élèves. Cette collaboration est particulièrement nécessaire avec les collègues-titulaires pour faire un suivi serré : c'est important que les élèves sentent que la titulaire et moi, on se parle, on se dit tout. Ça va dans les deux sens : d'un côté, les élèves ne peuvent pas essayer n'importe quoi quand moi je suis là parce que ça va se savoir; d'un autre côté, si ce n'est pas moi qui donne les conséquences, il va y avoir quelqu'un d'autre qui va les donner. On voit comment, pour parvenir à maintenir une discipline de fer, plus particulièrement pour « faire ce qu'elle dit », il sera primordial, pour Maude, d'établir une base étroite d'échanges avec les autres intervenants : c'est important de montrer aux élèves qu'il y a un lien et que je suis au courant de ce qui se passe parce que ça se ressent sur le groupe. Outre la portée disciplinaire dont elle cherche à bénéficier, Maude reconnaît les effets pédagogiques positifs que la communication peut induire pour son enseignement : des fois, un autre peut me parler de troubles ou de cas que moi, je ne vois pas.*

Je suis juste avec tout le monde : La base d'une discipline de fer, pour Maude, renvoie aussi à une valeur de justice qui doit imprégner les conduites en classe. Chez Maude, le souci d'être juste signifie qu'elle doit avoir une attitude impartiale envers les élèves : *j'essaie d'être le plus juste possible avec tout le monde, c'est-à-dire que je n'ai pas de préférence et qu'il n'y a pas de passe-droit à donner*. Mais parfois, la débutante conçoit qu'on puisse être *plus sévère*, notamment lorsque *des élèves différents ou ayant des difficultés particulières se verraient avantagés au détriment des autres* si elle n'était pas assez sévère. En ce sens, elle ne considère *pas* qu'elle est *nécessairement injuste* si elle est *plus sévère* avec certaines élèves qu'avec d'autres : *sinon*, explique-t-elle, *c'est tout le climat de la classe qui en souffre*.

Je décide pour le bien de tous : La base d'une discipline de fer, pour Maude, implique que c'est elle qui *décide pour le bien-être du groupe*. Dans les situations où elle est convoquée, et bien qu'elle évoque implicitement une notion liée au bien commun, cette maxime secondaire renvoie surtout à la dimension de l'autorité et au caractère unilatéral des décisions prises l'égard des événements de la classe, en vertu d'un double statut chez Maude, celui d'adulte et celui d'enseignante, qui la rend légitimement apte à décider dans l'intérêt des uns et des autres : *moi, je le sais ce qu'il faut qu'ils [élèves] fassent dans la journée et pour l'étape. Je suis l'adulte qui s'occupe du groupe; je suis l'enseignante et ce que je décide, c'est pour le bien de tout le monde*. En tant qu'adulte qui assume cette responsabilité, Maude admet qu'elle puisse parfois se tromper : *les élèves ont le droit de faire des erreurs; moi aussi*. Et alors, *si je me trompe, je ne suis pas gênée de le dire et je m'excuse*. Mais dans l'ensemble, c'est à elle que revient toute décision et parfois même au regard d'autres maximes secondaires : *je ne discute pas de ce qui est juste ou ce qui ne l'est pas ; c'est comme ça que ça marche*.

Il faut que l'élève voie la limite : La base d'une discipline de fer, pour Maude, exige enfin que chaque *élève voie la limite* dans laquelle se situent les interactions en classe : lorsque les élèves *savent mes limites, ça va mieux*. Pour Maude, il existe un

réflexe premier chez l'élève qui l'incite parfois à vouloir se soustraire aux règles établies : *si on le laisse aller lorsqu'il déroge aux règles, il va le faire encore*. L'adulte a donc un rôle important à jouer pour rendre l'élève conscient des limites qu'il outrepassé : *il ne faut pas en laisser passer avec un élève qui ne respecte pas les consignes* et il faut que les limites soient clairement établies, qu'elles soient « empruntées » au code disciplinaire de l'école ou de la classe, ou qu'elles soient proprement les siennes. *C'est important que tout le monde voie que j'en ai des limites*. Afin que chaque élève sache bien ce qu'il a ou n'a pas le droit de faire, *il faut des conséquences appliquées dans la constance et pour couper certains comportements, il faudra parfois que ces conséquences « touchent » plus particulièrement l'élève*.

2.1.2.3 *L'intégrité du cadre : les deux facettes d'un enjeu*. On se souviendra qu'à quelques reprises, Maude a vécu des situations éprouvantes où elle perd le contrôle sur les événements en classe, dans le groupe de cinquième année notamment. À partir de ces expériences difficiles, la débutante va constamment se préoccuper d'éviter ce qu'elle a appelé un *effet d'entraînement*. Parallèlement aux efforts qu'elle va déployer pour *encadrer* ses élèves, et plus particulièrement pour contrôler ce groupe agité de cinquième année, Maude va devenir consciente que la façon dont elle est perçue par les élèves a une incidence importante et directe sur le succès ou l'insuccès de ses efforts, comme en témoigne l'anecdote suivante qu'elle rapporte à sa mentor : *j'ai remplacé hier dans une classe de sixième année, raconte-t-elle. Quand l'enseignante de sixième année a annoncé à ses élèves que j'allais suppléer, elle leur a dit : « J'ai une remplaçante demain; c'est Maude, vous la connaissez. Il faut que vous soyez corrects! » Il paraît qu'un élève de la classe aurait alors levé la main et aurait lancé : « On ne peut pas nier, ce n'est pas une remplaçante, c'est un prof! »*.

Il s'est donc formalisé, dans l'expérience de Maude, ce que nous avons appelé un enjeu qui va souvent canaliser le traitement réflexif des situations autour de deux préoccupations. D'abord, une préoccupation davantage identitaire envers la légitimité

de son statut d'enseignante qu'il faut sauvegarder aux yeux des autres acteurs de son insertion, mais plus particulièrement aux yeux de ses élèves, une légitimité sans la reconnaissance de laquelle Maude craint de voir son agir réduit à l'impuissance. Ensuite, une préoccupation davantage pragmatique envers un effet d'entraînement qu'il faut éviter si elle veut parvenir à établir et à maintenir son contrôle dans la gestion quotidienne de la classe, un contrôle dont dépend aussi la reconnaissance et la légitimité de son statut aux yeux des autres acteurs. On le voit, ces deux facettes du même enjeu sont interdépendantes l'une de l'autre.

2.1.3 *Le processus de la restructuration*

Dans ce qui suit, le lecteur pourra « observer » les trois logiques transactionnelles qui se jouent à travers la restructuration de l'expérience chez Maude, partant de sept situations reconstruites par la chercheure. Avant d'amorcer, comme telle, la présentation des situations, donnons-nous une vue d'ensemble des encadrés qui annonceront la présence de l'une ou l'autre de ces logiques transactionnelles au sein du discours de Maude. Ces encadrés reprennent explicitement les composantes du cadre; il faut bien dire, toutefois, qu'au sein des situations reconstruites, seules seront mises en relief les maximes et les facettes de l'enjeu qui sont convoquées dans l'épisode suivant chacun des encadrés.

2.1.3.1 *Les trois logiques transactionnelles*

☞ **Logique d'enracinement**

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire)
 - ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

☞ **Logique de rétablissement**

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre ... et...

- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire)
 - ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

☞ **Logique de préservation**

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu)
- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu)

interfère(nt) avec

- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire)
 - ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

2.1.3.2 *Les sept situations.* Chacune des situations débute par un court préambule, suivi de l'événement déclencheur ayant suscité la suite transactionnelle de l'expérience à travers laquelle le processus de restructuration peut être, d'une certaine façon, « observé ». Chaque encadré comporte un code (en haut, à droite) qui identifie la débutante, la situation et un épisode en particulier, dans le but d'en faciliter le repérage éventuel. Enfin, au terme de l'ensemble des situations, un bref épilogue laisse à la débutante le soin de livrer le mot de la fin sur sa première année d'enseignement.

Situation 1

« Elle me voit comme une remplaçante »

Préambule

Voici la toute première situation que Maude a partagée avec sa personne mentor. Le tout se déroule *en classe de troisième année*, une classe où, rappelons-le, la jeune enseignante s'est vue confier un 10 % de tâche d'enseignement. En troisième

année, le matériel d'enseignement en est un *multidisciplinaire*, c'est-à-dire qu'il intègre au sein même du contenu *la plupart des matières* qu'il faut enseigner : *français* (écrit, lecture, oral), *sciences humaines*, *sciences naturelles*, *arts plastiques*. Le partage du contenu à enseigner ne va donc pas de soi entre Maude et la titulaire de la classe : *c'est plus difficile de couper juste et de bien cerner les matières que j'ai à leur enseigner*, dira Maude. C'est dans ce contexte qu'avec le *groupe de troisième année*, Maude a *vécu un petit problème*.

Déclencheur

Maude raconte : *J'avais des feuilles de préparées et les élèves m'ont dit : « On l'a déjà fait ». Ça m'a pris un petit peu au dépourvu. Pour moi, c'était des sciences humaines, sauf que la titulaire n'avait pas vu ça comme du contenu et elle s'en est servie comme évaluation. Il a fallu que je me retourne assez vite et je n'avais pas grand chose de prêt parce que je n'y vais pas souvent en troisième année.*

<p>☞ Logique de préservation <u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u> ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) et ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfèrent avec ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)</p>	M1.1
--	------

Avec la titulaire de troisième année, il arrive *souvent* que Maude apprenne les choses *à la dernière minute* : *le matin on m'apprend que l'horaire a changé, je n'étais pas informée. Ce n'est pas grave, moi, je finirai par l'apprendre sur le tas*. Maude *trouve* cette situation *difficile* parce qu'elle ne se sent pas considérée de la part de cette enseignante : *je suis vue comme une remplaçante*. C'est comme si la titulaire de la classe de troisième année ne reconnaissait pas la légitimité du statut de Maude, celui d'enseignante à part entière : *je me sens comme une suppléante avec elle. Mais je ne la remplace pas cette journée-là; c'est moi qui prépare mes choses*. Les élèves, *je les vois une journée sur neuf, mais ce sont mes élèves quand même*.

Maude se sent considérée comme une enseignante à part entière avec les autres enseignantes-titulaires avec qui, d'ailleurs, elle travaille en collaboration : *en cinquième ou en sixième année, on se réunit des fois le midi pour parler de ce qui se passe dans la classe*, explique-t-elle. *Ça travaille beaucoup en équipe-cycle. J'ai une très belle relation avec ces deux autres titulaires avec qui je partage un pourcentage de tâche. Par exemple, dans la classe de sixième année, elle dit toujours que c'est sa classe et celle de Maude (c'est Maude qui insiste sur le « et »).* Mais *en troisième année*, il en va autrement : *je me sens à part. Je n'ai jamais assisté à une réunion de l'équipe-cycle de troisième année. Il y a tout le temps quelqu'un pour rappeler que je suis là moi aussi et que je peux participer* : la titulaire de troisième année *n'y pense pas, ça ne vient pas d'elle*. Dans ce contexte où Maude n'est pas reconnue comme une collègue à part entière de la part de cette titulaire, elle est privée de pouvoir miser sur un travail de collaboration pour maintenir sa discipline de fer. On comprend que la débutante soit sensible à ce que ce manque de considération risque d'induire sur le plan du maintien d'une discipline de fer en troisième année : *ça me dérange, parce que je suis avec les élèves. Après, ça se ressent parce que les élèves le savent que je n'ai rien pour eux-autres et à la moindre petite affaire, il y en a qui se permettent de sauter*. Heureusement, cette fois-ci, *je n'ai pas perdu les élèves parce qu'en troisième année, ils sont assez faciles à tenir, mais...*

Maude explique qu'elle a déjà eu des contacts avec cette enseignante de la classe de troisième année l'année précédente et elle avoue avoir *un petit peu de misère* à établir une relation avec elle : *ce n'est pas toujours facile d'établir les bases d'une collaboration avec elle*. La jeune enseignante se souvient : *une fois, j'ai voulu échanger un vendredi pour remplacer une autre enseignante. Elle a refusé cet échange parce qu'elle disait qu'elle n'avait jamais de vendredi de congé*. L'an passé, *je suis allée en camp d'hiver avec les classes du premier cycle. On n'a pas la même vision des choses et je l'ai vu tout de suite*, explique Maude; elle cherche qui *en fait plus que l'autre, si c'est normal, si c'est juste. Moi, je ne regarde pas le temps que j'ai mis. Mais elle, c'est compté. C'est sûr que pour une sortie avec les élèves, il n'y a*

pas de problème, ça ne me touchait pas. Mais quand il s'agit de travailler ensemble, c'est plus dur.

En dépit des irritants qui font obstacle à une collaboration avec sa collègue, Maude va tenter de prendre entente avec elle pour assurer une stabilité dans son enseignement en troisième année et ainsi maintenir sa discipline de fer. Elle la rencontre pour lui proposer de faire le partage de la tâche d'enseignement entre elles. Cette rencontre n'apportera pas les effets escomptés : je misais sur *une certaine ouverture* de sa part. *Moi, ce que je voyais comme solution, c'était qu'on se rencontre 10 minutes au début d'un thème dans le manuel didactique; un thème, ça peut durer trois semaines, un mois, deux mois. J'aurais aimé qu'elle me dise : « On va regarder ça ensemble ou je vais te pister un petit peu ».* Mais Maude ne trouvera pas l'ouverture qu'elle espérait pour assurer sa discipline de fer : *elle m'a revirée, raconte-t-elle. Je me suis fait répondre que ça ne servait à rien de se rencontrer, que le Guide du maître était assez clair.*

☞ **Logique de préservation**

M1.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Le lendemain, elle est revenue me voir, raconte Maude. Elle m'a redit qu'elle avait raison, que c'est moi qui m'étais trompée, que ce n'était pas mon activité, mais la sienne. Cette démarche de la titulaire est blessante pour Maude et l'atteint dans son image professionnelle : je me sentais vraiment nounoune. Non, je n'ai pas aimé ça. Ça m'a surprise et choquée : moi, il faut que je sois ouverte, que je sois disponible et je ne regarde pas le temps que j'ai mis. Mais de son côté, ça ne marche pas. À travers ce refus supplémentaire qu'elle essuie, Maude comprend que la base d'une collaboration est impossible à obtenir avec sa collègue de troisième année : c'est comme si elle me disait « moi, je suis en congé une journée : toi, débrouille-toi, c'est

chacun ses affaires ». En fait, c'est un peu comme si son désir de collaborer était interprété par l'autre enseignante comme un manque d'autonomie professionnelle. Alors, pour préserver son image professionnelle, l'image d'une enseignante à part entière et donc autonome, elle va se refermer sur elle-même, quitte à passer outre à ce qui guide habituellement sa conduite pour assurer le maintien d'une discipline de fer : l'établissement d'un travail étroit de collaboration avec ses collègues. *Moi la coupure est faite. Elle ne veut pas : je vais m'organiser avec mes affaires, elle s'organisera avec les siennes. Je vais faire ma journée, point final.*

Le souci de préserver son image professionnelle est si fort que lorsque l'occasion se présente, quelque temps plus tard, d'initier enfin cette collaboration qu'elle désirait établir, Maude va maintenir sa position de fermeture. En effet, l'enseignante titulaire proposera de faire un échange au niveau du contenu d'enseignement. Mais on sent bien, dans la réponse de Maude, comment elle défend son intégrité face à cette enseignante: *quand elle vient me voir, je me sens « pas fine »*. *Je lui ai dit que mes photocopies étaient déjà faites et que c'était déjà prévu dans ma planification.* Dorénavant, pour composer avec l'incertitude entourant le maintien de sa discipline de fer en troisième année, Maude adoptera une attitude contraire à son principe de collaboration : *j'aurai d'autre chose de prévu. J'y vais au jour le jour et si j'arrive et que l'activité est faite, bien elle sera faite. Je vais m'organiser; je me suis faite à l'idée.* Heureusement, ce qui la prive, ici, de ce qui fonde habituellement sa discipline de fer est un cas isolé : *si je vivais trois relations comme ça avec les profs, admet-elle, ça serait pénible.*

Situation 2

« On n'a pas le droit de sacrer à l'école! »

Préambule

Cette deuxième situation relate un événement qui s'est produit en classe de sixième année où, rappelons-le, Maude intervient une journée par semaine (20 %).

Cette journée-là, Maude avait dû être remplacée au cours de la matinée afin d'assister à un perfectionnement prévu à la commission scolaire.

Déclencheur

À son retour sur l'heure du midi, Maude trouve sur son pupitre un message pas très positif concernant le comportement d'un élève. C'est la suppléante qui a laissé ce compte rendu dans lequel elle indique qu'elle a exigé de la part de l'élève une lettre d'excuse pour le début de l'après-midi, sachant que celui-ci va dîner à la maison. Au retour du dîner, les élèves entrent en classe; mais la lettre n'est pas rédigée.

☞ Logique d'enracinement

M2.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise à l'ancrage du cadre :

- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Il faut qu'il y ait une conséquence, indique Maude, pour que cet élève comprenne qu'il est allé au-delà de la limite permise et il faut aussi qu'il voie que l'on travaille en collaboration *parce que ce n'est pas la seule fois que je vais me faire remplacer.* Elle écrit donc *dans l'agenda de l'élève un mot* à l'intention de ses parents. Elle *demande* aussi à l'élève de venir chercher *son agenda* à l'avant de la classe pour lui *expliquer ce* qu'elle avait écrit : *je ne voulais pas qu'il s'excuse, je voulais qu'il comprenne bien pourquoi il faut une petite conséquence selon le code de vie de l'école et pour qu'il sache de quoi il est question quand il va montrer son message à ses parents.* Mais lorsqu'elle lui *demande* de venir à l'avant de la classe, l'élève lance un juron en pleine classe : « *Ah calvaire!* » Maude est dans tous ses états : *les deux bras m'ont tombé,* raconte-t-elle; *je lui donne une consigne, il me sacre en plein face. Ah ça, je ne l'ai pas pris, mais pas du tout! C'est un manquement au code de vie et à la suite d'une consigne que j'ai donnée, c'est encore pire : c'est un manque de respect envers moi.*

☞ **Logique de préservation**

M2.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) et
- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

*Je l'ai pris tout seul, explique la jeune enseignante; mais l'élève se défend, prétextant que *calvaire, ce n'est pas sacrer*. Maude va se montrer persistante pour bien faire voir à l'élève la limite qu'il a dépassée : *pour moi, c'est sacrer. Mes oreilles ont très bien entendu et c'est à la suite d'une consigne que je t'ai donnée. Je pense que tu joues un petit peu avec les mots. Et il faut que tu saches qu'à l'école, on n'a pas le droit; si je te laisse aller, tu vas le faire encore*. La jeune enseignante décrit soigneusement *les conséquences* qui attendent l'élève à la suite de cet incident et qui découlent de la mécanique disciplinaire mise en place dans la classe de sixième année, une mécanique à laquelle elle prend part dans l'esprit de collaboration à maintenir pour assurer une discipline de fer : *ce soir, il a une note d'excuse à écrire, un mot à faire signer dans l'agenda, plus le mot au code de vie. Demain, s'il n'a pas ses signatures, il y a une perte de jetons et il va avoir une retenue parce que ça va être son troisième devoir non fait cette semaine. J'ai laissé un compte rendu de la situation à la titulaire*. Lorsque Maude *explique* à l'élève l'ensemble du suivi prévu, celui-ci réplique que tout *ça ne le dérange pas*, mais la débutante demeure convaincue de l'efficacité de cette mécanique : *parfois, pour couper certains comportements, pour que ça fonctionne, il faut que ça « touche » l'élève. Il peut avoir une façade, mais dans le fond, je sais que ça le dérange*.*

Le lendemain, une visite était prévue à l'école secondaire avec les classes de sixième année: chaque automne, ces visites veulent faciliter l'intégration des finissants de l'institution primaire qui entrent à l'institution secondaire l'année suivante. Comme Maude le craignait, l'élève est revenu en classe avec une note

d'excuse qui *n'était pas signée*. *Il a manqué sa sortie*, raconte Maude. Au lieu de cela, *il a dû faire du travail personnel avec moi*, dans la classe de *cinquième année*. Maude expliquera que cette conséquence *a eu un gros impact* sur la suite des choses : *cet élève avait un gros laisser-aller*. Il voulait *nous tester et voir jusqu'où on irait*. *Notre limite* (Maude réfère à l'enseignante titulaire et à elle-même), *il l'a atteinte en sacrant en classe et en ne faisant pas signer ses choses*. Depuis, la collaboration sur laquelle sa discipline de fer peut s'appuyer s'est étendue au-delà du territoire de la classe, avec la participation des parents de cet élève : maintenant, *il a un suivi à chaque jour*, rapporte Maude. Ses parents *signent dans l'agenda* et nous, *on regarde dans son bureau si c'est propre, s'il remet ses devoirs*.

Maude n'a aucun *doute* quand à la façon dont il convenait d'agir dans cet incident. Elle a pris les décisions qui s'imposaient pour le bien de cet élève : *quand il a vu la limite, il a commencé à se reprendre*. *Il avait besoin de se faire arrêter*. *Ce que j'ai fait, c'est correct, c'est bon pour lui*. *Il s'en va au secondaire l'année prochaine*. *Il faut qu'il réalise que ça lui appartient de s'occuper de ces choses-là*. Toutefois, lorsque la personne mentor s'enquiert des motifs qui l'incitaient à *ne pas en laisser passer*, la débutante révèle la véritable inquiétude qui animait ses interventions : *c'est sûr que j'aurais pu juste l'avertir, mais lui, c'est un élève qu'il ne faut pas en laisser passer, sinon il va en prendre un pouce*⁸⁸. *Il en a eu des chances*. Au point où elle en est dans l'année, Maude estime qu'*il y a des choses qui devraient être acquises* de la part de cet élève : *les règles de vie sont installées, il faut qu'il roule dedans, qu'il suive le rythme, qu'il respecte les consignes et les règlements de l'école*. La jeune enseignante appréhende clairement un effet d'entraînement qui aurait pu mettre en jeu sa discipline de fer si elle avait laissé aller les choses : *à la fin de la troisième étape, les sixième année vont être plus grands, ils*

88 La débutante déforme une expression familière qui s'exprime plutôt comme suit : «il ne faut pas lui donner un pouce, sinon il va en prendre un pied». Quoiqu'il en soit, le sens qu'il faut retenir derrière les propos de Maude veut surtout indiquer que pour cette débutante, le comportement de l'élève risque de devenir davantage revêche si elle n'intervient pas rapidement pour établir clairement les limites à ne pas dépasser.

vont avoir plus de pouvoir parce qu'ils se donnent du pouvoir. Il faut stopper ça le plus vite possible. Il fallait que j'agisse pour ne pas qu'il (l'élève) en prenne plus large.

Situation 3 **« Je n'ai pas de chouchou dans la classe »**

Préambule

Maude raconte une expérience survenue dans *la classe de sixième année*. L'incident concerne Nathan⁸⁹, un élève qu'elle a *connu* l'année précédente au cours de son *dernier stage* de formation à l'enseignement; Nathan était alors en cinquième année.

Déclencheur

Aujourd'hui, avec Nathan, ça a été difficile, relate Maude. J'avais demandé aux élèves de prendre *un livre* et de faire *de la lecture*, mais au lieu de lire, Nathan *faisait des dessins*, il *a niaisé*, il *a placoté*. Je l'ai *averti plus qu'une fois*, mais à un *moment donné*, il *a perdu plusieurs jetons*⁹⁰. *Ça lui fait mal*, la *perte de jetons*, il *n'aime pas ça quand il en perd*. Au cours de la journée, toutefois, Maude a *connaissance que* Nathan accuse Sophie d'être le *chouchou* en classe. Elle accorde peu d'importance à l'incident : Nathan, *des fois*, il *peut dire n'importe quoi*. *Moi, j'ai pris ça comme une phrase envoyée en l'air*. Ce n'est qu'en fin de journée qu'elle va saisir que quelque chose ne va pas, lorsque Sophie insiste pour qu'elle intervienne auprès de Nathan, celui-ci ayant colporté *toute la journée, qu'elle était le chouchou* de Maude. La jeune enseignante rencontre donc Nathan pour éclaircir l'affaire.

89 Tous les noms désignant des personnes ou des lieux sont fictifs.

90 Le code disciplinaire de la classe repose sur un système basé sur la perte de jetons pour décourager les comportements déviants.

☞ **Logique d'enracinement**

M3.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Nathan ne se défile pas et admet sa conduite. Pour lui, *Sophie est chouchou parce qu'elle n'a pas les mêmes conséquences que les autres élèves*. Quant à lui, il estime qu'il *perd ses jetons plus facilement que les autres* : aujourd'hui, la perte de jetons était *une conséquence* injuste. Maude veut faire voir à Nathan qu'elle a agi dans l'esprit d'un climat à maintenir dans la classe et qu'en toute justice, il a mérité cette perte de jetons : *je n'ai pas de préférences dans la classe, j'essaie le plus possible d'être juste*. La jeune enseignante aimerait que Nathan admette que s'il a perdu des jetons, c'est qu'il a dépassé la limite : *si Sophie ne perd pas de jetons, c'est parce que quand je lui dis une fois d'arrêter, elle arrête. Si je te le dis une fois, est-ce que tu vas arrêter?* Au cours de cette argumentation, Nathan *se met à pleurer* : *c'était la crise de larmes, évoque Maude, parce qu'on ne le comprenait pas*.

☞ **Logique de rétablissement**

M3.2

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Maude éprouve un certain malaise devant la réaction de Nathan. Il y a dans l'incident en cours, en effet, quelque chose de suffisamment important pour qu'un élève de sixième année se laisse aller à pleurer : *c'est rare que les élèves de cet âge-là se mettent à pleurer parce qu'il y a quelque chose qui ne fait pas leur affaire. En sixième année, ils veulent se montrer plus « tough »*. La jeune enseignante est surtout surprise que ce cri à l'injustice vienne de Nathan, un élève à qui elle a enseigné dans le cadre de son stage *l'année passée* : *on a quand même une bonne relation ensemble, ça ne se peut pas qu'il pense que j'aie un chouchou. C'est un non-sens!*

La situation pose alors un dilemme à Maude que l'on peut exprimer, ici, comme une alternative entre deux avenues possibles, mais présentant chacune un inconvénient pour elle. D'un côté, Maude est consciente qu'aux yeux de Nathan, elle n'a peut-être pas été aussi impartiale qu'elle cherche à l'être : *ça m'a dérangée quand il s'est mis à pleurer. Peut-être ai-je laissé voir, malgré moi, que Sophie était mon chouchou... C'est vrai que c'est une élève qui s'implique beaucoup et peut-être qu'on profite du fait qu'elle aime rendre service. Et je ne pensais pas que ça pouvait blesser des élèves. Mais à ses yeux, elle n'a pas trahi sa maxime secondaire : moi, je n'ai pas de préférence; je ne vois pas pourquoi il penserait ça.* D'un autre côté, Nathan a dépassé les limites et ce faisant, il met en péril la discipline de fer que Maude veut établir : certains élèves *sont capables d'arrêter après un avertissement*, explique-t-elle. Mais avec Nathan, *ça prend des conséquences plus marquantes, comme la perte de jetons.* On voit bien comment, au cœur du contexte, la mise en œuvre d'une maxime secondaire « nuit » à une autre : en voulant faire voir à Nathan la limite qu'il ne doit pas dépasser, Maude donne à voir qu'elle a peut-être des préférences pour certains élèves et, donc, qu'elle n'est pas aussi juste qu'elle prétend l'être. Cette incompatibilité entre les deux maximes confronte la cohérence sur laquelle repose sa discipline de fer puisque Nathan chahute, convaincu d'être davantage pénalisé que les autres élèves, et notamment Sophie.

Dans la résolution de ce dilemme, Maude maintient le principe selon lequel il faut que l'élève voie la limite; sur cet aspect, elle ne déroge pas. C'est sur l'autre principe qu'elle en viendra à faire quelque concession. Elle essaie d'abord de faire voir à Nathan qu'elle est juste, évoquant qu'en diverses occasions, elle lui est particulièrement attentionnée : *j'ai essayé de lui dire que les autres élèves pourraient bien penser que c'est lui mon chouchou parce qu'on se taquine ensemble et des fois, je lui fais des petites blagues. Mais Nathan ne le voit pas de cet œil : ça, il ne le voyait pas.* Devant l'impossibilité de lui faire voir qu'elle est juste, Maude fait une proposition à Nathan qui dégage une réceptivité à son malaise, mais qui, en fait, constitue un moyen de maintenir sa discipline de fer: dorénavant, lui dit-elle, *si tu*

trouves que je suis injuste, attends que la période soit passée ou à la récréation et viens me voir. Moi je m'expliquerai : si je trouve que tu as raison, j'agirai en conséquence, et si je trouve que tu as tort, je te donnerai mes raisons. Cette invitation a un effet rassurant qui met un terme au dilemme : *Nathan est parti et il était content*, relate-t-elle; je lui ai montré que j'étais *prête à l'écouter* et *je pense que ça l'a satisfait*. Mais à travers cette proposition, on sent bien que la débutante désire conserver son pouvoir de décider. Pour résoudre ce dilemme, Maude convoque une troisième maxime (Je décide pour le bien de tous) qu'elle plaide explicitement pour appuyer son principe de justice aux yeux de Nathan : d'une certaine façon, elle s'est engagée, auprès de lui, à agir pour son bien. Mais implicitement, sa proposition vise à appuyer sa discipline de fer: en dernier recours, c'est à elle que revient la responsabilité de décider de ce qui est juste ou non.

☞ **Logique de préservation**

M3.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Il faut voir comment, dans cette résolution, une autre logique était à l'œuvre. En effet, dans la proposition qu'elle fait à Nathan, Maude s'inquiète aussi de l'effet d'entraînement que les réactions publiques de cet élève pourraient susciter; elle cherche donc à préserver sa discipline de fer en contrôlant une éventuelle récidive de la part de Nathan. C'est dans l'insistance qu'elle va mettre sur le caractère discret de la démarche qu'elle propose à Nathan que l'on reconnaît cette préoccupation envers un possible effet d'entraînement dans l'éventualité d'une récidive : *je lui ai répété de ne pas faire ça devant tout le monde, parce que c'est sûr que tout le monde va crier à l'injustice. Quand il y en a un qui part, ils partent tous.* Il est primordial, pour Maude, d'éviter l'effet d'entraînement que pourraient initier d'autres récriminations de la part de Nathan. Ici, la débutante donne à voir un raisonnement où elle cherche à s'assurer

un pouvoir décisionnel quant au jugement des événements et ce, quasiment au prix de l'image d'impartialité qu'elle revendique pourtant devant cet élève : *si lui le pense que je suis injuste et qu'il ne le dit pas, avouera-t-elle à la chercheure, ça ne me dérange pas. Mais seulement s'il ne le dit pas aux autres. Je ne veux pas que ça devienne un gros mouvement où tout le monde s'encourage l'un et l'autre. En sixième année, ce n'est pas arrivé encore, mais je veux prévenir pour ne pas que ça se produise.*

Lorsque Maude rapporte l'incident à la titulaire de la classe de sixième année, le lendemain, la réaction chez cette dernière vient, en quelque sorte, sanctionner les craintes que la jeune enseignante entretient quant à la portée possible (effet d'entraînement) de ce genre de reproches de la part d'élèves : la titulaire a été très choquée, raconte Maude. *Elle est intervenue très très rapidement avec tout le groupe afin que le message soit clair : il ne fallait pas que ça se reproduise. Elle a vécu une année où c'est arrivé plusieurs fois qu'elle se faisait dire qu'elle avait des chouchous et ça n'arrête plus.*

☞ **Logique d'enracinement**

M3.4

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire)
pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Au cours de l'entretien durant lequel Maude expose toute cette situation à sa personne mentor, cette dernière partage avec elle des informations qu'elle possède entourant le contexte familial de Nathan, un élève à qui elle a, elle aussi, enseigné : *Nathan est fils unique. Ce n'est pas un enfant difficile, mais il est très sensible : ça n'a pas l'air à la première apparence. Je me souviens quand il est arrivé à l'école, en première année, il a pleuré beaucoup. Il avait peur que sa mère s'en aille. C'est important pour lui de se sentir aimé.* La mentor souligne aussi le divorce récent des parents de Nathan, une séparation qui aurait beaucoup perturbé celui-ci. Elle y voit

une condition susceptible d'expliquer sa vive réaction auprès de Maude : *c'est peut-être un cri d'alarme, il était peut-être désespéré?*

Lors de la rencontre qui a suivi avec la chercheuse, Maude revient sur les informations contextuelles qu'elle a partagées avec la personne mentor concernant Nathan. Les propos que tient la jeune enseignante montre bien toute la conviction qui l'anime quant à cette conduite qu'elle a le sentiment de devoir tenir pour assurer le maintien de sa discipline de fer, une conviction qui, pour le moment, l'empêche de prendre en compte la perspective de l'élève : *je sais que c'est un enfant unique qui a toute l'attention chez eux et qu'il a besoin de beaucoup d'attention. Sauf que c'est un élève qui n'est pas capable de voir la limite : quand on lui dit d'arrêter, il n'arrête pas. Il ne peut pas avoir toute l'attention dans la classe. Il faut qu'il se ressaisisse. Moi, je ne vais pas le ménager parce que ça lui fait de la peine. Il faut que ça le touche : c'est pour ça que ça fonctionne ce système-là.*

Situation 4

« S'en sortir juste d'un seul morceau »

Préambule

La veille de ses présences en cinquième année, Maude est *nerveuse* et dort très mal la nuit. On se rappellera que c'est avec ce groupe d'élèves qu'elle a perdu, à quelques reprises, le contrôle sur les événements de la classe (effet d'entraînement). La situation qui suit illustre, d'une certaine façon, comment il est effectivement difficile, pour Maude, de maîtriser le flot de la vie en classe avec ce groupe de cinquième année. Le tout se déroule dans le contexte d'une reprise au calendrier scolaire qui va impliquer que Maude soit présente deux journées consécutives auprès de ces élèves. En soi, il y a là, pour elle, un défi et elle avouera ironiquement à sa mentor, au terme de la deuxième journée, qu'elle s'en *sort quand même juste d'un seul morceau!*⁹¹

91 « S'en sortir juste d'un seul morceau » est une expression similaire à « défendre sa peau », et dont la signification évoque le degré de difficulté qu'ont représenté, pour Maude, ces deux

Déclencheur

Au cours de ces deux journées avec le groupe en cinquième année, un projet en arts plastiques est prévu à l'horaire. *C'est l'autre groupe de cinquième année qui a choisi cette activité-là*, explique Maude. En effet, les titulaires des deux classes de cinquième année travaillent en étroite collaboration selon une planification conjointement élaborée. Cette activité en arts s'inscrit dans un projet d'équipes qui *demande de la concentration* et semble *assez compliquée* à réaliser, raconte la débutante, inquiète. C'est que dans sa classe de cinquième année, les pupitres sont regroupés en îlots de deux : la titulaire *n'appelle pas ça des équipes, sauf que les bureaux sont collés parce qu'il n'y a pas assez de place*. Or cet aspect organisationnel s'avère *très difficile à gérer avec ce groupe-là*, souligne Maude : *il y a des chicanes, ça voyage, ça parle, il y a du bruit*. Pendant les périodes d'arts plastiques, c'est encore pire: *il faut tout le temps leur dire de baisser le ton, de garder le silence*. Avec ce groupe-là, les élèves voient difficilement la limite à ne pas dépasser.

☞ Logique de préservation

M4.1

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Le matin de la première journée, Maude décide de mettre en place une condition pour maintenir sa discipline de fer. Elle prévient ses élèves : *si aujourd'hui ça va bien, demain on pourra faire le projet en arts plastiques, dans l'après-midi*. L'activité faisant l'objet d'une collaboration entre les deux classes de cinquième année devient donc une activité-récompense sur laquelle la débutante mise pour

journées passées dans la classe de cinquième année au cours desquelles elle a dû, en quelque sorte, se battre pour maintenir sa discipline de fer.

inciter les élèves à respecter les limites. La première journée, cette mesure semble rapporter ses fruits. Maude remarque que les choses se déroulent plutôt *bien* en classe : les élèves ont *travaillé fort*, dira-t-elle. C'est la seconde journée que le climat va se gâcher quelque peu.

Maude raconte : *ce matin, ça n'allait pas trop bien, c'était le bordel. Ces élèves-là ont toujours besoin d'être après moi. Si je réponds à un élève, j'en ai un autre qui me picosse sur le bras. Même si je ne veux pas plus que deux élèves à mon bureau, ils se ramassent 10. Ils ont tous quelque chose à me dire en arrivant, quand ce n'est pas le temps. L'un veut que tout soit juste et que tout soit égal, l'autre fait du bruit avec son stylo; quand je leur dis d'arrêter, je perds le fil de ce qu'il faut que je leur dise. C'est prenant, ça n'a pas de bon sens!* La débutante se sent toujours sur la limite de ce qu'elle se sent capable de contrôler en classe pour assurer le maintien de sa discipline de fer. Pour bien faire voir la limite à ne pas dépasser, elle rappelle aux élèves les conséquences annoncées la veille : *je les ai avertis que je voulais une journée parfaite parce que des arts, on n'en ferait pas.* Ce rappel obtient un certain résultat : les élèves se « replacent » un peu. *La deuxième période se passe bien.* Puis vient *la récréation*, suivie d'une période *en éducation physique* : Maude ne reverra les élèves qu'au retour du dîner. Mais pendant le dîner, l'enseignant d'éducation physique avertit Maude que *cinq ou six des élèves de sa classe de cinquième année ont vraiment été indisciplinés au gymnase.*

☞ **Logique de rétablissement**

M4.2

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et
 - ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Maude est en colère. Elle hésite en réfléchissant au climat qu'elle peut espérer obtenir si elle tient parole et engage l'activité promise en arts plastiques : *ça m'enrage de me faire dire qu'ils n'ont pas été corrects. Ça ne donne pas le goût de*

m'embarquer dans quelque chose qu'ils ont à travailler en équipes. Moi, je vais aller faire des arts plastiques avec eux-autres?...

Un dilemme se présente à Maude quant à la manière dont il faudrait donner suite à la situation, un dilemme qu'elle exprime comme une alternative entre deux voies possibles, mais présentant chacune un inconvénient. D'un côté, si Maude entreprend le projet en arts plastiques, elle *sait* qu'elle *n'aura pas le contrôle* et qu'elle va devoir faire *la police toute la période*; comment, dans ce cas, assurer une discipline de fer lorsque certains élèves ne sont pas capables de respecter la limite? D'un autre côté, si Maude suspend l'activité en arts, elle sent qu'elle trahit son devoir d'être juste envers tout le monde : *je trouve ça plate de pénaliser tout le monde* alors qu'en fait, ce sont seulement quelques élèves qui ne méritent pas de faire l'activité.

La résolution de ce dilemme se concrétise en deux volets, au retour du dîner, à travers une sorte de compromis qu'elle arrange pour la suite des choses. Maude va maintenir le principe d'une limite à ne pas dépasser en retirant l'activité en arts plastiques (ce faisant, elle dérogera à son principe de collaboration; nous y reviendrons dans l'épisode qui suit); mais elle va aussi faire une concession sur ce même principe d'une limite à faire voir à l'élève, comme pour compenser la perception d'injustice que ce retrait pourrait susciter chez les élèves. Ainsi, la jeune enseignante applique d'abord la conséquence prévue au non-respect d'une limite à ne pas dépasser. Elle leur explique que l'engagement initial n'a pas été respecté : *il est décevant de se faire dire par l'enseignant en éducation physique que certains d'entre vous n'ont pas été corrects*, explique-t-elle; *la journée d'hier a bien été, mais que ça n'a pas été excellent et l'atmosphère de la classe n'est pas propice aux activités d'arts*.

En contrepartie, elle propose un autre projet, en sciences humaines cette fois, et qu'on peut voir, ici, comme une compensation à l'impression d'injustice que crée cette décision auprès des élèves. À ce moment de la situation, Maude cherche un

moyen d'apaiser le tumulte et de terminer la journée sans trop de difficultés. Elle propose aux élèves une « seconde chance » : *si tout se passe bien* le reste de l'après-midi, dit-elle, *on va faire le projet de sciences humaines*. Pour Maude, il y a là un souci de mobiliser les élèves autour de la tâche à accomplir : puisque le projet en arts plastiques ne semble pas avoir constitué une motivation suffisante pour inciter les élèves à respecter les limites, peut-être celui de sciences humaines fera-t-il mieux? Ils *ont très hâte de commencer et de se regrouper en équipes* pour y travailler, explique-t-elle. Ainsi, ce projet en sciences humaines vient neutraliser l'impression d'injustice que le retrait du projet en arts plastiques avait suscitée et devient maintenant l'« activité-récompense », « *si tout se passe bien* », et sur laquelle Maude espère maintenir sa discipline de fer.

☞ **Logique de préservation**

M4.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Dans cette résolution, on l'a vu, Maude est allée à l'encontre du principe de collaboration qu'elle prône habituellement pour préserver sa discipline de fer et éviter un effet d'entraînement qu'elle craint sans cesse avec ce groupe d'élèves en cinquième année. Ce choix de « trahir » son propre principe de collaboration ne va pas de soi, d'autant plus qu'elle sait qu'il en découlera des conséquences : à cause de *la discipline de fer* qu'il faut maintenir, *il y a des choses qu'on met de côté et à la fin de l'étape, on est en retard sur les autres* élèves de cinquième année. *Les activités que les autres* élèves de l'autre classe *font* (comme voir un *spectacle, regarder un film*), *on ne les fait pas parce qu'on n'a pas le temps*. Mais dans la situation en cours, cette collaboration avec l'autre classe de cinquième année a pour conséquence d'entraver au lieu de soutenir le maintien de sa discipline de fer. De même, lorsqu'elle annonce l'annulation du projet en arts plastiques, certains élèves

s'insurgent, menaçant encore davantage le climat déjà fragilisé de la classe : « *c'est pas juste!* ». Ainsi, ce n'est pas uniquement dans l'optique de compenser pour un principe de justice auquel elle déroge que Maude propose le projet en sciences humaines, mais aussi pour tenter de repousser un éventuel effet d'entraînement; or, qu'elle maintienne ou non l'activité en arts plastiques, les deux options comportent un risque pour sa discipline de fer.

La suite de la période du début de l'après-midi se déroule sans trop de heurt jusqu'à la pause. Au retour de la pause, toutefois, les élèves sont agités et le contrôle du groupe s'en trouve, encore une fois, éprouvé : *ça a pris dix minutes avant qu'ils ne reprennent leur place en silence*, raconte Maude. Ici encore, la débutante se trouve à la limite de ce qu'elle est capable de contrôler en classe pour assurer le maintien de sa discipline de fer. À nouveau, elle rappelle l'entente fixée quelques minutes plus tôt : *je les ai avertis que s'ils n'étaient pas en silence, j'allais leur trouver du travail. J'avais apporté avec moi un petit questionnaire assez plate (monotone) à leur faire remplir*, raconte-t-elle, au cas où les choses n'iraient pas bien. On le voit, le projet en sciences humaines répondait à un souci d'être juste avec tout le monde chez la débutante, mais il visait aussi à éviter un effet d'entraînement. Autrement dit, Maude va respecter son principe de justice à la condition qu'elle soit capable de faire voir la limite à ne pas dépasser. Suite au rappel à l'ordre de la jeune enseignante, le climat se calme un peu, mais dès qu'elle amorce les explications entourant le projet en sciences humaines, *ça recommence à parler*.

☞ **Logique de rétablissement**

M4.4

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et
 - ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

À nouveau, Maude se retrouve face à un dilemme semblable à celui précédemment explicité. D'un côté, si elle entreprend le projet en sciences humaines,

elle sait qu'elle n'aura pas le contrôle. Dans chaque équipe, réfléchit-elle, il y a peut-être un élève qui aurait dépassé la limite, qui n'aurait pas écouté, pas travaillé, qui se serait obstiné. D'un autre côté, si Maude annule le projet en sciences humaines, elle est consciente que *ce n'est pas juste pour ceux qui sont corrects, qui vont bien*. Ceux-là, reconnaît-elle, *on les oublie, ils perdent là-dedans*. Comment maintenir une discipline de fer en évitant de commettre une injustice envers les élèves dont le comportement est adéquat ? Comment maintenir une discipline de fer en faisant voir la limite aux élèves qui y dérogent sans toutefois complexifier davantage la situation ? *Je ne peux pas dire que la moitié va faire le projet et que l'autre moitié ne le fera pas...*

Pour résoudre ce dilemme, Maude va, encore une fois, maintenir le principe selon lequel il faut que l'élève voie la limite; sur ce principe, elle ne déroge pas. C'est sur l'autre principe (être juste avec tout le monde) que la résolution va se jouer. La jeune enseignante met fin au brouhaha persistant qui menace sans cesse sa discipline de fer, indiquant par là que la limite est atteinte : *séparez les bureaux, c'est fini!* Comme plusieurs élèves s'insurgent, Maude les rassure : *le projet, on ne le perd pas, c'est simplement qu'on va le faire à un autre moment*. Elle s'efforce de leur faire voir le bien-fondé de sa décision : *je leur ai expliqué que si je fais ça, c'est pour le bien-être du groupe et que la journée qu'ils allaient faire le projet, tout le monde allait être en mesure de bien le faire et de bien travailler : en avant-midi, par exemple, où votre niveau d'écoute est plus élevé, précisera-t-elle*. Pour réaliser ces deux types d'activités, ajoute-t-elle, *il fallait être concentré et un vendredi après-midi, ce n'était pas le meilleur moment*. Autrement dit, la débutante résout ce dilemme en convoquant une troisième maxime (Je décide pour le bien de tous) dans la situation. En faisant appel à cette maxime, Maude donne à voir un raisonnement où il existe un critère supérieur au principe de justice, celui du bien-être de tous les élèves. La jeune enseignante réussit, en argumentant, à faire voir autrement la situation à ses élèves, mais elle admet que cette fois, le compromis a été plus difficile

à négocier : *en dernier, dira-t-elle, je faisais des farces avec eux-autres; même avec ceux qui étaient le plus choqués, c'était correct.*

☞ **Logique de préservation**

M4.5

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Dans la résolution de ce dilemme, il y avait une autre logique à l'œuvre. On l'aura remarqué, il n'y avait pas que le souci, chez Maude, de s'assurer que *tout le monde allait être en mesure de bien faire* l'activité derrière sa décision de retrancher le projet annoncé en sciences humaines. Dans la foulée des commentaires formulés par l'enseignant d'éducation physique et du climat qui régnait dans la classe depuis le retour du dîner, Maude a craint sans cesse l'effet d'entraînement qui lui aurait fait perdre totalement le contrôle du groupe. C'est d'ailleurs sous la pression qu'occasionne cette préoccupation constante de préserver sa discipline de fer qu'elle propose les activités en arts et en sciences comme des récompenses aux bons comportements; ce choix va considérablement complexifier la mise en œuvre de la maxime secondaire « faire voir une limite aux élèves » puisqu'elle ouvre la voie à des déceptions grandissantes qui génèrent des réactions qu'elle doit gérer par la suite. Dans l'échange ayant suivi cette journée tumultueuse, on sent bien, dans les propos de la débutante, tout le poids de cette menace à l'égard de sa discipline de fer et qui oriente fortement la résolution du dilemme. Elle avouera à sa mentor qu'elle *ne sait pas ce qu'elle aurait pu faire d'autre* pour se sortir de cette impasse où elle se trouvait : *je ne me serais vraiment pas vue continuer dans le projet. Ça aurait été le bordel*, admet-elle. *Ce qui marche le mieux*, pour maintenir ma discipline de fer, *c'est quand chacun s'occupe de sa feuille à sa place. Ça prend un travail où ils sont tout seuls, isolés, sans se faire déranger, sans parler, sans pouvoir se lever. Et malgré ça, certains réussissent à dépasser la limite et déranger.* On comprend ainsi que la

troisième maxime convoquée pour résoudre le dilemme (Je décide pour le bien de tous) représentait aussi, du point de vue d'un effet d'entraînement à éviter, le moyen ultime de conserver un contrôle dans la situation. Il était devenu plus important, pour Maude, de décider (pour le bien de tous) que d'être juste; cette maxime était interpellée dans sa dimension spécifiquement décisionnelle⁹².

Enfin, Maude est satisfaite d'avoir réussi à faire comprendre à ses élèves, à travers le dénouement de cette situation, que les conséquences annoncées représentaient la limite qu'il ne fallait pas dépasser; sur ce point, la débutante est fière de n'avoir pas flanché : *le fait que j'aie fait ça après-midi, explique-t-elle, ils vont savoir que la prochaine fois que je vais le dire, je vais le faire! C'est ça qui est important qu'ils sachent, conclut-elle.*

Situation 5

« Il n'y a rien qu'il ne m'a pas dit »

Préambule

Jacquelin, un élève de la classe de cinquième année, fut l'objet de plusieurs échanges avec la personne mentor et la chercheur. La présente situation (de même que la suivante) concerne l'expérience que Maude a vécue auprès de cet élève. Jacquelin est un *élève performant* qui tient beaucoup à *ses résultats scolaires*. Ses parents étant séparés, celui-ci *vit avec son père*. Selon les intervenants qui l'entourent, Jacquelin vivrait un fort sentiment d'abandon à la suite de cette rupture familiale qui pourrait expliquer son agitation en classe. Le père de Jacquelin, très présent à son fils,

92 La maxime « Je décide pour le bien de tous » porte, en elle-même, deux visées sur le plan expérientiel : l'une en lien avec un souci éthique (le bien de tous) et l'autre, en lien avec un souci d'autorité ou de contrôle (Je décide). Effectivement, nous avons considéré, au cours de la démarche d'analyse, la possibilité de scinder cette maxime pour en faire deux maximes secondaires plus spécifiques; après avoir examiné la portée de cette opération sur l'ensemble des situations chez cette débutante et sur le sens général qui pouvait s'en dégager, nous avons préféré la conserver telle qu'elle fut formulée par Maude en tant qu'expression d'une facette de son savoir pratique. Cette maxime « à deux volets », celui, notamment, de mettre en évidence un « double jeu » sur lequel mise souvent la débutante dans les situations difficiles et qui s'avère révélateur d'un certain mode transactionnel chez elle, comme un double message dont elle tire parfois profit pour se tirer d'affaire dans les situations difficiles.

entretient des liens étroits de collaboration avec les intervenants de l'école. Ainsi, lorsqu'il est constaté que les résultats scolaires de Jacquelin commencent à souffrir de ses écarts de conduite, le père accepte que son fils prenne une *médication* pour améliorer son degré de *concentration* en classe. En outre, il est convenu de faire un *suivi quotidien* par lequel l'enseignante titulaire ainsi que Maude communiqueront au père leur appréciation du *comportement* de Jacquelin à l'école.

Déclencheur

*Avec cet élève-là en particulier, relate Maude, j'en avais entendu parler que c'était difficile avec les stagiaires et les remplaçantes. Je me suis fait dire qu'il fallait avoir une bonne relation avec lui parce qu'avec les spécialistes et son professeur, c'était difficile. Et effectivement, dès sa première rencontre avec Jacquelin, Maude sait à quoi s'en tenir : t'es juste une remplaçante, m'a-t-il lancé ; et avec les remplaçantes, moi, je ne suis jamais fin!*⁹³

<p>☞ Logique de préservation</p> <p><u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale) 	M5.1
--	------

Pour Maude, il est clair que la façon dont Jacquelin perçoit son statut interfère directement sur ses efforts à maintenir une discipline de fer en classe. Avec cet élève en particulier, la jeune enseignante sera très sensible aux comportements qui portent atteinte à son image professionnelle puisque, pour elle, c'est aussi son autorité que ces comportements mettent en péril. À plusieurs occasions, dans les échanges, elle rapporte comment, avec Jacquelin, elle insiste inlassablement sur son statut

⁹³ Il importe que le lecteur sache que cette situation résulte d'une reconstruction de la chercheuse. Elle ne sera pas circonscrite autour d'un seul événement, mais regroupera plutôt quelques moments-clés de l'ensemble de l'expérience de Maude avec Jacquelin et que la chercheuse a sélectionnés dans le but explicite de mettre à l'avant-plan une logique dans laquelle se sont souvent inscrites les transactions avec cet élève : la logique de préservation.

d'enseignante à part entière : *non*, répètera-t-elle souvent, *je ne suis pas une remplaçante, je ne suis pas une stagiaire. Je suis ton prof une fois par semaine. Et bien que je sois moins présente que la titulaire, il faut que tu respectes quand même les consignes*. En plus des efforts pour rectifier la perception de Jacquelin à son égard, Maude *n'en laisse pas passer* avec lui. Elle intervient chaque fois qu'elle sent qu'il déborde la limite, chaque fois qu'il met en péril, par ce débordement, la légitimité de son statut d'enseignante : Jacquelin doit alors « réparer » son incurie par des excuses aussi directes qu'immédiates. Les événements suivants illustrent comment le maintien d'une discipline de fer est lié à l'image professionnelle qu'il importe à Maude de préserver.

Un jour, la jeune enseignante raconte comment Jacquelin a explosé parce qu'*il n'avait pas eu la note qu'il espérait. Il était en colère*, explique Maude; *lui, il faut qu'il performe, qu'il réussisse, sinon il se choque. En plus, tout le monde a été témoin de l'incident dans la classe : ça, ça l'a piqué au vif. Il m'a lancé : « T'es même pas bonne pour enseigner! » Moi, sur le coup, je le laisse faire. Sauf qu'après, je me rends compte qu'il a manqué de respect, puis royalement!* Les paroles de Jacquelin dépassent la limite en ce qu'elles portent atteinte à son image d'enseignante, une image dont la légitimité est liée à la compétence que cet élève vient directement de mettre en cause : *il m'a rentré dedans*, souligne-t-elle. *Moi, c'est bien dommage, mais je n'accepte pas ça, c'est un manque de respect! Il fallait qu'il s'excuse. Et il l'a fait : la tête basse, mais il l'a fait.*

Un autre matin, *Jacquelin* entre en classe et Maude comprend que *sa médication ne fait pas encore effet*. Celui-ci chahute et parle très fort. Maude rappelle les limites à ne pas dépasser : *je l'ai averti, mais il me regardait et faisait des soupirs d'impatience*, en me disant : « *T'as pas rapport! Je ne faisais rien!* » Maude se sent piquée de cette façon incorrecte de s'adresser à une enseignante et qui met en péril sa discipline de fer : *tu vas t'excuser, exige-t-elle, je ne me fais pas parler comme ça. C'est un manque de respect!* Jacquelin s'excuse, un peu à la légère. *Assis sur son sac*

d'école, il boude. Comme *la directrice s'adonnait à passer, elle a vu comment il agissait*. Jacquelin est donc parti au bureau de la directrice, le temps que sa médication fasse effet, expliquera Maude. *Vingt minutes plus tard, il est revenu dans la classe, la tête entre les deux jambes : son petit passage chez la directrice, ça avait vraiment eu un impact*, celui de lui faire voir la limite à ne pas dépasser.

Cette sensibilité à l'égard du statut d'enseignante à part entière qu'elle sent devoir protéger est d'autant plus « apparente » lorsque l'on met en parallèle un autre incident ayant suscité, chez elle, une réaction tout à fait contradictoire. Le tout s'est déroulé en fin de journée, à un moment où *tout le monde était parti* : il ne restait que Maude et Jacquelin dans la classe. Maude se souvient. Jacquelin *m'a dit* : « *Ton chum, il ne doit pas être bien beau* ». Je lui ai demandé : « *Pourquoi tu me dis ça?* ». Il dit : « *Bien parce que pour sortir avec toi, tu sais...* » (Jacquelin fait référence à l'apparence physique de Maude). Cette remarque extrêmement désobligeante dénigre directement l'image personnelle de Maude. Pourtant, la débutante n'exigera pas la moindre excuse et demeurera parfaitement stoïque face à cette remarque qui porte une atteinte directe à son intégrité personnelle. Elle va même interpréter les propos de Jacquelin comme une marque d'appréciation envers elle : *moi, vraiment, ça ne m'a rien fait, ça ne m'a pas dérangée. Je me suis dit que c'est peut-être sa façon à lui de me dire qu'il apprécie quand je suis là*. Aux yeux de Maude, cette remarque déplacée ne représente aucune menace pour sa discipline de fer; elle ne cherche même pas à faire voir à Jacquelin qu'il dépasse une limite, ne serait-ce que celle de la bienséance. La réaction de la jeune enseignante envers l'élève est empreinte de tact et de bienveillance : *d'abord, lui fait-elle remarquer, ce que tu dis, c'est blessant. Mais tu sais, Jacquelin, moi aussi je t'aime. Et je te trouve bien beau*. Pour la première fois, et uniquement dans ce cas précis, Maude prend en considération l'influence possible du facteur familial sur l'attitude de Jacquelin pour expliquer son inconvenance : *son père m'a dit que depuis que sa mère est partie, il teste tout le temps pour voir si on ne le laissera pas tomber. En sachant ça, c'est plus relatif*.

Au-delà des efforts de la débutante pour maintenir une discipline de fer, il y avait toujours, auprès de Jacquelin, le souci très présent de sauvegarder le caractère légitime de son statut d'enseignante et que cet élève ne lui reconnaissait pas au départ, une légitimité sans la reconnaissance de laquelle sa discipline de fer était souvent mise en péril : j'ai appris *beaucoup* avec lui, mais *lui aussi, il va avoir appris que dans la vie, il n'aura pas des comptes à rendre juste à une personne*, explique Maude. *Quand il a vu que si moi j'écrivais quelque chose pour son père dans l'agenda, ça avait autant d'importance que si c'était la titulaire, probablement que le déclic s'est fait. Il doit s'être dit : « Ce n'est pas juste une stagiaire qui est là une fois par semaine ».*

☞ **Logique d'enracinement**

M5.2

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Au fil des divers incidents qui se sont produits au cours de l'année et que Maude a partagés avec la mentor et la chercheure, Jacquelin est rapidement devenu « unique » à ses yeux. *Il n'y a rien qu'il ne m'a pas dit*, évoque-t-elle. *Au début de l'année, je ne pouvais pas dormir la nuit, je pensais juste à son attitude en classe. C'est sûr qu'il y a d'autres élèves qui ont été difficiles, mais ça n'a pas été aussi marquant.* Avec la prise de médication, toutefois, le comportement de cet élève s'est transformé, marquant ainsi positivement la nature des échanges en classe. Maintenant, Jacquelin *n'a plus de suivi journalier parce que ça va bien*. Maude remarque qu'*il est plus affectueux : je ne pensais jamais jamais jamais qu'on en arriverait à un point aussi positif dans la relation, avoue-t-elle.* Mais pour parvenir à un tel résultat, la débutante a dû déployer beaucoup d'énergie avec cet élève, notamment pour qu'il voie la limite : *ça a été long pour établir la relation avec lui. Jamais je n'aurais eu ça au début de l'année. J'ai beaucoup investi avec Jacquelin parce que c'était lui qui était le plus difficile à encadrer. Aujourd'hui, c'est très*

payant. Si ça a marché avec lui, explique-t-elle, c'est parce qu'il a su tout de suite c'était quoi mes limites. Ce que je disais, ce n'était pas dans le vide : je le faisais.

Situation 6 **« Le vol de chocolat »**

Préambule

Voici la seconde situation concernant l'expérience de Maude auprès de Jacquelin. Pour situer le lecteur, mentionnons que cette journée-là, Maude avait remplacé la titulaire de l'autre classe de cinquième année, une classe située dans un local voisin à celui où elle enseigne habituellement. La situation commence en fin de journée, au moment où les élèves s'apprêtent à retourner à la maison.

Déclencheur

Maude nous met en contexte : *la journée était finie, c'était le temps qu'on parte. À un moment donné, j'entends crier; les voix venaient de la classe de cinquième (où Maude enseigne habituellement un 20 % de sa tâche). Je reconnais la voix de Jacquelin. Je m'avance dans le corridor. Quand je suis arrivée, Jacquelin était en train de se tirailler avec Patrick et Sandrine.*

<p>☞ Logique d'enracinement</p> <p><u>Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :</u></p> <p>▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)</p>	M6.1
---	------

À cet instant précis, Maude est convaincue que Jacquelin est en faute. Plus tôt le *matin*, elle avait dû intervenir en raison de son comportement perturbateur. Maintenant, comme *c'est lui que j'entendais crier et que je voyais bouger*, explique-t-elle, *moi dans ma tête, j'étais certaine que c'était lui le coupable*. Maude fait donc sortir Patrick et Sandrine de la classe, mais garde Jacquelin avec elle : *ce fut la crise de larmes, l'hystérie! Il me disait qu'il n'avait rien fait, que ce n'était pas lui. Moi, dans ma tête, je n'étais pas sûre encore qu'il n'avait rien fait, je doutais un petit peu*. Maude croit que Jacquelin cherche à s'innocenter pour se soustraire à son

intervention. Elle se fait donc insistante pour qu'il voie la limite à ne pas dépasser et admette son tort : *parce que la première fois qu'on intervient avec Jacquelin, il n'a rien fait. Sauf qu'il faut continuer, il faut aller plus loin.* Elle demande à Jacquelin *d'aller s'asseoir et de se calmer. Il ne voulait pas,* évoque-t-elle, *il était debout et tapait du pied* en disant « *ce n'est pas moi* », *il faisait des grimaces. Quand Jacquelin est en colère ou si quelque chose ne fait pas son affaire,* il réagit fortement et ses réactions sont parfois convulsives. Il se met à faire toutes sortes de mimiques, *des gestes ou des faces : c'est comme des tics,* explique Maude.

<p>☞ Logique de rétablissement <u>Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :</u> Un choix à peser entre ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)</p>	M6.2
--	------

Entre-temps, Sandrine *revient dans la classe* pour avertir Maude qu'effectivement, Jacquelin *n'a rien fait : ça m'a ouvert les yeux,* raconte Maude. Une fois seule avec Jacquelin, *j'ai fermé la porte et je lui ai demandé de me raconter ce qui s'est passé. Je lui ai dit que j'étais bien prête à l'écouter, mais quand il allait être prêt à me parler, pas à me crier par la tête. Il s'est calmé un petit peu.* Jacquelin explique alors à Maude que Patrick *a volé un chocolat : « je lui ai dit que ce n'était pas à lui, mais Patrick ne m'écoutait pas, puis il prenait et déballait le chocolat. Je ne trouvais pas ça juste qu'il prenne les chocolats des autres »*, défend Jacquelin.

La suite à donner à cette situation aura posé à Maude un dilemme que l'on peut exprimer, ici, comme une alternative entre deux avenues possibles, mais présentant chacune un inconvénient pour elle. D'un côté, Maude est consciente qu'en essayant de faire voir la limite à Jacquelin, elle a fait une erreur. Elle réalise le caractère arbitraire de son intervention et comprend qu'un garçon comme Jacquelin puisse en avoir été particulièrement heurté : *oui, peut-être que je n'ai pas été juste; à ce moment-là, je ne le savais pas. Jacquelin, c'est un petit gars qui veut que tout soit,*

juste, que tout soit égal. Quand il a vu Patrick prendre un chocolat qui ne lui appartient pas, pour lui, c'était terrible. Et il ne se gêne pas pour le dire quand c'est injuste. Pour lui, j'avais été très injuste et il a réagi comme rarement il réagit. Mais d'un autre côté, admettre qu'elle se soit trompée ne semble pas non plus satisfaisant. C'est comme si elle avait à porter seule un blâme qu'elle considère devoir être partagé : il n'a peut-être rien fait sauf que ce n'est pas une raison pour me crier par la tête. Il a manqué de respect. Ce n'est pas à moi à me sentir mal, fait-elle valoir à la personne mentor. Moi, j'ai essayé de faire mon travail, c'est tout. Et il me semble que j'ai assez d'assurance pour dire que là, il a exagéré. On voit bien comment, au cœur du contexte, une incohérence se soulève entre les deux maximes secondaires : c'est peut-être vrai qu'elle n'a pas été juste, mais de son côté, Jacquelin n'a pas respecté la limite.

Pour résoudre ce dilemme, Maude ne fait aucune concession quant à la limite qu'il lui faut faire voir à Jacquelin, mais elle concédera sur son principe de justice en lui présentant des excuses. Ainsi, la débutante tente d'abord de faire voir à Jacquelin que si elle est intervenue de la sorte, c'était à cause de ses cris. [Autrement dit, elle convoque une troisième maxime (Je décide pour le bien de tous) qu'elle plaide implicitement à travers son propos et qui veut laisser entendre qu'elle n'a pas pu assumer adéquatement son rôle de décider pour le bien de Nathan parce que celui-ci, de son côté, n'a pas su voir la limite]. Jacquelin résiste d'abord à admettre, mais elle insiste : *tu n'as pas crié, mais je t'entendais jusque dans l'autre classe : pour moi, c'est crier. Moi, je suis intervenue parce que tu criais.* Elle évoque ensuite le caractère démesuré de sa réaction lorsqu'elle lui a demandé de rester en classe : *est-ce normal que tu te mettes à crier et que tu me fasses une crise parce que je te demande de rester, que ce n'est pas de ta faute, que je suis injuste? Moi, je te respecte parce que je te laisse me parler et parce que je ne te fais pas de grimaces quand je te parle.* Cette fois, Jacquelin *baisse les yeux* et Maude y voit le signe qu'il avoue ses torts. Elle poursuit alors en admettant avoir fait un accroc à son principe de justice : *tu me dis que ce n'était pas toi le responsable; je suis d'accord. Demain, je vais régler ça*

avec Patrick. *Je m'excuse, j'ai fait une erreur. Moi, j'ai pensé que c'était toi. Ça arrive de faire des erreurs. Puis moi aussi j'en fais. Est-ce que tu acceptes mes excuses?* Jacquelin, un peu surpris, répond *oui* et se met à rire un petit peu.

☞ **Logique de préservation**

M6.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de faire voir la limite à l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

À travers la résolution du dilemme, une autre logique était à l'œuvre. En effet, bien qu'elle sache que Jacquelin éprouve des difficultés à contrôler ses émotions, Maude supporte difficilement ses réactions « grimaçantes » qu'elle perçoit comme une opposition et un manque de respect mettant en péril son statut d'enseignante à part entière : *il n'a pas d'affaire à me crier après et à me faire des grimaces parce qu'il n'est pas d'accord avec ce que je dis. Quand il fait cela, il dépasse la limite et menace la discipline de fer. Quand je parle et qu'il me fait des grimaces ou des faces, c'est un manque de respect, puis moi, je n'aime pas ça : ça ne se fait pas.* La suite est éloquent pour montrer comment il est important, pour elle, de rétablir une certaine dignité quant à son image d'enseignante. Puisqu'à l'évidence, elle a commis une erreur sur la personne au cours de son intervention, elle va accepter d'admettre avoir dérogé à son principe de justice en s'excusant auprès de Jacquelin à la condition que celui-ci admette, de son côté, avoir dépassé la limite dans ses réactions avec elle. La jeune enseignante exige que Jacquelin présente ses excuses puisqu'elle n'est pas seule en faute : *j'admets que j'ai eu mes torts, mais toi aussi tu en as eu en dépassant la limite et je veux que tu les reconnaisse. Toi aussi, il faut que tu me fasses des excuses parce que me faire faire des grimaces comme ça, je n'aime pas ça.* Lorsqu'elle raconte l'incident à sa mentor, la débutante précise qu'au moment où Jacquelin s'est excusé, *il ne la regardait pas* dans les yeux. Ce détail serait demeuré tout à fait anodin si Maude ne l'avait pas souligné comme une étape importante de

son intervention, ce qui indique à quel point il était nécessaire, pour elle, de faire respecter son statut d'enseignante que le comportement de Jacquelin, en dépassant la limite, avait offensé. Elle indique comment elle s'assure, auprès de cet élève, que ce geste d'excuse soit entouré du plus grand sérieux : *non, moi je vais prendre tes excuses quand tu vas me regarder. Il m'a regardée, puis il les a faites* (ses excuses), raconte-t-elle. *Et là, je l'ai laissé sortir.*

Situation 7 **« Une histoire d'intimidation »**

Préambule

Cette dernière situation met en scène un autre élève de la classe de cinquième année : Benny. C'est par le biais des échanges entourant Jacquelin que Maude abordera le cas de Benny pour la première fois avec la chercheuse. Elle déplorait, alors, le comportement « exagéré » que cet élève démontrait et qui avait parfois l'effet d'un incitatif à l'indiscipline, notamment auprès de Jacquelin. Dans le cadre des entretiens qui ont suivi, on comprendra que Benny éprouve un problème de *santé mentale*, sans, toutefois, que la nature exacte de ce problème ne soit jamais mentionnée. *Les autres font juste le regarder et c'est comme s'ils voulaient lui faire mal*, dépeindra Maude. *Il se fait accrocher juste un peu et c'est comme si tu avais voulu le pousser : c'en est quasiment paranoïaque*. Il semble que ces réactions se soient aggravées *depuis les vacances du temps des Fêtes* et un suivi a donc été entrepris avec la titulaire de la classe, dont Maude ignore cependant les détails : *moi, je ne suis pas au courant*, indique-t-elle; mais je sais que Benny *se rend au Centre hospitalier tous les mardis*.

Déclencheur

Cette situation s'amorce à l'heure de pointe du dîner, alors qu'au son de la cloche, les élèves envahissent le grand corridor pour enfiler leurs vêtements d'hiver dans la proximité des casiers qu'ils partagent deux à deux. Une heure de pointe bientôt perturbée par une crise, celle de Benny *parce qu'un autre élève est arrivé*

avant lui au casier qu'ils occupent ensemble. Il ne peut pas aller chercher son manteau et il ne peut pas attendre non plus, déplore Maude. « C'est ma place, tasse-toi ! » insiste Benny. Mais comme l'autre élève ne se laisse pas faire, Benny se met à crier et à brailler dans le corridor. Tout le monde l'entend quand il fait une crise, s'irrite Maude. Moi, je trouvais ça ridicule. Ça me choque des comportements comme ça; il vient me chercher.

☞ **Logique de préservation**

M7.1

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de faire voir la limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

L'éclairage du passé donne ici une perspective pour mieux comprendre comment Maude aborde les événements de cette situation entourant Benny. En toute franchise, elle admet ne pas ressentir beaucoup de sympathie, *d'affinités* dira-t-elle, envers Benny qu'elle a connu lors de son dernier stage de formation pratique. Il n'était pas son élève, mais elle *l'avait souvent vu en pleurs dans le corridor de l'école, se plaignant que les autres lui avaient fait telle ou telle chose*. Déjà, ce comportement était incommodant pour Maude qui y voyait l'incapacité de Benny à se montrer responsable : *il a de la misère à avouer que ça vient de lui. C'est toujours les autres!* Plus récemment, un autre incident est venu influencer la perception de Maude à l'égard de Benny. Ce dernier s'était *plaint* à la titulaire de cinquième année qu'il *s'était fait baisser les culottes par un autre élève en dehors de l'école. On l'a pris au sérieux*, raconte Maude : *c'est comme du taxage*. La titulaire est intervenue avec l'élève que Benny accusait, mais celui-ci a tout nié. *Le lendemain*, se rappelle Maude, la titulaire a *fait venir* Benny pour qu'il *raconte* de nouveau *ce qui s'était passé la veille* : c'est alors que celui-ci aurait admis avoir tout *inventé* sous l'effet de la *colère*. Cet événement aura pour effet de miner la crédibilité de Benny aux yeux de Maude : *c'est grave!* s'exclame-t-elle; *il voit des choses qui ne se passent pas. Il faut faire attention, on ne peut pas prendre pour acquis tout ce qu'il dit*. Enfin, un autre facteur

joue d'influence dans le fait que cet élève déclenche davantage d'appréhension qu'il n'inspire la sympathie chez Maude. C'est la crainte constante envers un effet d'entraînement, car le climat risque de dégénérer chaque fois que Benny connaît un excès de *panique* : *les autres le savent qu'il réagit à l'extrême et ce n'est pas long qu'il y en a un qui lui dit une niaiserie pour lui faire faire une crise. Quand il fait une crise comme celle du casier, il me prend de l'énergie parce que les élèves de la cinquième année ne sont pas des élèves qui ont appris à se calmer et à laisser faire : ils en rajoutent, ils réagissent pour montrer que c'est eux qui mènent et ça ne finit plus.*

L'effet d'entraînement que Maude a souvent subi dans ce groupe d'élèves en particulier et qui met en jeu sa capacité à contrôler les événements oriente sensiblement le sens partant duquel toute la situation est traitée. Elle est tout à fait consciente que Benny *est un souffre douleur* pour les autres : *c'est vrai qu'il lui en arrive des choses*, reconnaît-elle; les élèves *ne sont pas fins avec lui. Il y en a même un qui lui a craché dessus* dernièrement. Mais en même temps, Benny représente une menace pour Maude parce qu'il n'est pas capable de voir la limite : *il faut que Benny apprenne à contrôler ses réactions*. Cette préoccupation est si pressante qu'elle induit, chez Maude, les mêmes attentes envers Benny qu'envers tous les élèves du groupe au regard de son comportement, en dépit de ses particularités : *oui, quand la cloche sonne, les élèves le poussent des fois, mais les autres aussi en reçoivent des coups, ils se font pousser ou quelqu'un passe en avant d'eux* et ils sont capables de se maîtriser. Maude ne voit pas comment les interventions à conduire auprès d'un élève dont il faut sans cesse contrôler les débordements d'humeur pourraient se mener autrement. Elle a pour modèle la titulaire de la classe chez qui elle observe une façon de procéder différente, *plus délicate* auprès de Benny : elle lui demande *comment il se sent* et *ce qui s'est passé*, décrit Maude. Mais cette manière d'intervenir paraît inaccessible pour la jeune enseignante : *moi je ne peux pas me permettre de parler dix minutes avec lui pour le calmer. Un moment donné, quand il fait des crises*

comme ça, il faut qu'il voie la limite et qu'il comprenne qu'il n'est pas tout seul; ils sont vingt-quatre dans la classe.

Revenons maintenant à cette crise aux casiers...

☞ **Logique de préservation**

M7.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de faire voir la limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

Maude indique impérativement à Benny le chemin de la classe et réclame qu'il arrête de pleurer : *moi, je ne parle pas à quelqu'un qui pleure et qui panique pour rien*. Une fois en classe, elle se fait insistante pour lui faire voir qu'il a dépassé la limite : *je voulais qu'il me dise qu'il n'avait pas été capable d'attendre et que même s'il avait attendu une minute, ça n'aurait pas été grave*. Mais il n'était pas capable de me le dire. En fait, pour Maude, il existe chez Benny, comme chez tous les élèves d'ailleurs, un réflexe premier à ne pas admettre ses torts : *il est capable, mais il faut le questionner jusqu'à temps qu'il admette parce qu'il n'admet jamais, jamais ses erreurs tout de suite*. Encore une fois, elle insiste et patiente auprès de Benny : *moi j'attends; quand tu seras prêt à me le dire, tu me le diras*.

L'échange avec la personne mentor ne dit pas si Benny a admis avoir dépassé la limite. La suite de cette journée, cependant, *ne va pas bien pour lui*. Sur l'heure du dîner, Maude se rend à la *cafétéria* et constate qu'il a été mis *en retrait*. Lors du retour en classe après le dîner, il *boude*. Puis, en toute fin de journée, au moment du départ à la maison, Benny vient voir Maude : *il pleure et pleure*, relate-t-elle. Il prétend que deux élèves l'ont poussé et lui *ont fait mal*. *Je lui ai dit de se calmer et d'attendre cinq minutes*. Ici encore, Maude se montre ferme et persévérante pour que Benny en arrive à comprendre où est la limite : *je veux vraiment la vérité*, Benny, lui dit-elle. *Si tu me contes un mensonge, je ne serai vraiment pas fière*. Et si on reste ici

jusqu'à sept heures, on restera jusqu'à sept heures, ce n'est pas grave! Benny finit par dire *qu'il ne se souvient plus de ce qui s'est passé*. Maude se satisfait de cet aveu et lui mentionne qu'il *peut maintenant retourner chez lui : j'aime mieux ça que tu m'inventes des choses*. Cette réaction de Benny aura l'effet d'une double confirmation chez la débutante. Maude est convaincue que Benny déforme la réalité : *dans le fond, s'il admet, c'est qu'il ne s'est pas passé grand-chose probablement*. En outre, la conduite qu'elle estime devoir tenir pour maintenir sa discipline de fer s'en trouve justifiée; il faut insister auprès de l'élève pour qu'il admette et voie la limite à ne pas dépasser.

☞ **Logique de préservation**

M7.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'importance d'établir un travail de collaboration (maxime secondaire) et
- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) pour assurer le maintien de sa discipline de fer (maxime principale)

Quelques jours plus tard, la mère de Benny vient à l'école pour rencontrer Maude et la titulaire de la classe de cinquième année. Il semble qu'au Centre hospitalier, où se rend Benny à tous les mardis, on s'inquiète à l'effet que celui-ci puisse être victime de harcèlement à l'école. Cette démarche de la part de la mère interpelle Maude qui en saisit la portée : *elle dit qu'elle ne va pas voir la directrice tout de suite. Je ne sais pas ce que ça va faire..., s'interroge-t-elle*.

Dans le cadre des échanges qui ont suivi avec la personne mentor, on sent très bien toute la menace et la remise en question qui pèsent sur l'image professionnelle de cette débutante, même si elle n'est que « partiellement » touchée par l'affaire. Pour préserver l'intégrité de son image, Maude défend sa capacité, en tant qu'enseignante, à décider pour le bien de tout le monde. Elle met d'abord en doute la validité des allégations de Benny, évoquant, entre autres, son incapacité à faire la part des choses au quotidien: *c'est facile de dire qu'il se fait écœurer. S'il y a des choses qu'il*

raconte au Centre hospitalier puis qu'eux, ils ne vont pas voir si c'est vrai ou si ce n'est pas vrai, c'est sûr qu'il passe pour la victime innocente. Nous, on essaie de montrer à Benny qu'il y a des choses suffisamment importantes pour qu'il vienne nous voir, mais qu'il y en a d'autres pour lesquelles ça ne vaut pas la peine; mais il n'est pas capable de faire la distinction entre les deux. Elle reporte aussi la responsabilité d'un possible impair quant à son engagement de décider pour le bien de tous sur les épaules de Benny : comme je disais à la mère, moi je ne suis pas là sur la cour. Quand je suis là, je ne vois pas tout ce qui se passe non plus. Si Benny ne vient pas m'avertir, ou s'il n'essaie pas de régler ses conflits, c'est sûr que je ne le sais pas. Lui aussi, il a un travail à faire de ce point de vue-là. Enfin, Maude déplore que les efforts consentis par la titulaire auprès de Benny pour assurer son bien à l'école ne trouvent pas la reconnaissance qu'elle estime être méritée : la titulaire en a mis du temps avec lui. Deux fois sur trois, après l'école, au dîner, à la récré, il est dans la classe parce qu'elle règle quelque chose avec lui. C'est un petit peu « plate » de voir que ce n'est pas reconnu.

Cette menace que Maude perçoit à l'égard de son image professionnelle aura une influence sur la façon dont elle va dorénavant assurer la continuité de son expérience. Elle « trahit » une voie qu'elle privilégie pourtant pour assurer le maintien de sa discipline de fer. En effet, on sait qu'il est important, pour la jeune enseignante, de rechercher et d'établir des collaborations étroites avec les autres intervenants qui agissent auprès des élèves, notamment parce que ces intervenants sont susceptibles de lui fournir des informations précieuses et aidantes lorsqu'il s'agit de faire face aux défis de son contexte d'enseignement. Pourtant, à l'égard du personnel du Centre hospitalier et des informations que ceux-ci pourraient fournir à propos de Benny, Maude restera sur la défensive, leur éclairage étant perçu comme une menace à son intégrité et à celle de l'enseignante titulaire.

☞ **Logique de préservation**

M7.4

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de légitimité à sauvegarder (facette identitaire de l'enjeu) et
- ▶ un effet d'entraînement à éviter (facette pragmatique de l'enjeu)

interfèrent avec

- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) et
 - ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire)
- pour assurer le maintien de sa discipline de fer (maxime principale)

Toutefois, on observera un changement dans la manière dont la débutante perçoit Benny. En effet, dans son propos apparaît une façon sensiblement différente d'interpréter les événements antérieurs, avec une perspective plus empathique à l'endroit de l'enfant : *oui, il est victime, et oui, peut-être qu'avoir son vécu, on en ferait des crises. Peut-être qu'il s'est fait écœurer un petit peu ou que les gars n'ont pas été fins avec lui.* Néanmoins, le comportement particulier de cet élève représente toujours une menace pour Maude (effet d'entraînement) et on comprend, alors, que celle-ci ne puisse « lâcher prise » complètement sur ses convictions initiales : *ça se peut qu'il se soit passé quelque chose, mais c'est « plate » à dire, on dirait qu'il court après.* Revenant sur l'incident du taxage, Maude continue de penser qu'il avait amplifié ça vraiment. *Il ne faut pas, précise-t-elle, qu'il invente des choses parce qu'on ne le croira plus. Souvent, il dit : « C'est parce que j'étais en colère »; mais il faut qu'il la contrôle aussi, sa colère.* On voit bien, ici, comment les deux facettes de l'enjeu jouent d'influence sur le cadre, une influence quelque peu divergente quant à la discipline de fer qu'il faut maintenir et qui donne lieu à un tiraillement entre deux maximes secondaires : une préoccupation envers le bien de Benny et la nécessité qu'il voie la limite à ne pas dépasser. Sous la menace pressentie à l'égard de son image professionnelle, Maude est incitée à « porter attention » et reconnaît que Benny est victime dans ses relations avec les autres élèves; par ailleurs, sous la menace d'un effet d'entraînement toujours possible, la débutante n'en démord pas : il faut que Benny puisse se contrôler et respecter la limite à ne pas dépasser.

☞ **Logique d'enracinement**

M7.5

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'assurance d'être juste avec tout le monde (maxime secondaire) et
- ▶ l'engagement à décider pour le bien de tous (maxime secondaire) et
- ▶ la nécessité de faire voir une limite à l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance d'établir d'un travail de collaboration (maxime secondaire) pour assurer le maintien d'une discipline de fer (maxime principale)

La visite à l'école de la mère de Benny aura vraisemblablement mis Maude aux aguets, éveillant, chez elle, une attention accrue concernant les événements susceptibles de survenir en classe de cinquième année et mettant en cause Benny. Dans la suite des événements, cette attentivité se révèle davantage par le biais d'un autre incident. En effet, au cours de la dernière semaine de son mandat, Maude est témoin d'un événement qui viendra souligner, de façon tangible, un changement dans la manière dont elle perçoit la situation entourant Benny. Laissons-la raconter l'incident : *je m'en suis rendu compte aujourd'hui. Avant, je ne le voyais pas. Là, je le vois cette semaine. C'est Myko qui le cherche le plus. Myko, en apparence, il ne fait jamais rien, mais souvent, c'est lui l'instigateur. Les autres ne le dénonceront pas parce que pour eux, c'est normal de ne pas « bavasser » ce que leur ami a fait. Au retour de la récré, Myko s'est assis à la place de Benny pour le faire réagir. Quand Benny est arrivé, ça a été la crise : « Tu es à ma place! ». Comme Benny voulait passer, Myko s'est reculé et a levé son bras. Benny était pris en arrière et Myko n'avancait pas sa chaise. L'incident marque un changement particulièrement remarquable dans le discours de Maude où le bien de Benny commence à primer sur la nécessité de lui faire voir une limite pour éviter un effet d'entraînement : c'est une gang qui se tient. Comme Benny ne fait pas partie de la gang, ils sont tous contre Benny. Ils prétendent que c'est de sa faute à lui, pas celle de Myko.*

Maude est profondément choquée de cette injustice concernant Benny et qui perdurait en sourdine : *moi, ça me choque, c'est épouvantable! Je trouve que c'est inacceptable! Ça passe sur le dos des autres.* La jeune enseignante en est si heurtée que tous les aspects d'une conduite qu'il faut tenir pour maintenir une discipline de

fer sont mobilisés à travers son propos. Pour la première fois dans les entretiens audio-enregistrés, elle démontre une inquiétude sincère pour le bien de l'élève, ici Benny, et se porte à sa défense pour rétablir cette injustice. *J'ai confronté Myko, raconte-t-elle : « c'est quoi que ça te donne ? Tu penses que tu vas avoir une meilleure image avec tes amis parce que tu intimides Benny? Il a plus de misère que toi et tu es sur son dos en plus »*. Elle cherche à faire reconnaître à Myko la limite qu'il dépasse en se comportant ainsi à l'égard de cet élève démuné, mais Myko demeure résistant : *il a de la misère à admettre ce qu'il fait subir à Benny, explique Maude. Pour lui, on dirait que c'est normal*. Enfin, la jeune enseignante annonce les conséquences qui attendent Myko si celui-ci n'arrive pas à saisir cette limite, des conséquences pour lesquelles elle n'hésitera pas à mettre à contribution les autres adultes responsables pour assurer un suivi sérieux : *je lui ai dit que c'était de l'intimidation, que si j'en avais encore connaissance, j'allais appeler à la maison et qu'il allait y avoir d'autres conséquences. Et si ça se reproduit, c'est sûr que je vais aller voir le directeur*.

2.1.3.3 *L'épilogue*. Laissons à Maude le mot de la fin : *Moi je ne pensais pas que j'étais capable d'être aussi rigide. L'expérience de cette année, ça m'a fait découvrir que j'étais capable d'avoir un cadre fermé, de respecter ce que je dis. Je ne pensais pas que j'étais capable de dire « quand c'est non, c'est non ». Des fois, je me trouve « sec » et sévère avec eux-autres. Je me dis : « Je dois donc être plate! ». Mais en même temps... J'ai des amies à qui c'est arrivé : elles n'étaient pas assez sévères et maintenant, elles se rendent compte que ça ne marche pas du tout. Mais moi, ça a été le contraire; je voulais être plus rigide au début...Puis là, je sens que je peux relâcher un peu plus parce qu'ils savent où sont mes limites. J'aime autant ça : être plus sévère au début et après, on relâche un petit peu...*

2.2 La restructuration chez Laurence

La présentation de la restructuration de l'expérience chez Laurence s'amorce par une brève contextualisation entourant son entrée dans la profession et sans laquelle le lecteur ne pourrait pas comprendre comment l'expérience a permis de formaliser, chez cette débutante, ce que nous appelons son cadre de restructuration. Ce cadre constitue le deuxième aspect que nous aborderons, suivi du processus même de la restructuration, un processus qu'illustrent quelques situations soumises aux échanges et reconstruites par la chercheure.

2.2.1 *Le contexte de la restructuration*

De retour d'une année sabbatique passée en Europe et qu'elle s'était accordée au terme de sa formation universitaire, Laurence s'établit avec son conjoint dans le petit village de Simon Hill, en périphérie du grand centre. C'est là que l'attend son tout premier contrat, à quelques pas à peine de chez elle : un contrat à temps plein pour toute l'année dans une classe multiprogramme de vingt et un élèves : cinq élèves en cinquième année et seize élèves en sixième année. La titulaire de cette classe, en effet, prolonge son congé de maternité pour une deuxième année consécutive; l'année précédente, c'était Marie-Lou qui remplaçait la titulaire.

À l'école du village de Simon Hill, le personnel enseignant connaît des changements répétitifs : les contrats y sont fréquents et souvent assumés par des enseignants débutants qui acceptent l'éloignement pour mieux entrer en profession, mais qui retournent vers les grands centres dès qu'une opportunité le leur permet. Ce roulement de personnel déstabilise énormément les élèves qui doivent s'adapter à des habitudes changeantes d'une année à l'autre. Au moment de son embauche, Laurence est persuadée qu'on verra d'un très bon œil son arrivée au sein de ce milieu trop souvent perturbé : *les parents vont être contents, explique-t-elle; pour une fois, c'est quelqu'un qui habite le village qui enseigne à l'école.* Mais au fil des premières

semaines d'enseignement, sa perception évolue. Les parents, en effet, ont appris à s'investir beaucoup dans les affaires de l'école et suivent de près ce qui concerne l'éducation de leur enfant. Laurence finit par voir cette étroite présence comme une forme d'ingérence de leur part : ce ne sont pas *les parents qui sont censés décider ce qui se passe à l'école*, dira-t-elle. Mais *ici, c'est un petit milieu spécial : c'est le parent qui décide de son enfant. Les parents rentrent beaucoup dans l'école; ils dirigent et ont le contrôle.*

Cette perception chez Laurence a plus particulièrement pris naissance dans diverses situations dont elle fut témoin et où les parents ont remis en question certaines règles ou principes régissant la vie à l'école. C'est que la jeune enseignante n'est pas seule, cette année-là, à s'intégrer à l'école de Simon Hill : la directrice d'établissement aussi compte parmi le nouveau personnel. C'est donc en observant d'un œil concerné comment sa directrice transige plusieurs situations délicates qui ont mis l'équipe-école sur la sellette que Laurence développe une perception particulière à l'égard des parents. La directrice *se faisait juger autant que moi je pouvais me faire juger d'être nouvelle*, dira Laurence. *On l'a senti des fois qu'elle aussi, elle veut se faire aimer des parents : c'est normal. Sa façon de se faire aimer, c'est de prendre pour eux-autres des fois. Pas à notre détriment* (Laurence parle de l'équipe-école), *mais elle approuve parfois ce que les parents disent*, même si ça va à l'encontre des principes et des valeurs *qui sont là depuis longtemps*. Dans ce contexte, on comprend que les enseignantes plus expérimentées de l'école sont celles par qui les valeurs éducatives promues dans leur milieu peuvent être préservées. Ces enseignantes « portent », en quelque sorte, la culture de ce milieu scolaire, elles en sont garantes et veillent à ce qu'elle ne s'effrite pas au fil des fréquents changements de personnel. Ainsi, lorsque ces enseignantes défendent leur culture, leurs principes, leurs valeurs, il arrive que la directrice se trouve divisée quant à la manière de gérer la situation : parfois, dira Laurence, *la directrice n'est plus certaine si nous avons raison, ou si les parents ont raison.*

Au cœur du propos de Laurence, on sentira souvent la présence de ces deux « entités », le « nous » des enseignantes et le « eux-autres » des parents, deux entités qui semblent s’opposer concernant la gérance des affaires de l’école. Quant à la position que la jeune enseignante se sent capable de défendre, en tant que débutante, au sein de ce « nous », celle-ci est claire : *moi, je suis nouvelle. Ce n’est pas moi qui vais débattre ces points-là.*

2.2.2 *Le cadre de la restructuration*

Voici le cadre de la restructuration chez Laurence. Ce cadre se définit, d’abord, à travers une maxime principale fournissant l’idée maîtresse de son ancrage, c’est-à-dire des fondements à l’appui desquels elle compose avec les défis de son insertion; il se définit, ensuite, à travers des maximes secondaires qui expriment la cohérence sur laquelle repose cet ancrage lorsqu’il est mis en œuvre dans les situations; enfin, le cadre se définit à travers les deux facettes d’un enjeu qui rappellent en quoi l’intégrité de ce cadre est parfois menacée dans les situations.

2.2.2.1 *L’ancrage du cadre : une maxime principale. La vie en classe est comme la vie en société* : Du point de vue de Laurence, la classe représente le milieu de vie d’une petite communauté, celle des élèves, et qui devrait les préparer à vivre en société. La jeune enseignante établit souvent, d’ailleurs, un parallèle entre ce qui se passe en classe et ce qui attend les élèves dans leur vie future : *quand ils ne veulent pas être en équipe avec quelqu’un, par exemple, je fais la comparaison avec plus tard dans la vie; on ne choisit pas avec qui on travaille.* C’est une sorte d’éducation au civisme qui caractérise l’ensemble des efforts de Laurence pour aider l’élève à devenir un citoyen responsable. Une éducation qui promeut la tolérance : *on peut vivre ensemble même si on ne s’aime pas*, dira-t-elle. Une éducation qui insiste sur le respect d’autrui, mais aussi du bien commun : l’enfant doit *respecter le matériel* de la classe, dira Laurence, de même que toutes *choses qui ne lui appartiennent pas, que ce soit à l’école ou ailleurs.* Une éducation fondée sur une certaine notion du travail de

l'élève, où l'effort à fournir doit être constant et productif pour son développement : *l'école, ce n'est pas une garderie : les élèves ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent dans ma classe. Il n'y a pas de perte de temps, on est à l'école pour apprendre*⁹⁴. *L'enfant, sa responsabilité, c'est l'école*, explique Laurence; et *l'école, c'est son travail*. Une éducation, enfin, qui sollicite, chez l'élève-citoyen, le sens des responsabilités : un élève dont *l'attitude est responsable*, dira Laurence, *assume les conséquences de ses actes*.

2.2.2.2 *La cohérence du cadre : trois maximes secondaires. Un privilège, ça se mérite par l'effort* : La base de la vie en classe, tout comme celle de la vie en société, repose d'abord, pour Laurence, sur deux notions qui n'ont de sens que dans leur étroite combinaison : la notion d'effort et celle de mérite. Un effort, par définition, n'est pas nécessairement plaisant : voilà qui caractérise, chez Laurence, ce qu'elle attend de l'élève et qui implique nécessairement, selon elle, une part de sacrifice. C'est pourquoi *je suis exigeante envers les enfants, tout comme je suis exigeante envers moi*. Cependant, *ceux qui font des efforts dans la vie finissent par obtenir mieux que les autres*, explique-t-elle. C'est ainsi qu'il arrive à la débutante d'être *moins exigeante avec ceux de ses élèves qui font des efforts, en les récompensant par le biais de certains privilèges qu'elle leur octroie et qui les démarquent en tant que méritants au sein de la communauté de la classe: un privilège, ça se mérite*, dira-t-elle. *On félicite pour un effort; on ne félicite pas pour rien*. Pour Laurence, le plaisir couronne *l'effort* : il vient *après*, il en découle, il en est le résultat *mérité*.

Tout le monde est sur le même pied : La base de la vie en classe, tout comme celle de la vie en société, repose ensuite, pour Laurence, sur la notion d'égalité entre les individus. Voilà un fondement particulièrement crucial pour garder intact le « tissu

94 « L'école, ce n'est pas une garderie » : cette expression veut souligner que l'action enseignante n'est pas qu'occupationnelle, mais aussi, et surtout pour cette débutante, éducative. Croire que cette expression renvoie à l'idée que les actions des éducatrices en garderie sont strictement vouées à occuper les enfants serait attribuer, ici, un sens abusif que l'enseignante débutante n'a pas voulu laisser entendre.

social » de la communauté de la classe : *ça me dérange que ça ne soit pas égal*, explique-t-elle, parce qu'ainsi, *on ouvre la porte aux crises*. C'est pourquoi il faudra des *conséquences* pour maintenir, en toute justice, un traitement équitable pour tous. À commencer par les règles qui régiront la vie de la classe : *le règlement, c'est pour tout le monde*; et tout le monde est soumis aux *mêmes règlements*. La notion d'égalité repose aussi sur le respect qu'il faut veiller à entretenir entre les élèves : c'est une question de civisme. Laurence aura donc le souci de faire appliquer les civilités d'usage : *quand les jeunes se parlent entre eux et que ça devient blessant, il faut qu'ils s'excusent*. Elle n'hésitera pas non plus, dans des situations d'intimidation ou de rejet, à faire appel à l'empathie des élèves afin que chacun puisse trouver sa place dans la communauté de la classe.

C'est l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant : La base de la vie en classe, tout comme celle de la vie en société, repose enfin, pour Laurence, sur une double dimension liée à son rôle comme enseignante. D'abord, une dimension de soutien : dans mon rôle d'*adulte, je suis là pour aider, pour guider, pour protéger*. *C'est moi le boss, mais je suis capable d'être leur amie*, notamment par l'humour et la taquinerie que Laurence utilise auprès de ses élèves. Mais son rôle comporte aussi, pour elle, une dimension d'autorité, car dans la communauté de la classe, c'est elle, l'enseignante, qui est en mesure d'assurer l'émancipation de l'élève : *l'enfant a besoin de règles à suivre, il a besoin d'être encadré*, et cet encadrement, c'est un adulte qui peut le fournir. Ainsi, *dans ma classe, c'est moi qui ai le droit de veto*. *Je suis d'accord à prendre l'opinion des enfants, ils peuvent dire leurs goûts, mais c'est moi le boss*. *Ce n'est pas l'enfant qui décide parce que c'est l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant et qui peut expliquer les raisons de ses décisions: l'enfant, lui, ne le sait pas*. En ce sens, on comprend qu'une valeur fondamentale, pour Laurence, réside dans le respect de l'élève envers l'autorité qu'elle représente par son statut d'adulte : *c'est une valeur importante que les enfants respectent ce que l'adulte dit*. *Quand l'enfant s'oppose à ce que l'adulte a décidé, c'est la punition*.

2.2.2.3 *L'intégrité du cadre : les deux facettes d'un enjeu.* On se souvient que la présence des parents est perçue par Laurence comme une intrusion, tant dans la vie de l'école que dans celle de sa classe. Il s'est donc formalisé dans l'expérience de Laurence ce que nous avons appelé un enjeu et qui va souvent canaliser le traitement réflexif de cette débutante autour de deux préoccupations. D'abord, une préoccupation davantage pragmatique qui s'appréhende à travers la crainte qu'éprouve Laurence de devoir concéder du terrain quant à ce qu'elle aura établi comme mode de fonctionnement dans sa classe de cinquième et sixième année et pour faire de cette classe un milieu où elle désire enseigner : tout son intérêt est alors tourné vers un espace de gouvernance qu'il faut préserver. Une préoccupation, ensuite, davantage identitaire, étroitement liée à la première, et qui s'observe à travers le souci constant, chez Laurence, de projeter une image de crédibilité auprès des parents, une crédibilité que ces derniers mettent plusieurs fois en jeu à force de solliciter auprès d'elle des justifications à l'égard de ses choix professionnels. Ces rencontres avec les parents induisent, chez Laurence, le sentiment d'être jugée et remise en question, notamment en raison de sa jeune expérience : *on dirait que quand on est une jeune, ils veulent montrer qu'on ne sait pas comment enseigner. On est moins jugée quand on a plus d'années d'expérience.* En ce sens, tout son intérêt se trouve parfois mobilisé par une image de crédibilité qu'il faut défendre.

2.2.3 *Le processus de la restructuration*

Dans ce qui suit, le lecteur pourra « observer » les trois logiques transactionnelles qui se jouent à travers la restructuration de l'expérience chez Laurence, partant de cinq situations reconstruites par la chercheuse. Avant d'amorcer, comme telle, la présentation des situations, donnons-nous une vue d'ensemble des encadrés qui annonceront la présence de l'une ou l'autre de ces logiques transactionnelles au sein du discours de Laurence. Ces encadrés reprennent explicitement les composantes du cadre; il faut bien dire, toutefois, qu'au sein des

situations reconstruites, seules seront mises en relief les maximes et les facettes de l'enjeu qui sont convoquées dans l'épisode suivant chacun des encadrés.

2.2.3.1 *Les trois logiques transactionnelles*

☞ **Logique d'enracinement**

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

☞ **Logique de rétablissement**

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre ... et ...

- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)
 - ▶ l'idée d'une vie en classe conçue comme la vie en société (maxime principale)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

☞ **Logique de préservation**

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu)
 - ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfère(nt) avec
- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire)
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
 - ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

2.2.3.2 *Les cinq situations.* Chacune des situations débute par un court préambule, suivi de l'événement déclencheur ayant suscité la suite transactionnelle de l'expérience à travers laquelle le processus de restructuration peut être, d'une certaine façon, « observé ». Chaque encadré comporte un code (en haut, à droite) qui identifie la débutante, la situation et un épisode en particulier, dans le but d'en faciliter le repérage éventuel. Enfin, au terme de l'ensemble des situations, un bref épilogue

laisse à la débutante le soin de livrer le mot de la fin sur sa première année d'enseignement.

Situation 1

« *Ils vont bien finir par m'accepter* »

Préambule

Voici la toute première situation reconstruite à partir des échanges réalisés avec Laurence. Cette situation se déroule sur une période de temps assez vaste, soit de septembre à décembre. Elle se divise en quatre grands épisodes.

1^{er} épisode

« *Ils sont rois de la cour d'école !* »

Déclencheur

Comme plusieurs enseignantes qui débutent, Laurence sait encore peu comment se définit l'*harmonie dans laquelle elle veut vivre en classe avec ses élèves : même si j'avais fait mon baccalauréat, raconte-t-elle, je ne savais pas plus qu'une autre c'était quoi enseigner dans une classe de cinquième et sixième année. Je n'étais pas sûre de moi. J'avais un programme en tête, des méthodes pédagogiques, des règles de vie que j'avais vues ailleurs, mais c'était général.* Dès les premières journées d'école, et en discutant avec ses élèves pour savoir ce qu'est, pour eux, un bon enseignant, elle réalise que ceux-ci ont déjà une bonne idée du fonctionnement qui doit régir le quotidien de la classe de cinquième et sixième année : *j'en ai parlé avec eux. Un prof qui est gentil ne donne pas de devoirs, ça les laisse tout le temps travailler en équipe,...* Autrement dit, *c'est le party avec le prof qui est fin!* Ce que Laurence commence à peine à réaliser, c'est qu'elle doit transiger avec l'héritage de quelqu'un d'autre : Marie-Lou. On se souviendra que Marie-Lou a remplacé, l'année précédente, la titulaire de la classe de cinquième et sixième année. Avec elle, les élèves se sont habitués à un ensemble de routines. Par exemple, la dernière période de la journée était décrétée « période libre » pour ceux et celles ayant terminé leur travail. Les plus rapides pouvaient *écouter de la musique, danser ou jouer à*

« motocross »⁹⁵ à l'ordinateur. Les élèves avaient tous le droit d'avoir en permanence une *bouteille d'eau au coin du bureau*. Ils allaient *aux toilettes quand ils voulaient*. Marie-Lou avait aussi *mis sur pied un projet* promouvant une saine alimentation, un projet géré et administré par la classe de cinquième et sixième année.

C'était LEUR classe, comprendra plus tard Laurence. *Quand ils sont arrivés ici*, les élèves de sixième année avaient connu cette *classe* l'année précédente⁹⁶; pour eux, *c'était comme ça que ça fonctionnait* dans la classe. Dans ce contexte, *c'était moi l'étrangère*. Mais au début de l'année scolaire, Laurence n'a pas cette perspective du point de vue des élèves de sixième année. Elle s'étonne surtout que ceux-ci prennent pour acquis le fonctionnement de l'année précédente : *ils l'ont eu juste un an*, Marie-Lou. *Je ne sais pas s'ils s'attendaient que ce soit elle cette année? Ils sont pourtant habitués à Simon Hill; ça change tout le temps...* Sans compter que les habitudes héritées de Marie-Lou finissent par gêner la gestion quotidienne de Laurence : *au début de l'année*, se souvient-elle, certains pouvaient *aller aux toilettes six fois par jour*. Ils n'avaient pas vraiment *envie d'aller aux toilettes; ce qu'ils voulaient, c'était se promener dans l'école*. Les *bouteilles d'eau, ça me dérangeait* quand j'enseignais, parce qu'ils buvaient à tout moment. Quant aux *collations-santé*, la gestion d'un tel projet devient rapidement lourde pour la débutante : *c'était le matin, le midi et l'après-midi*. *Il y avait tout le temps quatre élèves qui partaient trois fois par jour pour aller vendre les collations*. Sans compter que *ça faisait une quantité industrielle de collations à acheter*.

Parallèlement à la vie en classe où elle constate les routines qui ont prévalu à son arrivée, Laurence remarque aussi que les élèves de sixième année possèdent certains droits dans l'école, parfois même au détriment d'autres élèves. Sur la cour,

95 Le « Motocross » est un logiciel de jeu qui simule, à l'écran, un parcours où l'élève est aux commandes d'un engin motocycliste (motocross) par le biais du clavier de l'ordinateur.

96 Rappelons que la classe regroupe vingt et un élèves, dont seize en sixième année : on comprend mieux, alors, «l'ampleur» de la résistance qu'ont pu opposer à l'arrivée de Laurence les élèves de sixième année.

par exemple, *ils ont le droit d'occuper toutes les balançoires situées à l'arrière. Plus personne n'a le droit d'aller là*, déplore la jeune enseignante : *ça veut dire qu'aucun élève de première année ne pourra jamais se balancer de tout son primaire parce qu'il va toujours y avoir des sixième année dans l'école?* En outre, *les élèves de sixième année sont les seuls de l'école qui peuvent s'asseoir sur l'estrade de la grande salle communautaire⁹⁷ pour mettre leurs bottes et leurs manteaux*. Les élèves s'affalent *sur l'estrade* au moment des entrées et des sorties *et y lancent leurs vêtements avec un manque de tenue qui déplaît passablement à Laurence* : c'est comme *s'ils n'avaient pas de colonne vertébrale*, lance-t-elle sur une pointe d'humour, *ils ne sont pas capables de se tenir debout!*

Toutes ces habitudes incommodes Laurence qui les perçoit comme des privilèges dont les élèves de sixième année bénéficient en raison d'un certain statut, mais sans les avoir vraiment mérités : *ils le font parce qu'ils sont en sixième année. Et ça fait des années qu'ils ont des privilèges parce qu'ils sont en sixième année. C'est fatigant pour tout le monde. Mais c'est moi qui vis avec eux-autres; et moi, ça m'énerve qu'ils soient rois de la cour d'école!*

☞ **Logique d'enracinement**

L1.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Laurence décide d'apporter des changements aux routines de vie que connaissent les élèves, changements qu'elle estime davantage appropriés à une vie en classe conçue comme une vie en société, où le *travail* de l'enfant, *c'est l'école*, une *école* où *l'on est pour apprendre* et où l'effort de l'élève, donc, est sollicité. La jeune

97 C'est dans la grande salle communautaire que l'on retrouve tous les casiers des élèves de l'école. Cette salle sert aussi bien de gymnase pour les cours d'éducation physique que de théâtre pour les spectacles et les événements spéciaux : c'est pourquoi on y retrouve une estrade en guise de scène. Tous les casiers des élèves de sixième année sont adjacents à l'estrade.

enseignante réorganise le *travail en classe*, notamment *les périodes libres* qui doivent, comme toutes les autres activités, poursuivre une visée pédagogique : elle met à la disposition des élèves des *jeux didactiques* et des *jeux de société*; elle réunit une banque de *logiciels éducatifs* pour *l'ordinateur* et entreprend la réalisation d'un *site internet* que *ses élèves* pourront exploiter; elle ne permet plus l'utilisation du logiciel « *Motocross* », un logiciel inscrit dans la lignée des jeux Nintendo ou *PlayStation* qui, selon son avis, ne possède aucune vertu éducative.

Laurence *décide* aussi *des règlements* qui vont régir la vie *dans la classe* cette *année* et baliser l'effort à fournir par l'élève. Chaque élève a la responsabilité d'assumer, au quotidien, certaines tâches et de faire preuve d'attitudes et de comportements que ces règlements définissent : *il faut faire ses devoirs, bien se comporter en classe et sur la cour d'école et, enfin, prendre le rang en silence*. Ces nouvelles règles s'inscrivent dans un mode de fonctionnement basé dorénavant sur le mérite et où l'on perçoit bien la certitude que porte Laurence à l'effet qu'un privilège doit se mériter par un effort. Ainsi, lorsque l'enfant fait l'effort de prendre ses responsabilités d'élève au sein de la communauté-classe, il mérite certains *privilèges*. Par exemple, précise Laurence, *pour aller aux toilettes, ça coûte des points-privilège* : les élèves *ne vont plus aux toilettes quand ils veulent*. Les *points-privilège, ça se mérite* et l'élève les obtient en respectant les règles en classe ; par exemple, en faisant *ses devoirs*. C'est d'ailleurs ce premier mode de fonctionnement qui fondera plus tard, en novembre, un système d'émulation plus élaboré que Laurence appellera *le Club des Élites*. Au départ de la *semaine*, tous les élèves font partie de ce *Club* et doivent tenter d'y conserver leur place en respectant les règles de vie dans la classe. Faire partie du Club des Élites permet à l'élève dont la conduite est responsable de bénéficier de certains *privilèges* au cours de la semaine suivante : comme se voir dégagé de l'obligation *de prendre le rang*. Grâce au *Club des Élites*, explique Laurence, *je vais pouvoir récompenser ceux qui font leurs devoirs. Ceux qui font comme il faut ont plus d'avantages que les autres; l'élève n'a pas de faveurs s'il ne les mérite pas*.

Ces changements imposés unilatéralement suscitent peu de résistances de la part des élèves. Chez les parents, cependant, il en va autrement : *ça a fait une grosse montagne avec les parents*, admet Laurence. *Je recevais des lettres, ça ne faisait pas leur affaire*. Peu à peu, la débutante réalise que *les parents* mettent en question sa capacité, comme adulte, de savoir ce qui est bon : *on me trouve trop sévère avec les enfants*, rapporte-t-elle, *on me dit que ça doit être parce que je suis nouvelle, que c'est ma première année* et donc, que *c'est normal que je sois sévère*. Mais cette perception des *parents* à son égard n'ébranle pas, chez Laurence, les convictions qui ont inspiré le nouveau fonctionnement de sa classe : *ils auront beau me dire que je suis sévère, ça ne me dérange pas. Même que je ne me trouve pas assez sévère; des fois, je laisse passer des affaires et je le regrette après. Ce qu'ils considèrent sévère, c'est que je ne laisse pas les élèves jouer à « Motocross » sur l'ordinateur : je ne trouve pas ça si sévère que ça*. Il faut dire aussi qu'un événement récent a joué d'influence dans l'interprétation que Laurence fait des commentaires des parents et de l'idée de « sévérité » qu'ils soulèvent. En effet, un après-midi où elle fut remplacée auprès de ses élèves, il semble que la suppléante ait eu beaucoup de mal à contrôler l'agitation du groupe : *ça a sauté*, raconte-t-elle. Pourtant, cette *remplaçante est encore plus sévère que moi. Elle marche à l'ancienne : tu ne travailles pas en équipe, tu es en silence, tu lèves ta main, si tu as quelque chose à dire, c'est à moi...* Les élèves réagissent très très très mal avec elle. *À chaque fois qu'elle vient, ils transforment ça en party : ils parlent fort, ils rient, ils ne travaillent pas. Elle donne des copies à faire, ils se retrouvent dans le corridor, mais ils s'en foutent. Pourquoi quand je ne suis pas là, ça saute?* Laurence ne voit donc pas pourquoi elle devrait remettre en question son principe selon lequel un privilège se mérite par l'effort ni son rôle en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant puisqu'*avec elle, les élèves travaillent bien. Ils sont fins*, décrit-elle. *Jamais personne ne va dire qu'il ne veut pas faire le travail demandé. Pourtant, je ne punis pas, je n'ai jamais donné de punitions.*

2^e épisode
« Je ne suis pas un deux de pique ! »

Déclencheur

Sous l'impact des remises en question initiées par les parents, la débutante s'est parfois trouvée dans l'embarras, contrainte de justifier les assises sur lesquelles repose, pour elle, le fonctionnement d'une vie en classe conçue comme une vie en société. Or ces assises demeurent, pour beaucoup, enchâssées dans une bonne part d'implicite. *Les bouteilles d'eau, j'ai été capable de me justifier, parce que ça me dérangeait, explique Laurence; mais les toilettes... L'idée des points-privilège pour les toilettes, j'avais vu ça ailleurs et ça avait l'air de bien aller. Quand les parents m'ont demandé pourquoi il fallait des points-privilège pour avoir le droit d'y aller, j'essayais d'argumenter, mais je n'avais pas vraiment d'arguments. Je bloquais, j'étais bouche bée, comme on dit.*

☞ Logique de préservation

L1.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'assurance, comme adulte de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

À maintes occasions, la jeune enseignante doit défendre et démontrer le bien-fondé de ses interventions, tant sur le plan comportemental que pédagogique : une mère vient à l'école pour discuter à propos d'un événement survenu la veille avec sa fille ; une autre réclame des activités d'apprentissage s'adressant à tous les types d'apprenants; une autre, encore, se plaint que les textes à écrire sont trop longs pour son fils qui n'aime pas écrire. *Je ne le sais plus quoi leur dire!* s'exclame Laurence. La jeune enseignante se sent mise en question en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant : *on dirait qu'ils savent c'est quoi nos faiblesses. Moi, je ne suis pas tout le temps sûre de ce que je fais, c'est normal. On dirait que c'est sur ça qu'ils viennent me chercher. Ils ne se rendent pas compte de tout ce qu'on fait : ils trouvent*

*tout ce qu'on ne fait pas!*⁹⁸ Chaque fois qu'elle se sent ainsi mise en question, c'est aussi un espace de gouvernance que Laurence sent devoir défendre, un espace de liberté professionnelle dont elle doit débattre à travers une argumentation fondée qui justifie ses choix, son fonctionnement et ses interventions. La jeune enseignante sent bien qu'il lui faut maîtriser cette habileté particulière à défendre sa pratique si elle veut faire de *la vie en classe une vie comme en société*, mais il s'agit d'une habileté encore fragile lorsque l'on débute dans l'enseignement : *c'est dur quand tu commences*, admet-elle. *Tu n'es jamais nécessairement sûre de tout ce que tu as pris comme décision ni de tout ce que tu fais. Les choses que je fais, je ne sais pas encore toujours pourquoi je les fais; j'ai de la difficulté à justifier pourquoi je le fais.* On comprend alors l'admiration que Laurence voue à l'une de ses collègues de l'école chez qui elle reconnaît et observe une telle habileté qu'elle aimerait elle-même maîtriser : *ma collègue, elle sait toujours quoi dire quand elle a un problème avec un parent. J'aime tellement ça comment elle est; je la trouve bonne.*

Ce que Laurence commence à réaliser, c'est qu'elle pourra faire de la vie en classe une vie comme en société à condition qu'elle sache bien faire jouer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant auprès des parents. En plus de savoir argumenter ce qui fonde sa pratique, elle apprend aussi à « doser » l'exercice de ce rôle, c'est-à-dire à faire des concessions pour mieux faire des gains sur l'espace de gouvernance qu'elle veut préserver. En effet, Laurence songe à *abolir le projet des collations-santé* que Marie-Lou avait mis sur pied l'année précédente. La gestion

98 À quelques occasions, la mentor tentera d'illustrer à Laurence comment celle-ci pourrait composer avec certaines revendications venant des parents. Pour l'une de ses suggestions, la réaction de Laurence témoigne particulièrement bien du niveau d'assurance professionnelle qu'un espace de gouvernance à préserver peut exiger de la part d'une enseignante qui débute et, notamment, d'une enseignante comme Laurence qui cherche aussi à se rendre crédible auprès des parents, comme nous le verrons mieux plus loin. Par exemple, face au parent qui souhaitait que les textes à produire soient moins longs pour le fils aimant peu l'écriture, la mentor propose de *pousser le parent au bout de son idée* en l'invitant à *signer une décharge* selon laquelle celui-ci *accepte de dégager l'enseignante de ses responsabilités professionnelles en lui permettant de ne plus exiger de l'enfant qu'il écrive les mêmes textes que les autres.* Mais Laurence se sent incapable d'assumer un tel degré d'assurance face à un parent : *ah mon Dieu! s'exclame-t-elle, je ne dirais pas ça à un parent, je tremblerais comme une feuille !*

d'un tel projet est exigeante (distribution dans les classes, achat de nourriture, administration des fonds) et alourdit considérablement le quotidien de la débutante. Pour le moment, le projet n'est que suspendu; Laurence hésite à y mettre un terme, sachant qu'il est fort apprécié des élèves, mais aussi des parents. Maintenant, il faut faire valoir sa position lors du Conseil d'établissement auquel participent les parents. Au cours de la réunion, les parents *reviennent sur* le projet : ils aimeraient que la jeune enseignante poursuive la distribution des *collations-santé*. Laurence fait ressortir comment il semble *exagéré que les élèves mangent trois collations par jour : on va faire des obèses avec ces enfants-là!* lance-t-elle avec humour. Cette fois, la jeune enseignante se positionne comme une adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant et elle sent capable de défendre son point de vue, car *les autres profs l'appuient dans ça*. Grâce à cet appui précieux, elle n'hésite pas à s'affirmer concernant la gestion du *projet des collations-santé* : *c'est moi qui le fais et c'est comme ça que je le fais. Ça, j'ai pu le dire*. La discussion se solde sur une entente qui satisfait tout le monde et qui montre surtout que Laurence est bien consciente de la souplesse dont elle doit faire preuve dans la manière de transiger avec les *parents* : *je n'ai pas laissé tomber le projet, mais je l'ai réduit juste au matin. Finalement, plus personne ne se plaint; le fait que j'ai repris le projet de Marie-Lou, je le sais que ça leur a fait plaisir*.

☞ **Logique de préservation**

L1.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu) et
 - ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfèrent avec
- ▶ l'assurance, comme adulte de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Peu à peu, Laurence va veiller à faire jouer, dans ses contacts avec les parents, une image de crédibilité partant de laquelle elle pourrait mieux préserver sa gouvernance. Elle déploiera beaucoup d'efforts pour établir, auprès des parents, comment elle sait, comme adulte, ce qui est bon pour l'enfant. C'est en ce sens qu'il

faut voir comment elle entreprend une préparation minutieuse en vue de la remise du premier bulletin du mois de novembre⁹⁹ : *j'étais préparée d'aplomb. J'avais observé une dizaine d'élèves à chaque jour. Je trouvais ça épuisant, mais quand tu viens pour parler au parent, il faut que tu aies quelque chose à dire de son enfant et montrer, comme enseignante et adulte qui sait, une certaine maîtrise sur le plan professionnel. J'étais contente de l'avoir fait parce que comme ça, j'étais prête. Je m'étais fait des feuilles avec toutes les notes écrites : dans tel travail, votre enfant a fait telle chose, dans tel travail, telle chose...*

Ces rencontres fournissent à Laurence un fort sentiment de satisfaction : elle sent que l'image de crédibilité qu'elle cherche à établir auprès des parents commence à être reconnue : *j'étais contente! Les parents étaient gentils. Quand les parents ont vu les travaux des enfants, ils ont bien vu que j'ai travaillé fort pour faire des beaux projets avec eux-autres. Ce n'est pas tout le monde, à sa première année d'enseignement, qui met sur pied un site internet¹⁰⁰! Ces rencontres individuelles avec les parents ont représenté un véritable travail de terrain où il a fallu, pour cette débutante, les « conquérir », les « gagner » un à un : la mère de Diana, explique Laurence, *on ne l'avait pas de notre bord parce qu'elle n'acceptait pas la directrice. Cette mère-là, je ne l'ai plus sur le dos. La mère de Gédéon non plus. Quand elle est venue au bulletin, elle a découvert que je n'étais pas un deux de pique : son gars, je m'en étais occupé. J'étais capable de lui faire des commentaires. Là, je l'ai de mon**

99 À l'occasion de la remise du premier bulletin, les enseignants rencontrent tous les parents et leur communiquent la première évaluation formelle concernant la progression académique et sociale de leur enfant à l'école.

100 Au début de l'année, la directrice de Laurence avait incité celle-ci à inscrire le *site Web* qu'elle avait élaboré pour ses élèves à un concours par le biais duquel elle pourrait obtenir des fonds pour ses activités en classe. Mais *finalement*, dira Laurence, *je ne m'inscris pas au concours*. La démarche d'inscription, en effet, semble laborieuse et Laurence *ne veut pas cette pression-là*. Au fond, analyse-t-elle, *je pense que je voulais faire plaisir à ma directrice. Elle est vraiment gentille avec moi, toujours prête à m'aider. Elle vient souvent me parler pour voir si ça va bien. Mais je ne me mettrai pas à terre pour ce projet-là. Et ils apprennent quand même les enfants même si je ne m'inscris pas*. Cette réflexion de Laurence montre bien comment la logique de préservation se trouve mobilisée sous la pression exercée par les parents puisque les efforts consacrés à l'élaboration d'un site Web trouvent leur satisfaction davantage dans l'effet qu'il fallait produire auprès d'eux que dans celui qu'elle pourrait obtenir auprès de sa directrice. C'est auprès des parents que se situait le gain recherché.

bord. La maman de Jean-Sébastien n'était toujours pas d'accord pour les toilettes, mais elle m'a écrit une belle lettre pour me dire qu'elle était contente des belles choses que je faisais avec son garçon. Je suis correcte avec la mère de Jean-Sébastien. On pressent bien, à travers le propos de Laurence, combien elle est sensible à l'image de crédibilité qu'elle perçoit des parents à son égard (je ne suis pas un deux de pique) et dont elle doit tenir compte pour « dégager » de leur emprise son espace de gouvernance (je ne l'ai plus sur le dos, je l'ai de mon bord) et rendre plus aisé la mise en place d'une vie en classe conçue comme une vie en société¹⁰¹.

Dans l'ensemble, Laurence est satisfaite des gains obtenus pour établir son image de crédibilité auprès des parents. Au rythme où vont les choses, *ils vont bien finir par m'accepter!* blague la débutante. Mais une mère échappe à la vigilance de Laurence et réagit d'une façon qui va fortement la déstabiliser : *il y a juste elle, la mère de Rémi, que je ne m'attendais pas du tout de me faire ramasser...*

3^e épisode

« Ils peuvent en raconter des vertes et des pas mûres »

Déclencheur

Laurence *ne voit rien venir*. Elle est certaine que sa rencontre *avec la mère de Rémi va passer comme du beurre dans la poêle!* Rémi *est un bon élève, analyse-t-elle, il a de bonnes notes, il a de petits écarts de conduite des fois, mais rien de*

101 L'effet perçu d'un enjeu est étroitement lié à l'image de soi que l'on perçoit dans le regard d'autrui, comme le montre l'événement suivant. En effet, pour l'une des mères venues à la remise du premier bulletin, c'est une information fournie par l'orthopédagogue qui viendra « neutraliser », pourrions-nous dire, l'effet d'un enjeu où il faut chercher à projeter une image de crédibilité. Au cours de la rencontre avec Laurence, l'orthopédagogue est présente et explique à la mère la nature des difficultés qu'éprouve son garçon, ce sur quoi la mère s'engage à fournir tout son soutien. Plus tard, l'orthopédagogue précisera à Laurence qu'en dépit d'une volonté à coopérer avec les intervenants de l'école, la mère finira vraisemblablement par lâcher prise : c'est toujours la même affaire. Son fils a de la misère et ça, elle ne l'a jamais accepté. Elle l'a tout le temps mis sur le dos des profs s'il avait de la misère à l'école. À tous les ans, *elle finit par paniquer à un moment donné et là, ce n'est pas la faute du petit*. Ce commentaire a pour effet de jeter un discrédit sur toute réaction éventuelle de la mère, de sorte que Laurence ne voit plus la nécessité de chercher à préserver son espace de gouvernance ni son image de crédibilité auprès de celle-ci : *avec elle, je ne m'en fais pas trop...*

méchant. Il ne dérange pas en classe. La jeune enseignante ne porte pas attention au fait que la mère de Rémi lui demande d'être la dernière à venir la rencontrer : après coup, dira Laurence, je réalise qu'elle se préparait à me ramasser...

Une fois en présence de la mère, Laurence explique qu'il arrive à Rémi d'être indiscipliné et de chercher à se disculper lorsqu'il est pris sur le fait : *il n'est pas tannant en classe, mais quand il se fait prendre en défaut, il argumente pour ne pas se faire chicaner. C'est alors que la mère réagit vertement : c'est normal, il ne t'aime pas! Je lui ai dit de te donner une chance parce que tu étais nouvelle, mais tu es trop sévère. Tu ne comprends pas c'est quoi un enfant. Tu ne le respectes pas.* Elle remet en question la conduite de Laurence lors d'un événement survenu sur l'heure du midi : *tu donnes une conséquence à mon gars alors que ça avait été réglé avec la surveillante, s'insurge la mère. Elle dénonce aussi le favoritisme qu'elle perçoit chez Laurence dans sa conduite en classe : tu aimes mieux les filles, tu n'écoutes que les filles. Tu choisis tout le temps les mêmes; tu ne choisis jamais le mien.* Autrement dit, la mère de Rémi met en doute la capacité, chez Laurence, d'assumer son rôle d'adulte censée savoir ce qui est bon pour son fils et laisse entendre que les élèves ne sont pas traités sur le même pied.

☞ **Logique de préservation**

L1.4

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu) interfère sur
 - ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime sec.) et
 - ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) et
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Laurence constate qu'avec la mère de Rémi, son image de crédibilité en tant qu'enseignante est loin d'être établie. *Sur le coup, j'étais pas mal sonnée,* dira la débutante. Le coup, en effet, est tel que son assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant est fortement mise en question. *J'ai tout encaissé,* raconte-t-elle.

J'ai dit à la mère : « D'accord, je vais me noter ça, je n'ai jamais remarqué que je faisais ça ». Qu'est-ce que je fais pour que Rémi trouve que je ne le respecte pas ?

Le soir, à la maison, Laurence récupère ses esprits et réfléchit à tout ce que la mère lui a dit. Malgré l'importante remise en question que cette mère a suscitée, la débutante continue de penser que le comportement de Rémi est inadéquat et ne le prépare pas à sa vie future en société : ce n'est pas parce que Rémi ne m'aime pas qu'il peut se permettre d'être tannant. Ce n'est quand même pas la dernière fois qu'il sera avec quelqu'un qu'il n'aime pas. Le lendemain de cet incident, Laurence fait son enquête. Elle s'informe auprès de quelques collègues concernant le comportement de Rémi à l'école. Elle apprendra qu'en classe de morale, Rémi s'amuse à mettre de la colle sur les sièges de ses camarades; que la directrice l'a déjà réprimandé parce qu'il avait grimpé sur les murs de séparation dans la salle des toilettes; que la mère de Rémi s'apprête à déposer une plainte à la commission scolaire à la suite d'avertissements que celui-ci a reçus de la part du conducteur d'autobus pour avoir brisé du matériel à l'intérieur du véhicule. Laurence commence à relativiser les reproches formulés la veille par la mère et qui ont mis en jeu sa crédibilité comme enseignante. Elle « recadre » sa lecture des événements à la lumière des principes qu'elle prône et rétablit graduellement, par le fait même, son sentiment d'être une adulte capable, sachant ce qui est bon pour l'enfant : plus ça allait, plus je me disais que ce n'était pas moi le problème. La mère de Rémi amplifie tout ce que vit son pauvre enfant et Rémi n'accepte pas d'être réprimandé. Ce n'est jamais de sa faute, il a toujours raison, remarque-t-elle; c'est l'adulte qui a tort. Au regard d'une telle attitude en classe et à l'école, il n'a pas fini dans la vie en société...

Pour cerner le cœur du problème dans cette situation, Laurence propose à la mère une seconde rencontre, mais cette fois, avec Rémi : *il va s'asseoir ici le petit, et il va me le dire c'est quoi le problème.* Cette rencontre s'avère très éclairante pour la débutante. Celle-ci réalise en effet qu'elle n'arrive pas à obtenir la crédibilité qu'elle souhaite auprès de la mère de Rémi parce qu'elle déroge parfois elle-même aux

principes qu'elle prône pour établir une vie en classe comme en société : Rémi a eu l'impression que j'avais été *injuste*, explique-t-elle. *Lorsque mes élèves font l'effort de bien parler en classe, je leur remets un certificat pour les féliciter. Le mois passé, j'ai donné des certificats à ceux qui avaient fait des efforts: j'avais récompensé certains élèves et lui, je ne lui avais pas donné de certificat alors que lui aussi avait fait des efforts! Mais s'il fallait que j'en donne toujours à ceux qui font des efforts, ça serait tout le temps les mêmes élèves; aussi bien ne pas le faire.* La jeune enseignante saisit qu'il y a eu inconsistance entre son principe d'un effort à fournir pour se mériter un privilège et son principe de justice envers tous à cette occasion. En ne donnant pas à Rémi le privilège pour lequel il avait fourni des efforts (ici, un certificat), Laurence dérogeait à son souci de traiter tout le monde sur le même pied puisque l'effet ressenti chez Rémi fut celui de n'être pas considéré comme les autres élèves : *il m'a dit : « Tu ne m'aimes pas. Tu ne me choisis jamais ». Jamais je n'aurais pensé que ça pourrait être dérangeant à ce point-là, réalise Laurence. Même si on nous l'a dit à l'université, il y a des enfants qu'on ne voit pas dans une classe, qui passent inaperçus.* Laurence est incitée à mettre en question son rôle, en tant qu'adulte qui est censée savoir ce qui est bon pour l'enfant : *ça m'a fait réaliser que c'est vrai que j'en oublie des élèves et je n'avais pas été consciente que ça pouvait les blesser ces enfants-là. Lui, il en fait partie : il se sent exclu. Sur ce point, elle a raison la mère : ça fait réfléchir... Ai-je bien agi?*

☞ **Logique d'enracinement**

L1.5

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

À la suite de cette rencontre, Laurence raffine son mode de vie en classe, ce qui reflète bien ce que cet incident lui a appris. Elle engage des efforts pour resserrer les liens avec ses élèves et développer une *belle dynamique de groupe* qui va permettre de faire de la vie en classe une vie comme en société. Elle fait *des dîners dans la classe*, elle va jouer au ballon avec ses élèves sur la cour, elle fait *avec eux*

des choses qu'ils aiment : on fait des blagues ensemble, poursuit-elle. Je m'investis avec ces enfants-là. C'est moi le boss, c'est-à-dire que je suis l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant, mais je suis capable d'être leur amie. Elle se montre aussi beaucoup plus vigilante à traiter tous ses élèves sur le même pied en étant, notamment, plus attentive à ne pas oublier certains d'entre eux : il y a des élèves qui prennent beaucoup de place parce qu'ils sont tannants, qu'ils parlent beaucoup ou qu'ils ont beaucoup de difficulté. Maintenant, je pige des noms au lieu de les nommer de façon aléatoire, raconte-t-elle. Avec Léa, je fais attention sinon c'est facile de l'oublier, car elle ne cause pas de trouble, elle ne parle pas fort, elle est toute petite, toute délicate. J'essaie d'y penser pour lui dire : « Ah, tu es fine Léa. Tu es toujours polie quand tu viens me parler! »

☞ **Logique de préservation**

L1.6

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère sur
- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Mais ce que l'incident avec la mère de Rémi aura surtout permis à Laurence de mieux saisir, c'est cette dynamique qui se joue entre les élèves et leurs parents, une dynamique qui ressemble à *jeu de téléphone* où les yeux des enfants constituent, pour leurs parents, une sorte de vitrine sur la vie en classe d'où ces derniers peuvent observer comment elle fait de la vie en classe une vie comme en société. Laurence ne voit rien de trop malsain dans le fait que ses élèves rapportent leur vécu scolaire à leurs parents, mais elle est consciente que cette vitrine peut parfois déformer la réalité, tant du côté de l'enfant qui la raconte que de celui de l'adulte qui en prend connaissance : *à part pour certains, ils ne font pas exprès, mes élèves, pour faire ça. Ils ne sont pas méchants. Ils disent à la maison ce qui se passe dans leur journée; les parents interprètent à leur façon. Mais les élèves peuvent en raconter des vertes et des pas mûres...*

À la suite de la rencontre avec la mère de Rémi, Laurence va « ajuster » la façon dont elle transige l'expérience et ces ajustements seront marqués, on le verra, par une préoccupation persistante de préserver son espace de gouvernance. Un premier ajustement a lieu dans le cadre des activités-reconnaissance que l'école organise à chaque mois. Laurence doit alors *identifier* deux *élèves méritants* de sa classe afin qu'ils soient honorés *devant tous les élèves de l'école*, dans la grande salle communautaire. On remet deux *trophées* à ces élèves méritants : l'un *pour le langage* chez un élève s'étant efforcé de bien s'exprimer à l'école; l'autre *pour le comportement* ou le *beau travail* qu'un élève s'est efforcé de maintenir. Or, à la suite de l'événement avec la mère de Rémi, Laurence procède un peu différemment pour *identifier* ces *élèves méritants* : maintenant, dit-elle, *je rassemble mon conseil de classe et je leur dis à qui j'ai pensé (c'est souvent trois élèves) et pour quelles raisons*. Eux, ils en choisissent deux. Comme *ce n'est pas moi qui les ai choisis, il n'y a plus personne qui peut me jeter la pierre et dire : « pourquoi tu as choisi tel élève pour le féliciter? »* Ainsi, ceux qui fournissent des efforts peuvent mériter un privilège (ici, un trophée) et Laurence peut jouer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon. Pour opérer cette maxime secondaire (un privilège se mérite par l'effort), la débutante va « mettre à l'abri » la maxime secondaire un adulte qui sait ce qui est bon en déléguant une part de responsabilité à son conseil de classe : « à l'abri », car derrière son conseil de classe, c'est toujours elle qui décide!

☞ **Logique de préservation**

L1.7

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère sur
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime sec.) et
- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Un deuxième ajustement concerne un changement dans l'organisation spatiale de la classe. Plus spécifiquement, Laurence assoit Rémi *près d'elle, en avant de son*

bureau. Avant, explique-t-elle, *c'était Thierry qui était là et je faisais des petites blagues avec lui*. Elle avait placé Thierry près d'elle pour pouvoir mieux le soutenir, car cet élève éprouve des *difficultés d'apprentissage*. Mais maintenant, *c'est Rémi qui est à l'avant*, reprend Laurence. *Rémi n'avait pas besoin d'être proche de moi* : il est autonome sur le plan scolaire. Mais comme *il se sent exclu, je pense que ça lui fait du bien d'avoir cette petite relation-là*. Maintenant, *il est de bonne humeur*. On le voit, le souci que Rémi sente qu'il est traité sur le même pied que les autres élèves va, ici, primer sur ce qu'elle sait, comme adulte, quant à ce qui est bon pour Thierry. Il y a un gain à obtenir, pour Laurence, en établissant une relation plus étroite avec Rémi, et ce gain est important pour préserver son espace de gouvernance. *J'ai rencontré sa mère au garage et je lui ai demandé comment ça allait*. Elle m'a dit : « *Ça va beaucoup mieux!* ». *C'était d'y penser : c'est très payant*. Pendant une bonne partie de l'année scolaire, d'ailleurs, Laurence demeurera vigilante avec la mère de Rémi. En décembre, en effet, elle raconte que la mère *est venue aider pour préparer et servir le dîner de Noël* : *elle vient pour aider ou pour vérifier?* s'inquiète Laurence. La débutante sent tout à coup restreinte son aisance et, par le fait même, son espace de gouvernance par la seule présence de cette mère : *je me sentais sur mes gardes. Ça me stressait de faire un faux pas!*

☞ **Logique d'enracinement**

L1.8

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Avant d'aborder le troisième et dernier ajustement ayant fait suite à cet événement avec la mère de Rémi, faisons un bond dans le temps et reportons-nous vers la fin du mois de février où Laurence va dépasser ses craintes à l'égard de la mère de Rémi et mettre en œuvre la conduite qu'elle sent devoir tenir dans la situation. Elle raconte l'incident : *ce matin, huit garçons n'avaient pas fait leur devoir*. Elle exige d'eux qu'ils reprennent ce devoir le soir même. *L'un d'eux me demande une nouvelle feuille, disant ne plus trouver la sienne*, explique-t-elle;

personne d'autre ne se manifeste. À la cloche de la fin de journée, Rémi m'annonce qu'il ne pourra pas faire le devoir parce qu'il n'a pas sa feuille. Je le sais qu'en arrivant à la maison, il va dire à sa mère que c'est moi qui n'ai pas voulu lui donner la feuille. Je le sais aussi, en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour Rémi, que j'ai raison de ne pas lui donner cette feuille parce que c'est lui qui l'a perdue et c'est à lui de trouver une solution pour la récupérer. La débutante hésite un peu, et... tant pis! Je ne lui ai pas donné une autre feuille. Je me « self-contrôle »! évoque-t-elle avec humour. Sur le coup, Laurence sait que c'est la meilleure chose à faire pour responsabiliser Rémi et le préparer à sa vie en société.

<p>☞ Logique de préservation</p> <p><u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu) et ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) <p>interfèrent avec</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale) 	L1.9
--	------

Après-coup, toutefois, l'inquiétude la gagne. Le prix à payer pour enseigner à Rémi à prendre ses responsabilités en vue de sa vie future en société sera-t-il celui de devoir argumenter avec la mère? *Ça, ça me stresse encore*, avoue-t-elle. Sur ce terrain argumentatif, Laurence se sent toujours un peu fragile : *je suis quand même professionnelle. Si je le fais, il y a une raison. Mais ces raisons qui fondent sa crédibilité comme professionnelle enseignante ne sont pas encore explicites : il faut tout le temps que je les trouve les raisons, que je réfléchisse à des arguments à donner à la mère, que je trouve des justifications à mon geste. Sinon, la mère va débarquer* (venir à l'école pour avoir des explications). Encore en février, elle doit savoir défendre les décisions qu'elle prend, celles d'une adulte qui sait ce qui est bon; c'est la condition pour préserver son espace de gouvernance.

À la seule pensée que la mère puisse *débarquer* à l'école, Laurence met elle-même en question la façon dont elle assume son rôle d'enseignante et d'adulte censée

guider ses élèves et savoir ce qui est bon pour eux : si Rémi perd ses choses, réfléchit-elle, *c'est peut-être moi qui ne lui ai pas montré une bonne technique pour ranger ses choses? Mais*, en même temps, pour le préparer à vivre en société, *il faut bien que je lui laisse ses responsabilités à cet enfant-là*; en cela aussi, alors, elle se montre une adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant. Dans sa jonglerie réflexive, Laurence se donne elle-même la répartition quant à ce qu'implique empiriquement cette maxime secondaire (adulte qui sait ce qui est bon) pour bien opérer la maxime principale (une vie en classe conçue comme la vie en société). Finalement, après avoir préparé un plaidoyer dans l'éventualité où la mère vienne à l'école, la jeune enseignante n'aura finalement pas à défendre son intégrité; en effet, elle ne recevra aucun écho concernant cet incident. *Ouf...*

☞ **Logique de préservation**

L1.10

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu) et
 - ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfèrent avec
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Abordons, maintenant, le troisième ajustement que Laurence effectue à la suite de l'incident survenu avec la mère de Rémi. On se souviendra qu'à la suite de cet incident, la jeune enseignante a bien saisi que les diverses réactions reçues de la part des parents incarnent, en quelque sorte, la conséquence « différée » des insatisfactions que ses élèves ne lui démontrent pas clairement en classe : *je pensais que ça allait bien avec les élèves... Peut-être que j'étais contrôlante? Si les élèves sont fins avec moi, est-ce parce qu'ils ont peur de moi? Dans ce contexte difficile à cerner, la débutante se demande comment mieux transiger la suite des choses pour préserver son espace de gouvernance et ménager son image de crédibilité auprès des parents.*

Avec l'aide de sa mentor, Laurence convient d'explorer un *mode de gestion plus participatif* en invitant ses élèves à *faire son bulletin* en tant qu'enseignante : *je vais leur demander si eux-mêmes me trouvent trop sévère. Quand tu fais faire ton bulletin, tu les écoutes, dans le fond.* L'exercice ne va pas de soi; il s'agit de faire une concession quant à cette conviction qu'elle a d'être l'adulte sachant ce qui est bon pour l'enfant. Sans compter qu'elle s'apprête à ouvrir une porte sur une réalité qu'elle n'est pas certaine de pouvoir contrôler. L'exercice met directement sur la sellette son image de crédibilité : si le bulletin s'avère « mauvais », cela risque d'éprouver son image professionnelle et à cet égard, la débutante est déjà fort secouée à la suite des derniers événements : *c'est épouvantable de leur demander ce qu'ils pensent du prof. Surtout que les parents ont été crus (sans ménagement). J'avais peur que les enfants le soient aussi.*

Enfin, je n'ai eu aucun commentaire négatif, déclare Laurence, soulagée; son image d'enseignante est épargnée. Mais ce que révèle le *bulletin des élèves* se présente pour beaucoup en contradiction avec les principes fondamentaux de son cadre et qui ont inspiré, depuis le début de l'année, la réorganisation de la vie en classe; autrement dit, c'est sur son espace de gouvernance que les conclusions de ce *bulletin* empiètent.

☞ **Logique de préservation**

L1.11

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Les demandes des élèves, en effet, ne rejoignent pas la notion que Laurence se fait de l'effort et du travail qu'il faut fournir (qui conduit à un privilège ici implicite, celui d'apprendre) pour se préparer à la vie en société : *ils sont très paresseux. Ils ne veulent pas travailler. Le plan de travail, c'est trop d'ouvrage. Ils veulent moins de*

devoirs, plus de périodes libres. Ce qu'ils veulent, c'est jouer, dessiner, placoter, danser, écouter de la musique. C'est ça qu'ils faisaient l'année passée à la dernière période, à tous les jours. Heureusement, le Club des Élites, ils disaient qu'ils aimaient ça et les démarches par projets aussi. Pour Laurence, il paraît inconcevable de transiger en dehors des convictions qui l'animent. Mais comment aller de l'avant sans activer le jeu de téléphone entre les élèves et leurs parents qui mettrait de nouveau en péril son espace de gouvernance? La suite des choses témoigne d'un esprit tactique chez la débutante.

Laurence accède à certaines demandes des élèves, mais en ce qui concerne la charge de travail à fournir, aucun commerce n'est possible : en classe, l'élève doit faire un effort (même si, ici, elle ne mentionne pas le privilège qui en découlerait). *Les périodes libres, ils n'en n'auront pas plus. Ça ne me dérange pas qu'ils fassent un petit peu moins de plan de travail, mais il faut qu'ils me fassent un autre type de travail, qu'ils me rendent compte de quelque chose. Ce n'est pas vrai qu'après leur plan de travail, ils vont jouer. Mais comment inciter les élèves à fournir un effort qu'elle juge valable sur le plan pédagogique ?*

La jeune enseignante va maintenir en classe ce principe qu'elle prône d'un effort à fournir, mais grâce à une manœuvre stratégique, elle va « mettre à l'abri » cette autre maxime secondaire selon laquelle elle est l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève. Laurence instaure les *Projets personnels* : *ils disaient qu'ils aimaient ça. Quand ils ont fini un travail, ils peuvent aller en projets personnels. Ils choisissent alors ce qu'ils veulent : faire une recherche, faire une bande dessinée, écrire un livre. Ça peut leur prendre trois semaines, un mois, deux jours...* La mise en place des projets personnels dans l'organisation du travail en classe permet à Laurence de gouverner et de tirer les ficelles d'un mode de vie en classe tel qu'elle le conçoit tout en laissant aux élèves l'impression qu'ils obtiennent ce qu'ils ont demandé par le biais du bulletin : *ils ont l'impression de ne pas travailler quand ils sont en projets personnels, révèle-t-elle, mais ils ne se rendent pas compte qu'ils font quand même la*

*matière! C'est ça qu'ils veulent ? Ça répond à leur besoin de faire des projets? C'est simplement que c'est réparti autrement et sans que je sois obligée de gérer leurs apprentissages en collectif!*¹⁰²

Lors du dernier enregistrement dans le cadre de la collecte des données, la chercheuse revient sur ce qu'elle appelle cet épisode de « réactivité des parents ». Laurence précise dans quelle perspective elle conçoit l'idée d'un mode participatif de gestion en classe. On comprend alors qu'à cette occasion d'établir un mode plus participatif en classe et de faire faire son propre bulletin par les élèves, c'est la dimension directive de la maxime secondaire *c'est l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant* qui était interpellée, et que sous le poids d'un espace de gouvernance à préserver, elle a mis en retrait cette directivité: *au début de l'année, c'est probablement ça qui a bousculé mes élèves. Parce que moi, je ne dis pas : « On*

102 En mettant en place des activités pédagogiques sous forme de projets personnels, Laurence vise à ce que les élèves maintiennent le niveau d'effort qu'elle juge acceptable pour leur développement sans, toutefois, que ceux-ci *ne s'en rendent compte*. Or, les démarches en projets sont des activités pédagogiques dites «ouvertes» (Brown et McIntyre, 1988), c'est-à-dire qu'elles sollicitent énormément l'initiative de l'élève dans ses apprentissages et qu'elles dépendent alors du niveau d'habileté de l'enseignant à garder la démarche de l'élève à l'intérieur d'un cadre acceptable, tant pour l'accomplissement de sa tâche que pour le climat de la classe. En ce sens, les activités «ouvertes» exigent des habiletés de gestion beaucoup plus complexes que les activités dite «fermées» qui sont davantage centrées sur l'enseignant et qui reposent sur sa directivité à l'égard de la démarche d'apprentissage de l'élève. On comprend alors que plus tard dans l'année, la débutante ressentira un essoufflement dont elle fera part à sa mentor : *j'ai arrêté les projets personnels. Ça me sortait par les oreilles! Certains élèves en étaient rendus à un troisième projet, d'autres n'avaient pas fini leur premier. Aucune qualité de travail. Ça vient me chercher de ne pas les voir travailler efficacement. C'est le manque de structure : je n'ai pas trouvé la méthode qui me convient. Moi, je suis perdue là-dedans, dépassée : ça ne se peut pas que j'aide mes élèves. Je ne suis pas capable. Je verrai l'année prochaine!* Cette occasion fournira une opportunité à la dyade d'analyser les facteurs (gestion du temps, formulation d'objectifs réalistes, critères de réalisation retenus pour les projets, entre autres) qui ont rendu difficile la gestion des projets personnels, une occasion importante, donc, sur le plan de l'apprentissage de l'enseignement. Néanmoins, la débutante préférera s'en tenir aux projets collectifs, communs à tous, et grâce auxquels elle se sent davantage apte à encadrer la démarche d'apprentissage chez l'élève : *j'aime mieux les projets communs à toute la classe. Je ne sais pas si c'est parce que je suis contrôlante; je sais que certains sont capables d'être autonomes et je les pénalise en retirant les projets personnels. Mais j'ai besoin de les encadrer encore. Ça doit être un problème de débutante. Je me dis que je m'assure de ce qu'ils ont appris, je m'assure qu'ils ont les lectures qui vont avec le projet, je m'assure de tout... Ils n'ont peut-être pas tous appris le même contenu, mais ils ont tous eu les ressources nécessaires pour apprendre des choses.*

décide des règlements ensemble les amis! » Non! Les règlements dans la classe cette année, c'est : ça, ça, ça et ça. Il y en a des types de personnes que quand ils font des affaires avec les enfants, c'est les enfants qui décident les règlements. Je suis d'accord à prendre leurs opinions, ils peuvent dire leurs goûts, mais c'est moi qui ai le droit de veto. Dans ma classe, c'est moi qui suis le boss, c'est moi qui décide; ce n'est pas l'enfant.

4^e épisode **« J'achète des points au village »**

Déclencheur

Avec les derniers événements, Laurence a fini par prendre conscience que sa classe n'est pas le lieu privé qu'elle aurait cru et qu'il ne suffit pas de fermer sa porte pour se prémunir des « regards » extérieurs. De fait, en dépit des énergies importantes que la débutante aura consacrées à se préparer pour la remise du premier bulletin, elle sent, à l'approche de Noël, qu'elle doit encore s'investir pour impressionner les parents, consciente que rien n'est gagné une fois pour toute en ce qui les concerne. *Pour Noël, j'ai fait faire aux élèves des cadeaux vraiment intéressants pour la mère et pour le père : c'est cute hein?* dit-elle à la chercheuse, en arborant fièrement l'un des modèles fabriqués par les élèves à cette occasion. *Deux mères m'ont envoyé un message disant « Merci pour les cadeaux de Noël! »; une autre maman m'a écrit une belle lettre pour Noël.* La préparation de ces cadeaux, *ça a aidé : les parents étaient contents que j'investisse du temps pour faire ça avec leurs enfants.* Or, nous le verrons, il n'y a pas qu'avec les parents que Laurence a le sentiment de devoir engager des efforts pour préserver une image de crédibilité. Souvenons-nous que la jeune enseignante habite au village de Simon Hill, un fait qu'elle avait perçu, au départ, comme un avantage compte tenu du roulement important de personnel que connaît cette petite école. Mais ...

☞ **Logique de préservation**

L1.12

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

▶ une image de crédibilité à défendre (facette identitaire de l'enjeu)
interfère avec

▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)
pour que la vie en classe soit comme la une vie en société (maxime principale)

Tout le village sait ce que je fais avec ces enfants-là! s'inquiète Laurence; ça me suce mon énergie. Je suis mal tout le temps, parce que moi je vis dans ce village-là. Si mes sœurs parlent du prof de leurs filles, il n'y a personne qui sait c'est qui. Sauf que moi, quand ils parlent du prof de leur enfant, c'est quelqu'un qui va à l'épicerie ou au dépanneur en même temps qu'eux-autres. Quand ils parlent de Laurence, je me sens pointée du doigt : Laurence, elle habite là, elle sort avec lui, c'est elle qui se promène sur le trottoir. C'est dur le jugement.

On le voit, les contraintes de la vie professionnelle ont commencé à empiéter sur la vie personnelle de la jeune enseignante. À l'approche de Noël, Laurence sent qu'il est nécessaire de s'investir au-delà de la frontière de l'école pour asseoir son image de crédibilité. Elle a compris qu'on peut la juger, au village, d'après ce qui se passe en classe et partant de quoi on se fait une idée d'elle en tant qu'adulte censée savoir ce qui est bon pour l'enfant. Elle va donc tenter de « faire jouer » l'implication inverse de sa maxime principale, c'est-à-dire de faire en sorte qu'on la juge sur ce qui se passe en classe d'après ses réalisations au village. Pour le dire autrement, la manière dont cette « adulte-enseignante censée savoir » va se donner à voir au sein de sa petite communauté témoignera de la vie qu'elle est en mesure d'installer en classe. Laissons-la raconter comment elle joue d'audace auprès d'un public encore plus « élargi » que celui des parents, celui de tout le village de Simon Hill, pour y être reconnue comme une enseignante crédible et ainsi mieux préserver son espace de gouvernance en classe.

J'achète des points au village! blague Laurence; je suis partie d'être là, mime-t-elle, en indiquant de la main un niveau tout près du plancher ; maintenant, je suis à un niveau correct. Je me suis embarquée dans une chorale de Noël. J'ai chanté

la Messe de minuit avec mes élèves, à l'église, le 24 décembre. Au début, je voulais juste les placer en avant avec le curé. Je me disais : « ils marmonneront les chansons, ça va être cute ». Mais finalement, ça s'est parlé que je faisais ça. Tout le monde s'est impliqué au village. Il y a une madame bénévole qui, tous les midis pendant deux semaines, venait faire pratiquer les enfants avec moi. La madame de l'épicerie a demandé à son fils de jouer « Sainte Nuit » à l'orgue. La femme du maire a habillé les élèves avec des petites robes blanches et des petites boucles dans le cou. Ça a demandé beaucoup beaucoup de temps. On allait pratiquer à l'église avec les enfants. Ça m'a demandé mon lundi et mon mardi, 23 et 24 décembre. Je suis allée reconduire certains élèves après la messe parce qu'il y a des parents qui ne voulaient pas venir, mais ça ne les dérangeait pas de me « prêter » leur enfant.

La veille du spectacle, la madame bénévole me demande : « Où tu vas te placer? » J'ai dit : « Dans le banc, avec les autres paroissiens. Je vais les écouter chanter ». Parce que moi, je n'ai pas nécessairement une voix de ténor. La madame demande aux enfants : « Voulez-vous que Laurence chante avec vous autres? » « Oui, oui, oui! ». Le soir du 24 décembre, je suis aussi énervée que les enfants. On va chanter la première chanson. Moi, je ne vais jamais à l'église. Quand j'y vais, je me place en arrière pour savoir quand m'asseoir : faut-il être à genoux, debout, assis? Au début, le curé voulait absolument chanter avec les paroissiens, mais finalement, personne ne chantait : les paroissiens voulaient écouter les enfants. Ils ont vraiment chanté tout seuls en avant. Les gens nous applaudissaient.

Laurence, toute souriante, explique à la chercheuse comment cette activité « hors école » lui a véritablement permis de faire plaisir aux élèves, tout en séduisant les parents du village : c'était une belle expérience et ça été payant. Le maire est venu me remercier. Les gens disaient : « Ah, c'est une bonne idée! Il faudrait qu'à toutes les années les profs fassent participer les enfants à l'église ». Ça a été dans le village, ce qui a fait que les gens vont dire : « Ah c'est la maîtresse de cinq et six, elle fait des activités intéressantes avec ses élèves. » Même si ça ne m'avait pas fait reconnaître

dans le village, pour les enfants, être applaudis parce qu'ils ont chanté à la Messe de minuit, ça a été bon pour l'estime de soi (c'est l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant qui s'exprime, ici). Les yeux, ça brillait, le sourire était fendu jusque-là. Dans le fond, j'ai fait un projet qui faisait plaisir aux élèves. Et elle ajoute, sur une pointe d'humour : et j'ai acheté les parents en même temps! Laurence, cependant, est consciente du précédent qu'elle risque d'avoir créé : je sais qu'ici, ce qui se fait une année, c'est tout le temps ça par la suite. On n'a qu'à regarder l'année passée avec Marie-Lou. Mais je ne suis pas sûre que je vais le faire à tous les ans, admet-elle : l'idée c'était de bien paraître au village.

Situation 2

« On peut vivre ensemble même si on ne s'aime pas »

Préambule

Depuis le début de l'année, les récréations sont le théâtre d'une sorte de guerre de territoire entretenue par deux filles du groupe se disputant le leadership et causant bien des tensions au sein du groupe d'élèves de cinquième et sixième année. Pour l'une de ces deux filles, Diana, il existe une dynamique *d'intimidation qui dure depuis la deuxième* année et que Laurence saisit mal à travers les événements qu'elle observe : *c'est des clans qui se font et se défont...*

Déclencheur

Laurence aimerait bien *régler ce problème* d'intimidation : *ça en réglerait tellement d'autres*, dit-elle. En effet, les tensions que vivent les élèves en dehors de la classe finissent par perturber le climat que la débutante cherche à installer depuis le début de l'année scolaire et mettent au défi ses efforts pour établir une vie en classe conçue comme une vie en société. Au retour des récréations, notamment, celle-ci doit gérer les humeurs de certains qui reviennent bouleversés et composer avec les résistances d'autres *qui ne veulent plus travailler en équipe qu'avec leurs amis.*

☞ **Logique d'enracinement**

L2.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Laurence a fait plusieurs tentatives pour comprendre et contrôler ces discordes qui déstabilisent tout le mode de vie qu'elle conçoit pour sa classe. Avec le temps, ces tentatives ont conduit à l'élaboration d'un *référentiel de résolution de conflits* pour supporter individuellement les élèves dans leur démarche de résolution, de même qu'à la mise en place d'un *Conseil de coopération* où tout le groupe, par le biais de cet outil collectif de gestion, peut être sollicité pour dénouer les situations conflictuelles. Avec le Conseil de coopération, plus particulièrement, Laurence espère percer la dynamique qui se joue entre les élèves pour mieux savoir comment intervenir. Mais les élèves n'osent pas s'exprimer dans le climat d'intimidation qui règne : ils *ne se font pratiquement pas de commentaires*, explique Laurence. *Quand l'un critique l'autre, c'est certain que la semaine suivante, la critique va revenir au premier.*¹⁰³ Au moment où elle soumet pour la première fois cette situation à la personne mentor, Laurence a le sentiment d'avoir bien peu d'emprise sur les circonstances qui contaminent la vie en classe, comme si les élèves se tenaient à l'écart de son influence. Ce constat finit par miner l'assurance qu'elle a, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour ses élèves : *ils ne m'en parlent jamais. On dirait qu'ils essaient de résoudre ça en dehors de l'école, avec leurs parents. Ça vient me chercher parce que c'est une de mes faiblesses la gestion des conflits. On dirait que chaque fois que j'interviens, ça ne se règle pas, ça empire. Je ne sais pas si c'est moi qui ne suis pas bonne pour les aider...*

103 Le Conseil de coopération est un outil de gestion des conflits. Sans décrire, ici, toutes les étapes et procédures de la mise en place et du déroulement d'un Conseil de coopération, mentionnons simplement qu'il s'agit de rencontres hebdomadaires au cours desquelles les élèves sont réunis pour discuter d'une difficulté vécue par un individu de la classe ou par le groupe. À travers la démarche de résolution des problèmes qu'anime et supervise l'enseignante, les élèves apprennent à se comprendre, à s'accepter et à rechercher les consensus les plus bénéfiques à tous.

Un jour pourtant, lors d'un *Conseil de coopération*, quelques élèves se décident à soumettre au groupe de discussion ce *problème de la cour d'école*. Laurence saisit cette opportunité. En soumettant le *problème de la cour d'école* au *Conseil de coopération*, les élèves montrent qu'ils désirent autre chose que ces relations conflictuelles et qu'ils sont disposés à recevoir l'influence d'une adulte capable de voir au mieux pour eux. Pour Laurence, c'est le moment d'« étendre » le rayonnement de ses efforts pour promouvoir un mode de vie tel qu'elle le conçoit au-delà du seul territoire de la classe. Les efforts consentis mettent donc un net accent sur l'établissement d'une vie en classe conçue comme une vie en société et ils visent à rétablir l'harmonie entre les élèves sur la cour de l'école. Laurence entreprend une croisade sur l'importance des civilités dans la vie en communauté: avec les élèves, décrit-elle, *on fait des slogans dans la classe, on fait des activités pour savoir-vivre entre nous*. À ceux et celles qui refusent de travailler en équipe *avec certains autres* qui ne sont pas *leurs amis*, Laurence fait valoir la nécessité qu'il y a de bien se préparer à la vie qui les attend, une vie de société : *quand ils ne veulent pas être en équipe avec quelqu'un, je fais la comparaison avec plus tard dans la vie. Je ne choisis pas, moi, avec qui je travaille. Quand j'arrive à mon emploi, les collègues qui sont là, ils sont là : et c'est la même chose pour eux*. Aux retours des récréations, elle assume son rôle d'adulte qui guide et qui aide en consacrant *beaucoup d'énergie, parfois quinze minutes par période, pour aider les élèves à régler leurs problèmes*. Elle intervient aussi sur ce qu'elle perçoit être une source aux tensions entre les élèves : elle décide *de garder Diana et sa rivale à l'intérieur*, lors des récréations, *pour les faire jouer ensemble*. *Ce que je veux*, leur explique-t-elle, *c'est que vous voyiez que vous êtes capables de faire des affaires ensemble; même si vous ne vous aimez pas, vous pouvez vous accepter et vous endurer*, comme le font entre eux des individus civilisés. Et *pendant ce temps-là, les autres ont la paix; ils peuvent jouer avec qui ils veulent, quand ils veulent*.

Laurence aura *investi* ainsi *plusieurs récréations* pour parvenir, petit à petit, à « vendre » son idée d'une vie en classe plus harmonieuse et à l'image d'une vie en

société. Et effectivement, au bout d'un temps, elle constate que certains changements se sont opérés. *Les deux filles jouent ensemble et ne s'arrachent pas les cheveux*, décrit-elle. De leur côté, *les élèves ne rapportent plus de commentaires critiques au Conseil de coopération* concernant les événements *sur la cour de l'école*. Mais en dépit du succès apparent que rencontre l'ensemble de ses efforts, la jeune enseignante demeure sceptique : *ça m'intrigue beaucoup*, confie-t-elle à sa mentor; *ça marche ou c'est qu'ils ne veulent plus que je m'en mêle? Est-ce parce qu'ils ne veulent plus se faire achaler* (être suivis de près) *depuis qu'on essaie de régler les problèmes?* Laurence est à l'écoute des moindres indices susceptibles de lui indiquer jusqu'où elle peut aller à l'égard du délicat *problème de la cour d'école*; elle craint que les élèves ne referment cette porte qu'ils ont enfin ouverte sur ce *problème*.

☞ **Logique de préservation**

L2.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Laurence permet aux deux filles de retourner jouer avec les autres élèves lors des récréations et observe la suite des choses; c'est le mieux qu'elle puisse faire comme adulte qui cherche à savoir ce qu'il est bon de faire dans les circonstances. Comme elle le craignait, les tensions reprennent de plus belle. *Tous les moyens que j'ai mis à leur disposition en classe, constate-t-elle avec déception, ils ne s'en servent pas* sur la cour d'école. Quant à la dynamique d'intimidation entourant Diana, celle-ci demeure toujours aussi obscure pour Laurence : *une journée, Diana est persécutée, l'autre journée, elle est persécutrice. C'est les autres qui l'intimident ou elle qui joue à la victime?* Ce qui ajoute à la confusion, c'est qu'en dépit du climat négatif qui entache les relations entre les élèves, Diana et sa rivale continuent de bien travailler *ensemble en classe et de coopérer* pour faire les tâches demandées : sur cet aspect, *pas de problème!* s'étonne Laurence, elles sont *capables de faire le travail*. Mais *quand c'est le temps de jouer* sur la cour d'école, *elles s'amuse*nt à entretenir les

querelles. Au regard d'observations aussi contradictoires, Laurence a le sentiment qu'on lui fait jouer un jeu à son insu, un jeu où elle n'est plus l'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève et où elle se sent manipulée, ce qui met en péril son espace de gouvernance : *là, c'est trop! Ce qu'elles veulent, c'est attirer mon attention et elles en faisaient encore plus parce que je m'occupais d'elles.*

La jeune enseignante va mettre en retrait ses efforts en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant pour « étendre » le rayonnement d'une vie comme en société au-delà du territoire de la classe : *pourquoi sur la cour d'école ils jouent à ça (se mettre de côté, se rejeter)? Je n'en prends plus du temps sur les périodes pour régler leurs problèmes. Ce n'est pas que je veux ignorer leurs problèmes, mais je leur donne les outils pour bien s'entendre : je ne vais pas, en plus, vivre leur vie à leur place.* Non seulement ne peut-elle pas jouer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant sur la cour d'école, mais Laurence constate aussi que les élèves ne semblent pas adhérer à ses visées de faire de la vie en classe une vie comme en société où *on peut vivre ensemble même si on ne s'aime pas.* Elle va donc aussi partiellement déroger à sa maxime principale : *j'ai changé l'organisation spatiale dans la classe,* explique-t-elle. *J'ai mis un bureau dans le corridor,* annonce-t-elle. Pour eux, *ce n'est pas une punition d'aller dans le corridor : plus je les sépare, plus ils sont heureux.* Ce n'est pas qu'ils ne sont pas capables de travailler ensemble. *Quand je dis « Faites des équipes », raconte-t-elle, il n'y en a pas un qui se retrouve tout seul. Mais ils ne sont pas bien ensemble.*

☞ **Logique d'enracinement**

L2.3

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Plus le temps avance, plus les tensions entre les élèves se resserrent autour d'un point commun : Diana. *Elle est désagréable avec les autres,* précise Laurence. *C'est jamais de sa faute. Mais quand les autres se mettent à être désagréables avec*

elle, elle se plaint. De fait, l'agressivité des élèves envers Diana atteint un niveau tel que Laurence se demande si ses efforts pour briser la dynamique d'intimidation entourant cette élève et pour établir un mode de vie en classe où chacun a sa place, elle y compris, n'ont pas eu pour effet de *créer le phénomène contraire : le but*, explique Laurence, *c'était qu'elle cesse de contrôler les autres. Mais maintenant, c'est quasiment les autres qui la contrôlent: les élèves l'écœurent et crachent sur elle sur la cour d'école.* Laurence est très affectée de ce revirement de situation : *Diana est complètement isolée, elle pleure à tous les soirs, déplore-t-elle. Je l'aime beaucoup cette petite fille-là et je trouve qu'elle fait pitié.*

Laurence se sent interpellée dans son rôle d'adulte qui doit protéger chacun de ses élèves. Profitant de l'absence de Diana à l'école, clouée au lit par une grippe, elle tente de *mettre le groupe à contribution* afin que Diana retrouve une place, la sienne, dans la vie en classe conçue comme la vie en société. Elle se lance dans un plaidoyer faisant appel, en quelque sorte, à une sorte de conscience sociale chez ses élèves, à une empathie de leur part envers l'une des leurs : *qu'est-ce qu'on fait? On la laisse de même? Et si c'était toi qui avais un problème? C'est dur de se faire dire « plus jamais on ne sera tes amis » : aimerais-tu ça, toi?* Cet effort argumentatif pour faire voir autrement la situation aux élèves obtient un certain succès : *les élèves sont prêts à l'aider*, raconte-t-elle, *mais il faut qu'elle fasse son bout de chemin.* À son retour *trois jours plus tard*, c'est un contrat qui attend Diana, un contrat où, d'une part, on retrouve par écrit ce que les élèves sont prêts à faire pour rétablir les relations avec elle, et d'autre part, ce qu'elle, Diana, devra s'engager à *faire* pour préserver ces relations. Elle *ne s'est pas obstinée*, relate Laurence, et *a promis de faire des efforts.* À partir de cet incident, la jeune enseignante suivra de près l'état du climat qu'elle cherche à installer en observant attentivement la suite des choses : *les enfants m'ont dit que ça commence à aller mieux. Ils ont diminué les chicanes et ne s'envoient plus de niaiseries. Je pense qu'ils ont réfléchi...*

☞ **Logique de rétablissement**

L2.4

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime sec.) et
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Un bon matin, Diana *se plaint* à Laurence que Derek l'aurait *achalée* (agacée, taquinée). Laurence avertit Derek qu'elle ne tolérera pas davantage ce genre de comportement; elle tient à maintenir l'accalmie qui semble s'être installée dans les relations entre les élèves depuis peu. À sa grande surprise, Derek *se met à pleurer* : « Diana *passé son année à m'achaler et je ne viens pas me plaindre. Et parce qu'elle, elle se plaint, moi je me fais chicaner* ». Cette réaction surprend passablement Laurence, Derek n'étant pas un élève *du style à pleurer quand on le chicane*. Alors, *c'est quoi le message?* s'interroge Laurence. Toujours attentive aux signes susceptibles de lui indiquer si elle s'approche ou s'éloigne de ses visées à l'égard d'une communauté-classe, la jeune enseignante soupçonne que ses efforts pour intégrer Diana sont peut-être perçus comme une forme d'injustice ou de favoritisme : Derek *ne trouvait pas ça juste que je lui en veuille à lui; pour lui, je protégeais Diana qui, elle, avait tout le temps été méchante*.

La situation se pose, ici, comme un dilemme mettant en parallèle deux voies possibles pour donner suite à la situation, mais présentant chacune un inconvénient pour Laurence. D'un côté, elle réalise que lorsqu'elle promeut une vie en classe conçue comme une vie en société et veille à ce que Diana trouve sa place parmi les autres élèves, ces derniers ont le sentiment de n'être pas « traités » sur le même pied. Laurence avoue d'ailleurs qu'elle constate certains effets pervers au fait que les élèves *se rendent compte qu'il y a beaucoup d'énergie consacrée à Diana : j'ai de la misère avec les autres de ce temps-là*, explique-t-elle. *Mes filles*, par exemple, *commencent à poser des gestes inadéquats pour que je les remarque*. D'un autre côté, si Laurence laisse tomber ses efforts pour faciliter l'intégration de Diana, cette dernière risque de se retrouver en marge des autres élèves : comment, alors, pourrait-

elle prétendre assumer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant et qui, en ce sens, doit lui assurer aide et protection ?

Le même dilemme se manifeste lorsque la psychoéducatrice de l'école propose à Laurence de mettre en place un système de renforcement positif susceptible d'aller dans le sens de ses efforts pour faciliter et encourager l'intégration de Diana au sein des relations sociales du groupe. L'idée, raconte Laurence, était de *préparer une petite enveloppe pour elle [Diana], avec des petites feuilles, puis quand elle allait avoir un bon geste, les élèves pourraient lui écrire « Bravo pour ton bon geste! »*. Au départ, Laurence oppose un refus catégorique à l'utilisation de ce système en classe, du moins dans la forme globale que lui propose la psychoéducatrice : *dans la vie, tout le monde en fait des bons gestes*, explique-t-elle. *Il n'y a personne qui vient te dire bravo pour ton beau geste. Diana, elle est au même pied que les autres, ici*. On le voit, la débutante est maintenant beaucoup plus sensible au « message » d'injustice que perçoivent les élèves à l'égard des initiatives visant à intégrer Diana, sans compter qu'elle se soucie des effets indésirés que ces initiatives risquent d'induire: un élève, ajoute-t-elle, pourrait dire *« j'en ai tout le temps, moi, des bons comportements ; est-ce qu'il faut que je sois déplaisant pour que vous me voyiez? »*.

Le dilemme qui « oppose » la nécessité d'assumer son rôle de protection tout en demeurant équitable envers tous les élèves lorsqu'elle cherche à faire de la vie en classe une vie comme en société semble disparaître lorsque Laurence « appelle » la troisième maxime (un privilège se mérite par l'effort). En effet, dans l'échange avec la chercheuse, elle met en parallèle l'idée d'un réel effort que le système proposé par la psychoéducatrice pourrait solliciter chez Diana, un effort en lien avec ses défis développementaux et qui, alors, mériterait d'être félicité : *je veux bien l'encourager, mais pas sur n'importe quoi; tout le monde en a des bravos pour n'importe quoi*. Chez Diana, son problème, *c'est entrer en relation avec les autres*. Dans son cas, on pourrait *la féliciter pour un effort relationnel*. En introduisant ainsi une troisième maxime (un privilège se mérite par l'effort) dans le dilemme, c'est un peu comme si

Laurence donnait à voir un raisonnement où il existe un critère supérieur pour déterminer ce qui est équitable; elle peut traiter tout le monde sur le même pied si elle exige de tous que le privilège inhérent au système (ici, un bon mot des autres) découle d'un réel effort. Le concours de ce troisième principe rétablit une certaine cohérence entre les deux autres en lui permettant de jouer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon sans compromettre son engagement à traiter tout le monde sur le même pied.

☞ Logique d'enracinement	L2.5
<u>Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :</u>	
▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)	

Un bon *midi*, ça éclate. Laurence raconte comment elle se retrouve, de nouveau, au cœur d'une *crise* : *Diana rentre en pleurant dans l'école. Tout le groupe est sur son dos et lui crient des bêtises* parce qu'elle aurait tenté de *conquérir* le petit ami de sa rivale. Laurence reconnaît qu'il y a là *quelque chose de décidément très malhabile* de la part de Diana : *elle est allée jouer dans quelque chose de fragile... les hormones, c'est très printanier comme phénomène!* blague-t-elle avec la personne mentor. Mais sur le coup, la jeune enseignante est *vraiment fâchée* : pour elle, *si ça avait été une autre élève* que Diana, *ils* (les élèves) *n'auraient pas fait ça. J'en suis certaine*, répète-t-elle. Avec l'émotion du moment, Laurence joue son rôle d'adulte et cherche à protéger Diana en plaidant à nouveau sa cause auprès du groupe : *pourquoi, quand c'est un autre ami, vous lui dites à mesure ce que vous ressentez et vous continuez d'être son ami alors qu'avec elle, vous lui lancez votre colère quand vous n'en pouvez plus?* Cette fois-ci, cependant, la débutante perçoit que son intervention a peu d'effet et qu'elle pourrait bien nuire à Diana plutôt que de l'aider : *ça ne l'aide pas [Diana] quand je fais ça parce qu'après, ils [les élèves] sont fâchés de s'être faits chicaner. Ils m'ont même dit : « On ne veut plus faire d'efforts pour elle parce qu'elle n'en fait pas ».*

☞ **Logique de rétablissement**

L2.6

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime sec.) et
 - ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)
- pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Le même dilemme revient, pour Laurence, quant à la manière dont il convient de donner suite à la situation. D'un côté, lorsqu'elle insiste pour établir la vie de classe telle qu'elle la conçoit, elle se retrouve, aux yeux de ses élèves, en porte-à-faux par rapport à ses prétentions de traiter tout le monde sur un même pied, sans compter que chaque tentative risque de marginaliser davantage Diana. D'un autre côté, si elle renonce à soutenir cette élève dans l'établissement de relations harmonieuses avec les autres, elle « trahit » la base même de sa vision d'une vie en classe où chacun a sa place et où elle a, en tant qu'*adulte*, un rôle à jouer : celui d'*aider* et de *protéger* chacun de ses élèves. Dans ce contexte, comment faciliter l'intégration de Diana au sein de la communauté-classe sans que soit faussée, aux yeux des autres élèves, l'idée d'un traitement égal pour tous?

C'est une véritable délibération que suscite ce dilemme et qui montre bien comment Laurence cherche à établir l'objectivité de sa perception par rapport à celle que ses élèves ont développé concernant Diana. La jeune enseignante a saisi qu'il existe un décalage entre ce qu'elle perçoit comme relevant d'un traitement équitable pour tous et ce que pensent ses élèves à ce même propos, un décalage qui tient pour beaucoup à l'histoire de vie qui lie entre eux ces élèves et qui préexiste à l'arrivée de Laurence à l'école : évidemment, reconnaît-elle, *je n'ai pas leur intolérance* envers Diana; *c'est la première année que je l'ai* comme élève. D'un côté, il est vrai qu'elle prend beaucoup de place : elle se comporte comme si *elle était toute seule. Elle va pousser pour arriver la première, pour être celle qui va aider l'adulte. Est-ce que c'est pour ça qu'en tant qu'adulte, on ne se rend pas compte qu'elle dérange les autres parce qu'elle est vraiment gentille avec l'adulte? Est-ce parce que je l'aime bien que j'ai des œillères* et que je ne me rends pas compte qu'elle fait subir aux

élèves plus que ce que je vois? D'un autre côté, aux dires de mes élèves, il y a juste elle qui fait des mauvais coups aux autres : je suis où, moi, pendant qu'elle fait tout ça? Sont-ils trop critiques à son endroit ou si, au contraire, les critiques qu'ils font, elle les mérite vraiment?

La résolution de ce dilemme découle de cette jonglerie réflexive conjointement menée avec la personne mentor, une réflexion qui finira par se centrer sur la recherche d'un moyen privilégié pour Laurence, celui d'agir sur la perception des élèves afin qu'ils cessent d'interpréter ses efforts pour intégrer Diana comme un manquement à la maxime secondaire *traiter tout le monde sur le même pied*. Puisque Diana *a quand même fait un bon bout de chemin depuis le début de l'année*, réfléchit-elle, comment faire en sorte que les élèves fassent *un pas de plus* vers une vision plus positive de cette élève? Parmi plusieurs suggestions proposées par la mentor, l'une en particulier retient l'attention de la débutante : le jeu de l'ange. Il s'agit d'une démarche où chaque élève ayant pigé le nom d'un autre élève de la classe fait des gentillesses à cet élève au cours de la semaine, sans toutefois s'identifier auprès de lui. Le vendredi venu, chacun se « démasque » à l'autre. Laurence apprécie ce moyen susceptible d'inciter les élèves à être plus offensifs que défensifs dans l'établissement de rapports positifs avec Diana : *Oui, j'aime ça! Ce n'est pas qu'ils se protègent d'elle, c'est qu'il faut qu'ils trouvent quelque chose de positif à faire pour elle*. En plus de dénouer l'impasse dans laquelle elle se trouve, cette stratégie va permettre à Laurence, et de manière plus subtile dorénavant, de jouer son rôle d'adulte qui protège et de poursuivre la promotion d'un mode de vie en classe où *l'on peut vivre ensemble même si on ne s'aime pas*, comme dans la vie en société.

Situation 3

« C'est vraiment un cas »

Préambule

Au cours du mois de mars, Laurence constate avec joie que son Club des Élités apporte les fruits escomptés. Presque tous les élèves sont dorénavant capables

de « se maintenir » au sein du Club en respectant les règles de vie de la classe. Pour un élève, cependant, ce système d'émulation semble avoir peu d'effet.

Déclencheur

Colin est un élève quand même populaire, retrace Laurence; les élèves l'ont élu président de classe. C'est un élève qui est très bon à l'école, il a des A partout, surtout en mathématiques. Il ne parle pas dans le rang, il ne dérange pas dans la classe. Mais depuis un mois et demi, il ne fait plus ses devoirs et ne fait pas signer ses travaux. Ça ne lui tente plus. Pourtant, se souvient la débutante, au début de l'année, il faisait ses travaux. Maintenant, il ne fait rien qui soit en français : le français, il n'aime pas ça. Il fait ses devoirs en maths, mais pas en français. Le désengagement perçu est important : il est tout le temps couché sur son bureau, explique Laurence. Il n'a jamais été un enfant très énergique, mais là... ouf! Il arrive le matin et déjà, je le sens blasé.

☞ Logique d'enracinement

L3.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Colin est le seul élève que le Club des Élités n'a pas motivé, déplore Laurence. Pourtant, depuis un mois et demi, la jeune enseignante doit l'inciter à faire les efforts nécessaires pour mériter les privilèges quotidiens : ceux qui ne font pas leurs devoirs se voient retirer du temps de récréation. Pour Laurence, c'est une question de respect et une façon de traiter sur un même pied tous les élèves qui fournissent des efforts quotidiens en observant les règles de vie : eux-mêmes ont pris du temps de plaisir, comme jouer à l'ordinateur ou écouter la télévision, pour faire quelque chose de moins amusant la veille, à la maison. Mais avec Colin, toutes ces mesures fondées sur l'équité et sur l'effort semblent sans effet : pour un travail, je l'ai talonné pendant trois semaines, relate-t-elle. Je lui répétais à chaque jour : fais-le ce soir ton devoir, si tu veux avoir ta récréation demain. Sans succès : il passe ses

récréations sur le bord du mur de l'école parce qu'il ne fait pas ses devoirs. Laurence a bien tenté d'obtenir un support du milieu familial pour appuyer ses démarches et inciter Colin à davantage d'efforts, mais sans grand succès : *j'ai avisé sa mère de la situation. Ça a duré une semaine; après, elle ne signe plus ses travaux.*

Laurence s'est efforcée de faire voir à Colin comment ce qu'il vit présentement en classe le prépare vraiment à sa vie future en société: *tu es capable de faire une très belle carrière scientifique parce que tu es meilleur que tout le monde ici. Sauf que dans la vie, tu n'auras pas que des problèmes mathématiques à résoudre. Il y a aussi des livres à lire. Ton français, il faut que tu sois capable de le maîtriser. En plus, les examens de fin d'année s'en viennent et tu t'en vas au secondaire l'année prochaine : il faut que tu te forces.* Mais ce parallèle que Laurence établit pour montrer à Colin les implications futures de son désengagement actuel semble avoir bien peu d'impact auprès de lui : *il est fermé, dira-t-elle; il se résigne, mais il ne le fait pas par lui-même.* Laurence se sent peut-être même un peu piégée dans ce contexte actuel où le redoublement est aboli : *ça ne donne rien de le punir. Il sait que tout le monde va au secondaire. Personne ne double en sixième année. Il me donne le minimum d'effort.*

Plus récemment, Laurence a élaboré une activité spéciale pour susciter plus particulièrement l'intérêt chez les garçons de sa classe. Il s'agissait de *construire un pont* en tenant compte de certaines contraintes connues au départ, raconte-t-elle. *Tous mes gars étaient emballés!* En dépit d'un tel succès, Colin demeure peu participatif : *il a réfléchi avec son équipe, mais il n'embarque pas comme je veux. Si ce n'est pas une activité centrée sur les garçons, je vends ma chemise!* blague-t-elle. *Une feuille de français, j'aurais compris; ce n'est pas intéressant. Mais l'activité sur les ponts, c'est motivant, il me semble?* La jeune enseignante a l'impression qu'elle touche à ses propres limites en tant qu'adulte censée savoir ce qui est bon pour l'enfant : *c'est vraiment un cas, admet-elle. Quand un enfant est démotivé parce que c'est trop difficile, on peut le motiver en réduisant le degré de difficulté de son travail et il finit*

par réussir. Mais pour lui, c'est trop facile, il réussit dans tout. Il n'est pas intéressé et je ne sais pas comment aller le chercher.

Ce *désintérêt* chez Colin ébranle beaucoup la jeune enseignante. Pourtant, réfléchit-elle, Derek *aussi* est un élève *difficile à motiver. Mais lui, ça vient moins me chercher parce qu'il vient me parler, il essaie d'entrer en contact avec moi. Colin, il n'est pas intéressé. Un mur.* Au fond, en examinant bien la situation, Laurence réalise que sa difficulté à *entrer en relation avec Colin l'empêche peut-être de bien jouer son rôle d'adulte auprès de lui : je n'ai pas de contact avec lui, avoue-t-elle. Je pense que c'est le seul que je peux dire que je ne le connais pas. Ce n'est pas que je l'ai repoussé; il ne veut pas. Il ne vient jamais me poser une question. Si je lui fais une blague, il va sourire mais sans plus.*

☞ **Logique de rétablissement**

L3.2

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Au fond, Laurence a l'impression de n'avoir aucun impact sur la situation. Cela est d'autant plus troublant pour elle que le *désintérêt* de Colin émerge à un moment de l'année où il faut préparer les bilans d'apprentissage. Or, en sixième année, ces bilans servent au classement des élèves qui vont bientôt faire leur entrée au secondaire, ce qui angoisse notre enseignante débutante : *ces temps-ci, mon gros questionnement, ce sont les bilans de sixième année. Ça me fait peur parce que ça ne sera pas juste un bulletin; c'est aussi un outil de classement de l'élève. D'où un problème avec le cas de Colin : quand je regarde mes dossiers, explique Laurence, il me manque la moitié de ses travaux : soit qu'il les a perdus, soit qu'il ne les a pas finis... Je vais faire quoi avec son bilan?*

La situation se pose donc comme un dilemme pouvant s'exprimer comme une alternative entre deux avenues possibles pour Laurence, mais présentant chacune un

inconvenient pour elle. D'un côté, comme ce bilan va servir de base au classement pour le secondaire, Laurence est consciente que dans ce cas précis, elle doit traiter tous ses élèves sur le même pied. Cela signifie, entre autres, qu'elle *ne peut pas évaluer Colin à la baisse* sans commettre une injustice à son égard, puisque ce classement doit reposer, pour tous les élèves, sur leur capacité scolaire réelle et non sur les efforts qu'ils fournissent pour réussir. Et Laurence *sait que Colin est capable parce qu'il a B pour les travaux qu'elle a reçus jusqu'à présent*. D'un autre côté, on sent très bien à quel point l'option contraire lui déplaît : *je ne peux pas lui mettre B s'il ne fait pas le reste. Si je lui donne ses B et ses A, il est mort de rire! Il ne les a pas fait ses travaux!* On le voit, il y a là quelque chose qui vient heurter ce principe selon lequel il faut, dans la vie, fournir des efforts pour se mériter des privilèges et plus particulièrement, ici, une bonne évaluation. Cette fois, c'est envers tous les autres élèves que le préjudice est évident, cette seconde option mettant en lumière comment elle ne peut plus, alors, prétendre les traiter sur le même pied : *pourquoi lui ne ferait pas ses travaux et que les autres les feraient? Ils vont finir par arrêter les autres aussi.*

Si Laurence ne peut pas se permettre professionnellement d'être « injuste » dans la notation qu'elle fera au bilan pour Colin, elle peut, par contre, tenter de rétablir la situation pour éviter de devenir injuste à l'égard des exigences qu'elle maintient envers ses élèves et qui sont inhérentes au mode de vie qu'elle préconise en classe. En ce sens, ce dilemme ne peut être résolu que si Colin se résigne à faire ses travaux et ses devoirs : c'est la seule option sur laquelle Laurence peut agir en tout professionnalisme, le seul compromis qu'elle puisse faire dans la situation. On comprend alors pourquoi il est impensable, pour elle, de *le laisser aller ainsi jusqu'à la fin de l'année : il faut que je le force quand même à faire ses affaires*, insiste-t-elle. *Les autres aussi les font leurs affaires. Mais je ne sais pas quoi faire pour lui faire faire ses devoirs.*

Avec sa personne mentor, Laurence va examiner diverses avenues possibles et réfléchir aux pistes d'action à privilégier. Elles révisent, par exemple, les compétences transversales du programme de formation à l'école québécoise pour voir dans quelle mesure l'une d'elles ferait appel, comme le souligne la mentor, à une sorte de *conscience professionnelle* chez l'élève et sur laquelle Laurence pourrait s'appuyer pour promouvoir auprès de Colin une vie en classe conçue comme une vie en société; mais cette compétence leur semble absente du programme. Elles explorent aussi la possibilité d'une entente avec la direction d'établissement et les parents de Colin à l'effet qu'un bulletin ne soit émis que lorsque celui-ci fournirait les travaux attendus : *je n'ai pas pu te faire de bulletin*, illustre la mentor qui feint de parler à Colin, *parce qu'il me manque tellement de travaux que je ne suis pas capable de poser un jugement sur toi. Je ne peux pas dire n'importe quoi. Je vais pouvoir te faire un bulletin et t'envoyer au secondaire quand je vais avoir des preuves*. Mais Laurence ne se sent pas l'assurance nécessaire pour assumer une telle entente : *ah! Mon Dieu!* Finalement, l'idée des *devoirs alternatifs* paraît intéressante: au lieu de *faire les mêmes devoirs que les autres*, explique la mentor, Colin peut choisir un travail qu'il a le goût de réaliser, mais qu'*il doit remettre le lendemain*. Certaines exigences de l'enseignante peuvent aussi *baliser les devoirs alternatifs* : par exemple, l'activité choisie par l'élève doit *impliquer au moins trois matières* ou doit *rejoindre une compétence transversale*; mais *il revient à Colin, soutient la mentor, de participer à la recherche de solutions, d'investir dans sa motivation et de faire la preuve qu'il va apprendre quelque chose. Ainsi, il ne s'en sort pas; il a quand même sa demi-heure de travail à faire à chaque soir*.

En ne soustrayant pas l'élève à son obligation de fournir un effort pour se mériter une belle évaluation, les *devoirs alternatifs* constituent une voie intéressante pour Laurence qui lui permettrait de résoudre son dilemme. [Ici, Laurence convoque une troisième maxime pour résoudre son dilemme : elle plaide implicitement, à travers son propos, qu'elle agit en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour Colin. Cette implication devrait inciter Colin à faire ses devoirs pour respecter l'effort à

fournir (maxime secondaire) tout en permettant à Laurence de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)]. Au départ, l'idée lui plaît donc beaucoup : *c'est bon ça!* Colin pourrait *se trouver quelque chose, un sujet* qu'il aime. *Il peut même faire un site internet; il en fait chez lui. Il règle tous les problèmes de la classe à l'ordinateur.* Au fil de l'échange, cependant, Laurence prend conscience que cette solution n'en est peut-être pas une : *sauf que c'est un plaisir pour lui de faire ça, réalise-t-elle...* Il n'en faut pas davantage : Laurence n'optera pas pour les *devoirs alternatifs*. La nature même de ce type de devoir étant lié au plaisir sur lequel l'élève prend appui se trouve à l'encontre des principes qu'elle prône. On le sait, pour Laurence, effort et plaisir ne sont pas compatibles : *l'effort, on le fait pour avoir quelque chose de « le fun »* (plaisant); du premier découle le second. En permettant qu'un effort puisse aussi être agréable, notamment pour Colin, Laurence déroge à son propre principe où tout le monde est censé être sur le même pied et craint alors de susciter la dérive de son mode de vie en classe : *les autres vont dire « moi aussi, je ne ferai plus tes devoirs, je veux faire ça à la place »! Je ne veux pas partir ça...*¹⁰⁴

Enfin, la résolution de ce dilemme se sera concrètement réalisée par le biais d'un contrat établi à l'école, entre Laurence et Colin, et en présence de ses parents: *j'ai signé un contrat avec lui. Il fallait qu'il fasse ses travaux, sinon il y aurait des conséquences à la maison.* D'une certaine façon, dira la personne mentor, *c'est comme si tu avais remis la décision du classement entre les mains du petit et des parents.* Mais le choix pour une telle solution, où l'élève était finalement contraint à fournir l'effort qu'on attendait de lui, n'allait pas de soi pour Laurence et aura exigé

104 Lors des échanges avec sa personne mentor, Laurence raconte une anecdote qui montre bien dans quel sens opère ce lien censé unir, pour elle, le plaisir et l'effort. Elle raconte qu'une semaine, les Élités du Club ont reçu *trois chocolats* en guise de *privilège*. Lorsqu'elle procède à la remise des chocolats, elle entend Cédrik qui marmonne : *«tu aurais pu le dire que c'était ça, le privilège; on se serait forcés»*. Au cours de la *semaine* qui a suivi, Cédrik ne cumule aucun avertissement : *il a compris*, explique fièrement Laurence. Comme *privilège, je vais leur donner une gomme à mâcher le matin. Je sais que ça, ça va lui faire plaisir à lui. Il l'a fait l'effort pour avoir un petit quelque chose de différent, que les autres n'ont pas.* Cela illustre, d'une certaine façon, comment se raffine, à travers l'expérience transactionnelle, l'enracinement de la maxime « Un privilège se mérite par l'effort ».

d'elle un *deuil* quant à l'exercice de son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour cet enfant : il fallait accepter que *j'avais de l'influence à 10 %* sur Colin et que celui-ci allait *prendre ce qu'il avait à prendre quand il le veut* au sein de la vie en classe. C'est donc par l'introduction d'une troisième maxime secondaire au raisonnement de ce dilemme que celui-ci a pu être levé : en acceptant de ne plus jouer son rôle d'adulte censée savoir auprès de Colin, Laurence n'a plus à se préoccuper de traiter tout le monde sur le même pied et de veiller à ce que tout privilège découle des efforts chez Colin¹⁰⁵.

Situation 4 **« Je suis un être différent »**

Préambule

Cette situation concerne Jérémie, un élève de cinquième année d'une autre classe de l'école. Jérémie a un *petit problème intellectuel*, comme le dit Laurence. Son état requiert des interventions différenciées par rapport aux autres élèves de l'école, ce que comprend et accepte la jeune enseignante. Jusqu'au jour où celle-ci commence à voir Jérémie avec d'autres yeux...

Déclencheur

Moi, je ne connais pas ces enfants-là, explique Laurence à propos des enfants ayant le même handicap que Jérémie. *Je ne sais pas c'est quoi la maladie de Jérémie. Il fait des crises d'angoisse ou je ne sais pas trop, et il n'arrive pas à faire les mêmes choses que les autres. Il est plein d'agressivité et il frappe tout le monde. Parfois il tape sur la tête des élèves. Il peut aussi décider de se frapper la tête sur le casier. C'est justement parce qu'il peut être dangereux pour lui-même que la directrice nous a demandé d'intervenir d'une façon toute particulière avec lui.* Par exemple, lorsqu'il ne rejoint pas les autres élèves pour prendre son rang sur la cour de l'école, *il faut lui demander : « Pourquoi Jérémie, tu ne viens pas avec les autres? »* S'il répond que *ça ne lui tente pas, on doit dire : « C'est beau Jérémie, tu as expliqué, c'est correct ».*

105 Le lecteur trouvera la conclusion de cette situation en épilogue.

Au début, ça ne me dérangeait pas. Je ne nuirai pas à un enfant parce que je suis bornée à le forcer à faire quelque chose. J'étais même d'accord : on ne peut pas punir un enfant parce que, académiquement, il n'est pas « correct ». Alors quand il frappait d'autres élèves, on leur disait : « Ne réagis pas, il est comme ça. Il se passe quelque chose en lui. On comprend que ça te dérange, ce n'est pas agréable. Mais il est différent ».

Un jour, Laurence est témoin de l'intervention d'une collègue auprès de Jérémie. Celui-ci résiste, comme il le fait souvent. Mais soudainement, il s'exclame : *« Laissez-moi tranquille! Moi, je suis un être différent »*. La jeune enseignante est interpellée de ce qu'elle vient d'entendre : *ça, ça vient me chercher! C'est comme si elle comprenait tout à coup que Jérémie cherche à tirer profit de sa différence : j'appelle ça de la manipulation. Et ça, ça passe mal à mon conseil!* Ces propos tenus par Jérémie auront un impact important sur la façon dont Laurence le percevra dorénavant : *j'ai compris le principe, moi...*

☞ **Logique d'enracinement**

L4.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe (ici, à l'école) soit comme la vie en société (maxime principale)

Un bon matin, Derek, un des élèves de la classe de Laurence, se présente au bureau de la directrice avec des égratignures au bras laissées par Jérémie. Comme la directrice se fait insistante, cherchant à savoir ce qu'il avait pu faire pour se mériter ces marques au bras, Derek *se met à pleurer : je voyais les grosses larmes couler*, raconte Laurence. Derek, *c'est un petit gars qui a doublé. Il est prêt pour le secondaire. Il n'est pas du style à pleurer parce qu'on le chicane. Mais la directrice persiste, convaincue que Derek joue la comédie*. Laurence est franchement heurtée de ce dont elle est témoin : *moi, ça, ça me fait mal! Ça se peut que Derek ait provoqué ce qui lui arrive. Mais de là à ce qu'on lui dise qu'il méritait de se faire agripper le bras, ce n'est pas vrai!* Laurence ne voit pas, dans cette façon de procéder de la part

de sa directrice, la démarche d'une adulte qui protège l'enfant et qui sait ce qui est bon pour lui et pour la suite des choses. Selon elle, *la prochaine fois, Derek va régler ses comptes à sa manière avec Jérémie : il va lui sauter dessus au lieu de venir nous le dire.*

Graduellement, l'irritation devient palpable chez Laurence chaque fois qu'elle constate qu'au nom de sa différence, Jérémie n'est pas traité sur le même pied que les autres élèves : *il nous sort tout le temps quelque chose de nouveau, décrit la jeune enseignante. Il ne mange plus avec les autres élèves; il a décidé qu'il mangeait tout seul dans la cafétéria. Il a sa chaise et une table. Il a décidé que quand la cloche sonne, il continue à jouer alors que les autres prennent leur rang; on n'a pas le droit de le chicaner. Ça, ça vient me chercher parce qu'ils sont 80 qui le prennent leur rang.* Ce qu'elle observe heurte non seulement son principe d'équité entre les élèves, mais va aussi à l'encontre de ce qu'elle croit être bon pour cet enfant. En effet, Laurence s'interroge ouvertement, avec ses collègues, à propos de ce qu'elles ont convenu d'appeler « *la théorie de la directrice* » : *une de mes collègues a étudié en adaptation scolaire, confie la jeune enseignante à la chercheuse. Selon elle, il faut les encadrer, ces enfants-là. Cet avis d'une collègue, qu'elle admire par ailleurs pour son propos assuré auprès des parents, a pour effet de raffermir sa conviction à l'effet que les interventions actuelles sont inadéquates si l'on prétend, en tant qu'adulte, faire ce qu'il faut pour aider Jérémie à grandir : je n'ai peut-être pas étudié en adaptation scolaire, mais, à mon avis, même si Jérémie a un handicap, il ne peut pas être laissé à lui-même. Tout le monde a des règlements; lui aussi, il doit les suivre. Dans le cas de Jérémie, je pense que c'est allé loin un peu, cette idée de la différence. Au début, j'étais d'accord avec le fait qu'il fallait peut-être être plus compréhensif envers lui. Mais être compréhensif, ce n'est pas tolérer que tout se fasse, comme frapper les autres.*

Mais c'est lorsque l'hiver commence que la jeune enseignante se trouve plus directement confrontée aux résistances de Jérémie. En effet, avec l'une de ses

collègues, Laurence assure un temps de garde lors de l'embarquement des élèves dans les autobus scolaires en fin de journée. Tous les élèves doivent mettre leur *tuque* et leurs *mitaines* lorsqu'ils s'habillent pour aller prendre l'autobus à l'extérieur, raconte Laurence : c'est une règle de l'école, mais c'est aussi une question de sécurité : *s'il y a un accident avec l'autobus, précise-t-elle, il faut qu'ils soient bien habillés.* On reconnaît là le propos d'une adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant. Mais avec Jérémie, c'est la guerre à tous les soirs : *il ne veut pas mettre ses mitaines ni attacher son manteau. Selon « la théorie de la directrice », on est supposées dire : « Pourquoi tu ne veux pas mettre tes mitaines? D'accord, vas-y sans tes mitaines ».* Mais Laurence et sa collègue finissent par trouver le moyen d'inciter Jérémie à faire comme tous les autres et à se vêtir adéquatement : *« on va appeler maman, elle va venir te chercher »,* lui disent-elles. Cet incitatif qui déroge à « la théorie de la directrice » s'avère néanmoins efficace : *Jérémie finissait par mettre sa tuque et ses mitaines parce qu'il ne voulait pas qu'on appelle sa mère.* Laurence parvient ainsi, avec la complicité de sa collègue, à faire de la vie à l'école une vie comme en société.

En janvier, les froids d'hiver se font plus rigoureux et *tout le monde*, alors, est traité sur le même pied et *met ses pantalons de neige, même les grands de sixième année : ils sont habitués, ils le savent,* explique Laurence. *Ce soir-là, il fait moins 40 degrés Celsius.* Laurence veille donc à ce que tous les élèves enfilent leurs pantalons de neige avant de quitter l'école pour prendre l'autobus. Avec Jérémie, le *même manège* se répète : il s'est opposé à ces adultes qui savent ce qui est bon pour lui et a *décidé qu'il ne mettait pas ses pantalons.* Laurence et sa collègue font mine d'appeler la mère de Jérémie pour l'inciter à faire comme tous les autres élèves, mais cette fois, la stratégie échoue : Jérémie refuse catégoriquement de mettre *ses pantalons.* Les deux enseignantes se voient alors contraintes de téléphoner, effectivement, à la maison : *on n'a pas eu le choix d'appeler, on avait dit,* en tant qu'adultes « censés savoir », *qu'on appellerait s'il ne mettait pas ses pantalons,* relate Laurence. Quelques minutes plus tard, *la mère arrive à l'école* et Laurence lui explique ce qui s'est passé : *« Je m'excuse, mais le règlement, c'est pour tout le monde. Il faut qu'il*

mette ses pantalons ». La mère se montre plutôt compréhensive, mais *le lendemain matin*, c'est le père qui revient à l'école, en colère et déplorant qu'on ait fait manquer l'autobus à un élève à cause des pantalons.

☞ **Logique de préservation**

L4.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec

▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe (ici, à l'école) soit comme la vie en société (maxime principale)

La directrice réagira fortement à la suite de cette visite du père à l'école, mais la jeune enseignante est tellement convaincue d'avoir agi en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour Jérémie et pour son développement, qu'elle ne remet aucunement en question l'intervention conjointement menée avec sa collègue : la directrice maintenait *sa théorie qu'il aurait fallu appeler la mère et laisser partir Jérémie sans ses pantalons*, relate Laurence. *Avec l'autre enseignante, on s'est fait taper sur les doigts... mais je referais encore la même affaire!*

À compter de ce moment, Laurence va préférer s'abstenir de jouer son rôle d'adulte « censé savoir » ce qui est bon pour l'enfant plutôt que de devoir gouverner à l'encontre de ses propres convictions : c'est le moyen sur lequel se replie la débutante pour préserver l'intégrité de son cadre en ce qui concerne les événements entourant Jérémie. Maintenant, *ce qui arrive*, explique-t-elle, *c'est que quand Jérémie fait quelque chose*, ma collègue et moi, *on fait...* Laurence regarde au plafond : par ce mime, elle indique que dorénavant, elle évite intentionnellement de considérer ce qui se passe avec Jérémie afin de ne plus être contrainte d'agir en contradiction avec ses valeurs. Puisqu'elle ne peut pas être maître sur son propre espace de gouvernance, Laurence préfère ne pas gouverner du tout. Et effectivement, avec Jérémie, la jeune enseignante a le sentiment qu'elle n'est pas maître, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas prétendre être cette adulte qui sait ce qui est bon pour lui parce que c'est lui qui décide : *si je l'avais dans ma classe, c'est sûr qu'on serait tout le temps en*

confrontation. Avec Jérémie, j'ai bien de la misère, parce que dans son cas, c'est l'enfant qui décide. À chaque fois que j'interviens, il « boque » parce que je ne le laisse pas gagner. Je ne suis pas capable de le laisser gagner. Il vaut donc mieux se tenir à l'écart...

Situation 5

« Donner une conséquence, c'est exercer un jugement »

Préambule

Juin approche, le beau temps est de retour. Les élèves de sixième année sentent que l'école va bientôt finir : c'est le secondaire qui les attend. Ils sont plus fébriles, plus agités. Tout ceci ramène, dans la vie quotidienne, des inconforts que Laurence ne vivait plus depuis un moment : ça ne me tente pas de recommencer. Je ne suis plus habituée à tenir les cordes serrées. Je n'avais plus besoin, quand j'arrivais dans la classe, de clignoter les lumières : les élèves étaient prêts en quelques secondes. Mais là, ils continuent leur récréation dans la classe. On essaie de ne pas perdre ce qu'on a acquis, mais nos interventions ont-elles encore un effet rendu en juin?

Déclencheur

Il y a deux jours, raconte Laurence, Martin placotait avec Derek dans le rang en arrière. Depuis un moment déjà, il faisait damner la surveillante du midi parce qu'il n'arrêtait pas de parler. J'ai décidé de le changer de place et je lui ai dit : « Martin, tu viens en avant dans le rang ». Plus tard dans la journée, je regarde par la fenêtre : les élèves prenaient leur rang sur la cour. Je remarque que Martin était encore en arrière dans le rang... Laurence consulte la feuille de rang, une feuille sur laquelle apparaissent les positions initialement assignées à tous les élèves : je n'avais pas appris par cœur le rang avec les noms, explique-t-elle. Des fois, certains nous jouent le tour de changer de place, et je me suis fiée qu'un dénonciateur viendrait me le dire. Mais en examinant la feuille, je me rends compte que depuis le début, la place que Martin est censé occuper dans le rang est... en avant!

☞ **Logique d'enracinement**

L5.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Il devait être mort de rire! s'offusque la jeune enseignante. J'étais bleu marin (en colère)! Je débarque (j'arrive) sur la cour : « Martin, je t'ai dit que tu étais en avant. En plus tu te moques de moi parce que tu es censé être là depuis le début ». Laurence est fâchée : non seulement Martin était-il retourné à l'arrière après qu'elle lui ait dit de venir à l'avant du rang, mais il avait fait fi de ce qu'elle avait décidé pour lui, en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon, et il l'avait fait si bien qu'au fil du temps, tout le monde s'était habitué que son rang soit en arrière. Pour Laurence, il y avait là un affront supplémentaire dans le fait qu'il ait décidé lui-même de sa place dans le rang. Elle lui annonce sa punition : « tout le monde ici va bien savoir où tu es dans ton rang parce que tu vas dorénavant le prendre avec les élèves de la première année ». Sur le coup, raconte-t-elle, Martin a trouvé ça drôle : ça a bien passé. Ça fait maintenant deux jours qu'il prend son rang avec les élèves de première année; je vais arrêter cette conséquence la semaine prochaine.

☞ **Logique de préservation**

L5.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un espace de gouvernance à préserver (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

Peu de temps après cet incident, la directrice de l'école impose une retenue à l'un des élèves de Laurence à la suite de son comportement à la cafétéria : il donnait des coups sur sa bouteille de jus pour qu'elle vole dans les airs, explique Laurence. Il faisait ça à tous les midis depuis deux mois. La surveillante était tannée. Le problème, c'est qu'ici (à Simon Hill), ils n'en ont pas vraiment des retenues, précise la débutante. C'était nouveau. À la fin de la journée, Laurence rappelle à l'élève sa

retenue du soir; le petit lui répond qu'il n'ira pas, car sa mère ne veut pas qu'il reste. Les parents s'y sont opposés! s'exclame Laurence; autrement dit, ils remettent ouvertement en question la capacité de la directrice de déterminer ce qui est bon ou non pour leur enfant. Effectivement, le lendemain, la mère écrit un mot à Laurence, remettant en question la pertinence d'une retenue pour son fils : « *Il faisait juste jouer avec sa bouteille. La surveillante devrait prendre des vacances* ». Pourtant, dira Laurence, *elle le savait, la mère, que ça faisait plusieurs fois que son fils se faisait avertir; mais selon elle, il n'en méritait pas de retenue.*

Cet incident particulier conduit Laurence à réviser les événements ayant eu lieu avec Martin sur la cour de l'école. La jeune enseignante, en effet, se met à douter de son impartialité : *est-ce que je punis différemment, dépendamment c'est quel enfant? Ce n'est pas que je veux revenir sur ma décision : ça n'avait pas de bon sens que Martin fasse ça. Mais si ça avait été un autre élève, je ne sais même pas si je l'aurais chicané. Est-ce que j'aurais eu le courage d'intervenir de la sorte avec un autre élève?* Laurence fait son propre examen de conscience : *avec Derek, je ne pense pas que je lui aurais fait prendre son rang avec les élèves de la première année : il n'aurait pas fait de crise, sauf qu'il aurait essayé de me faire damner pour se venger. Avec Rémi..., imagines-tu la mère? Elle m'aurait appelée à l'école! Avec Martin, je le savais très bien que je n'aurais pas de retour; ses parents sont d'accord avec ce que je fais.*

Laurence réalise que sous le poids de la crainte des parents, il y a eu inconsistance entre son souci d'être une adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant et celui de traiter tout le monde sur le même pied. *Avec Martin, en effet, elle sent qu'elle peut agir en toute liberté pour établir, en conformité aux valeurs et aux principes qu'elle prône, son mode de vie en classe : je n'ai pas peur de faire ce que je trouve bon de faire avec Martin, explique-t-elle; autrement dit, elle n'a pas peur d'exercer son rôle d'adulte qui sait ce qui doit être fait pour guider l'enfant. Il en va autrement de ce sentiment de liberté lorsque Laurence songe à d'autres élèves dont les parents*

sont davantage susceptibles d'investir son espace de gouvernance sur la vie en classe : comment, alors, prétendre les traiter tous sur le même pied? Pour moi, dit-elle, *si un élève a joué pendant que les autres faisaient leurs devoirs*, il est juste qu'il *reste à l'intérieur pendant qu'eux-autres vont jouer à la récréation*. Mais *ça, pour certains parents, c'est humiliant : tu ne fais pas ça à un enfant devant tout le monde*. *Humiliant, on l'entend souvent à l'école. C'est le langage des parents qui protègent leur enfant quand on le punit devant les autres*. Dans ce cas, ce sont les parents qui revendiquent et s'approprient le rôle de l'adulte qui guide et qui protège à l'école parce qu'ils *ne veulent pas qu'on fasse ça à leur enfant*; et ce faisant, ils envahissent l'espace de gouvernance de la jeune enseignante. C'est en ce sens que Laurence dit *avoir peur des parents*. Dans le cas plus particulier de Martin, elle a même pris le temps de valider son intervention auprès de sa collègue : *je lui ai demandé « est-ce trop humiliant de mettre Martin avec les première année? Le ferais-tu? »*. Elle m'a dit : *« Non, non, fais-le! »*. Mais...

☞ **Logique de rétablissement**

L5.3

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire) et
- ▶ l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire) pour que la vie en classe soit comme la vie en société (maxime principale)

L'incident survenu avec Martin interpelle Laurence, et le souci de préserver son espace de gouvernance induit un malaise qui brise son aisance, dans l'action quotidienne, de maintenir ce à quoi elle croit et elle tient.

En ce sens, c'est un dilemme qui se pose à Laurence, un dilemme qui se présente moins, cette fois, comme une alternative entre deux voies possibles d'action, mais davantage comme une réflexion qui la fait hésiter entre deux inconvénients tout aussi contrariants l'un que l'autre. D'un côté, Laurence demeure convaincue qu'elle *avait raison de punir Martin*, celui-ci ayant fait *affront* à son autorité : *c'est l'adulte qui sait et qui décide ce qui est bon* et Martin, *il avait décidé lui-même de sa place*. A

contrario, Laurence serait allée à l'encontre de ses propres fondements. D'un autre côté, elle se sait incapable d'« administrer » le même châtement aux autres élèves de la classe que celui qu'elle vient d'utiliser pour Martin : *je ne pense pas que je l'aurais fait*, avoue-t-elle. En ce sens, elle se sait « trahir » un autre de ses principes, celui selon lequel tout le monde est sur le même pied. *C'est là, reconnaît-elle, que c'est moins juste pour Martin. Parce que ses parents l'élèvent bien. Lui, il a des conséquences « de même »* (au sens de conséquences pouvant être humiliantes) *alors que j'ai quasiment peur de punir les autres*. D'où un dilemme, car Laurence est consciente qu'en pénalisant Martin, elle pénalise un enfant qui rejoint, par son comportement et son attitude, l'idée qu'elle se fait d'un bon élève, un enfant qui adhère au système de valeurs qu'elle prône : *Martin, lui, il prend les punitions qu'on lui donne parce que chez lui, c'est comme ça. Même s'il va s'en plaindre à ses parents, son père va dire : « assume ta conséquence, mon homme »*. *Il ne va jamais se défilier : il attend sa conséquence et il la prend parce que c'est lui qui a fait une erreur. Il est bien élevé.*

La résolution de ce dilemme s'engage d'abord sur une réflexion partagée avec la personne mentor et la chercheuse afin de *trouver des conséquences appropriées*, c'est-à-dire des conséquences auxquelles Laurence a *réfléchi* et qu'elle *serait* alors capable de justifier face aux parents. Une *conséquence appropriée* est donc celle, avant tout, dont la cohérence est suffisante pour permettre à Laurence de préserver son espace de gouvernance en classe. Cette cohérence, Laurence la puise à ses propres fondements : *je ne veux pas punir pour punir*, explique-t-elle; *ça va donner quoi de faire faire une copie?* Une *conséquence appropriée*, *ce n'est pas une conséquence dans le beurre; ça a rapport avec ce que l'enfant a fait à travers la vie en classe, et ça l'amène à quelque chose, ça l'amène à comprendre les choses pour mieux vivre en société*. Ainsi, ce que Laurence considère être *approprié* renvoie tout à la fois à l'événement ancré à la vie de la classe qu'à une suite possible tournée vers la vie en société et susceptible d'y préparer l'élève.

Une *conséquence appropriée*, pour Laurence, prend aussi en compte la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied : quand *la conséquence est annoncée avant*, les élèves *la connaissent, tout le monde a la même*. Or, dans le flux continu de l'expérience et des situations, il est impossible de tout prévoir et Laurence reconnaît que face à *quelque chose* qu'elle n'a pas prévu, *ce n'est pas facile de trouver une punition appropriée*. Ainsi, pour tenir une conduite où tous les élèves seraient traités sur le même pied, Laurence songe à s'assurer un espace de réflexion dans le feu de l'action, quitte à reconnaître momentanément qu'elle n'a pas l'assurance, comme adulte, de savoir ce qui est bon pour l'enfant : *il faut vraiment que je pèse mon choix d'intervention dans la balance : est-ce que je ferais ça avec tout le monde? Si je réponds oui à la question, je vais le faire, mais je pense que si je réponds non, je ne le ferai pas. Je pourrais dire « Pour l'instant, je ne le sais. Je ne sais pas quelle sera ta conséquence. Je ne suis pas contente, mais je vais y penser »*.

Mais parfois aussi, une *conséquence appropriée*, c'est justement celle qui découle du jugement qu'exerce un adulte qui sait, précisément, ce qui est bon pour l'enfant : *on juge quand on donne une conséquence. On juge si c'est la première fois ou si c'est rééititif, si l'enfant était au courant qu'il ne pouvait pas faire ça, si on lui a déjà expliqué. On juge si c'est grave*. Laurence résout son dilemme en soulignant cette importance du jugement chez l'adulte « censé savoir » *parce que c'est vrai*, dit-elle, *que les situations ne sont pas pareilles. Et je ne pense pas qu'on puisse appliquer le règlement à la lettre*. Laurence est convaincue qu'elle doit s'autoriser à un dosage dans la mise en application des conséquences, quitte à déroger à la nécessité de traiter tout le monde sur le même pied : *je pense que je ne ferais pas la même conséquence pour tout le monde, réfléchit-elle. Il y a des élèves qui ne font presque jamais leur devoir et des fois, je fais semblant que j'ai oublié de donner la conséquence. Je ne les punis pas systématiquement parce qu'à un moment donné, ça devient lourd : tu es tout le temps sur leur dos. J'ai une autre élève qui, elle, les fait tout le temps ses devoirs : sauf une fois. Je ne lui ai pas donné la conséquence; et je*

pense que c'est juste quand même. Dans le fond, c'est ça qu'on fait tout le temps : on juge...

2.2.3.3 *L'épilogue.* Laissons à Laurence le mot de la fin : *au début de l'année, c'était Marie-Lou qu'ils voulaient ces enfants-là. C'était de faire plaisir à Marie-Lou. Ils n'avaient aucune envie de me faire plaisir et de vivre dans l'harmonie que moi je voulais. Même si je venais du village, au fond, personne ne me connaissait.*

L'attitude de la maman de Rémi a beaucoup changé, son langage a changé. Elle est gentille avec moi. En y repensant, peut-être que le petit était malheureux. Son ancienne enseignante n'était pas là. Il réagissait au fait que je n'avais pas les mêmes règlements que l'autre. La mère à la maison tenait peut-être un discours qui n'aidait pas : « Ta maîtresse ci. Ta maîtresse ça. » En plus, elle ne voulait plus que Rémi aille voir son père à cause des tensions à la suite d'un divorce : il y avait donc d'autres éléments qui jouaient dans le fait que le petit ne soit pas très heureux. Et moi, j'ai peut-être pas su l'accrocher. Tant mieux si je peux avoir un bon contact avec les parents. Mais le contact primordial, c'est avec les enfants.

Diana commence à avoir des amies dans la classe. Elle n'est plus malheureuse : avant, le seul affectif qu'elle pouvait avoir, c'était moi. Elle est parfois tannante (elle parle fort, elle rit), mais elle ne provoque pas; elle a le goût de s'amuser. Cette semaine, mon conseil de classe a choisi Diana pour recevoir le trophée des élèves méritants à l'école. Toute l'école était au courant de ses efforts pour s'améliorer : elle a été applaudie... deux fois! J'ai pris la peine d'appeler la mère pour le lui dire.

Avec Colin, je ne sais pas ce qui s'est passé. Cet enfant-là ne voulait pas de contacts avec moi. Et maintenant, il veut me rendre service. Il n'a jamais fait ça lui! Qu'est-ce qu'il veut? Que j'envoie un beau message à ses parents? Est-ce qu'il veut bien paraître à mes yeux? Il était chez son père la semaine dernière; c'est son père

qui applique la conséquence. Est-ce ça qui a déclenché le changement? Le fait qu'il ait une grosse punition à la maison? Ou il était tanné de m'avoir sur son dos à surveiller s'il respirait comme il faut? Habituellement, il lance l'enveloppe contenant son suivi à remettre aux parents dans son sac, mais là, il l'a ouverte et il a lu tous les commentaires que j'avais écrits. Avant, il ne les regardait même pas. Ses devoirs sont faits. Il reste vingt-quatre jours d'école. Vient-il d'allumer? Il se dit : « Hé, je m'en vais là »? Cet après-midi, je les aidais, lui et un autre, pour un petit travail. Il riait avec moi : c'est rare que ça arrive. Habituellement, il s'en fiche si je trouve ça drôle ou si je fais une blague; mais là, il riait. C'est le fun! Il y a quelque chose qui s'est passé dans sa tête; je ne sais pas. Je ne pourrais peut-être jamais mettre le doigt dessus...

Je me sens plus à l'aise, ça c'est sûr. Je me dis que c'est moi qui gère cette classe-là, c'est moi qui les ai les vingt-et-un élèves toute la journée; je pense que c'est moi qui est la mieux placée pour prendre certaines décisions. Je sais plus de quoi je parle parce que je l'ai vécu. Je sais plus où je m'en vais. Mais je ne peux pas dire que je me sens crédible encore, du fait que j'ai l'air jeune. Je ne me sens peut-être pas jugée, mais je me sens encore observée.

Peut-être que je vais être différente dans dix ans. Mais en ce moment, je prends à cœur mes élèves, ça m'inquiète toujours ce qui se passe pour eux. Je me questionne, je m'investis avec ces enfants-là. Je dis toujours : « MES élèves, MA classe » comme une maman poule. C'est ma première classe : je pense que je vais pleurer plus qu'eux-autres à la fin de l'année quand ils vont partir.

2.3 La restructuration chez Frédérique

La présentation de la restructuration de l'expérience chez Frédérique s'amorce par une brève contextualisation entourant son entrée dans la profession et sans laquelle le lecteur ne pourrait pas comprendre comment l'expérience a permis de

formaliser, chez cette débutante, ce que nous appelons son cadre de restructuration. Ce cadre constitue le deuxième aspect que nous aborderons, suivi du processus même de la restructuration, un processus qu'illustrent quelques situations soumises aux échanges et reconstruites par la chercheuse.

2.3.1 *Le contexte de la restructuration*

Frédérique est une jeune enseignante dont le parcours universitaire a connu quelques modifications en raison d'un plan de vie qu'elle a très tôt défini : *au secondaire, raconte-t-elle, je savais que j'allais me marier au cégep et que j'allais avoir mes enfants au cours de mon passage à l'université. Et c'est ça que j'ai fait!* Les deux maternités de Frédérique ont eu pour effet de reporter ses *deux derniers stages* en milieu de pratique, de sorte qu'elle aura dû les vivre tous les deux au cours de la dernière année du baccalauréat. Ainsi, le *stage III* s'est déroulé dans une classe de cinquième année à l'école de la Montagne et le *dernier stage* (stage IV) à la même école, dans *la classe de deuxième année* de Dominique, d'avril à juin.

Au cours de mon stage intensif avec Dominique, raconte la jeune enseignante, j'étais présente dans l'école à tous les jours, à toutes les journées pédagogiques, aux réunions du personnel. J'étais beaucoup plus impliquée qu'une stagiaire aurait pu l'être normalement. Je me suis peut-être sentie comme faisant partie du groupe. À une réunion du personnel, personne ne voulait se charger d'une activité que proposait le directeur, Étienne. Je me suis spontanément proposée : « Je vais le faire moi! ». À quelque part, il faut que je m'implique. Cela avait beaucoup déplu à Dominique : de retour dans la classe, elle m'avait dit que ça ne se faisait pas d'une stagiaire de prendre une telle initiative : j'aurais dû, plutôt, proposer ma participation, à la manière d'une suggestion (de façon plus effacée). Dominique disait qu'il fallait que je fasse attention parce que dans d'autres écoles, je ne pourrais pas prendre autant de place en tant que novice. C'était une mise en garde qu'elle me faisait et elle ne me

l'a pas dit avec des gants blancs; mais je connaissais Dominique et je le savais qu'elle ne fait pas les choses de manière indirecte.

Au mois d'août suivant, la classe de troisième année de l'école de la Montagne perd sa titulaire. C'est l'occasion pour Dominique de *changer de niveau* d'enseignement : elle passe de la deuxième année à la troisième année et rejoint sa collègue Annie, *enseignante en quatrième année*, afin de travailler avec elle en *équipe-cycle*¹⁰⁶. C'est dans ce contexte que Frédérique obtiendra son premier contrat d'enseignement, dans la classe de deuxième année laissée vacante par Dominique. Frédérique vit donc sa première rentrée dans un milieu qu'elle connaît déjà. Lors du déjeuner de la rentrée, pourtant, c'est un accueil plutôt froid qui l'attend de la part de Dominique: *je l'ai senti quand je me suis assise à table... J'étais très contente d'avoir le contrat. Mais franchement, quand je suis venue au déjeuner, j'étais très mal à l'aise. Je me suis dit : « Y a-t-il quelque chose? Elle ne m'aime pas? ».*

Frédérique se rend vite compte que Dominique préfère demeurer en retrait d'une relation professionnelle de soutien : *des fois, j'avais besoin d'aller la voir parce que je voulais savoir des choses, j'avais besoin d'être sûre et de faire valider par elle parce qu'elle a enseigné 25 ans en deuxième année. Mais je n'étais pas sûre qu'elle aimait ça que je vienne la voir. Je lui ai demandé si je la dérangeais, s'il y avait quelque chose que j'avais fait qui n'était pas correct. Elle m'a dit : « Des fois, j'ai l'impression, quand tu viens me voir, que tu sais déjà ta réponse; dans le fond, tu n'as pas besoin de moi ».* Elle m'a dit aussi qu'elle avait une grosse année parce qu'elle aussi, c'est la première fois qu'elle enseigne en 3^e année. Frédérique comprend que quelque chose irrite sa collègue plus expérimentée et que celle-ci ne deviendra pas sa mentor, sans toutefois pouvoir bien se l'expliquer: *quand j'étais en*

106 À l'ordre d'enseignement du préscolaire et du primaire, il y a trois cycles : le premier cycle concerne la maternelle, de même que la première et la deuxième années; le deuxième cycle concerne les troisième et quatrième années; enfin, le troisième cycle renvoie à la cinquième et la sixième années. Dans le cadre de la réforme, on se souviendra que les enseignants sont invités à travailler en collaboration, par le biais d'équipes-cycle où les visées pédagogiques sont envisagées non pas sur un terme annuel, mais sur le terme inhérent à la durée du cycle.

stage avec elle, on n'était pas dans la même relation. Peut-être qu'elle était plus à l'aise dans cette relation-là que dans la relation de collègues?

Ce qu'il faut savoir, c'est qu'à l'école de la Montagne, plusieurs enseignantes, dont Dominique et Annie, agissent en tant que personnes mentors au sein du programme de mentorat de la commission scolaire. Connaissant l'existence de ce programme, Frédérique prend contact avec la conseillère pédagogique responsable et lui signifie son intérêt à recevoir un accompagnement. Au moment de procéder à un jumelage pour Frédérique, la conseillère pédagogique contacte Dominique pour solliciter son intérêt à poursuivre l'accompagnement initié dans le stage IV; mais l'enseignante expérimentée se désiste. Elle s'investit déjà dans un accompagnement à distance, pour une deuxième année consécutive, auprès d'une autre jeune enseignante de la commission scolaire. C'est donc Annie qui sera jumelée à Frédérique pour l'accompagner dans ses premières expériences professionnelles.

Ce qui va demeurer longtemps intangible pour Frédérique obtiendra cependant une « réalité » pour la chercheuse au moment où, vers la fin de la collecte des données, la mentor Annie divulgue « hors micro » une information qui éclaire particulièrement comment, chez la débutante, aura pris naissance la perception d'un enjeu. En effet, lorsqu'elle sait qu'elle va opérer un changement de niveau, Dominique souhaite vivement être remplacée par cette autre enseignante débutante qu'elle accompagne à distance depuis un an déjà et avec qui elle entretient, par ailleurs, un fort lien d'amitié. Bien des efforts seront déployés pour que cette débutante et amie puisse obtenir le contrat de la deuxième année à l'école de la Montagne; pourtant, c'est Frédérique qui sera privilégiée par les procédures d'embauche. Selon la mentor Annie, cet incident aura freiné, chez Dominique, l'ardeur qu'elle avait pourtant au départ à épauler sa propre relève dans la classe de deuxième année.

2.3.2 *Le cadre de la restructuration*

Voici le cadre de la restructuration chez Frédérique. Ce cadre se définit, d'abord, à travers une maxime principale fournissant l'idée maîtresse de son ancrage, c'est-à-dire des fondements à l'appui desquels elle compose avec les défis de son insertion; il se définit, ensuite, à travers des maximes secondaires qui expriment la cohérence sur laquelle repose cet ancrage lorsqu'il est mis en œuvre dans les situations; enfin, le cadre se définit à travers les deux facettes d'un enjeu qui rappellent en quoi l'intégrité de ce cadre est parfois menacée dans les situations.

2.3.2.1 *L'ancrage du cadre : une maxime principale. **Il faut que l'élève ait le goût d'apprendre** : Du point de vue de Frédérique, il est crucial d'entretenir, chez l'élève, le goût à l'apprentissage. En effet, en dehors de cette motivation chez l'élève, *c'est plus difficile : un élève qui ne veut pas, ça vient chercher quelque chose en moi, ça me fâche*. La débutante dira, d'ailleurs, *qu'il est plus facile gérer un élève qui bouge et qui a du mal à s'arrêter, mais qui est intéressé quand même*. Ce goût d'apprendre revêt donc une importance fondamentale pour Frédérique qui conçoit tout de même que le maintien de cette motivation à l'apprentissage chez l'élève ne va pas de soi : *certaines enfants ont une motivation intrinsèque*, explique-t-elle. Mais *si on en a trois ou quatre dans une classe, c'est beau*. Pour que l'élève ait le goût d'apprendre, il faut d'abord une attitude accueillante de la part de l'enseignante : c'est nécessaire d'être *enjouée et souriante* avec l'élève, car si l'enseignante *a l'air bête, ça ne lui tentera pas d'apprendre*. Il faut aussi s'efforcer, en classe, *que ça ne devienne pas ennuyant* pour l'élève : Frédérique utilise souvent *l'humour*. Avec l'enfant qui connaît des difficultés d'apprentissage et pour qui le maintien du goût d'apprendre est alors mis en péril, la jeune enseignante est d'avis qu'il faut le mettre *au courant de ce qui lui arrive : s'il sait ce qu'il a, ça va être plus facile d'essayer de changer*. *Ils ne sont pas fous les enfants*, explique-t-elle. La débutante prône donc une approche transparente avec l'enfant; c'est la condition pour qu'il soit motivé et pour qu'il s'investisse dans*

son développement. *On pense qu'ils ne se rendent pas compte qu'ils ont des difficultés. Moi, je ne crois pas à ça.*

2.3.2.2 *La cohérence du cadre : trois maximes secondaires. Je fais la différence avec l'enfant* : La capacité de motiver l'élève à l'apprentissage renvoie d'abord, pour Frédérique, à une responsabilité professionnelle qu'en tant qu'enseignante, elle assume pleinement. Pour la réussite et le bien-être de l'élève, elle mise sur elle-même et sur son pouvoir d'agir : *je fais la différence avec l'enfant. Et je suis bien tant que je suis dans l'action et que je peux essayer des choses.* Pour faire cette différence, elle mise en premier lieu sur l'établissement d'une base relationnelle affective avec l'enfant : *si je n'ai pas de relation avec l'élève, jamais je ne vais pouvoir l'aider. C'est pourquoi j'accorde beaucoup d'importance à la relation avec l'enfant pour ensuite, travailler avec l'élève.* Puisque pour Frédérique, l'enfant n'est pas un « acteur passif » de son apprentissage, *elle n'utilise pas cette relation dans le but que l'enfant « travaille » pour qu'elle soit contente*; la relation qu'elle envisage vise plutôt à alimenter une *motivation intrinsèque* chez l'élève. La possibilité de faire une différence exige ensuite *d'aménager les conditions* nécessaires pour que l'élève puisse *vivre des réussites* et ainsi, maintenir un intérêt envers ses apprentissages. Elle cherche à *faire vivre des activités différentes* à l'élève, à modifier sa *façon d'enseigner*. Le but, c'est qu'*il ait le goût d'apprendre.*

Je reste attentive aux besoins de l'élève : La capacité de motiver l'élève à l'apprentissage renvoie ensuite, pour Frédérique, à la nécessaire prise en compte des besoins de l'enfant, que ces besoins soient d'ordre affectif ou cognitif. Il s'agit là d'une condition première pour *pouvoir apprendre* : il faut que l'enfant *se sente important et écouté* : *c'est important qu'il soit bien.* Autrement, *il n'écouterait pas en classe.* Le maintien d'une motivation à l'apprentissage exige donc une capacité empathique de l'enseignante à *se mettre dans la peau* de l'élève pour voir les choses selon sa perspective d'enfant. Lorsque Frédérique mentionne qu'elle *essaie de rester attentive aux besoins de l'élève*, cela signifie qu'elle cherche à comprendre *ce que*

*pense l'enfant et à trouver un accès à ce qui se passe dans sa tête pour mieux faire la différence avec lui (maxime secondaire précédente). On le voit, le souci de rester attentive aux besoins de l'élève évoquera souvent les efforts réflexifs de la jeune enseignante pour mieux saisir ces besoins, car savoir, dit-elle, peut changer le sens de mes interventions. Enfin, l'idée d'être attentive à l'enfant renvoie à un soutien étroit pour le garder motivé à l'apprentissage. À cet égard, Frédérique n'adhère pas à l'idée selon laquelle *en aidant tout le temps l'enfant, celui-ci ne se débrouillera pas : je n'ai pas cette pensée-là* précise-t-elle. *Je le vois quand ça ne marche pas même s'il essaie. C'est important de l'encourager, sinon il ne réussira pas. Et l'idée, c'est de ne pas le démotiver.**

Je tends une perche aux parents : La capacité de motiver l'élève à l'apprentissage renvoie enfin, pour Frédérique, à une implication soutenue des parents dans les démarches entreprises à l'école, une implication qu'elle a le rôle, selon elle, de susciter et d'encourager parce que *l'enfant a besoin que ses parents soient là : des fois, explique-t-elle, on dit que les parents ne prennent pas leurs responsabilités, mais on les prend à leur place. On devrait impliquer le parent pour qu'il se sente plus responsable à l'égard de la motivation de son enfant. C'est en ce sens qu'elle dit tendre une perche aux parents: je trouve qu'ils n'ont pas beaucoup de liens et de suivi avec l'enfant lorsqu'il est à l'école. On leur envoie un message uniquement quand ça va mal. Et si l'enfant ne parle pas le soir, ses parents ne savent pas ce qu'il fait.* Pour Frédérique, l'implication des parents à la démarche d'apprentissage de l'élève est une condition pour que celui-ci demeure motivé : *l'enfant qui a des difficultés a besoin d'attention et de temps. Le temps que l'enfant passe avec son parent est donc très important pour entretenir les meilleures conditions possibles à l'apprentissage.*

2.3.2.3 *L'intégrité du cadre : les deux facettes d'un enjeu.* On l'a vu, un élément important vient jouer d'influence sur le processus de restructuration chez Frédérique et trouve sa source lors de la dernière année de formation universitaire au cours de

laquelle la débutante a réalisé ses deux derniers stages à l'école de la Montagne. Laissons Frédérique raconter : *dès mon stage III, ça n'a pas été long que j'ai senti que cette personne-là (Dominique), il ne fallait pas que je me la mette à dos, sinon c'était fini : je n'aurais pas de chance de travailler ici. Dominique a une influence très forte sur les autres enseignants et quand elle a son idée... Puis, elle a été mon enseignante associée pour mon dernier stage. Comme enseignante, elle est super bonne: ça, je ne remettrai jamais ça en doute. Et je pense qu'elle a quand même parlé en bien de moi au directeur. Même si son stage fut couronné de succès, la débutante n'est pas convaincue que son enseignante associée devenue dorénavant sa collègue sera une alliée pour elle : je sentais un enjeu. Et il y en avait un, je ne l'ai pas imaginé.*

Au départ de l'année scolaire, donc, ce n'est pas le nouveau défi d'enseigner à une classe de deuxième année qui pèse le plus sur ses épaules. Frédérique, au contraire, est *très heureuse : j'ai quand même une belle classe*, avoue-t-elle. *Je ne sens pas ça pesant. Je suis bien.* En fait, précise-t-elle, *c'est à un autre niveau que c'est stressant. L'enseignante qui était là l'année passée (Dominique), c'est elle qui va avoir mes vingt-et-un élèves l'an prochain. Elle, elle a enseigné 25 ans en deuxième année. Je ne suis pas sûre de les rendre là où elle les aurait rendus : on est différentes. J'ai le stress qu'elle arrive l'année prochaine et qu'elle constate qu'ils sont en retard. J'ai beau avoir vu une deuxième année, je ne sais pas exactement où est-ce qu'ils sont supposés être rendus.*

Il s'est donc formalisé, dans l'expérience de Frédérique, ce que nous avons appelé un enjeu et qui va souvent canaliser le traitement réflexif de cette débutante autour de deux préoccupations. D'abord, une préoccupation davantage identitaire qui s'observe à travers le souci constant, chez Frédérique, de projeter une ***image de compétence qu'il faut préserver*** auprès des collègues de l'école, de manière à protéger son intégrité qu'elle sent menacée de la part de Dominique : *je fais du mieux que je peux et je suis assez sûre de moi. Mais Dominique, c'est quand même quelqu'un qui a*

du pouvoir dans l'école. Je suis stressée que ce soit elle qui ait mes élèves l'an prochain. Il ne faut pas qu'elle pense que ça ne va pas bien dans ma classe... Je n'ai peut-être pas raison, mais je vis quand même avec ça. Une préoccupation, ensuite, davantage pragmatique, étroitement liée à la première, qui s'appréhende cette fois à travers la crainte constante chez Frédérique que ses élèves de deuxième année ne parviennent pas à développer les acquis nécessaires pour passer à la classe de troisième année où enseigne dorénavant Dominique. Bien plus qu'une image à projeter, cette compétence sera véritablement et concrètement « appréciée » de la part d'une collègue qu'elle estime sur le plan professionnel : *elle sait où est-ce qu'ils sont supposés être rendus à la fin de l'année. Je ne veux pas qu'elle pense qu'ils sont en retard. Il va toujours y avoir des élèves en difficulté, mais je ne voudrais pas que la majorité des élèves de mon groupe soient supposés savoir quelque chose et qu'ils ne le sachent pas.* On comprend alors comment, aux yeux de Frédérique, sa propre compétence se trouve mise en jeu à travers le défi que représente l'atteinte, par tous ses élèves, des objectifs de cette fin de cycle, la deuxième année. Tout l'intérêt de Frédérique sera tourné vers un retard qu'il faut éviter chez ses élèves, notamment chez ceux et celles éprouvant des difficultés d'apprentissage.

2.3.3 *Le processus de la restructuration*

Dans ce qui suit, le lecteur pourra « observer » les trois logiques transactionnelles qui se jouent à travers la restructuration de l'expérience chez Frédérique, partant de six situations reconstruites par la chercheure. Avant d'amorcer, comme telle, la présentation des situations, donnons-nous une vue d'ensemble des encadrés qui annonceront la présence de l'une ou l'autre de ces logiques transactionnelles au sein du discours de Frédérique. Ces encadrés reprennent explicitement les composantes du cadre; il faut bien dire, toutefois, qu'au sein des situations reconstruites, seules seront mises en relief les maximes et les facettes de l'enjeu qui sont convoquées dans l'épisode suivant chacun des encadrés.

2.3.3.1 Les trois logiques transactionnelles

☞ Logique d'enracinement

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire)
 - ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire)
 - ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire)
- pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

☞ Logique de rétablissement

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre ... et ...

- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire)
 - ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire)
 - ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire)
- pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

☞ Logique de préservation

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu)
 - ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfère(nt) avec
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire)
 - ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire)
 - ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire)
- pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

2.3.3.2 *Les six situations.* Chacune des situations débute par un court préambule, suivi de l'événement déclencheur ayant suscité la suite transactionnelle de l'expérience à travers laquelle le processus de restructuration peut être, d'une certaine façon, « observé ». Chaque encadré comporte un code (en haut, à droite) qui identifie la débutante, la situation et un épisode en particulier, dans le but d'en faciliter le repérage éventuel. Enfin, au terme de l'ensemble des situations, un bref épilogue laisse à la débutante le soin de livrer le mot de la fin sur sa première année d'enseignement.

Situation 1

« Où est-ce que je vais les rendre ? »

Préambule

Voici la toute première situation reconstruite à partir des échanges réalisés avec Frédérique. Bien que cette situation s'étende sur toute l'année, nous nous restreindrons, dans le cadre de cette présentation, à la période couvrant les mois de septembre à janvier. Le lecteur retrouvera trois épisodes retraçant l'évolution d'une préoccupation importante chez Frédérique qui s'est transformée et précisée jusqu'au deuxième bulletin (en février)¹⁰⁷.

Déclencheur

Les premiers contacts de Frédérique avec les élèves de la classe de deuxième année lui laissent une impression générale positive : *j'ai quand même une belle classe, dira-t-elle. Je trouve que mes élèves s'harmonisent entre eux. Je suis bien avec eux. Toutefois, la débutante est surprise de constater que ses élèves n'ont pas beaucoup d'autonomie, du moins pas celle qu'elle escomptait trouver chez eux : j'ai fait le saut. Je trouvais qu'ils n'étaient pas autonomes. Pour placer une feuille dans un cartable, ça pouvait prendre vingt minutes. En fait, ce que Frédérique vient de « saisir », c'est l'ampleur du chemin qu'il faudra parcourir avec ces élèves cette année pour qu'ils soient prêts à amorcer les apprentissages de la troisième année : j'ai vu, en fin d'année, ce que les deuxième année étaient capables d'accomplir dans mon stage IV. Cette année, avec mes élèves, je me suis dit : « Hein? Il faut que j'arrive à*

107 Le lecteur ne doit pas croire que la suite de ces épisodes traduit fidèlement l'enchaînement des incertitudes qu'aura vécues la débutante de septembre à janvier. On peut bien se douter que dans la réalité, l'expérience ne se caractérise pas par une linéarité aussi limpide. De fait, lors du premier entretien ayant eu lieu au début du mois de décembre, ces incertitudes sont déjà, toutes à la fois, présentes dans le discours de Frédérique. Voilà qui montre bien qu'à ce moment de son expérience, la débutante « en mène large ». C'est donc d'une reconstruction de la chercheuse que participe la structure de cette première situation, une reconstruction inscrite dans le souci de rendre compte d'une évolution, d'un épisode à l'autre, dans la manière dont la débutante comprend le problème initial. Comme il s'agit d'une seule situation, le lecteur ne trouvera qu'un seul déclencheur précédant les épisodes.

ça? » J'avais le stress que l'année prochaine, Dominique dise de mes élèves : « Hey, ils sont en retard ».

1^{er} épisode
« Il faut que j'arrive à ça? »

☞ **Logique de préservation**

F1.1

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) et
 - ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu)
- interfèrent avec
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Le temps devient rapidement une préoccupation pour Frédérique qui veut préserver, auprès de sa collègue de troisième année, l'image d'une enseignante compétente. Il faut donc trouver le moyen de rentabiliser le temps « scolaire » pour éviter que les élèves ne prennent un retard. Très tôt, la jeune enseignante met en place plusieurs modalités pour maintenir, chez ses élèves, le goût d'apprendre et faire, avec eux, une différence : *ils vivent beaucoup d'activités différentes. Ils vivent en alternance de projets puis d'ateliers. Ils ont eu des ateliers d'Halloween, des ateliers de Noël. Ils n'ont pas le temps de s'ennuyer, je pense. Au niveau de la motivation, il ne faut pas que ça devienne ennuyant. Actuellement, je pense que ce n'est pas un problème.* Parallèlement, tout ce déploiement exige du temps et on se souviendra que la jeune enseignante assume aussi une charge familiale, étant la mère de deux fillettes d'âge préscolaire : je finissais par être *coincée dans le temps* et je me disais qu'il fallait que j'arrête de partir trop tard de l'école. Ainsi, on sent dans le propos de Frédérique que le rythme est parfois bien tenu pour *sauver du temps*. Le matin, par exemple, dès l'arrivée des enfants en classe, la débutante a instauré une routine bien réglée : *on arrive en classe, cinq minutes pour défaire les sacs, je ramasse les feuilles et on commence!* Elle profite aussi de tout le temps « disponible » *pendant les ateliers : si je voyais qu'il n'y avait pas d'élève qui levait la main, j'en profitais pour*

m'avancer, pour afficher les travaux au mur. J'avais peur de ne pas rentrer dans mon temps.

☞ **Logique d'enracinement**

F1.2

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Ce rythme soutenu éprouve parfois la cohérence des efforts de Frédérique pour motiver ses élèves à l'apprentissage. En voulant trop faire une différence, elle réalise qu'elle néglige cette relation sur laquelle elle mise pour faire cette différence et perd de vue leurs besoins pour mieux les motiver : *je me suis rendu compte qu'on n'a pas le temps de faire un suivi avec eux-autres; dans leur vie, comment ça va? Ils ont besoin de nous conter leurs petites affaires : pour eux-autres, c'est super important. Et s'ils ne nous le disent pas, ils ne pensent qu'à ça.* Frédérique va donc relâcher la pression et ramener à l'avant-plan ce souci de demeurer attentive aux besoins de l'élève pour mieux faire une différence et le motiver à l'apprentissage. Dans la balance, cet ajustement s'avère aussi profitable quant au retard à éviter aux élèves : *maintenant, lorsque les élèves arrivent en classe le matin, ils ont un temps de lecture. Ils ont le temps de venir me voir, de me conter un peu ce qui se passe pour eux, de m'apporter leurs papiers. Je commence ma journée moins stressée. Et ce temps-là, je ne le perds pas vraiment; je le récupère.* Frédérique va aussi aménager autrement le déroulement de ses ateliers afin de mieux demeurer attentive aux besoins de certains élèves qui éprouvent des difficultés : *maintenant, ceux qui ont fini, je leur fais installer mes affiches pour pouvoir, moi, aider mes élèves en difficulté. C'est du temps que je récupère pour expliquer les notions.*

Pour Frédérique, préserver son image d'enseignante compétente en évitant que les élèves ne soient en retard pour leur troisième année ne semble pas pouvoir se faire au détriment d'une attention soutenue à l'égard des besoins qu'elle perçoit chez eux, dans un équilibre le plus satisfaisant possible entre le temps « scolaire » et le

temps « personnel » : il s'agit aussi d'être capable de faire la différence auprès de ses propres enfants... Quoiqu'il en soit, les premiers efforts pour éviter un retard chez les élèves et préserver ainsi son image de compétence l'auront incitée à s'approprier un certain équilibre dans la mise en œuvre des principes fondamentaux qui l'animent. Dès qu'elle prend conscience que les élèves de la deuxième année ont besoin d'être écoutés et que certains d'entre eux ont des besoins plus spécifiques au regard de l'apprentissage, elle ajuste rapidement ses interventions.

<p>☞ Logique de préservation</p> <p><u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) et ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) <p>interfèrent avec</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) <p>pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)</p>	F1.3
--	------

Au fil des semaines, la débutante prend conscience que certains élèves éprouvent de grandes difficultés, mais se manifestent très peu à son attention. C'est alors qu'elle réalise qu'elle demeure, en fait, attentive aux besoins les plus « criants » de la classe : *ce qui est dur, c'est que dans la classe, il y en a qui crient quasiment quand ça ne marche pas. Mais on en a deux, trois qui ne le disent pas. Et tu ne t'en rends pas nécessairement compte* qu'ils ne comprennent pas et auraient besoin d'explications. *Le temps que je m'en rende compte, ça peut prendre un certain temps. J'en ai quelques-uns qu'il faut que je fasse attention.* Pour garder ces élèves motivés à l'apprentissage, elle va inciter certains d'entre eux à se manifester plus clairement lorsqu'ils éprouvent le besoin d'être soutenus dans les activités en classe. *Il y en a une, particulièrement, je lui ai dit que ça faisait partie de ses apprentissages d'apprendre à demander de l'aide : « Je vais sûrement m'en rendre compte, mais plus tard que si tu me l'avais dit ».*

Jamais elle ne perd de vue cet enjeu qui met en péril son intégrité et qui s'exprime, ici, à travers sa préoccupation constante de *sauver du temps*. Elle

devancera même, parfois, le programme de formation : *je ne suis pas obligée de leur montrer l'algorithme de l'addition en deuxième année, mais je l'ai fait pareil parce que ça leur prenait trop de temps faire leurs additions. Eux-autres aussi, ils trouvaient que c'était trop long.* Graduellement, toutefois, cette préoccupation de *sauver du temps* va se préciser dans un sens davantage pédagogique. La jeune enseignante l'exprimera très clairement et très spontanément à la chercheuse qui lui demande ce qui « presse » le plus pour elle dans le quotidien de sa pratique : *c'est la gestion de mes élèves en difficulté.* Dans les propos de la débutante, on retrace comment elle est devenue consciente des capacités de ses élèves à l'égard des mathématiques et du français : *en français, ils sont pas pires, évalue-t-elle. Mais en mathématiques... Wo, là! Il me semble que c'est pas beau. Je dois enseigner mieux le français que les mathématiques*¹⁰⁸.

2^e épisode

« Peut-être que je n'enseigne pas comme il faut ? »

☞ Logique de préservation	F1.4
<u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u>	
▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) et	
▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu)	
interfèrent avec	
▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et	
▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire)	
pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)	

Ce qui est « en jeu », dorénavant, se traduit moins en terme de temps à rentabiliser qu'en terme d'apprentissages qu'il faut soutenir chez chacun des élèves

108 Il importe, ici, de s'attarder sur le fait que Frédérique s'inquiète davantage de son enseignement en mathématiques qu'en français. La débutante mentionne, en effet, se sentir plus *outillée* en français qu'en mathématiques pour accompagner ses élèves dans leurs apprentissages. Toutefois, il ne sera pas anodin de mentionner au lecteur que dans le cadre de leur collaboration en équipe-cycle, Dominique et Annie ont établi un partage de tâche auprès de l'ensemble des élèves de leurs deux classes : c'est Annie qui enseigne le français à tous les élèves, tandis que c'est Dominique qui assume l'enseignement des mathématiques pour ces mêmes élèves de 3e et 4e années. On peut donc se demander jusqu'à quel point ce contexte d'enseignement partagé, un contexte connu de la débutante, aura joué d'influence sur son degré d'inquiétude à l'égard de l'enseignement des mathématiques...

afin d'éviter un retard dans les acquis prévus de la deuxième année et ainsi préserver une image d'enseignante compétente. Très tôt dans l'année, Frédérique mise sur elle pour faire une différence, sur sa propre capacité à motiver ses élèves dans leurs apprentissages. Elle déploie une multitude de moyens pour faire apprendre les contenus aux élèves et pour les soutenir, que ce soit en classe ou à la maison : dernièrement, explique-t-elle, *j'ai envoyé à la maison une dictée de nombres sur une petite cassette; j'ai fait construire des abaquas par mon conjoint; j'ai sorti sur les tables de travail tout le matériel destiné à la manipulation lors des activités de mathématiques. Au besoin, les élèves viennent chercher des jetons, du matériel multibase, une calculatrice, un calendrier. Pour certains élèves, toutefois, cela ne suffira pas à faire la différence : pour ceux-là, et même s'ils ont des outils, il faut que je sois avec eux et que je leur dise d'aller chercher les outils. Ils ne vont rien faire sans moi ou sans quelqu'un d'autre, même s'il y a une feuille pour suivre la démarche. C'est donc mon défi, dira Frédérique : essayer de changer ma façon d'enseigner pour aider encore plus les élèves en difficulté.*

Pour faire une différence et motiver ces élèves à l'apprentissage, Frédérique apporte des aménagements à son enseignement quotidien : il ne faut pas *laisser ces élèves-là avec leur difficulté; s'ils ne réussissent pas leur tâche, ils vont se démotiver. Quand je travaille en ateliers ou quand toute la classe fait la même activité, explique Frédérique, je vais les aider tout de suite au début. Quand c'est trop dur, je l'adapte*¹⁰⁹. Je les fais *commencer avec ce qu'ils savent qu'ils sont capables de faire. Et après ça, je retourne les voir pour ne pas qu'ils restent à regarder le plafond! Je vise qu'ils réussissent au moins à fonctionner, qu'ils progressent un petit peu. Pour aller plus loin, cependant, dans la possibilité de faire une différence, la jeune*

109 Le degré de difficulté perçu à l'égard du matériel d'enseignement ne repose pas sur sa seule impression personnelle. En mathématiques, notamment, Frédérique aura pris la peine de valider sa perception auprès d'autres enseignantes : *une fille que je connais l'utilise dans une classe multiprogramme d'une autre école. Elle l'utilise à la fois pour ses élèves de deuxième et de troisième année, précisément parce qu'il est plus difficile. Ici, à l'école de la Montagne, la titulaire de première année l'utilise aussi et elle m'a dit la même chose : ce matériel est difficile pour le niveau.*

enseignante sent qu'elle doit demeurer étroitement attentive aux besoins des élèves sur le plan des apprentissages. Autrement dit, faire la différence devient conditionnel à la capacité de saisir ce que sont ces besoins : *peut-être que c'est moi qui n'enseigne pas comme il faut? Peut-être que je ne fais pas assez de « drill »? Je ne sais pas.* La débutante explique qu'elle a l'impression que les élèves sont davantage capables de faire le transfert de leurs apprentissages avec la démarche prévue par les ateliers : *en écriture, je leur fais composer des phrases pour appliquer la règle du pluriel plutôt que de la « drill », c'est-à-dire une feuille où il faudrait qu'ils mettent tout au pluriel. Ce n'est pas quelque chose que je suis portée à faire beaucoup,* avoue Frédérique. *Mais comme les enfants ont plusieurs genres d'intelligence, peut-être que ceux qui sont auditifs ou visuels de démarche auraient besoin de « drill »?...*

Frédérique ne se soucie pas que des besoins cognitifs de ses élèves en difficulté. Elle va instaurer un système de macarons pour des petits experts qui vont aider ces élèves-là, en difficulté. Derrière cette modalité, la débutante est préoccupée de la dimension affective chez ses élèves en difficulté : ils ont besoin d'être perçus comme les autres. Tous les enfants sont spécialistes ou experts en quelque chose. *J'en ai en arts, en sciences; j'en ai juste pour les additions avec un algorithme. Quand on fait du français, mes experts de lecture mettent leur macaron et ils peuvent aller aider les autres.* Il y a là, certes, un moyen de faciliter la motivation à l'apprentissage en s'« *approchant »* davantage de ce que l'enfant peut vivre et ainsi faire la différence avec lui : *des fois, on interprète avec notre tête d'adulte mais pour l'enfant, ce n'est pas aussi simple que ça peut paraître pour nous.* Mais on reconnaît aussi la préoccupation de contourner une difficulté qui nuit aux efforts pour éviter un retard : *eux-autres, c'est plus dur, parce que même l'aide des pairs, ils ne vont pas la chercher nécessairement. Ils n'acceptent pas toujours d'être aidés* justement parce qu'alors, ils ne se sentent pas comme les autres. *Et moi, le temps que je m'en rende compte, ça peut prendre un certain temps.* C'est donc dans un certain esprit de calcul, de rentabilité par rapport à ce qui est « en jeu » que Frédérique met à l'épreuve son système de macarons : *je vais regarder si ça donne quelque chose. Parce que si ça ne*

donne rien, je vais l'ôter. C'est quand même de la gestion ce système-là. Par le biais de ce système, Frédérique demeure donc attentive à leurs besoins; mais cet effort est exigeant et elle le fait à la condition, cette fois, que cela lui permette de faire une différence et de susciter la motivation de ces élèves à l'égard de l'apprentissage.

Tous les efforts déployés par la débutante s'exercent sous le coup d'une pression où il est nécessaire, pour elle, de faire la preuve de sa propre compétence en évitant, notamment, que ses élèves ne prennent un retard au regard de leurs apprentissages¹¹⁰. S'il fallait, au départ, *sauver du temps* et par la suite assumer la

110 Un tel éventail quant aux modalités déployées pourrait bien laisser entendre que la débutante maîtrise tout à fait son environnement-classe. Or il est assez étonnant de constater combien le discours de Frédérique est ponctué de remarques paradoxales lorsqu'elle décrit tout ce qu'elle met en place dans le but d'éviter un retard à ses élèves. Elle dira, par exemple, qu'elle est *en mode survie* et, du même souffle, qu'elle a *tout le temps eu le dessus*; qu'elle n'a *plus de moyens*, mais qu'elle *prévient* et *gère* la situation; qu'elle *trouve ça dur*, mais qu'elle *voit tout de suite* les risques de dérapage et qu'elle *prend en charge* la suite des choses. Cette mise en parallèle veut simplement montrer au lecteur que Frédérique vivait des états importants de déstabilisation, mais qu'en dépit de ceux-ci, la débutante manifestait un souci tangible de « garder vivante » une image de compétence et ce, même dans l'intimité et la confidentialité assurée des échanges avec la personne mentor et la chercheuse. C'est avec moult détails que Frédérique « donne à voir » sa capacité, au cours des entretiens enregistrés avec la personne mentor, concourant ainsi à renforcer l'image de compétence qu'elle a à cœur de préserver. D'ailleurs, elle fera tant et si bien au départ de la collecte des données que la chercheuse, « alertée » par ce discours témoignant d'une maîtrise professionnelle surprenante pour une enseignante débutante, jugera bon d'intervenir auprès de la mentor pour réviser, avec elle, les consignes méthodologiques liées à la démarche de collecte. On se rappellera que pour faciliter l'accès au processus de restructuration, il était entendu que mentor et débutante allaient s'attarder, dans leurs échanges, aux circonstances difficiles de la pratique professionnelle dans lesquelles une restructuration aurait l'occasion de s'accomplir, c'est-à-dire à des situations indéterminées incitant la débutante à solliciter l'éclairage de la personne mentor. Entre Frédérique et Annie, nous avons effectivement accès à des situations posant de grands défis sur le plan professionnel, mais le ton utilisé autour de ces situations en était un de contrôle et de maîtrise. À la blague, la mentor dira souvent que Frédérique est une « fausse novice » tellement elle constate et observe, dans l'agir quotidien de cette débutante, une capacité étonnante à faire face aux défis professionnels posés par son contexte d'enseignement; sans compter qu'il fallait aussi mener de front la gestion d'une vie familiale avec deux jeunes enfants. C'est lors du troisième entretien mentor/novice que la chercheuse en viendra à comprendre que la présence d'Annie comme mentor aura eu un impact insoupçonné sur le discours de cette débutante et sur la « visibilité » aux yeux de la chercheuse de la logique de préservation à l'œuvre au sein de ce discours. En effet, si le mentorat a fourni l'occasion de coanalyser les situations entourant certains élèves en difficulté d'apprentissage, cette coanalyse se sera déroulée sous l'œil vigilant et intéressé de la mentor pour qui ces difficultés ne passaient vraisemblablement pas inaperçues; on se souviendra qu'Annie et Dominique enseigneront toutes les deux à ces élèves l'année suivante. Aussi, lorsqu'Annie souligne tous les efforts que Frédérique investit auprès des élèves de sa classe, on comprend qu'elle le fait partant d'une certaine « position », celle d'une

gestion des apprentissages pour les élèves en difficulté, c'est dorénavant une question de « suffisance » qui va marquer l'incertitude de Frédérique. La jeune enseignante est devenue soucieuse qu'aucun d'entre eux ne puissent « échapper » à sa vigilance : quand je les corrige, je sépare mes piles. J'essaie d'aller chercher vraiment ceux qui n'ont rien compris quasiment de la notion: eux-autres, il faut que je les revoie absolument. Mais malgré tout ce que je fais, ce n'est pas suffisant. Ça me travaille; il faudrait qu'ils aient compris. Où elle est, la limite?

3^e épisode
« Où elle est, la limite? »

<p>Logique de préservation</p> <p><u>Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) et ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) <p>interfèrent avec</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) <p>pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)</p>	F1.5
--	------

Sous l'effet d'un enjeu à considérer dans la situation et qui concerne un retard à éviter chez les élèves pour mieux préserver une image de compétence, de même que dans la poussée de cette conviction profonde qu'il faut nourrir la motivation de l'enfant à apprendre, Frédérique multiplie ses efforts pour faire la différence en tenant compte des besoins de ses élèves en difficulté. Pourtant, on sent qu'elle atteint la limite de ce qu'elle connaît pour faire la différence : *si ça ne marche pas après toutes ces récupérations-là, mentionne-t-elle, je suis prise...* Comment faire une différence

« collègue hautement intéressée » par les cas soumis à l'échange, ce qui aura pu, il faut en convenir, générer un effet de désirabilité chez la débutante : *te rends-tu compte de tout l'ouvrage que tu te donnes?* s'exclamera Annie, lors de cet entretien, *c'est l'année prochaine qu'on va en profiter! C'est bon ça! Tu vas me sauver de l'ouvrage l'année prochaine; c'est la même technique que je leur enseigne en troisième année.* Il est donc plausible que Frédérique ait pu sentir la nécessité de montrer à sa mentor qu'elle faisait « l'impossible » pour relever les défis que présentait cette classe de deuxième année sur le plan des apprentissages et, du même coup, entretenir aux yeux de cette interlocutrice l'image de compétence qu'il lui importait de préserver. Cela aura eu pour effet de « voiler » la logique d'enracinement sous une logique persistante de préservation...

quand la connaissance du matériel didactique et de ce qu'on peut y exploiter est limitée? *Plus j'avance, plus je me rends compte qu'il y a des choses qui reviennent, mais je ne le connais pas d'une couverture à l'autre. Je trouve ça dur de décider de passer à autre chose pour mes élèves en difficulté qui n'ont pas compris. Est-ce que je devrais aller jusqu'au bout pour être sûre que tout le monde a atteint ses objectifs?* Comment faire une différence quand la connaissance de l'élève et de ce qu'on peut en attendre est encore à parfaire? *Il y a des élèves que malgré plusieurs interventions, ils ne comprennent pas. Parfois, je vais donner un petit enseignement magistral pour « sécuriser » le contenu, mais malgré ça, j'ai toujours des élèves qui ne comprennent pas. À quel moment on décide qu'on reviendra plus tard? Ça dépend de chaque élève, mais... Quand est-ce que les autres enseignants finissent par dire : « On y reviendra plus tard »?* La jeune enseignante en arrive à un point où elle sent qu'elle a dorénavant besoin de *savoir* pour faire la différence parce que cela pourrait *changer le sens de ses interventions*.

Pour faire un pas supplémentaire, Frédérique explique comment elle tente plus étroitement de demeurer attentive aux besoins, ici cognitifs, de ses élèves en difficulté : *quand vraiment ils ne comprennent pas et que je voudrais leur faire comprendre, explique-t-elle, je reste pensive. Je peux relire les travaux qu'ils ont faits, les traces qui restent pour voir ce qui se passe dans leur tête. Je les observe. On regarde ensemble ce qu'il y a comme difficulté, ce qui n'en est pas, s'ils ont mal lu leur question ou si c'est le langage mathématique qu'ils ne comprennent pas...* Elle envisage de passer d'une perspective « démonstrative », où elle porte sur ses épaules la responsabilité de « montrer » à l'élève les notions d'apprentissage, à une perspective davantage « compréhensive », où elle prend sur elle de « comprendre » et de mieux saisir qui est l'élève, cet apprenant. *Quand ça fait plus qu'une récupération que je donne, à la place de continuer à m'entêter, peut-être que je pourrais écouter : « explique-moi exactement ce que tu fais ». Ce n'est pas possible de rester ainsi attentive aux besoins d'apprentissage de tous les élèves, mais je pourrais le faire pour*

deux ou trois élèves que je sais que c'est plus dur, qui ont une grosse difficulté. En les voyant faire, ça serait plus facile pour moi de comprendre.

D'une certaine façon, le souci d'éviter que ses élèves ne connaissent un retard dans les acquis de la deuxième année repose sur l'idée d'un retard « suffisamment important » pour mettre en péril son image de compétence. Or la jeune enseignante ne possède pas encore les repères nécessaires pour bien saisir « jusqu'où » elle doit investir ses énergies pour préserver son intégrité. Pourtant, lorsqu'elle connaît cette limite, on ne décèle plus dans les propos de Frédérique l'esprit d'une logique de préservation, mais simplement le souci de maintenir l'ardeur de l'enfant à l'apprentissage, notamment en sachant mieux faire la différence avec lui, comme peut l'illustrer le cas de Gabriel, un élève doubleur qu'elle a connu dans le cadre de son stage IV. *Au début de l'année, raconte-t-elle, ça allait bien. Il connaissait déjà les activités qu'on allait faire et se sentait valorisé parce qu'il pouvait les expliquer aux autres élèves. Mais maintenant, ça commence à être plus dur pour lui. Les autres lisent et progressent plus vite que lui. Gabriel n'aime pas ça être différent des autres et ça doit vraiment être frustrant ce qu'il vit. Il est toujours à la limite d'exploser et il faut gérer sa colère en classe. On comprend qu'auprès de cet élève, Frédérique consacre beaucoup d'énergie. Pourtant, au cours des échanges avec la personne mentor, la débutante ne cherche pas où est la limite de son investissement avec cet élève : je trouve qu'il s'est bien intégré. Je gère encore des problèmes, mais je pense qu'il va toujours y avoir certaines choses à gérer avec Gabriel. En fait, Frédérique sait « où est la limite » avec Gabriel. Au début de la collecte des données, la jeune enseignante a été informée des résultats d'une évaluation réalisée par l'orthophoniste et qui confirmait la présence d'un problème neurologique chez celui-ci : il faudra refaire toute sa rééducation phonologique, ce qu'il ne parviendra probablement pas à réussir d'ici la fin de l'année, affirme Frédérique. En outre, l'orthophoniste a fourni quelques indications à la débutante concernant le type d'activités d'apprentissage que cet élève est en mesure de réussir : ça m'a aidée de savoir, dira-t-elle. Autrement dit, Frédérique connaît les paramètres au sein desquels elle peut répondre aux besoins*

d'apprentissage de Gabriel et lui faire vivre des réussites puisque l'orthophoniste lui a clairement fourni les repères dont elle avait besoin pour faire la différence avec lui. Elle sait donc comment et « jusqu'où » elle peut intervenir sans se mettre en danger à l'égard de l'enjeu pressenti. D'une certaine façon, on peut entrevoir comment les deux facettes de l'enjeu se sont trouvées « neutralisées » à travers la situation avec Gabriel : d'abord, Frédérique n'a pas à craindre un retard scolaire que rend inexorable le développement de Gabriel : ensuite, elle n'a pas à protéger son image de compétence puisque l'état de santé de Gabriel est confirmé par une expertise professionnellement reconnue. Mais cette expertise professionnelle, la débutante n'en bénéficie pas avec les autres élèves, de sorte qu'elle ne ménage aucun effort pour éviter, chez eux, un retard scolaire.

☞ **Logique d'enracinement**

F1.6

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Elle tient cette cadence jusqu'à la fin du mois de janvier, où l'on sent alors chez elle un essoufflement : *je me sens débordée. C'est sûr, je vais m'arranger pour arriver à la fin de l'étape. J'ai remis mes disquettes¹¹¹ la première, à l'autre étape. [rires] Je n'ai jamais été en retard de ma vie.* Parallèlement, on remarque un changement palpable, dans les données, quant à l'intensité avec laquelle l'enjeu se fait sentir : *j'ai autant d'élèves en difficulté, dira Frédérique, mais il me semble que c'est moins pire.* Peut-être y a-t-il une part de l'inquiétude concernant son image de compétence que les collègues, par leurs propos, sont venus rassurer? Car on lui mentionne que le contexte de cette classe de deuxième année se situe dans la norme : *d'autres enseignantes me disaient qu'il y en avait toujours un tiers, parmi les élèves d'un groupe, que c'est plus difficile... Je pense que c'est moi qui m'en fais trop; c'était ma crainte à moi que certains de mes élèves prennent du retard.* Par ailleurs, il est certain que la débutante est satisfaite des résultats qu'elle observe et qui lui laisse

à penser qu'elle arrive à faire une certaine différence chez ses élèves : *il y a vraiment de l'entraide entre les élèves, ils peuvent partager. Ça a pris du temps, mais j'en ai qui savent quasiment tous leurs nombres, maintenant. J'en ai encore quelques-uns pour qui c'est encore dur, mais on a beau leur expliquer de plusieurs façons...* Dans ses efforts pour motiver les élèves à l'apprentissage et éviter un retard qui mettrait en péril son image de compétence, Frédérique constate qu'il est peut-être temps de relâcher la pression qu'elle exerce sur ses élèves en difficulté par le biais de la maxime secondaire faire une différence avec l'enfant. C'est comme si cette maxime avait atteint son point de rupture: *si je ne peux pas faire une différence comme celle que je voudrais, je ne suis pas pour les garder à tous les midis. Ils vont s'écœurer.* Poussé à l'extrême, le souci de faire la différence avec ces élèves pourrait bien produire l'effet contraire à celui qu'elle cherche fondamentalement, c'est-à-dire motiver l'enfant à l'apprentissage : *c'est des enfants, ils vont se tanner...*

Situation 2 **« Un parent spécial »**

Préambule

Au moment où Frédérique multiplie les moyens pour se consacrer à ses élèves en difficulté d'apprentissage, elle en arrive à se demander dans quelle mesure elle peut inclure des activités ludiques dans le cadre de ses ateliers et qui seraient destinées aux élèves plus forts : *est-ce que je suis toujours obligée d'être en temps de classe avec les plus forts?* La présence du père de Magalie à la porte de classe donnera lieu à un dilemme chez la débutante à ce propos.

Déclencheur

Dès sa *réunion de parents*, en septembre, Frédérique remarque *tout de suite* que le père de Magalie est inquiet. Il se demandait *quel âge j'avais*, relate la jeune enseignante : *« j'ai 22 ans, c'est ma première année d'enseignement »*. *Quand*

111 En vue de l'impression des bulletins qui sont désormais informatisés, les disquettes sont des cédéroms sur lesquels la jeune enseignante consigne les résultats scolaires de ses élèves.

je lui ai dit que j'avais deux enfants, j'ai senti une certaine pression diminuer chez lui. Frédérique perçoit que le père de Magalie n'est pas en confiance que ce soit elle plutôt que Dominique qui enseignait auparavant en deuxième année.

☞ **Logique de préservation**

F2.1

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Lors de cette rencontre avec les parents, le père de Magalie demande à Frédérique ce que sera son *programme d'enseignement pour toute l'année* : *j'avais un dépliant détaillant le programme pour le 1^{er} cycle. Je lui ai remis en lui disant que j'allais le suivre*, mais que mon enseignement prenait aussi en compte les élèves et leurs besoins : *vous pouvez demander aux autres profs s'ils savent ce qu'ils vont faire tout le long, à tel mois de l'année. Selon moi, il faut aussi y aller avec les besoins des enfants*. Frédérique ne semble pas trop déstabilisée; pour elle, cet homme *n'est pas impoli*, il est peut-être *juste un peu contrôlant au point de vue de sa fille*. Mais au fil du temps, Frédérique commence à voir les choses un peu différemment. En effet, le père de Magalie *transporte sa fille trois fois par jour à l'école*. On le voit souvent *dans le corridor* et notamment, *près de la porte de la classe de la deuxième année*. Magalie est *nouvelle ici, à l'école*. *C'est sûr que leur fille est rendue en deuxième année, mais c'est peut-être plus dur pour eux que pour d'autres parents la coupure! [rires]*. Plus sérieusement, la jeune enseignante ajoute : *je ne sais pas s'il (le père) est conscient qu'il étouffe un peu son enfant*. Magalie *s'est intégrée finalement*, mais *ça été plus dur et il se demande pourquoi*.

La jeune enseignante constate que le père est très présent à l'école : *au début de l'année, on a eu de gros problèmes avec la conciergerie*, raconte Frédérique. *Tous les jours il venait. Ce n'était pas une fois par semaine, c'était quasiment obsessionnel* : *« Il n'y a pas de savon dans les distributeurs. Vous savez qu'il faut se laver les mains*

pour les bactéries. » Je sais bien que ce n'était pas vraiment personnel à moi, mais il vérifiait. Quelque temps plus tard, lorsqu'il y a eu des activités parascolaires à l'école, le père manifeste à nouveau de l'inquiétude : il se demandait quand on allait reprendre ces heures-là qui n'étaient pas consacrées au temps de cours.

Avec le temps, la débutante devient franchement inconfortable avec la présence de ce père à sa porte de classe : *va-t-il rester là tout le temps? Qu'est-ce qu'il veut? C'est fatigant!* Elle se sent inquiète qu'on puisse remettre en question sa capacité à faire la différence avec l'enfant, surtout qu'elle sait maintenant que pour le père, le suivi rigoureux du *programme* d'enseignement est important alors que de son côté, elle mise plutôt sur une attention aux besoins perçus chez les élèves.

La jeune enseignante partage son malaise avec Étienne, son directeur; celui-ci cautionne ses capacités professionnelles : *s'il y a quoi que ce soit, tu me les enverras. Tu leur diras que c'est moi qui ai la responsabilité que tu aies les compétences pour faire la différence avec l'enfant. Juste le fait qu'il me dise ça, dira Frédérique, ça m'a sécurisée.* Les commentaires rassurants d'Étienne ont pour effet de « neutraliser » le poids pressenti de l'enjeu. À compter de ce jour, elle *laisse faire*, elle *continue son enseignement* même si le père est à la porte. Parfois *elle va lui parler : il pouvait venir dans la classe à l'occasion d'activités et de projets, j'étais à l'aise là-dedans*, souligne la débutante. Une fois, cependant, elle remarque que cette présence *dérange les élèves* dans leurs activités. Elle ira *fermer la porte...*

☞ **Logique de rétablissement**

F2.2

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Dans ses efforts pour faire cheminer les élèves ayant des besoins spécifiques sur le plan scolaire, Frédérique songe à instaurer des *cliniques d'aide* imbriquées à

même ses activités en ateliers. Par cette modalité, la débutante aimerait faire la différence en consacrant à ses élèves en difficulté une attention qui leur est nécessaire pour mieux les motiver à l'apprentissage : *je l'avais placé dans mon horaire au début de l'année, mais je ne savais pas trop comment gérer les autres. Même s'ils sont capables de faire les activités, ils sont en 2^e année, ils sont quand même jeunes. J'en ai 21, j'en ai pas tant que ça. Mais quand ils sont en enrichissement, ils viennent quand même me voir pour toutes sortes de raisons : « je n'ai pas de crayon rose, qu'est-ce que je fais? »*. L'autonomie n'est pas encore au rendez-vous...

On le voit, la situation pourrait s'exprimer comme un dilemme entre deux voies possibles pour Frédérique, mais présentant chacune un inconvénient pour elle. D'un côté, la mise en place des *cliniques d'aide* représente un moyen tangible de faire la différence avec ces élèves en sachant mieux ce qui affecte leur apprentissage : *je pourrais le faire avec deux ou trois élèves et peut-être que je verrai exactement ce qui ne va pas pour eux*. D'un autre côté, il semble que le degré d'autonomie chez les élèves plus forts sur le plan scolaire soit actuellement peu propice à la tenue de ces *cliniques d'aide*. En fait, si elle se consacre entièrement à des petits groupes d'élèves en difficulté d'apprentissage, Frédérique est consciente qu'elle ne peut plus répondre, chez ces autres élèves, aux besoins encore présents d'être guidés et rassurés quant aux activités qu'ils font en classe : *ils sont petits. Ils ont besoin d'être rassurés, de venir me voir pour être sûrs que c'est correct et qu'ils ont bien compris*.

Dans la résolution de ce dilemme, c'est le souci de faire la différence avec les élèves en difficulté qui prime, de sorte que Frédérique va tenter de « jouer » sur les besoins éprouvés par les autres élèves : *il faudrait qu'ils n'aient pas besoin de moi*. Elle songe donc à inclure aux activités en atelier des tâches davantage « occupationnelles » et exigeant un faible degré d'autonomie de la part des élèves : *mes groupes forts, ce n'est pas grave s'ils ne font pas d'activités scolaires. Ils sont en avance*. Il y a là une voie de compromis que Frédérique pourrait arranger afin de maintenir l'équilibre entre son désir de faire une différence auprès des élèves en

difficulté et les besoins des autres élèves qui manquent encore d'autonomie : ils pourraient *jouer une partie de Scrabble*, faire quelque chose de *plus ludique*. Or cette voie de compromis ne va pas de soi pour Frédérique, car la résolution de ce dilemme est concomitante à une autre logique.

☞ **Logique de préservation**

F2.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

La jeune enseignante hésite à mettre en place des activités qu'elle estime *plus ludiques* afin d'initier les *cliniques d'aide* pour *récupérer les autres*. Elle s'inquiète qu'aux yeux du père de Magalie, qui vient quotidiennement à sa porte de classe et qui prône une application rigoureuse du programme, ces activités ludiques visant à faire la différence avec les élèves en difficulté puissent paraître inappropriées, fournissant ainsi une occasion à ce parent de mettre en cause son image de compétence : *est-ce que je peux ou pas décider de leur donner quelque chose pour qu'ils soient vraiment autonomes, quelque chose de plus ludique? C'est un questionnement, tu sais...* (elle s'adresse à la chercheure). *Est-ce que je suis toujours obligée d'être en temps de classe pour les autres?*

Peut-être Frédérique sent-elle que cet arrangement pédagogique où les élèves plus avancés seraient occupés à des tâches dites « occupationnelles » est sujet à caution? Quoiqu'il en soit, elle ne prendra aucun risque quant à son image de compétence que ce parent pourrait mettre en péril. Dans la suite des choses, et c'est ainsi que prend forme la résolution du dilemme précédent, elle va décider d'*offrir la récupération en plus petits groupes sur l'heure du dîner* plutôt que dans le cadre de ses ateliers. D'une certaine façon, elle « dissout » le dilemme en le sortant du contexte des ateliers, ce qui lui permet de pouvoir continuer à respecter les deux principes que ce dilemme mettait en cause : faire la différence et rester attentive aux

besoins de tous les élèves. Elle préserve ainsi son intégrité, mais on se souviendra que cette solution mettra une pression sur les élèves en difficulté qui finira par aller à l'encontre de la maxime principale¹¹².

Situation 3 *« Je pensais que mon rôle allait plus loin »*

Préambule

Jusqu'à présent, les préoccupations de Frédérique ont surtout concerné l'apprentissage. À cet égard, le lecteur pourrait penser que la classe de deuxième année n'avait aucune histoire particulière qui relevait plus explicitement des difficultés comportementales des élèves. C'est avec cette troisième situation que l'on constatera, au contraire, que cette classe présentait réellement son lot de défis sur le plan comportemental.

Déclencheur

J'en reviens pas comment ça travaille bien dans ta classe! Je ne sais pas ce que tu leur fais, mais chaque fois qu'on passe devant ta porte, c'est calme, ils sont fins... C'est en ces termes que la mentor souligne comment Frédérique est parvenue à installer un climat de classe harmonieux où les élèves de la deuxième année semblent motivés à apprendre. Pourtant, lorsque ces mêmes élèves vont en éducation physique, il semble qu'ils ne soient plus les mêmes. C'est que *le spécialiste en éducation physique* éprouve des difficultés importantes à bien gérer les différents groupes d'élèves : *ce n'est pas facile avec aucun des groupes de l'école pour ce spécialiste*, dira la personne mentor, lors d'un des entretiens.

☞ Logique d'enracinement

F3.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

112 Voir la conclusion de la situation 1.

Effectivement, Frédérique constate que plusieurs de ses *élèves ne sont pas eux-mêmes dans ces cours-là : c'est un groupe qui peut être « super tripant »* (intéressant, sur le plan de l'animation), *mais il faut vraiment que les élèves soient très très encadrés. Sinon, c'est fini.* Elle décide d'offrir son aide au *spécialiste en éducation physique : je lui ai proposé de le dépanner au même titre qu'on peut se faire soi-même dépanner par une personne qui sort l'élève en crise pour qu'il ait le temps de se calmer.* Peu de temps après, alors que le groupe de deuxième année est au gymnase et que Frédérique travaille dans sa classe, un des élèves se pointe à la porte. Il vient chercher la jeune enseignante parce qu'Alexis est *agité, il pète ses plombs* (fait une crise): l'enseignant d'éducation physique *m'envoyait un élève pour venir me chercher, raconte-t-elle, pour sortir Alexis du gymnase.*

C'est en toute bienveillance que Frédérique étend sa capacité à faire la différence avec ses élèves au-delà du territoire de la classe en offrant son aide au spécialiste. La débutante est d'ailleurs très attachée à Alexis (on le verra dans la situation 5, 3^e épisode). Mais ce qui devait être un dépannage occasionnel devient rapidement *régulier, fréquent : Alexis est toujours retiré du cours d'éducation physique. C'est lui qui commence le bal : les autres embarquent. Ils le trouvent drôle.* La débutante se sent alors un peu piégée par sa propre propension à vouloir faire la différence avec cet élève : *qu'est-ce que tu veux faire? Quand un enfant vient te voir, tu ne lui dis pas : « Dis donc à ton enseignant qu'il s'arrange ».* Par-dessus tout, Frédérique réalise que ses interventions nuisent à la démarche en ce qu'elles encouragent le comportement inadéquat d'Alexis et ne contribuent pas à faire une différence avec lui : *ça ne rendait pas service que je sorte Alexis du gymnase. C'est un élève insécuré et il est bien avec moi en classe, il voit ça comme un bon moment que je le ramène en classe.*

La jeune enseignante croyait bien faire : *au début, je pensais que mon rôle allait plus loin.* Mais elle comprend qu'il vaut mieux, dans la situation présente, faire « rayonner » sa capacité à faire la différence partant de ses propres interactions en

classe : *il faut couper ça un petit peu parce que ça ne donne rien. J'ai compris que je peux encourager mes élèves à bien faire, mais que le spécialiste a quand même le pouvoir de faire ses suivis et la responsabilité de motiver ses élèves à l'apprentissage de l'éducation physique. À l'avenir, il faudrait que ce soit à lui à s'occuper d'Alexis.*

☞ **Logique de préservation**

F3.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) et
- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfèrent avec
- ▶ la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

En plus de devoir prendre en charge Alexis pendant les cours d'éducation physique, Frédérique recevait la visite du *spécialiste à chaque fin de cours* : *il me demandait des trucs parce que ça n'avait pas bien été, raconte-t-elle. Il voulait savoir comment je réussissais à gérer ces élèves-là. Je lui ai suggéré des choses, mais il me donnait des arguments comme quoi ça ne marcherait pas. Dans le fond, il avait peut-être juste besoin que je l'écoute. Mais il pouvait parler longtemps...* Dans la tournure des événements, c'est un temps précieux qui est grugé, un temps sur lequel Frédérique compte pour éviter que ses élèves ne prennent du retard (on se souviendra de cet aspect évoqué dans la situation 1). À chaque période libre durant laquelle ses élèves sont au gymnase, Frédérique doit composer avec la présence d'Alexis en classe, ce qui nuit à ses propres tâches d'enseignante et empiète sur son temps personnel : *je n'avais pas le temps de faire ce que je devais faire. J'étais même obligée d'apporter mes choses le soir parce que le spécialiste m'avait beaucoup parlé.*

Pour récupérer ce temps dont elle a besoin pour éviter de prendre du retard, Frédérique décide de *dire les choses franches* (avec franchise) au *spécialiste*; or voilà une démarche qui n'est pas anodine et dans son propos, on sent bien la crainte à l'effet qu'on puisse percevoir, par cette démarche, une attitude de suffisance qui

mettrait en péril son image de compétence : *je n'aimais pas ça. C'est comme si je lui disais que ce qu'il faisait, ça n'allait pas. C'est pas pour dire que moi je suis meilleure.* Elle se souvient des avertissements de Dominique lors de son dernier stage : *c'est un commentaire qu'elle m'avait dit, de faire attention de ne pas prendre trop de place. Elle avait dit : « Tu vas peut-être te faire dire « Hey la jeune, calme tes nerfs! » ou « elle se prend pour qui, elle? ». Mais finalement, le spécialiste a dit qu'il comprenait. Je n'ai pas senti qu'il était fâché, qu'il me disait : « Hey, la jeune là, calme tes nerfs! »*

Dans cette situation, Frédérique nous fait sentir qu'elle est consciente qu'un certain « dosage » dans ses efforts à faire la différence avec l'enfant est nécessaire si elle veut préserver une image de compétence aux yeux des collègues. Là réside tout l'équilibre qu'il faut savoir tenir cette année : paraître compétente sans prendre trop de place pour ne pas susciter une impression de suffisance qui produirait l'effet contraire à celui recherché... Malheureusement, dans cet équilibre où il faut préserver son image de compétence, il y a quelques pertes sur les ressources pouvant aider la débutante à faire la différence. Laissons-la raconter : *Étienne, mon directeur, a fini par embaucher une psychoéducatrice dans l'école pour aider dans les classes. Elle accompagne durant ma période d'éducation physique. Elle ne vient pas m'aider dans ma classe. Eux, ils avaient une certaine aide; moi, je ne l'avais pas en classe et je me débrouillais. Des fois, j'aurais donc eu besoin moi aussi de quelqu'un pour aider à intervenir quand Alexis se mettait à faire des crises : j'avais mon groupe, il sortait de la classe en claquant les portes, il fallait que je le ramène. J'aurais voulu qu'on vienne observer dans la classe pour voir ce que je faisais avec lui. Mais Étienne est allé plutôt du côté du spécialiste. Il m'a dit qu'il me faisait confiance en général pour ma tâche avec cet enfant-là.*

Situation 4 « Il y a un bon côté dans cet enfant-là »

Préambule

Cette situation s'est développée de façon concomitante à la situation précédente, dans ce même contexte où Frédérique a offert son aide au spécialiste en éducation physique.

Déclencheur

Au gymnase, il n'y a pas qu'Alexis qui mette au défi le spécialiste d'éducation physique. Mathieu fait aussi des siennes : *le spécialiste me dit qu'il le trouve donc déplaisant cet enfant-là et qu'il a donc de la misère à s'attacher à lui. Effectivement, Mathieu est vraiment spécial comme enfant, reconnaît Frédérique. Quand on lui demande: « Penses-tu que c'est correct ce que tu viens de faire ? », la réponse que tu veux qu'il te dise, c'est non parce que ça n'a pas d'allure ce qu'il vient de faire. Mais lui, il va dire oui. Une fois, raconte la débutante, on était en grand groupe et je faisais un retour sur la période d'éducation physique. Je leur ai dit : « Comment ça a été votre cours? Qui est fier de lui? ». Mathieu lève la main : « Qui n'est pas fier de lui? » Il lève encore la main. Pourtant, il sait qu'il a niaisé pendant le cours d'éducation physique, il sait que je l'ai vu; il me regarde en face et il lève la main. C'est tellement évident et flagrant que je me dis : pourquoi il fait ça? Peut-être que je me trompe, que je suis naïve et je me fais avoir, mais je cherche à comprendre si c'est vraiment de l'impolitesse... Je ne suis pas sûre que c'est vraiment ça.*

☞ Logique d'enracinement

F4.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Avec Mathieu, Frédérique n'éprouve pas les mêmes difficultés que le spécialiste en éducation physique : *c'est sûr que sa façon de réagir, sur le coup, c'est choquant, avoue la jeune enseignante, on dirait un genre d'impolitesse. Néanmoins,*

elle sent qu'auprès de cet enfant, elle réussit à faire la différence : *moi, je ne vis pas ça avec lui, j'ai une bonne relation. Souvent, il vient me voir : « Ah, Frédérique, je t'aime comme prof! »*. Il dit aux autres élèves : *« Occupez-vous de Frédérique »*. Quand je lui demande : *« Veux-tu m'aider? »*, il me répond *oui tout de suite. Il veut aider les autres*. Quand il fait quelque chose que je n'aime pas, je vais dire : *« Non, non, regarde là, c'est ma limite. Ne fais pas ça, je n'aime pas ça »*. *On dirait qu'il comprend.*

Frédérique ne se réconcilie pas avec l'idée qu'il soit difficile de créer un attachement avec Mathieu. Elle reste attentive, cherchant à comprendre quel besoin pourrait bien se cacher derrière l'attitude provocatrice de cet enfant : chez lui, *il y a comme un malaise...Il le sait que ce n'est pas correct ce qu'il vient de faire. On dirait qu'il répond le contraire de ce qu'il pense. Je suis sûre qu'il ne pense pas ça. Il y a un bon côté chez cet enfant-là; je ne suis pas certaine que son intention est vraiment si mauvaise que ça*. La débutante se met dans la peau de l'enfant pour mieux le « saisir » : *c'est peut-être parce qu'il a peur de perdre la face devant les autres? Il est fier.*

Un jour, Frédérique remarque que Mathieu semble être affecté par les attentions particulières qu'elle accorde à un autre élève afin de mieux faire la différence avec lui et de maintenir sa motivation à l'apprentissage : il s'agit d'Alexis, qui se trouve au pupitre voisin de Mathieu. *J'ai dû faire un petit système pour Alexis parce qu'on pense qu'il a un déficit d'attention*, explique Frédérique. *Comme il perd toutes ses feuilles, je ne peux pas faire le suivi sur une feuille. Alors je lui mets des étampes sur les mains : un bonhomme sourire quand ça va bien, un bonhomme baboune si ça ne va pas bien. Le matin, l'après-midi, il a toujours des étampes! [rires] Ses parents ont dit que c'était correct vu qu'il perd ses feuilles. Lui, mon petit Mathieu, ça le dérange que lui n'en ait pas d'étampes. En plus, Mathieu et Alexis sont des amis. Je le sens que ça le dérange, je sais que ça l'énerve: « Pourquoi lui en a et moi j'en ai pas? »*

☞ **Logique de rétablissement**

F4.2

Un dilemme à résoudre dans la situation confronte la cohérence du cadre :

Un choix à peser entre

- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

À la lumière de ce qu'elle observe, la jeune enseignante semble faire une prise de conscience : *j'y ai repensé... Quand il fait ça Mathieu, quand il dit le contraire de ce qu'il pense, ce n'est pas pour mal faire. Ce n'est pas parce qu'il ne m'aime pas ou qu'il veut agacer. Il provoque probablement une réaction pour avoir de l'attention.*

La situation se pose alors comme un dilemme mettant en parallèle deux voies possibles pour donner suite à la situation, mais présentant chacune un inconvénient pour Frédérique. D'un côté, elle cherche à faire la différence avec Alexis, un élève qui se désorganise facilement dans le quotidien en classe. Le système qu'elle met en place pour soutenir Alexis est perçu par Mathieu comme une marque d'attention de la part de Frédérique. La jeune enseignante en arrive à se *demander si* ses efforts pour faire la différence avec Alexis n'auront pas involontairement *créé un besoin chez Mathieu : je suis en train de me questionner... en faisant cela, ai-je créé un besoin pour l'autre?* D'un autre côté, si Frédérique décide de prendre en compte le besoin d'attention qu'elle remarque dorénavant chez Mathieu, elle craint de générer un effet domino : *est-ce que je devrais le faire pour Mathieu? Si je le fais pour lui, tout le monde va me le demander?* Autrement dit, en faisant une différence pour un enfant, la débutante se demande si elle suscite certains besoins chez les autres élèves et auxquels elle devrait rester attentive pour mieux les motiver à l'apprentissage. Poussée à son extrême, cette « dynamique » mettrait en péril la maxime principale (motiver l'élève à l'apprentissage) au sens où en restant attentive à tous les besoins de tous les élèves, Frédérique en arriverait à ne plus pouvoir faire la différence avec chacun d'eux : *je n'ai pas envie d'ouvrir la porte et que les autres finissent par dire :*

« Moi aussi...! » Je ne veux pas créer des besoins qui ne sont pas là; j'en ai assez comme ça!

Frédérique réfléchit à la manière dont il faut résoudre ce dilemme : *je me suis dit qu'il fallait ne pas réagir à ça. Ou je trouve une autre façon de lui donner de l'attention, un autre moyen peut-être pour Mathieu...* Dans la suite des échanges, la débutante ne mentionne pas de manière tangible comment elle conclut cette situation. Toutefois, au cours du dernier entretien où elle explique comment elle incite Alexis à faire un retour au calme en lui permettant, par exemple, de se retirer au coin lecture lorsqu'il revient des récréations, sa mentor lui demande comment elle gère un tel climat de différenciation entre les élèves : *au niveau des autres élèves, ça ne causait pas de problèmes? Ils ne disaient pas : « Pourquoi lui il a droit? »* À travers le propos de la débutante, on comprend que celle-ci semble en être arrivée à un point dans sa gestion quotidienne où ce problème opposant l'attention à porter aux besoins des uns sans entraver la différence à faire avec les autres ne se pose plus comme un dilemme mettant en péril la motivation des élèves à l'apprentissage: *ils sont habitués. J'ai plein d'élèves qui ont des choses spéciales. J'ai mon petit Gabriel qui a le droit de se faire lire les consignes. J'ai Lesley qui a une aide pour la compréhension. William a tout le temps un ami avec lui. Coralie a une feuille de suivi spéciale; Simon aussi. Alexis, c'est sa boule pour défouler. On le voit, avec le temps, Frédérique a réussi à faire voir et à faire admettre à ses élèves que la différence est normale et que la prise en compte des besoins de chacun bénéficie à l'apprentissage de tous. Ils me l'ont demandé : « Pourquoi lui il a droit? » Je leur ai dit : « C'est correct! » Moi je pense qu'ils s'en rendent compte que ça aide. Ils le savent, ils le voient et pour eux, ça pouvait être fatigant aussi. Quand Alexis bouge partout, qu'il s'énerve, ça devient difficile pour eux aussi. Ils aiment autant qu'il soit occupé à quelque part, même si ce n'est pas permis à tout le monde.*

Situation 5

« *Est-ce que j'aurais dû demander qu'ils aient l'orthopédagogie?* »

Préambule

Faisons un bref retour en arrière dans la première situation, plus précisément au 2^e épisode, où Frédérique constatait, en dépit de tous ses efforts pour faire la différence auprès de ses élèves et rester attentive à leurs besoins, que certains d'entre eux continuaient d'éprouver de grandes difficultés mettant en péril leur réussite et leur motivation à l'apprentissage. La mentor de Frédérique avait alors évoqué la possibilité de demander, pour eux, un service en orthopédagogie : *il y a des enfants qui vont peut-être avoir besoin d'un petit peu plus de soutien, de référence en orthopédagogie. Je ne sais pas si tu y as pensé pour certains élèves?* Effectivement, Frédérique y a pensé. Mais comme le service offert en orthopédagogie est très limité, on lui avait indiqué de référer les cas « urgents ». La débutante a donc été hésitante, réfléchissant à ce qu'il fallait considérer comme relevant d'une certaine urgence sur le plan des apprentissages : *j'en ai déjà trois élèves en orthopédagogie, dont deux qui ne sont pas capables de lire et d'écrire quasiment. Ça, c'est la base. J'ai ceux en français qui ne sont pas capables... Mais il y a des choses que ça va; il y a des choses que ça ne va pas. Ce n'est pas toutes les notions en mathématiques... Si je prends l'orthopédagogie pour ça... je ne sais pas là.* Même certains élèves pour qui les parents avaient fait une demande explicite ne pouvaient recevoir le service : *la maman de Coralie, par exemple, aurait aimé que la petite soit vue en orthopédagogie. Mais dans ma classe, à cause des enfants dyslexiques, le service est emprunté ailleurs.* Frédérique avait alors décidé de prendre sur ses épaules la charge d'aider ces élèves en difficultés, étant convaincue qu'ils ne pourraient bénéficier du service d'orthopédagogie : *je vais leur donner tout ce qu'ils ont besoin, disait-elle à sa mentor. Peut-être que le déclin va se faire un petit peu plus tard.*¹¹³

113 Ce qui tient lieu, ici, de préambule renvoie à une logique de préservation ayant pris forme dans la première situation, mais qui émergera aux propos de la débutante lorsque surgira une inquiétude chez elle d'avoir peut-être commis une erreur professionnelle : c'est l'objet du premier épisode qui suit. Si les événements transactionnels inhérents à cette logique de préservation sont présentés en tant que préambule, c'est pour satisfaire au souci d'agencement des situations.

1^{er} épisode
« Est-ce qu'on les regarde, ces élèves-là? »

Déclencheur

Nous voilà en février et Frédérique a déjà *essayé plein de choses* pour motiver à l'apprentissage ses élèves en difficulté. Elle soumet à l'*orthopédagogue* des travaux que certains d'entre eux ont réalisés : *je lui ai montré le français écrit de ces trois élèves-là* (Coralie, Émile et Alexis). *Elle m'a dit que c'était très faible...* Il n'en fallait pas plus pour susciter, chez la débutante, une vive remise en question. *Au début de l'année, ils m'ont dit : donne les cas urgents. Au deuxième bulletin, j'en avais d'autres élèves : je me suis dit que je prendrais la charge d'essayer de les aider. Mais là, mon malaise, c'est : est-ce que j'aurais dû demander de l'aide pour qu'ils aient l'orthopédagogie?*

☞ Logique de préservation

F5.1

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Frédérique va *voir* Étienne, son directeur, pour *prendre rendez-vous*; elle aimerait que ses trois élèves soient *évalués pour qu'on sache à quoi s'en tenir avec eux*. Comme Étienne dirige deux écoles et qu'il *n'est pas là souvent*, la débutante se fait insistante : *est-ce qu'on pourrait se rencontrer bientôt? Il y a des choses qui ne vont pas et j'aimerais le savoir tout de suite pour pouvoir agir dessus et avoir un temps d'action pour me réajuster*. Frédérique est inquiète quant à son image de compétence : *je voulais vérifier si je n'avais pas fait une erreur professionnelle de ne pas les déclarer assez rapidement, ces trois élèves-là. J'ai hésité un bout de temps; je me suis demandé si je m'étais trompée dans mon diagnostic comme professionnelle parce que ces élèves-là, peut-être que finalement, ils auraient eu besoin d'orthopédagogie*.

Étienne donne *rendez-vous à trois heures* à Frédérique. Même si elle sait que pour ces trois élèves, elle ne peut plus éviter un retard, la débutante est consciente que les gestes posés dès maintenant vont au moins permettre d'améliorer les choses pour l'an prochain : *on se rencontre pour chacun des enfants en difficulté pour s'assurer que l'année prochaine, ça aille plus vite. Ça, je trouvais ça vraiment une bonne idée. On va parler de chacun des enfants.* Dans le propos de la débutante, on sent bien l'inquiétude à l'effet qu'on puisse lui reprocher ce retard et l'« urgence » qu'il y a à être rassurée quant à son image de compétence : *j'avais besoin d'aller vérifier... C'est vrai que j'ai l'air d'avoir confiance, mais souvent, j'ai des petites crises d'insécurité : suis-je correcte? Peut-être que je ne fais pas mon travail? Peut-être qu'il y en a qui trouvent que je ne suis pas à mon affaire?* Dans ces moments-là, *ça y est, il faut que je parle à quelqu'un de l'école; et là là, pas demain parce que je ne dormirai pas!*

Ce sentiment d'urgence dont parle Frédérique est palpable lorsqu'à son rendez-vous de trois heures, elle doit attendre que son directeur termine une rencontre avec Annie et Dominique qui préparent secrètement la Semaine des secrétaires. La jeune enseignante est incapable d'attendre : vers trois heures dix, elle frappe à la porte. Sa crainte d'avoir commis une faute professionnelle est bien plus grande que celle d'être perçue par Dominique comme ayant, encore une fois, pris *trop de place*. Plus tard, en discutant avec sa mentor Annie, elle s'inquiètera pourtant de l'effet qu'aura produit sa petite intrusion lors de leur réunion. Le propos d'Annie sera rassurant, mais illustre bien qu'une telle initiative est plutôt inhabituelle de la part d'une enseignante débutante : *ce n'était pas impoli, c'était bien fait, de façon diplomate et on a compris. Je me suis dit : « elle est courageuse! » [rires] Je trouve que c'est du courage. Moi, je devais être nounoune (naïve) quand j'ai commencé, parce que j'aurais attendu à la porte en me disant : « Il m'a oubliée »!* La mentor saisit la nature des inquiétudes chez Frédérique, car elle se fait rassurante : *je me suis dit : « elle prend sa place sans prendre trop de place ».*

Cette *rencontre* avec Étienne n'aura pu avoir lieu finalement et la débutante devra insister à quelques reprises pour obtenir une rencontre avec son directeur : *je suis allée le revoir* (Étienne) : « *est-ce qu'on les regarde ces élèves-là? Qu'est-ce qu'on fait?* ». Frédérique est consciente qu'elle met une pression sur son directeur, une pression que plusieurs n'oseraient pas exercer : *je le sais que je ne ferais pas ça* avec un autre directeur. Et j'en ai parlé à d'autres enseignantes débutantes qui *me disent* : « *Je n'aurais jamais demandé plusieurs fois à la direction de faire l'évaluation d'un tel élève* ». *Pour les autres profs, ça peut être autre chose* : « *elle se prend pour qui, elle?* » Mais avec Étienne, *il me semble que je suis à l'aise de lui dire ça*. La débutante avoue que derrière cette pression, c'est son intégrité qu'elle sent menacée, son image de compétence qu'elle a besoin de valider : *avec le temps, je vais apprendre à gérer ça, ces moments d'insécurité. Je lui ai dit* : « *Me trouves-tu fatigante?* » *Il m'a dit* : « *Non, pour moi, c'est professionnel* »¹¹⁴.

La suite des événements va se resserrer autour de chacun des trois élèves menacés d'un retard scolaire : Coralie, Émile et Alexis. En effet, avec l'inquiétude d'avoir commis une erreur professionnelle, l'histoire de chacun de ces élèves, demeurée dans l'ombre depuis le début de la collecte, va émerger plus distinctement dans les entretiens. Les deux prochaines situations présentées concerneront deux de ces élèves : Émile et Alexis. Mais concluons, ici, autour du souci que Frédérique avait de faire avancer les choses afin de préserver son image de compétence. À cet égard, la débutante aura certainement vécu quelques frustrations; mais elle finira par

114 Frédérique se sent à l'aise avec son directeur. Elle apprécie et même, sollicite les rencontres de supervision pédagogique avec lui : *peut-être qu'il y en a qui n'aiment pas ça cette rencontre-là* (supervision pédagogique), *mais moi, j'en ai besoin. D'ailleurs, je savais qu'on avait deux évaluations* (supervision) *pendant l'année et la première, c'est moi qui suis allée voir Étienne* : « *Est-ce que tu penses qu'on pourrait se rencontrer bientôt?* ». La débutante recherche le feedback de son directeur, un feedback qu'elle exprime lui manquer dans ce passage de l'université à l'école : *en stage, on a beaucoup beaucoup de feed-back. On n'en a vraiment pas beaucoup quand on est une nouvelle enseignante; et la coupure est assez drastique...* En effet, et on l'a vu dans le cadre contextuel, la culture universitaire est davantage axée sur la délibération et le feedback professionnel, alors que de manière générale, la culture du milieu est plus individualiste parce que plus liée à l'exercice d'une pratique qui, par la force des choses, s'avère privée. Pour une débutante s'inquiétant de son image de compétence, on peut comprendre que ce changement de culture d'une institution à l'autre soit pleinement ressenti...

comprendre que son directeur faisait, lui aussi, ce qu'il pouvait avec les moyens dont il disposait. *Ça m'a fâchée que ça ait été long tout ce processus d'évaluation. Mais j'ai appris dernièrement qu'Étienne avait demandé que onze enfants soient évalués cette année : il n'y en a que quatre qui ont été évalués. Peut-être que j'ai été chanceuse finalement...* La débutante admet qu'elle a appris, à travers cette expérience, comment elle pourra, dorénavant, mieux faire la différence pour ces enfants en difficulté : *j'apprends. J'en avais entendu parler que c'est long pour avoir les services. La psychologue vient une fois aux neuf jours; l'été, l'enfant n'a rien, quand il revient en septembre, il faut qu'il recommence... C'est ça, j'apprends...*

2^e épisode

« Il va falloir le stresser un petit peu »

Déclencheur

Au cours des premiers entretiens, Frédérique parlait très peu d'Émile. Lorsqu'apparaît l'inquiétude d'avoir commis une erreur en ne le référant pas au service d'orthopédagogie, le petit Émile devient l'objet d'une préoccupation beaucoup plus « explicite » dans le discours de Frédérique : *peut-être ce n'était pas un bon raisonnement de ne pas le référer. Je m'étais dit que même si je l'envoie en orthopédagogie, s'il n'a pas le sens de l'effort, ça ne fonctionnera pas. L'orthopédagogue ne les garde pas les élèves qui ne travaillent pas. Si Émile ne veut pas, ça donne quoi?* Laissons Frédérique revenir en arrière et nous parler de son petit Émile.

Émile, *c'est un petit garçon du mois de septembre. Il manque de maturité. Dehors, il joue avec les élèves de maternelle et de première année. Il n'est pas capable d'attacher ses souliers... Au début de l'année, raconte Frédérique, je me suis dit : « Il va sûrement vieillir, mûrir, puis ça va l'aider ». C'est la pensée que j'ai eue.* La jeune enseignante se reconnaît quelque peu en Émile : *moi aussi, je suis une petite fille du mois de septembre. Je le sais ce que cela peut signifier; peut-être qu'il va débloquer à un moment donné.* Lorsque la rencontre avec l'orthopédagogue sonne

l'alarme, la débutante est consciente qu'elle ne parvient pas à motiver Émile à l'apprentissage, de sorte qu'il accuse maintenant un réel retard : *on arrive au bilan et il écrit comme un enfant de fin de première année. Il ne comprend pas l'entièreté des mots. Il a de la misère avec l'effort et manque de persévérance. Il ne finit pas ses tâches en même temps que les autres.*

☞ **Logique d'enracinement**

F5.2

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Il y a un bon moment déjà que Frédérique cherche à trouver une « prise », une façon de faire pour réussir à motiver Émile à l'apprentissage. Reconnaisant son besoin d'être étroitement soutenu, la jeune enseignante cherche à faire la différence avec son élève par sa présence accrue auprès de lui lors des activités d'apprentissage. Mais l'effet conjugué de ces deux maximes secondaires (rester attentive aux besoins de l'élève et faire la différence avec l'enfant) n'obtient pas l'effet escompté. Frédérique réalise que cet effort n'est pas pertinent, c'est-à-dire qu'il ne développe pas, chez Émile, l'autonomie qui caractérise un certain degré de motivation à l'apprentissage chez l'élève : *c'est sûr que si je m'assois tout le temps à côté de lui, il travaille; mais je ne peux pas faire ça. Et quand on n'est pas assis à côté, il ne travaille pas. Ce n'est pas qu'il est désorganisé; c'est qu'il ne veut pas.* Émile n'est pas motivé.

Elle tend une perche à la mère pour mieux s'adapter à son rythme : *quand Émile ne finit pas ses tâches, je peux en envoyer à la maison de temps en temps. La mère va les terminer avec lui.* Cette modalité permet de respecter les besoins d'Émile en lui permettant un temps supplémentaire pour accomplir et terminer le travail amorcé en classe. Mais l'effet conjugué de ces deux maximes secondaires (rester attentive aux besoins de l'élève et tendre une perche aux parents) n'obtient pas, ici, le

succès escompté. *L'autre jour*, raconte la débutante, Émile m'a dit : « *J'aime ça avec maman; c'est plus facile* ». Frédérique comprend que si elle reste attentive à ses besoins, elle ne réussira pas à le rendre autonome et à faire en sorte qu'il n'amène plus ses tâches à la maison. Frédérique réajuste le tir : « *Écoute Émile, tu n'aimeras pas ça parce que je ne te donnerai plus d'autres temps* (autrement dit, elle ne restera plus attentive à ce besoin chez lui). *Tout ce que tu ne termineras pas, je vais l'envoyer à chaque fois à la maison* ». Là, il s'est rendu compte qu'il pouvait se ramasser avec un tas de devoirs à faire le soir.

L'attitude générale chez cet enfant donne bien peu de prise à Frédérique pour faire naître, chez lui, le goût d'apprendre : pour lui, précise-t-elle, *il n'y a rien de grave. Je ne réussis pas? Ce n'est pas grave! Tout n'est pas grave!* La situation est telle que Frédérique avoue avoir songé au redoublement : *cet enfant-là est toujours avec les élèves de la première année et les maternelles. C'est avec eux qu'il se sent bien*, explique Frédérique. *À quelque part, je me dis que s'il avait commencé une année plus tard, ça lui aurait donc donné une chance de devenir plus autonome et de développer le goût d'apprendre.* On le voit, il y a, dans cette modalité du redoublement, le moyen de rester « ultimement » attentif aux besoins d'Émile. Frédérique s'est informée de ces mesures à Étienne, le directeur, mais la portée d'une telle décision lui paraît tout à fait illogique : *il nous expliquait que pour faire recommencer un enfant, il faut absolument qu'on soit sûr qu'il aille au régulier au secondaire. C'est un petit peu absurde. Comment veux-tu qu'en deuxième année, je sois sûre qu'il va aller au régulier au secondaire?*

☛ **Logique de préservation**

F5.3

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu) interfère avec
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Pour contrer l'enjeu, la jeune enseignante tente de faire la différence en mettant en place un système pour susciter le goût d'apprendre chez Émile. Ce système vise à lui faire vivre de petites réussites et lui permettre d'en apprécier les récompenses avec ses parents. Le propos de Frédérique en dit long quant à la pression du retard qu'elle cherche à éviter chez son élève : *j'ai commencé une feuille mercredi passé*, dit-elle. *C'est rare de commencer au beau milieu de la semaine, mais j'étais tannée*. Les défis d'Émile sont de commencer la *tâche tout seul* et de terminer *en même temps que les autres*. Le suivi est établi sur un système de feux de circulation où il faut qu'Émile tente d'accumuler les *lumières vertes*. Frédérique n'hésite pas à bonifier les gains de son petit élève pour l'encourager : *quand il a deux jaunes, ça lui donne une verte*. *C'est pour l'encourager au début; on va augmenter ça plus tard*. Quant aux *parents*, ils *gèrent sa feuille de suivi avec lui*. *C'est eux, à la maison, qui donnent la petite récompense*. Mais ici encore, l'effet conjugué de ces deux maximes secondaires (faire la différence avec l'enfant et tendre une perche aux parents) s'avère mitigé. En effet, Frédérique se rend compte que la perche tendue aux parents n'est pas exploitée de manière à motiver Émile et à le rendre autonome dans ses apprentissages : la *petite récompense* qu'ils donnent à Émile, *c'est matériel; c'est plus facile pour eux*. *Ils le laissent au service de garde jusqu'à six heures parce qu'ils disent qu'il aime ça*. *Mais Émile est tout seul de cinq heures à six heures au service de garde*. *Ils n'ont pas conscience qu'il a peut-être besoin que ses parents soient là pour le soutenir dans ses apprentissages*. En bout de piste, la feuille de suivi comme moyen de faire la différence avec Émile n'aura pas eu l'impact que Frédérique souhaitait : *ça aide, mais il faut travailler beaucoup, tout le temps au niveau de l'effort*.

Frédérique tente de faire voir aux parents d'Émile le caractère critique du retard que leur fils accumule et qu'elle-même cherche à éviter : *j'ai eu une discussion avec les parents*. *Je leur ai dit : « Émile manque des apprentissages. Ce n'est pas parce qu'il n'a pas le potentiel; et je ne pense pas que ça soit un déficit d'attention. C'est juste qu'il n'est pas « là » (au sens d'être attentif) : il joue, il joue avec son*

soulier. Mais plus il va avancer, plus il va prendre du retard et plus ça va être dur. C'est ça qu'il faut que vous voyiez. À quelque part, dans l'année, il faut qu'il rattrape. Il ne peut pas se décider en sixième année ». Ils ont ri quand je leur ai dit : « Il va falloir le stresser un petit peu, Émile ». Les parents voient la situation comme Frédérique la voyait plus tôt dans l'année : les parents mettent ça sur le compte que c'est un enfant du mois de septembre, qu'il est un an plus jeune que les autres. Ils se « reconnaissent » dans leur enfant et ne voient rien d'alarmant : les parents sont pareils. Ils le savent que ça ne va pas, mais ils ont une attitude de « ce n'est pas grave ». Ils m'ont dit : « Nous autres aussi on est « relaxe », c'est nous qui disons tout le temps ça : « ce n'est pas grave! ». La débutante comprend que la perche tendue pour faire une différence avec Émile est peu prometteuse : ils vont essayer des choses, mais ils ne changeront pas et je n'ai pas le pouvoir sur leurs actions à eux. Au cours de cette discussion, Frédérique a tenté de rendre « complices » les parents de l'enjeu qu'elle pressent en les sensibilisant à l'importance de susciter la motivation d'Émile dès cette année : ils ont l'impression que, de toute façon, au bout de la ligne, Émile va finir par réussir ; mais un peu plus tard que les autres...

La situation d'Émile ébranle tout le cadre de Frédérique et mène constamment la maxime principale à sa propre limite. La jeune enseignante est donc impuissante à éviter un retard chez Émile qui risque de mettre en péril son image de compétence : là, je vais la faire la demande d'évaluation. Mais mon inquiétude, c'est que l'orthopédaque aurait peut-être réussi, en individuel, à faire une différence avec lui. Il aurait peut-être pu avancer... Je ne le sais pas... En outre, il y a lieu d'être irritée par une telle résistance à tous les efforts déployés. Et de fait, Émile est le seul élève pour lequel Frédérique manifeste clairement, dans les échanges audio-enregistrés, un ton beaucoup moins empathique que celui qu'on lui reconnaît habituellement à l'égard de l'enfant : Émile, à la maison, c'est un petit enfant roi. Tu ne peux pas avoir un enfant plus roi que ça. C'est épouvantable! Épouvantable! Pourri! Il est fin, il est cute, mais il est bébé et ne fait rien. Il ne sait pas c'est quoi faire un effort.

3^e épisode « Alexis »

Déclencheur

Le lecteur l'aura remarqué, ce n'est pas la première fois qu'il est question d'Alexis. En effet, à quelques reprises (voir situations 3 et 4), Frédérique évoque cet élève particulièrement « actif » sans toutefois que celui-ci ne soit véritablement à l'avant-plan de son propos. Dans ce troisième épisode, Alexis se trouve plus proprement au cœur des réflexions de la débutante sur son expérience. Laissons-la nous présenter son élève.

Alexis est un élève très désorganisé, raconte Frédérique. Il perd toutes ses choses : espadrilles, crayons, feuilles... Il est vraiment instable. Des fois, je me prépare mentalement à ce qu'il saute; puis il ne le fait pas. D'autres fois, c'est des choses qui semblent des détails qui vont le faire sauter! Il y a un certain entêtement de sa part au début, puis tout à coup, il est rendu dans son monde. On voit ça chez des petits enfants, ils ne se souviennent même plus pourquoi ils sont dans cet état-là. Avec tous les spécialistes, il est quasiment toujours sorti des cours. Sur l'heure du dîner, il est souvent mis en retrait et mange tout seul. Au début de l'année, la mère a dit oui pour qu'il soit évalué par la psychologue, mais elle a dit non pour la médication. Elle a essayé des produits naturels, mais c'était pire! Actuellement, il est en processus d'évaluation avec la psychologue.

En dépit des grandes difficultés que connaît son élève, Frédérique observe qu'il a un bon potentiel : il est plein d'imagination, il connaît plein de choses, explique-t-elle. *S'il réussissait à se centrer, il aurait des A probablement. Quand on fait des projets, il est brillant et il aime ça : je ne veux pas qu'il perde ça.* La jeune enseignante estime qu'Alexis possède cette base essentielle qui vaut la peine qu'on s'investisse intensément auprès de lui : il est motivé à l'apprentissage.

☞ **Logique d'enracinement**

F5.4

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Frédérique est touchée par cet enfant chez qui elle perçoit un vif besoin d'être comme les autres élèves de la classe : *il le sait qu'il a de la difficulté plus que les autres. Ça le rend triste et malheureux parce qu'il sait qu'il ne donne pas ce qu'il peut. Il me le dit : « Ça ne va pas... »*. Étant sensible au mal-être d'Alexis, Frédérique avoue qu'elle est *patiente avec lui probablement plus qu'avec d'autres enfants*. Elle fait un paquet de démarches avec lui pour faire une différence : *je l'organise pour qu'il fasse ses tâches. J'écris les consignes au tableau pour qu'il puisse s'y référer, je lui répète les consignes décortiquées. J'ai mis une petite affiche dans son casier qui énumère ce qu'il doit avoir avant de fermer la porte. Je lui ai fourni un gros sac pour qu'il ne perde pas ses choses en chemin lorsqu'il va au service de garde. Mais je ne peux pas tout le temps faire le tour de l'école pour chercher ses affaires. Et malgré tout ce que j'essaie pour faire une différence avec lui, il vit encore de grosses difficultés*.

Frédérique a aussi tendu une perche aux parents : *la mère est réceptive et ne reste pas à rien faire*. Avec le système d'étampes sur les mains (voir situation 3), les parents pouvaient gérer la récompense à la maison. Mais la mère d'Alexis avait pris une initiative qui nuisait aux efforts pour le motiver à apprendre : *quand il avait trop de bonhommes babounes, raconte Frédérique, non seulement il n'avait pas de récompense, mais sa mère lui enlevait en plus son temps de hockey. Moi, ici, je n'étais plus capable de le sortir de l'école; il se cachait dans son casier, il pleurait*. La jeune enseignante avait alors appelé la maman pour ajuster le tir. Il s'agissait de chercher à motiver Alexis à l'apprentissage : *« on pourrait peut-être essayer de lui donner quelque chose à la place? Il pourrait jouer au hockey avec son père quand il*

a des bonhommes sourire? » avait-elle suggéré à la mère. Mais les parents ne tiennent pas compte de cet aspect : *finalement, j'ai arrêté ce système-là*, dira Frédérique.

Au fil des semaines, les possibilités pour parvenir à motiver Alexis s'amenuisent. L'enfant dépérit sous les yeux de la débutante qui se rend compte qu'elle est impuissante à répondre à ses besoins : *le petit ne va pas mieux. Il n'est pas « là », il est beaucoup émotif et se met souvent à pleurer. Ça empire, ça empire...* Frédérique sent que les parents atteignent une limite : *les parents voient qu'Alexis a un problème. Le papa est arrivé assez désespéré à l'école, les yeux pleins d'eau* en me disant : *« Je ne sais plus quoi faire »*. *Je sens que le père a besoin d'aide*. Elle-même touche le seuil de sa propre capacité à faire la différence avec Alexis : *ça devient fatigant pour moi. Je me sens un petit peu découragée, surtout bien tannée*.

☞ **Logique de préservation**

F5.5

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) et
 - ▶ un retard chez les élèves à éviter (facette pragmatique de l'enjeu)
- interfèrent avec
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
 - ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire)
- pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Sous l'influence de ses collègues, Frédérique commence à entrevoir autrement la situation d'Alexis. *Les autres enseignants m'ont dit : « Ce problème-là, il ne diminuera pas en vieillissant; il va augmenter »*. *Petits, on les organise, puis c'est normal. Mais plus Alexis va vieillir, plus l'écart va se voir. Un enfant de 3^e ou 4^e année (niveaux auxquels enseignent Dominique et Annie) qui n'est pas capable de ranger ses souliers, d'avoir un crayon parce qu'il les perd tous... je ne suis pas sûre que son prof va lui fournir un sac pour qu'il descende ses choses au service de garde. Le problème, moi je l'ai vu à long terme. Il est petit, je peux encore l'encadrer, mais toi (elle s'adresse à sa mentor), en 4^e année, je ne pense pas qu'au niveau des apprentissages, ça pourra fonctionner*.

Bien que Frédérique ait l'habitude de miser sur elle, elle reconnaît qu'elle *n'a pas l'expertise de la psychologue* pour cerner les besoins d'Alexis : *la psychologue s'attend à ce qu'il ait un déficit d'attention et d'hyperactivité assez sévère, mais je ne sais pas exactement* ce qu'il convient de mettre en place pour faire la différence avec lui. Or ce *processus d'évaluation* mené par *la psychologue* se fait attendre : *je trouvais que c'était très long avant d'avoir le résultat*, explique Frédérique. Sous la pression exercée par l'enjeu qu'elle pressent, Frédérique va tenter de faire accélérer *le processus d'évaluation* : *je suis allée voir mon directeur, Étienne. Je lui ai dit : « C'est-tu possible que ça avance? ».*

☞ **Logique de préservation**

F5.6

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Une journée avant la semaine de relâche, Frédérique rencontre la maman d'Alexis sur la cour d'école. Le but de cette discussion n'est pas explicite dans les propos échangés avec la mentor; peut-être Frédérique voulait-elle faire de la mère une complice dans ses efforts à obtenir plus rapidement le résultat de l'évaluation de la psychologue? Quoiqu'il en soit, la débutante lui faire part de ses inquiétudes à l'égard d'Alexis : *ça m'inquiète, confie-t-elle, parce que je trouve que votre garçon ne semble pas tout à fait heureux comme il devrait l'être à l'école. Il pleure et se fâche souvent. Il est très désorganisé. Ça serait peut-être mieux qu'on vérifie si votre enfant n'aurait pas quelque chose au niveau du déficit d'attention et d'hyperactivité. Moi, je n'ai pas les compétences de faire ça, mais l'évaluation est en cours et en revenant de la relâche, ça va être fait. Mais au cours de la discussion, Frédérique réalise rapidement que la perche tendue n'obtient pas un effet positif : la mère se fâche.*

Elle remet en question l'expertise à venir sur laquelle Frédérique mise pour faire dorénavant une différence avec Alexis : *elle a rencontré une pédiatre qui prétend que tous les profs disent que les enfants sont hyperactifs*, explique la débutante. Selon elle, son *enfant bouge beaucoup, mais il n'est pas hyperactif*. C'est comme si la mère, endossée d'une autorité en la matière, disait à Frédérique que, comme tous les enseignants, elle est incapable de cibler les besoins spécifiques de son fils et les associe, sans discernement, à des symptômes d'hyperactivité. Pour la mère, Alexis progresse bien à l'école et ses notes en témoignent. Frédérique doit alors défendre que les performances scolaires d'Alexis soient étroitement imbriquées aux efforts qu'elle doit déployer quotidiennement pour qu'il réussisse à faire ses tâches : *si je n'organisais pas Alexis, il ne finirait pas sa tâche, il ne réussirait pas. Il est brillant, mais il réussit à condition qu'il ait de l'aide, qu'on lui donne un contexte dans lequel il peut réussir*. Autrement dit, s'il est motivé à faire ses tâches et à apprendre, c'est à condition que Frédérique s'efforce de faire la différence pour lui. Dans la suite de la discussion, la mère remet en question les différents intervenants de l'école qui tentent, eux aussi, de faire la différence avec son fils : *elle disait qu'au service de garde, avec les suppléantes, avec les spécialistes, on était toujours sur son dos*. Enfin, elle remet en question une intervention que Frédérique a déjà faite auprès d'Alexis et dont aurait été témoin un autre parent (le père de Magalie) : *cet autre parent aurait dit à la mère que j'avais été bête avec Alexis parce qu'il avait couru après un autre enfant avec un objet pointu*. Selon ce parent, Alexis *l'avait juste accroché un peu*. C'est comme si elle disait *que j'avais crié après son enfant et que je n'avais pas été correcte*. *Il y a un contexte à ça. Qu'il ait frappé fort ou pas fort, ça n'a aucune importance; l'important, c'est que c'était dangereux*. Finalement, *elle voulait changer son gars d'école parce qu'il était démotivé; il n'avait plus le goût de venir à l'école le matin*. Avec ce dernier commentaire, c'est un peu comme si la mère faisait le constat d'un échec à tous les efforts de Frédérique pour réaliser l'essentiel avec Alexis : le motiver à l'apprentissage.

Dans l'urgence du moment et face à une mise en question aussi importante puisque toutes les maximes sont touchées, Frédérique est quand même capable de considérer la confusion et la détresse dans laquelle se trouve la mère : *elle me dit que chez-eux ça va bien et en même temps, elle me dit qu'elle est « à boutte »* (épuisée). Pendant la rencontre, *elle s'est mise à pleurer*. La débutante use de tact et d'empathie pour recentrer la mère sur un objectif, celui de susciter la motivation d'Alexis à l'apprentissage: *je suis restée calme*, explique-t-elle. *Je lui ai dit que moi aussi, j'ai des enfants; je le sais que ce n'est pas facile* pour elle. *Ça ne va pas bien à l'école* pour Alexis, *mais là, on va essayer de l'aider*. Frédérique est consciente qu'elle doit maîtriser l'insécurité que les reproches de la mère font naître chez elle. Elle insiste sur les efforts qui sont consentis, à l'école, pour faire la différence avec son fils : *c'est comme si elle m'avait transmis son insécurité. Mais il faut que je me fasse une barrière; sinon, je ne pourrai pas aider son gars. J'ai continué à lui parler pour lui montrer tout ce qu'on faisait pour aider son garçon* et faire une différence avec lui. Lorsque la mère est partie, elle était *pensive et déstabilisée*.

À la suite de cette rencontre, Frédérique se laisse gagner par la crainte que soit entachée son image de compétence : *j'étais inquiète. C'est un petit village ici et elle avait dit que j'avais été bête avec son garçon*. Elle est *fâchée* aussi, parce que la mère ne semble pas reconnaître tous les efforts qu'elle déploie pour faire une différence avec Alexis : *il me prend de l'énergie pas à peu près le petit gars, pas mal plus que tous mes autres élèves*. La jeune enseignante ira voir assez rapidement son directeur Étienne. Celui-ci la rassure quant à ce qu'il pense de sa compétence : *« Écoute Frédérique, ne t'inquiète pas. Moi je le sais que tu as travaillé super gros avec cet enfant-là. Je sais que c'est correct ce que tu as fait. C'est à moi de m'assurer de ta compétence, que tu sois professionnelle. Puis je le sais que tu l'es »*.

☞ **Logique de préservation**

F5.7

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Au retour du congé de la relâche, la veille de la rentrée des élèves à l'école, Frédérique reçoit un appel le soir, à la maison : c'est la mère d'Alexis. Alexis *ne veut pas retourner à l'école*, raconte la débutante, et la mère voudrait que j'utilise à nouveau le système d'émulation des *étampes sur les mains*. Elle ne voulait pas attendre le résultat de l'évaluation de la psychologue parce que ça pouvait prendre encore trois semaines. Frédérique réfléchit aux implications possibles pour elle de saisir cette occasion. Elle préférerait attendre le résultat de l'évaluation pour être certaine que les actions entreprises ne lui causent pas préjudice quant à l'image de compétence qu'il faut préserver : *la psychologue a peut-être observé autre chose que moi je ne peux pas voir parce qu'elle est toute seule avec Alexis*. En même temps, je sentais que la mère était émotive et avait besoin qu'on le fasse. J'ai donc accepté de tendre la perche dans la mesure où j'ai senti qu'elle voulait aider son gars pour qu'il soit motivé à revenir à l'école et à apprendre; *sinon, je ne l'aurais pas fait*. À travers ce choix, Frédérique sait qu'il y a aussi une possibilité de faire voir à la mère qu'à l'école, les intervenants tentent de faire la différence avec Alexis : *la mère va voir qu'on s'occupe de son garçon*.

Le soir même, Frédérique prépare les bases du système d'émulation pour motiver Alexis à l'apprentissage. Cette fois, cependant, ce ne sont plus des étampes, mais une *feuille de suivi* qu'Alexis rapportera à la maison la fin de semaine. La débutante préfère fonctionner à l'appui d'une feuille plutôt qu'à celui des étampes parce que cela *permet de consigner des faits, des exemples concrets de ce qui n'a pas marché en classe : je voulais avoir du concret vu qu'elle m'est arrivée l'autre fois avec quelque chose qui n'était pas dans le contexte*. Enfin, Frédérique choisit un défi

concret (*je range mes choses*) qu'Alexis a plus de chance de réussir : cela me permettait d'attendre le rapport de la psychologue et d'être certaine que je n'allais pas au-delà de ses capacités réelles. Elle avertit aussi la mère qu'avec l'évaluation de la psychologue, ce système va peut-être changer : si on voit que ça ne marche pas, indique-t-elle, on va se réajuster. Frédérique prend toutes les précautions possibles pour qu'on ne puisse lui reprocher un manque de compétence à l'égard de ses choix professionnels. Dès qu'elle le peut, elle soumet à la psychologue la feuille de suivi créée pour Alexis afin d'avoir son avis professionnel : la question que je me posais, c'était si les objectifs étaient bons. Je voulais les revérifier pour voir si ça coïncide bien avec ce que la psychologue voit dans ses tests. Effectivement, la psychologue endosse la démarche réalisée par Frédérique : elle a regardé ma feuille de suivi et disait que c'était bien parce que c'était des objectifs gradués et évalués en trois temps dans la journée.

Lorsque le rapport de l'évaluation faite par la psychologue est enfin complété, Frédérique a hâte d'en prendre connaissance parce que, dit-elle, le fait de mieux savoir les besoins spécifiques d'Alexis pourrait changer le sens de mes interventions. Mais il faut d'abord attendre que les parents en aient, eux-mêmes, pris connaissance, ce qui inquiète beaucoup la débutante : c'est normal que la mère ait l'évaluation avant moi, du point de vue confidentialité. Mais il ne faudrait pas qu'il y ait un long délai entre les deux. Je suis sûre que quand elle va avoir le résultat, elle va vouloir venir m'en parler. Et moi, comme je ne l'aurais pas eu l'évaluation, je n'aurai pas d'outils pour lui donner des éléments de réponse. Frédérique discute de cet aspect menaçant pour son intégrité professionnelle avec son directeur et se fait même insistante auprès de lui : dans les circonstances, j'ai dit à Étienne que je voudrais avoir ce rapport la journée d'après. Finalement, Frédérique sera rassurée; ce rapport, en effet, a répété la même chose que ce qu'elle avait dit à la mère. La psychologue suggère aussi la médication pour Alexis.

Toute cette situation a parfois mis Frédérique sur le qui-vive quant à son image de compétence. Cela est d'ailleurs palpable lorsque, quelque temps plus tard, Alexis arrive en classe annonçant à Frédérique qu'il *prend une médication deux fois par jour*. La jeune enseignante se sent alors vexée : *les parents ne me l'ont pas dit, c'est le petit qui me l'a dit*. Frédérique suspecte que les parents d'Alexis cherchent peut-être à mettre à l'épreuve sa compétence et, notamment, sa capacité à faire preuve de discernement : *je ne mettrai pas des bonhommes sourire parce que je sais qu'il prend de la médication; ce n'est pas le but. Moi, je vais rester honnête avec ça. Mais aujourd'hui, c'est vrai que le comportement d'Alexis était mieux que d'habitude*.

<p>☞ Logique d'enracinement</p> <p><u>Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) et ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale) 	F5.8
--	------

C'est lorsqu'a lieu la rencontre du *PIA*¹¹⁵ que Frédérique se sentira pleinement rétablie quant à son image de compétence auprès des parents d'Alexis : à la rencontre, *la mère s'est excusée et m'a remerciée*, rapporte-t-elle. *J'étais contente qu'elle voie ce que je faisais avec son gars. Quand elle me parlait, elle était mal à l'aise. Ce que la psychologue lui a dit, moi je lui avais dit dans d'autres mots. Ça a aidé les parents à se rendre compte qu'on voulait aider l'enfant*. Au cours de cette rencontre, toutefois, Frédérique sent bien que les parents accordent encore une plus grande *crédibilité* à ce que dit *la pédiatre, qui a vu l'enfant une heure, qu'à ce que la psychologue affirme après 15 heures d'évaluation : c'est comme s'ils disaient que sa compétence à elle... bof! Ça faisait leur affaire j'imagine. Mais moi, ça m'a fâchée*. Dorénavant, Frédérique ne sent plus le poids d'un enjeu pour son image de compétence : *pour appuyer la psychologue*, sa collègue, la débutante cherchera à confirmer ses propos en les illustrant de ses propres observations *en classe* et qui

115 Le PIA est un « plan d'intervention adapté ». Cet acronyme renvoie à une démarche concertée entre différents intervenants (enseignant, psychoéducateur, psychologue, parents, ...) pour planifier et évaluer les actions qui seront effectuées auprès d'un élève en difficulté, en vue de l'aider à progresser et à réussir.

montraient bien *qu'Alexis avait quelque chose*. Elle profite aussi de cette rencontre du PIA et des informations qu'elle connaît dorénavant concernant les besoins d'Alexis pour faire une mise au point avec les parents. Cette mise au point concerne le système d'émulation entrepris avec Alexis : *j'ai mis au clair avec les parents, explique-t-elle, de respecter le seuil de quatre bonhommes sourire sur six. Moi je le sais que c'est ça qu'il est capable d'avoir. Quand ils rajoutent des choses (par exemple, quand ils promettent deux récompenses au lieu d'une, si Alexis parvient à atteindre cinq bonhommes sur six au lieu de quatre bonhommes sur six), Alexis pleure et devient frustré même s'il a atteint son défi de quatre sur six*. Autrement dit, Frédérique « ajuste » la perche tendue aux parents afin que cette perche ne puisse nuire à l'ensemble des efforts pour motiver Alexis à l'apprentissage : *la mère semblait comprendre ce que je lui disais*.

Situation 6

« Est-ce que vous sentez que je n'ai pas les compétences pour enseigner ? »

Préambule

Plus l'année avance, plus changent les perspectives sur l'expérience; ce qui paraissait une menace au début de l'année n'est peut-être plus si menaçant au regard d'un enjeu beaucoup plus « immédiat » pour la débutante...

Déclencheur

Au cours du tout dernier entretien de la collecte, Frédérique raconte que *ça fait deux ou trois fois qu'il y a des parents qui disent à Dominique qu'ils sont déçus que ça ne soit pas elle qui enseigne en deuxième année cette année*. Le père de Magalie, notamment : *« Allez-vous rester en 3^e année l'année prochaine? C'est sûr que ça va être vous? »*¹¹⁶ *Quand Dominique a mentionné cet incident, raconte Frédérique, Annie et moi, on était là. Elle l'a répété plusieurs fois. À quelque part, veut-elle me dire un message? Frédérique perçoit ce commentaire de sa collègue*

116 On se souviendra que ce parent avait induit un dilemme chez Frédérique par sa présence quotidienne à la porte de classe (voir situation 2).

comme un manque de considération à son égard. *Elle a la reconnaissance de tout le monde ici : des parents, des enfants, des enseignants, de la direction. Tout le monde. Moi y compris. Elle n'avait peut-être pas besoin d'ajouter ça. Mais la débutante ne reviendra pas sur cet aspect avec Dominique : je n'ose pas aller lui en parler.*

☞ **Logique d'enracinement**

F6.1

Une conduite à tenir dans la situation mobilise l'ancrage du cadre :

- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élève (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) et
- ▶ l'importance de tendre une perche aux parents (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

Peu de temps après cet incident, le père et la mère de Magalie *viennent voir Frédérique parce que Magalie a eu trois C en résolution de problèmes. C'était vraiment la panique, raconte la débutante. Je comprends que ça les inquiétait parce qu'en résolution, à la première étape, elle avait eu un A; à la deuxième étape, un B; la troisième, un C. Pour eux, il ne faut pas qu'elle rentre dans sa tête qu'elle va avoir un C parce qu'elle va aller à l'école privée.* Pour Frédérique, cependant, cette attitude des parents exerce une pression inutile sur Magalie et va à l'encontre du besoin de sécurité qu'elle perçoit chez elle, ce qui risque de nuire à sa motivation à l'apprentissage : *je leur ai dit qu'en classe, je ne tiens pas du tout le même discours. Un C ce n'est pas dramatique. Moi, je trouvais qu'il ne faut pas lui mettre trop de pression à Magalie. J'ai plus l'impression que c'est un manque de confiance...* Au cours de la discussion, la mère de Magalie tend une perche à Frédérique en expliquant comment elle travaille avec sa fille à la maison : *elle relit toujours les problèmes avec sa fille, raconte Frédérique, et fait valoir que peut-être elle est auditive et qu'elle a besoin d'entendre le problème.* La débutante saisit cette perche pour mieux faire la différence avec Magalie et répondre à son besoin : *en classe, on lui permettra ça pour être capable de faire les résolutions.*

☞ **Logique de préservation**

F6.2

Un risque à considérer dans la situation met en péril l'intégrité du cadre :

- ▶ une image de compétence à préserver (facette identitaire de l'enjeu) interfère avec
- ▶ l'exigence de rester attentive aux besoins de l'élèves (maxime secondaire) et
- ▶ la conviction de faire la différence avec l'enfant (maxime secondaire) pour motiver l'élève à l'apprentissage (maxime principale)

La discussion se poursuit alors plus étroitement avec le père de Magalie concernant la manière dont la résolution de problèmes est travaillée en classe. C'est au cours de cette discussion que la débutante devra « défendre » des assises davantage didactiques afin de préserver son image de compétence auprès de ce parent. Elle *montre* d'abord au père *qu'il fallait que les enfants encerclent les données et soulignent la question*. Le père précise : « *ça, c'est une méthodologie* ». Frédérique confirme et poursuit, en précisant qu'elle a conservé la même approche de travail avec ses élèves que celle que Dominique utilisait auparavant en deuxième année : « *oui, c'est une méthodologie. Maintenant, je vais vous montrer les stratégies, comme celles que Dominique utilise : faire un dessin, ...* ». Le père précise de nouveau : « *ça, c'est de la méthodologie* ». « *Non*, oppose Frédérique, *ça c'est des stratégies* ». Frédérique rapporte en détail cet entretien qui l'irrite visiblement et où elle sent qu'elle doit faire la démonstration qu'elle est une pédagogue compétente : *le père semble poli mais il est un petit peu arrogant. Je l'ai laissé faire, mais je trouvais ça fatigant*. Toutefois, *à la fin*, la débutante rend explicite la source de son inconfort : « *est-ce qu'il y a des choses qui ne vont pas? J'ai l'impression que vous n'êtes pas sûrs que je suis capable de faire mon travail. Si c'est ça, on va en parler, on va régler ça. Je suis nouvelle, je suis jeune. Vous pouvez penser que ça ne convient pas parce que je sais que c'était supposé être une autre enseignante...* ». *J'ai été délicate, par exemple. En d'autres mots, ce que je lui disais, c'est : « Est-ce que vous sentez que je n'ai pas les compétences pour enseigner à votre fille? »* Frédérique refuse explicitement d'assumer davantage la pression qu'exerce sur elle cet enjeu lié à son image professionnelle, une pression que, par ailleurs, elle déplore aussi pour Magalie: *moi je voulais mettre ça au clair. C'était pour leur montrer que la pression qu'ils*

mettent à leur enfant ou à l'enseignant est peut-être haute. J'aurais très bien pu continuer à fonctionner avec ça; c'est juste de lui faire prendre conscience que... Même si j'avais été une autre jeune enseignante (elle précisera : sans enfant), je voulais que ça s'arrête là. Je trouvais que c'était assez. Puis, ils ne sont pas revenus avec ça.

Il faut bien voir, ici, d'où vient la menace « réelle » quant à l'intégrité que la débutante cherche à préserver. Ce qui met en péril son image de compétence ne s'inscrit pas dans la remise en question que cherche à faire le père quant à sa façon d'enseigner : par son propos, Frédérique laisse bien entendre qu'elle se sent suffisamment compétente et capable de défendre sa façon de faire la différence. En fait, une menace bien plus importante provient des commentaires que ce père a, auparavant, formulés à Dominique, car à cette occasion, la jeune enseignante a eu le sentiment que sa collègue ne l'aidait pas nécessairement à préserver une image de compétence auprès du père de Magalie. Elle aimerait *bien régler ça* avec elle, comme elle l'a fait avec ce père, mais elle n'ose pas s'exprimer aussi directement : *je la trouve un petit peu intimidante Dominique. Pas intimidante dans le sens « pas fine », mais je marche sur des œufs! Je ne voudrais pas me la mettre à dos. C'est bien ici que se fait sentir la pression de l'enjeu, car avec Dominique, Frédérique perd tous ses moyens : ça ne va pas avec moi de ne pas régler mes affaires moi-même, ça ne m'est jamais arrivée autant que ça. Ce n'est pas moi, ça. Derrière l'image de compétence qu'elle cherche à préserver, il y a un autre enjeu, celui de l'embauche : je n'aurais peut-être pas eu à vivre cette situation-là, de cette façon-là, si j'avais eu un poste ou si j'avais été ici plusieurs années. J'y serais allée beaucoup plus rapidement régler avec elle, je n'aurais pas laissé ça comme ça. Mais pour un an, étant donné les enjeux que ça aurait peut-être pu avoir...*

La mentor de Frédérique, Annie, est témoin de ce malaise profond. Elle invite Frédérique à aborder ouvertement le sujet avec Dominique, mais la jeune enseignante se sent incapable de faire une telle démarche. Annie va donc faire un premier pas

pour sensibiliser sa collègue à la situation : Annie, *c'est la personne qui réussit le plus à parler avec Dominique*, explique Frédérique. *C'est son amie; ça passe mieux. Je pense que si je lui avais parlé avant qu'Annie lui parle, ça n'aurait pas été reçu de la même façon. Après que sa mentor ait discuté avec Dominique, Frédérique décide de prendre son courage à deux mains et d'aller la rencontrer. Je lui ai dit, et ça ne me dérangeait pas de le lui dire : « Ça me stresse que ça soit toi qui aies mes élèves l'année prochaine. Ça fait 25 ans que tu enseignes en deuxième année. Je ne suis pas sûre de les avoir rendus où est-ce que tu vas les rendre au niveau des comportements et des apprentissages. Je t'ai vue enseigner, je le sais. » J'ai reconnu combien je la trouvais compétente. Elle est une « hyper » bonne enseignante (excellente enseignante). Elle m'a dit : « Ça, tu n'as pas à te stresser avec ça. Moi, je vais les prendre où est-ce qu'ils sont rendus. Tu ne peux pas mesurer ça parce que d'un groupe à l'autre, de toute façon, ce n'est pas pareil. » Ça m'a rassurée.*

Depuis ce temps-là, on dirait que c'est revenu. Je trouve qu'elle est plus délicate. Avant, je ne pouvais pas lui parler s'il y avait d'autres personnes; elle embarquait par-dessus mon idée, elle écoutait plus ou moins. Là, je le sens moins. Des fois, on se conte des affaires bien banales sur l'heure du midi et j'ai l'impression qu'elle va plus m'écouter, plus rire, embarquer. L'autre jour, elle est intervenue avec Alexis qui était grimpé sur les casiers : elle lui a dit de descendre. Elle est revenue me voir après son intervention pour me dire : « Je sais que tu aurais réussi à intervenir avec lui, mais pour que ça aille plus vite... ». Dans le fond, Dominique endosse maintenant la capacité de Frédérique à faire la différence avec ses élèves : elle est revenue pour me dire : « Je sais que tu n'es pas incompétente à le faire ».

2.3.3.3 *L'épilogue.* Laissons à Frédérique le mot de la fin : *avec Annie, on a discuté de choses qui m'ont bien plus tracassée que la gestion ou les parents. J'ai eu des crises d'angoisse au niveau de mon intégration professionnelle avec les autres enseignants. Ce que Dominique m'a dit l'année passée, ça a changé mes agissements cette année, c'est sûr. J'ai pesé mes choses, j'ai essayé de ne pas prendre trop de*

place, de plus écouter ce qui se passe. J'essayais d'être plus réfléchi. J'ai travaillé gros là-dessus. Mais je suis quand même ce que je suis; à quelque part, je réagis.

Je suis assez sûre de moi, je fais le mieux que je peux. Avec mes élèves en difficulté, j'étais plus en mesure d'agir sur ce genre de problème-là. C'était mon pouvoir d'essayer des choses. Je fais des erreurs, mais ce n'est pas des erreurs irréparables. Je sais que je ne fais pas des choses qui sont inacceptables dans une classe. Il y a peut-être des profs qui auraient trouvé une meilleure façon de dire ou de faire les choses, mais ce n'est pas inacceptable.

Pourtant, j'ai tout le temps besoin d'aller vérifier... On a tous la conscience de satisfaire nos élèves et c'est ce qu'il y a de plus important. Mais on a aussi besoin de la reconnaissance de nos pairs : c'est dans la pyramide de Maslow. Je travaille avant tout pour mes élèves, mais ça fait du bien de se faire dire que c'est bien ce qu'on fait. On veut un emploi l'année d'après, on veut savoir si notre directeur est capable de nous référer. Même si on fait un bon travail dans la classe, si personne ne le sait ou ne s'en rend compte...

*Entre le monde et l'homme agissant,
il y a l'épaisseur des significations
projetées par ce dernier
pour s'y mouvoir à son aise.
David Le Breton*

QUATRIÈME CHAPITRE

L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

À travers les situations présentées au chapitre précédent, les débutantes ont témoigné des moments difficiles de leur première année d'enseignement, des moments qui ont sollicité, de leur part, des efforts pour maintenir une continuité et reconstruire le sens de leur expérience. Prenant appui à ce propos, la chercheuse a mis en évidence deux grands axes partant desquels il fut possible d'illustrer la restructuration de l'expérience. Un premier axe a révélé, chez chaque débutante, son cadre de restructuration, un cadre inspirant sa façon de voir et de faire au sein des situations difficiles et qu'ont manifesté une maxime principale, des maximes secondaires et les deux facettes d'un enjeu. Un second axe a révélé, chez ces trois débutantes, un processus de restructuration se précisant, selon les circonstances, à travers une logique d'enracinement, une logique de rétablissement et une logique de préservation. Dans ce quatrième chapitre, notre propos s'attardera désormais aux trois grandes dynamiques qui se profilent à l'intersection de ces deux axes; ces dynamiques représentent l'aboutissement de la démarche de théorisation ancrée et constituent, comme tel, la restructuration de l'expérience. Elles seront abordées dans cette double perspective qui les caractérise, c'est-à-dire que chacune est portée à la fois par ce qui entrave la continuité de l'expérience et par ce qui se joue dans la transaction, en vue de maintenir cette continuité; autrement dit, chaque dynamique renvoie tout autant à l'état de doute qui initie la restructuration qu'à la finalité de cette restructuration.

Ramenons à l'avant-plan ces trois dynamiques qui se dessinent en fond de propos depuis le schéma explicatif présenté au deuxième chapitre. Le lecteur aura observé que si l'expérience de chaque débutante est « continue », c'est d'abord en vertu d'un *ancrage*. Cela signifie que l'expérience est « ancrée » aux fondements de la débutante, à un ensemble de principes, de valeurs et de croyances à l'égard de l'enseignement qui « paramètrent », en quelque sorte, son agir et sa réflexion dans les situations. Mais cela signifie aussi que chaque fois que l'expérience est heurtée dans cet ancrage, la débutante a besoin de s'« ancrer » dans la transaction, c'est-à-dire d'enraciner ce qui fonde, pour elle, le sens de l'expérience. Nous avons vu, dans les situations reconstruites au chapitre précédent, que cet ancrage est mobilisé à travers un rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale : il y a donc là une première dynamique de restructuration de l'expérience que nous appelons la **DYNAMIQUE DE MOBILISATION DE L'ANCRAGE**. Si l'expérience de chaque débutante est « continue », c'est aussi en vertu d'une *cohérence*. En effet, l'expérience transigée est cohérente en ce que les efforts d'enracinement de la débutante présentent une certaine convergence qui respecte l'esprit de l'ancrage et qui « paramètre », là aussi, son agir et sa réflexion. Chaque fois que l'expérience est heurtée dans sa cohérence, la débutante a besoin de rétablir cette cohérence dans la transaction, c'est-à-dire de négocier, à même la tournure des événements, ce qui fonde, pour elle, le sens de son expérience. Nous avons vu, dans les situations reconstruites du chapitre précédent, que la cohérence est confrontée à travers un rapport d'incompatibilité qui se soulève entre deux maximes secondaires. Il y a donc là une deuxième dynamique de restructuration de l'expérience que nous appelons la **DYNAMIQUE DE CONFRONTATION DE LA COHÉRENCE**. Enfin, si l'expérience de la débutante est « continue », c'est aussi en vertu d'une *intégrité*. En effet, l'expérience transigée se veut intègre et à cet égard, les efforts d'enracinement de la débutante sont imprégnés d'une vigilance intersubjective qui veille à ce que l'esprit de l'ancrage ne soit ni corrompu ni détruit, « paramétrant » en ce sens son agir et sa réflexion. Chaque fois que l'expérience est heurtée dans son intégrité, chaque fois que cette intégrité est mise en péril dans la tournure des événements, la débutante a besoin de

transiger cette intégrité dans la transaction, c'est-à-dire d'orienter les événements afin de préserver ce qui fonde, pour elle, le sens de son expérience. Nous avons vu, dans les situations reconstruites du chapitre précédent, que l'intégrité est mise en péril à travers un rapport de subordination des maximes secondaires à un enjeu perçu. Il y a donc là une troisième dynamique de restructuration de l'expérience que nous appelons la **DYNAMIQUE DE MISE EN PÉRIL DE L'INTÉGRITÉ**.

En quoi nous instruisent ces dynamiques de restructuration quant à ce qui se joue lorsqu'une enseignante débutante fait face aux situations difficiles de son insertion? C'est le moment, ici, d'achever la théorisation pour bien répondre à la question que pose la thèse : comment se construit le sens de l'expérience au cours de la première année d'enseignement? Dans ce qui suit, notre propos s'attardera d'abord aux éléments d'une théorie de la structuration, de même qu'à ceux d'une théorie dispositionnelle de l'action; la contribution de ces éléments conceptuels nous permettra de considérer théoriquement les trois dynamiques de restructuration mises en lumière par cette étude et d'en dégager le relief nécessaire à une interprétation plus approfondie. Nous aborderons, ensuite, chacune des trois dynamiques sous l'angle du rapport analytique particulier que chacune instaure entre les composantes du cadre et que chacune incarne par le biais des trois logiques transactionnelles.

1. LE CADRE D'INTERPRÉTATION

Les travaux d'Anthony Giddens (1987) sur une théorie de la structuration apportent un prolongement conceptuel significatif aux notions de continuité et de transaction chez Dewey (1993), de même qu'à celle de conversation réflexive chez Schön (1994). En outre, ils nous permettent, ici, de revenir explicitement sur un concept que nous avons annoncé au chapitre de la méthodologie d'analyse (deuxième chapitre) et qui aura, pour beaucoup, contribué à la démarche analytique et compréhensive de l'étude. Pour Giddens (1987), tous les individus sont des acteurs compétents sur la scène de la vie sociale en vertu d'une modalité réflexive qui leur

permet d'assurer le flot continu des activités quotidiennes. Il s'agit du contrôle réflexif, idée centrale sur laquelle repose le postulat à l'effet que l'individu n'est pas le résultat « conforme » de la structure dans laquelle il évolue, mais un acteur compétent, capable de maintenir cette structure en s'ajustant aux contraintes parfois changeantes des interactions. Chez Giddens, cette compétence est intrinsèque aux conduites de l'individu et procède d'une complexité extraordinaire qui passe presque inaperçue dans l'apparente facilité avec laquelle celui-ci assure la suite des choses.

L'exercice de ce contrôle réflexif, nous dit Giddens (1987), sollicite tout ce que « sait » l'acteur. On parle, ici, d'une connaissance de sens commun, intersubjective, mise en jeu dans les rencontres sociales, et à la fois d'ordre théorique et méthodologique. Cette connaissance est d'ordre théorique au sens où elle constitue une sorte de cadre de référence chez l'acteur, un cadre qui éclaire la transaction et qui détermine le contenu perçu de l'expérience; elle est d'ordre méthodologique au sens où le fait de « savoir » concerne aussi, chez l'acteur, sa capacité à intervenir et à s'ajuster dans une multitude de circonstances sociales. Cette connaissance de sens commun permet à l'acteur de « lire » la réalité dans laquelle il évolue pour y agir et s'y mouvoir avec synchronisme, dirions-nous. Elle le rend compétent à exercer dans les méandres de l'action quotidienne parce qu'il « sait » ce qu'il fait : agir dans la diversité des contextes de la vie de tous les jours présuppose, en effet, une connaissance très précise des conventions, des autres et de soi (Giddens, 1987). L'individu connaît les règles censées régir les interactions sociales, il sait reconnaître les conditions de l'action de laquelle il participe et il est capable d'y accorder ses propres actions pour assurer la continuité de l'expérience. Dans l'idée d'un contrôle réflexif, il n'y a donc pas, à proprement parler, un savoir théorique « préexistant » chez l'acteur qui lui permet de prévoir ou d'établir à l'avance toutes les situations dans lesquelles il risque de se retrouver, un savoir qui rendrait prévisible son agir dans le cours des choses, en vertu d'une sorte de rapport d'application ou de prescription. Le contrôle réflexif renvoie plutôt à une modalité de la conscience chez l'acteur et à sa capacité d'agir dans la diversité et la complexité des contextes

sociaux. Il y a donc là un concept-clé pour saisir et interpréter la restructuration en tant qu'elle est conçue comme une capacité réflexive procédant à la fois d'un processus et d'un cadre qui l'inspire.

Cette capacité spécifique de l'acteur à exercer un contrôle réflexif pour assurer la continuité de son expérience relève, nous dit Giddens, d'une conscience dite pratique qui rappelle étroitement la notion de réflexion-dans-l'action telle que Schön (1994) la conceptualise. Il s'agit d'une conscience arrimée à l'immédiateté des événements, attentive aux circonstances et se saisissant de tout ce qui est « accessible » à l'acteur pendant la durée de l'action. Ce que l'on dit « accessible », ici, ne renvoie pas à tout ce dont l'acteur pourrait, potentiellement, se rendre attentif dans le cours des choses, mais bien à tout ce dont il se rend, « effectivement », attentif. Ce qui « entre » dans le champ d'attentivité de l'acteur participe d'un processus actif de sélection inhérent à sa compétence. Giddens (1987) illustre ce processus sélectif par une métaphore, celle de la cueillette de pommes : lorsqu'un individu cueille une pomme dans un pommier, explique-t-il, cela n'implique pas qu'il aura dû éliminer toutes les autres, mais simplement qu'il ne les aura pas cueillies. Ce que veut dire Giddens, c'est que la sélection n'est pas un processus « négatif » ; l'acteur social n'agit pas en fonction d'un cadre intériorisé qui l'inciterait à éliminer ou à « oublier » certaines informations en provenance de l'environnement, à la manière d'un récepteur passif qui « filtre » ces informations, comme le conçoit la sociologie fonctionnaliste. Au contraire, la sélection est un processus « positif » ; c'est parce que l'acteur social est engagé dans un commerce étroit avec son environnement (Dewey, 1993) qu'il opère une sélection active des informations, celles, notamment, qui présentent un intérêt pour lui.

Dans les situations difficiles qu'elles évoquent, ce qui présente un intérêt pour les débutantes concerne les incidents qui viennent directement limiter leur

compétence d'acteur et mettre à l'épreuve leur contrôle réflexif¹¹⁷. Ces incidents éprouvants découlent parfois de conditions contextuelles qu'en tant que nouvelles enseignantes s'initiant à la profession, elles n'ont pas toujours su reconnaître. Parfois aussi ces incidents résultent de conséquences directement liées aux mises en œuvre des débutantes, des conséquences qu'elles n'ont pas voulu engendrer au sein des situations et qui ont peut-être ajouté à la complexité déjà présente, mais avec lesquelles, néanmoins, elles ont dû composer dans la suite des choses (Giddens, 1987). Ces incidents ne présentent aucune similarité en soi, si ce n'est qu'ils révèlent en quoi le contrôle réflexif est éprouvé chez chacune en même temps qu'ils indiquent ce sur quoi chacune mise pour exercer un contrôle accru. Cela permet de comprendre que les composantes du cadre de la restructuration ne sont pas représentatives de « toute » la compétence que possèdent nos débutantes pour affronter leur parcours d'insertion, mais bien seulement de cette portion spécifique de leur compétence qui s'est vue à la fois contrainte et mobilisée d'une situation à l'autre, et de façon récurrente, au cours de leur toute première année d'enseignement.

La présence de ces incidents au cœur de l'expérience indique que quelque chose a « échappé » à l'attentivité des débutantes, quelque chose qu'elles n'ont pas repéré à un niveau de conscience pratique et qui est venu contraindre leur compétence; mais puisque les débutantes les évoquent lors des échanges, cela montre bien que ces conditions non reconnues et ces conséquences non intentionnelles ont désormais « intégré » leur conscience, qu'elles sont « entrées » dans leur champ d'attentivité. Autrement dit, il y a eu restructuration. Tout au long de leur première année, les débutantes racontent comment elles sont, petit à petit, « devenues conscientes de » ces aspects expérientiels de la transaction qui les ont obligées à

¹¹⁷ En effet, lorsqu'elles décrivent les situations difficiles de leur expérience, ce n'est plus en vertu d'une conscience pratique que les débutantes le font, mais en vertu d'une conscience discursive (Giddens, 1987), notion qui correspond, cette fois, au concept de réflexion-sur-l'action (Schön, 1994). Ce qui est alors « rappelé », dans ce contexte discursif de retour sur l'action, procède d'un deuxième ordre de sélection parmi les éléments perçus à un niveau de conscience pratique ; et on peut penser que les débutantes ne racontent que ce qu'elles ont besoin de raconter pour mettre en évidence ce qui entrave leur contrôle réflexif dans ces situations.

exercer un contrôle réflexif accru pour maintenir leur continuité; elles disent comment elles ont appris à élargir leur champ d'attentivité et à sélectionner les aspects pertinents de la transaction expérientielle pour mieux étendre le rayon de leur contrôle réflexif dans les situations de l'enseignement.

Ce qui « entre » graduellement dans le champ d'attentivité des débutantes ne relève donc pas uniquement d'un phénomène de perception, mais aussi de problématisation qui « dépend d'une continuité spatiale et temporelle que la personne qui perçoit organise en tant que telle » (Giddens, 1987, p. 95)¹¹⁸. Attentives à l'« ici-et-maintenant » de leur transaction, les débutantes apprennent aussi à le devenir à ce qui risque de contraindre leur compétence au-delà de cet « ici-et-maintenant ». Giddens (1987) dira que le contrôle réflexif s'exerce en fonction d'une conscience agissante, c'est-à-dire une conscience qui « déborde » spatio-temporellement du contexte immédiat et qui problématise sans cesse l'expérience en cours pour en assurer la continuité. Ainsi, même si ce contrôle s'exerce, concrètement parlant, dans l'immédiat des interactions, sa portée ne s'y limite pas. Un acteur compétent est capable d'influencer les capacités des autres acteurs avec qui se transige l'expérience, il est capable d'agir pour « créer une différence » (Giddens, 1987, p. 63) dans la transaction en cours, mais aussi dans la continuité des choses. L'étendue de la compétence d'un acteur ne s'apprécie donc pas, comme tel, en fonction de ses intentions, mais en fonction de sa capacité d'agir pour contrôler réflexivement l'expérience et en fonction d'une conscience de la portée de cet agir dans le temps et dans l'espace (Giddens, 1987)¹¹⁹.

¹¹⁸ Cela permet de comprendre plus clairement ce que signifie la thématization de l'expérience telle que Dewey (1993) la conçoit, c'est-à-dire comme un acte de pensée qui détache une portion du chaos du réel, un tout cohérent que Dewey appelle une situation et dont nous avons amplement montré, jusqu'à présent, comment elle organise, effectivement, ce qui est perçu sur les plans spatial et temporel.

¹¹⁹ Plus les conséquences intentionnelles qui découlent d'un acte sont spatio-temporellement éloignées du contexte où s'exerce le contrôle réflexif, plus vaste est l'étendue de la compétence de l'acteur. Au contraire, l'émergence de conséquences non intentionnelles au contrôle réflexif indiquent que la compétence d'acteur est limitée, et davantage si elles apparaissent « près » du contexte de l'action, spatio-temporellement parlant.

Ce que nous avons appelé l'ancrage, la cohérence et l'intégrité de l'expérience nous renseignent quant à la conscience qu'ont nos débutantes de la portée de leur agir. Identifiés comme des « paramètres » de la restructuration, l'ancrage, la cohérence et l'intégrité renvoient aussi à des registres différents de la conscience pratique qui témoignent chacun d'une façon particulière de problématiser l'expérience et, conséquemment, de la restructurer. Au cœur des situations soumises aux échanges, les débutantes ont conscience, dans le feu de l'action, que quelque chose menace leur contrôle réflexif; mais c'est lorsqu'on observe minutieusement la façon dont elles transigent ces situations pour maintenir leur continuité (par le rapport qui unit les maximes et les facettes de l'enjeu dans les trois logiques transactionnelles) que l'on peut comprendre qu'à un niveau de conscience pratique, la nature perçue de cette menace n'est pas de même nature. Ce qui est heurté, dans l'expérience, c'est le contrôle réflexif et, dans cette étude, nous observons trois registres différents selon lesquels la débutante « saisit » (Dewey, 1993) cette entrave à la continuité. C'est cette idée d'un contrôle réflexif exercé à l'appui de ces trois registres de la conscience pratique qui permettra, ici, de conceptualiser les trois grandes dynamiques de la restructuration.

Au sein des situations reconstruites au chapitre précédent, ce sont les maximes et les facettes de l'enjeu mises en œuvre qui furent révélatrices de la manière dont nos débutantes exercent leur contrôle réflexif dans les situations difficiles; un examen attentif de ces maximes et facettes permettra une incursion au cœur de la conscience pratique de nos débutantes pour mieux en comprendre les mécanismes dans le processus d'apprentissage de l'enseignement. Dans la suite de notre propos, nous puiserons à une théorie dispositionnelle de l'action pour aborder ces composantes de la restructuration. Les dispositions, en tant qu'entités de nature morale, psychologique, cognitive ou sociale constituant les attributs hérités ou acquis que possède un individu (Ogien, 2002), permettront d'établir un parallèle fertile pour l'interprétation. On dit communément des énoncés dispositionnels qu'ils « disposent

à l'agir »; pour peu qu'on les considère pour leur contenu substantif, les énoncés des maximes et des facettes de l'enjeu sont susceptibles de « situer », en quelque sorte, la compétence d'acteur chez chaque débutante et de fournir une base explicative à leur action au sein des situations. Mais c'est surtout pour leur fonction dans l'accomplissement de l'action que les énoncés dispositionnels présentent, ici, un intérêt : ces fonctions vont nous permettre de définir théoriquement les trois dynamiques de la restructuration, notamment par le biais du rapport que chacune implique entre les maximes et les facettes de l'enjeu : un rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale, un rapport d'incompatibilité entre deux maximes secondaires, et un rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu.

Avant d'aborder chacune des dynamiques de la restructuration, il convient de faire une brève mise au point épistémologique, notamment parce que la notion de disposition a traditionnellement été abordée, en sciences sociales, sous l'angle d'un phénomène de détermination causale des conduites : soit l'action résulte de l'intériorisation par l'individu de certains attributs, dont les dispositions, soit elle découle des contraintes institutionnelles qui pèsent sur lui et qui le disposent d'une certaine façon à l'agir. Or, cette posture explicative classique correspond à une conception applicationniste de l'action et mécaniste de la notion de disposition qui ne convient pas à l'idée d'un paradigme d'incertitude et encore moins à celle d'un acteur compétent, capable de contrôler réflexivement le cours des choses dans les activités sociales (Giddens, 1987); il ne faudra donc pas induire, dans la suite de notre propos, que les maximes et les facettes de l'enjeu, conçues en tant que dispositions, « produisent » les conduites chez nos débutantes. Les travaux de Bourdieu (2002) et d'Ogien (2002) auxquels nous puiserons ont le mérite de faire convenir la notion de disposition aux approches interactionnistes et ethnométhodologiques inspirant cette thèse en accordant une place beaucoup plus importante aux circonstances de l'interaction et à l'intelligence « en situation » des individus quant à ce qui détermine les conduites. Dans cet ordre de détermination qu'on dit plutôt « pratique », les

maximes mentionnent moins la cause que l'effet que la débutante veut produire dans la suite transactionnelle : en ce sens, leurs énoncés (et les conduites qu'elles évoquent) renvoient « aux procédures qu'un individu doit mettre en œuvre pour maintenir, par delà les altérations que la temporalité de l'action lui fait subir, un sens (incessamment remanié) de la réalité sociale » (Ogien, 1999, p. 87). C'est dans cette relation dynamique entre les dispositions et leurs effets qu'il sera possible de comprendre que le rôle du sens est fondamental dans l'expérience: il est ce qui permet à la débutante de contrôler réflexivement les événements pour les maintenir à l'intérieur d'un espace de significations en dehors duquel il lui paraîtrait inconcevable d'assurer et d'assumer la continuité de son expérience. Voilà qui précise autrement la notion traditionnelle de disposition : ce qui dispose à l'agir, c'est aussi ce qui fait sens pour l'acteur. Et cette force de détermination que génèrent les significations au cœur de l'expérience entretient, nous le verrons, un rapport étroit entre la pensée et l'action, un rapport que met différemment en lumière chacune des dynamiques de la restructuration que nous présentons ci-après.

2. LES TROIS DYNAMIQUES DE LA RESTRUCTURATION

Nous abordons maintenant les trois grandes dynamiques de la restructuration que met en lumière cette étude : une dynamique de mobilisation de l'ancrage, une dynamique de confrontation de la cohérence et une dynamique de mise en péril de l'intégrité. Le propos interprétatif s'inspire directement du rapport particulier qui lie entre elles les composantes du cadre au sein de chaque dynamique de restructuration. Il convient d'insister, ici, sur ce lien qui unit la première dynamique aux deux autres et qui fait de cette dynamique une sorte de point d'origine sur le plan expérientiel : en effet, c'est en cherchant à tenir une conduite pour enraciner (première dynamique) que la débutante voit parfois se soulever, dans la transaction, un dilemme (deuxième dynamique) ou un risque (troisième dynamique). À la manière des poupées russes, ce phénomène influencera donc la structure du propos interprétatif, c'est-à-dire que le lecteur constatera que la base théorique développée pour définir la première

dynamique de restructuration sera beaucoup plus importante que celle des deux autres qui vont, en quelque sorte, bénéficier de cet éclairage conceptuel initial.

2.1 La dynamique de mobilisation de l'ancrage : un rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale

L'énoncé même de ce rapport entre la maxime principale et les maximes secondaires rappelle qu'elles ont des propriétés différentes, certaines étant plus « opérationnelles » que d'autres; nous avons bien souligné cet aspect précédemment. Pour expliquer cette propriété différentielle, Bourdieu (2002) propose l'hypothèse¹²⁰ que lorsqu'elles sont envisagées dans une perspective pragmatiste, les dispositions n'ont pas toutes le même degré de généralité; certaines possèdent un caractère plus « abstrait » que d'autres, c'est-à-dire qu'elles ne se présentent pas, comme tel, sous la forme d'un comportement déterminé. Par exemple, lorsque la débutante évoque sa philosophie à l'égard de l'éducation, ses convictions à l'égard de l'enseignement ou sa conception de l'élève, cela ne nous dit pas, concrètement, comment ces principes ou ces convictions prennent forme au cœur des situations, comment elles se « donnent à voir » à travers une expérience concrète. Ces dispositions « abstraites » qui ne s'incarnent pas « directement » dans les différentes situations sont dites génériques. Toutefois, pour s'incarner, les dispositions génériques empruntent le chemin d'autres dispositions qui en deviennent alors les spécifications dans l'expérience immédiate : ces spécifications sont alors appelées des dispositions spécifiques.

Déjà peut-on établir un parallèle à l'effet que la maxime principale évoquée par chaque débutante renvoie à une disposition générique qui parvient à s'incarner dans les situations expérimentées par le biais de trois ou quatre dispositions spécifiques que sont les maximes secondaires. Par exemple, on comprend concrètement ce qu'il

¹²⁰ Emmanuel Bourdieu (2002) propose, en effet, une extension pragmatiste de la notion de disposition qu'il avance comme une hypothèse théorique; en ce sens, notre étude en représente une validation sur le plan empirique.

en signifie de faire de *la vie en classe une vie comme en société* (maxime principale) lorsque Laurence, dans différentes situations, insiste sur *l'effort* que chaque élève doit *fournir pour se mériter un privilège* (maxime secondaire) et sur l'obligation morale devant laquelle elle se trouve de *traiter tout le monde sur un même pied* (maxime secondaire); ces principes régissent la vie en classe parce qu'ils représentent, pour cette jeune enseignante, le moyen d'incarner la conception qu'elle se fait d'une vie en classe, une conception où il faut préparer l'élève à une vie civique. En tant que dispositions spécifiques, les maximes secondaires sont le reflet, dans l'expérience, de la disposition générique qu'est la maxime principale.

En plus de refléter la maxime principale, les maximes secondaires sont aussi révélatrices, par leur substantif, de tout un univers de référence à l'appui duquel chaque débutante affronte l'expérience de son insertion, un univers de référence composé de multiples sources de significations qu'ont façonnées les expériences passées chez chacune. Ces sources de significations agissent comme des méta-dispositions (Bourdieu, 2002) qui relèvent d'un degré de généralité plus élevé que la maxime principale. Plus précisément, ce qui distingue la maxime principale de ces méta-dispositions composant l'univers de référence de chaque débutante dépend de l'étendue des domaines de l'expérience que l'une et les autres sont susceptibles d'investir : la maxime principale ne convient qu'à un seul domaine de l'expérience chez la débutante, celui de l'enseignement et au cours de cette phase spécifique de la toute première année de son insertion; les méta-dispositions, cependant, « [agissent] par-delà les frontières d'une sphère pratique unique » (Bourdieu, 2002, p. 106), elles ont le potentiel d'investir plusieurs domaines de l'expérience (familial, social, professionnel, par exemple) et procèdent, en ce sens, d'un degré de généralité qui les rend « indépendantes » des différents contextes de pratique. Par exemple, le souci, chez Laurence, de *traiter tout le monde sur un même pied* renvoie à une valeur de justice susceptible d'investir d'autres sphères de la vie chez cette débutante, une valeur qui s'incarne, on peut le penser, au sein de ses relations sociales et familiales.

Ces premiers éléments théoriques invitent à concevoir l'ancrage comme une structure dispositionnelle relevant de trois degrés de généralité, une structure qu'illustre le tableau suivant et où l'on retrouve, du plus « abstrait » au plus « concret » : les méta-dispositions, c'est-à-dire ces sources de significations qui appartiennent à l'univers de référence de la débutante et renvoient à des valeurs, des croyances et des principes constituant, chez elle, sa connaissance de sens commun; la maxime principale, en tant que disposition générale, qui « dispose » la débutante à investir le domaine de son expérience d'enseignement au cours de son insertion; et les maximes secondaires, en tant que dispositions spécifiques, qui incarnent dans l'expérience d'insertion l'intention de la maxime principale et s'inspirent des méta-dispositions, depuis l'univers de référence.

Tableau 3
Les trois degrés de généralité dans l'ancrage

<p>UNIVERS DE RÉFÉRENCE</p> <p>Méta-dispositions (Sources de significations)</p>
<p>DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT, À L'INSERTION</p> <p>Disposition générale (Maxime principale)</p>
<p>CONTEXTE DE L'EXPÉRIENCE IMMÉDIATE</p> <p>Dispositions spécifiques (Maximes secondaires)</p>

Revenons au rapport qui caractérise cette première dynamique de restructuration et qui laisse entendre qu'en tant que composantes du cadre de la restructuration, les dispositions générales et les dispositions spécifiques occupent des fonctions différentes quant à l'accomplissement de l'action. Il semble que les premières jouent un rôle d'unification et de régulation, alors que les secondes se

démarquent par leur caractère « propensionnel » (Bourdieu, 2002). Ces différences fonctionnelles vont nous aider, dans ce qui suit, à comprendre le rôle que remplissent respectivement la maxime principale et les maximes secondaires au sein de la dynamique de mobilisation de l'ancrage.

2.1.1 *La maxime principale comme principe unificateur*

La maxime principale occupe une position « charnière » unificatrice dans la dynamique de mobilisation de l'ancrage, car c'est d'abord et avant tout une question de sens qui définit le rapport de mise au service des maximes secondaires pour la maxime principale. Il faut voir comment, en effet, l'émergence d'une disposition telle que la maxime principale au sein du discours des débutantes n'est pas anodine. Bien qu'elle fut « donnée » au lecteur au départ de sa lecture des situations reconstruites au chapitre précédent, cette disposition a plutôt émergé à la faveur d'une conversation réflexive (Schön, 1992) entretenue par la débutante entre son univers de référence, là où loge le sens de toute expérience pour elle, et le contexte de l'expérience immédiate où, d'emblée, le sens n'est pas donné. La maxime principale représente une réponse spécifique de la débutante, une « réponse de sens », aux défis de son insertion. Pour illustrer, nous dirions que si nous avons recueilli le propos de Maude quelques mois avant notre collecte, au moment où elle quittait l'université pour vivre son *contrat cadeau* dans une classe de première année, il est fort probable que la maxime principale n'aurait pas invoqué *le maintien d'une discipline de fer* puisque ce contexte *de rêve* n'était pas de nature à solliciter une telle maxime. Dans les circonstances où Maude se trouve lors de la collecte, *le maintien d'une discipline de fer* constitue la réponse qu'elle se sent capable de fournir aux défis qu'elle perçoit. La maxime principale reflète donc fondamentalement le sens que la débutante confère aux circonstances de son insertion; et comme cette maxime ne peut « directement » s'investir au cœur des situations, elle regroupe, « unifie » un ensemble de maximes secondaires qui en incarnent l'intention à travers des comportements plus spécifiques, suggérés par les énoncés de ces maximes.

En tant que « réponse de sens » aux défis de l'insertion, la maxime principale finit par tisser autour d'elle ce que Bourdieu (2002) appelle un faisceau dispositionnel qui lie l'univers de référence à l'expérience immédiate; ce faisceau constitue le moyen, pour chaque débutante, d'assurer la continuité de son expérience au sein des situations difficiles et définit, en quelque sorte, sa compétence d'acteur, du moins cette part de la compétence que sollicitent les défis perçus de son insertion. Cette idée de faisceau correspond tout à fait à ce que nous concevons de l'ancrage en tant que paramètre de la restructuration, une conception qui ne renvoie pas à un *a priori* dirigeant et produisant, depuis cet univers de référence, l'action de la débutante au sein des situations indéterminées de son insertion. Cet ancrage est multiple, complexe et il se greffe, il s'édifie autour de l'intention fondamentale qu'exprime la maxime principale à l'égard de l'expérience en cours; d'où son rôle unificateur. Ce faisceau composé de dispositions génériques et spécifiques « ancre le sens » en constituant graduellement, au fil des transactions expérientielles, un espace de significations entre l'univers de référence et le contexte de l'expérience immédiate, espace à l'intérieur duquel une continuité est concevable pour chaque débutante, à cette étape de son parcours professionnel.

Parmi toutes les méta-dispositions qui empruntent le chemin des maximes secondaires, nous remarquons qu'il en est une qui s'incarne sans s'« afficher » explicitement, dirions-nous. Aucune maxime secondaire, par son énoncé, n'annonce directement cette source de signification depuis l'univers de référence et pourtant, il est indéniable que cette source fait amplement sentir son influence au cœur de l'ancrage et ce, chez nos trois débutantes; nous parlons de la conception que chacune entretient à l'égard de l'élève. On pourrait dire que si la maxime principale constitue une « réponse de sens » de la débutante aux défis qu'elle perçoit de son insertion, cette réponse s'adresse à l'élève. En effet, la façon dont la débutante conçoit l'élève et le rôle qu'elle souhaite lui voir jouer sur la scène scolaire influence directement la manière dont les autres sources de significations vont se spécifier au domaine de

l'expérience en cours. Chaque conduite, chaque comportement de la débutante se met au diapason de cette conception; toutes les maximes secondaires, en plus de chercher à opérer la maxime principale, s'accordent sur cette conception et s'efforcent d'y être compatibles. La conception de l'élève se trouve proprement au cœur du contrôle réflexif mis à l'œuvre dans la restructuration de l'expérience d'insertion. En ce sens, et bien qu'elle soit tacite, la façon dont chaque débutante conçoit l'élève constitue un pilier majeur de son ancrage, mais aussi de sa cohérence, une cohérence que nous aborderons plus loin.

Le faisceau dispositionnel regroupe un ensemble de dispositions relevant de degrés divers de généralité, un faisceau qui trace, avons-nous dit, le contour de la compétence que chaque débutante déploie pour faire face aux défis de son insertion. D'une certaine façon, par l'ensemble de leurs énoncés, les maximes secondaires évoquent globalement le rayon du contrôle réflexif qu'a exercé chaque débutante pour maintenir la continuité de son expérience au sein des situations difficiles¹²¹. Mais

¹²¹ Plus précisément, les maximes secondaires sont évocatrices des seules sources de signification que l'expérience a sollicitées de façon récurrente, ce qui nous prive d'un accès aux facettes du contrôle réflexif pour lesquelles l'environnement n'a offert que peu ou pas de résistance. Lorsque l'environnement offre peu ou pas de résistance au contrôle réflexif, les aspects et les circonstances de ce contrôle mis en œuvre dans la situation n'apparaissent pas au discours de la débutante. Par exemple, il n'émerge pas, chez Frédérique, de maxime secondaire évoquant un principe de justice, alors que chez les deux autres débutantes, on retrouve clairement une telle maxime. Cela ne signifie pas que Frédérique soit dépourvue d'une préoccupation morale ou éthique à l'égard de ce qui est juste ou non; cela signifie simplement que l'expérience n'a pas sollicité chez elle, de manière récurrente, cette facette particulière de la compétence en enseignement. À l'épisode 4.2, par exemple, l'expérience met en doute ce que prône Frédérique quant à ce qui est juste; or, ce principe de justice n'émerge pas au discours comme une facette éprouvée du contrôle réflexif, car l'effort consenti pour contrôler la situation se révèle immédiatement efficace. Dans le même sens, nous savons que Laurence et Frédérique ont misé sur l'établissement d'une collaboration avec leurs collègues et en ont effectivement bénéficié pour exercer leur contrôle réflexif; cette facette n'apparaît donc pas comme une composante au sein du cadre. Chez Maude, cependant, cette collaboration fut parfois difficile à obtenir, de sorte qu'elle a émergé en tant que maxime secondaire. Par ailleurs, les maximes secondaires telles que sollicitées pour transiger les situations difficiles ne sont pas spécifiquement «étanches» quant aux sources de significations qu'elles affichent. Chez Maude, par exemple, la maxime secondaire *Je décide pour le bien de tout le monde* exprime que dans les situations difficiles, Maude envisage sa responsabilité en tant qu'enseignante (conception de son rôle) comme reposant sur une perspective unilatérale (conception de l'autorité) qu'elle justifie par un critère moral (conception du bien collectif). On pourrait poursuivre en ajoutant que cette conception unilatérale de l'autorité se trouve aussi

en tant qu'il témoigne des schémas de pensée et d'action que la débutante a incorporés au fil de son histoire personnelle et professionnelle, ce faisceau projette aussi un reflet sur l'expérience d'insertion, celui d'une identité, car ce reflet est l'expression directe du monde auquel chaque débutante appartient (Kaufmann, 2004). À travers l'énoncé des maximes, chaque débutante livre effectivement un peu d'elle-même, donnant à voir comment elle se conçoit comme enseignante et comment elle conçoit l'action enseignante à ce moment particulier du parcours professionnel où elle a pleine autonomie. Le lecteur aura sans doute constaté cet air de famille qui caractérise les comportements chez chacune des débutantes, comme une manière d'agir et de raisonner qui donne un ton personnel à l'expérience en dépit des variations contextuelles qu'imposent, de l'une à l'autre, les situations. Jusqu'à un certain point, donc, les maximes manifestent l'identité professionnelle en construction chez chaque débutante et sont, à ce titre, des « marqueurs identitaires » (Goffman, 1991)¹²².

Chez Laurence, les maximes témoignent d'un caractère social, positionné envers une éducation au civisme et qui reflète les valeurs et les convictions qu'elle tient à promouvoir auprès de ses élèves : il y a un désir de léguer quelque chose sur le plan de l'éducation à travers l'expérience transigée. Chez Frédérique, on sent tout l'intérêt qu'elle porte à l'enfant derrière l'élève. Les maximes témoignent d'une posture empathique très forte envers cet enfant qu'elle place au centre de toutes ses

influencée par une conception de l'élève qui, chez Maude, cherche toujours à se soustraire aux règles établies. Bref, chaque énoncé de maxime fait émerger une constellation de méta-dispositions évocatrices des sources de signification qui l'investissent, mais qui demeurent difficiles à circonscrire avec précision. Il y aurait là une voie d'investigation fort pertinente de chercher à établir une homologie de structure définissant le cadre de la restructuration chez les enseignants qui débutent en carrière, un faisceau dispositionnel « idéal-type » qui conserve, d'un participant à l'autre, la même organisation fondamentale, des sources de significations similaires, les mêmes liens essentiels entre les dispositions qu'appelle l'expérience d'insertion, et ce, malgré les variations d'aspect que l'expérience pourrait façonner chez ces dispositions. Cette voie d'investigation contribuerait à dégager des axes de transition entre la formation initiale et la formation continue des enseignants et pourrait inspirer des objets de perfectionnement sur ces deux plans de formation.

¹²² Les marqueurs identitaires renvoient à l'ensemble des objets, des postures et des façons de parler délimitant le territoire « identitaire » d'une personne (Goffman, 1991).

préoccupations pédagogiques et éducatives. Chez Maude, toutefois, la tonalité des significations à promouvoir depuis les univers de référence se fait beaucoup moins sentir à travers les maximes secondaires; c'est comme si les énoncés étaient « sans substance » et manifestaient une sorte d'« impersonnalité » sur le plan professionnel. *Le maintien d'une discipline de fer* comme « réponse de sens » révèle, certes, la nature du défi que Maude perçoit de son contexte d'enseignement; mais de quel sens s'inspire cette réponse depuis l'univers de référence?

Il faut bien voir, dans le cas de Maude, qu'elle ne jouit pas d'une latitude professionnelle pour « se » promouvoir au sein de son contexte d'enseignement, pour promouvoir ce qui fait sens pour elle. On se souviendra que Maude « emprunte » à trois de ses collègues, quelques jours par semaine, ce contexte où elle est, d'une certaine façon, invitée à « se » fondre; qu'il suffise de penser aux systèmes disciplinaires déjà établis au sein de ces trois classes et qu'elle doit veiller à faire respecter. Dans ces conditions d'insertion bien différentes de celles des deux autres débutantes, Maude est privée de la possibilité de construire une réponse significative et, donc, plus fondamentale aux défis qui se posent à elle; une réponse que Laurence et Frédérique ont la latitude de promouvoir, ce qui les révèlent davantage en tant qu'enseignantes. *Maintenir une discipline de fer* constitue une réponse « par défaut », dirait Desgagné (1994), aux exigences perçues du difficile contexte d'enseignement: les maximes secondaires sont le moyen de transiger l'expérience, mais elles n'évoquent pas de quelle fin procède l'enracinement, de sorte qu'elles ne sont pas porteuses d'une posture éducative, si ce n'est, chez Maude, de contrer cette fâcheuse tendance qu'elle déplore chez l'élève à toujours vouloir contourner l'autorité établie. Maude enracine sa discipline de fer, mais elle ne « s' »enracine pas¹²³.

¹²³ Le cas de Maude permet de comprendre que l'univers de référence, en tant qu'univers de sens, a besoin d'un terreau expérientiel qui le sollicite pour advenir. Il y a là une portée à saisir pour la formation pratique en contexte de stage : nous y reviendrons. Mais pour l'instant, mentionnons que nous avons affaire à ce que nous appelons une propriété symétrique de l'apprentissage expérientiel et qui concerne l'étendue du faisceau dispositionnel que la débutante a la latitude de tisser de part et d'autre de cette disposition charnière qu'est la maxime principale : l'étendue de ce qui est sollicité depuis l'univers de référence est tributaire de

2.1.2 *La maxime principale comme principe régulateur*

À travers la fonction d'unification qui la caractérise, la maxime principale génère un faisceau dispositionnel qui montre comment le sens est « ancré » dans l'expérience transactionnelle : face aux défis perçus de l'insertion, il se forme une intention, une « réponse de sens », qu'exprime la maxime principale (disposition générique); la maxime principale cherche à « ancrer » ce sens dans la transaction à l'appui de maximes secondaires (dispositions spécifiques); ces maximes secondaires s'inspirent directement des fondements de la débutante, elles puisent à son univers de référence (méta-dispositions). Voilà comment s'institue l'ancrage partant duquel la débutante peut enraciner la continuité de son expérience. Or, pour maintenir cette continuité, il s'agit aussi de veiller à ce que la transaction demeure à l'intérieur de l'espace de significations que définit ce faisceau dispositionnel, ce qui va supposer, de la part de la débutante, l'exercice d'un contrôle réflexif incessant pour assurer la convenance des maximes secondaires aux circonstances de l'action. Les débutantes ne sont pas prêtes à transiger n'importe quoi et dans n'importe quelles conditions; c'est pourquoi les situations rencontrées sont traitées de manière à converger vers cet espace de significations à l'intérieur duquel une continuité est concevable pour elles. La maxime principale joue donc aussi un rôle de régulation du sens pour s'assurer que l'enracinement opéré par les maximes secondaires ne déroge à sa visée ni ne trahisse les fondements depuis l'univers de référence.

Ce qui se transige l'est en fonction d'un critère d'entendement, caractéristique de l'ancrage en tant que paramètre de la restructuration, qui permet à la débutante de se « saisir » des décalages entre ce qui fonde, à un niveau générique, le sens de

l'espace de significations que la débutante a le moyen d'« ancrer » à l'expérience immédiate pour assurer sa continuité. En ce sens, l'expérience ne sollicitera parfois qu'un apprentissage « de surface », instrumental, ne suscitant pas ce « commerce intime de l'environnement pénétrant la vie propre de l'individu » dont parle Dewey (1975) à propos d'un apprentissage expérientiel authentique.

l'expérience et ce à quoi l'environnement l'incite à transiger, sur un plan plus spécifique. Il s'agit d'un mécanisme de régulation qui se manifeste à travers les dissonances qui surgissent entre l'ordre concret des choses et ce que la débutante en conçoit : nous parlons de l'agacement, l'« une des émotions décisionnelles les plus importantes (sans doute la plus importante) », selon Kaufmann (2004, p. 181), pour indiquer qu'un décalage apparaît, que quelque chose dans l'univers pratique immédiat ne fait plus sens avec les univers de référence. Lorsque la débutante pressent ce décalage et l'agacement qui le caractérise, Dewey dirait que la situation est « eue »; il s'agit d'un moment clé de prise de conscience dans l'immédiateté de l'action qui indique que la jeune enseignante est contrainte dans l'exercice de son contrôle réflexif. Le sentiment d'impuissance que cette entrave au contrôle réflexif suscite s'exprime alors très clairement chez les trois débutantes à travers des exclamations émotives témoignant d'une irritation : *C'est épouvantable!* (Frédérique, 5.3); *Ah ça, je ne l'ai pas pris!* (Maude, 2.1); *J'étais bleu marin!* (Laurence, 5.1). Il faut porter attention à ces manifestations; elles indiquent que le contrôle réflexif est menacé et qu'une restructuration s'opère, la débutante devant recadrer pour elle-même le sens de l'expérience en cours, et ce, « dans le double sens du mot "sens", dirait Kaufmann : une signification et une direction (car la seconde est impossible sans la première) » (Kaufmann, 2004, p. 178).

Laurence nous donne un accès privilégié aux premières dissonances de son expérience en classe de cinquième et sixième année, dissonances qui vont graduellement faire émerger une portion importante de son cadre de restructuration. Lorsque s'amorce l'année scolaire avec les élèves de la classe de cinquième et sixième année, Laurence ne sait pas très bien encore ce qu'elle à quoi elle tient sur le plan professionnel. Ce qui fonde le sens, chez elle, est encore tacite : *même si j'avais fait mon baccalauréat, raconte-t-elle, je ne savais pas plus qu'une autre c'était quoi enseigner dans une classe de cinquième et sixième année. J'avais un programme en tête, des méthodes pédagogiques, des règles de vie que j'avais vues ailleurs, mais c'était général. C'est lorsqu'elle doit composer avec des habitudes acquises chez ses*

élèves, tant en classe qu'au niveau de l'école, qu'émerge l'ancrage chez cette débutante, un ancrage en dehors duquel elle n'est pas prête à transiger l'expérience auprès de ces élèves. Le premier élément des fondements qui émerge au sein du discours (*un privilège se mérite par l'effort*) est celui que cette transaction, précisément, met en dissonance : ils ont en permanence une *bouteille d'eau au coin du bureau*, explique-t-elle, ils vont *aux toilettes quand ils veulent*, ils peuvent *écouter de la musique, danser ou jouer à l'ordinateur*. Sur la cour d'école, *ils monopolisent les balançoires*. *Ça fait des années qu'ils ont des privilèges parce qu'ils sont en sixième année*. L'agacement est tangible, ces privilèges sont perçus comme des bénéfices dont tirent profit les élèves en raison de leur statut d'aînés, mais sans les avoir mérités : *ça m'énerve, moi...!* Le raisonnement que développe la débutante en présence de sa mentor pour expliquer ce qui l'agace dans cette situation fait graduellement apparaître toute une conception sociale de la vie en classe (maxime principale) et du rôle particulier que l'élève est censé tenir au cœur de cette conception : *il est là pour apprendre, son travail, c'est l'école : il faut faire ses devoirs, bien se comporter en classe et sur la cour d'école, et prendre le rang en silence*. Et *ceux qui font comme il faut* sont censés avoir *plus que les autres*. Cet espace de significations n'était pas explicite chez Laurence au départ de son expérience d'insertion; il l'est devenu parce que la situation s'est graduellement présentée en décalage, c'est-à-dire qu'elle allait à l'encontre des significations que la débutante veut promouvoir au sein de son expérience. Ce cours extrait montre bien que le cadre de la restructuration n'est pas tout donné au départ, mais bien reconstruit au fil de la transaction expérientielle.

Les dissonances qui surgissent entre l'ordre concret des choses et ce qu'en perçoit la débutante donnent le coup d'envoi aux efforts pour actualiser les maximes, mais elles se révèlent aussi être de précieux indicateurs, en cours de transaction, pour réguler l'intensité de ces efforts et s'assurer que le sens qui « prend forme » dans l'expérience est bien celui que la débutante désire voir s'incarner, et ce, dans la direction qu'elle le souhaite. Cet aspect est bien illustré chez Frédérique.

C'est au cours des stages en milieu pratique qu'émerge, chez cette débutante, la conviction qui fera naître la maxime principale comme réponse aux défis de la classe de deuxième année. En effet, Frédérique raconte y avoir été confrontée aux limites de ce qu'elle se sent capable d'accomplir sur le plan professionnel : *j'ai déjà vécu ça en stage avec deux élèves. Ils ne veulent pas travailler, ils ne font rien en classe. Cette passivité chez certains élèves suscite des signes d'agacement tangibles chez la débutante : ça allait chercher quelque chose en moi, ça me fâchait. Ça allait vraiment contre ce que j'étais. Il fallait que je me parle.* « Ce que ça va chercher », comme le dit Frédérique, c'est la latitude à exercer son contrôle réflexif pour assurer la suite des choses; face à ces élèves passifs, la jeune enseignante perd ses moyens pour maintenir sa continuité. On comprend alors pourquoi elle dit préférer *gérer un élève qui bouge et qui a du mal à s'arrêter, mais qui est intéressé quand même à apprendre.* Lorsque s'amorce l'année scolaire avec les élèves de la deuxième année, Frédérique prend de front la transaction, investie de cette conviction qu'il faut *motiver l'élève à l'apprentissage* pour mieux exercer son contrôle réflexif. À travers son raisonnement, on sent la leçon apprise dans l'expérience antérieure : *au niveau de la motivation, ils vivent beaucoup d'activités différentes; il ne faut pas que ça devienne ennuyant!* Sans s'en rendre compte, toutefois, Frédérique installe un rythme de vie effréné dans la classe qui finit par mettre en dissonance ce qu'elle cherche à fonder à travers l'enracinement avec ce qu'elle conçoit des besoins chez l'élève, depuis son univers de référence (fondements) : *je me suis rendu compte qu'on n'a pas le temps de faire un suivi avec eux-autres; dans leur vie, comment ça va? Ils ont besoin de nous conter leurs petites affaires : pour eux-autres, c'est super important.* C'est sa conception entourant l'élève qui est heurtée dans cette transaction « sous pression »¹²⁴, ce qui finit par sonner l'alarme à l'effet qu'un décalage s'installe, que la suite des choses s'éloigne graduellement de son contrôle réflexif : il faut que l'enfant

¹²⁴ On se souviendra qu'une logique de préservation est à l'œuvre : l'image de compétence que Frédérique a à cœur de préserver aux yeux de sa collègue Dominique l'incite à vouloir éviter à tout prix un retard dans l'apprentissage de ses élèves, ce qui finit par exercer une pression sur eux.

se sente important et écouté. C'est important qu'il soit bien, sans quoi il ne va pas pouvoir apprendre, il n'écouterà pas en classe; autrement dit, il ne sera pas motivé.

Quant à Maude, enfin, elle donne à voir cet ancrage qui est le sien et en dehors duquel elle n'est pas prête à transiger l'expérience de l'enseignement lorsqu'elle évoque cet événement pénible survenu juste avant que ne débute la collecte des données: *j'ai vécu deux ou trois fois un effet d'entraînement en cinquième année. C'est dur de ravoir le contrôle après. Peut-être que je n'avais pas mis mes limites assez vite... C'est dans ce groupe-là que j'ai appris c'était quoi mes limites.* C'est alors qu'émerge une intention, comme une réponse au défi que présente ce groupe d'élèves (*maintenir une discipline de fer*) et avec elle, un moyen d'incarner cette intention dans l'expérience (*il faut que l'élève voie la limite*). Dans toutes les situations évoquées, le lecteur s'en souviendra, l'agacement est tangible lorsque l'élève ne voit pas la limite; il y a là le signe que son contrôle réflexif est sans cesse menacé et que la transaction menace de dériver hors de ce qu'elle se sent capable de contrôler. Chez Maude, les manifestations d'agacement semblent moins relever d'une expérience qui s'inscrit en décalage de ses fondements que d'un contrôle réflexif qui se voit constamment éprouvé dans la transaction. Au cours de l'entretien avec sa personne mentor, Maude dévoile le motif qui participe de l'émergence d'une *discipline de fer* comme réponse aux défis perçus de son insertion et qui unit entre eux tous les éléments du faisceau dispositionnel : *si je te laisse aller, tu vas le faire encore*. Pour cette débutante, l'élève a naturellement tendance à vouloir se soustraire aux règles et à l'autorité. L'émergence de l'ancrage chez Maude permet de saisir comment la conception de l'élève occupe une fonction importante, voire fondamentale au cœur du contrôle réflexif; elle constitue une source de signification régulatrice depuis l'univers de référence.

2.1.3 *Les maximes secondaires comme propension à l'action*

Lorsque la transaction entre en dissonance avec l'univers de référence, la fonction de régulation devient précieuse à l'égard du caractère particulièrement « propensif » des maximes secondaires. En tant que dispositions spécifiques, les maximes secondaires expriment ce qui « dispose spécifiquement » la débutante à agir dans les situations difficiles rencontrées; elles incarnent les conduites et les comportements qui permettent d'enraciner le sens susceptible de maintenir une continuité à l'expérience en cours. Au sein du faisceau dispositionnel, ces maximes sont les plus étroitement attachées à l'action et elles s'imbriquent parfois si finement au cœur de l'empirie que leur repérage fut parfois difficile au moment du codage. Elles se manifestent avec récurrence au fil des situations, comme une véritable propension à l'action qui montre bien la force de détermination qu'ont les significations dans cette expérience d'insertion. Lorsqu'un agacement (Kaufmann, 2004) sollicite l'opération de la maxime principale chez la débutante, nous avons maintes fois observé que c'est bien plus qu'une simple « disposition à agir » qui caractérise la mise au service des maximes secondaires; leur actualisation procède parfois d'une pulsion telle qu'on la dirait « plus forte que soi ». C'est comme si la débutante « ne pouvait agir autrement », convaincue que la conduite adoptée constitue le meilleur moyen d'assurer sa continuité et de maintenir un sens à son expérience.

Cette propension ne doit pas laisser entendre que l'expérience est transigée sous le coup d'un déterminisme imposé par les contraintes de l'environnement ou fixé par une sorte d'*a priorisme*. « Ne pas pouvoir agir autrement » ne signifie pas que la débutante « ne puisse faire autrement » (Giddens, 1987); voilà une distinction importante sur laquelle nous insistons à nouveau et qui rappelle que dans l'idée du contrôle réflexif, la débutante n'est pas un agent passif de son expérience. Dans le cours des événements où ses capacités se voient limitées par un ensemble de circonstances, l'acteur compétent est capable de créer une différence par son contrôle

réflexif, il se saisit des contraintes de la situation pour en faire des ressources dans l'action et parvient ainsi à assurer sa continuité. Lorsque l'on dit que la débutante « ne peut pas agir autrement », c'est dire l'intensité de sa certitude à l'égard de ce qui lui permettra de contrôler la situation, mais c'est dire aussi qu'un choix véritable s'exerce dans le cours de la transaction : elle choisit d'agir en fonction de ce qui fait sens pour elle. Derrière ce choix, il y a un acte de pensée où la débutante trace le portrait de la situation quant à sa signification et cherche de quelle manière elle peut, au mieux, y transiger la suite. Voilà qui est bien différent de dire qu'elle « ne peut pas faire autrement » et qui indiquerait alors qu'elle subit la situation, c'est-à-dire que les contraintes ne lui laisseraient aucun choix possible sur la manière d'y réagir.

Ainsi, le caractère propensif des maximes secondaires ne s'explique pas unilatéralement. Bien que cette propension semble « appelée » par les situations incertaines de l'insertion, ce n'est pas tant qu'elles possèdent, en soi, un caractère propensif qu'on peut les dire s'incarner automatiquement à travers les situations; il y a aussi l'interprétation que fait chaque débutante des circonstances de son action. Par leurs énoncés, ces maximes indiquent où « le bât blesse » pour chaque débutante. Laurence, par exemple, découvre graduellement que dans son nouveau milieu, les parents sont très « présents » dans l'école et mettent souvent en question les décisions professionnelles qui y sont prises. Le sens de cette « présence » de la part des parents est interprété par Laurence comme une forme d'ingérence qui contraint son autonomie professionnelle. Dans ce contexte, on comprend que la maxime secondaire évoquant son rôle d'adulte censé savoir ce qui est bon pour l'élève soit propensive, parce qu'éprouvée dans l'expérience transactionnelle. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que chaque maxime secondaire constitue aussi un moyen privilégié, pour chaque débutante, de faire face aux situations difficiles; chaque maxime exprime comment la débutante conçoit qu'elle peut donner le change aux événements. Ainsi, chez Laurence, cette contrainte qu'induit la présence étroite des parents à l'école est susceptible de faire émerger une ressource sur le plan professionnel. Avec le temps, la jeune enseignante apprend à développer un discours plus articulé, à fonder ses choix

éducatifs et pédagogiques. Autrement dit, elle se raffine dans son rôle d'adulte censé savoir ce qui est bon pour l'élève : *je suis quand même professionnelle. Si je fais tel ou tel geste il y a une raison. Comme ces raisons sont encore implicites, il faut que je les trouve, que je réfléchisse à des arguments à donner que je trouve des justifications à mon geste.*

Chez chacune de nos débutantes, l'une des maximes secondaires semble plus « propensive » que les autres et s'incarne avec récurrence au fil des situations difficiles de leur expérience d'insertion. Chez Frédérique, par exemple, la conviction de faire une différence avec l'enfant (maxime secondaire) transparaît de toutes les situations qu'elle soumet aux échanges. Lorsqu'elle constate que l'éducateur physique a du mal à encadrer Alexis (Frédérique, 3.1), la propension à prendre sur ses épaules ce qu'elle croit relever de son rôle l'incite même à déborder de son propre territoire de responsabilité professionnelle (la classe): *je pensais que mon rôle allait plus loin. Je lui ai proposé de le dépanner au même titre qu'on peut se faire dépanner par une personne qui sort l'élève en crise pour qu'il ait le temps de se calmer.* Lorsqu'elle avouera, un peu plus tard, s'être elle-même piégée par cet élan, elle exprimera clairement comment, dans le feu de l'action, il lui paraissait impossible d'« agir autrement » : *qu'est-ce que tu veux faire? Quand un enfant vient te voir, tu ne lui dis pas : « Dis donc à ton enseignant qu'il s'arrange ». C'est cette même propension qui l'avait incitée, l'année précédente, alors qu'elle réalisait son dernier stage dans la classe de Dominique, à prendre sur ses épaules un dossier dont personne ne voulait, ce qui lui avait valu les foudres de Dominique. Chez Frédérique, la propension à faire la différence est « viscérale ». Dans les situations d'incertitude, elle n'est pas capable de demeurer passive : *c'est mon pouvoir d'essayer des choses. Ce que Dominique m'a dit l'année passée, ça a changé mes agissements cette année, c'est sûr. J'ai essayé de ne pas prendre trop de place, d'être plus réfléchie. Mais je suis quand même ce que je suis; à quelque part, je réagis.* Voilà qui illustre en quoi l'enracinement est particulièrement propensif.*

Le lecteur se souviendra comment Laurence fut intimidée par la forte réaction de la mère de Rémi lors de la rencontre autour du premier bulletin des élèves, en novembre; même en février, les craintes de susciter à nouveau une réaction de la part de cette mère sont toujours perceptibles chez Laurence (Laurence, 1.8). Néanmoins, lorsque Rémi cherche à se déresponsabiliser face à un devoir dont il a perdu la copie et qu'il doit reprendre le soir, à la maison, la propension est trop forte : *tant pis! Je ne lui ai pas donné une autre feuille de devoir. Je le sais qu'en arrivant à la maison, il va dire à sa mère que c'est moi qui n'ai pas voulu lui donner la feuille. Mais il faut bien que je lui laisse ses responsabilités à cet enfant-là. Je me « self-contrôle »!* Laurence est consciente que sa propension peut soulever d'éventuelles représailles de la part de la mère de Rémi. Lorsqu'elle dit qu'elle « se self-contrôle », elle exprime qu'elle contrôle le poids de cette éventualité qui l'inciterait à dévier de ses convictions : elle pourrait, par exemple, donner une nouvelle feuille de devoir à Rémi pour éviter une réaction de la mère. Mais dans le feu de l'action, et en dépit de cette menace qui plane sur elle, c'est plus fort qu'elle, elle ne peut pas « agir autrement » : *j'ai raison de ne pas lui donner cette feuille parce que c'est lui qui l'a perdue et c'est à lui de trouver une solution pour la récupérer.* Laurence est convaincue, en tant qu'adulte, de savoir ce qui est bon pour Rémi; et ce qui est bon, ici, concerne une intention d'éduquer à la vie future en société (maxime principale), une vie qui commence par le développement d'une attitude responsable à l'égard de ses devoirs d'élève (influence de la conception de l'élève).

Chez Maude, le lecteur aura remarqué que la maxime secondaire la plus propensive pour faire face aux situations difficiles concerne la nécessité de faire voir une limite à l'élève. On se souviendra que Nathan, un élève de sixième année, accusait la jeune enseignante de favoritisme et s'était même mis à pleurer devant elle (Maude, 3.4). Malgré cet épisode qu'elle avouait avoir été déstabilisant, la débutante avait maintenu sa position : Nathan avait dépassé la limite en classe et il était important qu'il en prenne conscience pour ne plus menacer sa discipline de fer (maxime principale). Lorsque Maude partage cet incident avec sa personne mentor,

cette dernière lui communique des informations sur le contexte familial de cet élève, soulignant le divorce récent des parents et suggérant que l'incident puisse être l'indice d'une période perturbée pour Nathan : *ça n'a pas l'air à la première apparence, mais ce n'est pas un enfant difficile; il est très sensible. C'est peut-être un cri d'alarme, il était peut-être désemparé?* Mais Maude n'adhère pas à cette perspective plus empathique à l'égard de l'élève : *je sais qu'il a besoin de beaucoup d'attention, sauf que c'est un élève qui n'arrête pas quand on lui dit d'arrêter. Moi, je ne vais pas le ménager parce que ça lui fait de la peine.* Maude est-elle vraiment incapable d'empathie envers l'élève ou n'est-ce pas là, plutôt, le fait d'un raisonnement où la débutante croit faire ce qu'il faut pour réussir son insertion, une réussite que risquerait de lézarder une posture plus empathique envers l'élève? Comme Laurence et Frédérique, Maude est un agent « actif » de son expérience : elle fait des choix qui visent à lui éviter de subir les circonstances. Elle choisit de ne pas être empathique, un choix dont elle est capable, d'ailleurs, de fournir les fondements et les justifications : *si on le laisse aller, il va le faire encore. Il a besoin de se faire arrêter, parce qu'il veut nous tester et voir jusqu'où on ira.* Cette conception et les intentions qu'elle prête à l'élève expliquent la nature de son enracinement et l'empêchent, pour le moment, d'envisager une approche différente parce que cela irait à l'encontre de ce qu'elle « sait ». Agir autrement, ici, serait aller « contre elle ».

On le voit, chez nos trois débutantes, la contrainte aiguë la propension, mais cette propension n'agit pas à la manière d'un réflexe; elle n'est pas aveugle. Les maximes secondaires ne s'incarnent pas sous le coup d'une réponse prédéterminée à un stimulus extérieur. Il y a un acte de pensée en fond de décor réflexif. Et si cet acte de pensée passe presque inaperçu au regard du caractère « propensif » des maximes secondaires, c'est que le rapport entre la pensée et l'action est très étroit dans la dynamique de mobilisation de l'ancrage; il n'y a pas un grand recul entre ce que « sait » la débutante et le passage à l'action lorsque celle-ci se trouve en face d'une situation qui s'écarte de ce qui fonde pour elle le sens de la continuité. C'est précisément ce qui conduit Bourdieu (2002) à proposer d'étendre la notion de

disposition à celle de croyance (telle que conçue par Peirce) pour bien convenir à l'idée du pragmatisme. La croyance n'agit pas comme une proposition déjà « là », présente dans la « boîte à croyances » de la débutante et qu'elle peut mettre à distance pour mieux la réviser et l'ajuster au fur et à mesure des mises à l'épreuve de la réalité. C'est pourtant ainsi que l'on envisage souvent le rapport pensée/action dans la perspective pragmatiste et qui fausse quelque peu la façon dont il faut y envisager la construction de la connaissance; Bourdieu y voit l'effet d'un héritage intellectualiste qui incite à concevoir que la disposition agit comme « une hypothèse scientifique que le savant est prêt à révoquer au premier démenti expérimental significatif » (Bourdieu, 2002, p. 101). Mais en fait, dans la restructuration de l'expérience, la disposition s'investit sans détachement, agissant comme une croyance et constituant une véritable « poussée » à l'action: « les croyances sont des propensions, [...] des « règles actives » en nous. [...] nous sommes littéralement possédés par elles » (Bourdieu, 2002, p. 101)! Chaque débutante est très « imprégnée » des sources de sens qu'évoquent ses dispositions (maximes secondaires), elle les tient pour « vraies » et on comprend, alors, qu'il soit difficile pour elle de les remettre en cause. Elle a du mal à les mettre à distance pour mieux les jauger, ce qui montre bien, dirait Bourdieu, que ce n'est pas un rapport contemplatif qui caractérise ce lien pensée/action, mais bien un rapport quasi « viscéral », en raison du fait que les situations difficiles de l'expérience plongent pleinement la débutante au cœur du commerce intime dont parle Dewey (1993) dans l'apprentissage expérimentiel.

Ce que l'on peut en déduire quant à la manière dont se construit la connaissance dans une perspective pragmatiste, c'est que le rôle des maximes secondaires, conçues comme dispositions-croyances, n'est pas de permettre à la débutante de s'assurer que ce qu'elle « sait » est valide et approprié, mais bien d'« ancrer » ce qu'elle croit savoir (Ogien, 1999); c'est là le cœur de la dynamique de mobilisation de l'ancrage. Face à l'incertitude, la débutante n'agit pas pour mettre à l'épreuve sa connaissance de sens commun : elle agit pour réussir la transaction et parce que la base sur laquelle elle se sent disposée à agir a déjà fait ses preuves par le

passé. La transaction ne s'inscrit pas dans une logique vérificatoire où la débutante cherche à valider si ce qu'elle sait est « vrai », mais dans une logique d'enracinement. L'élan premier du passage à l'agir découle d'un besoin d'assurer la continuité des choses et lorsqu'elle exerce son contrôle réflexif au cœur des situations, la débutante mise sur ce qu'elle croit pour affecter la signification des événements impliquant les autres (élèves, collègues, parents, par exemple), ce qui n'empêche pas qu'un effet de validation puisse advenir lorsque le dénouement de la situation emprunte le sens (au sens de signification et de direction) qu'elle souhaitait : « Au fil du temps, les croyances [...] ayant bien fonctionné se cristallisent en sens commun, [...] remaniable selon les circonstances [et fixant] pour un temps les interprétations du réel et les manières d'y réagir » (Le Breton, 2004, p. 11).

Les situations difficiles ou incertaines de l'expérience incitent les débutantes à vouloir enracer leur contrôle réflexif pour assurer une continuité sur la scène quotidienne de l'enseignement. Ce qui les incite à cet enracinement, c'est la perception d'un décalage entre les convictions qui les animent à l'égard de l'enseignement et de l'éducation, et ce qu'elles observent de ce nouvel environnement au sein duquel elles s'insèrent. Dans la dynamique de mobilisation de l'ancrage, ce décalage se transige à travers une logique d'enracinement du contrôle réflexif où les maximes secondaires sont mises au service de la maxime principale pour actualiser ces convictions au cœur de l'expérience. Avec l'effort consenti pour enracer son contrôle réflexif, chaque débutante projette son ancrage sur l'expérience, pourrions-nous dire métaphoriquement; et c'est alors que l'expérience problématise ces reflets de l'ancrage. En effet, il ne suffit pas toujours de mettre en œuvre les comportements spécifiques qu'inspirent les maximes secondaires pour exercer un contrôle réflexif satisfaisant sur les situations (satisfaisant au sens où ce contrôle permet d'opérer la maxime principale). Il ne va pas de soi, pour une enseignante qui débute, de réguler adéquatement sa propension à l'agir; il y a là, on le verra, un aspect fondamental de l'apprentissage de l'enseignement au cours de la première année en carrière. « Doser » son enracinement, pour une jeune enseignante,

c'est développer un savoir d'expérience tout à fait inédit en raison du contexte d'autonomie qui caractérise l'insertion. Ce savoir à construire exige de la « mesure » dans l'effort à fournir, il suppose une attentivité constante pour bien « balancer » la transaction et il appelle une réflexion élargie sur le plan temporel où se « pèse » l'effet qu'il faut obtenir. La logique d'enracinement ne correspond pas à une logique d'application, mais de discernement et de jugement pratique où il faut enraciner le sens selon la continuité voulue dans l'expérience. Il ne suffit donc pas d'être « disposé à agir » pour réussir l'enracinement, il faut agir adéquatement, ce qui sollicite véritablement une intelligence pratique (Ryle, 1978) telle que les actions puissent être ordonnées de manière à convenir aux circonstances, mais aussi, comme nous le verrons, de manière à être interprétées dans le sens que le souhaite la débutante.

2.1.4 Fonder le sens, quitte à exercer une pression dans la transaction

L'expérience pose des exigences d'intersubjectivité qui demandent souplesse et adéquation afin que les efforts d'enracinement « se fondent » dans la transaction en suscitant la réaction que l'on attend de la part des autres, tout en soulevant le moins possible de résistance. À cet égard, nos données nous auront permis de comprendre que l'un des plus grands défis de l'apprentissage de l'enseignement à l'entrée en carrière, dans la perspective des participantes à notre étude, du moins, concerne un tel dosage qui met plus spécifiquement sur la sellette la capacité de chacune à rendre son comportement compréhensible et pertinent, selon les circonstances et tel que les autres sont susceptibles de le percevoir. L'exercice du contrôle réflexif n'est pas une modalité instrumentale dans la perspective interactionniste : la débutante « propose » son espace de significations dans la transaction, mais cet espace doit faire l'objet d'un consensus avec les autres acteurs. Contrôler réflexivement son expérience consiste donc aussi à « ...prendre en compte l'esprit d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à lire dans nos mots et nos gestes les signes de nos sentiments, de nos pensées et de nos intentions ». (Goffman, 1987, p. 270-271, dans Ogien, 1999, p. 90).

Dans la restructuration de l'expérience, les mécanismes de l'enracinement se présentent comme les efforts que consent la débutante pour réussir à projeter le sens qu'elle promet sur les situations difficiles de son insertion. Il faut d'abord *se saisir d'un point d'ancrage* pour fonder le sens : cela implique d'être présente à ce qui se passe, une présence attentive aux signaux et aux échos de l'environnement susceptibles d'indiquer une ouverture au cœur des circonstances, une réceptivité au contexte. Se saisir d'un point d'ancrage, c'est savoir se donner une « prise » pour ancrer le contrôle réflexif dans la situation, c'est être capable de décoder l'instant le plus propice pour faire passer l'une ou l'autre des maximes secondaires et réussir, ainsi, à opérer la maxime principale. Autrement dit, c'est être en mesure de « lire » la situation. Fonder le sens, c'est aussi *agir sur la perception* des autres pour leur « faire voir » ce sens promu, pour susciter leur adhésion à ce sens. Enfin, fonder le sens, c'est aussi devoir s'ajuster aux circonstances par le biais de conduites toujours plus appropriées afin de réussir l'enracinement; c'est le cas lorsque certaines situations s'avèrent particulièrement « résistantes ». En ce qui nous concerne, toutes les situations soumises aux échanges furent « résistantes » à l'enracinement et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle elles ont fait l'objet des échanges avec la personne mentor. Ces situations sont dites résistantes parce que, d'emblée, elles « ne rentrent pas dans l'ordre » avec les premiers efforts d'enracinement.

Il aura donc fallu, à nos débutantes, se montrer parfois insistantes pour réussir à fonder le sens dans l'expérience transactionnelle, ce qui aura rendu beaucoup plus tangible le caractère propensif des maximes secondaires. Ainsi, chaque débutante a *exercé une pression dans la transaction*. Cela s'exprime souvent, nous l'avons vu, par une *insistance sur l'une des maximes secondaires* : chez Maude, la pression s'exerce par le biais d'une limite qu'il faut faire voir à l'élève; chez Laurence, cette pression s'actualise à travers l'exercice de son rôle d'adulte censé savoir ce qui est bon pour l'élève; chez Frédérique, enfin, cette pression porte sur ses épaules, sur cette conviction d'être celle qui peut faire une différence pour l'enfant. Mais pour réussir à

étendre son contrôle réflexif sur les situations difficiles de son expérience, les débutantes ont aussi parfois *conjugué ensemble la propension de deux ou trois maximes secondaires* pour réussir à enraciner le sens promu. Lorsqu'elle est exercée selon un dosage adéquat, cette pression sur une ou plusieurs maximes secondaires permet l'enracinement selon la satisfaction de la débutante. Mais lorsque le dosage s'avère inadéquat, c'est-à-dire lorsque la débutante n'obtient pas l'effet souhaité ou l'adhésion des autres qu'elle recherche, la transaction s'engage vers l'une ou l'autre des deux dynamiques suivantes de restructuration. Voyons quelques exemples qui se veulent surtout illustratifs de ce dosage et du fait que cette dynamique de mobilisation de l'ancrage est proprement initiatrice de la restructuration de l'expérience, une restructuration qui s'accomplit alors à travers l'une et l'autre des deux dynamiques suivantes.

Lorsque Maude entend crier Jacquelin depuis une classe voisine (M6.1), elle accourt pour intervenir. Ce qu'elle ne sait pas encore, c'est qu'il y a eu un vol de chocolat dont Jacquelin a été témoin. Arrivée sur les lieux, Maude est déjà convaincue que c'est lui le fautif : *c'est lui que j'entendais crier et que je voyais bouger; moi, dans ma tête, j'étais certaine que c'était lui le coupable*. Elle laisse partir les deux autres élèves impliqués dans l'affaire, dont le voleur lui-même, ce qui fait vivement réagir Jacquelin : *il ne voulait pas s'asseoir et se calmer. Il était debout, tapait du pied, disait qu'il n'avait rien fait. Ce fut la crise d'hystérie!* Maude va alors ***exercer une pression dans la transaction en insistant sur une limite à ne pas dépasser*** (maxime secondaire). Elle ne réalise pas, à ce moment précis, qu'elle heurte, chez lui, des valeurs importantes : *c'est un petit gars qui veut que tout soit juste, que tout soit égal. Pour lui, le vol de chocolat, c'était terrible; pour lui, j'avais été très injuste*. Les réactions de Jacquelin s'accompagnent de convulsions (*grimaces, tics*) qui laissent l'impression à la débutante qu'il lui *manque de respect*. Lorsque Maude aura, plus tard, la confirmation de son erreur quant à la culpabilité de Jacquelin, cela fera entrer la transaction dans deux autres dynamiques de restructuration, en concomitance : d'abord une dynamique de confrontation de la cohérence, c'est-à-dire que Maude, en

cherchant à faire voir une limite à Jacquelin, va réaliser qu'elle a dérogé à son propre principe de justice (M6.2); ensuite dans une dynamique de mise en péril de l'intégrité, c'est-à-dire qu'en raison de son erreur constatée, elle est contrainte à une réparation qui exige de restaurer le sens autour de son principe de justice sans projeter, toutefois, un reflet défavorable à Jacquelin quant à sa dignité d'enseignante (M6.3). La situation va se résoudre dans cette concomitance entre les deux autres dynamiques de restructuration.

Laurence a du mal à saisir la nature des tensions qui perturbent les élèves et qui minent le climat de la classe (situation 2) : *c'est des clans qui se font et se défont...* Elle ne sait pas très bien comment les aider, jusqu'au jour où quelques élèves soumettent ce problème au Conseil de coopération. Laurence **saisit ce point d'ancrage**. Elle va **exercer une pression dans la transaction** pour fonder sa vie en classe conçue comme une vie en société (maxime principale) en **insistant sur son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève** (maxime secondaire) par le biais de plusieurs activités et interventions : *slogans, activités de savoir-vivre, comparaisons avec la vie*. Laurence veut faire voir le sens de sa maxime principale : *ce que je veux, c'est que vous voyiez que vous êtes capables de faire des affaires ensemble*. Lorsque l'agressivité des élèves atteint un sommet envers Diana, Laurence **se saisit**, à nouveau, **de ce point d'ancrage** et **insiste sur son rôle d'adulte censé protéger cette élève** (maxime secondaire) : elle profite de l'absence de Diana à l'école pour **agir sur la perception** des élèves de la classe et leur « faire voir » la situation de ce point de vue empathique qui est le sien : *qu'est-ce qu'on fait? On la laisse de même? Et si c'était toi qui avais un problème? C'est dur de se faire dire » plus jamais on ne sera tes amis » : aimerais-tu ça, toi?* Mais c'est lors d'une crise subséquente que Laurence réalise que la réceptivité de ses élèves a changé. Elle ne peut plus exercer une pression dans la transaction par le biais de son rôle d'adulte censé savoir: *quand je fais ça, les élèves sont fâchés après de s'être fait chicaner*. Ce que saisit la débutante, c'est que la transaction est entrée dans une autre dynamique, une dynamique de confrontation de la cohérence : lorsqu'elle exerce son rôle d'adulte (maxime

secondaire) pour protéger Diana, les élèves perçoivent qu'ils ne sont pas traités sur le même pied (maxime secondaire). La situation va se résoudre dans cette deuxième dynamique de restructuration.

Enfin, on se souviendra du petit Émile (F5.2, F5.3), un élève que Frédérique n'arrive pas à motiver à l'apprentissage (maxime principale). Avec cet enfant, elle *conjugue entre elles toutes ses maximes secondaires* pour réussir l'enracinement, mais aucune, seule ou conjuguée, n'opère efficacement. À travers cette situation, Frédérique va découvrir le caractère paradoxal de l'enracinement lorsque l'une des maximes secondaires en particulier (rester attentive aux besoins de l'élève) produit l'effet contraire à celui voulu par la maxime principale (motiver l'élève à l'apprentissage) : plus Frédérique est attentive aux besoins d'Émile, moins elle arrive à faire naître le goût d'apprendre chez lui. Tout le cadre de la débutante touche à sa propre limite et un retard est devenu inéluctable chez Émile (facette pragmatique de l'enjeu). La transaction entre alors dans la troisième dynamique, une dynamique de mise en péril de l'intégrité¹²⁵.

2.2 La dynamique de confrontation de la cohérence : un rapport d'incompatibilité entre deux maximes secondaires

Avec la première dynamique de restructuration, nous avons présenté trois fonctions assumées par deux des composantes du cadre (ou faisceau dispositionnel) : la maxime principale et les maximes secondaires. La maxime principale a été conçue

¹²⁵ Dans les situations difficiles soumises aux échanges, il arrive que les trois logiques transactionnelles soient présentes, c'est-à-dire qu'au-delà de l'effort d'enracinement (conduite à tenir), le propos du récit se situe à un point où se jouent, en concomitance, un dilemme et un risque : les situations 3, 4 et 6, chez Maude, en constituent des exemples. Dans ce cas, nous avons forcé un « décollage » entre les trois logiques de restructuration qui se trouvaient « imbriquées » l'une à l'autre, à la fois pour la clarté des situations reconstruites au troisième chapitre, mais aussi pour celle du propos interprétatif entourant chacune des dynamiques, dans le présent chapitre. Dans cette thèse, donc, nous abordons, en soi, chacune des trois dynamiques de restructuration que la théorisation ancrée aura mises en lumière, mais sans les traiter dans ce lien de « concomitance » qui caractérise parfois certaines situations qui en sont investies. Il y a là une limite que nous avons choisie en raison de l'interprétation déjà volumineuse; néanmoins, nous y voyons une suite fertile à explorer en recherche, dans la continuité de cette thèse.

comme une disposition générique qui émerge à l'univers de référence de la débutante comme une « réponse de sens » qui la « dispose » face aux défis perçus de son insertion et catalyse d'autres dispositions, dites spécifiques (maximes secondaires), pour en incarner l'intention au cœur de cette expérience d'insertion: d'où sa fonction unificatrice générant le faisceau de dispositions partant duquel la débutante transige son expérience. Cette réponse et le sens dont elle est porteuse constitue le critère qui satisfait à l'enracinement et en ce sens, la maxime principale assure aussi une fonction de régulation sur les maximes secondaires. Enfin, les maximes secondaires ont une fonction propensive à l'enracinement : elles disposent spécifiquement la débutante à mettre en œuvre, dans les situations difficiles de l'expérience d'insertion, l'intention posée par la maxime principale.

Dans ce qui suit, nous verrons que les maximes secondaires, en tant que dispositions spécifiques, assument aussi la fonction d'assurer une cohérence à travers l'enracinement, une fonction que contrôle la maxime principale à travers son rôle de régulation. Cette question de la cohérence, et le lecteur l'aura remarqué, est implicite à travers l'énoncé du rapport qui caractérise cette deuxième dynamique de restructuration, un rapport d'incompatibilité entre deux maximes secondaires.

2.2.1 Les maximes secondaires comme reflet de la cohérence

Le rapport d'incompatibilité qui se soulève parfois entre certaines maximes secondaires du faisceau laisse entendre qu'en soi, ces maximes se caractérisent par une certaine compatibilité entre elles. On peut penser, en effet, que si la maxime principale agit comme un principe unificateur regroupant les maximes secondaires susceptibles de l'incarner, c'est qu'il existe, d'emblée, une certaine homogénéité entre ces maximes secondaires puisqu'elles ont toutes pour fonction d'opérer la maxime principale. On se souvient que cette intention exprimée par la maxime principale à l'égard de l'expérience d'insertion est tournée vers l'élève, elle s'adresse à l'élève dans les interactions quotidiennes; cela signifie que les dispositions

spécifiques du faisceau dispositionnel (les maximes secondaires) se spécifient en tenant compte de cette conception de l'élève. Métaphoriquement, nous pourrions dire qu'à l'égard de l'enracinement de la maxime principale au sein de la transaction expérientielle, cette conception de l'élève agit comme un ciment qui lie entre elles toutes les pierres d'une fondation de sens que la débutante « coule » dans son expérience d'insertion et qu'elle puise à la carrière de ses fondements. Chaque pierre est une maxime secondaire en provenance de la carrière correspondant à l'univers de référence de la débutante, avec ses méta-dispositions; et aucune pierre ne peut tenir en place sans ce ciment (conception de l'élève) qui donne sa pertinence et sa cohérence à la fondation.

Cette cohérence, qui lie entre elles les maximes secondaires, reflète celle qui existe au sein de l'univers de référence chez la débutante : « la ressemblance objective des dispositions regroupées sous une même disposition générique doit reposer sur une propriété objective des univers [de référence] à l'intérieur desquels ces dispositions se sont formées » (Bourdieu, 2002, p. 104). Cela contribue, d'ailleurs, à cet air de famille qui caractérise entre elles les dispositions du faisceau et leur confère une sorte d'identité; nous avons brièvement abordé cet aspect précédemment. Mais ce qu'il importe de souligner, ici, c'est qu'à travers l'effort d'enracinement, cette cohérence de l'univers de référence de la débutante n'est jamais « finie » : elle demeure sans cesse à construire et à reconstruire pour convenir aux multiples situations de ce domaine particulier de la toute première année d'enseignement. En d'autres mots, l'homogénéité qui lie entre elles les maximes secondaires lorsqu'elles s'enracinent au service de la maxime principale ne procède pas d'une qualité déjà donnée; lorsqu'elles s'incarnent pour opérer la maxime principale, les maximes secondaires doivent s'arrimer les unes aux autres pour bien convenir aux circonstances en même temps qu'à la maxime principale et, avec elle, implicitement, la conception de l'élève. La cohérence se conçoit ainsi, en termes de complémentarité des maximes secondaires, mais aussi en termes de circonstancialité : et pour peu que l'une des maximes secondaires ne puisse plus s'incarner en raison de

circonstances particulières, le caractère homogène du faisceau s'en trouvera compromis. La situation 3, chez Laurence en constitue un exemple éloquent.

Depuis plus d'un mois, Laurence tente, par plusieurs moyens, d'inciter Colin à *faire ses devoirs* (L3.2); sans résultat. Colin continue de donner *le minimum d'effort*. Avec cet élève, Laurence ne sait plus comment jouer son rôle d'adulte sachant ce qui est bon pour l'élève (maxime secondaire). Bientôt, elle doit préparer les bilans d'apprentissage servant au classement des élèves en vue de leur entrée au secondaire. Laurence établit ces bilans sur la base des travaux que les élèves réalisent au fil des jours et des semaines. Mais comme *il lui manque près de la moitié des travaux* de Colin, elle se demande ce qu'elle doit faire avec son bilan. Colin ne mérite pas *d'avoir A ou B pour des travaux qu'il n'a pas faits*, mais Laurence est consciente que le classement doit reposer sur des capacités réelles et non sur l'effort fourni. La situation entre dans une dynamique de confrontation de la cohérence : il y a dilemme. Laurence ne peut pas faire respecter son principe d'un privilège à l'effort (ici, une bonne évaluation) en évaluant Colin « à la baisse » dans son bilan pour le secondaire; elle n'arrive pas non plus, par le biais de son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève (maxime secondaire), à l'inciter à des efforts pour obtenir une bonne évaluation; enfin, c'est cette impossibilité où elle se trouve de faire respecter son principe d'un privilège à l'effort qui cause préjudice aux autres élèves (eux, doivent *faire leurs travaux* pour mériter une bonne évaluation) et installe une incohérence à traiter dans la situation.

Dans le contexte transactionnel, le sens n'est pas unidirectionnel, mais intersubjectif; l'environnement social réagit aux efforts d'enracinement, il retourne un message de réception ou de résistance et peut même demeurer « insensible » au contrôle réflexif de la débutante. Dans le passage à l'action, lorsque le sens doit se spécifier pour s'enraciner dans l'expérience immédiate, la cohérence qui caractérise l'univers de référence chez la débutante n'est plus aussi « limpide » sur le plan de l'expérience, la débutante n'arrive pas nécessairement à faire converger ses efforts

pour (re)produire cette cohérence sur le plan externe de l'expérience. Cette incohérence, lorsqu'elle apparaît, conduit la débutante à prendre conscience que le sens qu'elle cherche à promouvoir pour enraciner son contrôle réflexif n'est pas celui que perçoivent les autres acteurs. Ce décalage entre le sens qu'elle promet et celui qui est perçu l'incite alors à s'intéresser à l'une et l'autre de ces significations et à les « peser », si l'on peut dire : quel est cet écart qui exprime que mon comportement n'est pas interprété par les autres tel que je le mets en œuvre? Elle se projette dans la perspective des autres acteurs pour regarder la situation de leur propre point de vue et tenter de saisir comment ils l'interprètent. Elle met ainsi en dialogue, en négociation, ces deux sources de significations pour rétablir son contrôle réflexif sur le plan d'une cohérence externe. Cet effort réflexif « entre soi et autrui » (Kaufmann, 2004) n'est pas spéculatif, mais investi d'un but bien précis, celui de trouver le chemin de l'enracinement dans cette situation résistante; et ce chemin passe par une régulation de la propension des maximes secondaires¹²⁶.

Ces incohérences externes où la débutante réalise que le sens qu'elle promet n'est pas celui perçu par les autres acteurs de son expérience mettent parfois en question l'homogénéité de ce qui fonde le sens chez elle : nous parlons alors, ici, d'une cohérence interne. Autrement dit, le sens des maximes, soumis à l'incarnation, n'est plus « intact », tel qu'il est conçu aux yeux de la débutante; le sens est « altéré » à travers la propension des maximes secondaires et au regard de l'interprétation qu'en font les autres. En certaines circonstances, les maximes secondaires deviennent nettement incompatibles entre elles, nuisant à l'opération de la maxime principale.

¹²⁶ Cette dimension intersubjective de la réflexion est déjà présente dans la logique d'enracinement et permet, d'ailleurs, de réussir cet enracinement; mais elle demeure à un niveau tacite, logée au cœur de la conscience pratique et n'émergeant pas à la conscience discursive. Comme nous nous sommes intéressée aux situations difficiles, c'est-à-dire les situations pour lesquelles l'enracinement se révèle particulièrement ardu, nous n'avons pas d'accès à la réflexion-dans-l'action telle qu'elle a lieu au sein de la logique d'enracinement, mais il ne faut pas en déduire qu'elle n'existe pas. Nous avons accès à la réflexion-dans-l'action au sein des deux autres logiques transactionnelles. Quand la débutante soumet sa réflexion à la mentor, cette réflexion est déjà dans la logique de rétablissement ou de préservation : c'est un accès « indirect » que nous avons, dirions-nous, à la logique d'enracinement.

Ces incompatibilités incitent la débutante à un effort réflexif « entre soi et soi » (Kaufmann, 2004); le chemin de l'enracinement passe alors par une négociation entre ces sources de sens, dans l'univers de référence de la débutante, qui se confrontent dans l'expérience transactionnelle et qui font osciller la propension des maximes secondaires.

Ce sont précisément ces incompatibilités qui font passer la transaction d'une logique d'enracinement du contrôle réflexif à une logique de rétablissement de ce contrôle; il faut rétablir le contrôle réflexif qui se trouve soudainement déstabilisé par l'incompatibilité que les circonstances font apparaître entre deux maximes secondaires. Dans cette dynamique de confrontation de la cohérence du cadre, toute l'attentivité de la jeune enseignante est mobilisée autour de ces incohérences, externes et internes, qu'il faut rétablir pour pouvoir enraciner la maxime principale. Ce qui se transige l'est dorénavant en fonction d'un critère de concordance qui repose sur une conscience « accrue » et « vigilante » de la part de la débutante à l'égard de ce qui est promu et ce qui semble en être perçu. Ce mécanisme de régulation s'inscrit dans la continuité du critère d'entendement : Kaufman (2004) dirait que si la logique d'enracinement reflète l'univers de référence chez la débutante, ce reflet devient réflexion dans la logique de rétablissement, car la débutante est invitée à réfléchir autour de cette cohérence implicite dont elle est porteuse et que l'expérience vient tout à coup problématiser.

2.2.2 Négocier le sens, quitte à arranger un compromis dans la transaction

C'est souvent la propensivité de l'une des maximes secondaires qui contribue à mettre en lumière, dans l'expérience, l'incompatibilité entre deux maximes secondaires du faisceau, faisant entrer la transaction dans une dynamique de confrontation de la cohérence. Avec cette dynamique et la logique de rétablissement qui la caractérise, ce sont d'autres mécanismes du contrôle réflexif qui émergent et raffinent l'effort d'enracinement. La débutante nous donne alors à voir une véritable

intelligence pratique (Ryle, 1978) où elle délibère à travers une conversation réflexive et trace le chemin de la résolution de ses dilemmes, en fonction des critères implicites que soulève cette problématisation. Pour maintenir la cohérence de son expérience, la débutante va chercher à *arranger un compromis dans la transaction* afin que l'actualisation des maximes secondaires puisse, malgré les circonstances, converger vers le sens entendu par la maxime principale. Il s'agira souvent, et dans un premier temps, de rétablir la cohérence sur le plan externe de l'expérience, c'est-à-dire cette cohérence qui se perçoit aux yeux des autres acteurs. Dès qu'elle est consciente que les autres acteurs la perçoivent comme étant « incohérente », la débutante est contrainte obligatoirement à ce que Goffman appelle un échange réparateur (Goffman, 1973) : il faut à tout prix rétablir l'incohérence, car si elle persiste à maintenir cette ligne de conduite erronée, la jeune enseignante court le risque d'aggraver le reflet déjà défavorable qu'elle projette d'elle-même dans la transaction et de susciter des résistances et des oppositions qui finiront par nuire à l'enracinement¹²⁷. Ce travail de restauration de la cohérence sur le plan externe constitue, pour la débutante, une occasion de réapprécier le caractère homogène de ce qui la dispose à l'agir, d'articuler entre elles les significations qui sont promues dans les situations, de « peser » le sens plus particulier de l'une ou l'autre des maximes secondaires : autrement dit, il y a une occasion et un potentiel, dans les dilemmes que rencontre la débutante, de réviser sa propre cohérence. En ce sens, lorsqu'une incohérence externe déstabilise la cohérence interne du faisceau, cela est propice à un apprentissage riche et émancipateur; l'arrimage aux circonstances se renouvelle et se précise selon un raisonnement davantage introspectif. Toutefois, nous avons constaté,

¹²⁷ Les incohérences soulevées touchent souvent un aspect éthique de l'agir professionnel avec lequel de nombreux enseignants, stagiaires comme débutantes, sont aux prises dans l'apprentissage de cet agir. La plupart des dilemmes qui confrontent nos enseignantes débutantes, dans cette étude, touchent cet équilibre délicat qu'il faut savoir maintenir entre les besoins et les intérêts perçus des uns et des autres : comment tenir compte du bien-être d'un élève sans perdre de vue celui de tout le groupe d'élèves et sans se mettre en porte-à-faux aux yeux du groupe? Comment satisfaire les besoins des élèves en difficulté d'apprentissage sans perdre de vue ceux des élèves plus performants? Il y a définitivement là une zone fertile à exploiter en formation initiale et continue auprès des jeunes enseignants.

comme on le verra d'ailleurs, que la cohérence interne chez nos débutantes ne se laisse pas si facilement approcher.

Pour rétablir la cohérence et arranger un compromis dans la transaction lorsque survient un dilemme, Maude et Laurence font toutes deux *appel à une troisième maxime secondaire* dans leur raisonnement; l'introduction de cette troisième maxime contribue à résoudre le dilemme et à contrer l'incompatibilité qui se dresse entre les deux premières. Cela témoigne d'un effort réflexif pour rétablir le sens et « négocier » un nouvel arrimage entre les liens qui sont censés rendre homogène l'enracinement. Nous verrons comment il est difficile, pour Maude, d'examiner ces arrimages en raison d'une logique concomitante de préservation. Nous nous attarderons ensuite aux dilemmes de Laurence et, entre autres, à cette façon particulière qu'elle a parfois de *masquer une maxime secondaire* pour mieux les résoudre. Enfin, on observera les deux seuls dilemmes de Frédérique et notamment, celui où elle prend l'initiative de *sortir le dilemme de son contexte* pour le « dissoudre ».

2.2.2.1 *Les compromis chez Maude.* Chez Maude, tous les dilemmes soulevés (M3.2, M4.2/M4.4 et M6.2) sont initiés par la maxime secondaire la plus propensive qui, en s'incarnant avec intensité, vient heurter une autre maxime secondaire, toujours la même : chez Maude son assurance d'être juste avec tout le monde est souvent confrontée par la nécessité qu'elle perçoit de faire voir une limite à l'élève. En effet, en cherchant à faire voir une limite à Nathan *par la perte de jetons*, celui-ci interprète qu'elle a *des préférences, des chouchous* (M3.2); dans une autre situation (M4.2/4.4), c'est la crainte constante que le climat dégénère si les élèves ne voient pas la limite (ils sont *très difficiles à gérer*) qui incite Maude à délaissé ses engagements à l'égard des *activités* qu'elle annonce *en arts plastiques et en sciences humaines*, projetant ainsi une impression d'injustice aux élèves; enfin, lorsque Jacquelin est témoin d'un vol de chocolat, c'est la nécessité de lui faire voir une limite (*j'étais certaine que c'était lui le coupable*) qui conduit la débutante à commettre une injustice à son égard (M6.2). Pour résoudre ces dilemmes, Maude fait *appel à une troisième maxime*

secondaire, toujours la même, qui manifeste son engagement à décider pour le bien de tout le monde. De cette maxime secondaire, il faut bien voir que c'est la dimension autoritaire (Je décide pour le bien de tout le monde) qui est convoquée pour résoudre le dilemme. La double constitution de cette disposition spécifique permet à la débutante de se tirer d'affaire et d'*arranger un compromis dans la transaction* qui soit satisfaisant pour elle: elle permet, à l'externe, de rétablir sa cohérence d'enseignant qui se revendique de prendre des décisions pour le bien des élèves; par ailleurs, et en dernier recours si l'autre maxime (faire voir une limite) n'y parvient pas, la maxime « Je décide » pour le bien de tout le monde assure et consolide le maintien d'une discipline de fer.

Les trois dilemmes de Maude sont concomitants à une logique de préservation, ce qui contraint la débutante à les résoudre non pas en négociant la cohérence de ses sources de significations entre elles (cohérence interne), mais seulement dans cette optique où il faut préserver sa discipline de fer (maxime principale) et sa dignité d'enseignante (facette identitaire de l'enjeu). À un niveau tacite, Maude est consciente qu'il y a incohérence, puisqu'elle le nomme explicitement : *ça ne se peut pas, ça m'a dérangée, c'est un non-sens!* relate-t-elle à propos de la réaction de Nathan, par exemple. Elle saisit le caractère singulier de ce qui se passe et la contrainte dans laquelle elle se place elle-même à travers les décisions qu'elle prend : *c'est rare que les élèves de cet âge-là se mettent à pleurer* (M3.2); *ce n'est pas juste pour ceux qui sont corrects* (M4.4); *oui, peut-être que je n'ai pas été juste* (M6.2). Mais il y a une discipline de fer à préserver, de sorte que jamais la débutante ne va entrer dans l'examen plus minutieux, et la négociation que cet examen supposerait, de ce qui suscite l'émergence de ses dilemmes; cette cause est en lien avec la nécessité immuable de faire voir une limite à l'élève et c'est précisément sur cette maxime secondaire que repose, pour beaucoup, l'enracinement d'une discipline de fer.

2.2.2.2 *Les compromis chez Laurence.* Contrairement à Frédérique et à Maude qui vont apprendre à doser l'enracinement à travers la troisième et prochaine dynamique de restructuration, une bonne part de l'apprentissage expérientiel imbriqué au propos de Laurence se réalise à travers la présente dynamique de confrontation de la cohérence; c'est pourquoi nous nous y attarderons davantage dans ce qui suit. Dans les extraits proposés, Laurence y explore ses dilemmes, à la fois sur le plan externe et interne de l'expérience. Cette débutante est incontestablement celle de nos trois participantes dont le propos méticuleux et soucieux du détail nous aura permis de découvrir cette dynamique de confrontation de la cohérence, une dynamique que nous avons pu, par la suite, retracer chez nos deux autres participantes.

La maxime secondaire la plus propensive, chez Laurence, concerne sa disposition à agir en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève. Dans toutes les situations soumises aux échanges, la propensivité de cette maxime, mais parfois aussi son caractère « inopérable » en certaines circonstances, vont induire une désarticulation dans l'enracinement conduisant à des incohérences avec l'une et l'autre des maximes secondaires : l'engagement à traiter tout le monde sur le même pied et la certitude qu'un privilège se mérite par l'effort. Voyons comment se joue la logique de rétablissement, chez Laurence, dans cette deuxième dynamique de restructuration de l'expérience.

Laurence réalise que son rôle d'adulte qui protège Diana (maxime secondaire) projette une impression de favoritisme auprès des autres élèves (L2.4) qui la met en porte-à-faux par rapport à son engagement de traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire). Sensible à ce message d'injustice qu'elle ne veut pas projeter, Laurence « retient » sa propensivité; elle n'acceptera pas, d'emblée, la modalité suggérée par la psychoéducatrice (*féliciter les bons gestes*) visant à faciliter l'intégration de Diana dans le groupe. C'est en faisant *appel à son principe d'un*

privilège (ici, une félicitation) mérité par l'effort que Laurence rétablit l'incohérence externe qui caractérise son dilemme, car si on exige de Diana un réel effort, si on la *félicite pour un effort relationnel*, les élèves ne pourront plus y voir de favoritisme de sa part. Lorsqu'une crise éclate entre les élèves et Diana (L2.5/2.6), quelque temps plus tard, les circonstances ont changé. Les élèves réagissent de plus en plus négativement face à sa disposition d'agir en tant qu'adulte qui protège Diana, une disposition qui alimente l'impression qu'elle ne traite pas tout le monde sur le même pied (maxime secondaire). Il faut bien voir qu'à ce point de la situation, toutes les maximes secondaires sont devenues « inopérables » par les circonstances : aux yeux des élèves, Laurence ne traite pas tout le monde sur le même pied, elle ne peut faire jouer librement son rôle d'adulte pour protéger Diana sans alimenter cette impression défavorable et, enfin, elle ne peut plus, comme précédemment, faire appel à son principe d'un privilège mérité par l'effort pour rétablir la cohérence, car les élèves expriment clairement qu'ils *ne veulent plus faire d'efforts pour Diana parce qu'elle n'en fait pas*.

Avec la personne mentor, Laurence examine sur quoi repose sa cohérence interne, c'est-à-dire qu'elle interroge sa disposition à agir en tant qu'adulte censée savoir au regard de l'impact de cette disposition sur son impartialité prétendue (traiter tout le monde sur le même pied) : *est-ce que j'ai des œillères parce que je l'aime bien? Est-ce que je ne me rends pas compte qu'elle dérange les autres?* La débutante est consciente qu'une part de l'impression défavorable qu'elle suscite par son rôle d'adulte tient à un préjugé collectif envers Diana qui préexiste à son embauche à l'école. Pour tenter à nouveau de désamorcer ce reflet négatif auprès des élèves, et compte tenu que toutes ses maximes secondaires sont difficiles à opérer, Laurence va *arranger un compromis dans la transaction* en usant d'une stratégie où elle va *masquer sa maxime secondaire* d'une adulte qui protège Diana, c'est-à-dire qu'elle trouve le moyen de la rendre « invisible » aux yeux des élèves. Elle y arrive par le biais d'un jeu (*le jeu de l'ange*) qui favorise, implicitement, l'intégration de Diana au sein du groupe; à travers ce jeu, les élèves ne « voient » plus ses efforts pour protéger

Diana, ce qui rétablit l'incohérence externe. Mais derrière ce jeu, Laurence exerce son rôle d'adulte en vertu d'une maxime masquée!¹²⁸

Ce qui soulève le dilemme, avec Colin (L3.2), c'est que Laurence ne peut promouvoir son principe d'un privilège à l'effort (maxime secondaire) : l'effort consenti, dans ce cas du classement pour le secondaire, ne peut pas être méritoire du privilège d'une bonne évaluation. Colin le sait, et avec lui, Laurence a épuisé sa disposition à agir en tant qu'adulte censé savoir comment l'inciter à faire ses devoirs. Cette impossibilité à jouer son rôle d'adulte, ici, risque d'induire une incohérence externe à l'égard de sa disposition à traiter tout le monde sur le même pied : *les autres vont finir par arrêter de faire leurs devoirs, eux aussi*. Le seul moyen de rétablir cette incohérence externe, c'est de *forcer Colin à faire ses devoirs*. En réflexion avec sa personne mentor, Laurence est séduite par *les devoirs alternatifs*; cette solution lui permet de jouer subtilement son rôle d'adulte incitant Colin à faire ses devoirs, c'est-à-dire, ici encore, de *masquer sa maxime secondaire* aux yeux de Colin et de rétablir l'incohérence externe face à tous les élèves : *les autres ne pourraient pas dire qu'il ne fait pas ses devoirs*. Mais c'est à un niveau de cohérence interne que cette solution ne respecte pas l'intégrité de la signification dont la débutante investit son principe d'un privilège à l'effort : *l'effort, on le fait pour avoir quelque chose de « le fun »* (plaisant). Et la débutante en prend conscience pendant l'enregistrement de l'entretien, « sous nos oreilles », pourrions-nous dire : *Ah, c'est bon ça!* [silence]... *sauf que c'est un plaisir pour lui de faire ça...* L'incohérence interne soulevée par cette solution qui vise à rétablir l'incohérence externe ne permet plus d'***arranger un compromis dans la transaction***.

¹²⁸ Ce qui se profile chez Laurence renvoie à une stratégie sociale qui consiste à utiliser la feinte ou la dissimulation sur le plan symbolique pour contrer toute interprétation indésirable quant à ce qu'elle cherche à enraciner. Nous reviendrons, dans la troisième et dernière dynamique de restructuration, sur cette stratégie très spécifique à Laurence et que nous avons appelée la « parade ».

Enfin, un dernier dilemme chez Laurence émerge sous le poids de l'enjeu (L5.2/5.3), c'est-à-dire que la débutante est éveillée à sa propre incohérence lorsqu'elle est témoin qu'un parent remet en question la décision de la directrice de l'école de punir son enfant. L'incident interpelle Laurence qui a elle-même puni l'un de ses élèves récemment; cet événement lui fait réaliser que son intervention pourrait prêter flan à la critique de certains parents. C'est la peur de voir son espace de gouvernance envahi qui l'incite à réfléchir à la cohérence des conséquences qu'elle donne à ses élèves, en les jugeant comme des signes, des messages « agis », susceptibles d'être interprétés défavorablement par les parents de ses élèves. Elle réfléchira donc, avec sa mentor, à ce qui relève d'une conséquence « cohérente » aux écarts de conduites des élèves, autant sur le plan interne (*une conséquence appropriée a rapport avec ce que fait l'élève, ça amène l'enfant à comprendre les choses de la vie en société; maxime principale*) que sur le plan externe (*une conséquence appropriée est annoncée avant, à tout le monde et je serais capable de la justifier*).

À travers tous ces dilemmes, Laurence a d'abord appris à réguler sa maxime la plus propensive, celle qui la dispose en tant qu'adulte censée savoir ce qui est bon pour l'élève. D'abord en vertu d'une cohérence sur le plan externe de l'expérience, où elle fut constamment soucieuse que les élèves ne puissent prêter un sens inattendu à sa conduite. Dans la crainte que les messages d'injustice ou d'iniquité puissent briser l'enracinement de la maxime principale, elle a tantôt cherché à freiner ses élans, tantôt cherché d'autres manières d'incarner son rôle d'adulte, tantôt, encore, elle s'est ingénieusement exercée à masquer son rôle d'adulte censée savoir, pour la soustraire aux yeux des élèves et ainsi, contourner cette contrainte de cohérence. Mais à travers tous ces dilemmes, Laurence a eu aussi de nombreuses occasions d'interroger sa cohérence sur le plan interne. Elle a pu mettre en négociation, l'une avec les autres, ses trois maximes secondaires pour en explorer la complémentarité. Elle a aussi cherché à les faire convenir, chacune et toutes ensemble, au caractère singulier de chaque situation, explorant ainsi leur circonstancialité.

On aura remarqué que l'incohérence perçue sur le plan externe ne suffit pas nécessairement à susciter une prise de conscience à l'effet d'une incohérence sur le plan interne; un « embryon de dilemme » peut prendre forme au cœur de l'enracinement sans que n'émerge ce dilemme et, avec lui, la possibilité de mettre en négociation les sources de signification qui permettent à la débutante de lire sa réalité. Ce sont là, malheureusement, des opportunités d'apprentissage qui demeurent dans l'ombre. Chez Laurence, ces opportunités n'ayant pas été saisies au cœur des dilemmes renvoient principalement à la notion de l'effort à fournir pour se mériter un privilège, une notion proprement au cœur de sa cohérence d'enseignante; les dilemmes de cette débutante, on l'aura remarqué, ont fréquemment eu un lien avec ce principe d'un effort à fournir. Le fait que la débutante y associe certaines sortes de privilèges est à la source d'une désarticulation lorsque vient le temps de l'enracinement de ce principe, une désarticulation par rapport aux autres maximes. C'est le cas lorsque Laurence associe la récompense couronnant un effort à fournir à une bonne évaluation (L3.2), lorsqu'elle estime que l'effort implique nécessairement une part de sacrifice et de non-plaisir (L3.2), lorsqu'elle juge non-nécessaire que l'effort se méritant un certificat soit souligné chez tous les élèves : *s'il fallait que j'en donne toujours à ceux qui font des efforts, ça serait tout le temps les mêmes. Aussi bien ne pas le faire* (L1.4).

Il y a eu souvent des occasions de réfléchir à l'incohérence interne que cette notion de l'effort suscitait dans son lien étroit avec le privilège en découlant et qui est proprement au cœur de sa conception d'une vie en classe conçue comme une vie en société. Ainsi opérée, cette maxime secondaire d'un privilège se méritant par l'effort est devenue fréquemment incompatible avec cet autre engagement où il faut traiter tout le monde sur le même pied, ce qui a sans cesse ouvert la porte à des interprétations indésirables, tant de la part des élèves que de celle des parents, comme nous le verrons avec la troisième dynamique de restructuration.

2.2.2.3 *Les compromis chez Frédérique.* Voyons comment se passe, chez Frédérique, cette dynamique de confrontation de la cohérence. D'entrée de jeu, il faut souligner que Frédérique se retrouve souvent dans un contexte où elle doit freiner sa propension déjà aiguisée à faire la différence (maxime secondaire) pour éviter l'émergence d'une incohérence à ses efforts. En effet, une logique de préservation est à l'œuvre à travers ce souci constant, dans presque toutes les situations, d'éviter un retard aux élèves qui nuirait à son image de compétence; nous y reviendrons explicitement à la section suivante, notamment pour montrer que sous l'effet de cette pression constante, et en cherchant continuellement à éviter que la transaction ne glisse vers un dilemme, Frédérique aura appris à « ajuster » le dosage de son enracinement. Cette débutante ne livre au propos des échanges que deux très brefs dilemmes, mais il faut bien voir, dans l'ensemble des situations, le potentiel qu'il y avait à ce que de nombreux dilemmes éclosent, des dilemmes qu'elle évite grâce à sa sensibilité au contexte. C'est le cas, par exemple, lorsqu'elle accélère le rythme en classe pour *sauver du temps* (F1.1/1.2): *on arrive, cinq minutes* pour défaire les sacs, je ramasse les feuilles et *on commence!* Réalisant que son insistance à faire une différence (maxime secondaire) la conduit à négliger les besoins des élèves (maxime secondaire), elle relâche la pression, rétablissant la cohérence entre ces deux maximes secondaires. Cet « embryon de dilemme » n'éclôt pas, comme tel, au discours, c'est-à-dire que Frédérique n'a pas besoin d'entrer dans une négociation du sens pour résoudre l'incompatibilité naissante entre les maximes secondaires; un simple réajustement en contexte aura suffi.

Cette logique de préservation toujours présente en fond de décor rend plus tangible, dans l'extrait F2.2, une incompatibilité entre deux maximes secondaires. D'emblée, Frédérique y envisage-t-elle d'*arranger un compromis dans la transaction*: entre son désir de faire la différence auprès des élèves en difficulté (maxime secondaire) et l'obligation de rester attentive aux besoins des élèves plus forts sur le plan scolaire (maxime secondaire), elle songe à mettre en place des

activités ludiques pour « occuper » ces derniers qui, alors, n'auraient plus besoin d'elle. Ici, le dilemme n'est pas abordé dans sa dimension interne, c'est-à-dire que la débutante négocierait entre les besoins scolaires des uns et des autres; en fait, Frédérique a déjà sa solution en tête pour résoudre l'incompatibilité des deux maximes et l'aurait probablement déjà mise en œuvre si ce n'avait été de *la présence* persistante d'un *père à la porte de sa classe*. Elle n'envisagera pas non plus comment elle pourrait, éventuellement, rétablir l'incohérence externe qui se poserait, aux yeux de ce père, avec la mise sur pied d'activités dites « occupationnelles »; Frédérique sait que pour ce père, c'est *l'approche-programme* qui compte, ce qui rend plus difficile de justifier que l'on « tienne occupés » les élèves plus doués sous prétexte de pouvoir mieux, ainsi, se consacrer à d'autres. Dans cet exemple, la possibilité de résoudre le dilemme est soumise à une logique de préservation qui met en péril son image de compétence aux yeux du père. Il est hors de question de prendre ce risque d'une incohérence externe; serait-elle ensuite capable d'agir sur la perception de ce père pour l'amener dans sa propre perspective (comme le font parfois Maude et Laurence avec les élèves)? Ce sont ces circonstances qui vont pousser Frédérique à *sortir le dilemme de son contexte* et à prévoir des ateliers de récupération sur l'heure du dîner.

Même si elle ne fournit pas d'indications claires à ce propos, Frédérique est habile à « faire passer » sa cohérence dans l'expérience, comme en témoigne la situation 4. On se souviendra de Mathieu, cet élève affecté par les attentions particulières que la jeune enseignante accorde à un autre élève connaissant de grandes difficultés de concentration. Frédérique se doute bien que Mathieu aimerait, lui aussi, recevoir ce qu'il perçoit être des marques d'attention. Il y a là les prémisses d'un dilemme : dans sa dimension externe, Frédérique réalise que sa propension à faire la différence avec certains élèves est perçue, par d'autres, comme une marque privilégiée d'attention; dans sa dimension interne, elle se demande si cette propension à faire la différence n'est pas, justement, de nature à susciter davantage de besoins avec lesquels elle devra ensuite composer : *ai-je créé un besoin pour Mathieu*? Dans sa conversation réflexive, Frédérique négocie le sens autour de cette obligation (ou

non) à rester attentive aux besoins des élèves dans la suite des choses : *je me suis dit qu'il ne fallait pas réagir à Mathieu... Ou bien je trouve une autre façon de lui donner de l'attention?* La débutante réussira finalement à résorber ce problème de cohérence externe, bien qu'elle ne nous livre pas comment elle y est parvenue. Ce qui est remarquable, toutefois, et d'autant plus qu'il s'agit d'une enseignante débutante, c'est qu'elle témoigne d'un équilibre qu'elle a su trouver entre les deux maximes secondaires incompatibles, un équilibre sur le plan interne de sa cohérence et qu'elle incarne désormais à travers le climat de différenciation qui règne dans sa classe. Elle a trouvé comme faire la différence avec les élèves en difficulté tout en restant attentive à leurs besoins particuliers : *ils sont habitués. J'ai plein d'élèves qui ont des choses spéciales.*

2.3 La dynamique de mise en péril de l'intégrité : un rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu

Jusqu'à présent, la maxime principale a été conçue comme une « réponse de sens », une intention pour faire face aux défis perçus de l'insertion. Les maximes secondaires expriment une propension à incarner cette intention, propension dont l'intensité peut varier d'une maxime à l'autre et selon les circonstances. D'autres énoncés participent aussi de la composition du cadre de la restructuration et y jouent une fonction importante à l'égard de cette intention posée par la maxime principale : nous parlons des facettes de l'enjeu. Contrairement aux maximes secondaires, ces facettes n'expriment pas des principes ou des valeurs qui animent la débutante; pourtant, il est indéniable qu'elles ont une fonction qui « dispose à l'agir ».

2.3.1 L'enjeu et ses facettes comme condition à l'action

Les facettes de l'enjeu sont deux modalités de la conscience pratique qui constituent des leviers au contrôle réflexif et nous verrons qu'elles ne concernent, en fait, qu'une seule et même condition (d'où l'idée d'un seul enjeu se présentant sous

deux facettes) : maintenir la transaction dans les limites de ce que l'acteur a la compétence (Giddens, 1987) de contrôler. Pour bien comprendre leur rôle au sein du faisceau dispositionnel, il faut se référer, ici, à une conception réflexive de la notion de disposition (Ogien, 2002). Selon cette conception, on comprend que les facettes de l'enjeu sont aussi des énoncés dispositionnels, mais d'un autre ordre : elles ne renvoient pas à des énoncés propensionnels, comme le sont les maximes secondaires, mais à des énoncés conditionnels, c'est-à-dire qu'elles sont exprimées comme les conditions que la débutante sent devoir respecter, au sein des situations, pour éviter de mettre en péril sa compétence d'acteur, celle sur laquelle repose l'intention posée par la maxime principale. Voilà qui distingue les fonctions respectives des dispositions-maximes et des dispositions-enjeu : les maximes secondaires, énoncées comme propension, permettent à la maxime principale de s'incarner à travers les conduites, tandis que les facettes de l'enjeu, énoncées comme condition, jouent un rôle de régulation sur ces conduites pour éviter de mettre en péril l'enracinement.

La première facette de l'enjeu, dite pragmatique, renvoie à la capacité chez la débutante de « sentir » ce qui contraint sa compétence d'acteur, c'est-à-dire ces limites au-delà desquelles elle n'est plus en mesure d'actualiser sa maxime principale. Cette capacité spécifique à saisir cette limite au cœur de l'action relève du contrôle réflexif et évite à la débutante de se mettre en péril dans la suite des choses. Dans les situations soumises aux échanges, chaque débutante fournit des indications quant à ce qui retient son attention et mobilise son énergie pour préserver l'actualisation de la maxime principale. Maude reste particulièrement attentive aux signes indiquant que le climat de la classe dérive vers un effet d'entraînement (facette pragmatique de l'enjeu) parce que lorsque ce phénomène se produit, elle perd ses moyens et voit sa discipline de fer paralysée (maxime principale). Laurence se préoccupe des intrusions répétées des parents qui envahissent son espace de gouvernance (facette pragmatique de l'enjeu) parce que ces intrusions risquent de corrompre le mode de vie en classe qu'elle préconise (maxime principale). Frédérique reste attentive à ce que ses élèves ne prennent aucun retard sur le plan scolaire (facette pragmatique de l'enjeu) parce

qu'un tel retard serait l'aveu qu'elle n'arrive pas à maintenir, chez eux, le goût d'apprendre (maxime principale).

La deuxième facette de l'enjeu, dite identitaire, renvoie à la capacité, chez la débutante, de « sentir » qu'elle obtient, des autres acteurs avec qui elle transige l'expérience, la reconnaissance nécessaire à exercer sa compétence d'acteur; cette capacité spécifique relève aussi du contrôle réflexif. Ainsi, chaque débutante est devenue rapidement « sensible » à cette image d'elle-même dans le regard des autres pour éviter, précisément, que la maxime principale ne soit contrainte ou mise en péril. Maude, par exemple, remarque que les comportements de certains élèves sont plus difficiles avec les enseignants non titulaires. Étant donné l'ambiguïté de son statut – elle n'est ni titulaire, ni suppléante, ni stagiaire – elle devient vite soucieuse de son image de légitimité (facette identitaire de l'enjeu) parce que si les élèves mettent en question la légitimité de son autorité, cela menacera sa discipline de fer (maxime principale). Face aux remises en question répétées de la part des parents à l'égard de ses choix, Laurence finit par saisir qu'à leurs yeux, elle ne possède pas la crédibilité nécessaire en tant qu'enseignante (facette identitaire de l'enjeu) pour imposer son mode de vie en classe (maxime principale). Quant à Frédérique, il se pose d'emblée, lorsqu'on lui confie les élèves de la classe de deuxième année, une condition majeure où il faut maintenir à tout prix la motivation des élèves à l'apprentissage (maxime principale) si elle veut faire la preuve de sa compétence en tant qu'enseignante (facette identitaire de l'enjeu); on se souviendra que c'est Dominique, une collègue de l'école dont elle craint le regard critique et évaluateur, qui enseignera à ces élèves l'année suivante.

Si l'expérience a permis de formaliser une intention (la maxime principale) pour répondre aux défis perçus de l'insertion (première dynamique de restructuration), cette expérience permet aussi, au sein de cette troisième dynamique de restructuration, de formaliser une image de soi dans le regard des autres, précisément pour faciliter l'actualisation de cette intention. L'image perçue de soi

dans le regard des autres constitue un levier important du contrôle réflexif, car en contrôlant son image telle qu'elle risque d'être perçue, on contrôle la transaction et donc, on assure la continuité de son expérience. L'image, c'est la reconnaissance d'autrui à son égard et c'est à travers cette reconnaissance pressentie que la débutante comprend qu'elle obtient la nécessaire latitude dont elle a besoin pour opérer sa maxime principale et assurer sa continuité dans l'expérience transactionnelle. L'actualisation de la maxime principale est donc tributaire de cette adhésion des autres acteurs aux significations qui sont promues dans le cours des choses; et cette adhésion tient pour beaucoup à une image qu'il faut veiller à entretenir aux yeux des autres.

Le seul moyen dont dispose chaque débutante pour entretenir une image de soi propice à l'opération de la maxime principale réside en sa propre compétence d'acteur. Il y a là un paradoxe particulier où le poids déjà présent de l'enjeu, dans sa facette pragmatique, s'intensifie avec la facette identitaire : alors qu'elles sont encore à apprendre à exercer cette compétence d'acteur et à éviter, notamment, de la mettre en péril, les débutantes font face à l'obligation de « tenir » une image qui exige quasiment qu'elles soient déjà « compétentes » à exercer cette compétence! Si Maude n'est pas capable de maintenir sa discipline de fer (maxime principale), comment peut-elle se revendiquer d'une légitimité en tant qu'enseignante aux yeux de ses élèves? Si Laurence n'est pas capable de défendre les assises pédagogiques et éducatives de sa vie en classe conçue comme une vie en société (maxime principale), de quelle crédibilité peut-elle se revendiquer en tant qu'enseignante aux yeux des parents? Si Frédérique n'est pas capable de maintenir un climat d'apprentissage suffisamment motivant pour ses élèves (maxime principale), de quelle compétence pourra-t-elle se revendiquer en tant qu'enseignante aux yeux de sa collègue Dominique?

Chaque débutante craint de ne pas être perçue telle qu'elle le voudrait, non dans une perspective narcissique, mais dans cette optique où l'impossibilité de

contrôler la façon dont les autres la perçoivent risque, en quelque sorte, d'entraver sa continuité. Chacune veille donc à projeter d'elle-même une image qui soit « propice » à l'exercice de sa compétence d'acteur; chacune agit en cherchant à éviter que les autres ne prêtent à sa conduite une interprétation inattendue qui mettrait en péril l'opération de sa maxime principale. L'esprit de cet effort repose sur ce que nous avons convenu d'appeler un critère d'eccéité¹²⁹. Le terme « eccéité » se retrouve dans certains propos de la philosophie scolastique où il renvoie à ce qui fait qu'un individu est lui-même, distinct de tous les autres. La notion d'eccéité apparaît aussi en référence au *Dasein* de Heidegger, grand philosophe allemand, où elle signifie « être-là » : pour Heidegger, l'individualité n'existe pas en soi, mais à la condition d'une inscription, d'une « présence » dans le monde. Cette idée, donc, d'un critère d'eccéité à la base du contrôle réflexif inhérent à cette troisième dynamique de restructuration veut rendre davantage tangible le désir de la débutante d'« être-là » au cœur de son expérience, d'« imprimer » sa présence, de faire sa propre inscription au sein des situations difficiles, notamment pour mieux en gérer l'imprévisibilité et pour réussir à préserver l'intégrité de sa maxime principale.

Dans son ouvrage intitulé *La mise en scène de la vie quotidienne*, Goffman (1973) explique comment tous les individus, dans leurs interactions sociales, cherchent à contrôler leur image dans le regard d'autrui. C'est l'art de la maîtrise des impressions : chaque individu, par ses comportements, réalise une « expression de soi » telle qu'elle va générer chez l'autre l'« impression de soi » qu'il souhaite produire. Ce mécanisme de contrôle, logé dans la conscience pratique de l'acteur, s'opère de manière intentionnelle, ce qui ne veut pas dire, précisera Goffman, que l'individu cherche intentionnellement à tromper les autres en projetant, par exemple,

¹²⁹ La notion d'eccéité, telle que nous la concevons ici, se distingue de celle du même nom que propose Garfinkel en ethnométhodologie. Pour Garfinkel, la singularité, en tant que propriété de la situation, est une modalité de tout ce qui est donné dans la situation et cette modalité se thématise à la fois en termes d'indexicalité et d'eccéité : « elle caractérise l'aspect toujours particulier, immédiat, contingent et limité, sous lequel les choses se présentent dans le cours d'une action » (Quéré, 2000, p. 158).

une image de lui-même qu'il n'est pas¹³⁰. Goffman dirait qu'il y a là tout un art du bon usage de la « face », c'est-à-dire de « l'appareillage symbolique utilisé habituellement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation » (Goffman, 1973, p. 29). La « face » est l'une des façons par laquelle l'acteur arrive à réguler le sens dont il désire « imprimer » la transaction. Pour l'enseignante débutante, comme pour tout acteur social, le contrôle de son image dans le regard d'autrui est un moyen d'assurer sa continuité en produisant chez l'autre une impression telle que celui-ci va interpréter la situation de manière similaire; la continuité est alors possible parce que tous les acteurs de la situation en ont une définition relativement commune.

Le contrôle de l'image est un aspect fondamental de l'apprentissage expérientiel; la débutante doit d'abord obtenir l'assentiment des autres acteurs pour exercer ce contrôle, ce qui ne va pas toujours de soi, comme nous le verrons. Elle doit aussi apprendre à projeter des signes cohérents et « suffisants » pour indiquer aux autres la signification et la direction qu'elle souhaite faire advenir dans la transaction expérientielle, ce qui implique de bien « produire » et de réguler adéquatement ces signes. Dans ce qui suit, la maîtrise des impressions se révèle à travers certaines formes de collaboration que les débutantes ont appris à établir avec les autres acteurs pour ne pas briser le message de la maxime principale et pour maintenir une définition de la situation qui rende possible la continuité de l'expérience. Ces formes de collaboration constituent des stratégies sociales complexes, inhérentes à la compétence d'acteur chez chaque débutante. Pour chacune, nous mettons en évidence une stratégie qui fut déployée dans l'expérience de l'insertion en vue de faciliter l'enracinement; nous verrons aussi que chacune de ces stratégies est inscrite dans la propension plus particulière de l'une des maximes secondaires qui cherche à se projeter pour susciter l'impression voulue.

¹³⁰ Selon Giddens (1987), Goffman est l'un des rares sociologues ayant réussi à illustrer la compétence de l'acteur et l'exercice du contrôle réflexif par des descriptions fines et détaillées des interactions sociales.

2.3.1.1 *La représentation en équipe, chez Maude.* L'intégrité de Maude est mise en péril chaque fois qu'un effet d'entraînement menace sa discipline de fer; en outre, nous avons vu qu'il est important, pour cette débutante, d'assurer une image de légitimité auprès des élèves pour décourager les comportements difficiles. En projetant l'impression d'une légitimité à intervenir auprès des élèves, Maude veut prévenir les effets d'entraînement et garantir sa discipline de fer; ainsi maintenue, cette discipline de fer vient confirmer le caractère légitime de sa présence au sein de l'équipe des enseignants.

Pour projeter une impression de légitimité, Maude va miser sur une stratégie sociale qui consiste à minimiser les chances de cafouillage devant les élèves, notamment en raison du contexte changeant qui caractérise sa tâche d'enseignement. Il s'agit d'enrayer les risques de rompre le sens qu'elle cherche à promouvoir pour assurer sa continuité en s'assurant d'une étroite collaboration avec les autres intervenants (collègues, parents et spécialistes, par exemple) pour assurer le maintien des significations qui facilitent sa discipline de fer. Cette collaboration précieuse constitue une stratégie sociale où l'ensemble des acteurs d'une entreprise commune travaillent à projeter des impressions semblables en adoptant, par exemple, les mêmes lignes de conduite; c'est ce que Goffman appelle les « représentations en équipe » (Goffman, 1973, p. 79).

Le maintien des impressions « en équipe » repose sur une position commune entre les acteurs. Lorsqu'il y a « un désaccord devant public, [cela] introduit un moment de confusion, de désorientation des conduites et du sens [qui] discrédite l'équipe », d'où la nécessité « de se tenir informés les uns les autres des rebondissements de l'action et de maintenir une position commune pour ne rien menacer de la routine des impressions » (Le Breton, 2004, p. 117) : *c'est important que les élèves sentent que les autres enseignantes et moi, on se parle, on se dit tout. C'est important pour montrer aux élèves qu'il y a un lien et que je suis au courant de*

ce qui se passe, parce que ça se ressent sur le groupe d'élèves. Comme ça, les élèves ne peuvent pas essayer n'importe quoi quand moi je suis là, parce que ça va se savoir; et si ce n'est pas moi qui donne les conséquences, il va y avoir quelqu'un d'autre qui va les donner. Le souci de tenir une position commune à travers les représentations en équipe transparait dans presque toutes les situations chez Maude (toutes, en fait, sauf la situation 6) et se trouve directement liée à l'une des maximes secondaires (un travail de collaboration est nécessaire); il y a là une stratégie pour projeter, auprès des élèves, l'impression d'une limite qu'ils ne doivent pas dépasser (maxime secondaire). D'une part, elle réduit les risques de rupture de sens qui induirait un effet d'entraînement chez les élèves; d'autre part, cette collaboration où elle devient partie intégrante d'une équipe d'enseignantes a pour effet de confirmer sa légitimité, son statut d'enseignante à part entière.

Par exemple, Maude donnera suite aux actions entreprises par la suppléante pour maintenir, avec elle, une position commune auprès d'un élève de sa classe de sixième année (situation 2): *je voulais qu'il comprenne* qu'il est allé au-delà de la limite permise (maxime secondaire) et que nous, ici, on travaille en collaboration (maxime secondaire). Il s'agit de ne pas briser le message porté par l'équipe d'intervenants dont fait partie la suppléante, celui d'une discipline de fer à respecter : *il faut qu'il y ait une conséquence pour cet élève parce que ce n'est pas la seule fois que je vais me faire remplacer.* Mais la pression que Maude exerce pour faire passer le sens d'une limite à ne pas dépasser génère une forte réaction : l'élève lui *manque de respect*. Dans la suite des choses, Maude maintient avec fermeté la ligne de conduite adoptée par l'équipe et insiste sur *les conséquences* disciplinaires prévues avec la titulaire de sixième année. Derrière cette position commune, on sent clairement la volonté de la débutante de préserver la continuité de sa discipline de fer (maxime principale) : *à la fin de la troisième étape, les sixième année vont être plus grands, ils vont avoir plus de pouvoir parce qu'ils se donnent du pouvoir. Il faut stopper ça le plus vite possible pour ne pas qu'il (l'élève) en prenne plus large.* C'est pourquoi elle maintient la pression lorsque l'élève, *le lendemain*, revient avec une

note d'excuse qui n'est *pas signée* : *il a manqué la sortie* prévue avec les autres élèves et a fait *du travail personnel avec moi*. Depuis cet incident, les parents ont joint l'équipe : maintenant, l'élève *a un suivi à chaque jour*, ses parents *signent dans l'agenda* et nous (Maude et la titulaire), *on regarde dans son bureau si c'est propre, s'il remet ses devoirs*. Cette position commune de tous les acteurs assurant une représentation en équipe auprès de cet élève a permis de maintenir l'impression d'une discipline de fer (maxime principale), plus particulièrement au moyen d'une maxime secondaire très propensive : *quand il a vu la limite, il a commencé à se reprendre*.

2.3.1.2 *La parade, chez Laurence*. En voulant faire de la vie en classe une vie comme en société, Laurence observe des réactions de résistance qu'elle n'avait pas escomptées de la part des parents. La condition qui pèse sur la maxime principale est alors celle d'une espace de gouvernance qu'il faut préserver pour ne pas corrompre l'enracinement. C'est cette première facette d'un enjeu qui amène graduellement Laurence à être consciente de son image dans le regard de ces parents et qui l'incitera à tenter de projeter une impression de crédibilité telle qu'elle puisse préserver sa gouvernance quant à la manière dont il convient de transiger l'expérience en classe.

Laurence mise sur une stratégie sociale qui consiste à susciter chez les parents un assentiment à l'égard de ses choix professionnels afin qu'on lui accorde le « crédit » nécessaire pour opérer librement sa maxime principale. Il y a là tout un travail de « restauration » du sens auquel Laurence doit se consacrer auprès des parents, car les changements initiés dans la classe de cinquième et sixième année ont eu pour effet de jeter sur elle un reflet défavorable, une sorte de discrédit. Pour annuler ce mauvais effet qu'elle n'a pas voulu susciter, la jeune enseignante va se consacrer à une mise en scène aussi soignée que laborieuse, que l'on peut comparer symboliquement à une « parade », c'est-à-dire que « pour éviter une mauvaise interprétation de son acte, [la débutante va renchérir] par une forme de parade visant à signifier à son public la pureté de ses intentions » (Le Breton, 2004, p. 128). La parade « gomme l'éventuelle ambiguïté de l'acte ou rétablit par un artifice de mise en

scène une signification à laquelle l'individu est attachée » (Le Breton, 2004, p. 129); elle constitue une sorte de feinte, sur le plan symbolique. Dans le contexte de Laurence, la parade qu'elle mène auprès des parents prend des allures d'entreprise de séduction. Ayant le sentiment qu'elle n'est plus libre d'agir en classe comme elle l'« entend » (et il faut bien voir, ici, qu'il est question d'entendement et donc, de ce qui fonde le sens chez elle), Laurence s'active à parader une à une les impressions telles qu'elle veut modifier chez ces parents le sens qu'ils attribuent à la situation.

On se souvient que les changements que Laurence impose unilatéralement pour faire de la vie en classe une vie comme en société font perdre aux élèves plusieurs privilèges antérieurement acquis (Laurence, 1.1, 1.2, 1.3, 1.12). Pourtant, les élèves ne semblent pas opposer de résistance à ces changements : ils *sont fins*, ils *travaillent bien*, *jamais personne ne dit qu'il ne veut pas faire le travail*. Les parents, par contre, réagissent plus fortement : *ça ne faisait pas leur affaire, les parents; je recevais des lettres*. C'est que le sens promu, celui dont Laurence investit son enracinement, est perçu différemment de la part des parents : on me trouve *trop sévère*. *Ce qu'ils considèrent sévère*, pense-t-elle, *c'est que je ne laisse pas les élèves jouer à « Motocross » sur l'ordinateur*. En conséquence, Laurence ne voit rien qui justifie de remettre en question ce qui fonde, pour elle, le sens d'une expérience valable en classe : *je ne me trouve pas si sévère que ça*.

Cependant, les parents continuent de réagir, discutant les décisions prises, tant sur le plan disciplinaire que pédagogique. La débutante réalise que ses assises sont difficiles à rendre explicites, que les raisons et les justifications qui motivent ses choix ne viennent pas facilement au discours : *les choses que je fais, je ne sais pas encore toujours pourquoi je les fais, j'ai de la difficulté à justifier pourquoi je le fais. J'essaie d'argumenter, mais je n'ai pas vraiment d'arguments. Je ne le sais plus quoi leur dire!* Laurence est consciente que pour préserver son espace de gouvernance qui est sans cesse envahi par les parents, les mots s'avèrent parfois de mauvais alliés; sur ce terrain où il faut justifier ses choix éducatifs et pédagogiques, elle se sent démunie.

C'est d'ailleurs pourquoi elle admire tant l'une de ses collègues qui *sait toujours quoi dire quand elle a un problème avec un parent*. C'est ainsi que pour parvenir à préserver cet espace, la jeune enseignante trouve le moyen d'obtenir autrement l'adhésion des parents à cette vie en classe qu'elle promeut tout en évitant d'éventuelles intrusions de leur part; sur un plan symbolique, elle contourne cette contrainte et s'active à faire passer le message autrement que par les mots en initiant une parade qui produira l'impression voulue, celle d'une adulte qui sait ce qui est bon pour leur enfant (maxime secondaire). Au lieu de « dire » ce qu'elle sait être bon pour l'élève, elle compte en faire la démonstration.

À l'occasion de la remise du premier bulletin, rien n'est ménagé pour faire voir aux parents de ses élèves qu'elle est digne du statut qu'elle occupe et des responsabilités professionnelles qui lui incombent : *j'étais préparée d'aplomb. Quand ils ont vu les travaux des enfants, ils ont bien vu que j'ai travaillé fort pour faire des beaux projets avec eux-mêmes*. Il s'agit de proposer aux parents une autre définition de la situation d'enracinement que celle que leur ont fait voir, de toute évidence, leur enfant. On se souviendra de ce qui fut un véritable travail de terrain, Laurence convertissant un à un les parents à cette impression qu'elle *n'est pas un deux de pique*, mais bien une adulte qui sait ce qui est bon pour leur enfant (maxime secondaire). Effectivement, cette parade apporte les effets escomptés en contrant d'éventuelles intrusions au sein de son espace de gouvernance : *telle mère, je ne l'ai plus sur le dos; cet autre parent, je l'ai de mon bord*.

L'un des apprentissages importants que Laurence réalise à propos de la maîtrise des impressions (Goffman, 1973), lors de sa première année d'enseignement, concerne l'idée que les représentations devant le public de la classe concernent aussi un autre public, « invisible » et beaucoup plus vaste que celui composé de ses seuls élèves. La classe n'est pas le lieu privé que cette débutante ait pu croire. C'est ce qui la conduit à arranger, dans un premier temps, cette mise en scène lors de la première rencontre avec les parents pour la remise du premier bulletin de leur enfant, une

parade de sa compétence prétendue en vue de fixer auprès d'eux l'impression de sa crédibilité sur le plan professionnel. Mais c'est aussi, dans un deuxième temps, ce qui l'incite à initier une parade à plus grande échelle, à l'approche de Noël, lorsqu'elle prend conscience que *tout le village sait ce qu'elle fait avec ces enfants-là*. Contrainte dans sa propension à agir « librement » pour opérer sa maxime principale, Laurence ressent le besoin d'une « expression de soi » au-delà de l'école parce que ce qu'elle perçoit d'elle-même dans le regard des autres, c'est le reflet d'une « impression de soi » qu'elle n'a pas voulu susciter : *je me sens pointée du doigt. C'est dur le jugement!* Bien qu'il s'agisse d'un reflet intangible, celui-ci a la force d'une réalité incontestable pour elle : la perçoit-on comme une adulte capable d'enseigner à ces élèves et sachant ce qui est bon pour eux? Si les efforts d'enracinement de la débutante manifestent quelque chose d'elle-même sur cette scène de la classe, que manifestent-ils lorsqu'ils sont interprétés partant de la scène familiale ou, plus largement encore, de la scène sociale? Le sens est toujours local; comment voyage-t-il, alors, d'une « province de significations » à une autre (l'expression est d'Alfred Schütz; Le Breton, 2004) ?

Laurence organise une parade au village de Simon Hill, une représentation qui, bien qu'elle ne puisse rien traduire de précis sur le plan de sa capacité à l'exercice professionnel, en exprimera suffisamment pour offrir un contrepoids à l'image qu'elle sent s'installer dans son milieu social; il s'agit de freiner l'épidémie, au village, d'une image non propice à l'enracinement de sa maxime principale. Le but de cette parade est de préserver son espace de gouvernance en établissant sa crédibilité comme enseignante: *l'idée, c'est de bien paraître et d'acheter des points au village, d'acheter les parents*. Les élèves *marmonneront les chansons, ça va être cute!* La parade réussit tellement bien que même le plus haut dignitaire exprime publiquement sa reconnaissance, intensifiant, par ce geste, l'impression à produire : *le maire est venu me remercier*. Les gens vont dire : « *Ah c'est elle la maîtresse de cinq et six, elle fait des activités intéressantes avec ses élèves!* »

La débutante est-elle consciente des conséquences que peuvent induire la mise sur pied d'un tel événement au village? Car si la tenue d'une parade constitue une stratégie propice à l'enracinement d'une vie en classe conçue comme une vie en société, cette stratégie sociale comporte aussi un risque; lorsque l'impression produite est à ce point réussie, elle crée des attentes auprès des membres de la communauté qui veulent alors en faire un événement, une tradition à maintenir. Il y a comme une « obligation d'engagement » lorsque l'impression est réussie : *les gens disaient qu'à toutes les années, il faudrait que les profs fassent participer les enfants à l'église!* ». Que compte faire Laurence devant cette « obligation d'engagement »? *Ça m'a fait reconnaître, mais je ne suis pas sûre que je vais le faire à tous les ans...*

2.3.1.3 *L'endossement, chez Frédérique.* Tout au long de l'année scolaire, l'intégrité de Frédérique s'est trouvée « mise sur la sellette », pourrions-nous dire. En effet, ses élèves seront, l'an prochain, dans la classe de Dominique, cette collègue de l'école dont elle craint le jugement évaluateur. Déjà, lorsqu'on lui confie les élèves de la classe de deuxième année, elle ressent le poids des deux facettes de l'enjeu: il faut éviter que les élèves puissent prendre un retard sur le plan scolaire, ce qui nuirait à l'image de compétence qu'elle a à cœur de préserver. Pour bien comprendre le poids de cet enjeu, il faut savoir que Dominique est le bras droit du directeur Étienne dans l'école et qu'elle assume la fonction de directrice « par intérim » lorsque celui-ci est absent. Cette enseignante est respectée de ses collègues et possède une grande crédibilité dans son milieu. Son influence quant au sens qui doit définir les situations vécues à l'école est indéniable et surtout, rapidement remarquée par Frédérique : *elle a une influence très forte sur les autres enseignants et quand elle a son idée...* Bien sûr, tous les enseignants qui débutent sont soumis à cette obligation de réussite chez leurs élèves; il n'y a pas que chez Frédérique qu'une collègue plus expérimentée pourrait être en mesure d'apprécier, l'année suivante, la « qualité » de l'enseignement dispensé par la débutante. Mais la bienveillance de cette collègue du niveau suivant y est peut-être pour quelque chose : *ça n'a pas été long que j'ai senti que cette personne-là, il ne fallait pas que je me la mette à dos, sinon c'était fini : je n'aurais*

pas de chance de travailler ici. Dans l'esprit de Frédérique, il n'y a donc pas de marge d'erreur.

Pour garantir ses efforts à contrer ces deux éventualités, et particulièrement lorsqu'elle craint de voir ternie son image de compétence dans les circonstancialités, Frédérique mise sur une stratégie sociale qui consiste à se tourner vers un endosseur. C'est Goffman (1973) qui inspire cette idée d'un endosseur, une idée qu'il aborde sous l'angle de la ligne de conduite que doivent maintenir les membres d'une équipe ou d'un groupe autour d'une impression commune à susciter¹³¹. Lorsqu'un incident menace la façade, c'est-à-dire l'impression commune projetée par les membres, ceux-ci se tournent alors vers la personne hiérarchiquement la plus élevée et donc, la plus susceptible, par ses responsabilités au sein du groupe, de sauver l'entreprise commune (Le Breton, 2004).

Dans les situations qu'elle soumet aux échanges, Frédérique a recours à plusieurs endosseurs. Elle se tourne d'abord vers Étienne, son directeur. Par son statut hiérarchique, Étienne détient l'autorité nécessaire pour cautionner les efforts de la jeune enseignante à motiver ses élèves à l'apprentissage (maxime principale) et à éviter qu'ils ne prennent un retard; il est l'endosseur tout désigné pour contrer la menace qu'elle anticipe quant à son image professionnelle parce qu'il peut, professionnellement, partager le poids de ses éventualités. Dans l'école, la position qu'occupe ce directeur lui permet d'« endosser », avec Frédérique, le poids de son image de compétence; Étienne représente une forme de « garantie » autour de cette image que Frédérique veut susciter auprès des autres acteurs dans les situations de son expérience. En outre, Étienne est un allié pour Frédérique : il l'a embauchée, il l'a choisie pour joindre son équipe-école, la préférant à d'autres jeunes enseignantes et, notamment, à cette enseignante débutante que Dominique accompagne à distance par

¹³¹ L'endosseur s'inscrit dans une stratégie sociale plus vaste, celle des représentations en équipe, une stratégie, on s'en souvient, sur laquelle s'appuie Maude pour faire face aux défis de son insertion.

le biais du programme de mentorat et qu'elle aurait aimé avoir pour collègue cette année. Il témoigne souvent de sa confiance envers Frédérique et les capacités professionnelles qu'il ne cesse de lui reconnaître. Cela met en perspective comment une enseignante qui débute en carrière a l'audace, le *courage*, disait sa mentor Annie, de diriger ainsi la pression qu'elle subit vers la personne qui l'embauche. Frédérique admet que ce ne sont pas toutes les enseignantes débutantes qui demanderaient *plusieurs fois à la direction de faire l'évaluation d'un élève*, par exemple : mais avec Étienne, *je suis à l'aise de lui dire ça*. Frédérique sait qu'elle ne sera pas jugée : *je lui ai dit : « Me trouves-tu fatigante? » Il m'a dit : « Non, pour moi, c'est professionnel ce que tu fais »*.

Lorsque la débutante craint d'avoir commis une erreur sur le plan professionnel en ne référant pas certains élèves en difficulté à l'orthopédagogie, elle s'active déjà à tenter de faire une différence avec eux (maxime secondaire), et notamment avec Alexis (F5.4/5.8), au moins pour le temps qu'il reste à son contrat; sur cet aspect, on ne pourrait rien lui reprocher. Ainsi, lorsque la débutante sent qu'elle atteint la limite de sa capacité à motiver Alexis à l'apprentissage, c'est d'un autre endosseur dont elle a besoin : il lui faut *l'expertise de la psychologue* pour savoir comment intervenir avec Alexis et mieux faire une différence (maxime secondaire), mais le *processus d'évaluation est très long* et elle *ne sait pas exactement* ce qui l'affecte. Dans cette nouvelle circonstancialité, c'est la psychologue de l'école qui devient, en quelque sorte, cet endosseur dont la débutante a besoin pour orienter ses efforts auprès d'Alexis et cautionner ses interventions professionnelles auprès de lui. Ce n'est pas en vertu d'un statut hiérarchique plus élevé que cette psychologue devient endosseur aux yeux de la débutante, mais en vertu de la compétence qu'elle détient, une compétence sur laquelle Frédérique cherche à s'appuyer, et notamment dans cette situation critique qui survient avec la mère d'Alexis et où il lui faudra contrer les allégations de cette mère qui risque de compromettre son image de compétence. D'une certaine façon, la psychologue « fait autorité » par sa compétence

professionnelle; par les connaissances qu'elle détient, elle est en mesure de fournir à Frédérique la caution dont elle a besoin pour se préserver.

Plus tard, lorsque Frédérique sentira que les parents d'Alexis accordent une plus grande *crédibilité* à ce que dit *la pédiatre, qui a vu l'enfant une heure, qu'à ce que la psychologue de l'école affirme après 15 heures d'évaluation*, la jeune enseignante, rassurée quant à sa propre image auprès de ces parents, va chercher elle-même à se faire l'endosseur de la compétence de sa collègue : *c'est comme s'ils disaient que sa compétence à elle... bof! Moi, ça m'a fâchée. Pour appuyer la psychologue, j'ai dit qu'en classe, Alexis avait quelque chose...*

En tant que stratégies sociales, la représentation en équipe, la parade et l'endossement constituent, l'une et l'autre, des moyens sur lesquels chacune des enseignantes débutantes mise pour exercer sa compétence d'acteur et pour neutraliser l'enjeu qui se fait saisir au cœur de l'expérience, sous l'une ou l'autre de ses facettes. D'une certaine façon, ces stratégies sont illustratives des efforts de chaque débutante pour orienter le sens de son expérience, c'est-à-dire orienter la transaction expérientielle afin que le sens promu aille dans la direction souhaitée, une direction exprimée par l'intention de la maxime principale. Or, et en dépit de ces stratégies, il arrive que les débutantes ne soient pas en mesure de bien contrôler l'enracinement et que la direction qu'emprunte la transaction expérientielle menace malgré tout l'intégrité de tout le faisceau : c'est en ce sens que les maximes secondaires vont devoir se subordonner à cet enjeu perçu, d'où l'énoncé du rapport qui caractérise cette dynamique de mise en péril de l'intégrité. La débutante est alors contrainte, pour orienter le sens de son expérience, à des ajustements que nous appellerons, dans ce qui suit, des aiguillages. Ces aiguillages se manifestent à travers la propension sensiblement différente avec laquelle les maximes secondaires vont chercher à opérer la maxime principale, ce qui laisse bien entendre que le cadre, en tant que faisceau dispositionnel, n'est pas aussi « statique » qu'on pourrait le croire. Pour ne pas mettre en péril leur intégrité dans la transaction expérientielle, en effet, les débutantes

effectuent des aiguillages à certaines de leurs convictions. Afin de bien illustrer ce mécanisme logé au cœur de la conscience pratique, revenons à la notion de disposition, une notion qui permettra d'explorer le rapport que cette troisième dynamique de restructuration instaure entre les composantes du cadre : un rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu.

2.3.2 Orienter le sens, quitte à effectuer un aiguillage dans la transaction

Ce qui permet à chaque débutante de « sentir » une contrainte à sa compétence d'acteur concerne, ici, un raisonnement qui se démarque de celui ayant caractérisé chacune des deux autres dynamiques de restructuration. On se souviendra que dans la première dynamique (mobilisation de l'ancrage), les prémisses du raisonnement reposent sur un critère d'entendement en vertu duquel la débutante est capable de « sentir » si la transaction entre ou non en décalage avec son univers de référence; cette attentivité au contexte immédiat permet à la débutante de « savoir », sur un plan tacite bien sûr, quand et comment il convient d'opérer la maxime principale afin d'incarner, dans le sens « entendu » (critère d'entendement), les maximes secondaires. Dans la deuxième dynamique (confrontation de la cohérence), les prémisses du raisonnement reposent sur un critère de concordance en vertu duquel la débutante est capable de « sentir », sur un plan tacite, l'incohérence dans laquelle les événements placent parfois deux maximes secondaires lorsqu'elles tentent d'incarner l'intention posée par la maxime principale; la débutante est alors incitée à mettre en dialogue les sources de significations impliquées par cette incompatibilité pour rétablir son enracinement.

Dans cette troisième dynamique de restructuration (mise en péril de l'intégrité), les prémisses du raisonnement sont dans la transaction même de la situation, mais aussi dans sa continuité pressentie. Ce qui confère le sens au cœur du raisonnement vient de deux sources : le sens vient de l'univers de référence de la débutante, là où loge pour elle le sens de toute expérience, mais aussi d'un « à-venir »

qu'elle appréhende déjà à travers le caractère singulier de la situation. Il se passe quelque chose dans l'événement en cours qui n'est pas encore, en soi, alarmant, mais qui attire l'attention de la débutante en ce qu'elle « voit venir » un éventuel décalage de direction par rapport à l'intention posée par la maxime principale. C'est en vertu d'une continuité qu'elle organise, tacitement et dans le cours de l'action (Giddens, 1987; Schön, 1994), que la débutante développe la certitude qu'un événement ou un phénomène va détourner ou contraindre l'enracinement. Ogien (2002) dirait que la débutante réfléchit désormais en termes d'éventualités et bien que ces éventualités ne soient pas encore advenues dans l'ordre du réel, elles s'avèrent si « réelles » aux yeux de la débutante que celle-ci les considère comme des faits de plein droit et transige l'expérience immédiate en les prenant pour acquis (Ogien, 2002).

Voilà qui précise à quoi, dans cette troisième dynamique de restructuration, la débutante est désormais attentive. Il ne s'agit plus d'une dissonance à résorber entre une intention inspirée à ce qui fonde le sens de l'expérience, chez la débutante, et ce à quoi les événements de son insertion l'invitent à transiger (première dynamique). Il ne s'agit pas non plus d'une incohérence à rétablir entre deux sources de signification qui « se nouent » en cherchant à incarner cette intention posée par la maxime principale (deuxième dynamique). Dans cette troisième dynamique, les éventualités annoncent des décalages de direction dans l'expérience qui se présentent comme des menaces « réelles » auxquelles la débutante doit prioritairement consacrer son attentivité dans l'expérience en cours: l'éventualité, chez Maude, de voir paralysée sa discipline de fer par un effet d'entraînement et qui la montrerait illégitime à enseigner, ce qui l'incitera à maintenir une représentation en équipe avec ses collègues; l'éventualité, chez Laurence, de voir corrompu son mode de vie en classe et qui entacherait sa crédibilité en tant qu'enseignante, ce qui l'incitera à s'engager dans une parade auprès des parents et même, auprès des citoyens du village; l'éventualité, chez Frédérique, de se retrouver impuissante à éviter un retard scolaire chez ses élèves et qui montrerait qu'elle n'a pas la compétence requise comme

enseignante, ce qui l'incitera à recourir à un endosseur capable de valider cette compétence et d'en témoigner.

Toutes ces éventualités portent atteinte à l'intégrité du faisceau dispositionnel et donc, à l'intégrité de la débutante. Elles présagent, métaphoriquement bien sûr, d'une sorte de « condamnation à mort » sur le plan de l'expérience; c'est un critère d'écécité qui se joue, ici, et qui rappelle que dans cette troisième dynamique, les débutantes ont besoin d'« imprimer » leur présence dans la transaction pour assurer leur continuité. Et si cette métaphore de la « mise à mort » peut sembler forte au lecteur, il faut voir l'intensité avec laquelle ces débutantes résistent aux éventualités pour comprendre à quel point le faisceau dispositionnel cherche à demeurer intègre, incorruptible, indestructible. Si la débutante ne peut pas agir conformément à ce qui fait sens pour elle, si elle ne peut pas afficher une image en conformité avec le sens qu'elle promet, c'est comme si elle était contrainte à devoir « disparaître » de l'expérience qu'elle transige et donc, en quelque sorte, disparaître de sa propre expérience.

Laurence fournit un bel exemple de cette intensité dans la situation 4 (plus précisément en 4.2). On se souviendra de Jérémie, un élève ayant un handicap mental et pour lequel Laurence reçoit, comme ses collègues, des consignes particulières de la directrice quant à la manière dont il faut intervenir auprès de lui. Laurence agit comme une adulte censée savoir ce qui est bon (maxime secondaire), se pliant aux consignes de sa directrice, jusqu'au jour où elle entend Jérémie s'exclamer : « *Laissez-moi tranquille! Moi, je suis un être différent!* ». Il paraît tout à coup évident à la jeune enseignante qu'elle est l'objet, avec les autres collègues et la directrice, d'une *manipulation* de la part de Jérémie; si elle laisse aller les choses, c'est son espace de gouvernance qui s'en trouvera corrompu. À compter de cette prise de conscience, Laurence ne se résigne plus à appliquer la « *théorie de la directrice* » : elle agira désormais en conformité avec elle-même, convaincue que c'est là le meilleur moyen d'apprendre à Jérémie les règles à respecter, comme les autres élèves

(maxime secondaire : traiter tout le monde sur le même pied) et comme cela se passe dans la vie en société (maxime principale). Le jour où éclate le pot-aux-roses, Laurence essuie les réprimandes de sa directrice et du père de Jérémie pour avoir dérogé à la « *théorie de la directrice* »; on pourrait alors s'attendre à ce qu'elle se ravise et accepte de « mourir un peu » sur ses propres convictions; après tout, Jérémie n'est pas un élève de sa classe et en ce sens, on pourrait penser que ce genre de désengagement aurait relativement peu d'impact quant à cet espace de gouvernance qu'il lui faut préserver. Pourtant, Laurence en est incapable : *je referais la même affaire!* C'est plus fort qu'elle face à ce *cas où c'est l'enfant qui décide* ; plutôt que de gouverner à l'encontre de ses convictions, elle va ignorer les événements entourant Jérémie en... regardant au plafond!

Les éventualités qu'évoquent les facettes de l'enjeu représentent une menace pour la maxime principale et c'est ce qu'exprime le rapport qui caractérise cette dynamique de mise en péril de l'intégrité : un rapport de subordination des maximes à un enjeu perçu. Une condition nouvelle pèse désormais sur la propensivité des maximes secondaires: celles-ci seront mises au service de la maxime principale à la condition que ce rapport de mise au service permette de neutraliser l'éventualité. Le contrôle réflexif n'est donc plus seulement inspiré par les dispositions du faisceau, il est aussi encadré par les éventualités qui naissent au cœur des situations. Dans cette troisième dynamique de restructuration, le sens est dit « orienté » en ce qu'il est désormais investi des deux sources de signification qu'il faut réconcilier pour maintenir la continuité de l'expérience : l'univers de référence de la débutante et l'univers « éventuel », celui de l'expérience « à-venir », tel que perçu. Dans la transaction, la débutante gère immédiatement cette condition nouvelle en « intégrant », si l'on peut dire, ces deux sens à travers l'enracinement : il s'agit toujours de « faire passer le sens » de la maxime principale par le biais des maximes secondaires, mais cet effort tient compte implicitement de l'éventualité perçue.

On sent bien l'influence de deux sources de signification lorsque Frédérique, par exemple, raconte comment elle met en place ce système de *macarons* qui permet à chaque élève de devenir un *petit expert* pouvant aider un ami de la classe (situation 1, 2^e épisode). Ce système répond à la fois à l'intention posée par la maxime principale et à la condition posée par l'enjeu. D'un côté, il permet à Frédérique de motiver ses élèves en difficultés (maxime principale) en répondant à leur besoin d'être perçus *comme les autres* (maxime secondaire rester attentive aux besoins des élèves); on sent bien, ici, l'influence de l'intérêt que Frédérique porte à *ce que l'enfant peut vivre* en classe parce qu'*il est conscient de ce qui lui arrive*. D'un autre côté, ce système de *macarons* permet à la jeune enseignante d'éviter que ces *élèves en difficulté* ne se déroberent à son attention et ne prennent un retard sur le plan scolaire : *j'en ai pour qui il faut que je fasse attention* parce qu'*ils ne vont pas chercher l'aide des pairs*. Les significations dont se trouve investie la mise en œuvre de ce système au cœur du quotidien ne s'inspirent pas uniquement, chez Frédérique, d'un désir de motiver à l'apprentissage ses élèves en difficulté (maxime principale), mais aussi de contrer un éventuel retard si ceux-ci échappaient à sa vigilance (éventualité).

Dans cette troisième dynamique de restructuration, la débutante s'efforce désormais de tracer le chemin de l'enracinement à travers les contraintes perçues, c'est-à-dire en fonction des éventualités et sans trahir ses propres convictions. Elle est attentive à obtenir un certain résultat, ce qui donne à voir un effort plus « calculé » où la propension des maximes secondaires est davantage dirigée, orientée. Chez Frédérique, par exemple, on observe cet esprit de calcul à travers les justifications à mettre sur pied le système de *macarons*. La débutante y montre explicitement que sa propension à se plier à l'exigeant devoir de rester attentive aux besoins des élèves (maxime secondaire) est conditionnelle à ce que cet effort contraignant contribue aussi à neutraliser l'éventualité : *je vais regarder si ça donne quelque chose, parce que si ça ne donne rien, je vais l'ôter. C'est quand même de la gestion ce système-là*. Il y a clairement un gain à obtenir dans cette entreprise de préservation de l'intégrité; la débutante doit faire preuve d'un esprit plus stratégique et plus calculé.

Cet esprit de « calcul » se saisit à travers la manière sensiblement différente dont les maximes secondaires opèrent désormais la maxime principale. D'entrée de jeu, la présence des éventualités au raisonnement aiguise le caractère déjà propensif des maximes secondaires; les débutantes cherchent à miser sur leur compétence d'acteur pour contrer ce qui met en péril leur intégrité et à cet égard, les stratégies sociales auxquelles chacune recourt (la représentation en équipe, la parade et l'endossement) représentent un exemple éloquent de cette propension. Mais il arrive que sous le poids de l'une ou l'autre de ces éventualités, un poids que rend variable la circonstancialité et le moment, la propension initiale d'une maxime peut se trouver plus contrainte qu'aiguisée; pour contrer la mise en péril de son intégrité, la débutante va alors *effectuer un aiguillage dans la transaction*. Le cas de Jérémie, présenté précédemment, en fournit une illustration intéressante (Laurence, situation 4): plutôt que de corrompre son rôle d'adulte sachant ce qui est bon pour Jérémie (maxime secondaire) en l'adaptant à la *théorie de sa directrice*, une adaptation qui serait allée à l'encontre des principes de vie en société qu'elle prône (maxime principale), Laurence préférera *mettre totalement en retrait cette maxime secondaire* qui constitue, pourtant, sa maxime la plus propensive : auprès de Jérémie, elle ne jouera plus son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant. Cette mise en retrait d'une maxime secondaire constitue l'aiguillage que fait cette débutante à son propre cadre pour préserver son intégrité dans cette situation.

Voyons maintenant, chez nos trois enseignantes débutantes, comment chacune oriente le sens de son expérience par ces aiguillages à l'effort d'enracinement qui veulent éviter que l'intégrité ne soit mise en péril. Ces aiguillages sont instructifs de la façon dont les débutantes apprennent dans l'expérience. Il convient toutefois de rappeler, ici, que dans le cas de Laurence, cet apprentissage s'est surtout illustré à travers la logique de rétablissement (deuxième dynamique) et nous avons alors insisté sur les compromis réalisés par cette débutante à travers son apprentissage. Dans ce qui suit, une part plus importante de notre propos se consacrera à Maude et à

Frédérique puisque leurs apprentissages se sont beaucoup illustrés à travers la logique de préservation.

2.3.2.1 Les aiguillages chez Maude. Pour réussir son insertion en maintenant une discipline de fer (maxime principale), Maude doit contrer l'éventualité d'un effet d'entraînement (facette pragmatique de l'enjeu); elle s'appuie sur une stratégie sociale de représentation en équipe pour projeter l'impression d'une image de légitimité face à son public d'élèves (facette identitaire de l'enjeu). Or le recours à cette stratégie exige d'abord d'obtenir la reconnaissance des autres à l'égard de son statut de « membre » dans l'équipe; cela exige ensuite une loyauté mutuelle entre les membres de l'équipe pour maintenir la ligne de conduite et réussir la représentation face au public. Ces exigences auront placé Maude dans des situations périlleuses où, pour préserver son intégrité, la débutante a dû effectuer des aiguillages à son faisceau de dispositions.

Avec la titulaire de troisième année, Maude n'a pas établi cette position commune (Maude, situation 1). Il semble, en effet, qu'une antipathie réciproque se soit développée l'année précédente, sans compter que la débutante reçoit sans cesse des signaux lui indiquant qu'aux yeux de cette collègue, elle ne fait pas partie de l'équipe : *je me sens à part. Je n'ai jamais assisté à une réunion de l'équipe-cycle. Il y a tout le temps quelqu'un pour rappeler que je suis là moi aussi et que je peux participer, mais ça ne vient pas d'elle. Je suis vue comme une remplaçante.* Au départ de la situation, donc, un **aiguillage a déjà été effectué dans la transaction**, c'est-à-dire que **la propension à collaborer (maxime secondaire) est mise en retrait** avec cette enseignante.

L'impossibilité d'établir une position commune avec cette titulaire a pour effet de fragiliser l'impression d'une discipline de fer à projeter aux yeux des élèves; la représentation devant le public des élèves est truffée d'interférences qui en brisent le sens et augmente les chances de cafouillage : *on m'apprend les choses à la dernière*

minute et ça me prend un peu au dépourvu. Ainsi, lorsque Maude se retrouve les mains vides devant les élèves de la classe de troisième année suite à un malentendu avec cette titulaire autour de la planification des activités, elle sent s'alourdir le poids de l'éventualité pragmatique sur sa discipline de fer: *les élèves le savent que je n'ai rien pour eux et à la moindre petite affaire, il y en a qui se permettent de sauter.* À ce point de la situation, Maude est coincée entre deux éventualités, c'est-à-dire entre les deux facettes de son enjeu : d'une part, il y a la menace d'un effet d'entraînement si elle ne peut faire équipe avec cette enseignante; d'autre part, si elle tente d'initier une collaboration (maxime secondaire), elle risque d'essuyer un refus qui confirmerait qu'elle n'a pas la légitimité nécessaire pour faire partie de l'équipe. Il y a là, dirait Goffman, « une situation où une personne est particulièrement forcée de compter sur le tact et la probité d'autrui pour sauver la face et l'image qu'elle a d'elle-même » (Goffman, 1974, p. 39, dans Le Breton, 2004, p. 123). Le choix d'initier la collaboration s'avère donc remarquablement périlleux.

Maude va prendre ce risque, ce qui indique que pour elle, l'éventualité la plus redoutable est celle de l'effet d'entraînement qui, en paralysant sa discipline de fer, finira, de toute façon, par ternir son image de légitimité. Elle va ***effectuer un aiguillage à l'aiguillage précédent***, en tentant d'***établir une collaboration (maxime secondaire)*** avec sa collègue. On connaît la suite : l'enseignante titulaire *m'a revirée, je me sentais vraiment nounoune. Moi la coupure est faite : je vais m'organiser avec mes affaires, elle s'organisera avec les siennes, point final.* Ce refus de la part de l'enseignante titulaire aura été doublement souffrant pour la jeune enseignante : il venait exprimer et confirmer une non-reconnaissance du statut, chez Maude, de membre à part entière au sein de l'équipe; il laissait aussi planer, dans la continuité des choses, une menace permanente pour sa discipline de fer. On comprend mieux, alors, le dernier recours de la débutante qui va ***effectuer un aiguillage final dans la transaction***, c'est-à-dire qu'elle va ***mettre définitivement en retrait toute propension de collaboration (maxime secondaire)*** avec cette enseignante titulaire.

Les représentations en équipe exigent, de la part des membres de l'équipe, une loyauté mutuelle dont se montre digne, autant qu'elle le peut, la jeune enseignante, mais cette stratégie ne va pas toujours de soi; la tenue d'une position commune vient parfois augmenter le poids des facettes de l'enjeu sur la maxime principale plutôt que de contribuer à les neutraliser. C'est le cas dans la situation 4, lorsqu'il est convenu, avec l'autre titulaire de cinquième année, d'un projet commun en arts plastiques, un projet que Maude ne semble pas avoir choisi, mais pour lequel elle se montre solidaire. Or, ce projet présente un certain degré de complexité sur le plan de sa réalisation, notamment avec le groupe de cinquième dont elle a la responsabilité : *c'est l'autre groupe qui a choisi cette activité-là. C'est un projet assez compliqué, qui demande de la concentration.* Maude tente de maintenir la position commune de l'équipe, mais dans ce contexte où ses propres élèves voient difficilement la limite à ne pas dépasser (maxime secondaire), elle croit faciliter la tenue de sa discipline de fer (maxime principale) en présentant le projet commun en arts plastiques comme une récompense à obtenir. Elle veut, par là, mobiliser ses élèves à la tâche, mais cela aura plutôt pour effet de soulever un dilemme qui la place aux limites de sa compétence : certains élèves *sont corrects et vont bien*, mais avec d'autres, *je sais que je n'aurai pas le contrôle. Je ne peux pas dire que la moitié va faire le projet et que l'autre moitié ne le fera pas...* Le dilemme reste irrésolu et entre dans la logique de préservation, c'est-à-dire que Maude ne cherche pas à négocier le sens mis en question par ce dilemme, mais plutôt à orienter la suite des choses pour convenir au sens de la maxime principale. Pour sauver son intégrité qu'elle sent menacée, Maude va **effectuer un aiguillage dans la transaction** où elle va **renoncer à sa propension de collaborer (maxime secondaire).**

Cet aiguillage a des conséquences sur les représentations futures en équipe : *à la fin de l'étape, on est en retard sur les autres. Les activités que font les autres, on ne les fait pas parce qu'on n'a pas le temps.* Pour le moment, ces conséquences semblent avoir moins d'importance aux yeux de Maude que le message qu'elle a réussi à livrer aujourd'hui : *le fait que j'aie fait ça cet après-midi, ils vont savoir que*

la prochaine fois que je vais le dire, je vais le faire! C'est ça qui est important qu'ils sachent. Autrement dit, même si Maude n'a pas réussi à maintenir une position commune avec sa collègue de cinquième année autour du projet en arts plastiques, elle a réussi à maintenir une impression de cohérence et de légitimité face aux élèves.

Enfin, lorsque les circonstances viennent briser l'impression projetée en équipe, il arrive que les membres se tournent vers la personne hiérarchiquement la plus élevée au sein de l'équipe pour sauvegarder la façade de cette impression; il s'agit là d'une dimension de la maîtrise des impressions que nous avons bien reconnue chez Frédérique et qui nous permettra, dans la situation 7 chez Maude, de comprendre comment s'y est jouée la restructuration lorsque les circonstances ont fait changer le poids des éventualités qui menacent l'intégrité de la jeune enseignante.

Maude est consciente que Benny est un *souffre-douleur* puisqu'elle rapporte de ces incidents où elle constate qu'il est traité avec dureté de la part des autres élèves : *c'est vrai qu'il lui en arrive des choses, les élèves ne sont pas fins avec lui. Il y en a même un qui lui a craché dessus.* Pourtant, sa conduite auprès de cet élève ne s'accorde pas sur cette observation. En fait, les interventions de Maude sont plutôt orientées par une éventualité, celle que Benny, par ses agitations, ne suscite un effet d'entraînement au sein du groupe : il fait *des crises* en classe, *les autres en rajoutent et ça ne finit plus.* Il y a donc, au départ de la situation racontée, la présence d'un aiguillage subtil au sein des maximes; alors que les observations de Maude sont de nature à convoquer sa capacité à décider pour le bien de tous et ici, pour le bien de Benny (maxime secondaire), ses interventions sont tournées vers le souci constant de lui faire voir une limite (maxime secondaire) pour maintenir une discipline de fer (maxime principale). Autrement dit, Maude a déjà *effectué un aiguillage dans la transaction*, c'est-à-dire que *sa capacité à décider pour le bien de Benny (maxime secondaire) est subordonnée à la nécessité de lui faire voir une limite (maxime secondaire).* Cet aiguillage assure, aux yeux de cette débutante, l'intégrité de la maxime principale

dans ce contexte particulier où Benny présente un danger pour le maintien d'une discipline de fer.

Maude a connu Benny lors de son dernier stage de formation, l'année précédente. Plus d'une fois l'a-t-elle vu *en pleurs dans le corridor* de l'école, se plaignant des *autres* et ayant *de la misère à avouer* lorsque *ça vient de lui*. Une fois, même, il s'est *plaint* à la titulaire de cinquième année qu'un élève avait *baissé ses culottes en dehors de l'école*; le lendemain, il a admis avoir tout *inventé* parce qu'il était en *colère*. Toutes ces expériences ont contribué à façonner, chez Maude, une image particulière de Benny qui détourne le sens à tirer de ses observations. Elle a peu de sympathie envers lui, *d'affinités* dira-t-elle, et ne lui accorde que très peu de crédibilité : *il voit des choses qui ne se passent pas. Il faut faire attention, on ne peut pas prendre pour acquis tout ce qu'il dit*. Autrement dit, Benny est stigmatisé aux yeux de Maude. Le stigmatisme est une notion originalement proposée par Goffman, dans son ouvrage de 1968 intitulé *Asile*, qui renvoie aux caractéristiques morales ou physiques d'un individu et qui sont de nature à le discréditer aux yeux des autres et à réduire son statut de personne à part entière. Un stigmatisme est une « appréciation péjorative qui se referme sur un individu à cause de l'un de ses attributs » (Le Breton, 2004, p. 129), elle constitue une étiquette sociale, taxée d'un jugement de valeur, qui plonge la personne qui en est marquée dans une sorte d'identité dont elle ne peut plus sortir, même avec la plus grande volonté : c'est « une signification et une valeur posées du dehors » sur une particularité déviante de l'individu (Le Breton, 2004, p. 135). En ce sens, Benny est bel et bien stigmatisé aux yeux de Maude. Il est devenu très difficile pour la débutante de définir autrement les événements qui la confrontent à cet élève et qui sont interprétés en fonction de ce stigmatisme que les expériences passées ont forgé. Benny connaît des accès de panique difficiles à contrôler et il a une propension à déformer la réalité; le sens que confère Maude à la situation est influencé par ce stigmatisme, et il est difficilement remis en question vu l'intention posée par la maxime principale (qui prend en compte cette conception de l'élève cherchant à se soustraire à l'autorité) sur l'expérience d'insertion.

Entre le stigmate qui colle à Benny et l'éventualité de l'effet d'entraînement, la propension à lui faire voir une limite (maxime secondaire) est amplement aiguësée. Lorsque Benny fait des crises, aux casiers ou en classe, lorsqu'il prétend qu'on lui fait mal, la débutante cherche à intensifier l'enracinement et à obtenir l'adhésion de l'élève au sens dont elle investit les incidents en *exerçant une pression accrue pour lui faire voir la limite (maxime secondaire) : il faut qu'il voie la limite, qu'il comprenne qu'il n'est pas tout seul et qu'il apprenne à contrôler ses réactions. Il faut le questionner jusqu'à temps qu'il admette.* Chez Maude, la conception qu'elle se fait de l'élève n'est pas de nature à offrir un contrepoids suffisant pour renverser l'appréciation péjorative (stigmate) qu'elle entretient à l'égard de Benny. Mais le poids de l'éventualité identitaire pourrait bien avoir cet effet de restructuration. Lorsque la mère de Benny vient à l'école, Maude et la titulaire apprennent qu'on s'inquiète, au Centre hospitalier, que celui-ci soit victime de harcèlement à l'école. Cette prise de conscience a l'effet d'un discrédit sur l'équipe que forment Maude et sa collègue, soulevant l'éventualité qu'on puisse mettre en question leur intégrité professionnelle; les récentes informations sont de nature à introduire un doute quant à la légitimité des actions de Maude, même si elle n'assume qu'une part de responsabilité dans cette affaire.

Maude reste défensive à l'égard du personnel du Centre hospitalier; autrement, elle risque de briser la « consistance » de son image de légitimité qui repose sur la représentation en équipe avec sa collègue-titulaire. Elle n'attribue pas les mêmes significations que les intervenants du Centre hospitalier à la situation de Benny, car elle doute que ce dernier dise la vérité : *s'il y a des choses que Benny raconte au Centre hospitalier puis qu'eux, ils ne vont pas voir si c'est vrai ou si ce n'est pas vrai, c'est sûr qu'il passe pour la victime innocente.* Maude est solidaire de l'équipe; elle insiste sur le fait que la titulaire et elle ont déjà essayé de montrer à Benny à *faire la distinction entre les choses qui sont suffisamment importantes pour demander de l'aide et celles pour lesquelles ça ne vaut pas la peine : mais il n'est pas*

*capable de faire la distinction entre les deux, raconte-t-elle. Comme je disais à la mère, si Benny ne vient pas m'avertir, ou s'il n'essaie pas de régler ses conflits, c'est sûr que je ne le sais pas. Lui aussi, il a un travail à faire de ce point de vue-là. Ce que la débutante admet, ici, à la mère, c'est que si Benny n'est pas en mesure de voir la limite de ce qui est acceptable dans ses relations avec les autres, elle-même, alors, n'est pas en mesure de veiller à son bien-être sur la cour d'école. Autrement dit, pour préserver son intégrité face à la mère, la débutante **effectue un aiguillage** où elle admet que **sa capacité à décider pour le bien de Benny (maxime secondaire) est conditionnelle à ce que Benny soit lui-même en mesure de reconnaître, dans les événements, les limites à ne pas dépasser (maxime secondaire).***

À ce point de la situation, on observe comment Maude tente de survivre à cette condamnation que subit son intégrité (critère d'écécité). Deux éventualités se confrontent en importance et dans sa conversation réflexive, la débutante soupèse le poids de chacune à l'égard de la continuité expérientielle : *oui, il est victime et oui, peut-être qu'avoir son vécu, on en ferait des crises. Ça se peut qu'il se soit passé quelque chose, mais c'est « plate » à dire, on dirait qu'il court après. Il faut qu'il se contrôle aussi.* Maude hésite entre deux propensions contraires: son image à préserver aux yeux de la mère aiguise la propension à envisager le bien de Benny (maxime secondaire) tandis que l'effet d'entraînement à éviter aiguise sa propension à lui faire voir une limite (maxime secondaire).

En dépit du stigmatisme qui colle à Benny, la visite de la mère aura un certain effet sur la restructuration, comme en témoigne la suite des choses. Maude semble désormais investie d'une attentivité différente à l'égard des événements : *avant, je ne le voyais pas. Là, je le vois cette semaine. Au retour de la récré, lorsqu'un élève de la classe, Myko, fait réagir Benny et suscite sa crise, ce ne sont plus les cris de Benny – que Maude interprète habituellement comme une menace pour sa discipline de fer – qui retiennent son attention : ça me choque, c'est épouvantable! Ils sont tous contre Benny. Il a plus de misère et les autres sont sur son dos en plus.* Désormais, c'est

le bien de Benny qui semble primer sur la limite à lui faire voir. Autrement dit, la source prédominante de signification s'est déplacée à la suite de la visite de la mère. Il s'est donc effectué un aiguillage dans la transaction qui marque un revirement important par rapport au début du propos, dans la situation 7. Sous l'effet d'un stigmate, le souci de décider pour le bien de Benny (maxime secondaire) était subordonné à celui de faire voir une limite (maxime secondaire); dans cet extrait où Maude assiste à un incident d'intimidation envers Benny, ce rapport est inversé. La débutante a *effectué un aiguillage dans la transaction où la propension à faire voir une limite à Benny (maxime secondaire) est subordonnée à celle de décider pour son bien (maxime secondaire)*.

Face aux circonstances qui menaçaient son intégrité, Maude pouvait difficilement se tourner vers un membre hiérarchiquement plus élevée au sein de l'équipe pour sauvegarder la façade de l'impression à projeter. L'intégrité de l'image à projeter est devenue plus importante, ici, que celle du contrôle pragmatique à assurer sur le groupe d'élèves (comme dans la situation 1). En outre, il faut bien voir, ici, que cette image à projeter est passée d'un public-classe (avec ses élèves) à un public social plus élargi (avec la mère de Benny, les intervenants du Centre hospitalier et la direction de l'école, pour ne nommer que ceux-là). C'est auprès de ce public élargi qu'elle devait, désormais, projeter l'image de sa légitimité, ce qui permet de comprendre aussi pourquoi bascule le poids d'une éventualité vers une autre dans cette situation particulière. Ce qui demeurera malheureux dans cette illustration éloquente d'une restructuration à l'œuvre sous la variation du poids que fait peser chaque facette de l'enjeu sur la maxime principale, c'est que nous ne saurons jamais si cette restructuration a permis un recadrage de la conception de l'élève dont il faut aussi assurer le bien-être dans le cadre d'une discipline de fer.

2.3.2.2 *Les aiguillages chez Laurence.* Pour réussir son insertion, Laurence installe une vie en classe conçue comme une vie en société (maxime principale). Lorsque les parents de ses élèves réagissent face aux changements qu'elle apporte

afin d'instaurer son nouveau mode de vie en classe, Laurence doit trouver des moyens de préserver son espace de gouvernance (facette pragmatique de l'enjeu). Elle s'appuiera, comme on l'a vu, sur une stratégie sociale qui consiste en une parade au cours de laquelle elle travaille à projeter une impression de crédibilité (facette identitaire de l'enjeu) face à un public de parents (ceux de ses élèves), mais aussi face à un public élargi, celui de toute la communauté du petit village de Simon Hill. Dans le cas de Laurence, le recours à cette stratégie apporte, de manière générale, les résultats escomptés : elle observe des signes tangibles qu'elle obtient cette reconnaissance désirée de la part des parents à l'égard de son statut d'enseignante. Mais certains parents, la mère de Rémi notamment, sont plus difficiles que d'autres à « séduire » ; en ce sens, la jeune enseignante ne peut faire l'économie de certains ajustements qu'elle doit effectuer dans son effort d'enracinement en classe si elle veut éviter d'éventuelles intrusions à son espace de gouvernance.

Lors de la remise du premier bulletin des élèves aux parents, en novembre, Laurence a déjà amorcé sa parade (L1.3) : *j'étais prête et les parents ont bien vu que j'ai travaillé fort pour faire de beaux projets avec leur enfant*. On se souviendra qu'au cours de cette remise des bulletins, la mère de Rémi remet très fortement en question la débutante (L1.4), notamment à travers son rôle d'adulte censée savoir ce qui est bon pour l'enfant (*tu ne comprends pas c'est quoi un enfant*) et à travers sa capacité à traiter tout le monde sur le même pied (*tu aimes mieux les filles, tu choisis tout le temps les mêmes élèves et jamais le mien*). Laurence ajuste le tir rapidement (L1.5). Elle **effectue un aiguillage dans la transaction**, c'est-à-dire qu'elle va **raffiner sa disposition à agir en tant qu'adulte qui sait ce qui est bon (maxime secondaire)** : elle accorde de l'importance à ce que lui a dit la mère de Rémi : *elle a raison la mère* sur ce point. Laurence organise *des dîners dans la classe*, elle va *jouer au ballon* avec eux, ils font *des blagues ensemble*, elle prend du temps avec eux *pour faire des choses qu'ils aiment*. Bref, elle est *capable d'être leur amie* et de développer une relation davantage affective et moins hiérarchique avec eux. Elle va aussi **raffiner sa disposition à traiter tout le monde sur le même pied (maxime secondaire)** : elle se

montre beaucoup plus vigilante lors des activités en classe en *pigeant des noms* au lieu de *nommer* les élèves de façon aléatoire. Elle *fait attention à ne pas oublier* certains élèves, comme *avec Léa*, par exemple, car *c'est facile d'oublier* cette élève plus effacée : *il y a des enfants qu'on ne voit pas dans une classe et qui passent inaperçus. C'est vrai que j'en oublie des élèves et je n'avais pas été consciente que ça pouvait les blesser.*

Laurence va demeurer très vigilante avec la mère de Rémi (L1.7) de qui elle veut préserver son espace de gouvernance : *je me sentais sur mes gardes. Ça me stressait de faire un faux pas!* Il y a un gain à obtenir, pour elle, lorsqu'elle fait un changement à la position des pupitres en classe. Laurence assoit Rémi *près d'elle, en avant de son bureau. Avant*, explique-t-elle, *c'était Thierry qui était là et je faisais des petites blagues avec lui.* Elle avait placé Thierry près d'elle pour pouvoir mieux le soutenir car cet élève éprouve des *difficultés d'apprentissage. Mais maintenant, c'est Rémi* qui est à l'avant, reprend Laurence. *Rémi n'avait pas besoin d'être proche de moi : il est autonome sur le plan scolaire. Mais comme il se sent exclu, ça lui fait du bien d'avoir cette petite relation-là.* Maintenant, *il est de bonne humeur.* Autrement dit, Laurence a ***effectué un aiguillage dans la transaction*** où l'on observe que ***son rôle d'adulte sachant ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire), ici Thierry, est subordonné à son souci que Rémi se sente traité sur le même pied que les autres (maxime secondaire).*** De fait, la débutante obtient le résultat qu'elle escomptait : la mère lui confirme que *ça va beaucoup mieux. C'était d'y penser : c'est très payant*, à la fois pour son image de crédibilité et pour son espace de gouvernance. Cela montre bien tout le poids des préoccupations initiales qui se font sentir sur les décisions pédagogiques. Frances Fuller (1969) dirait qu'il y a là un bel exemple de la dichotomie qui caractérise les premières inquiétudes en carrière enseignante : tant que l'enseignante débutante n'est pas rassurée quant à la reconnaissance des autres à son égard, elle arrive difficilement à décentrer ses préoccupations vers un intérêt pour les besoins développementaux de l'élève.

À travers sa disposition à souligner les efforts des élèves par des privilèges (maxime secondaire), Laurence a prêté flan à la critique de la mère de Rémi : *tu choisis tout le temps les mêmes, tu ne choisis jamais le mien*. Lorsque vient le temps des *activités-reconnaissance* organisée chaque mois par *l'école*, Laurence doit identifier deux élèves de sa classe qu'elle estime mériter le privilège d'un *trophée* qui leur sera remis dans la *grande salle communautaire* lors de cette activité (L1.6). Pour éviter d'être critiquée à nouveau au regard de son choix d'élèves méritants, Laurence *rassemble son conseil de classe*; mais elle ne délèguera pas à ses élèves du *conseil de classe* le choix des deux élèves méritants. Il faut bien voir, ici, que pour assurer l'intégrité de ce principe selon lequel un privilège se mérite par l'effort (maxime secondaire), il y a une obligation pour Laurence de jouer « elle-même » son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'élève (maxime secondaire); si elle n'assume pas ce rôle, elle risque de mettre en péril son principe d'un privilège mérité par l'effort, car ce principe est « vrai » dans la mesure où c'est elle qui peut, le mieux, décider de l'élève à privilégier, c'est-à-dire celui ayant fourni le plus d'effort.

Compte tenu des derniers événements, on comprend qu'il y a un risque, pour cette débutante, à assumer son rôle d'adulte lors de *l'activité-reconnaissance*. Ainsi, pour préserver l'intégrité de ses maximes, Laurence va ***effectuer un aiguillage dans la transaction***, c'est-à-dire qu'elle va ***masquer son rôle d'adulte sachant ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)***. Elle donne à son *conseil de classe* les noms de *trois élèves à qui elle a pensé pour mériter le privilège d'un trophée*, et son *conseil de classe* en choisira *deux* parmi eux : comme *ce n'est pas moi qui les ai choisis, il n'y a plus personne qui peut me jeter la pierre et dire « pourquoi tu as choisi tel élève pour le féliciter? »* Ici, la débutante ne s'adonne pas à un exercice d'abus de pouvoir; elle a un but en tête, celui de faire « jouer » une impression qui lui soit propice. Elle réalise une feinte sur le plan symbolique, c'est-à-dire qu'elle « se » dissimule au regard des parents et des élèves à travers cette *activité-reconnaissance*; mais derrière son *conseil de classe*, c'est toujours elle qui tire les ficelles et qui décide.

La feinte et la dissimulation sont des dimensions inhérentes à cette stratégie sociale de la parade dont fait usage Laurence pour réussir son insertion. Cette débutante nous fait particulièrement bien voir comment le contrôle réflexif, dans la perspective de l'intersubjectivité, se joue sur deux plans. D'une part, elle s'active à mettre en scène une signification telle qu'elle peut alors mieux contrer les interprétations indésirables à l'égard de la conduite qu'elle adopte; c'est ce que fait Laurence par la réalisation d'une parade auprès des parents lors de la remise du premier bulletin, en novembre, et par la réalisation d'une parade au village lors de la messe de Noël. D'autre part, à travers tout cet artifice déployé de mise en scène, la débutante s'active aussi à laisser en coulisse tout ce qui pourrait susciter une éventuelle ambiguïté quant à son effort d'enracinement : c'est ce qui la conduit à masquer, à dissimuler, aussi souvent qu'elle le croit nécessaire, son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon (maxime secondaire). Il y a là un aiguillage tout à fait stratégique, presque tactique, qui rend possible la préservation de son intégrité comme enseignante. Sur le plan d'une intelligence pratique à l'œuvre, quelle ingéniosité...

De même fait-elle dans ce dernier extrait que nous présentons ici (L1.10/1.11) et où elle explore un *mode de gestion plus participatif* en invitant ses élèves à *faire son bulletin*. Ici, Laurence **effectue un aiguillage dans la transaction**, c'est-à-dire qu'elle va **mettre en retrait son rôle d'adulte censée savoir ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)** : par ce *bulletin*, ce sont les élèves qui vont exprimer ce qui est bon pour eux. Cet aiguillage apporté à la maxime la plus propensive chez cette débutante vise un objectif nécessaire pour assurer son intégrité. N'ayant obtenu que peu de résistance de la part des élèves lorsqu'elle a implanté sa vie en classe conçue comme une vie en société (maxime principale), Laurence croit que tout va bien : *je pensais que ça allait bien avec les élèves; sont-ils fins avec moi parce qu'ils ont peur de moi?* Ayant compris qu'il s'est exercé un *jeu de téléphone* entre les élèves et les parents à l'égard du mode de vie implanté en classe, Laurence a besoin de mieux comprendre ce que ses élèves perçoivent à l'égard du sens qu'elle promet : elle désire connaître l'impression qu'elle suscite pour mieux contrôler réflexivement la

suite des choses. On comprend, alors, pourquoi elle accepte de prendre le risque qu'on lui confirme, par ce *bulletin*, qu'elle n'est pas encore crédible comme enseignante : *c'est épeurant de leur demander ce qu'ils pensent du prof; surtout que les parents ont été crus* (sans ménagement). *J'avais peur que les enfants le soient aussi.*

Lorsque Laurence sera rassurée quant à la perception qu'ont d'elle ses élèves, elle reprend les guides. Cette fois, le défi perçu n'est plus en lien avec l'intégrité de son image aux yeux des élèves, mais en lien avec l'intégrité des principes sur lesquels elle fonde sa vie en classe (maxime principale). À la lumière de cette expérience où l'enracinement du sens promu, lors des premières semaines, n'a pas été perçu comme elle le pensait, Laurence saisit que pour préserver l'intégrité de ses maximes dans la suite des choses, elle va devoir « jouer » sur l'impression qu'elle veut projeter.

Pour ne pas trahir ce principe selon lequel un privilège se mérite par l'effort, elle va, encore une fois, ***effectuer un aigouflage dans la transaction*** à travers lequel le lecteur reconnaîtra certainement, à cette étape de l'interprétation, la touche personnelle de cette débutante dans sa façon d'exercer un contrôle réflexif. Laurence va ***masquer son rôle d'adulte qui sait ce qui est bon pour l'enfant (maxime secondaire)*** par la mise sur pied des activités pédagogiques en projets personnels : *ils ont alors l'impression de ne pas travailler, mais ils ne se rendent pas compte qu'ils font quand même la matière!* Laurence joue sur cette impression qu'elle veut susciter auprès de ses élèves, c'est-à-dire qu'elle accède à leur demande au *bulletin de faire moins de travail*. Masquer son rôle d'adulte veut dire, cette fois, qu'elle le « déguise » (il s'agit toujours d'une feinte sur le plan symbolique) en donnant l'impression qu'elle fait une concession à ce rôle alors qu'en fait, elle le joue sans concession aucune, de façon satisfaisante pour elle puisque cette feinte lui permet de bien opérer toutes ses maximes et d'en assurer, pleinement, l'intégrité.

2.3.2.3. *Les aiguillages chez Frédérique.* On se souvient que Frédérique doit contrer l'éventualité d'un retard que pourraient prendre ses élèves quant aux apprentissages de la deuxième année (facette pragmatique de l'enjeu); cette éventualité est particulièrement menaçante pour l'image de compétence qu'elle souhaite préserver (facette identitaire de l'enjeu), notamment aux yeux de sa collègue Dominique. Pour réussir son insertion et établir sa réputation, Frédérique mise sur sa propre capacité en tant qu'enseignante à mettre tout en œuvre pour entretenir, chez ses élèves, leur motivation à l'apprentissage (maxime principale) et elle s'appuie sur un endosseur, une stratégie sociale qui lui permet de « garantir » l'impression qu'elle cherche à susciter, celle d'une image de compétence.

Il faut bien voir, ici, le contexte tout à fait particulier de l'insertion chez Frédérique et qui l'invite à composer différemment avec ses éventualités que ne le font les deux autres enseignantes débutantes. Maude et Laurence font jouer une image d'elles-mêmes auprès des acteurs qui partagent avec elles le même espace de significations afin de favoriser leur adhésion au sens qu'elles promeuvent, s'assurant ainsi d'une continuité transactionnelle au sein des situations; « produire » cette impression (de légitimité pour Maude et de crédibilité pour Laurence) permet de mieux contrôler réflexivement leurs éventualités et éviter d'être mise en péril. Chez Frédérique, ce contrôle réflexif par l'image procède d'une fonction inverse : c'est par le maintien efficace de l'enracinement de la maxime principale (motiver l'élève à l'apprentissage) qu'elle peut espérer, en fin de parcours, projeter cette impression à laquelle elle tient tant, cette image d'une enseignante compétente. Frédérique ne peut pas jouer cette carte d'une impression à produire dans le regard des autres, comme le font Maude et Laurence; l'enseignante qui aura ses élèves l'an prochain (Dominique) et dont elle craint le jugement est en mesure de faire une appréciation « réelle » de sa compétence professionnelle par le biais des acquis des élèves. Frédérique fait donc tout ce qu'elle peut pour qu'il y ait convergence entre les efforts qu'elle investit au présent et l'éventuelle interprétation que cette enseignante en fera. Il ne suffira pas,

dans son cas, de susciter une impression de compétence en mettant sur pied des activités ayant un certain éclat sur le plan de la représentation à un public, du moins comme a pu le faire Laurence grâce à une chorale de Noël qui venait servir la production d'une double impression : une impression de crédibilité professionnelle et une impression personnelle plus favorable, puisqu'elle habite ce village. Jusqu'à un certain point, et même avec un endosseur, Frédérique n'a pas le choix de faire « concrètement » la preuve de sa compétence, c'est-à-dire que la seule impression qu'elle puisse produire passe par l'obligation d'une efficacité sur le plan pratique. Quelle pression pour une débutante!

On comprend alors tout le désarroi qu'a dû connaître Frédérique devant la mère d'Alexis qui venait invalider son endosseur de la situation (la psychologue) lors d'une rencontre mouvementée sur la cour de l'école (F5.4/5.8) : *la psychologue pense qu'Alexis pourrait avoir quelque chose au niveau du déficit d'attention ou d'hyperactivité. Mais la mère a rencontré une pédiatre qui remet en question cette tendance qu'ont tous les profs de dire que les enfants sont hyperactifs. En outre, la mère veut changer son gars d'école. Frédérique saisit l'éventualité que soit ternie son image de compétence : j'étais inquiète, c'est un petit village ici. Elle va effectuer un aiguillage dans la transaction et mettre momentanément en retrait ses efforts pour faire la différence avec Alexis (maxime secondaire) et, implicitement, ceux à tendre une perche aux parents (maxime secondaire) : j'aime mieux attendre le résultat de l'évaluation. La psychologue a peut-être observé autre chose que moi je ne peux pas voir parce qu'elle est toute seule avec lui. Cet aiguillage montre que la débutante ne prendra aucun risque que ses actions en classe puissent être remises en question tant qu'elle n'aura pas obtenu le rapport d'évaluation de la psychologue.*

Mais plus tard, la mère d'Alexis demande à Frédérique de reprendre *le système d'émulation des étampes sur les mains*, un système d'émulation qui avait obtenu un certain succès à susciter le goût d'apprendre chez Alexis. La débutante hésite : l'éventualité que le sens de ses efforts soit interprété en sa défaveur par la mère est

toujours présente. Mais Alexis *ne veut plus retourner à l'école*; la mère est *émotive* et ne veut *pas attendre* le rapport de la psychologue pour aider son fils. De nouveau, la débutante *va effectuer un aiguillage sur l'aiguillage précédent* où elle va *réintroduire ses efforts pour faire la différence avec Alexis (maxime secondaire) et pour saisir la perche tendue par la mère (maxime secondaire)*. Si Frédérique accepte, c'est parce qu'elle saisit que cette mère adhère au sens qu'elle veut promouvoir : *j'ai accepté dans la mesure où j'ai senti que la mère voulait aider son gars, sinon, je ne l'aurais pas fait*. Mais Frédérique accepte aussi parce qu'il y a là une occasion de neutraliser cette éventualité qu'on puisse mettre en question sa compétence : *comme ça, la mère va voir qu'on s'occupe de son garçon*.

Dans la suite des choses, la débutante fait preuve d'un esprit stratégique pour motiver Alexis à revenir à l'école (maxime principale) tout en neutralisant l'éventualité qu'on mette en doute sa compétence. Frédérique va *effectuer un aiguillage dans la transaction*, c'est-à-dire qu'elle va *raffiner toutes les maximes secondaires* pour s'assurer de contrer l'enjeu dont elle a conscience. Pour faire une différence auprès d'Alexis (maxime secondaire), Frédérique reprend le *système* d'émulation, mais cette fois, elle recourt à une *feuille de suivi* plutôt qu'aux *étampes* qui ne permettent pas *de consigner des faits* quant à *ce qui n'a pas marché* en classe : *je voulais avoir du concret vu que la mère m'est arrivée l'autre fois avec quelque chose qui n'était pas dans le contexte*. Pour rester attentive aux besoins d'Alexis (maxime secondaire), Frédérique choisit un défi qu'il *a plus de chance de réussir* : cela sera motivant pour lui, mais cela permettra aussi d'*attendre le rapport de la psychologue* sans prêter flan à la critique : *j'étais certaine que je n'allais pas au-delà de ses capacités réelles*. Enfin, elle accepte la perche tendue par la mère d'Alexis (maxime secondaire) parce qu'il y a là le moyen d'opérer sa maxime principale; mais elle avertit la mère *qu'avec l'évaluation de la psychologue, ce système va peut-être*

changer et que si on voit que ça ne marche pas, on va se réajuster. Cette précaution supplémentaire veut éviter d'éventuels reproches quant à ses choix d'interventions¹³².

Revenons à cette obligation à laquelle Frédérique est contrainte de faire la preuve d'une certaine efficacité pratique si elle veut susciter une impression de compétence auprès des autres acteurs de son expérience. On aura compris qu'à cet égard, le recours à un endosseur comporte une certaine limite au sens où Frédérique demeure la seule responsable de son action en classe. À ce propos, la débutante fait la démonstration d'une attentivité particulièrement soutenue aux événements de la classe, aux effets que ses interventions produisent et aux résultats qu'elle obtient pour bien diriger la transaction dans le sens exprimé par la maxime principale : motiver l'élève à l'apprentissage. À cet égard, on se souviendra que chez Frédérique, la logique de préservation à l'œuvre dès le premier jour d'école a sans cesse intensifié la propension des maximes secondaires et souvent conduit cette maxime principale à la limite de son intégrité et de sa cohérence. On l'a mentionné par ailleurs, plusieurs situations ont couvé des « embryons de dilemme » qui n'ont pas éclos parce que cette débutante perçoit rapidement ces incohérences et apporte les ajustements nécessaires en situation; voilà un bel exemple d'une intelligence pratique à l'œuvre. Tout est une question de dosage dans la restructuration et cela ne va pas de soi de transiger l'expérience de manière à en obtenir l'effet et le sens voulus. Il faut du doigté, du discernement, il faut rester attentif à la transaction en cours.

¹³² Cet extrait est le seul du corpus de Frédérique ayant des descriptions suffisamment détaillées pour nous permettre d'en reconstruire, ici, et dans toute la finesse requise, les aiguillages illustratifs d'une restructuration en situation. Nous référons le lecteur à la note de bas de page 107, explicative sur le fait qu'auprès de sa mentor, il y avait aussi, pensons-nous, une image à préserver pour Frédérique. Quant aux détails obtenus à propos de la situation survenue avec la mère d'Alexis (F5.4/5.8), il faut savoir qu'ils furent livrés en détail à la chercheuse lorsque, tout à fait par hasard, il fut prévu une rencontre avec Frédérique ce fameux matin au cours duquel cette débutante vivait sa conversation éprouvante avec cette mère. Nous étions alors la première sur les lieux d'un événement perturbateur, recueillant les premières impressions auprès de la débutante. Ce propos davantage spontané et détaillé aura contribué à la reconstruction de l'extrait précédent.

Chez Frédérique, les aiguillages effectués dans la transaction ont souvent pris la forme d'une pression qu'elle a dû apprendre à relâcher sur les maximes secondaires, une pression accrue par ce poids de l'enjeu aiguissant leur propension. Dans les situations de son expérience et selon les circonstances, cette propension toujours aiguisée est venue modifier l'équilibre homogène entre les maximes secondaires et briser le synchronisme de l'enracinement. Deux maximes secondaires étroitement unies sur le plan pédagogique ont fait l'objet d'une attention soutenue de la part de la débutante pour bien orienter le sens des transactions. Pour réussir à motiver les élèves (maxime principale), Frédérique fait constamment jouer, en étroite relation, l'exigence de faire la différence à cet égard (*il ne faut pas que ça devienne ennuyant*) et son souci de rester attentive aux besoins particuliers des élèves (*il faut qu'ils soient bien pour apprendre*).

Sous le poids de l'enjeu présent dès le début de l'année (situation 1), l'insistance que met Frédérique à rester attentive aux besoins de ses élèves en difficulté et à faire une différence auprès d'eux finit par inciter ces maximes secondaires à se « travestir » dans la transaction, c'est-à-dire qu'elle s'incarne davantage en fonction de l'éventualité à contrer qu'en fonction de l'intention posée par la maxime principale, ce qui en « change le visage » dans la transaction : aux yeux des élèves en difficulté, le message perçu n'est probablement pas celui d'un besoin auquel tous ces efforts viennent répondre. En janvier, Frédérique le constate lorsqu'elle ouvre les yeux sur le fait que ces *enfants vont se tanner, s'écœurer* et n'auront plus le goût d'apprendre. La débutante va alors **effectuer un aiguillage dans la transaction** où elle décide de **relâcher la pression sur ses efforts à faire la différence et à rester attentive aux besoins des élèves (maximes secondaires)**, comprenant qu'elle *ne peut pas* motiver à l'apprentissage, et en dépit d'eux-mêmes, tous les élèves de la classe : *j'en ai encore quelques-uns pour qui c'est encore dur et j'ai beau être attentive à leurs besoins et leur expliquer de plusieurs façons... Je ne suis pas pour les garder à tous les midis.*

La présence des éventualités exerce une pression constante sur les maximes secondaires et les pousse parfois jusqu'à leur limite, ce qui s'avère inconfortable pour la débutante : *j'ai des élèves qui ne comprennent pas malgré plusieurs interventions; si ça ne marche pas après tout ça, je suis prise...* Chez Frédérique, pourtant, cette pression aura contribué à un enrichissement sur le plan professionnel en permettant l'émancipation de son agir. On assiste à un raffinement dans la manière dont elle cherche à être attentive aux besoins de ses élèves, c'est-à-dire qu'elle se met en position d'apprendre de son expérience et de ce que cet environnement est susceptible de lui enseigner : *je peux relire les travaux qu'ils ont faits, les traces qui restent pour voir ce qui se passe dans leur tête. Je les observe. On regarde ensemble ce qu'il y a comme difficulté, s'ils ont mal lu leur question ou si c'est le langage mathématique qu'ils ne comprennent pas.*

2.4 Synthèse

Il est temps de se résumer et, à cet égard, nous rappelons, ici, la question spécifique de recherche qui fut posée au terme de la problématique de recherche développée au premier chapitre : *Comment un enseignant débutant, à sa première année d'enseignement en carrière, restructure-t-il son expérience et, plus spécifiquement, quel sens construit-il dans une perspective satisfaisante pour lui, à partir des situations difficiles et interpellantes de sa pratique quotidienne, lorsqu'on le place en conversation réflexive et que l'on sollicite cette conversation par une narration-description fine et détaillée de ces situations?*

Au terme de cette longue investigation que fut la thèse, nous savons que dans les situations difficiles de la pratique quotidienne de la première année d'enseignement, les enseignantes débutantes restructurent leur expérience en construisant le sens de trois façons différentes : elles fondent le sens de leur expérience, elles négocient le sens de cette expérience et elles orientent le sens de cette expérience à travers les situations vécues.

Fonder le sens de l'expérience

Toute expérience est « ancrée ». Cet ancrage se définit selon trois niveaux que les débutantes convoquent lorsqu'elles transigent leur expérience. Le sens est fondé parce que les débutantes puisent à leurs *fondements* pour transiger l'expérience, aux croyances et aux principes que les expériences passées ont forgé chez elles. Ces sources de signification constituent leur continuité et leur permettent d'interpréter et de définir le sens des situations avec lesquelles elles transigent. Le sens est aussi fondé parce que les débutantes n'agissent pas sans raison. Elles ont des motifs d'agir comme elles le font dans la transaction, elles « raisonnent » à ce qui se passe en façonnant une intention à l'égard de ce qui est vécu, une « réponse de sens », avons-nous dit. À travers ce *raisonnement*, elles reconstruisent sans cesse une continuité entre ce qu'elles « savent » et ce qu'elles perçoivent des situations. Le sens est fondé, enfin, parce que les débutantes cherchent à ancrer dans l'expérience les significations dont elles sont porteuses. C'est une propension « plus forte que soi » qui les dispose à agir et à « faire sienne » cette expérience transigée avec d'autres acteurs, comme un *acte de fondation* des croyances et des principes qui fondent leur propre continuité dans l'expérience. Lorsque l'expérience est heurtée dans son ancrage, ces trois niveaux sont convoqués. À travers les efforts d'enracinement, les débutantes exercent une pression dans la transaction et apprennent à doser leur propension pour obtenir le sens et la continuité voulue. Si ce dosage est inadéquat, les débutantes doivent alors négocier le sens à enraceriner ou orienter le sens à enraceriner.

Négocier le sens de l'expérience

Toute expérience est « cohérente ». Cette cohérence se définit à la fois sur un plan *interne* et sur un plan externe. Sur le plan *interne*, il se dégage un caractère homogène de cette cohérence qui lie entre elles les significations que les débutantes mobilisent pour enraceriner le sens dans l'expérience. Au cœur de cette cohérence, la *conception de l'élève* que porte chaque débutante dans les situations joue un rôle d'importance; toutes les sources de signification que la débutante cherche à fonder dans l'expérience d'enseignement convergent autour de cette conception particulière

de l'élève. Dans la circonstancialité de l'expérience, il arrive que cette cohérence se désarticule; la dimension externe de la cohérence demeure sans cesse à reconstruire dans la transaction, elle n'est jamais « finie ». Lorsque l'expérience est heurtée dans sa cohérence, la propension qui dispose les débutantes à agir se fait oscillante parce que les significations que les débutantes cherchent à fonder sont mises en contradiction. L'expérience les problématise en soulevant des dilemmes qui obligent à négocier le sens, c'est-à-dire à trouver une voie de compromis entre deux sources de sens. Sur le plan externe, c'est entre le sens fondé et le sens que perçoivent les autres que se joue cette négociation; sur le plan interne, c'est entre deux sources de signification que le passage à l'expérience rend contradictoires que se joue cette négociation.

Orienter le sens de l'expérience

Toute expérience est « intègre ». Cette intégrité signifie que dans toutes les situations qu'elles transigent, le sens que les débutantes cherchent à fonder est incorruptible et indestructible; leur continuité en dépend, mais aussi leur individualité. Les débutantes font preuve d'un raisonnement anticipatoire qui leur permet de « voir venir » les *éventualités* qui pourraient mettre en péril l'effort d'enracinement, mais aussi cette individualité : il se formalise alors une « *image de soi* » dans le regard des autres. Pour préserver leur intégrité, les débutantes recourent à des stratégies sociales à travers lesquelles elles se montrent capables d'orienter le sens dont les autres acteurs doivent définir les situations transigées; c'est une façon de rendre l'expérience propice à l'enracinement. Lorsque l'expérience est heurtée dans son intégrité, la propension qui dispose à l'agir est parfois aiguisée, parfois contrainte. Les débutantes apprennent à transiger l'expérience dans un nouveau dosage, en intégrant cette menace perçue à leur effort d'enracinement; il s'agit de tracer le chemin de l'enracinement pour faire passer le sens voulu dans la transaction, avec un maximum de gain et un minimum de perte. Le sens est alors orienté entre ce qui fonde le sens de l'expérience et les contraintes que soulève cette expérience à travers les situations.

CONCLUSION

Cette recherche, inscrite dans le domaine du développement de l'expertise professionnelle, s'est consacrée au processus d'apprentissage de l'enseignement et plus particulièrement, à la restructuration de l'expérience au cours de la première année d'enseignement en carrière, une restructuration facilitée par l'apport d'un accompagnement mentorale. Elle fournit un éclairage sur la façon dont se construit le sens des premières expériences et donc, comment se restructure, dans l'action, le savoir professionnel des enseignants. Au terme de la démarche d'investigation, nous constatons à quel point la phase d'insertion, bien qu'elle soit en aval de la formation à l'enseignement, aura constitué un lieu d'investigation fertile et pertinent pour alimenter les réflexions actuelles entourant les efforts de professionnalisation de l'enseignement, tant au niveau de la formation initiale qu'à celui de la formation continue. Il est temps de faire le point sur cette recherche et de nous attarder plus particulièrement à ses contributions et à ses retombées.

Contribution à la recherche dans le développement de l'expertise professionnelle

Il y a à peine quarante ans, la question du sens ne faisait pas partie du discours sociologique en recherche, pas plus, d'ailleurs, que la notion d'identité (Kaufmann, 2004). Mais l'individu d'aujourd'hui ne peut plus compter sur les mêmes repères sociaux, culturels et institutionnels que celui des années soixante. La montée de l'individualisme à laquelle on assiste présentement transforme nos visions à l'égard du savoir : ce qui est vrai, pour l'individu constamment contraint à se redéfinir, c'est aussi, dorénavant, ce qui fait sens pour lui. Dans cet esprit, Kaufmann (2004) dirait certainement que le paradigme d'incertitude est un paradigme de son temps.

Notre posture de recherche témoigne d'une pertinence sociale très actuelle pour contribuer au développement de l'expertise professionnelle en enseignement.

Lorsque nous avons fait le choix, au premier chapitre, de nous inscrire dans un paradigme d'incertitude pour aborder le processus de l'apprentissage de l'enseignement au cours de la première année d'enseignement en carrière, c'était pour nous démarquer d'un courant de pensée où l'on se préoccupe beaucoup plus de savoir ce qui « manque » aux futurs enseignants que de chercher à comprendre en quoi, plus précisément, l'exercice quotidien de l'enseignement fait sens pour eux et contribue au développement de leurs connaissances professionnelles. « Les changements de paradigmes, dira Kuhn, font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil » (Kuhn, 1983, p. 155, dans St-Arnaud, 2001, p. 22). L'un des apports de cette thèse réside donc dans le regard différent qu'elle propose sur l'apprentissage professionnel, un regard qui a voulu s'affranchir des explications classiques de détermination, causale notamment, à l'égard de l'action en contexte. En recentrant la loupe de l'investigation sur les efforts de l'apprenant pour comprendre les situations imprévues de son expérience et pour les transcender, nous avons pu mettre en évidence à quel point cet apprenant est partie prenante de son apprentissage et comment l'action est initiatrice d'un ordonnancement qui se règle « de l'intérieur » : l'expérience est toujours « ancrée », « cohérente » et « intègre ».

Sur le plan de sa méthodologie d'intervention sur le terrain, au deuxième chapitre, la thèse s'appuie à une approche collaborative de recherche, une approche qui veut servir autant les visées de la recherche que celle de répondre aux besoins de formation de la part des participants. Dans le cadre de la collecte des données, les participants de notre étude ont pu s'engager dans une démarche de perfectionnement professionnel, tant sur le plan de la pratique de l'enseignement, pour nos participantes débutantes, que sur le plan de la pratique de l'accompagnement, pour nos participantes mentors. L'une des assises de l'approche collaborative de recherche est de considérer tous les acteurs de la recherche, participants et chercheur, comme étant des agents compétents, dotés d'une réflexivité que la recherche a tout intérêt à ne pas occulter à travers la démarche d'investigation. Nous avons pris avantage de cette réflexivité de la part de nos participantes mentors et avons négocié avec elles une

partie du devis méthodologique. Cette initiative nous aura, entre autres, incitée à développer épistémologiquement notre dispositif mentorale afin de rendre compte de toute la démarche de collecte, telle qu'elle fut conduite. Sur un plan plus théorique, le dispositif mentorale, fondé à trois sources épistémologiques (phénoménologique, interactionniste et ethnométhodologique) représente une contribution originale de cette thèse.

À travers la méthodologie d'analyse, et en lien avec la posture retenue (paradigme d'incertitude), nous avons recadré, si l'on peut dire, les représentations que nous entretenions à l'égard du processus de problématisation. Notre compréhension initiale reposant sur l'idée d'un processus d'enquête (Dewey, 1993) nous a incitée à penser que nous allions retrouver, dans le discours des débutantes, les étapes de problématisation traditionnellement identifiées : perception du problème, construction du problème, solutions possibles, examen des conséquences aux solutions, hypothèses. Au moment du codage, nous nous butons à des données qui ne nous renvoient pas à ces étapes « traditionnelles » du processus de résolution. Pour saisir ce que ces données avaient à livrer quant à notre objet, nous avons dû nous-mêmes, à travers la démarche d'analyse, « expérimenter » une démarche d'enquête pour développer une compréhension nouvelle de ce que signifie « poser le problème ». C'est alors que nous comprenons qu'il existe une autre visée à l'enquête : celle de configurer un problème par sa mise en récit. C'est un mode particulier du processus d'enquête que Schön (1992) appelle le design et à travers lequel un acteur établit le sens d'une situation complexe et incertaine à partir du matériel expérientiel dont il dispose. Pour Schön, tous les praticiens sont des designers du quotidien. Au regard de ce processus d'enquête-design, notre démarche de théorisation ancrée aura contribué à l'émergence d'une structure en quatre points de référence pour « designer » chaque situation discursive indéterminée : un déclencheur, comme indice d'émergence de la situation; une trame narrative, comme indice d'évolution de la situation; une ouverture descriptive, comme indice de cohérence de la situation; et une absence de reprise, comme indice de clôture de la situation. Cette structure de

référence constitue une avancée pour contribuer à une épistémologie de la pratique à travers l'enquête-design.

Au troisième chapitre, l'effort d'objectivation et l'originalité de la présentation des données pour rendre compte du processus dynamique de la restructuration de l'expérience constitue aussi une contribution de la thèse. Or cette mise en forme des résultats de recherche aura constitué un défi important. En effet, le processus de transformation du discours devait permettre de « faire voir » le produit de la théorisation ancrée, c'est-à-dire cette restructuration de l'expérience qui repose à la fois sur un cadre, décrit par des maximes et un enjeu, et sur un processus se présentant à travers trois logiques transactionnelles. Mais comment rendre compte à la fois de la continuité et de la transaction dans laquelle cette continuité se maintient ? Ce qu'il importe de souligner, ici, c'est qu'il ne va pas de soi de rendre visibles, en même temps que vivants, les résultats d'une recherche qui portent sur un processus, alors que ces résultats se présentent comme des concepts statiques au terme de l'analyse; le défi consiste, justement, à remettre ces concepts « en action » et à les « retourner » dans l'expérience d'insertion afin de rendre justice à la visée compréhensive de l'étude. Il y a là tout un effort de scénarisation des résultats qui renvoie à une pragmatique de l'écriture de recherche (Bourdieu, 1993, cité dans Desgagné, 2005), où la chercheuse doit se faire pédagogue de sa propre construction théorique et bien savoir articuler sa voix de chercheuse à celles des participantes à l'étude. La reconstruction du discours en situations ponctuées d'encadrés aura permis de « mettre en scène » à la fois la singularité de chaque situation et la généralité des concepts sur lesquels ces situations s'appuient (Desgagné, 2005, 2007).

Enfin, le quatrième et dernier chapitre met en lumière la contribution de la thèse à l'égard de l'objet étudié. L'expérience de la première année d'enseignement se restructure face aux situations difficiles selon trois grandes dynamiques qui paramètrent, chacune, la restructuration : une dynamique de mobilisation de l'ancrage, une dynamique de confrontation de la cohérence et une dynamique de mise

en péril de l'intégrité. Ces trois paramètres, l'ancrage, la cohérence et l'intégrité, n'ont rien à voir avec le seul poids de l'environnement institutionnel et social ou avec celui, uniquement, des conceptions initiales des débutantes sur l'enseignement, mais avec la conscience et l'exercice du jugement dont font preuve ces dernières pour « situer » leur conduite dans un équilibre satisfaisant entre elles et cet environnement avec lequel elles doivent transiger; c'est l'esprit de la transaction tel que le conçoit Dewey (1993). Plus particulièrement, le cadre de restructuration et ses composantes, de même que la façon dont ce cadre se joue à travers les trois logiques transactionnelles représentent une validation empirique de l'extension pragmatiste que propose E. Bourdieu (2002) de la notion de disposition. Ajoutons à cela que parmi les composantes du cadre, les deux facettes de l'enjeu et la fonction qu'elles occupent au cœur du processus de restructuration (une fonction que la théorie dispositionnelle a permis de définir) inscrivent un prolongement significatif aux travaux de Frances Fuller qui identifiaient déjà, en 1969, deux ordres de préoccupations chez les enseignants débutants : les unes, manifestes et ayant une visée pragmatique, au sens où il importe au nouvel enseignant d'être efficace dans l'action quotidienne; les autres, cachées et ayant une visée identitaire au sens où il importe au nouvel enseignant d'être reconnu par les autres dans son nouveau rôle. À notre connaissance, aucune étude, dans la foulée de celle conduite par Fuller (1969), n'a permis un accès détaillé et rigoureux à la façon dont se « jouent » ces préoccupations dans la construction de l'expérience et des connaissances. Il y a là, incontestablement, un apport important de la thèse.

Contribution à la formation dans le développement de l'expertise professionnelle

Dans cette thèse, la restructuration de l'expérience est abordée à partir de conditions « idéales » d'insertion dans l'enseignement, des conditions où l'apprentissage professionnel a pu s'inscrire en continuité des efforts amorcés en formation initiale, dans un contexte d'exercice « stabilisé » et bénéficiant d'un support de la part d'une collègue plus expérimentée. Il y a là une limite de la thèse au

sens où les conditions d'étude de la restructuration de l'expérience ne rejoignent pas celles que connaissent la majorité des enseignants qui débute dans la profession, l'insertion étant actuellement marquée par la suppléance et la précarité. Néanmoins, l'investigation d'une réalité où c'est l'expérience qui se trouve dorénavant à l'avant-plan et où les conditions d'apprentissage de l'enseignement sont abordées dans la perspective d'un paradigme différent de celui qui prédomine actuellement est susceptible d'inspirer une réflexion pertinente autour de la question du développement professionnel, que ce soit en formation initiale ou continue. Dans ce qui suit, c'est en parallèle à ce paradigme dominant, le paradigme d'expertise, que nous mettons en lumière quelques grandes lignes de nos réflexions à ce propos.

Actuellement, et nous avons abordé cette évidence dans la problématique de la thèse, il y a prédominance d'un paradigme d'expertise dans les efforts de formation à l'enseignement, un paradigme où la préparation à la pratique enseignante se définit en vertu d'un certain type de savoir et en fonction d'une certaine visée de renouvellement de cette pratique. Dans ce paradigme, l'accent est mis sur le savoir des experts, c'est-à-dire les savoirs développés par la recherche en éducation, les savoirs que détiennent les praticiens d'expérience, ainsi que les savoirs que la formation initiale et la fonction enseignante ont la responsabilité de « transmettre » : les savoirs curriculaires et les savoirs disciplinaires, entre autres. Le principe épistémologique qui caractérise ce paradigme dominant en est un où il faut « savoir pour faire », c'est-à-dire que l'on prétend répondre aux situations problématiques inhérentes à la profession enseignante à partir de ces savoirs dits « experts ». Dans l'esprit du paradigme d'expertise, l'aménagement d'une continuité professionnalisante entre la formation initiale et le développement professionnel continu repose sur cette conception implicite que pour « rendre libre » l'apprenant, l'apprentissage professionnel doit s'inscrire dans une rationalité technique et faciliter l'application de connaissances jugées émancipatrices.

Dans le paradigme d'incertitude qui caractérise cette thèse, le statut du savoir n'est pas le même; il est, entre autres, nécessairement inclusif d'une dimension compréhensive du contexte. L'émancipation ne se conçoit pas en dehors d'un apprenant qui s'efforce de comprendre et d'interpréter les situations incertaines et imprévues de sa pratique et qui s'efforce, donc, de donner un sens à son expérience. Dans ce paradigme d'incertitude, ce sont les situations qui appellent le savoir, que ce soit celui de la recherche, celui de l'expérience, celui du curriculum ou, encore, celui des disciplines contributoires. La qualité de ce savoir intégrateur est axée sur le processus réflexif important de problématisation de l'expérience : c'est là le principe épistémologique au cœur de la construction de la connaissance dans ce paradigme de l'apprenant.

Le prochain défi de la formation à l'enseignement sera de mettre en place les bases d'un apprentissage professionnel à long terme : il y a là, pensons-nous, une condition essentielle pour « rendre libres » les futures enseignantes et les futurs enseignants. Cela signifie qu'il faut développer chez eux une disposition à apprendre à long terme et à s'adapter aux contraintes sans cesse changeantes de l'exercice professionnel. Cela implique que l'apprenant puisse apprendre de son expérience tout autant qu'il doit apprendre des diverses ressources de l'expertise, qu'elles soient de la recherche ou du terrain. La question, alors, se pose : comment, dans la formation initiale à l'enseignement, réconcilier la contribution de ces deux paradigmes qui doivent y coexister pour le bénéfice de ceux et de celles que l'on forme à la pratique de l'enseignement? Comment articuler ces deux mouvements contributoires à l'apprentissage professionnel au sein de la formation à l'enseignement, un premier mouvement où c'est le savoir qui supporte l'agir et un second mouvement où c'est l'agir qui supporte le savoir?

Pour penser à une telle articulation, il faut d'abord se départir d'un préjugé répandu en formation à l'enseignement et qui concerne cette idée qu'apprendre de son expérience comporte un risque important, celui de « perdre » l'apprenant dans

une conformité au milieu d'accueil. À cet égard, notre étude a clairement montré que l'apprentissage expérientiel n'ouvre pas, d'emblée, la voie à ce type de conformité; dans les situations qui ont supporté la restructuration de leur expérience, et le lecteur aura eu l'occasion de l'observer, les débutantes luttent et résistent aux pressions extérieures de leur environnement. Autrement dit, nous n'avons pas observé, comme tel, de mécanismes d'adaptation que l'on puisse associer aux phénomènes de soumission interne ou de conformisme aveugle tels qu'on les mentionne dans les études en socialisation à l'enseignement. Dans le contexte des situations difficiles avec lesquelles elles ont composé, la conformité dont ont fait preuve nos débutantes était tout, sauf aveugle. Ces débutantes ont appris de leur expérience parce qu'elles sont des agents compétents de leur expérience, c'est-à-dire qu'elles sont capables de stratégies réflexives à la fois anticipatrices et appuyées à leurs connaissances antérieures. Dans cette optique où il faut chercher à articuler deux paradigmes en formation à l'enseignement, peut-être aurions-nous intérêt à tenter de mieux comprendre ce phénomène de conformité pour découvrir sa signification véritable sur le plan de l'expérience.

Au cours des premières expériences, ce qui caractérise l'apprentissage de l'enseignement semble moins relever d'un phénomène de conformité au milieu que d'un phénomène de conformité à soi, c'est-à-dire que ce qui est assimilé à l'expérience résulte d'une sélection à partir de l'intérieur de cette expérience et non imposée de l'extérieur. Sur ce point très précis, la thèse aura contribué à développer cette conviction que dans l'apprentissage de l'enseignement, le sens se trouve d'abord et davantage en soi que dans des formes extérieures (comme les livres, par exemple) et que le sens particulier que chaque apprenant attribue à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaines. Le seul moyen de connaître une réalité extérieure à soi est d'agir sur elle; mais dans cette entreprise, les événements sont moins déterminants pour les actions que le sens et l'interprétation que l'apprenant en fait. En général, les programmes de formation à l'enseignement cherchent à « briser » cette conformité à soi par l'apport toujours

grandissant de connaissances et de savoirs : c'est l'indice du paradigme d'expertise. Mais dans cet esprit où nous recherchons une articulation fertile entre ce paradigme dominant et celui ayant éclairé la thèse, nous serions plutôt tentée d'explorer comment nos pratiques de formation et d'accompagnement pourraient soutenir l'émergence et la clarification de ce que « sait » l'apprenant sur son expérience, de faciliter l'émergence de ce que nous avons appelé son « cadre » dans cette étude, non pour modifier ou « briser » ce cadre – ce qui, par ailleurs, demeure utopique à ce jour – mais pour permettre que l'apprenant ait la possibilité de travailler avec son cadre, de le confronter à d'autres sources de connaissances et d'observer comment ces autres sources, qu'elles soient objectivées ou expérientielles, viennent mettre en question ce qui fonde le sens de l'expérience.

La thèse a aussi contribué à mieux comprendre le caractère crucial du doute dans le processus d'apprentissage expérientiel et, notamment, dans le processus d'émergence du cadre chez l'apprenant. Le doute authentique, au sens où Dewey l'entend, est ancré à l'intérêt profond de l'apprenant, il n'y a pas de doute « en dehors » de cet apprenant habité par certaines préoccupations et constamment porté à transiger son ancrage, sa cohérence et son intégrité dans l'expérience. Ce doute n'est pas aléatoire dans l'expérience : il indique que quelque chose heurte le cadre, son ancrage, sa cohérence. Il est le premier indice qu'une restructuration est sur le point de s'opérer : quel potentiel à exploiter pour les situations de formation! Aucun propos n'est vain chez l'apprenant, et surtout dans cette perspective où nous désirons les former; nous en avons nous-mêmes eu la preuve à travers la démarche d'analyse et d'investigation. Lorsque nous avons enfin cessé de poser notre propre « expertise » sur celle de nos débutantes, tout leurs propos se sont révélés hautement significatifs de la façon dont se construit le cadre et s'organise le processus de restructuration. Cette prise de conscience fut, sans contredit, la plus éclatante que nous ayons faite en tant que chercheure-formatrice. Ainsi sommes-nous incitée à explorer comment la formation initiale peut tirer profit de ces états de doute que le terrain occasionne chez l'apprenant : comment éviter que les connaissances prévues au cursus viennent

fournir des réponses avant même que des questions ne soient posées chez l'apprenant? À quelles conditions ces connaissances peuvent-elles, au contraire, être initiatrices de doutes, des doutes authentiques incitant l'apprenant à un effort réel de problématisation et non des pseudo-doutes alimentés par le désir d'obtenir de bons résultats aux évaluations?

L'intérêt majeur de formation concerne la possibilité d'aider l'apprenant à « devenir conscient » de ses conditions développementales pour lui permettre une « prise » sur son apprentissage et sur son propre développement professionnel. Il y a là l'optique d'une formation continue à amorcer en formation initiale à l'enseignement pour contribuer à la socialisation dans les conditions de l'insertion professionnelle. Voilà un enjeu important pour l'apprentissage professionnel et dont les racines doivent se situer en formation initiale, où il faut réussir cette intégration entre les deux paradigmes. À cet égard, la thèse est en mesure d'inspirer le développement d'outils de formation. Le processus de reconstitution narrative en situations, par exemple, s'avère un outil d'investigation personnel, tant pour les stagiaires que pour les enseignants débutants, susceptible de leur permettre d'analyser leur expérience, d'en dégager les contours d'un cadre. Mais une part du poids de cet enjeu repose indéniablement sur la qualité des conditions de support et d'accompagnement mises en place auprès de l'apprenant. Alors que dans le paradigme traditionnel d'expertise, l'erreur est conçue comme une insuffisance du savoir, dans le paradigme d'incertitude, ces erreurs sont le point de départ d'une restructuration où peut s'enraciner l'intégration des deux paradigmes.

Sur le plan de la formation continue, la thèse a développé, et selon une certaine envergure, un dispositif mentorale ayant le potentiel d'inspirer et de supporter le développement de programmes de soutien à l'égard du nouveau personnel enseignant dans les milieux scolaires et d'orienter ces programmes selon une visée professionnalisante où le type de soutien à mettre en place vise l'intégration des deux paradigmes. Les situations reconstruites au troisième chapitre constituent, en soi, une

ressource pédagogique riche et pertinente pour le perfectionnement des enseignants expérimentés (mentors) : elles témoignent du processus d'apprentissage de l'enseignement au cours de la première année et incite à des réflexions pertinentes quant à la nature de l'accompagnement qu'il convient de mettre en place pour mieux y contribuer. En tant qu'elles constituent des récits d'insertion, les mentors peuvent relier ces situations à leur propre expérience d'accompagnement mentorale pour éclairer leur contexte et leur compréhension des phénomènes et facteurs en jeu. Enfin, cette étude est éclairante à l'égard des besoins de perfectionnement des enseignants débutants et peut guider l'élaboration de formations qui conviennent aux réalités des débuts en carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique*. Montréal : Logiques.
- Agyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Allen, R.M. et Casbergue, R.M. (1996). *Frequency and levels of reflection : Their relationship to the evolution of novice through expert teachers' recall*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, New York, NY, avril. (ERIC 398-203).
- Andrews, I. (1992). Une pièce en trois actes : schéma d'une formation professionnelle continue. In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant Tome 2*, (p. 223-235) (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Logiques.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin (2^e éd.).
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY: Simon et Schuster.
- Beach, R. et Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14(3), 337-351.
- Beauchesne, A. (1995). *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Beauchesne, A., Garant C. et Dumoulin, M.J. (2000). Paradoxes suscités par la mise en œuvre d'une recherche collaborative sur l'accompagnement In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre. *Recherche et pratique en formation des maîtres*, (p. 129-142). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Beauchesne, A., Garant, C., Hensler, H., Lavoie, M. et Paquay, L. (2002). *Apport de l'accompagnement réflexif pour le développement du raisonnement pédagogique d'enseignants à différents niveaux d'expérience*. Rapport final de recherche déposé au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH).
- Beauchesne, A., Garant, C. Lane, J. et Dumoulin, M.J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.). *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité* (Trad. par P. Taminiaux). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Bourdieu, E. (2002). Dispositions et action. In C. Chauviré et A. Ogien (dir.), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 95-110). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck.
- Brown, S. et McIntyre, D. (1988). The professional craft knowledge of teachers. *Scottish Educational Review*, (numéro spécial), 39-45.
- Calderhead, J. et Gates, P. (1993). Introduction. In J. Calderhead et P. Gates (dir.), *Conceptualizing reflection in teacher development*, (p.1-10). Londres: The Falmer Press.
- Carr, W. et Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Londres et Philadelphie : The Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R Houston (éd.) *Handbook of research on teacher education*, (p. 291-310). New York, NY : Macmillan.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. In T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching*, (p. 255-296). New York, NY : Macmillan.

- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*, (p. 77-89). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres, Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.) *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2005) *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (dir.) *La recherche participative. Multiples regards* (p. 89-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J. (1999). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Heath.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris: Éditions Bourrellet.

- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. (Trad. par G. Deledalle). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle). Paris : Presses Universitaires de France.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching*, (p. 392-431). New York, NY : Macmillan.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 3-24). New York, NY : Macmillan.
- Dumoulin, M.-J., Garant, C. et Beauchesne, A. (2002). *Accompagnement réflexif en dyade : potentiel et limites de la situation d'accompagnement*. CD ROM de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation. Paris - La Sorbonne.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction*. Communication présentée dans le cadre des activités du National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Université du Maryland, Maryland, MD, juillet. (ERIC 449-147).
- Feiman-Nemser, S. (1992). *Helping novices learn to teach: Lessons from an experienced support teacher*. Document publié par la National Center for Research on Teacher Learning, East Lansing, Michigan, février.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gagné, M. (1995). Le projet Passage ou avoir quelqu'un à ses côtés. *Vie pédagogique*, 92, 24-26.
- Garant, C. et Lavoie, M. (1997). Une démarche collective de perfectionnement : conditions de développement professionnel des divers partenaires. In L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques* (p. 201-231). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle ? In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 85-111). Bruxelles : De Boeck.

- Gibbons, L. et Jones, L. (1994). *Novice teachers' reflectivity upon their classroom management*. (ERIC 386-446)
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glaser, B.G. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (Trad. par I. Joseph, M. Dartevelle et P. Joseph). Paris : Éditions de Minuit (1^{re} éd. 1974).
- Gordon, S.P. et Maxey, S. (2000). *How to help teacher succeed*. (2^e éd.). Alexandria VA : Association for supervision and curriculum.
- Gouvernement du Québec (1983). *La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : Vers des aménagements* (Fiches de discussion). Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1995). *De la probation à l'insertion socioprofessionnelle, de multiples enjeux, Compte rendu du Colloque sur l'insertion socioprofessionnelle du nouveau personnel enseignant*. Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant. Québec : Ministère de l'éducation.
- Griffiths, M. et Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69-84.
- Grimmett, P.P., Erickson, G.L., Mackinnon, A.M. et Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. In P.P. Grimmett et G.L. Erickson (éd.) *Reflection in teacher education* (p. 20-38) New York, NY: Teachers College Press.
- Guignon, S. (2006). *Des savoirs pratiques construits à partir de récits d'intervention de coachs en entreprise*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. et Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond et J. Bransford (éd.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 358-389) San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Hammrich, P.L., Bonozo, J. et Berliner, D. (1990). *Schema differences among expert and novice teachers in reflection about teaching*. (ERIC 344-837).
- Handal, G. et Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching : Supervision in action*. London: Open University Press.
- Hatton, N. et Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hensler, H., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42 (Numéro thématique).
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Huling-Austin, L.L. (1992). Research on learning to teach: implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. Londres : Methuen.
- Landry, C. et Gagnon, B. (1999). Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu? *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 163-188.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.

- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. *In* J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer et A.P. Pires (éd.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques* (p.309-332). Montréal: Gaëtan Morin.
- Lavoie, M., Garant, C., Monfette, R., Martin, A., Houle, A.M. et C. Hébert (1995). Participation d'enseignantes et d'enseignants expérimentés à la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants. *In* C.Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 93-116). Actes du quatrième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E. et Rosebrock, K. (2005). Classroom management. *In* L. Darling-Hammond et J. Bransford (éd.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (p. 327-357) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Martineau, S., Vallerand, A.-C. et Bergevin, C. (2008). Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement. *In* L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 11-30). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. *In* M.Scherer (éd.), *A better beginning: supporting and mentoring new teachers* (p. 19-23). Virginie: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.

- Moss, C.M. (1997). *Systematic self-reflection: professional development for the reflective practitioner*. Communication présentée à la Annual meeting of the American educational research association. Chicago, Illinois. (ERIC 411-225).
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). Bruxelles : De Boeck.
- Nicholas, S.N. (1995). *An Investigation of Teacher Reflection: Four Mathematics Teachers Reflect on Education*. (ERIC 389-593).
- Ogien, A. (1999). Émergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman. In M. de Fornel et L. Quéré (dir.), *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (p. 69-93). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Ogien, A. (2002). Les dispositions comme éventualités. Une conception sociologique de l'anticipation. In C. Chauviré et A. Ogien (dir.), *La régularité. Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (p. 111-134). Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-180.
- Pires, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Quéré, L. (1997). Un événement indécidable? *Espaces Temps*, 64-65, 4-15.

- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebouis, J-L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot et P. Vermersh. (éd.), *L'analyse et la singularité de l'action* (p. 147-169). Paris : Presses universitaires de France.
- Russell, T. et Munby, H. (1996). Restructurer : Rôle de l'expérience dans le développement du savoir professionnel des enseignants. In Schön, D.A. (dir.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (p.251-284) (Trad par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Logiques.
- Ryle, G. (1978). *La notion d'esprit*. Paris: Payot.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, 36, 17-27.
- Savoie-Zajc, L. (2002). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schön, D.A. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L.S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, 1, 97-114.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Québec.
- Smith, J.A. (1994). Towards reflexive practice: Engaging participants as co-researchers or co-analysts in psychological inquiry. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 4, 253-260.

- Stoiber, K.C. (1991). The effect of technical and effective preservice instruction on pedagogical reasoning and problem solving. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 131-139.
- Strathern, P. (2002). *Dewey in 90 minutes*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Swanson, H.L., O'Connor, J.E. et Cooney, J.B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27(3), 533-556.
- Tardif, M. (2004). *Devenir enseignant : mouvance entre l'histoire et l'avenir d'une profession*. Conférence d'ouverture présentée au 1^{er} colloque national sur l'insertion professionnelle en enseignement, Laval, Québec, mai. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.spip.cslaval.qc.ca/star/article.php3?id_article=348 (consulté le 6 décembre 2008).
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing to ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), p. 205-228.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1993). *Mentoring beginning teachers : development of a knowledge base for mentors*. Communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Atlanta, Georgie, avril. (ERIC 361-306).
- Westbrook, R.B. (2000). *John Dewey (1859-1952)*. UNESCO: Bureau international d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF> (consulté le 18 février 2009).
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Winitzky, N. (1992). Structure and process in thinking about classroom management : an exploratory study of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 1-14.
- Zeichner, K.M. et Gore, M.J. (1990). Teacher socialization. In R.W. Houston, R. Howsam et J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York, NY: Macmillan.

Zeichner, K.M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In* I. Carlgren, G. Handal et S. Vaage (dir.), *Teachers' minds and actions : Research on teachers' thinking and practice.*(p. 15-28). Suède: The Falmer Press.

ANNEXE A

PROGRAMME DE MENTORAT

PROGRAMME DE MENTORAT

Projet d'insertion pour le nouveau personnel enseignant
de la Commission scolaire des Sommets
en collaboration avec l'Université de Sherbrooke

2003-2004

LE MENTORAT

Le mentorat est une forme d'accompagnement par laquelle une personne expérimentée soutient une personne novice, à travers une relation de coopération, dans une transition vers une nouvelle réalité et dans ses apprentissages vers le développement de son potentiel personnel et professionnel.

Objectif général

L'accompagnement professionnel vise à développer l'autonomie personnelle, la responsabilisation collective et les compétences liées à l'exercice de la profession enseignante.

Objectifs spécifiques pour la personne mentor

- Consolider et développer la pratique professionnelle tout en la valorisant.
- Contribuer à la construction identitaire de la personne enseignante.
- Développer une relation de confiance et de coopération.
- Accompagner la personne novice dans son cheminement en lui donnant du renforcement et de la rétroaction.
- Donner du sens aux apprentissages expérientiels.
- Apprendre à déployer ses ressources personnelles et professionnelles tout en faisant apprendre.

Objectifs spécifiques pour la personne novice

- Dans un esprit de formation continue, développer des compétences personnelles et professionnelles liées à l'exercice du rôle d'enseignant ou d'enseignante.
- Développer son sens de l'autonomie et de la responsabilité.
- En lien avec sa pratique, construire son identité d'enseignant ou d'enseignante et développer un sens plus approfondi de la profession enseignante.
- Analyser de façon réflexive les stratégies d'apprentissage utilisées, les ressources explorées et les résultats atteints.
- Mettre à profit les constats réalisés à travers les essais, les erreurs et les réussites de ses expériences.

Capacités et attitudes sollicitées de la part du mentor

La personne mentor met à contribution ses ressources et compétences personnelles, interpersonnelles et professionnelles dans le but de soutenir la personne novice dans ses apprentissages et son développement. **Sur le plan personnel**, la personne mentor :

- est elle-même en démarche réflexive
 - a le sens de l'observation
 - est capable de se remettre en question
 - est capable de transparence et d'empathie
- L'adhésion à la démarche de mentorat est libre et volontaire
et implique une disponibilité et un engagement pour une période de 2 ans.

Sur le plan interpersonnel, la personne mentor :

- est capable d'être à l'écoute
- est capable de communiquer
- possède une crédibilité auprès des pairs
- est capable de gérer les différences
- sait reconnaître l'autre (la personne novice)
- est capable de formuler des rétroactions constructives

Sur le plan professionnel, la personne mentor :

- cumule 5 années d'expérience dans l'enseignement
- adhère à la démarche réflexive de la commission scolaire
- est habile en résolution de problèmes
- a le sens de l'organisation
- est habile en gestion de classe
- est impliquée dans le milieu
- est capable de clarifier ses conceptions éducatives
- continue de développer diverses habiletés et compétences liées à l'accompagnement
- adhère à l'esprit du nouveau programme de formation

Capacités et attitudes sollicitées de la part du novice

La personne novice s'inscrit dans la démarche réflexive sous-tendue par le mentorat en se montrant :

- **ouverte** envers l'information et le feedback transmis;
- **capable de se remettre en question**, en faisant connaître les pistes qu'elle souhaite explorer, en présentant clairement ses préoccupations, sa problématique ou son projet, sa difficulté ou sa réussite;
- **capable de communiquer**, en fournissant des informations pertinentes et objectives, en exprimant ses sentiments à l'égard de la situation;
- **engagée**, en proposant des idées, des images, des solutions, des actions; en choisissant l'intervention qui répond le mieux à son besoin et en passant à l'action; en faisant confiance et en *se* faisant confiance.

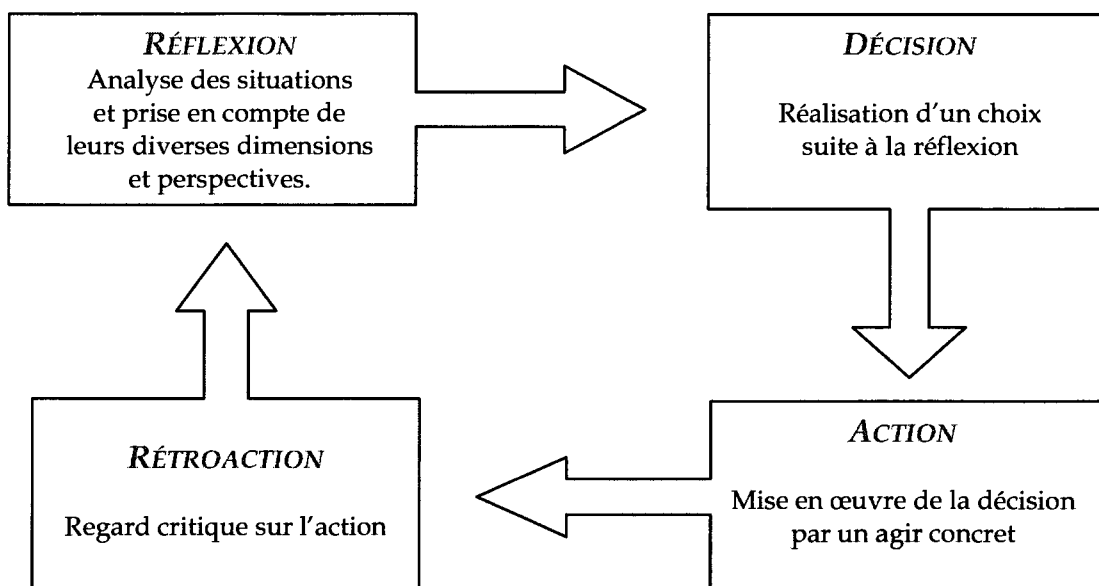
L'expérience de mentorat

Cette expérience se vit à travers quatre périodes :

- 1) La MISE EN MARCHÉ DES DYADES à travers une rencontre d'information et de sensibilisation avec les mentors et les novices pour bien comprendre le sens de la démarche proposée et poser les bases et les principes de la relation à établir.
- 2) Les RENCONTRES D'ACCOMPAGNEMENT entre novice et mentor.
 - La fréquence des échanges renforce l'impact du mentorat : il est recommandé de planifier au moins une rencontre par mois.
 - Le moment des rencontres, le lieu et les objets d'échanges demeurent sous l'entière responsabilité de la dyade.
- 3) Les RENCONTRES COLLECTIVES avec la formatrice en cours d'année afin d'assurer un soutien et un suivi à la démarche (ressourcement et groupe d'échanges).
- 4) Un BILAN DE L'EXPÉRIENCE, qui a lieu à la fin de chaque année avec tous les participant(e)s (mentors et novices).

Une démarche d'accompagnement

La démarche d'accompagnement d'une personne mentor auprès d'une personne novice est un **processus itératif** en quatre (4) phases :



Différents processus en interaction

PROCESSUS :	Chez le novice...	Chez le mentor...
Apprentissage	de tous les aspects de sa profession	de son nouveau rôle de mentor
Co-construction	d'un regard renouvelé sur le rôle d'enseignant	par la mise à contribution de son savoir d'expérience
Transition	par le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant	par la transformation de son rôle d'enseignant
Actualisation	par le développement du potentiel personnel et professionnel pour chaque membre de la dyade	

Des conditions de réussite

- ⊙ La démarche doit être LIBRE ET VOLONTAIRE tant pour le novice que pour le mentor.
- ⊙ La CONFIDENTIALITÉ des échanges doit être préservée.
- ⊙ Le mentor ne doit PAS AVOIR DE LIEN D'AUTORITÉ sur le novice.
- ⊙ Un ENGAGEMENT personnel et professionnel est requis de part et d'autre.
- ⊙ La CONFIANCE est essentielle à l'authenticité des échanges.
- ⊙ L'AUTONOMIE doit être assurée aux dyades quant à leur fonctionnement interne.
- ⊙ L'OUVERTURE au changement et à la remise en question s'avère un atout précieux.

Des défis à ne pas perdre de vue

- ⊗ Les apprentissages potentiels nécessitent parfois de " désapprendre " avant d'apprendre, ce qui augmente le niveau de difficulté.
- ⊗ Le temps dont les personnes disposent représente une réalité qui peut affecter l'atteinte des résultats et le degré de satisfaction retiré de cette expérience.

Rôle et responsabilités des différents acteurs

Principe de base pour tous les acteurs : **respect de la confidentialité** des échanges dans le cadre de la dyade mentor/novice.

- Le *novice* est une personne débutante s'engageant dans la profession enseignante à travers des expériences d'insertion, et qui souhaite bénéficier de l'accompagnement d'une personne mentor.

χ

- Le *mentor* est une personne enseignante expérimentée, reconnu(e) pour :
 - sa capacité d'analyse réflexive au regard de sa pratique professionnelle;
 - ses compétences en communication;
 - son engagement personnel et professionnel dans le milieu.

χ

- La *direction d'école*, tout en assumant son rôle de supervision pédagogique auprès de la personne novice, facilite et appuie la démarche de mentorat en :
 - Recevant l'intérêt des enseignants désireux de devenir mentor dans le cadre du programme;
 - prévoyant une structure d'accueil à l'intention de la personne novice (présentation aux collègues, visite de l'école, remise du guide-école);
 - se préoccupant du bon fonctionnement des dyades mentor/novice tout au long de l'année scolaire;
 - promouvant le mentorat dans son école.
- L'*équipe-école* (ou l'*équipe-cycle*) collabore à l'intégration de la personne novice au sein de l'école :
 - en contribuant à l'accueil et à l'insertion de la personne novice;
 - en s'intéressant à l'existence des dyades mentor/novice dans l'école;
 - en œuvrant dans un esprit de collégialité et dans un souci envers les réalités liées à l'insertion.

χ

- La *Commission scolaire* officialise son appui à la démarche au plan organisationnel en coordonnant la mise en œuvre du programme et en s'assurant de son bon déroulement. À cet égard, elle :
 - coordonne la communication entourant la démarche;
 - prévoit, avec les personnes concernées, des modalités d'accompagnement de la relève;
 - établit, en collaboration avec la direction d'école, les critères qui fondent le choix des mentors;
 - respecte le choix libre et volontaire d'adhérer à la démarche de mentorat;
 - procède au jumelage novices/mentors.

 χ

- L'*Université*, en collaboration avec la commission scolaire, s'assure de:
 - la compréhension de la démarche par l'ensemble des acteurs;
 - la formation des mentors et des novices quant au développement des compétences requises;
 - suivre la réalisation de la démarche en cours d'année;
 - présenter un bilan collectif à la fin de l'expérience.

Modalités de compensations

Anciens mentors	Libérations pour l'accompagnement dans le même secteur	Libérations pour l'accompagnement dans un autre secteur	Libérations pour le perfectionnement	Reconnaissance
Avec 1 novice	2.5 jours/année	3.5 jours/année	2 jours/année	1 jour ou 200\$
Avec 2 novices	3 jours/année	4 jours/année	2 jours/année	1 jour ou 200\$
Avec 3 novices (exceptionnellement)	4 jours/année	5 jours/année	2 jours/année	1 jour ou 200\$

Nouveaux mentors	Libérations pour l'accompagnement dans le même secteur	Libérations pour l'accompagnement dans un autre secteur	Libérations pour le perfectionnement	Reconnaissance
Avec 1 novice	2.5 jours/année	3.5 jours/année	3 jours/année	1 jour ou 200\$
Avec 2 novices	3 jours/année	4 jours/année	3 jours/année	1 jour ou 200\$
Avec 3 novices (exceptionnellement)	4 jours/année	5 jours/année	3 jours/année	1 jour ou 200\$

Novices	Libérations pour l'accompagnement dans le même secteur	Libérations pour l'accompagnement dans un autre secteur	Libérations pour le perfectionnement
	1.5 jours/année	2.5 jours/année	1 jour

Les libérations supplémentaires pour l'accompagnement dans un autre secteur, ne s'appliquent pas lorsque les membres de la dyade travaillent dans au moins une école du même secteur (pour les enseignants travaillant dans plus d'une école).

Veillez noter également que les frais de kilométrage dans le cadre des déplacements pour l'accompagnement et le perfectionnement sont remboursés. La même chose s'applique pour les frais de repas lorsque justifiés.

À ces journées de libération, s'ajoute ½ journée de bilan qui s'effectuera lors d'une journée pédagogique vers la fin d'année scolaire 2004, et ce, compte tenu du grand nombre de participants.

De plus, concernant les libérations pour l'accompagnement, une flexibilité est laissée au mentor et au novice pour déterminer s'ils utilisent ce temps pour être libéré de leur temps de classe pour se rencontrer **OU** s'ils se rencontrent en dehors du temps de classe et conviennent avec leur direction de la reprise du temps qui leur est accordé dans le cadre du programme.

Pour ce qui est de la reconnaissance symbolique d'une journée qui est accordée aux mentors pour la préparation de leur accompagnement, ceux-ci ont le choix de la prendre en temps après avoir convenu du moment avec leur direction ou de recevoir la valeur d'une journée de salaire soit 200,00 \$.

L'ensemble du budget du programme de mentorat est assumé entièrement par la Commission scolaire et un code budgétaire est réservé à cet effet.

Protocole de désistement

Lorsque les dyades sont formées, il est évident que l'on souhaite que le jumelage des membres s'avère heureux et que les deux intervenants se sentent à l'aise d'échanger et de cheminer dans un esprit de collégialité. Cependant, pour toutes sortes de raisons personnelles et professionnelles, il est possible que ce jumelage soit remis en cause. Que faire lorsqu'un ou les deux acteurs souhaitent y mettre fin et/ou préféreraient cheminer avec une autre personne ?

C'est une question importante où chaque personne doit sentir qu'il ne s'agit pas d'un jugement de valeur porté envers l'autre, mais bien d'un acte professionnel qui permettra à chacun de continuer à s'épanouir.

Le comité d'insertion suggère la démarche suivante afin de traverser, si cela devient nécessaire, cette étape délicate de votre parcours :

- **Lorsque c'est possible**, les membres se concertent afin de convenir de la cessation de la dyade;
- Chacun des membres de la dyade communique sa décision de mettre fin à la démarche à madame Nicole Lussier (819-847-1610 # 269). **Aucun motif n'aura à être donné pour expliquer votre décision;**
- Chaque membre indique s'il désire continuer la démarche de mentorat à l'intérieur d'une autre dyade;
- Dans l'éventualité où la démarche désire être poursuivie :
 - Le nom de la personne mentor est conservé parmi la liste des personnes expérimentées désireuses d'accompagner une personne novice;
 - La personne novice sera jumelée avec une nouvelle personne mentor en fonction des critères qui fondent actuellement le processus de jumelage. La personne mentor nouvellement désignée communique avec la personne novice et confirme auprès des Services des ressources humaines l'existence du nouveau jumelage afin d'assurer la mise à jour des listes et l'application des mesures compensatoires prévues.

Les membres du comité d'insertion sont très conscients du caractère délicat de ces démarches de «séparation» et désirent insister sur le principe de confidentialité qui prévaut en de telles circonstances afin que chacun des intervenants se sente respecté et puisse traverser cette étape dans un esprit de formation.

ANNEXE B

GUIDE D'ENTRETIEN

Petit guide d'intervention à l'intention des personnes mentors

Parce que...

- l'enseignement est une profession qui s'apprend et un accompagnement de la part d'un(e) collègue plus expérimenté(e) peut soutenir cet apprentissage
- sur 14 sources possibles d'apprentissage, l'expérience directe en classe est la seule que les enseignants placent au-dessus de la consultation avec les autres enseignants
- c'est dans l'expérience qu'un individu construit les savoirs qui lui permettent d'agir sur le réel, mais c'est par le sens qu'il accorde au réel qu'on fera la différence entre savoir et expérience
- le sens accordé aux situations de la classe influence directement la manière d'enseigner et d'interagir en classe
- les débuts dans l'enseignement constituent un temps fort d'enracinement des attitudes et des habitudes à l'égard de la profession

Nous croyons qu'un accompagnement réflexif permet au débutant de lire et d'analyser avec plus de facilité et de pertinence la complexité des situations d'enseignement et du contexte dans lequel il s'exerce.



Une personne mentor qui accompagne de façon réflexive une personne qui débute en carrière...

- fait preuve d'ouverture et de respect pour comprendre la perspective de l'autre, ses préoccupations, ses questions, ses doutes et ses hésitations.
- partage, en ciblant ce qui est pertinent et adapté à la situation présentée, ses savoirs et son expérience au sujet des élèves, de l'apprentissage, de l'enseignement, de la matière, etc.
- aide la personne novice à nommer et à expliciter ses choix pédagogiques, à formuler ses propres questions et interprétations au sujet de sa pratique.

Gabarit d'entretien

Globalement, la démarche d'accompagnement prend la forme d'une démarche de résolution de problèmes, semblable à celle proposée dans le cadre des rencontres collectives (voir document bleu). Dans le cadre du projet de recherche, il serait facilitant de garder en tête trois grandes intentions susceptibles de générer trois phases dans l'entretien :

1. *Phase compréhensive* (de 15 à 20 minutes)

La phase compréhensive est celle où la personne mentor veut comprendre. Elle tente de «*se faire une tête*» sur ce qui préoccupe ou surprend la personne novice : quel est le problème et pourquoi est-ce un problème pour cette personne ? Mis à part l'introduction d'un objet de délibération, peu d'éléments orientent la suite de l'entretien, de sorte que les interventions offrent beaucoup d'ouverture au récit de la personne novice.

<i>Aspects à investiguer</i>	<i>Exemples</i>
a) Les faits <i>*Insister particulièrement sur les idées et réactions perçues chez les élèves</i>	<i>Quand est-ce arrivé?</i> <i>Qu'est-ce qui s'est passé exactement?</i> <i>Qu'est-ce qui te déplaît (ou plaît) dans tout ça?</i> <i>Qu'est-ce que les élèves ont fait ou dit ?</i> <i>D'après toi, (qu')est-ce que les élèves ont compris ?</i> <i>Comment les élèves réagiraient si... ?</i> <i>Comment étaient les élèves ce matin?</i> <i>Pour toi, jusqu'où faut-il qu'un élève se rende pour qu'il se fasse mettre en dehors de la classe?</i> <i>Donne-moi des exemples de ce que tu dis...</i> <i>(J'ai essayé beaucoup de choses) Qu'est-ce que tu as essayé au juste? Lesquels renforcements?</i>
b) Les ressentis (vécu affectif)	<i>Qu'est-ce que ça te fait, tout ça?</i> <i>Si je comprends bien, tu te sens fâché(e) parce que...</i> <i>Avais-tu peur de...?</i>
c) Les idées (vécu rationnel)	<i>Comment tu vois cela ?</i> <i>Comment tu comprends cette situation-là?</i> <i>C'est important pour toi de...?</i> <i>Pourquoi ça ne marche pas en groupe?</i>
d) Les intentions	<i>Quel geste tu aurais voulu poser?</i> <i>Qu'est-ce que tu prévois faire par rapport à cela?</i>

Au cours de cette phase, certaines stratégies sont particulièrement aidantes :

- Reformuler ou refléter : *Tu dis que.... Qu'est-ce que tu veux dire par... Si je comprends bien, ... Parle-moi en plus...*
- Mettre en évidence la signification attribué par la personne novice : «*Pourquoi?*»
- Faire préciser les affirmations vagues ou ambiguës : *Quand tu dis «ça saute», qu'est-ce que tu veux dire au juste?*

2. *Phase démonstrative* (environ 15 minutes)

La phase démonstrative est celle où la personne mentor veut montrer un aspect jugé pertinent de l'apprentissage de l'enseignement. Elle insuffle plus clairement une orientation à l'entretien par des interventions qui ont le potentiel de susciter des constats ou des prises de conscience chez la personne novice.

<i>Manières possibles de procéder</i>	<i>Exemples</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Partager ce qui nous anime (valeurs et convictions) ○ Faire voir des options ○ Mettre en parallèle deux aspects ○ Mettre en évidence un élément pertinent ○ Amener à reconnaître des aspects ignorés ○ Orienter sur des pistes de travail ○ Influencer en parlant de son vécu ○ Relativiser ○ ... 	<p><i>Est-ce que tu as précisé aux élèves ce que tu allais faire?</i></p> <p><i>Et si tu visitais une autre classe avec ce genre de fonctionnement?</i></p> <p><i>As-tu remarqué si William te posait toujours le même genre de question?</i></p> <p><i>Donnais-tu assez de temps pour qu'ils se mettent à la tâche?</i></p> <p><i>Moi aussi, je crois beaucoup que...</i></p>

3. *Phase incitative* (10 à 15 minutes)

La phase incitative est celle où la personne mentor veut inciter à l'action. Le *comment* marque beaucoup les interventions : la personne mentor peut solliciter la créativité, favoriser la déduction ou proposer directement une solution.

<i>Manières possibles de procéder</i>	<i>Exemples</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Investiguer ensemble des solutions ○ Valoriser les solutions déjà trouvées ○ Favoriser les solutions à long terme plutôt qu'à court terme ○ Aider le novice à se tourner vers l'action ○ ... 	<p><i>De quelle façon tu pourrais poursuivre? Est-ce qu'il y aurait moyen de raccourcir ce temps-là?</i></p>

L'intervention la plus importante, ici, consiste à terminer l'entretien de manière à pouvoir reprendre plus facilement le fil des échanges lors de l'entretien suivant : ***Qu'est-ce que tu as l'intention de faire ?*** Ainsi, à l'entretien suivant : *Lors du dernier entretien, tu disais que.... Parle-moi de ce qui se passe depuis notre dernière rencontre....*

Calendrier

- Au cours de la période d'octobre 2003 à février 2004, la personne novice et vous audio-enregistrerez quatre de vos entretiens concernant une difficulté vécue par la personne novice. Il est suggéré de réaliser deux entretiens avant le congé des Fêtes, et deux autres suite à cette période de vacances.
- Il est aussi suggéré de laisser au moins deux semaines s'écouler entre chaque séance d'enregistrement.
- Après chaque séance d'enregistrement, vous êtes invité(e) à communiquer rapidement avec Marie-Josée (821-8000, poste 2458 ou 843-8540) afin qu'elle puisse en faire l'écoute en vue de bien préparer l'autre volet de la cueillette des données, soit la double sollicitation auprès de la personne novice.

Recommandations concernant l'audio-enregistrement

Dans le but de prévenir des inconvénients liés à la cueillette des données, nous proposons que soit apportée une attention particulière aux éléments suivants :

- Convenez ensemble, votre novice et vous, d'un moment propice et d'un endroit discret. Il est important que vous soyez le plus à l'aise possible au cours de l'entretien;
- Prenez soin de vérifier le bon fonctionnement du magnétophone : procédez à un test d'enregistrement avant le début de l'entretien et assurez-vous de la qualité du son obtenu;
- Débutez l'entretien en vous nommant (mentor et novice) et en indiquant la date et l'heure.
- Au cours de l'entretien, jetez brièvement un coup d'œil pour vous assurer que la bande de la cassette tourne toujours;
- Identifiez la cassette à votre nom seulement.

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

<p align="center">Formulaire de consentement de participation à la recherche pour les personnes mentors et novices</p>

Titre de l'étude :

*Construction d'un savoir sur la classe chez des enseignants débutants
accompagnés par des enseignants expérimentés*

Étude menée par :

Madame Marie-Josée Dumoulin

Doctorante en éducation

Université de Sherbrooke

821-8000 poste 2458

m.dumoulin@sympatico.ca

But de la recherche

Cette recherche vise le développement d'outils pour l'accompagnement et pour l'apprentissage de l'enseignement des personnes débutantes. Plus spécifiquement, elle a pour but d'examiner, dans le cadre d'un accompagnement réflexif et dans le contexte particulier de l'insertion professionnelle, le processus d'apprentissage de l'enseignement au regard de problèmes vécues dans la pratique quotidienne. À cet égard, nous vous invitons à participer à cette recherche dans laquelle votre expérience à titre d'enseignant expérimenté ou d'enseignant débutant nous sera précieuse.

Conditions de participation pour la personne mentor¹

1. Au cours de l'année 2003-2004, la personne mentor accompagne une personne novice dans le cadre du programme de mentorat de la Commission Scolaire des Sommets.
2. La personne mentor accepte de participer à la collecte des données de cette étude. Ainsi, au cours de la période d'octobre 2003 à février 2004, elle préparera (à l'aide d'un guide d'intervention) et conduira quatre entretiens audio-enregistrés d'une durée d'environ 45 minutes chacun avec la personne novice.

¹ Toute modification à ces conditions devra au préalable avoir été entérinée par l'accord écrit de la personne mentor.

Conditions de participation pour la personne novice²

1. Au cours de l'année 2003-2004, la personne novice est accompagnée par une personne mentor dans le cadre du programme de mentorat de la Commission Scolaire des Sommets.
2. La personne novice accepte de participer à la collecte des données de cette étude qui se déroulera au cours de la période d'octobre 2003 à février 2004. Elle participera à quatre entretiens audio-enregistrés avec la personne mentor et d'une durée d'environ 45 minutes chacun. Ces quatre entretiens concernent des aspects de la pratique de la personne novice à propos desquels elle s'interroge et sur lesquels elle souhaite réfléchir avec une personne plus expérimentée.
3. Suite à chacun de ces quatre entretiens, la personne novice accepte de rencontrer la personne chercheure à propos d'aspects demeurés ambigus et sur lesquels elle sera invité(e) à expliciter davantage sa perspective. Ces quatre nouveaux entretiens d'une durée maximum de 45 minutes seront audio-enregistrés et se dérouleront dans un endroit choisi par la personne novice. En aucun temps la personne chercheure n'exprimera un jugement, une opinion ou un avis professionnel ou pédagogique quant aux aspects discutés.

Mesures pour assurer le caractère confidentiel des données

Pour chaque dyade participant à la collecte des données, les huit entretiens audio-enregistrés (quatre entre mentor et novice; quatre entre chercheure et novice) seront transcrits afin de permettre une analyse détaillée des dimensions que la personne novice juge pertinentes pour donner sens à son expérience et à ses apprentissages professionnels. Les bandes audio-enregistrées et les transcrits seront gardés en lieu sûr pour la durée de l'étude et seront détruits lorsqu'elle aura été complétée. Afin de préserver l'anonymat, un pseudonyme remplacera les noms des membres des dyades sur les transcrits. Toutes les publications relatives à cette recherche, qu'elles s'adressent à la communauté professionnelle ou à la communauté scientifique, ne permettront pas l'identification spécifique des participants³.

Inconvénients, risques et bienfaits pour les participants

D'entrée de jeu, la démarche de cette recherche se soumet aux précautions déontologiques déjà exigées dans le cadre du programme de mentorat de la

2 Toute modification à ces conditions devra au préalable avoir été entérinée par l'accord écrit de la personne novice.

3 Les publications relatives à cette recherche concernent la thèse doctorale, mais aussi, possiblement, des articles scientifiques et professionnels, des communications orales ou par affiches dans le cadre de congrès ou de colloques.

commission scolaire : confidentialité des échanges, volontariat des participants, autonomie des dyades quant à la gestion de la démarche d'accompagnement.

En ce sens, et puisque l'audio-enregistrement pose l'inconvénient de freiner le naturel et la spontanéité des échanges, les membres de la dyade auront l'autonomie voulue pour choisir un lieu discret et décider du moment le plus propice pour mener chacun des quatre entretiens.

Bien que la participation à cette recherche comporte de faibles risques, elle pourrait donner lieu à des moments d'inconfort ou avoir certains impacts psychologiques imprévisibles puisque certains échanges impliquent une réflexion ouverte sur des aspects difficiles de la pratique de la personne novice. Pour prévenir de telles situations, la personne chercheuse prendra toutes les précautions possibles pour sensibiliser les personnes accompagnatrices aux dangers de se référer à des situations ou de soulever des problèmes se rapportant à la vie personnelle des personnes novices et les inviteront à s'en tenir aux situations strictement professionnelles. La personne chercheuse prévoira également des mesures d'intervention en cas de difficultés, comme des rencontres avec les personnes concernées en vue d'analyser la situation, d'apporter les correctifs nécessaires ou de leur rappeler qu'il est toujours possible de mettre fin à leur participation à la recherche.

Compensations

Dans le cadre du programme de mentorat, des mesures compensatoires sont déjà prévues pour les personnes mentors et novices. Toutefois, ce programme est rigoureusement indépendant de cette étude, la participation au premier ne nécessitant pas la participation à la seconde. Pour les personnes mentors et novices qui acceptent de participer à la présente recherche, une compensation est prévue de la manière suivante : une analyse préliminaire des données permettra, dans un premier temps, de refléter à chaque personne mentor certaines caractéristiques de leur pratique d'accompagnement de même que les apprentissages qu'elle semble susciter chez les personnes novices; dans un second temps, pour les personnes novices, cette analyse contribuera à refléter certaines caractéristiques de leur processus d'apprentissage au regard des défis posés par la pratique d'enseignement. Finalement, au terme de la recherche, un bref résumé des résultats sera acheminé à toutes les personnes mentors et novices ayant contribué à l'étude.

Consentement

Je, soussigné(e), reconnais avoir été informé(e) des objectifs du projet de la recherche, de la méthode utilisée ainsi que du déroulement de la collecte des données. De plus, la personne chercheur, madame Marie-Josée Dumoulin, a obtenu l'autorisation de la Commission Scolaire des Sommets avant de me demander mon accord pour participer à cette collecte des données.

Je reconnais également que les avantages et les inconvénients pouvant être rattachés à cette recherche m'ont été expliqués clairement.

J'accepte les conditions établies dans ce formulaire.

Je consens, en toute liberté, à participer à cette recherche en sachant que je peux me retirer en tout temps, que les renseignements obtenus à mon sujet seront traités de façon confidentielle et anonyme et que ces informations ne serviront qu'à des fins de recherche.

J'accepte de participer à cette étude sans aucune compensation financière à titre d'enseignante ou d'enseignant mentor ou novice.

En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux contacter monsieur Sylvain Bourdon, vice-doyen à la recherche et président du Comité facultaire, dont voici les coordonnées :

Monsieur Sylvain Bourdon
(819) 821-8000 poste 3412
Sylvain.Bourdon@USherbrooke.ca

Date

Nom
(lettres moulées)

Signature