



**HAL**  
open science

# CONTRIBUTION A L'ETUDE DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE. DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE FACE A L'IMPREVU EN CLASSE

Nicole Benaïoun-Ramirez

► **To cite this version:**

Nicole Benaïoun-Ramirez. CONTRIBUTION A L'ETUDE DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE. DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE FACE A L'IMPREVU EN CLASSE . Education. Université de Toulouse 2 Le Mirail, 2001. Français. NNT : . tel-01278946

**HAL Id: tel-01278946**

**<https://shs.hal.science/tel-01278946>**

Submitted on 2 Mar 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE TOULOUSE-LE-MIRAIL**

UFR Sciences Espaces Sociétés

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

**CONTRIBUTION A L'ETUDE  
DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE  
DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE FACE A L'IMPREVU EN CLASSE**

**THESE DE DOCTORAT NOUVEAU REGIME**

Présentée par

**Nicole BENAÏOUN-RAMIREZ**

Directeur de recherche

**Michel BATAILLE**

Professeur à l'Université de TOULOUSE 2

Février 2001

**UNIVERSITE TOULOUSE II - LE MIRAIL**

UFR Sciences Espaces Sociétés

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

**CONTRIBUTION A L'ETUDE  
DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE  
DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE FACE A L'IMPREVU EN CLASSE**

**THESE DE DOCTORAT NOUVEAU REGIME**

**Présentée et soutenue**

**par**

**Nicole BENAÏOUN-RAMIREZ**

**le 26 février 2001**

**Directeur de recherche**

**Michel BATAILLE**

Professeur à l'Université de TOULOUSE 2

**JURY**

Jacques ARDOINO	Professeur émérite, Université Paris VIII	Rapporteur
Jean HOUSSAYE	Professeur, Université Rouen	Rapporteur, n'a pu siéger
Philippe PERRENOUD	Professeur, Université Genève	Président du jury
Michel BATAILLE	Professeur, Université Toulouse II Le Mirail	Directeur de thèse
Marc BRU	Professeur, Université Toulouse II Le Mirail	N'a pu siéger, a fait lire un texte
Patrice BOUYSSIERES	Maître de Conférences, Université Toulouse II Le Mirail	Tuteur

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu Michel BATAILLE, mon directeur de thèse, qui a accompagné ce travail, tout en me laissant libre de mes choix, et dont les remarques bienvenues m'ont aidée à avancer.

Permettez-moi d'exprimer ma reconnaissance aux membres du jury, Jacques ARDOINO, Philippe MEIRIEU, Philippe PERRENOUD, Marc BRU, qui ont accepté de lire et de critiquer cette thèse. Leurs conseils éclairés seront précieux pour mes recherches futures.

Je remercie également Patrice BOUYSSIERES, mon tuteur de thèse, pour avoir lu souvent dans l'urgence, et avec patience mes écrits, et pour avoir su avec humour apaiser mes angoisses.

Merci à Christine Mias et Alain Piaser qui, par leurs avis et leur présence aux moments de grande interrogation, ont contribué à ma formation doctorale.

Un grand merci aux doctorants pour les discussions fructueuses, pour leur écoute et leur soutien dans les moments difficiles, Angeline, Marie-Hélène, Hélène, Eliane, Michel, Souad, Michèle et tous les autres.

Je remercie également tous les collègues qui ont participé à cette recherche, ceux qui m'ont accordé des entretiens, ceux qui m'ont acceptée dans leurs classes, et tous ceux qui ont consacré de leur temps à répondre au questionnaire.

Enfin, qu'il me soit permis de remercier ici de tout cœur Francis pour sa patience et son soutien durant ces années de double labeur, Céline pour sa confiance et sa tendresse constantes, et François qui a grandi avec cette thèse sans pour autant s'éloigner... Qu'il me soit permis de remercier tout particulièrement Jean-Paul pour sa confiance, ses encouragements et sa présence régulière « au bout du fil ».

Je pense aussi, en ce moment singulier, à tous les amis pour leur patience, leur compréhension, et leur soutien affectueux, ceux qui sont toujours là, ceux qui n'y sont plus, comme ceux qui sont revenus.

A Francis,  
Céline et François

A mes parents, à qui je dois tant

## SOMMAIRE

### INTRODUCTION

#### PREMIERE PARTIE : TERRAIN ET COMPLEXITE

Sommaire détaillé de la première partie.....11

#### Chapitre I- LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

1. Présentation socio-historique.....14
2. Professionnalisation et professionnalité.....21
3. Pédagogie et didactique.....26
4. Posture de praticien et de chercheur :  
pratique impliquée, implication dans la recherche et regard distancié.....32

#### Chapitre II- L'IMPREVU : PROTAGONISTES ET CONTEXTE

1. Vers une définition de l'imprévu.....39
2. Les imprévus en classe : s'adapter.....46

#### DEUXIEME PARTIE : APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Sommaire détaillé de la deuxième partie.....53

#### Chapitre I- UN CADRE THEORIQUE

1. Le choix psychosocial.....57
2. L'identité.....68
3. Approcher le système identitaire.....80
4. Identité, appartenance et attribution.....83
5. Le système d'activités professionnelles.....85
6. Problématique et propositions.....88

#### Chapitre II- DE L'EMPIRIE COMME CONDENSATION DE LA PROBLEMATIQUE : APPROCHES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

1. La première étape de la recherche.....95
2. La deuxième étape de la recherche : l'enquête par questionnaire.....127
3. Opérationnalisation.....140
4. Données descriptives.....156

#### TROISIEME PARTIE RESULTATS ET INTERPRETATION DES DONNEES

Sommaire détaillé de la troisième partie.....171

#### Chapitre I- LES ANALYSES BI-DIMENSIONNELLES

1. Planification et imprévus.....171
2. Implication personnelle et sociale, implication professionnelle.....192

#### Chapitre II- LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES

1. Autour du soi.....207
2. Imprévu.....219
3. Soi et imprévu.....220
5. Synthèse des processus à l'œuvre .....246

CONCLUSION.....256

Références bibliographiques.....261

Liste des illustrations.....272

Glossaire.....274

Index des auteurs.....282

# INTRODUCTION

Le champ éducatif a donné matière à d'innombrables recherches au sein de diverses disciplines qui ont mis ainsi en lumière la complexité de l'objet. Les Sciences de l'Education, par l'articulation de l'empirie et de la théorie, interrogent les problèmes sociaux sous divers angles pour tenter de les comprendre et de les expliquer. Elles permettent ainsi de questionner le champ éducatif. A l'image de leur objet<sup>1</sup> les Sciences de l'Education s'inscrivent dans la durée et revendiquent l'hétérogénéité de leurs pratiques<sup>2</sup>, et cela déjà dans leur constitution en sciences par « *un processus de complexification progressive* » (J. ARDOINO, G. BERGER, 1994). Sciences « métisses », elles mettent en œuvre un regard multiréférentiel pour articuler des points de vue théoriques différents sur l'objet, susceptibles, par la variation des perspectives, d'en approfondir la connaissance.

Cette recherche sur l'imprévu en classe de collège et sa « gestion » par des professeurs, entend apporter une contribution à l'étude de la professionnalité enseignante. Elle se situe ainsi sur le terrain des pratiques enseignantes, et se « centre » sur l'activité du professeur —à travers ses pratiques déclarées ou observées—, mais non pour être tombée dans l'illusion que la pratique enseignante est seule capable de lutter contre les déterminismes sociaux : ce sont certes en majeure partie d'autres facteurs qui expliquent les différences de réussite entre élèves, comme l'implantation géographique de l'établissement, l'origine socio-culturelle des élèves, leurs parcours personnels, leurs cheminements..., autrement dit des facteurs non pédagogiques. Or tout ne se joue pas dans le milieu familial et l'Ecole joue un rôle autonome sur les acquis des élèves, les « effets-mâtres » ont un impact plus puissant que celui des écoles<sup>3</sup> (P. BRESSOUX, 1994). Il est donc pertinent de s'intéresser aux conduites des enseignants (M. BRU, 1993).

D'autre part dans le contexte d'hétérogénéité accrue depuis la scolarisation de masse, et d'obligation de prise en compte de cette hétérogénéité pour lutter contre l'échec scolaire depuis les années 80, la classe apparaît comme un lieu où des imprévus peuvent surgir que l'enseignant doit d'une façon ou d'une autre traiter, s'il veut assurer la « Mission » que lui fixe la société, à travers l'Institution. L'investigation ne concernera pas ici « *la recherche de traits de personnalité ou à l'opposé, de facteurs externes* », mais se donne

---

<sup>1</sup> L'éducation, « *toujours métissage, invention d'un compromis à la faveur d'une durée* », liée aux processus, et « *toujours plus ou moins enracinée dans une temporalité-durée-historicité* » (J. ARDOINO, 2000 : 130, 110).

<sup>2</sup> Car « *la recherche est elle aussi contextualisée et contextualisante* » (M. BRU, 1994 : 173).

<sup>3</sup> P. BRESSOUX cite les travaux de DURU-BELLAT et MINGAT (1985, 1988) qui montrent que « *le niveau du collège apparaît nettement moins pertinent que le niveau des classes pour étudier les acquisitions des élèves* ».

pour tâche de comprendre les facteurs en jeu dans ce « *processus dynamique dans (par) lequel le praticien est contextualisé / contextualisant, dans (par) lequel il signifie de façon partielle et singulière son environnement proximal ou plus large* » (M. BRU, 1994 : 172).

Il devient dès lors utile de s'interroger sur la façon dont les enseignants appréhendent les imprévus —et la polysémie des deux termes est ici de mise... Car les enseignants affrontent quotidiennement la complexité des situations éducatives, complexité inscrite dans la nature même de la relation éducative (P. PERRENOUD) ou dans le regard que le chercheur pose sur elle (J. ARDOINO).

En effet « *la peur, le pouvoir, la séduction, la ruse, la violence symbolique, l'ennui, le désordre, l'évaluation, le bricolage, l'improvisation, l'injustice, le cynisme, le désespoir sont autant de réalités avec lesquelles flirte constamment le métier d'enseignant* » (P. PERRENOUD, 1996 : 19). Or celui-ci, au quotidien de ses pratiques, doit « *gérer à la fois l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire* » sans jamais renoncer à l'une ou à l'autre (P. MEIRIEU, 1991 : 84), et la question de l'éthique, inscrite au cœur de l'éducation, vient encore complexifier la situation. Car l'enseignement est en partie affaire d'engagement, « *une question d'identité et de projet, tant personnels que professionnels* » (P. PERRENOUD, 1996 : 10).

Mais le chercheur fait aussi partie de cette complexité, et lorsque de plus il est un praticien investi depuis de nombreuses années dans le terrain qu'il étudie, l'analyse de son implication touchera à la fois au plan de la pratique et à celui de la recherche, pour tenter d'apporter une connaissance scientifique sur l'objet.

Pour approcher cette réalité, le chercheur a besoin de recourir à un regard pluriel, voire multiréférentiel, et la complexité réside effectivement dans ce regard, et devient ainsi aussi —et même surtout— une qualité prêtée à l'objet. Toutefois nous étant fixé l'objectif d'approcher les conduites des enseignants en classe à travers les significations qu'ils en donnent eux-mêmes, le recours à la psychologie sociale et au concept de représentations sociales et professionnelles nous a semblé d'une pertinence certaine.

De plus l'élaboration de l'objet s'inscrit dans la problématique du laboratoire REPERE (qui nous accompagne dans notre formation depuis notre maîtrise), et participe à sa construction collective. Ce qui nous a conduit à aborder le thème à travers les points de vue socio-historique et surtout psychosocial.

Les individus en effet signifient leur environnement en se forgeant, par leur relation aux autres, des représentations qui leur permettent de se diriger dans leur univers social et d'entretenir, précisément, des relations avec d'autres individus. Il nous paraît dès lors important de nous interroger sur les représentations que les enseignants peuvent se construire face à des



situations imprévues.

Et quel rapport alors peut-il exister entre la professionnalité des enseignants et l'imprévu ?

Comment se construit-elle ? Les situations imprévues lui permettraient-elles de se développer ? Et dans ce cas par quels processus ?

Comment définir l'imprévu ? Peut-on d'ailleurs le définir ? Et ne serait-il pas préférable de parler **des** imprévus, ou encore des représentations de l'imprévu ?

Autant de questions qui ont accompagné ce travail tout au long de sa réalisation...

Il ne s'agit pas pour autant d'inscrire cette thèse dans une perspective prescriptive, il ne s'agit pas de trouver « la meilleure » façon de gérer les imprévus, ou « la plus efficace », pour la « transporter » dans d'autres lieux, au mépris des divergences de contextes dont la variété des ressources et contraintes est une spécificité<sup>4</sup> qui annihile toute possibilité de déplacement sans reconstruction, sans appropriation, sans altération.

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la pensée des enseignants (F-V. TOCHON, 1993). Il s'agit ici en effet de décrire, à travers des pratiques déclarées ou observées, ce qui se passe dans la confrontation aux imprévus, de repérer les facteurs discriminants, et de comprendre les processus à l'œuvre là, dans une perspective d'intelligibilité des pratiques par réduction de la complexité.

## PRESENTATION DE LA THESE

La **première partie** propose, dans un premier chapitre, une rapide présentation socio-historique du terrain de la recherche, à travers les évolutions du système éducatif depuis la III<sup>ème</sup> République. Nous nous interrogeons ensuite sur des modèles de la professionnalité enseignante et éclairons le sens dans lequel nous utilisons ici les termes « pédagogie » et « didactique », abondamment et diversement définis par ailleurs. Le chapitre se clôt par un regard distancié sur l'objet de recherche, ainsi que sur des aspects méthodologiques et épistémologiques. Le deuxième chapitre s'attache à clarifier la notion d'imprévu et à présenter différentes approches de l'adaptation à l'imprévu.

La **deuxième partie** s'intéresse aux cadrages théorique (chapitre 1) et méthodologique (chapitre 2) des deux étapes de cette recherche. Ils ont été

---

<sup>4</sup> « Les processus scolaires sont caractérisés par de nombreux effets d'interaction, ce qui rend perdue d'avance la recherche du 'bon maître' ou de la 'bonne école' » (P. BRESSOUX, 1994 : 127).

conçus en construction spiralaire : l'empirie en effet, dans une première étape, a aidé à la construction de la problématique exposée au chapitre 1, dans une trialectique théorie-empirie-théorie (M. ALTET, 1994), ainsi qu'à réorienter le travail dans la deuxième étape. Les propositions énoncées à la suite de la problématique, se sont ainsi nourries d'une réflexion théorique menée depuis le début de la recherche, et reconsidérée à l'issue de cette première étape. Dans le chapitre 2 sont ainsi explicités les choix méthodologiques ainsi que l'opérationnalisation des propositions énoncées et des concepts utilisés.

**La troisième partie** présente les résultats des analyses :

- les analyses bi-dimensionnelles pour repérer des liaisons entre les variables et « éprouver » la pertinence globale des propositions (chapitre 1) ;
- les analyses multidimensionnelles pour réduire la complexité, dégager les principes organisateurs des prises de position et comprendre les processus à l'œuvre dans la gestion de l'imprévu (chapitre 2).

Cette partie s'achève sur une discussion des résultats.

La conclusion sera consacrée à un retour réflexif à la fois sur la démarche, les résultats de la thèse et sur la professionnalité enseignante.

# **PREMIERE PARTIE : TERRAIN ET COMPLEXITE**

**PREMIERE PARTIE :  
TERRAIN ET COMPLEXITE**

<b>Chapitre I- LE TERRAIN DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>14</b>
<b>1. Présentation socio-historique.....</b>	<b>14</b>
1.1. <u>Le contexte</u> .....	14
1.1.1. L'Etat éducateur.....	14
1.1.2. L'Etat développeur.....	15
1.1.3. L'Etat régulateur.....	16
1.2. <u>Réformes et « projets-visées »</u> .....	17
1.2.1. Mise en place et systèmes de représentations.....	17
1.2.2. Une « injonction paradoxale ».....	18
1.2.3. Un espace d'incertitude.....	19
<b>2. Professionnalisation et professionnalité.....</b>	<b>21</b>
2.1. <u>L'impossible professionnalisation ?</u> .....	22
2.2. <u>Modèles de professionnalité enseignante</u> .....	22
2.2.1. Des modèles alternatifs.....	23
2.2.2. Des modèles <i>de</i> ou des modèles <i>pour</i> la professionnalité ? .	23
2.2.3. Des modèles normatifs de référence.....	24
<b>3. Pédagogie et didactique.....</b>	<b>26</b>
3.1. <u>Le champ de la pédagogie</u> .....	26
3.1.1. Pédagogie et prescription.....	26
3.1.2. Le rapport pédagogie-didactique.....	26
3.1.3. Une relation complexe.....	29
3.2. <u>Pédagogie et éducation</u> .....	29
3.2.1. Pédagogie et situations concrètes.....	30
3.2.2. Pédagogie et relation.....	30
<b>4. Posture de praticien et de chercheur :.....</b>	<b>32</b>
<b>pratique impliquée, implication dans la recherche et regard distancié</b>	
4.1. <u>Implication et objet de recherche</u> .....	33
4.1.1. Traiter l'opaque ?.....	33
4.1.2. Posture de praticien.....	34
4.1.3. Posture de chercheur.....	35
4.2. <u>Implication, méthodologie et épistémologie</u> .....	35

<b>Chapitre II- L'IMPREVU : PROTAGONISTES ET CONTEXTE</b> .....	39
<b>1. Vers une définition de l'imprévu</b> .....	39
1.1. <u>L'imprévu générateur d'émotions</u> .....	39
1.1.1. La part du contexte.....	39
1.1.2. La part de l'individu.....	40
1.1.3. Les émotions.....	41
1.2. <u>L'interaction contexte-individu</u> .....	43
1.2.1. Déjà au plan étymologique.....	43
1.2.2. La classe, contexte spécifique, générateur d'imprévu.....	43
1.3. <u>Définitions de l'imprévu ou notions voisines</u> .....	44
1.3.1. Incidents, critiques ou perturbateurs : visée de recherche	46
1.3.2. Les imprévus.....	45
<b>2. Les imprévus en classe : s'adapter</b> .....	46
2.1. <u>La variabilité des conduites</u> .....	47
2.2. <u>Face à l'imprévu, improviser, ruser, bricoler</u> .....	47
2.2.1. Une performance improvisationnelle.....	47
2.2.2. Le « faire avec ».....	49
2.2.3. La « Mission du professeur ».....	50

L'évolution du système éducatif est tributaire des courants idéologiques qui traversent la société comme de périodes contradictoires sur le plan socio-politique. Depuis l'école de Jules Ferry, tour à tour l'Etat se fait éducateur, développeur, régulateur (B. CHARLOT, 1995), et le système éducatif semble encore aujourd'hui en subir les effets.

Les réformes entreprises depuis les années 80 dans « la lutte contre l'échec scolaire », portent la marque de projets éducatifs différents, plus ou moins implicites, qui ont structuré les représentations et participent de la professionnalité enseignante.

Cette première partie se propose donc, dans un premier chapitre, de retracer rapidement ce cadre socio-historique, pour présenter le terrain dans lequel s'est effectuée la recherche, celui des collèges de l'Education Nationale. Seront ensuite abordés des modèles de professionnalité enseignante, qui conduiront à s'interroger sur les termes de pédagogie et de didactique, dont les définitions divergent selon les positions choisies. C'est pourquoi il se terminera sur une réflexion quant à la double posture de chercheur et de praticien, de façon à ne pas confondre « le faire de la recherche » avec « l'être en recherche ».

Le deuxième chapitre tentera, au terme d'un parcours exploratoire au sein de diverses définitions et de facteurs en jeu, de définir ce que l'on peut entendre par « imprévu », ou tout au moins le sens que le terme prendra dans ce travail. Il cherchera, dans un second temps, à comprendre ce qui se joue dans le « faire avec » les imprévus, en parcourant diverses approches de l'adaptation à l'imprévu.

# CHAPITRE I

## LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

### 1. PRESENTATION SOCIO-HISTORIQUE

#### 1.1. LE CONTEXTE

##### 1.1.1. L'Etat éducateur (IIIème République)

L'école de la IIIème République, pensée sous le signe de l'universel, refuse d'accepter la différence dans la sphère publique (B. CHARLOT, 1995). Car la « dualité d'établissements, héritée du XIXème siècle, (qui) correspondait aux clivages sociaux (séparant) les notables, aristocrates ou bourgeois, du peuple citadin ou rural » (A. PROST, 1992b : 70), heurtait les principes démocratiques de la République<sup>1</sup>.

Il fallait remédier aux inégalités sociales criantes, en particulier à l'entrée en sixième, et ce fut l'objectif de la réforme de 1941<sup>2</sup>.

Tous les projets de réforme depuis 1937 visaient à faire dépendre l'entrée en sixième du mérite et non du milieu social<sup>3</sup>. Or cela posait la question de la définition d'un enseignement de masse. S'affrontaient, en fait, deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement<sup>4</sup> : celle des défenseurs du Secondaire qui voulaient donner aux enfants du peuple « le meilleur », c'est-à-dire les intégrer dans le Secondaire tel qu'il était, et celle des praticiens du Primaire qui satisfaisaient à la demande sociale d'un enseignement concret avec débouchés professionnels.

« Le problème central de l'enseignement français, un demi-siècle plus tard, est d'avoir répondu à cette demande par une offre de type secondaire » (A. PROST, 1992b : 72), d'avoir voulu à la fois un enseignement secondaire et un enseignement de masse.

---

<sup>1</sup> L'égalité des enfants devant l'instruction devient une préoccupation (Ferdinand BUISSON, 1909), et l'idée d'« école unique » (Compagnons de l'Université Nouvelle), à la fin de la première guerre mondiale, allait conduire au projet déposé par le ministre du Front Populaire, Jean ZAY, en 1937.

<sup>2</sup> La réforme transforme les EPS en collèges modernes, et les intègre au Secondaire, ce qui aurait dû aboutir à leur suppression, mais avec la création ultérieure de section au baccalauréat. Ce qui a eu pour effet de développer le Primaire Supérieur en le désenclavant, et de provoquer pour les lycées une perte d'effectifs en sixième (au profit des Cours Complémentaires —maintenus) compensée par un gain en seconde car les enfants du peuple suivent le Cours Complémentaire et rejoignent le lycée à ce moment-là : ils sont ainsi assurés de débouchés professionnels en cas d'échec au baccalauréat, puisqu'ils ont leur Certificat d'Etudes. Emerge de la sorte en seconde une certaine démocratisation (A. PROST, 1992b).

<sup>3</sup> C'est ainsi qu'était née l'idée du tronc commun prolongé par les filières classique, moderne et technique.

<sup>4</sup> Qui traversaient les intérêts corporatistes divergents des syndicats SNI et SNES.

### 1.1.2. L'Etat développeur (années 60-75)

Durant cette période, l'école au contraire « *peut laisser place à la différence culturelle car l'important est désormais l'insertion économique* ». Fonctionne alors « *une logique de répartition et de régulation des flux* », logique d'orientation. C'est aussi la période où « *apparaît une individuation de l'existence* », avec des mutations de valeurs et le passage à une intégration économique (B. CHARLOT, 1995 : 3-5).

Les politiques étatiques d'éducation et de formation avaient alors à gérer au mieux la tension permanente entre la perspective d'investissement économique qui impliquait une diversification toujours plus grande de la formation, et celle de la démocratisation sociale qui réclamait une unification croissante du système scolaire (B. CHARLOT, 1994).

Que la scolarisation de masse ait correspondu à la nécessité d'augmenter le niveau de formation générale, et au manque de diplômés (A. PROST, 1992a), ou au contraire qu'elle ait été conçue comme un dogme non véritablement discuté<sup>5</sup> (M. HIRSCHHORN, 1993), elle a eu pour effet d'entraîner de profonds bouleversements du système éducatif, non conçu pour un tel accroissement des effectifs.

Les réformes de 1959, 1963 et 1965 ont conduit à un système cohérent<sup>6</sup>. Mais elles ont substitué une élimination différée à la sélection : sélection des élites par des moyens différents<sup>7</sup>.

Avec la « réforme HABY » (1975-1976)<sup>8</sup> « *L'école moyenne française trouve ainsi sa forme provisoirement définitive. Non sans contradictions* » (A. PROST, 1992b : 87).

C'est que l'après-68 a été marqué par un reflux face à l'évolution de l'opinion<sup>9</sup>. Les nouvelles façons d'enseigner (exposés, enquêtes, travail autonome, travail de groupe) ne font pas l'unanimité, et la question se pose, face à des programmes plus abstraits, de trouver le moyen de faire travailler des élèves qui n'ont pas toujours le désir d'apprendre dans une société médiatique où le savoir scolaire a perdu tout crédit.

---

<sup>5</sup> Surtout en vertu de « *deux idées reçues qui se sont maintenues en dépit du démenti des faits : la première étant que la scolarisation de masse permet l'égalité des chances devant l'école et de ce fait une mobilité sociale ascendante, la seconde qu'elle est l'instrument privilégié du développement de l'économie* » M. HIRSCHHORN (1993 : 7). Pour l'auteur, le développement économique et la demande sociale n'ont été que des prétextes pour imposer l'idée de la scolarisation de masse.

<sup>6</sup> Formé de trois niveaux successifs : école, collège et lycée (cycle court et cycle long), avec différenciation des âges et non plus des sexes.

<sup>7</sup> A. PROST se réfère aux travaux de F. OEUVRARD, (1979).

<sup>8</sup> Qui unifiait la structure administrative du 1er cycle (Collège) et la structure pédagogique du cycle d'observation.

<sup>9</sup> La crise économique, l'augmentation du chômage, l'inquiétude des parents devant les innovations, la montée du libéralisme dans les pays occidentaux, ont entraîné la restauration des valeurs d'ordre et d'autorité, et favorisé les discours sur la concurrence et la sélection. Témoins la disparition des 10%, la réforme des Conseils d'Etablissements qui accorde plus de poids à l'administration, le ralentissement des stages et actions de formation, ...



Aussi de 1970 à 1985, l'orientation devient la menace constante.

### 1.1.3. L'Etat régulateur (années 75-90)

Par la « victoire » de la pédagogie de « l'ancien secondaire » au détriment de celle du primaire supérieur dont il accueillait les enfants<sup>10</sup>, le collège unique s'est révélé un instrument de sélection sociale efficace (A. PROST, 1992b). Le collège semble offrir leur chance aux enfants du peuple, mais intériorise en fait les représentations sociales respectives : les inégalités ne sont plus sociales mais individuelles, mettant en cause le mérite ou l'incapacité personnelle<sup>11</sup> (A. PROST, 1992b).

De plus au début des années quatre-vingt, des tensions s'exacerbent entre la famille et l'école, face aux contraintes de la sectorisation et des décisions d'orientation. Le système scolaire se trouve en difficulté, avec les comportements perturbateurs des « cancre » et le développement du bachotage pour la note, l'examen, l'orientation, et non plus celui de la curiosité intellectuelle, de l'imagination et de la créativité (A. PROST, 1992b).

La fragilisation des individus a certainement renforcé le rejet de l'école chez les élèves qui ne réussissaient pas. Et avec les « *comportements agressifs et perturbateurs, qui compromettent d'autant plus le fonctionnement de l'établissement* »<sup>12</sup> qu'ils y sont plus nombreux » (A. PROST, 1992b : 160), elle augmentait de la sorte la possibilité d'émergence d'imprévus de tous ordres.

La période d'austérité dans un contexte économique très prégnant, commun à tous les pays industrialisés, rendait nécessaire l'amélioration qualitative du système et la prise en compte positive de la diversité et de l'hétérogénéité.

Il y a là « *un séisme idéologique considérable pour les enseignants et les personnels en général. Jusqu'au début des années 80, 'démocratisation = unification'. A partir des années 80 se développe le discours 'démocratisation = diversification'* » (B. CHARLOT, 1995 : 5).

C'est qu'une nouvelle majorité politique est arrivée au pouvoir, considérant la formation comme moyen de réponse au chômage, et

---

<sup>10</sup> « Dans sa structure indifférenciée, le collège se rapproche du primaire, qui ne distingue pas entre les élèves. C'est une école primaire pour grands élèves, mais où les classes sont faites par des professeurs du secondaire. Dans ce paradoxe réside la raison fondamentale des difficultés actuelles du collège en France » (A. PROST, 1992b : 88).

<sup>11</sup> Dans son esquisse de bilan, A. PROST (1992b) évalue les effets de la création des collèges. Si les aspects positifs résident dans les progrès de la scolarisation, les aspects négatifs concernent le fonctionnement du collège qui reste à améliorer, comme le préconise le Rapport LEGRAND : ampleur des échecs scolaires, importance de la sélection, non égalité des chances, non démocratisation. Ce qui entraîne une hiérarchisation sociale des différentes sections, avec élimination progressive à l'intérieur de l'école et arrêt de la mobilité sociale (orientation avant la Seconde).

<sup>12</sup> Et de la classe, rajouterons-nous.

animée d'une profonde volonté de promotion de l'éducation et de la formation, de lutte contre l'échec scolaire et pour l'égalisation des chances et la démocratisation de l'enseignement (G. LANGOUËT, 1994a).

Ainsi, pour que le système devienne plus efficace, il faut le gérer au niveau des établissements ou de la classe. C'est le « retour de l'acteur », ce qui génère nombre de contradictions, comme l'appel de l'État à l'engagement personnel militant des travailleurs du système éducatif associé à un professionnalisme accru, ou bien l'identité enseignante construite autour de « *l'unité du système scolaire comme moyen de démocratisation* » face à la nécessité de gérer l'hétérogénéité (B. CHARLOT, 1995 : 5).

Mais qu'en est-il au plan des textes officiels réformateurs ?

## 1.2. REFORMES ET « PROJETS-VISEES »

### 1.2.1. Mise en place et systèmes de représentations

La Rénovation des collèges (1984-1985) veut donc centrer son action sur l'apprenant et résoudre le problème de l'hétérogénéité des classes par la pédagogie différenciée —d'abord structurelle (groupes de niveau) et didactique :

*« La possibilité sera offerte aux professeurs actuellement en fonction d'améliorer le niveau de leurs connaissances scientifiques et de maîtriser les méthodes de transmission des savoirs, ce que l'on désigne sous le vocable de didactique des disciplines »* (J-P. CHEVENEMENT, 1984 : 3).

Les Instructions officielles iront ensuite dans le sens d'une définition plus large de la pédagogie différenciée, avec prise en compte des différences individuelles.

C'est que l'hétérogénéité maximale est génératrice d'imprévus. Et si les imprévus n'ont certainement pas attendu la Rénovation des collèges pour se produire, c'est pourtant elle qui, en plaçant l'élève au centre de l'acte pédagogique, oblige d'une certaine façon l'enseignant à les prendre en compte, même si ce n'est pas en ces termes que la question se pose encore.

La Loi d'orientation de 1989, si elle confirme cet état de fait, en reprenant l'idée de « l'élève au centre du système éducatif », rappelle le rôle et le but de l'école<sup>13</sup> à laquelle elle assigne une mission d'obligation de résultats. C'est par un projet d'établissement et « *des démarches pédagogiques répondant à la*

---

<sup>13</sup> « L'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances » et « pour but de former (...) des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité » **Loi d'orientation**, rapport annexé, RLR p 88.

*diversité des élèves*»<sup>14</sup> qu'elle devra y parvenir.

En plaçant au centre de l'acte éducatif non plus la nation et le citoyen, mais l'élève dans sa diversité sociale et locale, la loi d'orientation renforce la rupture avec l'École de Jules Ferry, rupture déjà consacrée au plan juridique et philosophique par les lois de décentralisation de 1983 et 1985 (L. SAISI, 1994). Elle conforte ainsi l'accent mis par la Rénovation des collèges sur une visée démocratique privilégiant les différences, pourrions-nous dire en référence à M. SERRES (1991). Mais en recentrant sur la transmission des connaissances, elle affecte les systèmes de représentations individuelles et collectives (S. HENRIQUEZ, 1989), en mettant l'accent sur une visée républicaine, privilégiant l'instruction et donc l'assimilation des différences.

L'évolution discontinue de ces systèmes de représentations témoigne en effet d'un affrontement idéologique au sein du corps enseignant, notamment dans le courant de la gauche, entre « *une tradition rationaliste et encyclopédique, issue de la philosophie des Lumières, transmise par J. FERRY et la III<sup>ème</sup> République, et un autre courant plus spontanéiste et libertaire, issu de ROUSSEAU* »<sup>15</sup>.

Ce sont là deux projets pédagogiques dialectiques qui posent la question de la fonction de l'école dans une société démocratique : promotion sociale et formation des élites (justice et efficacité).

Il s'agit de deux « projets-visées », au sens où leurs finalités, portées par des « valeurs », les font porteurs de significations par lesquelles « *l'homme individuel et collectif (...) se propose de (...) transformer son existence et sa relation au monde* » (J. ARDOINO, 1989 ; 2000 : 142).

Les politiques de démocratisation se sont appuyées sur les méthodes nouvelles et la rénovation pédagogique, issues du premier projet qui avait dominé dans les années 70. Le second, dominant en 1989 dans les politiques éducatives, se marque par un renouveau de l'intérêt pour les activités cognitives, une évolution<sup>16</sup> de l'éducation vers l'instruction (transmission des connaissances, des valeurs), qui s'explique par les impératifs de modernisation et de compétition liés à la crise mondiale (S. HENRIQUEZ, 1989).

### 1.2.2. Une « injonction paradoxale »

Pourtant si l'action pédagogique fut à l'origine conçue comme transmission par le discours magistral d'un savoir destiné à être intériorisé (fût-ce par travail personnel et répétition), elle est devenue une prise en charge complexe favorisant la construction des connaissances bien plus que leur transmission.

---

<sup>14</sup> Loi d'orientation du 14 juillet 1989, rapport annexé, RLR, p 92.

<sup>15</sup> Ce dernier courant est marqué par la remise en cause fondamentale des savoirs scolaires —contestation (1968)— et la généralisation des méthodes actives ou nouvelles —modernisme.

<sup>16</sup> L'auteur emploie le terme avec le sens de direction.

Et en ce sens, différencier, c'est « rompre avec une forme d'équité » (P. PERRENOUD, 1995 : 49)<sup>17</sup>. Or avec des moyens limités et un temps compté, la pleine responsabilité de ce choix difficile est laissée à l'enseignant.

Les efforts de changement du système éducatif, à travers la rénovation des collèges et la loi d'orientation, tendaient à tenir compte des différences individuelles (différenciation pédagogique) pour lutter contre l'échec scolaire, dans le cadre défini par le rôle de l'école — transmission des connaissances — et son but à la fois de formation du futur citoyen (projet républicain) et de développement de la personne (projet démocratique). Et c'est donc aux acteurs qu'il revient d'articuler ces deux projets.

Une telle situation nous semble hautement génératrice d'imprévus. Nous pensons en effet que le système éducatif, en installant l'hétérogénéité au sein de la classe au nom de « l'égalité des chances », en plaçant l'élève au centre du système éducatif avec le souci de « prise en compte des différences », et en fixant comme but la construction de repères communs, contraint l'enseignant à articuler ces deux projets pédagogiques différents, « projets-visées », et fonde par là, de façon implicite, la nécessité de gérer les imprévus, sans pour autant prévoir de formation spécifique pour cette question.

En effet, la relation avec les élèves devenue souvent plus difficile, les exigences de l'Institution se sont accrues, soumettant les enseignants « *quasiment à ce que l'école de Palo Alto appelle une injonction paradoxale : votre pratique doit changer, mais je ne vous dirai pas comment* » (M. HIRSCHHORN, 1993 : 282).

## 1.2. UN ESPACE D'INCERTITUDE

Ainsi est créé un espace d'incertitude où peuvent s'exprimer les représentations diverses et les projets multiples des uns et des autres. Et cet état de fait semblerait bien avoir renforcé les difficultés des situations vécues au quotidien et les inégalités sociales.

L'évaluation de cette période en effet, même mitigée, n'est pas très positive.

Si l'on a pu constater une certaine progression de la démocratisation<sup>18</sup>, l'amplification par le collège des différenciations sociales quant aux

<sup>17</sup> S'intéresser plus à certains élèves, leur proposer des activités différentes et les évaluer selon des exigences proportionnées à leurs possibilités, impose de consacrer moins de temps à ceux qui réussissent mieux, et peut paraître aller contre 'l'égalité des chances', c'est-à-dire, dans une certaine conception de la tradition républicaine, la dispensation à tous du même enseignement.

<sup>18</sup> Sans doute sous l'effet de la démographisation antérieurement réalisée et du rôle des politiques volontaristes relayées par l'action des enseignants (G. LANGOUET, 1994a).

acquisitions scolaires et l'accroissement tout au long de la scolarité du pouvoir discriminant de la réussite scolaire (M. DURU-BELLAT et A. MINGAT, 1993), portent un coup sérieux à la démocratisation recherchée. S'il y a amélioration des connaissances des élèves en difficulté, il y a dans le même temps constat de l'inégalité de l'orientation, de dégradation des comportements et de baisse de la motivation (B. ERNST et K. RADICA, 1993 ; D. TRANCART, 1993). De nouveaux aspects d'exclusion scolaire apparaissent à l'intérieur même de l'école, et l'on ne peut que regretter les « exclus de l'intérieur »<sup>19</sup> (E. PLAISANCE, 1994). Se trouve ainsi renforcée la thèse de la « reproduction » (G. LANGOUËT, 1994b).

Et même si pour certains analystes des mobilisations d'acteurs peuvent lutter contre fatalismes et pesanteurs institutionnelles, et si des processus de mobilisation de familles populaires envers l'école peuvent entraîner des réussites (E. PLAISANCE, 1994), l'espace de liberté des acteurs enseignants renforce plus qu'il ne les réduit, les inégalités structurelles (G. LANGOUËT, 1994b).

Durant les deux périodes de recueil des données pour notre recherche (1997 et 1999), le Nouveau Contrat pour l'École se mettait progressivement en place, et les mesures proposées reprenaient des dispositions déjà connues ou des pratiques déjà recommandées, mais aussi modifiaient l'architecture du collège<sup>20</sup>. Il n'est pas dans notre intention de nous arrêter sur le contenu de ces textes, ni sur leur valeur, et nous ne ferons ici qu'une remarque à leur sujet.

La volonté de s'appuyer sur ce qui se fait déjà, comme sur l'expérimentation de pratiques de pédagogie différenciée dans les établissements difficiles, « sensibles »<sup>21</sup>, nous paraît ici relever de la croyance en la possibilité de transfert de méthodes « qui marchent », sans se poser la question de la contextualisation. Et si le terme « appropriation » est employé —mais qu'entend-on par là ?<sup>22</sup>—, il s'agit tout de même davantage de « transporter » des réussites dans d'autres établissements, auprès d'autres enseignants, dans d'autres contextes<sup>23</sup>.

---

<sup>19</sup> L'expression est empruntée par l'auteur aux analyses de P. BOURDIEU.

<sup>20</sup> Comme le soutien, les études, la pédagogie différenciée ; modifications : création du cycle central entouré des cycles de consolidation et d'orientation ; parcours diversifiés, etc.

<sup>21</sup> « Dans le cadre du plan de lutte contre la violence, des contrats d'innovation doivent permettre de développer des pratiques de pédagogie différenciée au sein de certains établissements » (Note de service n°96-132 du 10 mai 1996).

<sup>22</sup> « Des moyens en HSA pourront être attribués aux enseignants pour le travail d'analyse et de formalisation de leurs démarches afin d'en favoriser l'appropriation par d'autres enseignants » (Note de service n°96-157 du 29 mai 1996, NS).

<sup>23</sup> Il est ainsi demandé aux enseignants d'« analyser les acquis du travail mené et (d')en dégager les éléments transférables sous forme d'un dossier incluant un choix de documents et d'outils » (Note de service n°96-157 du 29 mai 1996, NS).

Or la variabilité inter et intraindividuelle empêche la reproduction pure et simple, les « méthodes » étant sujettes à contextualisation (M. BRU, 1991, 1993, 1994). De plus l'appropriation dépend des acteurs en présence, de leur implication et de l'adaptation qu'ils feront des propositions en question à travers la construction de leurs représentations (M. BATAILLE, 1996, 2000).

Et ces transferts de « pratiques qui marchent » nous paraissent plus s'apparenter à des « projets programmatiques » qu'à des « projets-visées », dans la mesure où ils relèvent plus d'un temps homogène, de type « chronométrie », que d'un « temps-durée » nécessaire à la construction du sens à travers une « *maturation-perlaboration évidemment historico-temporelle* » (J. ARDOINO, 1984, 2000 : 142). Cette vision de l'activité enseignante évoque le paradigme processus-produit, et nous rejoignons M. BRU (1994 : 166) dans son interrogation sur « *la validité du transfert et de la généralisation en termes de prescriptions et de conseils destinés au praticien* ».

Les réformes qui se succèdent, même si elles insufflent un certain dynamisme —par exemple de par les échanges concertés ou informels qu'elles suscitent—, laissent entier le problème de l'articulation, dans les pratiques professionnelles, des deux projets-visées, l'un assimilant, l'autre privilégiant les différences. Elles nous semblent poser ainsi la question de la professionnalisation des enseignants, comme celle de leur professionnalité.

## 2. PROFESSIONNALISATION ET PROFESSIONNALITE

### 2.1. L'IMPOSSIBLE PROFESSIONNALISATION ?

Il n'est pas dans notre intention de reprendre tout ce qui fait la différence entre un métier et une profession, à partir de l'étymologie et des écrits de la sociologie des professions, cela déborderait le cadre de ce travail qui entend se placer davantage sur le versant de la professionnalité des sujets au quotidien que sur celui des revendications des groupes au sein du système. Toutefois il faut bien étayer la réflexion sur certains apports susceptibles de clarifier la situation dans laquelle se trouvent les enseignants, d'avoir à rendre compte de textes qu'ils doivent appliquer, tout en disposant d'une certaine marge de manœuvre où peuvent s'exprimer leurs représentations.

Si « *toute profession est un métier, (...) tout métier n'est pas une profession* », et la différence majeure porte sur la nature des savoirs professionnels et des compétences « *qui sont au fondement d'une pratique pédagogique efficace* » et qu'il faudrait entièrement redéfinir (P. PERRENOUD, 1996 : 131, 133).

R. BOURDONCLE (1993), dans sa note de synthèse sur la professionnalisation des enseignants<sup>24</sup>, précise qu'elle ne serait possible, entre autres<sup>25</sup>, qu'avec l'existence d'une base de savoirs formels, construits scientifiquement<sup>26</sup>, capables d'orienter la pratique. Mais une difficulté majeure réside dans le rapport de ces savoirs, de construction analytique, avec les enseignants pour qui les savoirs expérientiels sont les fondements de leur compétence<sup>27</sup>. Ils retraduisent les savoirs sur leur activité dans des catégories de leur propre discours pour les incorporer à leur pratique, qui devient alors processus d'apprentissage.

Ce rapport au savoir invalide dès lors tout programme de formation de conception applicationniste : un professionnel en effet, « *c'est non seulement celui qui maîtrise un corps de savoir formel, mais aussi celui qui l'interprète pour pouvoir l'appliquer à des cas toujours particuliers* » (R. BOURDONCLE, 1993 : 112)<sup>28</sup>.

L'enseignement reste donc une « semiprofession », en raison de la nature semiprofessionnelle des compétences et des savoirs<sup>29</sup> (P. PERRENOUD, 1996). Ce dont témoignent des expressions utilisées dans le monde enseignant, comme « avoir du métier », « le choix du métier », « entrer dans la profession », en même temps que par ailleurs on traite de la « professionnalité » enseignante. Nous utiliserons dans ce travail les termes de métier et de profession, en ayant présentes à l'esprit ces remarques.

Si donc la professionnalisation des enseignants confine au mythe, mythe peut-être nécessaire (R. BOURDONCLE), il n'en reste pas moins que leur professionnalité —faite de multiples compétences en jeu dans l'activité professionnelle— se construit par l'expérience et dans les interactions professionnelles quotidiennes. Nous nous interrogerons donc rapidement sur les modèles de professionnalité disponibles.

## 2.2. MODELES DE PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE

Les pratiques des enseignants ne sont pas réductibles aux systèmes de contraintes professionnelles, et témoignent d'une certaine diversité due à la

---

<sup>24</sup> L'expression « professionnalisation des enseignants » est ambiguë en ce sens qu'elle pourrait laisser entendre qu'il s'agit d'efforts individuels de formation à fournir (P. PERRENOUD, 1996).

<sup>25</sup> Il faudrait aussi : distinguer parmi eux une élite qui aura des responsabilités ; transformer le fonctionnement des écoles pour permettre l'exercice professionnel de l'activité enseignante.

<sup>26</sup> Avec repérage de comportements efficaces (perspective positiviste), ou prise en compte de la spécificité des contextes, des effets de pouvoir (perspective interprétative et critique).

<sup>27</sup> Voir à ce sujet P. PERRENOUD (1996), qui montre que les compétences professionnelles englobent la maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des schèmes de pensée ou d'action.

<sup>28</sup> Chez les enseignants, « gens de métier », « professionnels », le thème de la professionnalisation décrirait en fait une évolution structurelle du métier (P. PERRENOUD, 1991, cité par M. ALTET, 1994).

<sup>29</sup> Bien plus que de facteurs comme la dépendance à l'égard de l'Etat ou le peu d'autonomie des praticiens, par exemple. Nature semi-professionnelle des compétences et des savoirs : fragilité des savoirs savants, scientifiques ou philosophiques, éthiques, « *des dispositifs de formation d'un habitus professionnel* » ; « *statut ambigu des savoirs de sens commun* » (P. PERRENOUD, 1996 : 153).

perception qu'ils ont des situations et à des conceptions différentes du métier (M. HIRSCHHORN, 1993). C'est que le développement de la scolarisation de masse a ébranlé la conception du métier née sous la III<sup>ème</sup> République et d'autres modèles sont apparus ou en train d'apparaître.

### **2.2.1. Des modèles alternatifs**

Quatre conceptions alternatives du métier d'enseignant —ouvrier, artisan, artiste ou bricoleur<sup>30</sup>—, correspondent à des visions différentes chez l'enseignant de son travail, de son statut et de son savoir (R. BOURDONCLE, 1993). Ces conceptions révèlent la nature composite de l'activité enseignante qui est plus à entendre comme une mise en œuvre de ces diverses facettes selon les moments, les élèves, l'enseignant lui-même : tâches routinières voire mécaniques (appel, relevés de note...), capacités plus spécialisées (construction d'un cours, gestion des activités de la classe...), art de la mise en scène (motivation des élèves...), capacités d'analyse et de jugement de nature professionnelle (évaluation...).

Ainsi non seulement l'activité enseignante ne se réduit pas à un seul type de professionnalité, mais encore elle s'alimenterait à chacun selon les circonstances.

### **2.2.2. Des modèles de ou des modèles pour la professionnalité ?**

M. ALTET (1994, 1996 : 30) a dégagé quatre modèles différents « *de professionnalités enseignantes qui ont été dominants à certaines périodes en France et les modèles de formation qui les ont construites* » :

- le magister (ou mage) dont le charisme et les compétences rhétoriques le dispensent de formation
- le technicien, formé dans les Ecoles Normales par l'imitation au contact de praticiens expérimentés modèles
- l'ingénieur, le technologue, formé par des théoriciens de la pédagogie ou de la didactique ; il s'appuie sur les apports théoriques des sciences humaines pour rationaliser sa pratique
- le professionnel, praticien-réfléchi, dont la formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs, dans un va-et-vient pratique-théorie-pratique.

Toutefois ces modèles de professionnalité enseignante nous paraissent plus relever de représentations des compétences professionnelles reconnues et à

---

<sup>30</sup> L'enseignant ouvrier : nature du travail plus contrôlée, programmes précisément définis ; l'enseignant artisan : formations moins longues que pour les professions à base d'expertise, formation « sur le tas », savoir expérientiel, incorporé, transmissible par imitation ; l'enseignant artiste : transmission —en plus de connaissances— d'attitudes, de sensibilité, de tradition de pensée de chaque discipline, et donc rapport émotionnel à la discipline et les élèves, mais aussi intuition, créativité, improvisation ; l'enseignant bricoleur : plus qu'ingénieur, car il ajuste de manière créative circonstances et objets quitte à les détourner de leur fonction.



instaurer ainsi que du profil de l'enseignant auquel elles se réfèrent<sup>31</sup> (S. BAILLAUQUES, 1996) —et donc historiquement datés— que de modèles d'intelligibilité des pratiques, faisant sens pour les enseignants.

Ce qui pourrait renvoyer au « *mythe d'un âge d'or futur où les enseignants professionnels, armés d'un savoir de haut niveau, pourraient faire du 'sur mesure pédagogique' (Carbonneau, 1993)* » (R. BOURDONCLE, 1993).

De plus ils laissent dans l'ombre tout un plan lié à l'affectivité, par exemple dans les stimulations ou les blocages que ce « *modèle du maître (qui) s'impose en maître modèle* » provoque chez l'enseignant, « *selon l'intensité, même en ses refus, de l'attachement à un idéal érigé en devoir, cet idéal étant prioritairement monté comme instance, comme figure d'autorité (Baillauquès, 1988)* » (S. BAILLAUQUES, 1996 : 44). Car la représentation du maître et celle du « maître en son métier » alimentent les motivations à enseigner<sup>32</sup>. Et l'auteur d'évoquer les désarrois des débutants face aux imprévus de la relation en classe, aux incertitudes des situations, « *à l'ambivalence des affects, à une fragilité inattendue du soi enseignant* ». Dès lors malgré les apprentissages réalisés en formation professionnelle, les conduites pédagogiques et relationnelles peuvent témoigner de modèles d'enseignement dit « traditionnels » et retrouvés dans les souvenirs d'enfance.

Aussi rejoignons-nous S. BAILLAUQUES dans son interrogation sur l'adéquation des compétences prescrites et le niveau de déperdition auquel elles sont sujettes.

Ces modèles apparaissent donc plus comme des modèles **pour** la formation à la professionnalité que comme des modèles **de** professionnalité enseignante structurant les représentations du métier chez les professionnels.

### 2.2.2. Des modèles normatifs de référence

Concernant les conceptions du métier chez les enseignants, M. HIRSCHHORN (1993) a repéré trois modèles normatifs de l'activité professionnelle auxquels se réfèrent une partie des enseignants<sup>33</sup>. Il s'agit de « modèles normatifs » qui orientent leur action<sup>34</sup>, et d'où procèdent les définitions de la fonction enseignante et des devoirs qui en résultent.

---

<sup>31</sup> « *On peut penser que la définition des compétences de l'enseignant, dit (ou non) professionnel, passe par un modèle du professeur attendu, souhaité, recherché, visé. Une telle définition des compétences peut provenir des prescripteurs officiels de la formation des maîtres ou de ses organisateurs, des praticiens futurs ou en poste ou de leurs formateurs, des chercheurs scientifiques ou de la vox populi* » (S. BAILLAUQUES, 1996 : 43).

<sup>32</sup> « *Des idéaux du métier et de soi dans le métier mobilisent la personne et la font progresser ou la freinent lorsqu'ils s'embourbent dans des images idéalisées puissamment attirantes mais inadaptées* » (S. BAILLAUQUES, 1996 : 47).

<sup>33</sup> Les autres ne se réfèreraient plus à un modèle (anomie), soit par désarroi lié à la perte du sens —les modèles ayant perdu à leurs yeux toute crédibilité—, soit par utilitarisme (importance des avantages du métier sur ses désagréments).

<sup>34</sup> Il existe « *un modèle normatif qui oriente l'activité et définit les devoirs et les droits de l'individu, ce que l'on pourrait appeler avec Max Weber, la vocation de l'enseignant* » (HIRSCHHORN, 1993 : 228).

Les trois modèles repérés par l'auteur —le magister, le pédagogue et l'animateur— comportent chacun deux versions.

- Le modèle le plus ancien est celui du magister : « *la valeur centrale est le savoir qui vaut en lui-même et pour lui-même* ». L'enseignant doit alors donner accès au savoir et a le devoir d'être un intellectuel par vocation. Deux versions : élitiste et démocratique<sup>35</sup>.
- Le pédagogue, apparu avec « la crise de la relation pédagogique » dans les années soixante, a pour valeur centrale « l'enseigné », élève ou étudiant. L'instruction est subordonnée à l'éducation, l'enseignant doit être capable de prendre en compte les besoins de l'élève. Deux interprétations : libertaire et moderniste<sup>36</sup>.

Pour ces deux modèles, les exigences de l'activité professionnelle ont tendance à envahir la vie personnelle.

- L'animateur, dont la valeur centrale est l'établissement, est un modèle récent —sans doute importé de l'entreprise— qui correspond à la nouvelle définition du rôle des chefs d'établissement, mais qui fonctionne aussi chez les enseignants. L'enseignant doit participer à la vie de l'établissement. Là aussi deux versions : domestique et technocratique<sup>37</sup>.

Pour l'auteur, ces modèles sont à comprendre comme des exigences auxquelles les enseignants se conforment plus ou moins. Nous avons retrouvé les traces des modèles du magister et du pédagogue dans les résultats de notre recherche. Nous pensons que ces « exigences » se modulent aussi selon le contexte d'exercice, et selon les situations auxquelles les enseignants se trouvent confrontés<sup>38</sup>.

Nous suggérons qu'il est même possible d'envisager ces modèles comme les pôles d'un continuum sur lequel les enseignants se déplaceraient en fonction des situations et de leur cheminement professionnel, des ressources ou des contraintes du moment. Ces « exigences » seraient peut-être ainsi à articuler selon les exigences du contexte...

Les deux modèles du magister et du pédagogue, de par leur centration sur le savoir ou « l'enseigné », renvoient à la pédagogie et à la didactique. Or ces deux termes recouvrent souvent des significations différentes selon les

<sup>35</sup> Pour le magister élitiste, le savoir, accessible qu'à un petit nombre, est lié à la conservation du patrimoine. Pour le magister démocratique, le savoir, **en principe** accessible à tous, doit évoluer avec la culture.

<sup>36</sup> Pour le pédagogue libertaire, le but est « *le développement et l'affirmation de la personnalité de chaque individu, quitte à ne pas respecter les contraintes scolaires* », le choix des méthodes étant subordonné aux intérêts et motivations des élèves. Le pédagogue moderniste recherche « *ce qui sera le plus favorable à l'individu dans son adaptation nécessaire à la société* » (HIRSCHHORN, 1993 : 235).

<sup>37</sup> L'animateur domestique se donne pour objectif la transformation de l'établissement en communauté éducative pour tous ses acteurs ; l'animateur technocratique cherche à rendre l'établissement plus compétitif.

<sup>38</sup> Cette recherche concernant les pratiques de classe n'a pas retrouvé le modèle de l'animateur.

auteurs.

De plus, qu'un texte officiel puisse recommander la pédagogie différenciée tout en renvoyant les enseignants aux didactiques des disciplines, interroge sur le sens des termes « pédagogie » et « didactique ». Termes que nous utilisons dans ce travail et qu'il convient de définir avant de poursuivre.

Nous entreprendrons ensuite de préciser à quoi correspond le terme « imprévu » que nous avons employé jusqu'ici, et en quoi peut consister l'adaptation à l'imprévu en classe.

### 3. PEDAGOGIE ET DIDACTIQUE

Nous utiliserons dans ce travail les termes « pédagogie » et « didactique » dans des sens distincts, bien que le Dictionnaire de Pédagogie (article « pédagogie », Bordas, 1996), affirme que la distinction entre pédagogie (référée plus aux relations affectives et au climat de la classe) et didactique (plus attachée à l'enseignement d'une discipline), due à leurs étymologies respectives, ne serait plus vraiment pertinente.

#### 3.1. LE CHAMP DE LA PEDAGOGIE

##### 3.1.1. Pédagogie et prescription

Les auteurs<sup>39</sup> définissent la pédagogie comme « *l'ensemble des didactiques, discipline qui cherche à répondre à la question : comment l'enseigné s'approprie-t-il le savoir ?* » et ajoutent que « *en ce sens elle constitue un ensemble de connaissances rigoureuses, apte à déterminer le comportement quotidien de l'enseignant* ». Le caractère pour le moins prescriptif de la dernière partie de cette définition invite à la prudence. Elle introduit la question sinon de la finalisation prescriptive des recherches, du moins celle de leur utilisation prescriptive. Et si d'autres auteurs considèrent la pédagogie comme un sous-ensemble des Sciences de l'Education<sup>40</sup>, ces dernières ont-elles à produire des connaissances susceptibles de « déterminer » le comportement des enseignants ? En se posant justement la question des « *modèles théoriques 'pour' ou 'de' la pratique d'enseignement* », les Sciences de l'Education posent précisément celle de la variabilité inter et intra-individuelle liée à la mise en œuvre de la méthode et à la dynamique des situations (M. BRU, 1994 : 165-174). Alors effectivement, « *dépassant la simple application, l'enseignant peut trouver dans les résultats de la recherche*

---

<sup>39</sup> L. ARENILLA, B. GOSSOT, M-C. ROLLAND, M-C. ROUSSEL.

<sup>40</sup> Article « pédagogie », F. BEST, Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation, Nathan Université, 1994.

*des points d'appui pour son action*» (M. BRU, 1993 : 106). Mais il y a ainsi légitime « *transformation du message d'un interlocuteur à l'autre* » —sans laquelle « *il n'y aurait pas de réappropriation du message* »— (J. ARDOINO, 1993), ou encore « *application appropriative* », au sens où l'enseignant s'approprie ces appuis, les reprend à son compte en les adaptant, selon le célèbre adage « *l'adopter, c'est l'adapter* » (M. BATAILLE, 1996, 2000).

### **3.1.2. Le rapport pédagogie-didactique**

De plus, restreindre la pédagogie à la compréhension des modes d'appropriation du savoir par « l'enseigné », nous semble en contradiction avec la définition qu'en propose G. MIALARET<sup>41</sup> celle d'une « *réflexion sur les finalités de l'éducation et (d')une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement* ». L'auteur ajoute qu'elle « *est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle* ».

Pour L. DABENE, cité par G. BAILLAT (1997)<sup>42</sup>, « (...) *la pédagogie est l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien*. ». On le voit, entre réflexion sur les finalités de l'éducation, et art de gérer la classe au quotidien, pour se limiter à ces propositions, la pédagogie cherche sa définition.

Il sera sans doute plus pertinent de la cerner dans son rapport à la didactique. Ainsi la didactique est présentée comme une théorisation des pratiques, une science, un espace entre disciplines et terrain (L. DABENE), ou encore comme l'ensemble des procédures d'apprentissage et/ou d'enseignement propres à un champ disciplinaire particulier, chaque didactique tenant compte de la psychologie de l'apprenant et particulièrement des apports de la psychologie cognitive (F. BEST).

Pour autant, ces définitions de la pédagogie et de la didactique ne nous satisfont pas réellement. Entre un art (fût-il stratégique) et une science, ou bien entre une réflexion sur les finalités de l'éducation et un ensemble de procédures, il nous semble qu'il ne s'agit pas du même plan. Nous préfererions donc nous référer à la définition proposée par M. ALTET (1994 : 7) : « *La pédagogie porte sur l'articulation du processus E-A au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves et de l'action en situation ; la didactique porte*

---

<sup>41</sup> cité par F. BEST in Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation.

<sup>42</sup> BAILLAT, G. : Autour des mots : "DIDACTIQUE", "DISCIPLINE SCOLAIRE", "PEDAGOGIE", Recherche et Formation, *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*. INRP, n°25, 1997. p 85-96. L'auteur présente des définitions proposées par des scientifiques, dont celle de L. DABENE (in *Adapt*, "Approche de la didactique", 1991, p 25).

*sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant*»<sup>43</sup>.

Cette définition en effet nous paraît avoir le mérite de clarifier l'entrée par laquelle chacune aborde le processus enseignement-apprentissage. Son auteur se situe dans une approche systémique<sup>44</sup>, et définit l'enseignement-apprentissage comme « *un processus interactif à l'intersection de quatre dimensions ou sous-systèmes qui s'articulent dans une situation* », rajoutant ainsi au triangle pédagogique de J. HOUSSAYE (1993) à la fois la dimension de la communication et la situation d'enseignement-apprentissage. Ce modèle systémique, précise M. ALTET, est choisi de préférence au « *modèle statique du 'triangle pédagogique' qui est fréquemment utilisé mais qui reste très descriptif* » (1994 : 9).

Dans les trois relations proposées par l'auteur, relation didactique, relation pédagogique et relation d'apprentissage, on retrouve les processus décrits par J. HOUSSAYE<sup>45</sup> pour chaque axe du triangle<sup>46</sup>, bien que, nous semble-t-il, la « relation pédagogique », de l'enseignant à l'apprenant via la communication, ne reprenne peut-être pas tout à fait, de façon suffisamment explicite en tout cas, la dimension générale d'éducation que recouvre le processus « former »<sup>47</sup> ...

Ainsi M. ALTET (1996 : 32) définit encore les deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes, qui font la « *spécificité des tâches d'enseignement* » comme « *d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la **Didactique** et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en Savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, domaine de la **Pédagogie*** ».

On le voit, aucune des expressions « relation fonctionnelle », « action en situation », « pratique relationnelle » ne reprend explicitement la dimension éducative du processus « former » du triangle pédagogique.

---

<sup>43</sup> Ce qui peut évoquer la distinction entre « l'intelligence des procédures », privilégiée par la didactique — qui s'intéresse au sujet épistémique, maître ou élève— et celle des processus à laquelle s'attache la pédagogie (J. ARDOINO, 2000).

<sup>44</sup> En référence aux travaux de M. BRU (1987) sur le système enseignement-apprentissage articulant les deux sous-systèmes de l'enseignement et de l'apprentissage.

<sup>45</sup> Une précision s'impose d'emblée. Nous considérons l'assertion de J. HOUSSAYE (1993 : 16) selon laquelle « *une pédagogie est (...) l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets sur l'exclusion du troisième terme* » (les trois termes du triangle pédagogique : savoir, professeur, élèves), non comme une définition mais bien comme l'élément d'un modèle descriptif et compréhensif, c'est-à-dire la « *représentation **simplifiée** d'un système* » (J. HOUSSAYE, 1993 : 23, NS).

<sup>46</sup> Processus « enseigner » sur l'axe enseignant-savoir, « apprendre » sur l'axe élève-savoir, et « former » sur l'axe enseignant-élève.

<sup>47</sup> « *Ce qui caractérise ce processus pédagogique, c'est que les règles des rapports professeur-élèves ne sont pas données à l'avance, il va falloir précisément les définir, les constituer, c'est-à-dire arriver à préciser ensemble la manière dont on va intégrer le troisième terme, donc le savoir* », et plus loin « *bien des formes pédagogiques relevant de ce processus ont comme projet explicite de remettre en cause le poids de l'institution, ne serait-ce que pour permettre aux individus de devenir sujets de l'institution, et non plus seulement assujettis* » (J. HOUSSAYE, 1993 : 17 et 20, NS). Notons que l'auteur donne ici au verbe « former » le sens de « éduquer ».

### 3.1.3. Une relation complexe

Mais la pédagogie se laisse-t-elle réduire aux tâches d'enseignement ?

Si la didactique, dans son sens élargi, s'attache même « *aux conditions et aux formes du rapport entre conduites d'enseignement et conduites d'apprentissage* » d'un savoir de référence défini (M. BRU, 1993 : 107), la question des finalités éducatives relève bien de la pédagogie. Et si l'enseignant, selon P. PERRENOUD (1995 : 73-74), a certes « *pour cahier des charges, parfois pour vocation, de faire apprendre* », cette intention d'instruire oblige à « *chercher l'interaction et à construire une relation aussi positive que possible même avec les élèves qui le déconcertent, le déçoivent, le dérangent ou simplement avec lesquels il ne se sent pas d'affinités*<sup>48</sup> ».

Il lui faut donc tenter de maîtriser la distance que les jugements de valeur ou autres étiquetages disqualifiants entretiennent entre certains enfants et lui, rendant leur relation conflictuelle. Mais « *il est d'autres distances plus difficiles à maîtriser, soit parce que les intérêts vitaux du maître sont en jeu, soit parce que la distance est entretenue par des mécanismes peu conscients, dans des domaines qui, en apparence, ne touchent pas à l'excellence scolaire stricto sensu, mais à l'ensemble des conduites, des manières d'être, des modes de relation à autrui qui se développent dans la classe conçue comme système social, réseau de relations interpersonnelles, lieu de travail mais aussi de jeux, d'échanges, de pouvoir, de vie collective, de décisions* ».

La classe apparaît ainsi comme un système social, espace et temps où il se développe bien autre chose que des tâches d'enseignement, où la pratique relationnelle de l'enseignant se donne, souvent de façon implicite, et à l'insu même de l'enseignant, bien plus que le projet de mettre en œuvre des conditions d'apprentissage, et où les processus d'apprentissage concernent bien plus que les savoirs disciplinaires.

## 3.2. PEDAGOGIE ET EDUCATION

La pédagogie dépasse, on le voit, la seule question de la façon dont « *l'enseigné s'approprié le savoir* » (Dictionnaire de Pédagogie), pour faire place à la dimension relationnelle, et partant « *à la réflexion sur les finalités de l'éducation* » (G. MIALARET).

C'est que didactique et pédagogie renvoient, selon nous, aux notions plus vastes d'instruction et d'éducation dont l'articulation s'avère elle aussi nécessaire dans le champ de l'enseignement. Ainsi J. ARDOINO (2000 : 113) précise qu'il a « *tenté de montrer, dès le début des années '60', que*

---

<sup>48</sup> Souligné par l'auteur dans le texte des deux citations.

*l'éducation ne se confondait pas avec l'instruction, que l'une et l'autre, indispensables, mobilisaient des paradigmes très différents qu'il fallait savoir articuler à partir d'une intelligence épistémologique suffisante d'une telle hétérogénéité*». D'ailleurs, s'interrogeant sur l'avenir de la formation, l'auteur posait, en 1980, le problème de l'enseignement et de l'apprentissage au sein d'une formation qui se doit d'englober tous les savoir-être : « *l'enseignement, comme l'apprentissage, sont, avant tout, des actions éducatives qui visent le développement personnel et social des intéressés, autant que l'acquisition de connaissances intellectuelles et (ou) pratiques*» (J. ARDOINO, 1980 : 156).

### **3.2.1. Pédagogie et situations concrètes**

C'est à notre sens la pédagogie qui s'attache à cette composante éducative de l'enseignement et de l'apprentissage, et l'on ne peut simplement décider de la gommer eu égard aux excès qui ont pu s'opérer. Ainsi P. PERRENOUD (1996 : 83), après avoir rappelé en quoi l'enseignement est « *un métier de l'humain, un métier complexe* » —qui passe par une rencontre entre des sujets à travers laquelle l'éducation ne peut s'accomplir que si l'autre accepte de se mettre en mouvement—, évoque « *la vogue des didactiques des disciplines et leur centration sur les savoirs (qui) a probablement, tout en équilibrant les excès d'une psychopédagogie étudiant des relations et des apprentissages sans contenu, alimenté les représentations mythiques de l'enseignement comme métier du savoir et de la raison avant tout* ».

J. HOUSSAYE (1993 : 13), quant à lui, définit résolument la pédagogie comme « *l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne* », le pédagogue étant un « *praticien-théoricien de l'action éducative* ». Et nous pensons avec P. MEIRIEU (1997 : 25 et 31), que la pédagogie représente l'effort pour penser l'éducation dans des situations concrètes, et « *peut se définir comme 'anticipation contextualisée'* » car elle est « *réflexion sur des actes éducatifs spécifiques* » auprès d'enfants concrets.

### **3.2.2. Pédagogie et relation**

Se pose ici la question du devenir dans le processus enseignement-apprentissage de ces parties intégrantes de l'éducation que sont « *l'expression de l'affectivité personnelle, à travers le jeu des inter-relations, comme la découverte d'une présence de l'inconscient dans les relations sociales, (...) tout autant que l'épanouissement de l'autonomie et des responsabilités sociales dans la reconnaissance du caractère nécessaire de l'interdépendance* » (J. ARDOINO, 1980 : 156). Car la relation enseignant-enseigné(s), affectée — en tant que communication interpersonnelle — de phénomènes inconscients, est une déterminante essentielle de la situation éducative ; et cette relation, à la

fois pédagogique et éducative, dans laquelle « *le désir d'apprendre doit se greffer sur celui d'autrui pour pouvoir se déployer* », est référée à « *une théorie —constructiviste et interactionniste— de la connaissance et à une théorie du sujet selon laquelle rien ne se passe sans désir et sans respect de l'autre* » (J. MOLL, 1993 : 172 et 177).

On ne peut donc sans dommage se cantonner à une conception cognitive de la pédagogie et de la didactique, éliminer de la relation pédagogique sa composante éducative, exclure de ce système social qu'est la classe, de cet espace psychosocial, l'importance de la théorie du sujet sur laquelle s'appuie le processus enseignement-apprentissage<sup>49</sup>. Car en classe, de toute façon, il existe une relation, humaine, et ce quelle que soit l'option pédagogique adoptée. Selon P. JUBIN (1993 : 179), se situer sur l'un des axes, c'est choisir un certain mode relationnel : cette « *façon d'être à l'autre* » peut être, par exemple, « *indifférence apparente à l'élève* » plus ou moins consciente dans le processus « enseigner », ou bien, dans le processus « former », relation affective positive, indispensable pour faciliter l'apprentissage<sup>50</sup>.

C'est aussi dans cette théorie du sujet « *selon laquelle rien ne se passe sans désir et sans respect de l'autre* » (J. MOLL) que s'inscrit le fameux paradoxe de l'éducateur —« *l'instance éducative abstraite (le système, l'appareil) comme les éducateurs en personne (les agents)* »—, à savoir « *instituer, dans leur action même, le principe de leur propre disparition* » (J. ARDOINO, 1980 : 166). Ainsi, ce qui permet l'autonomie des protagonistes de la relation éducative, c'est la capacité de l'éducateur à accepter de devenir inutile. Et si l'éducateur ne doit jamais renoncer, il doit aussi pourtant accepter que son action ne porte pas toujours ses fruits, même s'il peut nourrir le secret espoir qu'un germe malgré tout a été semé... Eduquer, en effet, « *c'est rendre possible le surgissement d'un autre, même si cet autre doit contester son éducateur et refuser la formation qu'il lui a proposée. Car la finalité dernière est bien l'émergence d'un sujet libre* » (P. MEIRIEU, 1991 : 62).

---

<sup>49</sup> Voir par exemple P. JUBIN (1993 : 180) : « *La complexité de la situation pédagogique n'est pas réductible à de l'organisation programmée d'apprentissage. Il semble qu'une part échappe, liée aux personnes présentes* ».

<sup>50</sup> Contre-transfert et position de pouvoir, face au transfert chez l'élève pouvant faciliter ou inhiber l'apprentissage dans la mesure où la rencontre est alors transformée en relation. Notons que « *le mot 'transfert' est à prendre dans le sens le plus commun de dynamique plus ou moins consciente vers (ou de rejet à l'encontre de)* » (P. JUBIN, 1993 : 180).



C'est pourquoi, en référence à M. ALTET, comme à G. MIALARET, P. MEIRIEU, P. PERRENOUD et J. ARDOINO, nous considérerons dans ce travail,

- la **didactique**, comme la structuration et la gestion<sup>51</sup> des contenus, ainsi que leur appropriation par l'élève,
- et la **pédagogie**, comme l'action de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, la pratique relationnelle, la gestion et la régulation interactive des événements en classe, événements touchant aux apprentissages disciplinaires ou éducatifs (sociaux, philosophiques, relationnels, affectifs...), ainsi que la réflexion sur des actes éducatifs spécifiques.

La pédagogie s'avère ainsi en relation directe avec la manière dont l'enseignant approche les imprévus en classe.

Mais qu'entend-on par « imprévu » ? Comment peut-il se gérer ?

Ce sera l'objet du deuxième chapitre.

Auparavant, en tant que praticienne impliquée dans son objet de recherche, il convient de nous interroger sur notre implication, et donc de mettre à distance à la fois l'objet étudié et le vécu des postures, pour réfléchir sur notre pratique de recherche.

#### **4. POSTURE DE PRATICIEN ET DE CHERCHEUR : pratique impliquée, implication dans la recherche et regard distancié**

Pour un chercheur en sciences humaines, travailler son implication dans son objet de recherche, c'est se prendre soi-même comme objet d'étude afin que le processus de production de connaissances soit le plus possible libéré d'influences inconscientes, et intègre de la sorte la « lucidité » ainsi créée sur l'objet par les efforts de « transformation de l'acteur en auteur ». Travailler son implication est nécessaire dans les sciences humaines et sociales, pour qui

---

<sup>51</sup> Nous aurions préféré utiliser un autre terme que « gestion » pour notre définition, mais il recouvre plus que l'organisation, il dit aussi la reprise des contenus, leur répartition à la fois diachronique et synchronique, leur contraction ou leur développement, en fonction d'impératifs liés à des situations pédagogiques inscrites dans des contextes différents.

Ce terme, certes venu de l'économie (« *ensemble des opérations comptables effectuées au cours d'une année* », Larousse, 1975), traite justement d'économie, au sens de « *ordre qui préside à la distribution des parties d'un ensemble* » (comme le rôle d'une scène dans l'économie d'une pièce de théâtre). Devenu polysémique par détournement, il nous semble convenir ici, et nous nous excusons auprès du lecteur de n'avoir pas su en trouver de plus approprié, et donc de le maintenir malgré les réserves que nous faisons ici.

tente de faire œuvre de science et non d'idéologie. Il importe alors de clarifier<sup>52</sup> cette posture<sup>53</sup> de chercheur dont la conquête se fait en parallèle avec celle de l'autonomie. Aussi le chercheur doit-il, tout au long de son activité de recherche, travailler ses implications « primaires » ou « secondaires »<sup>54</sup>, les « mettre à plat »<sup>55</sup>, les « déplier »<sup>56</sup>, et en rendre compte d'une manière ou d'une autre dans le document final présenté à la communauté scientifique.

## 4.1. IMPLICATION ET OBJET DE RECHERCHE

### 4.1.1. Traiter l'opaque ?

Mais lorsque le chercheur est aussi praticien dans le champ qu'il étudie et qu'il a pleinement investi depuis de nombreuses années, ne risque-t-il pas malgré tout de ne donner à son travail de recherche que la couleur des convictions qui le soutiennent dans son quotidien professionnel ? Où serait alors le travail scientifique ? Et le travail de son implication en retour, par l'éclairage qu'il peut apporter, ne se fait-il pas au risque du désinvestissement ?

Le risque est grand en effet, de confondre les postures, d'autant que « *les sciences de l'homme, (sont) plus naturellement ouvertes, par leur ancrage biologique, à l'altération, c'est-à-dire au métissage* » (J. ARDOINO, 2000<sup>57</sup> : 70), et que l'interaction du chercheur et de son objet introduit de fait la subjectivité dans le travail de recherche. C'est que « *la conscience du paradoxe de la non-objectivité des moyens par lesquels on cherche à expliquer objectivement le monde est au cœur de l'attitude scientifique contemporaine. Sachant pertinemment que les descriptions et les explications ne sont que des représentations approximatives de la 'réalité', on est empêché de les élever en conceptions positives* » (R.C. KOHN, 1982 : 94).

Doit-on alors renoncer à toute objectivité en même temps qu'à toute scientificité dans la production de connaissances ? C'est bien plus à un changement de paradigme que l'on est convié, ce que nous allons examiner, ainsi que peut-être à une articulation des postures —donc à leur

---

<sup>52</sup> Au moins en partie, car l'implication est irrémédiablement de l'ordre de l'opaque.

<sup>53</sup> La posture dont il est ici question, doit être prise au sens que lui donne J. ARDOINO (1990, 2000 p70), de « position », avec « *le système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre des recherches ou des pratiques sociales* », autrement dit dans une relation très forte avec l'implication.

P. MEIRIEU (1997 : 27), quant à lui, entend le terme de « posture » au sens de « *point de vue à partir duquel on décide de parler et d'agir* », et donc choix lié à l'approche d'une situation, qui ne peut être confondu avec des convictions théoriques (position). Ce qui permettra, nous semble-t-il, à la posture entendue au sens de J. ARDOINO de devenir posture au sens de P. MEIRIEU, c'est justement l'analyse de l'implication.

<sup>54</sup> Primaires : dans l'objet de recherche, l'institution d'appartenance, ou la commande sociale ; secondaires : épistémologiques, et même dans le support de communication utilisé pour la recherche (R. LOURAU, 1983).

<sup>55</sup> J. ARDOINO (1983).

<sup>56</sup> M. BATAILLE (1983, 1996) ; J. ARDOINO et G. BERGER (1989).

<sup>57</sup> Repris de AFIRSE, *Les Nouvelles formes de la recherche en éducation*, Paris, Matrice-Andsha, 1990, 22-34.

différenciation— qu'il convient de travailler, dans le temps de la recherche. L'analyse de l'implication s'avère alors autant une nécessité impérieuse qu'une aide précieuse.

#### 4.1.2. Posture de praticien

Tout autant que ses collègues en effet, le chercheur-praticien est confronté à l'exercice d'un « *métier complexe, qui oblige à affronter des contradictions irréductibles, tant dans l'esprit de l'acteur que dans les rapports sociaux* » (P. PERRENOUD, 1996 : 17). Et effectivement, même si, pour l'avoir compris et travaillé tant soit peu, il essaie d'assumer le plus lucidement possible cette réalité, il n'est pas toujours facile de « l'affronter » chaque jour.

Ainsi les problèmes d'apprentissage, pour ne prendre que cet exemple, sont aussi d'ordre relationnel et l'enseignant s'y trouve bien interpellé en tant que personne, dans ses valeurs, ses habitudes. Il lui faut parfois « *gérer à la fois l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire ; il faut surtout que l'acceptation du pire ne (lui) fasse pas renoncer au meilleur* » (P. MEIRIEU, 1991 : 84). Et la posture est d'autant plus difficile à tenir qu'il n'existe pas toujours une équipe solide, réelle avec laquelle partager.

C'est alors là que le « *travail sur soi* », sur ses peurs, ses états d'âme, écouter (P. PERRENOUD, 1995, 1996), échanger quand c'est possible avec des collègues, engage une transformation à travers une « *praxis* »<sup>58</sup> inscrite dans une « *historicité* », marquée au sceau de « *l'imprévisibilité* », et qui est « *auto-production de l'homme lui-même* » (F. IMBERT, 1986).

A travers les lectures demandées par son travail de recherche, le praticien peut donc apprendre peu à peu à développer « l'écoute » de lui-même et des autres, et, par la « *distanciation* »<sup>59</sup>, à devenir conscient de son implication dans ses conduites professionnelles lors de la confrontation à l'imprévu. Il prend par là-même conscience des limites qu'elle lui impose, et ce faisant élargit ses possibilités de réactivité, voire de créativité, selon les situations. Mais pour devenir chercheur, le temps de sa recherche lui impose de changer de posture. Car c'est son intentionnalité explicite et son projet de production de connaissance, pour lesquels il va se donner les moyens de la réalisation, qui définissent le chercheur (J. ARDOINO, 2000) et le distinguent donc radicalement du praticien.

---

<sup>58</sup> Cette « *activité lucide dont l'objet est l'autonomie humaine et pour lequel le seul moyen d'atteindre cette fin est cette autonomie elle-même* » (C. CASTORIADIS, 1990).

<sup>59</sup> M. POSTIC, 1990.

### 4.1.3. Posture de chercheur

Avoir inscrit ce travail dans le paradigme des sciences de la compréhension, de l'implication<sup>60</sup>, c'est reconnaître l'intersubjectivité au cœur même de l'objet d'étude, de l'interrelation du chercheur et de l'objet.

Ainsi lorsque A. PROST (1992b : 11) affirme que « *les questions que l'historien pose au passé sont toujours des questions qu'il se pose, au présent, en fonction de ce qu'il est et de la société dans laquelle il vit* », il affirme aussi que c'est son expérience sociale de l'objet qu'il étudie, qui lui permet de faire œuvre d'histoire. Et pour ce faire l'historien a plutôt cherché à argumenter objectivement ses partis-pris, et « *à les fonder sur une analyse des faits menée sans complaisance* », tout en revendiquant sa non-neutralité. Il affirme aussi par là, à notre sens, le rôle de l'implication, cette « *connaissance en bloc de l'intérieur* » susceptible de « *dynamiser la connaissance* » (M. BATAILLE, 1996, 1983).

De même la connaissance impliquée que le chercheur a de l'enseignement et de l'éducation constitue une aide dans ce travail de construction de l'objet, et permet peut-être de poser des questions appropriées et d'entendre dans les réponses tout l'implicite qu'elles contiennent.

Tout autant que le praticien qu'il est, le chercheur doit également travailler son implication pour éviter le plus possible les biais dans le travail de recherche, que ce soit au moment du recueil des données ou à celui de l'interprétation.

L'ancrage dans un laboratoire scientifique est à cet égard décisif. Et même si sa double activité ne lui laisse pas toujours toute latitude pour y être aussi présent qu'il le souhaiterait, la permanence symbolique du lieu, les contacts avec l'équipe, les réflexions engagées lors des séminaires, ou plus informelles dans le laboratoire, représentent un univers différent de celui de son activité professionnelle, propice à la décentration. Alors s'acquiert ici le « regard » qu'il peut exercer ensuite dans son travail de recherche.

Alors par l'articulation des postures différentes de praticien et de chercheur, il deviendra possible de proposer, à partir d'éléments singuliers et subjectifs, des interprétations plus générales susceptibles de faire sens pour les enseignants.

## 4.2. IMPLICATION, METHODOLOGIE ET EPISTEMOLOGIE

Si l'implication a pu être conçue comme « *engagement personnel et collectif du chercheur, dans et par sa praxis scientifique* » en fonction de son histoire, de

---

<sup>60</sup> En référence à DILTHEY et à WEBER.

ses positions, de ses projets, de sorte que son investissement « *est partie intégrante de toute activité de connaissance* » (R. BARBIER, 1977 : 76<sup>61</sup>), c'est qu'il n'est peut-être pas de praxis sans pratique « militante », mais celle-ci reste à réinterroger sans cesse, pour éviter la clôture de « *l'idéal militant* » (F. IMBERT, 1986).

On pressent tout le sens que cela peut revêtir pour un praticien de l'éducation, habitué de l'intention de produire des connaissances sur ce domaine saturé de valeurs : il n'est plus question là de recourir aux critères de la science canonique —les sciences dites exactes, sciences de l'explication—, dont la démarche « simplifiante » construit des « faits » et étudie des « objets », dans l'illusion de la transparence, comme si le chercheur pouvait conserver une position d'extériorité sans interagir avec l'objet qu'il observe.

J. ARDOINO et G. BERGER (1997 : 13, NS) soulignent d'ailleurs à ce sujet que déjà dans les sciences dites exactes (la physique contemporaine par exemple), « *la connaissance du réel se développe et s'approfondit maintenant de façon explicitement plurielle en fonction d'échelles de phénomènes très différentes les unes des autres* ». C'est aussi le mathématicien R. THOM<sup>62</sup>, qui évoque les intuitions personnelles pas encore spécifiées qui se trouvent souvent à la base de formulations plus acceptables par les pairs. Et l'on voit, nous semble-t-il, avec « l'imaginaire », ce que la citation suivante peut devoir au paradigme de l'implication : « *la théorie, pour moi, est liée à la possibilité de plonger le réel dans un virtuel imaginaire, doté de propriétés génératives qui permettent de faire des prévisions* » (R. THOM, 1991 : 91). C'est aussi B. CYRULNIC, dialoguant avec E. MORIN (2000 : 37), qui note le caractère abusif des causalités linéaires que « *nous (...) fabriquons pour donner du monde une vision réductrice et donc sécurisante* ».

Dans les sciences exactes aussi, des approches plus qualitatives se font jour.

La démarche scientifique passe dès lors par « *une reconnaissance incontournable de l'opacité. L'explicitation, l'élucidation (qu'on ne peut plus confondre désormais avec l'explication), l'interprétation des données, sont alors appelées à prendre une part beaucoup plus importante que dans d'autres types de démarches scientifiques* » (J. ARDOINO, 1990, 2000 : 77).

Mais dans une telle démarche il devient plus difficile de faire « œuvre de science », ces formes métissées de connaissances ainsi produites ne pouvant avoir le statut de preuve. Elles sont de « *l'ordre du témoignage* », des propositions à éprouver plus que des hypothèses à valider. Les sciences de

---

<sup>61</sup> Cette définition, citée par l'auteur en 1996 (p 71) est devenue « *système de valeurs ultimes (celles qui le rattachent à la vie) mises en jeu en dernière instance d'une manière consciente ou inconsciente, par un sujet en interaction dans sa relation au monde, et sans laquelle il ne saurait y avoir de communication* » (p 72).

<sup>62</sup> Célèbre pour sa théorie des catastrophes qu'il présente comme une approche qualitative.

l'éducation relèvent bien d'un nouveau paradigme, celui de la complexité, de « l'implication », comme proposent de le nommer J. ARDOINO et G. BERGER (1997 : 26-27).

Que mettre alors en œuvre pour que les propositions avancées dans une recherche dans le domaine des interactions humaines, visant « *la production du sens à travers le jeu des échanges de significations* », puissent, sinon avoir LE statut de scientificité, du moins un statut de formes métissées de connaissances ?

Le modèle d'intelligibilité des pratiques éducatives développé par J. ARDOINO (1985, 2000 : 259-260), propose de distinguer entre trois types de multiréférentialité :

- au niveau des pratiques, multiréférentialités **compréhensive** (approche clinique : écoute), et **interprétative** (traitement du matériel recueilli : communication), toutes deux de l'ordre de la temporalité,
- et enfin multiréférentialité **explicative** orientée vers la production de savoir (regard pluriel, interdisciplinaire).

Si l'idée est séduisante, dans son interrogation variée de l'objet au moyen d'une écoute associée à un regard pluriel, il nous semble pourtant difficile de décliner l'objet selon divers référentiels hétérogènes : cela demanderait une solide formation dans plusieurs disciplines, alors que l'ancrage nécessaire dans un laboratoire favorise peut-être davantage l'inscription dans un champ disciplinaire particulier. En effet « *si l'épistémologie multiréférentielle invite à dégager l'objet de recherche de redoutables enfermements de spécialités, elle n'interdit nullement d'exploiter les savoirs spécialisés, ni de contribuer à les affiner par cette autre spécificité des Sciences de l'Education qu'est la référence revendiquée à des champs de pratiques. La psychologie sociale s'est construite dans un espace de multiréférentialité, certes limitée, mais qui a fait ses preuves* » (M. BATAILLE et al., 1997 : 59).

Toutefois, nous avons choisi une approche clinique pour la première phase de notre recherche, et effectivement développé l'écoute (entretiens), une écoute associée à un regard (observations) mais lui-même restitué dans la communication, comme nous le montrerons dans la deuxième partie. Cette phase pourrait s'apparenter, dans le modèle d'intelligibilité proposé, aux multiréférentialités de compréhension et d'interprétation (niveau des pratiques).

Pour la deuxième phase de la recherche, nous avons effectué un nouveau recueil de données (questionnaire), approche quantitative donc, qui aurait pu correspondre à la multiréférentialité explicative.

Mais si notre première approche s'est apparentée à l'Ethnographie de l'Ecole, l'interprétation des deux phases de la recherche s'est faite dans le champ disciplinaire de la psychologie sociale, celui que nous connaissons le mieux, même si nous avons recouru à d'autres disciplines (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation...) pour construire notre objet.

Nous développons plus précisément ces aspects dans les deux chapitres de la deuxième partie de ce document, et tentons tout au long du travail de recherche d'explicitier nos choix.

Nous proposons à présent « une exploration »<sup>63</sup> de l'imprévu et de l'adaptation qui peut s'engager dans cette confrontation, à travers les travaux scientifiques qui ont guidé ces efforts définitoires, ou du moins clarificatoires.

---

<sup>63</sup> Non exhaustive comme l'indique l'expression.

## CHAPITRE II

### CONDUITE DE CLASSE :

### PROTAGONISTES, CONTEXTE ET IMPREVUS

#### 1. VERS UNE DEFINITION DE L'IMPREVU

« *Il y a le cours sans les élèves, et puis il y a le cours avec les élèves qu'il faut prendre en compte* ». Cette remarque d'une enseignante qui a participé à la première phase de cette recherche sur l'imprévu en classe, pose bien, nous semble-t-il, la question de ce qui se passe dans cet espace de la classe où se trouvent réunis un enseignant et des élèves en interaction.

A l'origine de ce travail, le mot de « gestion »<sup>64</sup> se voulait suffisamment vague pour que chacun puisse lui donner sens en fonction de ses représentations et de ses pratiques.

Mais qu'est-ce que l'imprévu ?

##### 1.1. L'IMPREVU GENERATEUR D'EMOTIONS

###### 1.1.1. La part du contexte

Plusieurs dictionnaires ont été consultés pour définir en premier lieu le rapport entre les termes voisins « imprévu » et « incertain ». Voici textuellement les définitions proposées par quelques-uns d'entre eux :

###### IMPREVU

*Lexis, Dictionnaire de la langue française, LAROUSSE, 1995 :*

« *imprévu : qui arrive sans avoir été prévu et **déconcerte**.* »

*Le dictionnaire universel d'Antoine Furetière, tome II, LE ROBERT, 1978 :*

« *impreveu, ue, adj : qui **surprend**, qui arrive **sans qu'on y ait pensé, sans qu'on l'ait pu conjecturer.*** »

###### INCERTAIN<sup>65</sup>

*Le Grand Robert de la Langue Française, 1985 :*

---

<sup>64</sup> Depuis, nous avons décidé d'assumer pleinement ce terme polysémique, issu de l'économie, parce qu'il rend mieux compte peut-être que d'autres plus précis —comme organisation par exemple— de l'obligation de « faire avec » cette part d'imprévisibilité, de non-maîtrise, de fluctuation inhérente aux métiers complexes de l'humain.

<sup>65</sup> Sur le plan étymologique, on remonte au latin *certus*, « certain » dont « incertain » est le contraire (Pluridictionnaire LAROUSSE, 1975). Le Dictionnaire illustré Latin-Français de F. GAFFIOT (« le Gaffiot », pour les latinistes) donne les différentes acceptions de l'adjectif *certus* : 1. (parlant de choses) décidé, résolu ; 2. fixé, déterminé, précis ; 3. certain, sûr, positif, réel ; 4. certain, sûr, réel ; 5. (en parlant de personnes) qui n'est pas douteux, incontestable. Le latin *incertus* signifie donc a contrario : 1. qui n'est pas précis, pas fixé, pas déterminé, incertain, 2. sur quoi on n'est pas fixé, sur quoi on n'a pas de certitude.



« *Qui n'est pas fixé, déterminé à l'avance ; qui n'est pas certain, qui peut ou non se produire, n'est pas sûr dans l'avenir ; qui n'est pas connu avec certitude ; dont la forme, la nature n'est pas définissable, nette, claire.* »

D'où l'on voit que la frontière entre l'imprévu et l'incertain n'est pas toujours si nette dans la réalité vécue : en effet si l'événement arrive « *sans qu'on l'ait pu conjecturer* », c'est peut-être parce que le contexte dans lequel il se produit

- « *n'est pas fixé, déterminé à l'avance, (...) n'est pas certain* »,
- « *n'est pas connu avec certitude (...) (que sa) forme, (sa) nature n'est pas définissable, nette, claire* »
- et/ ou que l'on n'a pas sur lui de certitude.

Autrement dit, l'imprévu arrive dans un contexte d'incertitude pour les sujets. C'est donc aussi la manière dont les individus perçoivent le contexte qui importe : s'il est perçu comme incertain parce que les sujets n'ont pas de certitude sur lui<sup>66</sup>, alors la situation peut être génératrice d'imprévu. Et l'imprévu « *surprend* », « *déconcerte* », dérange donc quelque peu...

### 1.1.2. La part de l'individu

Examinons à présent le sens de termes situés aux frontières de « imprévu ». Le « **QUILLET** » (1986) propose comme synonyme d'imprévu les termes « inattendu », « inespéré », « inopiné », « fortuit », « impromptu », « accidentel », et conclut, après en avoir précisé le sens :

« *ces mots se disent de choses, d'événements que l'on n'attendait pas. Tout est **imprévu** pour qui ne s'occupe de rien ; tout est **inattendu** pour qui ne compte sur rien<sup>67</sup> ; tout est **inespéré** pour qui n'oserait se flatter de rien ; tout est **inopiné** pour qui a une conception très étroite de l'ordre des choses ; tout est **fortuit** pour celui qui, ne s'intéressant à rien, voit en tout le fait du hasard ; tout est **accidentel** pour celui qui ne cherche pas à analyser les raisons, les circonstances de ce qui arrive ; toute action de l'impulsif est **impromptue**.* »

Ainsi poussées à l'extrême dans ces exemples, les définitions témoignent de la charge affective que ces mots comportent.

La définition synthétique « *pour qui ne s'occupe de rien* », laissant supposer que l'on aurait évité la situation dérangeante par plus d'attention, montre ce qu'il peut y avoir de culpabilisant. « *Pour qui ne compte sur rien* » et « *n'oserait se flatter de rien* » touchent à

<sup>66</sup> Ou n'ont pas d'information disponible sur lui, ou encore pensent ne pas en avoir.

<sup>67</sup> « **Imprévu** regarde les choses qui font l'objet particulier de notre prévoyance ; **inattendu** regarde celles qui forment l'objet de notre attente ».

l'estime de soi, versant plutôt négatif. Parmi les autres expressions, « *conception très étroite de l'ordre des choses* » renvoie aux représentations, « *voit en tout le fait du hasard* » également mais dénote une forte dose d'externalité, « *ne cherche pas à analyser les raisons, les circonstances de ce qui arrive* » laisse entrevoir que, par l'analyse, les événements dérangeants pourraient être évités puisque prévus —ce qui dénoterait alors une certaine dose d'internalité. Quant à l'expression « *toute action de l'impulsif* », elle fait la part belle aux émotions et suggère que leur maîtrise permettrait justement de maîtriser l'imprévu<sup>68</sup>.

A ce stade de notre réflexion « sémantique », un détour par les émotions pourrait éclairer ce point.

### 1.1.3. Les émotions

Les émotions<sup>69</sup>, centrales à tous les niveaux de la vie psychique<sup>70</sup>, sont des réactions provoquées en soi par des expériences négatives ou positives, réactions du sujet face à la réalité, et peuvent intervenir « *comme une résistance à l'action* » (M. LOBROT, 1997 : 26). Elles sont aussi des réactions corporelles adaptatives proportionnelles à la violence des émotions, et interviennent en continu, y compris donc à notre insu (V.M. SIMON). Elles « *font intervenir très tôt nos facultés d'évaluer la situation génératrice d'émotion et les différents raisonnements qui peuvent être élaborés à son sujet* » (M. DE BONIS, 1997 : 23)<sup>71</sup>.

Effectivement, les émotions, en tant que réponses à une circonstance donnée, « *s'effectuent principalement au niveau du corps proprement dit, se traduisant par tel ou tel état émotionnel du corps* »<sup>72</sup> (A. DAMASIO, 1995 : 182). Et, si elles peuvent produire des biais irrationnels, elles peuvent aussi être utiles car elles « *jouent un rôle*

---

<sup>68</sup> Nous ne distinguerons pas entre les synonymes cités, nous utiliserons le terme « imprévu » comme terme générique, dans la mesure où nous avons recueilli les significations des enseignants de l'échantillon quant aux imprévus, mais que nous avons également co-construit avec eux le sens des situations lors des observations.

<sup>69</sup> Les émotions recouvrent différentes réalités, selon que l'on utilise le terme dans un sens restreint —il s'agit alors des émotions de base—, ou au sens large —il désigne alors les affects (J. COSNIER, 1997, dossier Sciences Humaines). L'auteur distingue entre affects phasiques (micro-affects, de courte phase, dont les sujets ne se souviennent plus) et affects toniques (périodes longues, constitutifs d'un tonus affectif de base).

<sup>70</sup> L'affectivité a été considérée comme source énergétique jouant un rôle dans le fonctionnement de l'intelligence —mais non dans l'élaboration des processus— (J. PIAGET), et les émotions considérées comme « *l'expression de soi-même* », devenant rapidement « *expression pour autrui* », et ce qui soude l'individu à la vie sociale par ce qu'il peut y avoir de plus fondamental dans la vie biologique (H. WALLON). J. PIAGET et H. WALLON sont cités par ZAZZO (1983).

<sup>71</sup> Ces auteurs sont cités dans le dossier de *Sciences Humaines*, janvier 1997, n°68, sur les émotions.

<sup>72</sup> Les marqueurs somatiques reposent sur les pulsions biologiques et « *représentent un cas particulier de la perception des émotions secondaires, dans le cadre duquel ces dernières ont été reliées, par apprentissage, aux conséquences prévisibles de certains scénarios. Lorsqu'un marqueur somatique négatif est juxtaposé à un résultat prédictible particulier, il joue le rôle d'un signal d'alarme. Lorsque cette juxtaposition concerne un marqueur somatique positif, celui-ci devient au contraire un signal d'encouragement.* » (A. DAMASIO, 1995 : 225-226).

*essentiel dans la mise en œuvre des comportements rationnels, et ceci particulièrement dans les domaines personnel et social»* (A. DAMASIO, 1995 : 247).

Les émotions remplissent ainsi une fonction essentielle, positive, d'adaptation dans les conduites personnelles<sup>73</sup>, de médiation, d'accommodation entre l'individu et l'environnement (A-M. COSTALAT-FOUNEAU, 1997).

Cet auteur propose donc de regrouper sous l'expression « *fonction émotionnelle* », « *la tonalité affective, l'humeur, l'affect, le sentiment et l'émotion* », et précise qu'un « *optimum émotionnel d'activation* » (A-M. COSTALAT-FOUNEAU, 1997 : 76 et 85) est nécessaire pour que les compétences d'action puissent se réaliser : trop forte, l'émotion perturbe l'action, trop faible, elle ne l'active pas. Cet optimum émotionnel est lié à des normes sociales, et l'individu qui maîtrise ses émotions peut contrôler et adapter sa conduite, en tirant ainsi un bénéfice social. Le contrôle qui permet la régulation de l'optimum émotionnel d'activation est une forme de compétence sociale.

On le voit, l'affectivité accompagne l'action, elle est présente dans la connaissance que le sujet construit du contexte, des autres et de lui-même<sup>74</sup>.

Il est dès lors possible d'envisager que dans la confrontation à une situation imprévue, les « réactions corporelles adaptatives » puissent, selon le cas, soit se constituer en « résistance à l'action », soit aider à la production d'un « comportement rationnel ». Dit autrement, l'émotion peut inhiber ou faciliter l'action.

L'affectivité (fonction émotionnelle) participant de la construction du sens du contexte, le sujet peut ou non réguler ses émotions (optimum émotionnel) pour répondre à cet imprévu. La conduite sera alors plus ou moins appropriée, et plus ou moins bien vécue.

De cette longue parenthèse que nous fermons pour reprendre notre cheminement sémantique, nous retiendrons l'importance des émotions à la fois dans la perception de la situation et dans la construction de la réponse, mais aussi au plan identitaire, à travers la connaissance que le sujet construit de lui-même dans une telle situation.

<sup>73</sup> A-M. COSTALAT-FOUNEAU rappelle que P. MALRIEU (1967) a mis en évidence le rôle constructif de l'émotion dans l'élaboration des conduites chez l'enfant. L'émotion a ainsi une valeur fonctionnelle de préparation à l'action.

<sup>74</sup> A-M. COSTALAT-FOUNEAU (1997 : 89) évoque les travaux de J-P. FORGAS (1992) et ses expériences en situation naturelle qui « *permettent d'enregistrer l'influence (de la variable émotionnelle) sur la connaissance, le jugement social* ».

## 1.2. L'INTERACTION CONTEXTE - INDIVIDU

### 1.2.1. Déjà au plan étymologique

En remontant aux termes latins dans l'acception desquels s'originent les mots français « imprévu », « imprévision » ou « imprévoyance », nous trouvons dans « le Gaffiot » *improvisus* (formé sur le participe parfait passif de *provideo*, composé de *videre*) et *improvidus*, contraires de *provisus*<sup>75</sup> ou *provisio*, et de *providus*, qui renvoie à *providentia*.

\* *Improvisus* (adj., *in, provideo*) : imprévu, qui arrive à l'improviste ; *provisio* (nom fém.) : prévision, action de pourvoir, précautions, prévoyance ;

\* *Improvidus* (adj., *in, providus*) : imprévoyant ; *providus* (adj.) : qui prévoit, prévoyant, prudent, qui pourvoit à ; *providentia* : prévision, prévoyance, et par extension, prévoyance divine, Providence<sup>76</sup>.

Si l'on considère que l'étymologie permet de retrouver des éléments sémantiques qui continuent de vivre à travers les mots d'aujourd'hui lorsqu'ils n'ont pas changé radicalement de voie, l'on sent bien que l'imprévu dépend à la fois du contexte et de l'individu. En effet, « *imprévoyant* », « *prévoyance* » ou « *prudent* » montrent la part de l'individu, « à l'improviste » celle du contexte, et « *prévoyance divine, Providence* » laisse entrevoir l'empreinte sacrée d'un contexte qui transcende les individus.

### 1.2.2. La classe : un contexte spécifique, générateur d'imprévus

Et parmi les éléments imprévisibles du contexte (« *que rien ne permet de prévoir* »), intrinsèques à la situation de conduite de la classe, il y a le groupe d'élèves.

Le groupe des élèves, entité qui représente, au sens de l'approche systémique, plus que chacune des parties qui le composent, à savoir plus que chaque élève pris séparément, et plus que la simple agrégation de tous les éléments.

Ce groupe, avec ses attentes, ses besoins, ses réactions, son envie de travailler ou non, la façon dont ses membres vivent le fait d'être dans une même classe sans l'avoir choisi, la façon dont ils vivent le collège, les adultes de l'établissement, et au-delà l'obligation scolaire, ce groupe donc, ainsi que cet autre groupe qu'il constitue avec le professeur, peuvent être considérés comme comportant des éléments imprévisibles éminemment générateurs d'imprévus.

---

<sup>75</sup> *Provisus* (nom masc.) : action de voir à distance, prévision, action de pourvoir.

<sup>76</sup> A noter que « *improvidentia* » est attesté chez Tertullien, écrivain chrétien de Carthage, III<sup>e</sup> siècle ap. J.-C., et signifie imprévoyance.

L'imprévu serait donc ce qui arrive sans avoir été prévu, sans qu'on l'ait pu conjecturer, dans un contexte d'incertitude pour le sujet, et partant surprendrait et déconcerterait ce dernier, activant chez lui la fonction émotionnelle ; il dépendrait à la fois du contexte et du sujet, dont la conduite réactive serait plus ou moins bien adaptée et plus ou moins bien vécue.

Mais comment la notion d'imprévu est-elle définie dans la littérature scientifique ?

### 1.3. DEFINITIONS DE L'IMPREVU OU DE NOTIONS VOISINES

Le terme d'imprévu, en tant que tel, n'apparaît que très récemment —et très peu— dans les ouvrages scientifiques. Toutefois on peut trouver des notions voisines sous des termes différents, comme les incidents critiques et les incidents perturbateurs..

#### 1.3.1. Incidents, critiques ou perturbateurs : visée de recherche

J-C. FLANAGAN (1954 : 166) a travaillé sur la technique des incidents critiques<sup>77</sup>.

*« Par **incident**, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse, à partir d'elle, faire des inductions et des prévisions sur l'individu qui accomplit l'action. Pour être **critique**, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont assez évidentes ».*

M. POSTIC (1988) précise que cette technique a été particulièrement bien développée par les Anglo-saxons. La méthode a été utilisée, rapporte C. AMADE-ESCOT, par G. DE LANDSHEERE (1979) pour étudier la compétence professionnelle des enseignants, et par elle-même en didactique de l'EPS.

La définition de l'incident critique appartient ici au chercheur qui observe des « objets ». Or cette recherche qui, nous l'avons dit, se situe dans le paradigme des « sciences de la compréhension », entend s'intéresser aux significations que des « objets-sujets », porteurs de projets, donnent de leurs actes. Nous ne retiendrons donc pas cette définition.

Dans ce cheminement épistémologique, l'approche sociologique de type interactionniste, dont relève l'ethnographie de l'école, considère que les êtres humains construisent « leurs propres réseaux de sens, un acte (... étant) le

<sup>77</sup> dans le cadre de la formation de pilotes d'aviation.

*résultat d'un processus continu de donation de sens, ce procès s'inscrivant dans un contexte social»* (P. WOODS, 1990 : 51). La question de savoir qui définit l'incident comme perturbateur et ce qui est perturbé, est donc pertinente pour l'ethnographie de l'école attachée à une interprétation sociologique.

P. WOODS (1990 : 55) montre que la définition d'un incident perturbateur dépend des perspectives<sup>78</sup> des enseignants « *concernant les idéaux de l'enfance, la conception (de leur) rôle, les techniques d'enseignement...* ». Se référant à différents travaux, il conclut à la contextualisation des perspectives d'enseignants qui dépendent à la fois des pressions du métier, de l'influence institutionnelle et de leurs classes.

Les élèves perturbateurs provoquent du stress chez les enseignants qui sont peu formés à la gestion de cette perturbation, et dont les réponses relèvent de l'intuition et du pragmatisme. Ces derniers définissent donc la perturbation de différentes façons et prescrivent des solutions différentes en fonction de leurs perspectives. Or certaines combinaisons de perspectives produisent probablement plus de déviance que d'autres.

Les incidents perturbateurs constituent donc bien des imprévus au sens que nous avons défini plus haut.

Un sociologue de l'éducation, dont l'un des livres a fondé notre recherche, a récemment proposé une définition des imprévus.

### 1.3.2. Les imprévus

P. PERRENOUD (1999), distingue entre « imprévus relatifs » et « imprévus radicaux » :

- les imprévus relatifs sont des événements qui arrivent à l'improviste, l'incertitude concerne donc non la réalisation mais le moment ; la compétence consiste alors à construire par anticipation et à mettre en œuvre au moment opportun une réponse adaptée ;
- les imprévus radicaux sont des événements inédits —« *un impensé* »— ou inconnus du praticien, et la compétence consiste ici à **improviser** une réponse appropriée à l'événement, avec rigueur et imagination, sans recourir aux analogies trompeuses ou aux stéréotypes.

En ce qui concerne les imprévus radicaux, l'auteur précise qu'il s'agit d'événements faisant irruption dans l'histoire humaine individuelle ou collective, « *événements originaux et réellement imprévisibles, face auxquels on ne peut répondre adéquatement qu'en innovant* », comme par exemple des

---

<sup>78</sup> Le concept de perspective, interactif et phénoménologique, est « *défini essentiellement par quelque chose comme l'idée de rôle, c'est-à-dire la représentation qu'ont les acteurs de la complémentarité des attentes de rôle* » (BERTHIER, 1996).

guerres, des catastrophes écologiques ou des coups d'Etat. Il ajoute toutefois qu'à l'échelle de l'individu, où les événements sont moins spectaculaires, si les situations sont potentiellement d'une immense variété, celle-ci peut considérablement diminuer, par exemple par l'occupation durable de la même position sur le même lieu d'exercice professionnel.

Le caractère « relatif » ou « radical » des événements imprévus dépend dès lors de l'expérience des enseignants confrontés à ces situations. Pour tel enseignant, ancien dans la profession ou l'établissement, l'imprévu pourra être « relatif », alors que pour tel autre il sera « radical » : **ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre**, et l'expérience en la matière diminue effectivement la variété des situations inconnues. Ce qui évoque les travaux de M. BATAILLE (1996 : 124) sur l'introduction d'innovations dans le champ éducatif : « *l'innovation est nouveauté pour le système, la nouveauté est relative au système dans lequel elle est introduite* ».

Plus quotidiennement, les imprévus radicaux sont pour P. PERRENOUD (1999) des « *situations professionnelles où le praticien a été 'dépassé par les événements'* ».

Nous appellerons « imprévus » les incidents perturbateurs qui surgissent en classe. Ils peuvent être radicaux ou relatifs, selon l'expérience des sujets en la matière.

L'imprévu dérange, perturbe, et bien plus encore parfois. Comment les enseignants gèrent-ils les imprévus —radicaux ou relatifs selon l'expérience (l'ancienneté peut-on dire ici)— de ceux qui les vivent ? Comment « font-ils avec » ? Et que se joue-t-il dans cette adaptation ?

## 2. S'ADAPTER AUX IMPREVUS

Enseigner c'est souvent agir dans l'urgence, et décider dans l'incertitude, choix complexes parmi des solutions nombreuses et variables, prises de décisions en contexte d'urgence ou d'incertitude, parfois de risque<sup>79</sup>. Enseigner, c'est donc faire face à la complexité (P. PERRENOUD, 1996 : 18).

Il existe une tension indépassable entre le souci d'égalité et le respect des différences, entre le projet personnel de l'enseignant et sa mission d'enseignement, et cette « *tension croît avec l'incohérence ou l'hypocrisie des politiques de l'éducation et des pratiques de l'institution, mais nul ne peut délivrer complètement l'enseignant de la contradiction ou masquer durablement l'un de ses termes* ».

---

<sup>79</sup> DE TERSSAC, 1996 cité par P. PERRENOUD, 1996.

## 2.1. LA VARIABILITE DES CONDUITES

P. PERRENOUD (1999) souligne que « *deux praticiens différents, placés devant la même situation, qui leur est également inconnue, n'improvisent pas de la même façon, parce qu'ils sont différents* ». C'est que l'imprévu agit comme un révélateur de l'habitus, selon le point de vue sociologique, et, ajoutons-nous, comme un révélateur des représentations, selon le point de vue psychosocial, des représentations différentes en fonction de l'histoire personnelle ou professionnelle et des groupes d'appartenance professionnels et psychosociaux.

A cette variabilité interindividuelle, nous ajouterons également, suivant en cela M. BRU (1991, 1994), une variabilité intraindividuelle : un même praticien n'improvisera pas de la même façon dans des situations semblables à des moments différents.

Il pourrait ainsi exister chez les acteurs des divergences de conception et donc de gestion des imprévus, divergences dans lesquelles interviennent sans doute de nombreux facteurs.

Car la classe est « *une jungle de rapports affectifs complexes, d'attachements, de petites crises interpersonnelles* » (A.M. HUBERMAN, 1986 : 168) —les élèves subissant l'obligation scolaire et la dépendance vis à vis de l'enseignant—, et les relations qui vont s'établir entre eux seront souvent plus empreintes d'émotion que de raison. Situation sans doute fortement propice aux imprévus. D'autant que la vie de classe connaît des phénomènes en boucle de contraintes contextuelles et de perception de ces contraintes par les enseignants, perception qui détermine leur action, qui elle-même génère d'autres contraintes. Ce qui rappelle les situations évoquées par P. WOODS.

## 2.2. FACE A L'IMPREVU, IMPROVISER, RUSER, BRICOLER...

### 2.2.1. Une performance improvisationnelle

Le paradigme de la pensée des enseignants considère l'enseignement interactif comme une performance improvisationnelle (R. YINGER cité par F-V. TOCHON, 1993) dans la mesure où la conversation, acte d'improvisation<sup>80</sup>, est le véhicule principal de l'instruction.

Or l'improvisation, explique l'auteur, a mauvaise réputation, elle est un comportement contradictoire avec l'acquisition d'une image de professionnels, car il manque de rationalité. Pourtant l'improvisation

---

<sup>80</sup> Les anthropologues, sociologues et linguistes « *assimilent souvent (la conversation) à une performance improvisée dans le cadre de limites situationnelles culturellement organisées* » (F-V. TOCHON, 1993 : 109).



*est « l'élément créatif dont l'enseignant se sert pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves. (...) Il se jette dans une activité en partie imprévisible qui lui demande un comportement apte et intelligent (...). Par la pratique il développe une habileté et une intelligence du terrain. Il lui arrive occasionnellement d'être projeté dans des événements imprévus, qui sont plutôt l'exception que la règle, s'il est expérimenté » (F-V. TOCHON, 1993 : 101, NS).*

C'est que l'auteur distingue l'enseignant expert de l'enseignant novice, par son intelligence contextuelle, sa capacité d'adaptation et de modification des règles, de transformation souple de ses modes de penser, en résumé par sa capacité à improviser pour s'adapter à une situation imprévue.

L'enseignant expert s'appuie sur des scénarios intégrés —sorte de savoir routinisé<sup>81</sup>— que la situation rappelle, comme un bloc de connaissances. L'enseignant expert a ainsi besoin, en classe, d'une planification souple, pour pouvoir s'adapter aux événements imprévus.

Il se préoccupe ainsi à la fois d'anticipation —à travers la planification des contenus, les réactions potentielles des élèves, les éventuelles modifications de ses plans, les différentes stratégies...— et d'adaptation.

La connaissance de l'expert est étudiée ici « *comme point de jonction entre le temps didactique et l'espace pédagogique, en constante rééquilibration* »<sup>82</sup> (F-V. TOCHON, 1993 : 154). Son improvisation bien planifiée se situerait à « l'attention focale » entre le pôle didactique (planification des contenus) et le pôle pédagogique (adaptation aux interactions), tels que définis par l'auteur.

Or avec la démocratisation de l'école et les classes hétérogènes, les événements imprévus ne sont plus si occasionnels pour les enseignants expérimentés, même si leur intelligence du terrain leur permet de prendre en compte l'imprévisible. Et les compétences pédagogiques, à travers les pratiques relationnelles et les préoccupations éducatives, ont à gérer d'autres imprévus, relevant tout autant du « curriculum caché » que du « curriculum réel » (P. PERRENOUD, 1993, 1996).

L'enseignant, pas toujours bien préparé, il faut le dire, à gérer ces situations, doit souvent user de stratégies de coping pour faire face aux incidents perturbateurs (P. WOODS, 1990), agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (P. PERRENOUD, 1996).

---

<sup>81</sup> Les routines (LEINHARDT, 1988) et les scénarios élaborés à partir du programme (MEIRIEU, 1990) sont des modèles intériorisés permettant une action continue (enseignement interactif).

<sup>82</sup> Les termes « espace » et « temps » renvoient ici à la notion « d'entre-deux-pôles » (« espace/temps focal de l'enseignement ») : les focalisations didactique et pédagogique correspondent respectivement à un réglage temps séquentiel et à un réglage espace non médiatisé (simultané).

### 2.2.2. Le « faire avec »

C'est surtout à ce type d'imprévus que s'intéresse ce travail. Et pour gérer les imprévus émergents, l'acteur userait de ruses, de tactiques, de stratégies, ou de bricolage selon la nature de l'imprévu.

Si l'enseignant se trouve confronté à un « imprévu radical », cet « impensé » l'oblige à improviser (P. PERRENOUD, 1999), à ruser, à user de tactiques (M. DE CERTEAU<sup>83</sup>, 1990).

Par contre, s'il l'a déjà rencontré, s'il le reconnaît (« imprévu relatif »), il peut puiser dans son propre savoir d'expérience, constitué par anticipation, pour apporter une réponse adéquate (P. PERRENOUD, 1999). Sa réponse relève alors de la stratégie, selon le sens que lui donne M. DE CERTEAU<sup>84</sup> (1990), ou M. CROZIER (1977)<sup>85</sup>.

Ainsi l'enseignant, bien qu'enfermé « dans le mythe de la maîtrise et de la rationalité » (P. PERRENOUD, 1996 : 82), ne peut échapper aux réalités de la peur, du pouvoir, de la séduction, de la ruse, de la violence symbolique, du bricolage, de l'improvisation. Il s'agit là, selon l'auteur, non d'exceptions mais de composantes principales du métier.

Et « les compétences consistent à la fois, lorsque c'est possible, à penser l'impensable et à dire le non-dit, et à *'faire avec'* lorsque c'est impossible » (P. PERRENOUD, 1996 : 19, NS).

Car l'hétérogénéité des classes accroît l'imprévisibilité des situations, il est impossible de se préparer à tout ce qui peut survenir, qu'il s'agisse d'incidents dus aux limites de l'enseignant dans le champ du savoir, aux relations intersubjectives et aux dynamiques de groupes. Il faut donc ou bien tout cadrer ou bien laisser venir les choses en acceptant d'être parfois « à côté de la plaque », « parce qu'il est difficile de saisir et de décider de façon constamment optimale face à l'imprévu » (P. PERRENOUD, 1996 : 76).

Mieux vaudrait apprendre à vivre avec l'incertain en se préparant à s'adapter à l'imprévu, « préparer les individus à s'attendre à l'inattendu » (E. MORIN, 1999 : 67<sup>86</sup>), et les futurs professionnels à devenir compétents dans « l'incertain » en développant leur créativité, car plongeant dans l'inconnu, l'élève doit accepter « de se laisser surprendre » et faire « l'expérience de

---

<sup>83</sup> « J'appelle au contraire 'tactique' un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible » (p XLVI). La tactique ne dispose pas de lieu propre où assurer une indépendance quant aux circonstances, elle dépend donc du temps et doit sans cesse tenter de transformer les événements en occasions.

<sup>84</sup> Une stratégie demande un lieu « propre » d'où gérer ses relations avec une extériorité distincte : « J'appelle 'stratégie' le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un environnement » (M. DE CERTEAU, 1990 : XLVI).

<sup>85</sup> Un ensemble de buts, de finalités et de moyens pour parvenir à des fins. Les stratégies peuvent être des contraintes ou des ressources, mais s'expriment dans des espaces informels de l'organisation, et le contexte d'action de l'être humain est un contexte de rationalité limitée.

<sup>86</sup> Sciences Humaines, 1999, n°44.

*lui-même*» (R. GERMINET, 1997 : 71 et 99). Mieux vaudrait alors « *former à traiter l'imprévu, voire l'inconnu (...), travailler sur la prise de conscience et l'intelligence pratique du sujet* » (P. PERRENOUD, 1999).

### 2.2.3. La Mission du professeur

D'ailleurs le Texte Officiel qui redéfinit la Mission du professeur exerçant en collège et lycées, prend en compte cette imprévisibilité. Ainsi, parlant du professeur dans la conduite de la classe : « *Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. (...) Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et des difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe* » (NS).

Il semblerait donc que les enseignants sachent, pour l'avoir appris, « *s'adapter à des situations inattendues* » et gérer les « *incidents éventuels de la classe* »... On peut toutefois penser que cette circulaire a plutôt ici vocation d'inscrire cette redéfinition de la mission enseignante dans une perspective.

La question du « comment » reste donc pour nous d'actualité :

Comment dans la réalité les enseignants s'adaptent-ils aux imprévus ?

Et cette question se complète par une autre, celle des facteurs qui entrent en jeu dans cette gestion.

Et d'ailleurs, que placent-ils sous le terme « imprévu » ? Y a-t-il consensus ? Après la lecture transversale des imprévus proposée par P. PERRENOUD (1999), il serait intéressant d'établir une formalisation plus contextualisée.

On le voit, cette zone incertaine des pratiques enseignantes présente un réel intérêt : elle restitue aux individus en interaction une marge de manœuvre, espace de liberté, où s'expriment les rapports au savoir et au monde, les représentations et les identités.

Ainsi l'imprévu émerge d'une interaction contexte-individu et peut surprendre le sujet. L'activation de la « fonction émotionnelle » (affectivité, émotions) participe de la signification du contexte par les sujets dont la conduite peut être plus ou moins bien vécue.

Dans ce travail le mot « imprévu » est utilisé comme terme générique dans un sens proche de l'incident perturbateur ; les imprévus peuvent être radicaux ou relatifs, selon l'expérience du sujet. En deuxième partie sera présentée une formalisation des imprévus à partir des significations que les sujets de l'échantillon lui donnent et des observations en classe, dans une démarche de co-construction du sens.

L'adaptation à l'imprévu, selon sa nature et le contexte où il surgit, peut relever d'une performance improvisationnelle, ou bien de stratégies, ou encore de ruses, de bricolage. L'individu peut ainsi s'avérer selon les cas agent, acteur ou auteur dans la mesure où il invente ses propres réponses.

L'adaptation à l'imprévu fait partie intégrante de la mission de l'enseignant.

La deuxième partie va s'attacher à présenter les approches théoriques et méthodologiques dans lesquels s'inscrit cette recherche.

# DEUXIEME PARTIE :

## APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

**DEUXIEME PARTIE :  
APPROCHE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE**

<b>Chapitre I- UN CADRE THEORIQUE</b> .....	57
<b>1. Le choix psychosocial</b> .....	57
1.1. <u>La psychologie sociale</u> .....	57
1.2. <u>Les représentations sociales</u> .....	62
1.3. <u>Représentations sociales et thématisation</u> .....	63
1.4. <u>Représentations sociales, implication et engagement</u> .....	63
1.4.1. Implication, engagement et sujet.....	63
1.4.2. L'implication, un référentiel de concernement.....	65
1.4.3. Implication des représentations sociales.....	65
1.4.3. Représentations et contextualisation.....	67
<b>2. L'identité</b> .....	68
2.1. <u>Soi et identité</u> .....	68
2.1.1. Brève clarification terminologique.....	68
2.1.2. Le Soi social.....	68
2.1.3. Une autre approche phénoménale du Soi.....	71
2.2. <u>L'identité, processus ou produit ?</u> .....	72
2.3. <u>L'identité comme système</u> .....	73
2.3.1. Vers une définition de l'identité.....	73
2.3.2. Identité psychosociale, stratégies identitaires.....	75
2.4. <u>Identité et groupes d'appartenance</u> .....	76
2.5. <u>Identités, identité plurielle, identité psychosociale</u> .....	78
<b>3. Approcher le système identitaire</b> .....	80
3.1. <u>Le système identitaire</u> .....	80
3.2. <u>Identité, effet de résonance et contextualisation</u> .....	81
<b>4. Identité, appartenance et attribution</b> .....	83
4.1. <u>L'attribution</u> .....	83
4.2. <u>L'attribution et le L.O.C</u> .....	84
<b>5. Le système d'activités professionnelles</b> .....	85
5.1. <u>Contexte professionnel, représentations et système d'activités professionnelles</u> .....	85
5.2. <u>Implication professionnelle, identité professionnelle</u> .....	86
<b>6. Problématique et propositions</b> .....	86
6.1. <u>Questionnement épistémologique</u> .....	88
6.1.1. Des échantillons d'enseignants.....	89
6.1.2. La gestion de l'imprévu, un objet représentationnel ?.....	89
6.2. <u>La problématique</u> .....	91
6.3. <u>Les propositions</u> .....	93

## Chapitre II- DE L'EMPIRIE COMME CONDENSATION DE LA PROBLEMATIQUE : APPROCHES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

<b>1. la première étape de la recherche</b> .....	95
1.1. <u>Les choix méthodologiques</u> .....	96
1.1.1. Particularités méthodologiques du premier stade de la recherche	
1.1.2. Pertinence du choix des techniques d'investigation.....	100
1.1.2.1. des entretiens.....	100
1.1.2.2. des observations.....	103
1.3. <u>L'accord chercheur-participant</u> .....	105
1.2. <u>La démarche de recherche</u> .....	106
1.2.1. Le recueil des données.....	106
1.2.1.1. des entretiens semi-directifs.....	107
1.2.1.2. des observations plurielles.....	107
1.2.2. L'analyse des données.....	108
1.2.2.1. la classification descendante hiérarchique.....	109
1.2.2.2. L'analyse factorielle des correspondances.....	109
1.3. <u>Les résultats de l'étape exploratoire</u> .....	110
1.3.1. Les observations.....	110
1.3.1.1. la contextualisation.....	110
1.3.1.2. l'imprévu en trois dimensions.....	111
1.3.1.3. la fonction de préparation :	
disponibilité ou remède contre l'anxiété.....	112
1.3.1.4. des imprévus comme conséquence de la préparation ?... 112	
1.3.1.5. l'identité professionnelle :	
entre déclaration et observation.....	112
1.3.2. <u>Les résultats de l'analyse informatisée</u> .....	113
1.3.2.1. les classes de discours (CDH).....	113
1.3.2.1.1. adaptation à l'imprévu.....	115
1.3.2.1.2. rapport affectif à l'imprévu.....	116
1.3.2.1.3. adaptation du projet.....	117
1.3.2.1.4. préparation réflexive et contextualisée.....	118
1.3.2.1.5. rapport au travail.....	118
1.3.2.2. les principes organisateurs de la représentation (AFC).120	
1.3.2.2.1. le mode de gestion.....	120
1.3.2.2.2. l'objet de la contextualisation.....	122
1.3.2.2.3. l'implication professionnelle.....	122
1.4. <u>Condensation de la problématique</u> .....	125
<b>2. La deuxième étape de la recherche :</b>	
<b>l'enquête par questionnaire</b> .....	127
2.1. <u>Les choix méthodologiques</u> .....	127
2.2. <u>La démarche de recherche</u> .....	128
2.2.1 Les finalités de la recherche par questionnaire.....	129
2.2.2. Le mode de recueil des données.....	130
2.2.3. Les outils de traitement des données.....	133

2.2.3.1. dans un premier temps : Statview.....	133
2.2.3.2. dans un deuxième temps : Alceste.....	135
2.2.3.3. le traitement des questions ouvertes.....	135
2.2.4. En préalable à la présentation du questionnaire.....	138
<b>3. Opérationnalisation.....</b>	<b>140</b>
3.1. <u>L'identité psychosociale</u> .....	140
3.1.1. Profil psychosocial.....	140
3.1.1.1. variables socio-biographiques de la vie psychosociale... 140	
3.1.1.2. traces de l'implication psychosociale.....	141
3.1.1.2.1. les motivations du choix du métier d'enseignant (représentation sociale).....	141
3.1.1.2.2. l'engagement psychosocial.....	141
3.1.1.2.3. les repères personnels .....	143
3.1.2. L'image de soi.....	143
3.1.3. Profil professionnel.....	145
3.1.3.1. variables socio-biographiques de la vie professionnelle 145	
3.1.3.2. traces de l'implication professionnelle.....	146
3.2. <u>Le contexte d'exercice professionnel</u> .....	147
3.3. <u>L'implication professionnelle</u> .....	147
3.3.1. Les repères professionnels.....	147
3.3.2. Le sens donné aux situations.....	148
3.3.3. Le sentiment de contrôler la situation.....	148
3.4. <u>L'identité professionnelle</u> .....	151
3.4.1. Le soi professionnel.....	151
3.4.2. L'idéal professionnel.....	153
3.5. <u>Les imprévus</u> .....	154
3.5.1. Prévisions et déroulement de la séance.....	154
3.5.2. Face aux imprévus.....	155
3.5.2.1. identifier ou rejeter un événement comme imprévu.....	155
3.5.2.2. "faire avec" les imprévus (gestion, adaptation).....	156
<b>4. Données descriptives.....</b>	<b>156</b>
4.1. <u>Quelques données sur la population</u> .....	156
4.2. <u>Un échantillon d'enseignants sur deux académies</u> .....	157
4.2.1. Le contexte d'exercice professionnel.....	157
4.2.2. Les profils psychosociaux.....	158
4.2.2.1. variables socio-biographiques de la vie psychosociale... 158	
4.2.2.2. motivations du choix du métier d'enseignant.....	159
4.2.3. Les profils professionnels.....	160
4.2.3.1. variables socio-biographiques de la vie professionnelle 160	
4.2.3.2. l'engagement professionnel.....	164
4.2.3.3. la qualité de professeur principal.....	165
4.2.4. L'identité professionnelle.....	166
4.2.4.1. le soi professionnel.....	166
4.2.4.2. l'idéal professionnel.....	168



Le recours aux sciences de l'éducation a permis de pénétrer tant soit peu dans la complexité du champ éducatif pour approcher le terrain de cette recherche. La présentation socio-historique du système éducatif a mis en évidence les mutations qui ont affecté les représentations enseignantes.

Cette deuxième partie va donc entreprendre de préciser le cadre théorique et méthodologique dans lequel s'est effectué ce travail de recherche sur l'imprévu en classe. Le premier chapitre s'attache à définir les concepts utilisés et à présenter la problématique et les propositions à soumettre à l'empirie. Le deuxième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont guidé la première étape de la recherche (entretiens et observations), les résultats de cette première recherche, ainsi que l'opérationnalisation effectuée pour le questionnaire (deuxième étape de la recherche).

Nous avons précisé dans l'introduction générale les rapports qui existent entre les deux chapitres et n'y reviendrons donc pas.

# CHAPITRE I

## LE CADRE THEORIQUE

Cette recherche se propose de décrire les représentations d'enseignants de collège concernant l'imprévu en classe, et de comprendre les processus à l'œuvre dans le « faire avec » qu'ils développent. Par cette référence au champ des pratiques éducatives, ce travail s'inscrit d'emblée dans les Sciences de l'Éducation. Mais, nous l'avons dit supra, si la complexité des objets que ces sciences étudient<sup>1</sup>, requiert un regard pluriel, elle peut aussi nécessiter le recours à des savoirs spécialisés.

Ainsi, l'approche de la classe comme un « *système social interactif* », dont le fonctionnement est à comprendre par rapport à un environnement social plus large (M. GILLY, 1989 : 375), permet de poser la question des significations des situations pédagogiques pour les acteurs concernés, et en particulier ici pour les enseignants.

Or la psychologie sociale se centre sur l'aspect symbolique des interactions et s'inscrit, au moins pour partie, dans une perspective constructiviste —les individus construisent une réalité partagée avec d'autres. Aussi notre travail nous semble-t-il devoir se prêter de façon privilégiée au regard qu'elle pose sur le sujet social —ce qui n'interdira pas parfois d'autres regards.

Nous verrons ensuite en quoi la notion de représentation sociale —et plus particulièrement de représentation professionnelle— constitue une grille de lecture pertinente pour notre objet de recherche, et comment elle se situe dans la pensée sociale, en particulier dans son rapport aux thémata, ce qui conduira à la fois à la notion d'implication et d'identité sociales, mais aussi professionnelles au sein du système d'activités professionnelles.

### 1. LE CHOIX PSYCHOSOCIAL

#### 1.1. LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

Pour étudier donc les conceptions de l'imprévu et de sa gestion, et les processus à l'œuvre, nous avons inscrit de façon privilégiée ce travail dans le champ de la Psychologie Sociale, science des processus relationnels<sup>2</sup>, qui conçoit l'individu comme un être social (G-N. FISCHER, 1997).

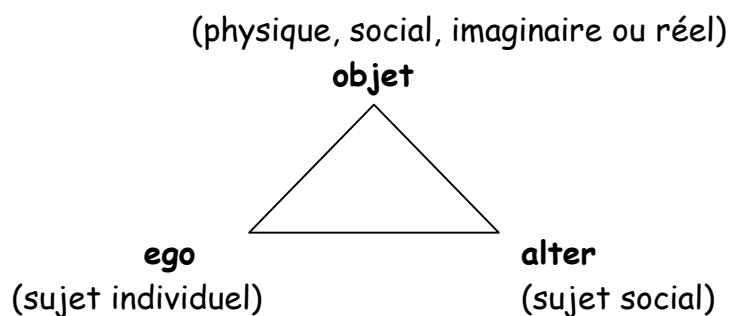
---

<sup>1</sup> Pour J. ARDOINO et G. BERGER (1997), J. ARDOINO (2000), la complexité réside dans le regard que le chercheur pose sur l'objet qu'il étudie, et non dans l'objet lui-même, elle lui est prêtée. Toutefois les objets des Sciences de l'Éducation sont aussi des objets complexes, et le regard du chercheur se fait pluriel pour rendre intelligibles les pratiques étudiées.

<sup>2</sup> Dans lesquels le psychologique et le collectif sont indissociables.

Celle-ci en effet étudie le niveau des individus, sujets et agents de la vie sociale, aux comportements sociaux variés, avec pour objet l'interaction des influences sociales et des personnalités singulières, ainsi que la relation<sup>3</sup> des individus entre eux et des groupes entre eux ; car l'étude des conduites procède de l'ensemble des facteurs collectifs et individuels (J. MAISONNEUVE, 1973). Et cette relation modifie la pensée et la conduite des sujets quant à un objet imaginaire ou réel, physique ou social.

La psychologie sociale est ainsi la science du conflit qui oppose l'individu et la société, selon une grille de lecture ternaire (MOSCOVICI, 1984) :



Un tel mode de lecture est tout à fait approprié à ce travail qui met en relation, à travers les conduites de classe, un objet (la gestion de l'imprévu), un sujet individuel socialement inscrit (l'enseignant), et un sujet social (représenté ici par les élèves), et ce dans un contexte spécifique (la classe, l'établissement, l'Institution). Ainsi située à la charnière du psychologique et du social, la psychologie sociale rend possible leur articulation.

Mais pour articuler, il faut maintenir séparés les éléments, dans une relation dialectique (ou dialogique), et le regard psychosocial peut se poser avec plus d'acuité tantôt sur le groupe, tantôt sur le sujet. C'est ce que fait un courant de la psychologie sociale qui prend en compte le sujet social.

La psychologie sociale clinique, qui se définit comme une clinique du sujet inscrit dans un champ social, inséré et traversé par une réalité sociale, est également « *une clinique d'individus liés dans un collectif, au sein d'unités sociales par des investissements et des pratiques, en rapport avec une réalité extérieure, en proie à du conflit, du malaise et de la crise, de l'incohérence comme à une exigence de reconnaissance et de coopération* ».

La psychologie sociale clinique « *s'intéresse au sujet social ('je' ou 'nous')* » (J. BARUS-MICHEL, F. GIUST-DESPRAIRIES, L. RIDEL, 1996 : 264-265), et

---

<sup>3</sup> Cette relation de sujet à sujet dans leur rapport à l'objet peut être conçue de manière statique (co-présence, qui permet la facilitation sociale) ou dynamique (interaction qui peut aboutir au processus d'influence sociale). L'autre, alter —individu ou groupe—, peut être semblable (« alter ego » en relation de conformité) ou différent (« alter », comme les minorités ou individus qui tentent de se faire reconnaître à la fois une identité particulière et une différence évidente), ce qui met en jeu deux mécanismes fondamentaux, la comparaison sociale dans le premier cas, et la reconnaissance sociale dans le second.

dès lors nous intéresse dans l'approche que nous pouvons avoir des représentations et des identités des sujets.

## 1.2. LES REPRESENTATIONS SOCIALES

De « collectives » avec DURKHEIM à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, les représentations sont, après une longue éclipse, devenues « sociales » avec MOSCOVICI (*Image de la psychanalyse*, 1961) qui les définit comme un univers organisé d'opinions à trois dimensions : l'attitude, l'information et le champ de la représentation<sup>4</sup>.

Plus récemment, effectuant l'historique du concept de représentation, MOSCOVICI s'interroge sur la transformation des modes de pensée et la création de contenus nouveaux, par la diffusion des savoirs scientifiques et techniques grâce au phénomène de communication de masse :

*« cette connaissance partagée est spécialement conçue de manière à façonner la vision et constituer la réalité dans laquelle on vit. En s'objectivant, elle s'intègre aux relations et aux comportements de chacun »* (MOSCOVICI, 1989 : 81).

Si l'auteur emploie l'expression « connaissance partagée », c'est que depuis DURKHEIM, la notion a changé, de « collective » elle est devenue « sociale » ; et il développe la justification du terme qu'en donne CODOL<sup>5</sup> :

*« En se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées et images. On génère et transmet un produit progressivement élaboré dans d'innombrables lieux selon des règles variées. Dans ces limites, le phénomène peut être dénommé représentation sociale »* (MOSCOVICI, 1989 : 83).

L'approche psychosociale des représentations étudierait donc un produit — savoir pratique, orienté vers l'action, qui met en relation un sujet social et un objet social (représentation qu'un sujet se fait d'un objet)— que le chercheur peut directement observer pour en reconstruire ensuite le système d'organisation sous-jacent. Mais la représentation sociale entretient avec l'objet « *une relation de 'symbolisation', elle en tient lieu, et 'd'interprétation', elle lui confère des significations. Ces significations résultent d'une activité qui fait de la représentation une 'construction' et une expression du sujet* » (JODELET, 1989 : 43).

---

<sup>4</sup> La première dimension de la représentation, *l'attitude*, est une variable non observable, inférée d'après les comportements. La seconde, *l'information*, plus ou moins riche selon les individus, importe par la manière dont elle est agencée dans la représentation. La troisième, *le champ de la représentation*, englobe aussi bien le sujet que l'objet et ne constitue pas un reflet de la réalité, mais bien une **reconstruction de la réalité par le sujet**.

<sup>5</sup> Pour CODOL, les représentations sont sociales car élaborées au cours même d'échanges et d'interactions dans les groupes.

Elle est donc à la fois produit et processus, et non simple reflet de la réalité.

La représentation, « *organisation signifiante (... et) 'guide pour l'action'* », en tant que « *système de prédécodage de la réalité* », « *vision fonctionnelle du monde* », oriente actions et relations sociales, et permet de « *comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* » (J.-C. ABRIC, 1994 : 13)<sup>6</sup>.

Ces spécificités des représentations sociales sont de nature à intéresser fortement cette recherche centrée sur le sens que les sujets donnent à l'imprévu et à leur façon de « faire avec ». La représentation de l'imprévu construite par les sujets (produit), leur permettrait ainsi de signifier l'événement et de s'y adapter (processus).

De plus la relation dialectique entre le social et le contenu de la représentation s'opère par deux processus différents et complémentaires qui activent et utilisent les représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage.

L'objectivation est le processus par lequel un individu rend directement accessible à sa conscience des éléments de connaissance simplifiés en un noyau figuratif<sup>7</sup> (W. DOISE, 1989). Ce qui confère à l'objectivation une fonction sociale de facilitation de la communication—importante pour le lien social—, « *par la dissociation d'un concept ou d'un énoncé d'avec le cadre conceptuel scientifique ou idéologique qui lui donne son sens complet* » (W. DOISE, A. CLEMENCE, F. LORENZI-CIOLDI, 1992 : 14).

Le processus d'ancrage assure l'incorporation des représentations dans le social en inscrivant la représentation et son objet dans un système d'accueil notionnel, réseau de significations, de catégories familières, qui leur donne une cohérence par rapport aux valeurs sociales. Ainsi, « *par un travail de mémoire, la pensée constituante s'appuie sur la pensée constituée pour ranger la nouveauté dans des cadres anciens, dans le déjà connu* » (D. JODELET, 1989 : 56). Une fois la représentation formée, l'ancrage donne à ce savoir constitué une valeur fonctionnelle en le transformant en instrument pour l'interprétation et la gestion de l'environnement.

Le processus d'ancrage prolonge ainsi celui d'objectivation : la représentation transforme les notions en réalités concrètes utilisables dans l'action, et devient « *guide de lecture* » et « *théorie de référence pour comprendre la réalité* ».

---

<sup>6</sup> « *Et cette signification dépend à la fois de facteurs contingents (les 'circonstances', dit Flament) —nature et contraintes de la situation, contexte immédiat, finalité de la situation— et de facteurs plus généraux qui dépassent la situation elle-même : contexte social et idéologique, place de l'individu dans leur organisation sociale, histoire de l'individu et du groupe, enjeux sociaux* » (ABRIC, 1994 : 13).

<sup>7</sup> « *L'objectivation rend concret ce qui est abstrait, change le relationnel du savoir scientifique en image d'une chose* » (W. DOISE, 1989 : 224).

Cependant, pour W. DOISE, A. CLEMENCE et F. LORENZI-CIOLDI (1992 : 14-15), « *les deux dynamiques de l'objectivation et de l'ancrage sont apparemment opposées : l'une vise à créer des vérités évidentes pour tous et indépendantes de tout déterminisme social ou psychologique, l'autre désigne au contraire l'intervention de tels déterminismes dans leur genèse et leur transformation* ». Il convient donc pour les auteurs non seulement de repérer des savoirs communs, mais aussi d'en « *étudier les modulations en fonction de leur imbrication spécifique dans un système de régulations symboliques* ».

Ainsi, la représentation est un savoir pratique orienté vers l'action, à la fois symbole d'un objet pour un sujet (produit) et signification qu'un sujet donne à un objet (processus) —organisation signifiante donc, et guide pour l'action.

Par l'objectivation, les notions sélectionnées prennent valeur de réalités concrètes utilisables dans l'action. Par l'ancrage, ces réalités concrètes s'intègrent dans le réseau de significations du sujet et lui servent de théorie de référence pour comprendre la réalité, théorie marquée par l'intervention de déterminismes sociaux ou psychologiques.

Le repérage des divergences de pratiques et de conceptions du « faire avec » l'imprévu conduit ici à s'intéresser à la conception non-consensuelle des représentations et aux dimensions organisatrices des différences de prises de position (W. DOISE et l'école genevoise), plutôt qu'au caractère consensuel de la représentation (J-C. ABRIC, C. FLAMENT et l'école aixoise). Nous tenterons d'approcher le contenu de la représentation, avant d'étudier les divergences de prises de position des sujets<sup>8</sup> et leur ancrage dans leurs insertions sociales.

J-C. ABRIC (1994 : 12-13) pose « *qu'il n'existe pas a priori de réalité objective, toute réalité étant représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, (...) intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne* ». Les représentations sociales remplissent ainsi une fonction de communication et portent la trace du contexte socioculturel de leur apparition.

Grâce aux représentations sociales, « *connaissance partagée* » qui façonne la réalité (S. MOSCOVICI) et entretient avec l'objet une relation « *de 'symbolisation' (...) et 'd'interprétation'* » (D. JODELET), chacun peut donc communiquer avec autrui, y compris à propos de professions diverses. Mais on ne communique pas de la même manière à propos de situations professionnelles lorsque l'on exerce soi-même la profession concernée (M. BATAILLE, 2000), nous le verrons plus loin.

---

<sup>8</sup> Il est en effet possible, par les techniques de classification, d'approcher le contenu de la représentation, et par celles d'analyse factorielle, de travailler son ancrage.

Et d'ailleurs, si ce qui est dit de l'imprévu à la fois par les professionnels eux-mêmes et par ceux qui ne le sont pas, « *contribue à constituer (celui-ci) comme objet social, engendrant par exemple des prises de position* » (M-L. ROUQUETTE, 1997<sup>9</sup> : 133), il n'en reste pas moins que c'est ici à la vision du monde des professionnels que nous nous attacherons. Il est en effet indispensable de repérer, chez les individus ou les groupes, la « vision du monde » qu'ils utilisent pour agir ou prendre position, « *pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales* » (ABRIC, 1994 : 11). Le fait de « porter en soi » cette vision du monde traduit l'implication des individus ou des groupes dans la construction de leurs représentations sociales, ce que nous allons examiner à travers le rapport « représentation » et « implication ».

Mais auparavant nous nous demanderons comment se forme cette vision du monde, et l'évocation de la « pensée sociale » (M-L. ROUQUETTE, 1997) peut éclairer ce point, en ce qu'elle resitue les représentations sociales en particulier dans leur rapport au processus de thématization (S. MOSCOVICI, 2000).

### 1.3. REPRESENTATIONS SOCIALES ET THEMATISATION

La pensée sociale est un cadre général qui permet de comprendre les relations existant entre différents niveaux, par exemple, idéologies, représentations et attitudes.

*« On considèrera que ce qui rend un énoncé possible et recevable dans une communauté donnée est constitué par un système de représentations sociales qui dérivent d'une formation idéologique et dont dérivent à leur tour des attitudes particulières. Dans cette perspective, l'idéologie apparaît comme une matrice de représentations compatibles, la représentation comme une matrice d'attitudes solidaires. Les jugements en découlent à leur tour »* (M-L. ROUQUETTE, 1997 : 125). Cette architecture, à laquelle l'auteur ajoute les thémata et les schèmes épistémiques, comme matrice surplombante et productrice des idéologies, permet la compréhension des opinions, de leur genèse et de leur diffusion.

Ce sont plus particulièrement les thémata qui nous intéressent ici, en ce qu'ils constituent des « *conceptions premières* », des « *notions primitives* », des « *idées-sources* », « *'lieux potentiels' du sens* » —ou « *lieux du sens commun* »—, « *pré-jugés* » établis sur la longue durée, avec un statut « *d'images génériques* », qui, suscitant l'émergence et la production du discours social, engendrent les représentations sociales —ou leur permettent de se constituer (S. MOSCOVICI, G. VIGNAUX, 1994).

---

<sup>9</sup> A propos de la chasse.

Dans l'interview accordée à M. BATAILLE<sup>10</sup>, S. MOSCOVICI précise encore le rapport entre la représentation et les « *processus de thématisation* » : des thémata sont sous-jacents à certaines idées, et le processus de thématisation consiste à aborder ces questions sous un angle ou sous un autre en rassemblant des représentations différentes en un système. La thématisation est ainsi un processus dynamique qui transforme les choses en système de représentations. Pour l'auteur, les grandes notions ne sont pas des mots polysémiques mais des thémata, « *sortes de thèmes sociaux* » institués, avec « *investissement affectif* » et « *épaisseur dans le temps* » ; les thémata introduisent « *un ensemble de contenus, un ensemble de valorisations, même une imagerie, qui a une sorte d'archéologie dans notre culture* »<sup>11</sup>.

Les représentations sociales, concept transversal de la pensée sociale, relèvent donc d'un autre niveau que ceux des idéologies ou des thémata. Ces derniers organisent les « choses » en système de représentations, et les représentations ainsi « thématisées » se diffusent au sein des groupes, constituant leur « vision du monde » —leur monde politique, dirait M-L. ROUQUETTE— qui leur permet de prendre position ou d'agir. Et cette vision du monde traduit en même temps par là leur implication. Il pourra dès lors s'avérer pertinent de recourir au processus de thématisation pour comprendre comment l'intervention de « notions premières », à la source de représentations sociales, pourrait traduire l'implication et peut-être aider par là à la construction identitaire.

## 1.4. REPRESENTATIONS ET IMPLICATION<sup>12</sup>

### 1.4.1. Implication, engagement et sujet

Pour J. ARDOINO (1992), l'implication est toujours subie passivement, elle reste de l'ordre de l'opaque, de la subjectivité du sujet, et renvoie donc à son identité. Elle est ce par quoi nous tenons le plus à l'existence.

L'implication se retrouve dans cette acception chez R. BARBIER (1996 : 72) qui la définit comme « *système de valeurs ultimes (celles qui le rattachent à la vie) mises en jeu en dernière instance d'une manière consciente ou inconsciente, par un sujet en interaction dans sa*

---

<sup>10</sup> A paraître (2000) dans les Dossiers de l'Education.

<sup>11</sup> S. MOSCOVICI donne l'exemple de l'enfant qui vient à l'école avec des thémata acquis avec ses parents : le rôle de l'école est alors de thématiser ces produits de la pensée sociale avec des savoirs, elle prolonge ou transforme en quelque sorte ce que l'enfant a déjà appris.

<sup>12</sup> Nous avons traité supra de l'implication en tant qu'implication du chercheur à analyser. Ici nous occupons le rapport représentation et implication en tant qu'il participe de la construction à la fois des représentations et de l'identité.



*relation au monde, et sans laquelle il ne saurait y avoir de communication».*

Parallèlement, pour J. ARDOINO, sur un plan sociologique, l'implication renvoie aux diverses appartenances sociales, aux positions et statuts sociaux actuels. L'implication est à distinguer de l'engagement, plus volontariste —plus illusoirement volontariste, selon l'auteur, dans la mesure où il constituerait un cache de nos implications, en transformant en acte intentionnel une situation de fait subie<sup>13</sup>.

*L'implication permet de comprendre la différence entre l'acteur et l'auteur, tous deux impliqués, plus que l'agent, mais différemment. C'est que « l'implication est (...) liée à l'autorisation, en tant que capacité de s'autoriser, de se faire soi-même au moins co-auteur de ce qui sera produit socialement. Si l'acteur est toujours, plus ou moins explicitement, porteur de sens, l'auteur est source et producteur de sens » (J. ARDOINO, 1992 : 3).*

L'implication renvoie donc au triptyque agent-acteur-auteur et relève d'une épistémologie du sujet à qui seraient reconnues, avec l'acteur, une intelligence sociologique, et avec l'auteur, également une intelligence psychologique.

L'on peut ainsi penser que les engagements des sujets vont en fait se traduire par une implication qui apparaîtra aussi ailleurs, dans d'autres domaines. Et selon leur capacité ou non à s'autoriser —sans doute aussi selon les circonstances, et la latitude perçue—, les sujets seront agis par la situation, ou bien, en lui donnant sens, pourront profiter d'un certain jeu, ou encore s'autoriseront à créer leurs propres réponses.

Ce travail s'est intéressé aux engagements des sujets dans des groupes d'appartenance —et à l'implication qui pouvait en résulter dans la sphère professionnelle. Nous ne citerons donc que pour mémoire l'engagement comportemental<sup>14</sup> pour lequel l'implication est envisagée d'un point de vue passif —nous dirons « manipulatoire »—, du côté de ce que Michel BATAILLE (1996)<sup>15</sup> appelle « application réplivative », au sens où l'on « est impliqué » dans une histoire malgré soi.

<sup>13</sup> L'engagement selon J. ARDOINO diffère de l'engagement ou de l'implication dans un groupe selon S. MOSCOVICI et W. DOISE (1992) qui utilisent les deux termes dans un sens équivalent.

<sup>14</sup> J.-L. BEAUVOIS et L. JOULE (1987) observent que l'influence par « comportement extorqué » est plus efficace que par pression —dans la mesure où le sujet conserve un sentiment de libre décision—, car elle modifie durablement ses structures cognitives.

<sup>15</sup> M. BATAILLE (1996) a théorisé l'engagement et l'implication autour de la notion de « pli » —impliquer, s'impliquer, être impliqué, s'expliquer... Rappelons l'étymologie : le latin « plecto » et le grec « πλέκω » (tresser) —πλέκω qui a donné selon le Gaffiot « plicare »—, que l'on retrouve dans la famille d'implication / explication mais aussi de complexité comme le fait justement remarquer l'auteur, **viennent de la même racine indo-européenne « \*pl- »**. Cette racine « au vocalisme réduit, exprimant fondamentalement l'idée de 'multiplicité' se différencie en deux notions, 'foule' et 'assemblage', au terme de deux suffixations différentes » (P. MONTEIL, 1970 : 128, NS).

Dans une autre approche, complémentaire, l'implication est conçue comme un référentiel en trois dimensions articulant le sociétal et le cognitif (M-L. ROUQUETTE, 1997).

#### 1.4.2. L'implication, un référentiel de « concernement »

L'étude de l'implication ici s'attache à « *la connaissance en acte, c'est-à-dire la connaissance même que manifestent les acteurs dans leurs discours et leurs conduites* » (M-L. ROUQUETTE, 1997 : 109).

Les principes qui inspirent les opinions des citoyens ne sont pas toujours conscients, traduisant ainsi une implication faite **d'identité et d'identification** —suis-je spécifiquement concerné ?—, **de jugement et de valorisation** —quelle est l'importance du thème ?—, et enfin de **capacité perçue d'action** —y puis-je quelque chose ?

Notons que s'il est question de groupes, l'auteur parle toutefois d'implication « personnelle », « individuelle ». C'est qu'il s'agit là d'un référentiel de « concernement », chacun se sentant plus ou moins concerné, sur des échelles subjectives, et selon les dimensions ci-dessus évoquées.

Ce que les gens font dépend de leur vision du monde, ils « *pensent leurs rapports aux autres avec les outils et les habitudes dont ils ont hérité et qu'ils approprient aux situations selon le célèbre 'bricolage' que l'on sait* » (M-L. ROUQUETTE, 1997 : 162). Ainsi pour l'auteur se définit la pensée sociale, à travers l'implication contextualisée des acteurs et des groupes.

L'implication apparaît comme une « configuration socio-cognitive » dont l'emprise, renforcée par la méconnaissance de son historicité et de sa relativité, s'exerce sur les membres d'un groupe qui préfèrent la confondre avec des valeurs intemporelles. L'implication conserve bien son « opacité »<sup>16</sup>, et façonne les représentations.

L'engagement se traduit ainsi par une implication qui façonne des représentations dont on peut se demander comment elles se construisent.

#### 1.4.3. Implication des représentations

Pour M. BATAILLE (1996, 2000), l'un des sens de l'implication est la construction, par le processus d'implication, « *d'une forme de connaissance 'impliquée' (implicitée), à savoir une représentation* » (M. BATAILLE, 2000 : 173). Ainsi par la mise à plat des implications individuelles (explicitation) se construit une représentation collective (implication)<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> On pense ici à l'engagement comme cache des implications (J. ARDOINO).

<sup>17</sup> Ce que l'auteur illustre par l'adage « *s'expliquer, c'est s'impliquer* » (M. BATAILLE, 1996 : 123).

L'auteur se réfère là à J-M. MONTEIL (1993 : 94) qui propose de voir les différences interindividuelles et intraindividuelles dans les réponses de sujets à propos de situations ou objets comparables comme « *les produits actualisés d'un 'travail d'implicitation' accompli par le sujet à l'occasion de ses rapports aux choses et aux autres dans l'environnement social* ».

Et M. BATAILLE (2000 : 174) précise que « *par implicitation (il entend) le travail d'appropriation de la représentation collective qui se constitue progressivement au cours de l'échange, et qui va aboutir à la manifestation de son intégration dans la décision de consensus polarisé* ».

Il s'appuie ici sur les travaux de S. MOSCOVICI et W. DOISE (1992) qui ont étudié le côté actif de l'implication —« application appropriative » pour M. BATAILLE (1996), au sens où l'on s'engage activement, où l'on s'implique, quelles qu'en soient les causes.

Ces auteurs montrent ainsi la supériorité de l'influence minoritaire sur l'influence majoritaire par pression, grâce au processus de conversion à l'œuvre dans la recherche d'un consensus, consensus qui « *est un fait simple et fondamental de la vie en commun (... et que) les sociétés modernes recherchent de plus en plus. (...) Ce qui (l')institue et le rend convaincant n'est pas l'accord mais la participation de ceux qui l'ont conclu* » (S. MOSCOVICI, W. DOISE, 1992 : 9, NS).

L'implication collective est ainsi le premier facteur de la théorie du consensus, car elle s'augmente des controverses, de la charge des valeurs, de la participation et de l'identité des groupes ; le deuxième en étant le conflit socio-cognitif, « *dû aux différences de positions et de connaissances, à l'opposition des points de vue, et qui permet le mieux d'exprimer les diverses représentations du problème. (..) Chacun devient ainsi le défenseur ardent de ses jugements et attitudes propres, vis-à-vis des autres, et s'implique presque à son insu* » (S. MOSCOVICI, W. DOISE, 1992 : 272).

On retrouve ici la conceptualisation, en terme de « champ de force », par K. LEWIN (1972), du phénomène de post-décision —« **effet de gel** »— qui cristallise le système de choix possibles, une fois la décision prise<sup>18</sup>. Ainsi « *en profondeur se déroule le mouvement subtil des représentations individuelles qui se transforment en une **représentation sociale** des membres (du) groupe* » (S. MOSCOVICI, W. DOISE, 1992 : 272).

---

<sup>18</sup> Lorsqu'un changement doit intervenir, il s'agit de décristalliser les habitudes —qui traduisent l'équilibre de l'individu— par l'influence des phénomènes de groupe —qui activent le facteur émotionnel—, tandis que les divergences s'expriment, permettant aux individus une décentration qui facilite la prise de décision et avec elle la recristallisation —où le niveau de conduite personnelle est remplacé par la norme du groupe.

Et c'est dans cette construction même de la représentation collective, que s'effectue le travail d'appropriation par les participants. « *Or qui dit appropriation dit reprise à son compte, avec sa marque propre (l'adopter, c'est l'adapter), de la représentation de groupe qui se dessine de plus en plus nettement au fil du débat* » (M. BATAILLE, 2000 : 174).

Autrement dit, ce travail d'implication consisterait en « *une appropriation, dans les 'rapports aux autres et aux choses', sous forme de représentations, d'une multitude d'expériences contextualisées* » (M. BATAILLE et al., 1997 : 64).

#### **1.4.4. Représentations et contextualisation**

Pour J-M. MONTEIL ou M. BRU, les représentations sont des productions cognitives activées dans des contextes sociaux précis qui définissent des types de régulations sociales, et le terme de « *contextualisation* » (M. BRU, 1991, 1994) indique bien les interactions qui s'opèrent entre le sujet et son environnement. Le processus de contextualisation participerait donc du travail d'implication des représentations.

Traitant de la « *contextualisation professionnelle* », M. BATAILLE (2000 : 182) la définit comme « *un processus d'appropriation, par travail d'implication d'une multitude d'expériences en une représentation professionnelle, par lequel les acteurs donnent sens aux contextes en les intégrant (ou, ce qui revient finalement au même, n'intègrent les contextes que parce qu'ils leur donnent sens)* ». Nous retenons ici le rapport que l'auteur établit entre contextualisation, appropriation et implication, et reviendrons plus loin sur l'aspect professionnel.

Ainsi les représentations se construisent dans le travail d'appropriation (par implication) des multiples expériences vécues par les sujets dans de multiples contextes, et ces représentations ensuite vont leur permettre à la fois de signifier les contextes et d'orienter leurs conduites. Les représentations et les conduites apparaissent ainsi contextualisées.

La construction des représentations constitue un enjeu identitaire pour les groupes et leurs membres, et l'on ne peut aller plus loin sans définir ce que l'on entend par identité.

## 2. L'IDENTITE

### 2.1. SOI ET IDENTITE

Il n'est pas dans notre intention d'effectuer une revue de travaux sur le Soi et l'identité dans leurs dimensions historiques à travers les diverses disciplines qui les utilisent<sup>19</sup>, mais seulement de retenir de différentes approches ce qui peut permettre d'éclairer les situations de gestion des imprévus en ce qu'elles mettent en jeu le Soi et la construction de l'identité. Il convient toutefois de poser quelques jalons pour tenter de situer ce travail dans l'ensemble des expressions qui traitent du Soi et de l'identité.

#### 2.1.1. Brève clarification terminologique

Face aux différents termes utilisés pour traiter du Soi (ego, self, je, moi, concept de Soi, image de Soi, représentation de Soi), R. L'ECUYER (1978), en clarifiant les différentes notions qu'ils recouvrent, a montré que de façon générale la distinction se situait entre l'Ego et le Self. L'Ego correspondrait donc à des **aspects actifs**, à savoir tout ce que la personne « *fait pour maintenir son adaptation, promouvoir ou défendre son self (soi ou concept de soi)* », et le Self à des **aspects perceptuels**, c'est-à-dire « *à ce que la personne pense d'elle-même, aux attitudes, sentiments, perceptions et évaluations que la personne éprouve, entretient et perçoit à son égard* », en se regardant comme objet de connaissance<sup>20</sup>. Toutefois il ne s'agirait pas de deux entités distinctes, mais de deux fonctions —active (Soi comme processus) et perceptuelle (Soi comme objet)— d'un même phénomène, le concept de Soi. Et si c'est plutôt en Amérique du Nord que l'expression « concept de Soi », et en Europe les expressions « image de Soi », « représentation de Soi », « conscience de Soi » sont le plus utilisées, toutes désignent sensiblement, selon l'auteur, les mêmes contenus. Il s'agit d'un « *ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante* » (R. L'ECUYER, 1978 : 34).

#### 2.1.2. Le Soi social

Selon J-M. MONTEIL et D. MARTINOT (1991), le Soi a été appréhendé par W. JAMES (« La conscience de soi » 1890) pour la première fois dans sa

---

<sup>19</sup> Nous nous référerons ici aux revues de travaux conçues selon des axes différents par R. L'ECUYER (1978), J-M. MONTEIL et D. MARTINOT (1991), F. LORENZI-CIOLDI et W. DOISE (1994), J-F. DORTIER (1994), P. TAP et al. (1997), et E-M. LIPIANSKY et al. (1997), mais aussi aux textes originaux d'auteurs que nous indiquerons chemin faisant.

<sup>20</sup> Les termes qui désignent les « *processus actifs impliqués dans le concept de soi sont : ego, soi-en-tant-que-processus (self-as-process), agent (doer), le 'je' (ou le 'I'), le 'moi' de la psychanalyse* », ceux qui désignent les composantes perceptuelles sont « *le soi (self), le 'moi' (provenant de la traduction du terme anglais 'Me'), le soi-en-tant-qu'objet (self-as-object), le percevant (perceiver ou self-as-perceiver), concept de soi, image de soi, représentation de soi* » (R. L'ECUYER, 1978 : 21-22).

dimension sociale, puis par J.M. BALDWIN, avec sa théorie du *socius* (1897), comme un produit social et culturel. D.H. COOLEY (1902) et surtout G.H. MEAD (1934) ont repris et développé ces approches que l'on retrouve aujourd'hui dans les travaux des interactionnistes symboliques<sup>21</sup> contemporains comme M. ZAVALLONI et C. LOUIS-GUERIN (1988, 1990)<sup>22</sup> sur lesquels nous reviendrons pour préciser un aspect de notre travail.

Déjà en 1934, G.H. MEAD distingue deux psychologies sociales, qui posent la préexistence, l'une du Soi, l'autre du processus social. S'inscrivant dans la deuxième, il revendique une théorie « transpersonnaliste » selon laquelle « *l'esprit ne peut jamais trouver son expression et n'aurait jamais pu exister ailleurs que dans le cadre d'un milieu social, et (...) suppose et comporte dans sa nature un ensemble organisé, ou modèle, de relations et interactions sociales* » (G.H. MEAD, 1963 : 189). Ainsi l'esprit présuppose le social et en est le produit.

Pour l'auteur, la conscience de Soi (self) est en rapport étroit avec les processus sociaux où le sujet est engagé ; le Soi est produit par le processus de communication sociale, et reflète dans ses diverses facettes les divers aspects de ce processus.

Le Soi est en effet conçu comme une structure sociale qui naît et se développe dans l'expérience sociale. Dès lors « *il existe une grande diversité de soi correspondant aux diverses réactions sociales. (...) Une personnalité multiple est en un sens normale (...). Dans la communauté à laquelle nous appartenons comme à un tout, il y a normalement un soi unifié* » (G.H. MEAD 1963 : 121, NS). Ainsi la structure du Soi complet est constituée des différents Soi élémentaires, elle correspond aux divers aspects de tout le processus social et réfléchit le modèle de comportement du groupe social auquel appartient l'individu.

Le Je est la réaction de l'organisme aux attitudes des autres —c'est l'aspect créatif du Soi—, et le Moi est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'individu assume comme siennes —c'est l'aspect conventionnel du Soi. Le Je et le Moi sont les parties d'un tout : « *Le 'moi' et le 'je', tels qu'ils apparaissent dans l'expérience, constituent la personnalité* » (G.H. MEAD, 1963 : 155)<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> L'interactionnisme symbolique est issu de l'École de Chicago (MEAD, BLUMER...) qui « *met l'accent sur le moi social, la construction sociale de significations, et l'importance de la situation en tant qu'elle influe sur l'action* » (P. WOODS, 1990 : 149).

<sup>22</sup> Notons que, pour A-M. COSTALAT-FOUNEAU (1997 : 42), l'approche égo-écologique se différencie de l'interactionnisme symbolique, en ce sens qu'elle s'inscrit « *dans une démarche cognitive et représentationnelle qui (étudie) 'les points de vue des sujets tels qu'ils les externalisent'* », c'est-à-dire « *le système identitaire (...) comme un environnement intérieur ou encore comme une organisation dynamique et structurale* » —la mémoire émotionnelle.

<sup>23</sup> Le Soi « *est l'action du 'je' en harmonie avec le 'moi' qui assume le rôle d'autrui* ». Le Moi présente la situation sociale dans laquelle va se produire la conduite, et le Je est la réaction à cette situation, autrement dit, le Moi est la situation sociale où peut s'exprimer le Je, « *source de l'unité du tout* » (p 235-237).

Cette conception d'un Soi « unifié » qui organise une grande diversité de Soi, nous semble d'une vive actualité (J-F. DORTIER, 1994 ; B. LAHIRE, 1998) sur laquelle nous aurons à revenir lors de considérations sur les multiples appartenances.

Le Soi est donc social, il est produit par le processus de communication sociale, et cette structure, commune à tous les Soi d'un groupe, organise la diversité des Soi élémentaires. Mais il n'en reste pas moins qu'il comporte un aspect créatif, le Je, réaction à la situation sociale, qui accorde de la sorte une certaine latitude à l'individu.

Il est important de signaler pour mémoire les travaux de E. GOFFMAN, qui conceptualisent la notion de représentation de Soi et l'identité à partir de la théorie du rôle, en mettant l'accent sur les aspects extérieurs et visibles de l'adhésion au rôle —la « face ». Ainsi le monde est un théâtre et les « acteurs » doivent respecter des rituels pour préserver leurs « faces ». Pour E-M. LIPIANSKY et al. (1997 : 16), en insistant sur la faculté de l'acteur de se voir jouer un rôle, E. GOFFMAN souligne la distance entre le Moi et l'identité : « *Cette approche suppose une certaine distance entre les identités qu'arbore l'acteur social et l'essence de son Moi, ou si on veut, l'existence de deux sortes d'identités, identité existentielle et profonde qui fait la continuité de la personne, et l'ensemble des différentes identités qu'elle fait siennes au cours de la vie* ».

De plus, si l'on effectue un bref détour par la sociologie, contrairement à la conception « classique » de l'action qui conçoit la personnalité comme un effet du rôle, dans la sociologie de l'expérience, c'est l'inverse qui serait vécu —le rôle comme produit de la personnalité, définie par F. DUBET (1994 : 17) comme « *la capacité de gérer son expérience, de la rendre cohérente et significative* ». Et l'auteur d'ajouter que « *dans les contextes scolaires les plus dérégulés, c'est même la personnalité qui construit la situation scolaire* ». Où l'on rejoint les représentations, et où l'on voit que la construction d'expériences sociales met en jeu plus que la représentation de Soi comme « face ».

Or ce n'est pas la représentation de Soi conçue comme façade que nous souhaitons ici appréhender, mais bien cette identité profonde et sa relation à la société.

### 2.1.3. Une autre approche phénoménale du Soi

R. L'ECUYER (1978) a proposé un classement des approches « phénoménales »<sup>24</sup> du Soi en deux grandes tendances : une **approche sociale** —celle des théories psychosociales— qui appréhende le Soi dans sa relation à autrui, comme celle de G.H. MEAD, nous l'avons vu, et une **approche plus individualiste** —celle de théories individuelles ou cliniques de la personnalité— qui étudie le concept de Soi en tant que tel et non nécessairement dans sa relation à autrui (par exemple R. L'ECUYER ou D. SUPER).

Bien que nous nous retrouvions dans les approches sociales du Soi, les travaux de R. L'ECUYER (1978) sur le concept de Soi comme système multidimensionnel ont particulièrement attiré notre attention.

Pour R. L'ECUYER (1978), le concept de Soi comporte cinq **structures** —ou caractéristiques fondamentales— « *délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi —les sous-structures— se fractionnant à leur tour en un ensemble d'éléments beaucoup plus spécifiques —les catégories— caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu* » (R. L'ECUYER, 1975, 1978 : 79). L'auteur décrit les structures suivantes : le Soi matériel, le Soi personnel, le Soi adaptatif, le Soi social, et le non-Soi<sup>25</sup>.

Notre travail s'intéresse plus particulièrement au **Soi personnel** qui comprend deux sous-structures, l'image de Soi et l'identité de Soi.

**L'image de Soi** se situe au niveau descriptif des aspirations, des activités, des émotions et sentiments, des goûts et intérêts, des capacités et aptitudes, et enfin des qualités et défauts ; autrement dit, divers aspects généraux de l'expérience de Soi.

**L'identité de Soi** réfère plus profondément à la conscience d'être et d'exister, différenciée progressivement en cinq catégories : les dénominations simples, les rôles, les statuts, la consistance (cohérence interne, continuité, compréhension, et leurs contraires), l'idéologie (sorte de philosophie de la vie), l'identité abstraite (sorte d'étiquette traduisant une identification de Soi à une catégorie, ou encore appartenance à une religion ou tout autre groupe).

---

<sup>24</sup> L'auteur désigne ainsi « *la préoccupation de ce qui se passe dans l'individu, de la façon dont ce dernier perçoit les événements et, plus précisément ici, de la façon dont il se perçoit (concept de soi)* » (L'ECUYER, 1978 : 42), par opposition à l'approche non phénoménale —ou psychanalytique.

<sup>25</sup> Le **Soi matériel** (sous-structures « Soi somatique » et « Soi possessif »), le **Soi adaptatif** (« valeur de Soi » —compétence, valeur personnelle— et « activités du Soi » —stratégies adaptation, autonomie, ambivalence, dépendance, actualisation—), le **Soi social** (« préoccupations et attitudes sociales » —réceptivité, domination, altruisme— et « référence au sexe » —référence simple / attrait et expérience sexuels), et le **non-Soi** (« référence à l'autre » et « opinions des autres sur Soi »).



Nous retenons l'analyse de l'image de Soi comme sous-structure du Soi personnel, dans la mesure où les descriptions générales que les individus peuvent donner d'eux-mêmes permettent d'atteindre, au moins partiellement, le Soi personnel, en tout cas une partie plus personnelle du Soi.

Cependant, nous ne pouvons suivre cet auteur dans sa description de la sous-structure « identité de Soi » qui regrouperait les rôles et les statuts, et donc « *les métiers et professions* », pour reprendre les termes de l'auteur. En effet si nous souhaitons approcher l'image personnelle que les individus produisent sur eux-mêmes, nous pensons que c'est bien dans la relation à autrui qu'elle se construit, mais que « *les métiers et professions* » leur permettent également de construire des images de Soi professionnelles, générées donc dans l'interaction sociale, et plus précisément professionnelle : avec des acteurs professionnels, au contact d'objets professionnels et sur le lieu d'exercice professionnel — ce que nous désignerons parfois par l'expression « sphère professionnelle ».

Aussi de la structure « Soi personnel » conserverons-nous seulement la sous-structure « image de Soi ». Reste à préciser dans quel cadre et avec quelle fonction.

## 2.2. L'IDENTITE, PROCESSUS OU PRODUIT ?

Le concept de Soi en effet ne se confond pas avec l'identité et il importe de clarifier ce que recouvre cette notion apparue avec E.H. ERIKSON et qui prend racine dans les courants qui se sont intéressés à l'individu et à l'image de Soi (E-M. LIPIANSKY et al., 1997). E.H. ERIKSON (1950) a ainsi introduit dans les sciences humaines une réflexion sur l'identité personnelle et sociale (P. TAP, 1986).

L'identité individuelle, pour E.H. ERIKSON, serait un processus actif et conflictuel, élaboré au cours de l'existence à l'occasion de périodes de ruptures, avec l'intervention de « *dimensions sociales (modèles sociaux auxquels l'individu veut se conformer), psychologiques (l'idéal du Moi), conscientes (le 'sentiment subjectif [...] d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle') et inconscientes ('identifications aux modèles parentaux et culturels')* » (J-F. DORTIER, 1994 : 19). Cependant E.H. ERIKSON parle, non de l'identité, qu'il a étudiée à partir de ses troubles, mais des crises de l'identité — y compris d'ailleurs de l'identité culturelle ; il décrit non une structure mais une rupture, et se réfère aux travaux de Freud sur

les troubles de l'identification<sup>26</sup>, « *si bien qu'on peut se demander, aujourd'hui, si l'identité n'est une identité qui ne deviendrait apparente qu'en situation de crise* ». De plus si pour Freud l'identification est un processus, l'identité est ici envisagée comme un produit : « *l'identité apparaît comme la résultante des différentes identifications du sujet* » (E-M. LIPIANSKY et al., 1997 : 10-11), bien qu'elle ne soit pas seulement, pour Erikson, la somme des identifications passées, celles-ci étant en fait absorbées en une nouvelle configuration dont l'acceptation finale par la communauté achève cette construction.

L'identité finale, qu'E.H. ERIKSON situe à la fin de l'adolescence, renferme toutes les identifications signifiantes mais transforme aussi l'individu en un tout cohérent et spécifique. L'identité est donc bien ici un produit.

Nous ne garderons de cette approche que l'idée d'une construction conflictuelle, faite de ruptures, générant une configuration aux dimensions à la fois sociales et psychologiques. En effet cette conception d'une identité achevée est aujourd'hui remise en question.

## 2.3. L'IDENTITE COMME SYSTEME

Ainsi, selon P.TAP et al. (1997), contrairement aux psychanalystes culturalistes comme E.H. ERIKSON, les psychologues du développement de l'enfant<sup>27</sup> conçoivent une genèse précoce de l'identité dont la construction se poursuit dans la confrontation de l'individu et du social<sup>28</sup>.

L'identité personnelle est « *une organisation cognitive et affective qui aide chaque individu à reconstruire le passé, à réguler le présent et à orienter le devenir de la personne* » (système interne), elle est, au sens large, « *un système de sentiments et de représentations de soi, (c'est-à-dire) l'ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître (P. TAP, 1979 : 8)* » (P. TAP et al., 1997 : 187, NS).

### 2.3.1. Vers une définition de l'identité

On voit dès lors que l'interprétation de la nature de l'identité dans les premiers travaux, comme entité en soi aux frontières définies, est remise en

---

<sup>26</sup> Il s'est appuyé sur la notion d'identification (FREUD) : « *processus qui rend possible l'expérience d'une pluralité de personnes psychiques* » (p 9).

<sup>27</sup> Comme R. ZAZZO, H. RODRIGUEZ-TOME, P. MALRIEU, P. TAP.

<sup>28</sup> Elle se poursuit « *dans le rapport Moi-Alter, où l'Alter (autrui, groupes, institutions) est toujours présent dans la conscience qu'un individu a de lui-même et dans ce qui constitue son identité, à travers un système de catégorisations fonctionnelles et de valorisations liées à tous les conflits d'identification et d'autonomisation qu'il va devoir résoudre* » (P. TAP et al., 1997 : 187).

question. Un courant interactionniste se développe, qui, mettant l'accent sur les processus, tend à concevoir les identités en termes de stratégies identitaires pour souligner leur caractère relationnel et dynamique (E-M. LIPIANSKY et al., 1997). Des chercheurs de divers domaines des sciences sociales, « de la psychologie sociale à la psychologie clinique, en passant par l'interculturel et la sociologie » (C. CAMILLERI et al., 1997) se retrouvent dans l'approche dynamique des phénomènes identitaires. Se dessine ainsi une sorte de consensus sur l'identité.

C'est en premier lieu l'approche de l'identité comme processus dans une perspective dynamique.

C'est également l'importance de l'interaction sur la genèse et la dynamique de l'identité<sup>29</sup>.

C'est ensuite la caractéristique de l'identité comme multidimensionnelle et structurée<sup>30</sup>.

C'est encore l'apparent paradoxe de l'unité diachronique d'un processus évolutif : une identité mouvante selon les situations et changeante dans le temps, mais un sujet conscient de son unité et de sa continuité, et reconnu par les autres comme lui-même.

C'est enfin une approche de l'identité en termes de stratégies identitaires : les individus ont une capacité d'action sur le choix des groupes d'appartenance et de référence qui sont une part de la définition de soi : P. TAP (1979, 1988) « évoque explicitement, sous le terme de stratégie, la marge de manœuvre des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles » (E-M. LIPIANSKY et al., 1997 : 23).

Ainsi l'identité des individus, comme système de sentiments et de représentations de Soi (P. TAP, 1997), évolue dans le temps, au cours de leurs diverses interactions sociales, et porte la trace des divers courants culturels et idéologiques qui imprègnent leurs milieux de vie et dans lesquels elle se construit et se reconstruit, ainsi que celle de leurs engagements dans divers groupes d'appartenance où elle se compose, se recompose et se redéfinit (E-M. LIPIANSKY et al., 1997). L'identité est donc un processus interactif multidimensionnel et évolutif, ancré dans des stratégies identitaires.

Ce qui pourrait nous amener à penser que cette construction de l'identité se poursuit aussi dans la sphère professionnelle, mais nous y reviendrons plus loin.

---

<sup>29</sup> Construction et reconstruction de l'ensemble des traits qui définissent le sujet, par lesquels il se définit face aux autres et est reconnu par eux ; définition de soi dans l'interaction sociale située au niveau interindividuel, certes, mais aussi au niveau structurel ou superstructurel —la culture, les institutions, l'histoire, l'idéologie... Pour l'auteur, l'interactionnisme symbolique se centre sur les relations interpersonnelles et peu sur les structures sociales.

<sup>30</sup> Les réponses diverses à des situations d'interaction diverses et multiples, sont intégrées dans un tout plus ou moins cohérent et fonctionnel (et non juxtaposées).

### 2.3.2. Identité psychosociale, stratégies identitaires

Toutefois E-M. LIPIANSKY (1997) rappelle que l'on trouve deux significations principales de la notion d'identité dans les recherches, mais que ces deux faces du phénomène identitaire sont indissociables : il s'agit de **l'identité sociale** (appréhension objective) et de **l'identité personnelle** (perception subjective, renvoyant à la conscience de soi, à la définition de soi).

L'identité sociale, ce sont les appartenances culturelles, sociales, bio-sociologiques.

L'identité personnelle représente, selon H. MALEWSKA-PEYRE « *l'ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi* » (E-M. LIPIANSKY, 1997 : 173).

L'identité personnelle, selon E-M. LIPIANSKY, c'est en quelque sorte l'appropriation subjective de l'identité sociale dont les multiples dimensions sont plus ou moins investies selon la personnalité du sujet. L'identité subjective s'ancre dans les expériences passées, le contexte socioculturel, mais elle est reconstruite à chaque nouvelle interaction (relation et communication). Pour l'auteur, « *l'identité, en tant que perception subjective de soi, image de soi sous le regard d'autrui, se révèle donc comme un enjeu central dans la communication interpersonnelle et sociale* » (E-M. LIPIANSKY, 1997 : 186).

On le voit, le consensus sur l'identité ne paraît pas exclure la focalisation sur l'une ou l'autre « face » du phénomène identitaire, « identité personnelle » ou « identité sociale » qu'il conviendrait alors d'articuler.

Mais au-delà d'un antagonisme obsolète en sciences humaines quant au primat du pôle individuel ou du pôle social, les stratégies identitaires font apparaître **deux fonctions essentielles de l'identité** (C. CAMILLERI et al., 1997) :

- une **fonction intégratrice** qui détermine la recherche d'une « **identité synthétique** », de préservation du moi en tant qu'unité intégrée (self), recherche due au sentiment de rupture remettant en cause sa permanence, son unicité, dans un environnement complexe,
- une **fonction adaptative** qui détermine la recherche d'une « **identité syncrétique** », visant à adapter l'individu à une situation relationnelle donnée : par sa « plasticité », il doit trouver une « place » psychologique et sociale admissible pour lui que les autres vont reconnaître ou rejeter.

Ces deux fonctions des stratégies identitaires ne sont pas sans évoquer d'une certaine façon les deux processus par lesquels se construit, pour P. TAP (1980, 1997), l'identité : identisation et identification.

Le processus d'identisation<sup>31</sup> « *intervient par, et à travers, la prise de conscience des conflits, la nécessité d'opérer des choix, de hiérarchiser des valeurs, de faire un tri parmi les modèles et les groupes de référence* » (P. TAP, 1980 : 13). Ce processus amène le sujet à se « réassurer » sans cesse, à rendre invariante une image de soi ou une position sociale changeantes, tout en intégrant du changement dans la continuité.

Le processus d'identification « *par lequel l'acteur social s'intègre à un ensemble plus vaste et dans lequel il tend à se fondre* » (P. TAP, 1980 : 12) évoque la fonction adaptative de l'identité.

Ainsi l'identité de l'acteur social peut être le résultat actuel d'un compromis entre une « définition externe » (ce qu'on attend de lui, l'image que les autres lui renvoient de lui), et une « définition interne » (l'image qu'il a de lui-même en fonction de son histoire et de ses valeurs, de son présent et de ses projets). Dans cette conception de l'identité comme « *dynamique de l'entre-deux* », entre-deux du singulier et du pluriel, le terme de la quête d'identité —qui donc jamais ne s'achève— « *se confond avec l'idéal du Moi, les aspirations du groupe, ou les utopies sociétares* » (P. TAP, 1980 : 12).

Il s'agit bien d'une identité toujours en construction, faite à la fois de l'appropriation subjective des diverses appartenances, et de l'ancrage dans un passé et un contexte socioculturel où elle se reconstruit, une identité faite des diverses identifications et des tentatives de préservation (identisation), faite d'adaptation et d'intégration. Cette identité donc, jamais achevée, ne peut qu'être interrogée par la complexité d'un contexte riche en imprévus.

## 2.4. IDENTITE ET GROUPES D'APPARTENANCE

Or la quête d'identité n'est indépendante ni de l'engagement dans des groupes sociaux, ni de l'action de processus idéologiques. « *C'est (...) dans les relations conflictuelles à l'autre (personne ou groupe) comme socius, que le sujet accède à la différence et acquiert la reconnaissance de soi et des autres, par soi et par les autres* » (P. TAP, 1986 : 8). Et si l'individu, pour l'auteur, se constitue à partir de l'autre, si l'altérité persiste en lui, il reste différent de l'autre.

Nous pensons toutefois que, dans ces relations conflictuelles, par suite d'influences réciproques, le sujet, plus que l'altérité, connaît l'altération (J. ARDOINO, 1990), car sans pour autant perdre son identité, il devient autre, et ne peut « *trouver la richesse de (son) identité qu'à travers l'acceptation des altérations* » (J. ARDOINO et A. DE PERETTI, 1998 : 148).

<sup>31</sup> Il peut se définir « *comme le processus à partir duquel le sujet (ou le groupe) tend à gérer le paradoxe entre la continuité de son être (identité) et le constat ou la nécessité de transformation de soi (antérieure ou future), en fonction du sens donné aux situations, aux conduites sociales, aux projets et aux processus adaptatifs (gestion du stress)* » (TAP et al., 1997 : 189).

C'est que le besoin d'appartenance est inhérent à l'homme, cet être social, tant par les mécanismes de socialisation qui le font adhérer aux normes, valeurs et modèles de son groupe d'appartenance, que par sa socialité, son besoin des autres (J. MAISONNEUVE, 1969<sup>32</sup>).

« *L'intégration dans des groupes, l'appartenance catégorielle, **participent de la définition de soi** qu'élabore l'individu. Dans ce processus l'appartenance ou l'aspiration d'appartenance à un groupe va de pair avec la différenciation avec d'autres* » (V. AEBISCHER, D. OBERLE, 1990 : 60, NS). Les processus d'identification et de différenciation par rapport aux groupes d'appartenance sont ainsi constitutifs de l'identité, et l'appartenance à de multiples groupes renverrait donc à des identités multiples. Il est de la sorte tout à fait licite d'envisager que les individus et les groupes disposent simultanément de plusieurs identités construites en interaction avec le contexte historique, social et culturel (A-M. COSTALAT-FOUNEAU, 1997)<sup>33</sup>. Car la société n'est pas une, homogène, et les individus ont à gérer cette hétérogénéité en combinant plusieurs logiques d'action pour tenter de construire une unité à partir d'éléments hétérogènes de leur vie sociale et des orientations multiples qu'ils portent en eux<sup>34</sup>.

Il convient ici de signaler la contribution de F. LORENZI-CIOLDI et W. DOISE (1994) à l'étude de l'identité.

Les auteurs considèrent que l'identité individuelle, dans ses composantes personnelles et collectives, fait en réalité appel à un rapport entre groupes aux prestiges contrastés<sup>35</sup>. Les pôles personnel et social du continuum sont à concevoir comme deux représentations sociales (distinctes et articulées) de l'existence des individus en groupes : « *des groupes **dominants** (pôle soi, niveau de catégorisation personnel, et soi indépendant) et des groupes **dominés** (pôle groupe, niveau de catégorisation groupal et soi connecté)* » (F. LORENZI-CIOLDI et W. DOISE, 1994 : 95, NS).

Cependant l'approche de l'identité par le biais des représentations sociales de l'existence des individus en groupes dominants ou dominés, ne nous paraît pas appropriée à notre recherche, en ce sens qu'elle délaisse tout un pan de cette identité à la fois individuelle et sociale<sup>36</sup> : les individus en effet n'appartiennent pas à un seul groupe et nombre d'auteurs soulignent le fait que

---

<sup>32</sup> Cité par V. AEBISCHER, D. OBERLE, 1990.

<sup>33</sup> J-F. BLIN (1997) parle à ce titre de « zapping identitaire ».

<sup>34</sup> « *Ainsi, l'identité sociale n'est pas un 'être', mais un 'travail'* » (F. DUBET, 1994 : 16).

<sup>35</sup> Ils se réfèrent aux travaux de H. TAJFEL sur l'identité, individuelle et collective, conçue comme la construction d'une différence entre un groupe d'appartenance et un hors-groupe, à ceux de J.C. TURNER sur les niveaux de catégorisation de soi, et de H.R. MARKUS sur les Sois culturels.

<sup>36</sup> De plus, l'échantillon de la recherche appartient au même grand groupe issu de couches moyennes, celui des enseignants, et même s'il se répartit en divers sous-groupes, ce n'est pas en termes de groupes dominants et groupes dominés que nous avons analysé les données.

nous avons de multiples identités, qui correspondent à de multiples appartenances. Comment dès lors approcher cette singularité apparue dans la multiplicité des rôles qui ont progressivement modelé la personne (J. ARDOINO et A. DE PERETTI, 1998), comment approcher ces « *composantes plus perceptuelles du concept de soi* » (R. L'ECUYER, 1978 : 22), retravaillées dans les relations interpersonnelles, cette image de soi que les individus construisent d'eux-mêmes dans les interactions avec des individus ou des groupes différents ?

## 2.5. IDENTITES, IDENTITE PLURIELLE, IDENTITE PSYCHOSOCIALE

Ainsi J-F. DORTIER (1994) rappelle à juste titre que l'approche de l'individu comme être composite (F. LAPLANTINE, 1994), aux multi-appartenances (F. LANDY, 1993), relève d'une conception « *stratifiée* » de l'identité, élaborée de longue date par les théoriciens de la psychologie sociale à travers les « rôles » sociaux.

Face à une vision « *atomistique* » de l'individu assumant une multiplicité de rôles sociaux, A. CAILLE (cité par J-F. DORTIER, 1994) propose de regrouper ces rôles en quatre grandes zones concentriques d'appartenance que l'on peut résumer par :

- la personne (l'individu réalise ses fins personnelles) ;
- les réseaux de socialité primaire (famille, communauté de travail...) dans lesquels elle est insérée et dont elle subit l'emprise ;
- les sociabilités secondaires (identités ethniques, religieuses, politiques, ...) qui se surajoutent aux premières ;
- et l'espèce humaine dont nous sommes tous membres.

Usant de la métaphore du pli social<sup>37</sup> —« *le social (et ses logiques plurielles) en sa forme incorporée, individualisée* »<sup>38</sup>—, B. LAHIRE (1998 : 233) compare quant à lui l'acteur individuel à une feuille froissée, le définissant comme le « *produit de multiples opérations de 'plissements' (ou d'intériorisation) et (caractérisé par) la multiplicité et la complexité des processus sociaux et des dimensions sociales, des logiques sociales, etc., qu'il a intériorisés* ». C'est que l'auteur, récusant les théories qui privilégient l'unicité et l'homogénéité de l'acteur, s'inscrit d'emblée dans la conception plurielle de la multi-appartenance des acteurs individuels, même s'il n'accepte pas celles qui le fragmentent à l'infini. Et nous le suivons lorsqu'il propose de voir l'acteur individuel comme le produit de « *froissements toujours particuliers qui font de (lui) à la fois un être relativement singulier et un être relativement analogue à de multiples autres* » (B. LAHIRE 1998 : 234).

---

<sup>37</sup> Qui évoque pour nous les travaux de M. BATAILLE sur le pli, l'implication et l'explication (1996), ainsi que l'implication (2000).

<sup>38</sup> Car « *le social, c'est la relation* » (B. LAHIRE 1998 : 234).

Mais, pour E. MORIN (1987)<sup>39</sup>, le sentiment d'appartenance est relatif : « *Nous vivons dans l'illusion que l'identité est une et indivisible, alors que c'est toujours un 'unitas multiplex'. Nous sommes tous des êtres poly-identitaires, dans le sens où nous unissons en nous une identité familiale, une identité régionale, une identité transnationale, et éventuellement une identité confessionnelle ou doctrinale* », et également, selon nous, une identité professionnelle.

E. MORIN donne là une clé pour comprendre cette identité à la fois une et multiple.

Dans *Terre-Patrie* (1993a : 64-65) il évoque la multiplicité des personnalités dont dispose chaque individu, certes virtuelles, mais dont l'actualisation est toujours possible. « *Or ce sont cette multiplicité, cette diversité, cette complexité même qui font aussi l'unité de l'homme* », précise-t-il. Car pour lui, le principe humain d'identité est « *l'unité multiple, tant du point de vue biologique que culturel et individuel* ».

Le Moi est la trace vivante de tous ceux qu'on a aimés et perdus et qu'on aime aujourd'hui (S. FREUD<sup>40</sup>) ; le « Soi », en tant que processus, est l'interaction continue du Je et du Moi (G.H. MEAD, 1963) : dès lors, la multiplicité des expériences vécues et des « actions - réactions » produites trouve son sens, en même temps qu'elle retrouve une certaine unité, dans l'organisation qu'en propose le Soi<sup>41</sup>.

C'est alors, nous semble-t-il, une identité construite dans la relation du sujet à l'autre et qui porte la trace des diverses altérations (J. ARDOINO, 1990).

Nous le voyons, le sentiment d'appartenance met en cause l'identité. Identité personnelle, toujours inscrite dans une relation interactive à autrui, et faite de la « diversité des soi » (G.H. MEAD), processus actif et conflictuel où interviennent des dimensions sociales, psychologiques, conscientes et inconscientes (E.H. ERIKSON), identité donc à la fois personnelle et sociale (E-M. LIPIANSKY et al) —traduite en partie dans l'image de soi (R. L'ECUYER)—, système de sentiments et de représentations de Soi qui toujours se reconstruisent et se redéfinissent dans l'interaction sociale (P. TAP), identité plurielle (B. LAHIRE), faite d'altérations (J. ARDOINO), conçue comme une « unitas multiplex » (E. MORIN), et que nous appellerons dans ce travail « **identité psychosociale** » tout en la considérant comme plurielle.

<sup>39</sup> Cité par J-F. DORTIER (1994).

<sup>40</sup> Psychologie des foules et analyse du moi, In : Essais sur la psychanalyse.

<sup>41</sup> Notons que pour F. DUBET (1994 : 254, NS), le sujet se constitue en construisant « *une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l'enserrent et des épreuves qu'il affronte. Il est obligé d'opposer l'unité d'un Je à la diversité des logiques de son action* ».



### 3. APPROCHER LE SYSTEME IDENTITAIRE

#### 3.1. LE SYSTEME IDENTITAIRE

D'ailleurs, pour l'égo-écologie<sup>42</sup> (M. ZAVALLONI, C. LOUIS-GUERIN, 1988 ; M. ZAVALLONI, 1990), « *le système identitaire est considéré comme tout ce qui entre en jeu dans le discours que l'on tient sur Soi, Alter, et la société (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984)* » (M. ZAVALLONI, 1990 : 410). Il est élaboré à partir de la « pensée de fond »<sup>43</sup>, intègre les dimensions sociales et personnelles de l'identité, en étudiant simultanément les représentations de soi et d'autrui (personne, groupe, collectivité) et les relations qui les organisent<sup>44</sup>. Les unités de base pour l'étude du système identitaire sont les mots identitaires —mots utilisés aussi spontanément que ce soit par un individu pour décrire un groupe d'appartenance ou le Soi.

Un même mot identitaire activant en même temps des dimensions sociales et psychologiques, il peut s'avérer intéressant, pour notre travail, de recueillir auprès des sujets leurs propres mots de façon à atteindre, même partiellement, leur identité psychosociale.

D'autre part l'effet de résonance, à travers lequel s'effectue le travail psychique qui va des mots identitaires à la pensée de fond et inversement, se produirait par l'intermédiaire de l'affect (M. ZAVALLONI, 1990). Lors de la réactivation de la pensée de fond par un événement de l'environnement social, il se crée un état affectif qui permet l'incorporation de ce nouvel élément dans le système identitaire.

Ce rôle joué par les affects semble similaire à celui qu'ils jouent<sup>45</sup> lors de la prise de décision rationnelle dans la vie quotidienne (A. DAMASIO, 1995) ou dans la réalisation des compétences (A-M. COSTALAT-FOUNEAU (1997). L'émotion ainsi informe et participerait même de la construction identitaire.

L'effet de résonance remplirait donc une double fonction —de maintien et de création du contenu du système identitaire— qui permet « *d'expliquer le sentiment de continuité de notre identité, tout autant que le sentiment d'un*

---

<sup>42</sup> L'égo-écologie (« éco-écologie », 1980) étudie le système identitaire comme un environnement intérieur résultant de l'interaction d'une personne et de son environnement.

<sup>43</sup> La pensée de fond est un contenu psychique « *de nature d'autant plus idiosyncrasique qu'il renvoie à la mémoire émotionnelle du monde, aux désirs et à un projet de vie* » (M. ZAVALLONI et C. LOUIS-GUERIN, 1988 : 175). Elle représente le contenu de la mémoire émotionnelle (qui renvoie simultanément à l'affectivité et à la motivation), elle est un contenu imaginaire chargé affectivement.

<sup>44</sup> Ainsi, « *comme structure interne de signification, l'identité qui gouverne la prise de conscience de soi et des autres et organise la relation au monde, forme un tout. L'égo-écologie montre, en effet, de par la multiplicité des appartenances, que l'identité apparaît comme une qualité émergente où le sens et l'importance de chaque élément d'identité (nationalité, ethnie, âge, sexe, origine sociale, affiliation politique etc.) ne peut être compris que dans son rapport aux autres éléments* » (M. ZAVALLONI, C. LOUIS-GUERIN, 1988 : 178, NS).

<sup>45</sup> Rôle évoqué dans la première partie.

*développement et d'un changement continu*» (M. ZAVALLONI, 1990 : 417). On retrouverait là une fonction de l'affectivité, celle de création du monde intérieur du sujet.

### 3.2. IDENTITE, EFFET DE RESONANCE ET CONTEXTUALISATION

Ces précisions sur l'effet de résonance ne sont pas sans évoquer pour nous les écrits de J-M. MONTEIL (1993) sur le rapport entre le contexte social, la mémoire autobiographique et le Soi.

L'individu connaissant et agissant est en effet un être socialement inséré, que l'on peut définir comme un sujet historique, doté d'une mémoire autobiographique<sup>46</sup> dont les données pourraient orienter le traitement d'une tâche ou d'une situation actuelles.

A travers la mémoire autobiographique et le Soi, le contexte à la fois influe sur les réponses des individus dans le traitement et l'utilisation de l'information, et participe de la construction des connaissances et de la production des comportements. Le rapport social du sujet à l'objet ne serait donc pas le produit de la situation en tant que telle, « *mais bien le fruit d'une expérience personnelle activée en mémoire à l'occasion d'une occurrence sociale pertinente pour le sujet*» (J-M. MONTEIL, 1993 : 91).

On peut dès lors envisager, avec l'activation de connaissances construites sur Soi, l'intervention de l'image de Soi dans les réponses apportées par les sujets aux imprévus dans des contextes spécifiques, réponses dont il serait intéressant de voir si elles en portent la trace.

Inscrites dans une temporalité, les connaissances acquises dans ces contextes pourraient alors permettre d'élaborer d'autres réponses dans d'autres contextes.

En effet, pour B. LAHIRE également, l'articulation du passé incorporé et du présent contextuel, différents et pluriels, peut s'avérer conflictuelle et témoigner de multiples décalages, occasions de crise.

C'est qu'un acteur ne peut se réduire à « *une formule génératrice de (ses) pratiques, à une loi interne, à un nomos intérieur*» (B. LAHIRE, 1998 : 55, NS), ne peut jamais se définir que par une situation sociale, car il se construit dans de multiples situations sociales. Et la tradition sociologique, en mettant l'accent sur le « poids du passé », oublie que le

---

<sup>46</sup> « Parler de mémoire autobiographique c'est faire référence aux souvenirs qu'une personne possède de ses expériences de vie » (J-M. MONTEIL, 1993 : 38). Cette mémoire autobiographique (qui prendrait aussi la forme de schémas de soi) intervient dans les conduites : « Les connaissances construites sur soi, et en référence à soi, participent à l'élaboration des réponses comportementales, émotionnelles et cognitives des individus » (p 61). La mobilisation (récupération explicite) ou l'activation (récupération implicite) de ces connaissances entraînerait la récupération des contextes sociaux dans lesquels elles se sont construites et auxquels elles sont très souvent associées.

présent « *'décide' pourtant souvent ce qui du passé va pouvoir resurgir et agir au cœur de l'action présente* » (B. LAHIRE, 1998 : 62).

L'individu n'est donc pas systématiquement déterminé par le passé social incorporé, et la situation présente, par les décalages voire les crises qu'elle peut générer, peut être l'occasion pour lui d'être ou de devenir autre — car une crise peut constituer « *un moment intense de transformation* » (J. BARUS-MICHEL, F. GIUST-DESPRAIRIES, L. RIDEL, 1996 : 26).

Mais, si le présent réactive le passé, c'est l'attitude de l'individu qui, en choisissant sa réalité, détermine son milieu (G.H. MEAD, 1963)<sup>47</sup>. De même dans un contexte social spécifique que nous évoquons plus loin, le contexte professionnel, les choix des enseignants sont le plus souvent tributaires d'éléments contextuels contraignants et de facteurs sociaux et psychosociaux, mais aussi de « *choix multicritères* », comme, outre celui de rendement, ceux de « *charge de travail (...), de fidélité à un engagement personnel dans le domaine de l'éducation, (...) d'acceptation forcée ou délibérée d'une nouveauté pédagogique, (...)* » (M. BRU, 1993 : 105).

La situation de confrontation aux imprévus nous semble ainsi pouvoir activer des connaissances sur Soi susceptibles d'orienter la conduite (J-M. MONTEIL, 1993), et donc faire agir le passé au cœur de l'action présente (B. LAHIRE, 1998). Mais cette conduite, cette réaction détermine dès lors un certain milieu, choisit une certaine réalité plutôt qu'une autre (G.H. MEAD, 1963). Il y a donc bien interaction : l'individu à la fois est agi par le contexte, à travers l'action de la situation sur sa mémoire autobiographique, mais cette mémoire à son tour interprète le contexte et produit ses conduites. Il agit donc bien sur le contexte en « *découpant* » sa réalité, son milieu — ce qui fait sens pour lui.

On le voit, si l'individu est « *contextualisé* », il est aussi « *contextualisant* » (M. BRU, 1994), de par le « *découpage* » qu'il opère dans la réalité — son interprétation — (G.H. MEAD, 1963) en fonction de son histoire sociale, de sa mémoire autobiographique, des connaissances construites sur Soi et de son expérience personnelle activée en mémoire (J-M. MONTEIL, 1993), de son passé incorporé et de son présent contextuel (B. LAHIRE, 1998), de facteurs sociaux et psychosociaux et de choix personnels (M. BRU, 1993).

Son action dans des situations de confrontation aux imprévus, comme le sens qu'il leur attribuera, apparaissent ainsi marqués au sceau de la contextualisation.

---

<sup>47</sup> En effet, pour G.H. MEAD, le monde extérieur existe objectivement, indépendamment de l'expérience de l'individu, mais cette expérience lui confère certains caractères.

Ainsi l'histoire sociale des individus, faite, nous l'avons vu, de leurs multiples appartenances et insertions sociales, pourrait entrer pour partie dans leur capacité à attribuer un sens aux diverses situations.

## 4. IDENTITE, APPARTENANCE ET ATTRIBUTION

### 4.1. L'ATTRIBUTION

Pour F. HEIDER<sup>48</sup>, le processus d'attribution permet aux individus d'appréhender la réalité, de prédire et de contrôler l'environnement social, c'est-à-dire de rechercher les causes d'un événement, selon le principe de l'équilibre cognitif.

Ce sont JONES et MAC GILLIS<sup>49</sup> qui ont mis l'accent sur le rôle des appartenances sociales dans les mécanismes inférentiels : à travers les attentes basées sur les groupes d'appartenances (attentes stéréotypées ou normatives), et attentes basées sur la personne dans les situations interpersonnelles où l'on dispose d'informations préalables sur elle.

Dans ce domaine de recherche ouvert par F. HEIDER, s'est développée la distinction entre les notions d'attribution de causalité interne et de causalité externe, selon que les événements ou les comportements sont dus à des déterminismes venant des personnes (facteurs dispositionnels) ou de l'environnement (facteurs situationnels)<sup>50</sup>.

Dans des situations vécues comme difficiles, les individus feront-ils des attributions internes ou externes selon les groupes auxquels ils appartiennent ? Toutefois, il nous semble que ce sont là des tendances parfois trop schématiques et que les sujets peuvent moduler cette attribution de sens, et évoquer une interaction de facteurs externes et internes. Notamment lorsqu'ils s'interrogent sur les facteurs qui entrent en jeu dans la situation qu'ils vivent plus ou moins bien : après les premières réactions où s'expriment effectivement les attributions de sens, il arrive qu'ils poussent plus loin l'interrogation et se posent la question de leur interaction avec le contexte.

<sup>48</sup> J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS, 1990.

<sup>49</sup> E.E. JONES & D. MAC GILLIS (1976), s'ils ont proposé une synthèse des deux modèles principaux de l'attribution —celui des inférences correspondantes de E.E. JONES & K.E. DAVIS, et celui de la covariation de H.H. KELLEY—, ont surtout introduit le rôle du « social » dans l'attribution (J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS, 1990).

<sup>50</sup> Pour la grande majorité des auteurs, l'idée sous-jacente est que « *le type d'attribution effectuée par un individu aura des conséquences sur ses comportements futurs* » (J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS, 1990 : 66). L'importance de l'attribution de causalité interne sera analysée par L. ROSS (1977) comme erreur fondamentale, et par J-L. BEAUVOIS (1984) en terme de « norme d'internalité » qui s'enracinerait dans les pratiques scolaires évaluatives auxquelles l'enfant se trouve très tôt confronté (N. DUBOIS, 1988).

## 4.2. L'ATTRIBUTION ET LE L.O.C.

Un autre domaine de recherche, développé de façon indépendante des théories de l'attribution, peut être aujourd'hui considéré comme en faisant partie intégrante, il s'agit des recherches sur le Locus of Control (LOC).

Ces travaux visent en effet le « *comment les gens expliquent ce qui leur arrive* », et « *l'échelle d'attitude I-E* » (interne -externe), de J.B. ROTTER (1966), permet de différencier les individus selon que le renforcement<sup>51</sup> est perçu par eux comme dépendant de leur propre comportement (contrôle interne) ou qu'il est interprété comme hors de leur contrôle, dépendant de facteurs externes (J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS, 1990 : 67). Ces auteurs remarquent la proximité de ces analyses avec celles des études de l'attribution, dans lesquelles on parlerait d'une attribution de causalité interne ou externe<sup>52</sup>.

Nous nous intéresserons donc à la fois aux explications que les individus peuvent fournir quant aux situations qu'ils perçoivent, et au sentiment qu'ils peuvent avoir de contrôler ou non la situation.

Ainsi les multiples appartenances, engagements et insertions sociales inscrits dans l'histoire sociale des individus, font d'eux des « êtres historiques » et façonnent leur appréhension de la réalité, à travers les attributions qu'ils sont susceptibles de produire et leur sentiment de contrôler ou non la situation. Autrement dit les insertions sociales et l'engagement dans des groupes d'appartenance participent de la manière dont les sujets appréhendent la réalité sociale, l'expliquent et ont le sentiment de pouvoir ou non la contrôler, c'est-à-dire participent de la construction de représentations qui leur permettent de s'orienter dans leur milieu. Le travail d'implication des représentations porte la marque des différentes « altérations » et participe de la construction identitaire des groupes, les sujets pouvant s'avérer selon les circonstances agent, acteur ou auteur.

L'ensemble des représentations d'un groupe donné constituent pour ainsi dire le « monde politique » de ce groupe<sup>53</sup>, monde politique qui marque les pratiques de ce groupe, traduisant ainsi son implication.

---

<sup>51</sup> « *Le renforcement est justement cette sanction consécutive au comportement et qui rend plus probable la répétition (ou, au contraire, la non-répétition) de cette réponse : le rôle du renforcement est primordial pour tous ceux qui s'intéressent à l'apprentissage social. Pour Rotter, (...) il faut que l'individu établisse une relation de causalité entre son comportement et le renforcement* » (J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS, 1990 : 68).

<sup>52</sup> B. WEINER (1972, cité par J-L. BEAUVOIS & J-C. DESCHAMPS) a mis à jour une dimension stable-instable qui se conjugue avec la dimension interne-externe et montre que la réussite est attribuée à des facteurs internes (mais le plus souvent instables, l'effort) et l'échec à des facteurs stables.

<sup>53</sup> M-L. ROUQUETTE, 1997.

Les groupes auxquels nous allons à présent nous attacher plus précisément appartiennent à des contextes sociaux spécifiques, les contextes professionnels de l'éducation, et si les représentations qui s'y construisent sont aussi des représentations sociales, elles y ont cependant également acquis une certaine spécificité.

## 5. LE SYSTEME D'ACTIVITES PROFESSIONNELLES

Durant sa vie, un individu évolue dans des contextes différents (familiaux, personnels ou professionnels), domaines de vie relativement autonomes et interdépendants constituant le système des activités (CURIE et al., 1990). Relativement autonomes car les ressources, contraintes et modèles d'action sont spécifiques à la situation ; mais relativement interdépendants grâce à des processus d'échanges à la fois de moyens d'agir (ressources et contraintes) et de raisons d'agir (processus d'inter-signification).

### 5.1. CONTEXTE PROFESSIONNEL, REPRESENTATIONS ET SYSTEME D'ACTIVITES PROFESSIONNELLES

La spécificité des contextes professionnels tient au fait qu'ils « *tissent des réseaux de socialisation dans lesquels les individus intériorisent des modes de penser et incorporent des modes d'agir très particuliers à leurs groupes identitaires* » (M. BATAILLE, 2000 : 182). Dans les situations professionnelles se construit ainsi un type particulier de représentations sociales, qui permet les échanges entre professionnels : les représentations professionnelles.

Elles ont été définies<sup>54</sup> comme « *des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du produit et sur celui du processus, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc.* » (A. PIASER, 1998 : 101). Elles permettent donc de fait de s'orienter dans le contexte professionnel et d'entretenir des relations avec les professionnels du même secteur : on n'a pas besoin de tout préciser, on sait de quoi on parle. C'est que, « *ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées, dans l'action et l'interaction professionnelles qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ* » (M. BATAILLE et al., 1997 : 63). Et ces représentations se forment et se

---

<sup>54</sup> Pour la définition des représentations professionnelles, voir également J-F. BLIN (1994).

transforment dans l'expérience professionnelle au contact des réalités à affronter.

Les représentations se construisent, nous l'avons vu supra, par implication de multiples expériences. Ce processus de « contextualisation professionnelle » permet aussi à la fois de signifier le contexte et de l'intégrer.

Bien que faisant partie, avec les autres domaines de vie, du système général des activités évoqué plus haut, la sphère professionnelle dispose d'une relative autonomie. Toutefois les représentations professionnelles, insérées dans un système d'activités, contribuent à organiser les rapports que les sujets entretiennent non seulement avec le système des activités professionnelles, mais avec l'ensemble du système social (M. BATAILLE, 2000).

Le modèle théorique du système des activités professionnelles, travaillé dans notre laboratoire, tente de rendre compte des relations qui unissent le contexte, les identités, les pratiques et les représentations, mais aussi l'implication professionnelle, que C. JACQUET-MIAS (1997, 1998) considère comme l'élément énergétique du système.

## 5.2. IMPLICATION PROFESSIONNELLE, IDENTITE PROFESSIONNELLE

A côté du modèle de M-L. ROUQUETTE sur l'implication sociale, C. JACQUET-MIAS (1997) définit l'implication professionnelle comme une « forme d'être » dans le milieu considéré, et comme l'articulation de trois dimensions : le sens (signification, direction), les repères (valeurs) et le sentiment de contrôle.

L'absence des trois éléments de ce triptyque génère l'implication passive. Selon la présence d'une, de deux ou des trois dimensions, l'implication professionnelle active peut aller de l'implication « revendicative » (seule présence du sens) à l'implication « stratégique et émotionnelle » (présence des trois éléments), en passant par l'implication « institutionnelle et idéologique » (disparition du sens).

Les trois dimensions de ce modèle ont été retenues, mais quelque peu modifiées pour les adapter au contexte considéré et à la perspective adoptée. En effet nous avons considéré à la suite de M. HUBERMAN (1986 : 168) que l'espace professionnel de la classe —où se développe un enseignement fortement interactif qui présuppose un tissu complexe de rapports affectifs eux-mêmes complexes—, était de la sorte propice à « *un degré d'implication affective (qui) entraîne des conséquences importantes en termes cognitifs* » (traitement de l'information et réflexion sur l'activité professionnelle). D'autant que les travaux de J. BARUS-MICHEL et al. (1996) sur la relation entre la crise et l'identité, mettent l'accent sur le rôle de l'affectivité dans le sentiment de contrôle, même si les situations imprévues ne sont pas de véritables crises. Nous avons donc en particulier décliné les sentiments

éprouvés lors de la confrontation aux imprévus, selon le modèle de M-L. ROUQUETTE, ce que nous explicitons dans l'opérationnalisation.

Conformément à l'issue de la première phase de la recherche, la dimension du sens a été traitée surtout sous l'angle du processus d'attribution, et celle des repères sous celui des repères personnels et professionnels liés, pour les uns, à l'identité psychosociale, et pour les autres, à la profession.

C'est que l'implication professionnelle comporte un enjeu identitaire à travers à la fois les engagements dans des groupes et la construction des représentations professionnelles.

Dans la sphère professionnelle en effet s'élabore l'identité professionnelle.

Parce que les individus confrontés aux réalités du monde du travail sont des « *agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix* », C. DUBAR (1992 : 520) propose un modèle heuristique de formes identitaires qui s'efforce « *d'articuler deux processus hétérogènes ; celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs ('décideurs') d'un champ particulier* ».

Ce modèle général s'inscrit donc dans une double transaction : une transaction biographique, temporelle et « subjective », une transaction relationnelle, spatiale et « objective »<sup>55</sup>. Car « *le passé ne détermine pas mécaniquement l'avenir (...). Il existe des zones d'incertitude et des marges de manœuvre plus ou moins importantes qui rendent plus ou moins probables la réussite des 'politiques' institutionnelles comme la réalisation des 'projets' individuels* » (C. DUBAR, 1992 : 521).

Ces « agents actifs », capables de donner —ou redonner— cohérence à leurs choix, d'investir les zones d'incertitude et de dégager des marges de manœuvre pour tenter de réaliser des projets individuels, évoquent les acteurs (J. ARDOINO), et sans doute, dans certaines situations, ont-ils la possibilité de s'instituer auteurs<sup>56</sup>.

Nous pensons, à la suite de J-P. OBIN (1995), que l'identité professionnelle est une identité collective ancrée dans des représentations et des pratiques professionnelles qui dépendent du contexte d'exercice professionnel. Il existe toutefois, au sein des organisations, des groupes identitaires différents qui se définissent par leur position dans l'organisation (R. SAINSAULIEU, 1977). Et nous suivons J-F. BLIN (1997 : 187) qui conceptualise l'identité professionnelle comme un réseau d'éléments particuliers des représentations

---

<sup>55</sup> La première consiste à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec une trajectoire. La seconde a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées au sein de l'institution et la réussite des politiques structurelles.

<sup>56</sup> J. CURIE (1990) propose une terminologie métaphorique qui nous semble assez voisine (girouette, prisme, barreur).



professionnelles qui « *permet de rendre compte du processus de 'zapping identitaire' selon les contextes et les situations d'interaction* ». L'auteur en dégage deux dimensions auxquelles nous nous intéressons ici, le soi et l'idéal professionnels<sup>57</sup>.

Déjà pour A. ABRAHAM (1984 : 22), le soi professionnel était « *un système multidimensionnel comprenant les relations de l'individu envers lui-même et envers les 'Autres signifiants' de son champ professionnel* ». Ce que nous pourrions résumer par l'image que le professionnel a construite de lui-même en tant que professionnel. Mais cette image professionnelle de Soi s'est construite dans l'interaction professionnelle au sein de contextes professionnels.

Elle peut donc être considérée, à l'image du Soi, comme le produit à la fois de l'image que les autres renvoient au sujet —et qu'il a lui-même intégrée— et d'un aspect créatif, réaction de l'individu à la situation professionnelle, qui accorde au sujet une certaine latitude : à la fois donc agent, acteur et auteur selon les circonstances.

Mais elle peut aussi être considérée comme un processus interactif et conflictuel, fait de ruptures, évolutif, toujours en construction, fait d'identifications, d'altérations et de tentatives de préservation.

A la suite de C. JACQUET-MIAS (1997 : 222), nous définirons l'idéal professionnel comme le modèle du « bon professionnel » que le professionnel veut devenir. « *Il est cet ensemble de valeurs et de choix qui justifie de ses actions dans une 'vision du monde' qui lui est propre, donnant du sens et des repères aux actions, et faisant de lui un sujet professionnel contrôlant son parcours* ». Dans le deuxième chapitre, lors de l'opérationnalisation, nous proposons de décliner l'idéal professionnel en plusieurs composantes : l'image idéale de l'enseignant, l'image idéale de l'enseignant que l'on aimerait devenir, l'image idéale des pratiques professionnelles.

## 6. PROBLEMATIQUE ET PROPOSITIONS

### 6.1. QUESTIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Avant de présenter la problématique de cette recherche, il semble nécessaire de s'arrêter un instant sur l'identification du groupe de sujets pour l'empirie, ainsi que sur le bien-fondé de l'approche de la gestion de l'imprévu comme objet de représentation sociale et professionnelle.

---

<sup>57</sup> Rappelons que A. ABRAHAM et al. (1984 : 121) a proposé la dimension « physionomie » du Soi professionnel, « *représentation visuelle du Soi, (...) qui donne (...) quatre visages différents : le Soi tel qu'il est (S), le Soi pour les étudiants (E), le Soi envers l'autorité (A), le Soi idéal (I)* ». M. HUBERMAN (1989) s'est aussi intéressé à la perception que les enseignants avaient d'eux-mêmes, mais dans leurs rapports aux élèves.

### 6.1.1. Des échantillons d'enseignants

Si les individus connaissent de multiples inscriptions sociales —dont l'inscription professionnelle—, leur assignation à des groupes particuliers, nous l'avons vu, peut apparaître réducteur. Un enseignant peut en effet être également un époux, un père, un militant politique, syndicaliste ou associatif, un sportif, un passionné de littérature, de cinéma ou de toute autre activité culturelle, ... la liste est à peine effleurée. De plus cette multi-appartenance de l'individu n'est pas sans effet sur les représentations sociales et professionnelles, effet susceptible de provoquer des décalages ou des situations de crise qui « *peuvent se combiner à loisir, alourdisant les soucis, multipliant les petites ou les grandes souffrances, les interrogations et les retours sur soi et sur l'action et rendant l'existence pesante ou accablante* » (B. LAHIRE, 1998 : 59).

Mais le travail empirique nécessite la réduction du réel pour tenter de dégager, en rapport avec la problématique, de grandes tendances qui pourront ainsi peut-être aider à construire un « outil » de lecture du réel.

Il s'agit alors de cerner dans une population un échantillon qui, sans tenir compte de toute la pluralité de ces inscriptions dans des contextes sociaux en interaction, puisse témoigner tout de même de certaines de ces interactions.

Les enseignants de l'échantillon constituent un groupe, dans la mesure où il est identifié par l'utilisation, dans sa composition, de trois critères psychosociaux de partition (M-L. ROUQUETTE, 1994), correspondant à trois des quatre niveaux d'analyse que distingue W. DOISE (1993), et qui, outre la possibilité de mise en ordre du réel qu'ils offrent, autorisent le pluralisme explicatif.

Les trois critères de partition retenus pour les deux échantillons seront donc les niveaux interindividuel, positionnel et idéologique.

Au niveau interindividuel :

chaque établissement comporte un ensemble d'enseignants constitués au regard de l'Institution en équipe pédagogique dont les membres sont en interaction de fait dans les divers lieux mis à leur disposition et dans les diverses réunions organisées par le chef d'établissement ou le professeur principal. L'établissement est donc un critère pertinent en tant qu'il permet la construction de représentations partagées.

Au niveau positionnel :

il a été tenu compte du statut, de la discipline, auxquels s'ajoute le sexe, pour le premier échantillon. Ces groupes se positionnent différemment par rapport aux autres groupes. Sans doute le milieu de l'établissement, rural ou urbain, peut-il être aussi considéré comme un critère de partition à ce niveau : défini par le nombre d'emplois dans la

commune, il témoigne d'une différence de vie, de relations et partant de représentations.

Au niveau idéologique :

les enseignants qui ont participé à la recherche sont tous issus d'établissements publics de l'Education Nationale, dont la fonction de « service public » apporte une coloration identitaire politique.

Pour la première étape de la recherche (dite de « découverte »), le niveau intraindividuel a été également retenu dans la mesure où les enseignants ont également été choisis en fonction de leur ancienneté, c'est-à-dire de leur cheminement plus ou moins long dans la profession.

Chaque point présenté ici mérite explicitation, ce à quoi s'attachera plus précisément la méthodologie de la recherche dans la deuxième partie.

## **6.2. La gestion de l'imprévu, un objet représentationnel ?**

Si en effet, pour D. JODELET (1989), « *il n'y a pas de représentation sans objet* », pour P. MOLINER (1993) il peut y avoir un objet sans représentation, c'est-à-dire que « *certains objets du champ social ne suscitent pas l'émergence du processus représentationnel* ». Il ne serait dès lors pas très utile d'en rechercher les représentations.

Or l'hypothèse d'existence de l'objet « gestion de l'imprévu » semble justifiée par la définition<sup>58</sup> que donne P. MOLINER des caractéristiques de la situation sociale dans laquelle peut apparaître le processus représentationnel :

- L'existence du groupe d'enseignants —ici, enseignants de collèges— est intimement liée à l'objet gestion de l'imprévu (raisons structurelles<sup>59</sup>), puisque dans l'espace de la classe ils entrent en interaction avec des élèves dont les projets diffèrent des leurs<sup>60</sup>, situation éminemment propice aux imprévus.
- Cet objet est polymorphe puisqu'il n'existe pas qu'une seule forme de gestion de l'imprévu : elle peut être affective ou médiatisée, s'attacher à la planification, ou à la gestion temporelle du projet...
- De plus la maîtrise de la gestion de l'imprévu dans les conduites de classe revêt une importance particulière (mais souvent implicite) pour le groupe des enseignants en fondant son identité (enjeu

---

<sup>58</sup> « *Il y aura élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identité ou de cohésion sociale. Quand, en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe* ».

<sup>59</sup> Et non conjoncturelles, puisqu'il ne s'agit pas d'un objet nouveau et problématique.

<sup>60</sup> Projets multiples d'instruire, d'éduquer, d'instaurer ou non une relation d'autorité ou d'accompagnement, voire de survie... chez les enseignants ; projets de rencontres, de découverte, d'apprendre, projet ou désir d'être écouté et reconnu, voire de s'opposer ou de survivre... chez les élèves, le tout dans un contexte scolaire mouvant.

identitaire<sup>61</sup>) : un enseignant en effet « doit » pouvoir maîtriser la conduite de sa classe quels que soient les événements qui se produisent pendant son cours.

- Cependant, cette maîtrise constitue aussi un enjeu pour d'autres acteurs sociaux : la gestion de l'imprévu dans les conduites de classe se situe au centre d'une interaction sociale entre enseignants et autres acteurs du système comme les maîtres d'externat ou d'internat dans leurs salles d'étude ou les conseillers d'éducation sur le terrain de la Vie Scolaire, ou encore entre groupes d'enseignants de disciplines différentes.
- Enfin, il n'existe pas de savoirs sur la gestion de l'imprévu imposés par les Textes Officiels (même si le dernier texte sur la mission de l'enseignant y fait allusion), et l'autonomie relative accordée aux acteurs dans le système Education Nationale empêche de comparer ce dernier à un système orthodoxe<sup>62</sup> ; il est donc possible de dire, en tout cas au niveau de l'objet, que le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe.

Ainsi le processus d'élaboration représentationnelle autour de la gestion de l'imprévu peut fonctionner, ce qui conférerait à cette dernière la qualité d'objet représentationnel.

D'autre part, les représentations professionnelles sont des représentations sociales particulières puisque spécifiques au champ des activités professionnelles, définies comme des ensembles de cognitions descriptives, prescriptives et évaluatives portant sur des objets significatifs, et caractérisées par des objets professionnels, des acteurs et des groupes professionnels, et un contexte professionnel :

- ici, des enseignants de collèges, impliqués donc dans des pratiques d'instruction et d'éducation qui constituent un enjeu identitaire ;
- des classes de collège où interviennent des enseignants de statuts divers sous l'autorité administrative d'un chef d'établissement et pédagogique de l'inspection ;
- enfin, la gestion de l'imprévu, objet professionnel polymorphe, doté de diverses significations par les acteurs et pouvant représenter un enjeu identitaire.

Nous pouvons donc avancer que la gestion de l'imprévu est également un objet de représentation professionnelle, ce que nous examinerons lors de la première étape de la recherche.

## 6.2. LA PROBLEMATIQUE

---

<sup>61</sup> Et non enjeu de cohésion sociale, puisque le groupe n'est pas confronté à un objet nouveau

<sup>62</sup> Note de service n° 85-474 : *“Le choix des méthodes pédagogiques lui (l'enseignant) appartient en propre.”*

Les groupes professionnels se construisent, par explicitation - implicitation, des représentations professionnelles à propos de la gestion de l'imprévu, conçue comme objet professionnel dans les contextes professionnels des collèges publics de l'Education Nationale. Ces représentations orientent leurs conduites, qui portent la trace de leur implication professionnelle (M. BATAILLE et al., 1997).

Toutefois les membres de ces groupes, appartiennent aussi à d'autres groupes sociaux, hors contexte professionnel. Or les multi-appartenances participent de la construction d'une identité psychosociale plurielle (P. TAP, B. LAHIRE) — système de sentiments et de représentations de Soi (P. TAP), fait d'altérations (J. ARDOINO), conçu comme une « unitas multiplex » (E. MORIN), et orientant également les conduites.

Il est dès lors possible d'envisager que les individus, dans la confrontation aux imprévus en situation professionnelle, produisent des réponses contextualisées, c'est-à-dire tributaires à la fois des ressources et contraintes du contexte professionnel dans lequel elles sont produites, et de la signification qu'ils donnent à ce contexte (J-M. MONTEIL, M. BRU), signification générée par leurs représentations professionnelles, mais peut-être aussi par certaines représentations sociales.

En effet, si les représentations professionnelles contribuent à organiser les rapports que les sujets entretiennent aussi avec l'ensemble du système social (M. BATAILLE), nous pouvons penser que, inversement, des représentations sociales contribuent peut-être encore à organiser les rapports qu'ils entretiennent avec le système des activités professionnelles.

Ainsi les motivations qui ont présidé au choix de la profession enseignante et qui témoignent de représentations sociales —et non de représentations professionnelles, puisque préalables à l'entrée dans l'enseignement et non construites dans l'interaction professionnelle—, peuvent encore agir dans la sphère professionnelle, comme l'a montré M. HUBERMAN (1989)<sup>63</sup>. Elles peuvent alors être retravaillées par le processus de thématization ou au contraire se cristalliser.

De même l'image de soi, composante de l'identité psychosociale, peut être associée à la confrontation aux imprévus, puisque l'identité sociale est un « travail » (F. DUBET, 1994).

Par les réponses qu'ils apportent aux imprévus, les sujets modifient le contexte qu'ils intègrent alors en lui donnant sens, et qui modifie en retour leurs conduites.

---

<sup>63</sup> L'auteur distingue ainsi entre motivations actives (qui seraient en relation avec une phase harmonieuse de stabilisation), motivations passives et motivations matérielles (qui anticiperaient des problèmes par la suite), que nous regrouperons en motivations investies apparentées à des thémata, pour les premières, et en motivations désinvesties sur le plan idéologique (« instrumentales » diraient P. WOODS et al., 1985), pour les deux autres.

Les diverses implications produites par les engagements psychosociaux et professionnels, à travers les représentations sociales et professionnelles, pourraient donc être considérées comme des facteurs déterminants du « faire avec » les imprévus.

Nous allons à présent résumer les propositions qui ont guidé l'empirie —des propositions plus que des hypothèses scientifiques à « valider » de façon hypothético-déductive dans une épistémologie de l'explication, puisque nous situons plus ce travail dans une épistémologie de la compréhension. Problématique et propositions, retravaillées par le terrain, seront revues avant l'enquête quantitative sur un échantillon plus grand.

### 6.3. LES PROPOSITIONS

#### Une proposition générale

Cette thèse se propose d'apporter des éléments de compréhension quant à la construction de la professionnalité enseignante.

La professionnalité enseignante se construit pour partie dans le « faire avec » les imprévus.

Cette proposition générale a été opérationnalisée en plusieurs propositions.

#### Trois propositions

##### **Première proposition :**

La première proposition porte sur les divergences de conception et de gestion des imprévus en classe, et le repérage des principes organisateurs des représentations professionnelles quant à cette gestion.

Les traces des représentations professionnelles peuvent se repérer aux ancrages dans les insertions professionnelles des enseignants. Nous formulons donc cette proposition de la façon suivante :

Il existe des relations entre

- les variations de prises de position des enseignants de collège quant à leurs représentations de l'imprévu et de sa gestion

**et**

- les insertions professionnelles de ces enseignants

Pour travailler sur cette proposition nous mettrons l'accent sur les contextes et profils professionnels des enseignants (milieu ou zone de l'établissement, ancienneté professionnelle, statut...), et sur les liaisons qu'ils entretiennent avec des éléments des représentations.

**Deuxième proposition :**

Les engagements des individus se traduisent par une implication qui construit des représentations dans le champ concerné.

A ces engagements professionnels et psychosociaux, correspondent ainsi des implications professionnelles et psychosociales qui façonnent les représentations.

Selon leur implication professionnelle mais aussi psychosociale, les enseignants ne perçoivent ni ne « gèrent » les imprévus de la même façon.

Nous travaillerons sur cette proposition en repérant les ancrages des représentations des imprévus et de leur gestion dans l'identité psychosociale (image de soi) et dans des insertions professionnelles ou psychosociales liées aux différents engagements.

**Troisième proposition :**

Elle porte sur les liens entre l'identité psychosociale et l'identité professionnelle.

L'identité psychosociale des sujets, activée dans la confrontation aux imprévus, est liée à l'identité professionnelle.

Pour travailler sur cette proposition, nous chercherons à repérer des liaisons entre

- l'engagement psychosocial (groupes d'appartenance), les connaissances sur Soi (image de Soi)
- et
- l'identité professionnelle (Soi et idéal professionnels).

Ce chapitre a permis de circonscrire le cadre théorique de ce travail, nous allons poursuivre la construction de l'objet de recherche, dans le deuxième chapitre, par la présentation des choix méthodologiques, les acquis et les pistes à explorer.

## CHAPITRE II

### DE L'EMPIRIE COMME CONDENSATION DE LA PROBLEMATIQUE :

#### APPROCHES QUALITATIVE ET QUANTITATIVE

Nous nous proposons ici de présenter les choix méthodologiques qui ont orienté la première étape de la recherche —qui correspond à l'étape « exploratoire » constituée par les entretiens et les observations—, ainsi que la démarche suivie et les résultats obtenus, de façon à mettre en évidence l'évolution de la problématique.

Nous présenterons ensuite les choix méthodologiques de la deuxième étape de la recherche, la démarche suivie et l'opérationnalisation que nous avons effectuée pour le questionnaire.

A la suite de M. ALTET (1994), nous nous situons « *dans 'la spirale inductivo-hypothético-déductive' de Catell, que présente M. POSTIC et qui tranche une opposition qu'il est temps de dépasser entre l'expérimental et le clinique. Avec M. Postic, nous considérons que le chercheur doit être beaucoup plus un explorateur, explorer et un détective, détective qu'un homme de loi lawer (1989)* » (ALTET, 1994 : 52). Cependant signalons que la deuxième partie de l'expression « spirale inductivo-**hypothético-déductive** » ne nous satisfait pas pleinement, car nous inscrivant dans une épistémologie de la compréhension, nous préférons, en référence à J. ARDOINO et G. BERGER, parler de propositions puisque nous cherchons plus à montrer et à comprendre, qu'à prouver<sup>1</sup>.

Nous considérons donc la première étape comme une étape « de découverte », plus qualitative, avec :

recueil de données - analyse - « propositions » - nouveau recueil,  
et la deuxième étape comme une étape « de révision », plus quantitative, avec :  
analyse des données - révision des propositions - interprétation théorique<sup>2</sup>.

Toutefois, par souci de clarté dans la communication de ce travail, nous avons choisi de placer la présentation des informations concernant le nouveau recueil de données dans la deuxième partie de ce chapitre.

---

<sup>1</sup> Une expression comme « spirale transductivo-propositionnelle » nous aurait peut-être davantage convenu si elle avait existé...

<sup>2</sup> M. ALTET précise que ce schéma de démarche de recherche est emprunté à L. W. ANDERSON et R. B. BURNS (1989), décrit dans *Research in classrooms*.



# 1. LA PREMIERE ETAPE DE LA RECHERCHE : ENTRETIENS ET OBSERVATIONS

## 1.1. LES CHOIX METHODOLOGIQUES

Au moment de l'exploration du terrain, par entretiens et observations, nous avons choisi une approche clinique et compréhensive s'inscrivant dans le courant de l'Ethnographie de l'Ecole.

Pour saisir la complexité des pratiques discursives des individus dans des contextes sociaux, l'approche compréhensive doit prendre en compte la « définition de la situation » créée par les locuteurs-participants eux-mêmes qui véhiculent une compréhension implicite des situations sociales qu'ils vivent (ethnométhodologie<sup>3</sup>). En tant qu'enseignante de collège de l'Education Nationale, notre implication dans la profession s'est révélée être un élément facilitateur pour la mise en œuvre de principes méthodologiques qui fondent les positions ethnométhodologiques, comme le principe de normalité des formes de communication, ou les principes du « etc. » et d'indexicalisation (A. COULON, 1987).

Issue de la Nouvelle Sociologie, l'Ethnographie de l'Ecole, à laquelle s'apparente cette recherche, s'attache à une description précise, et qualitative, des faits de la vie quotidienne, ainsi qu'à leur compréhension, et se préoccupe moins que la sociologie de l'éducation de l'analyse du « système » et des phénomènes macro-sociaux. Elle repose sur l'idée que les acteurs produisent le sens du milieu dans lequel ils vivent. Elle « *décrit, en interaction avec les acteurs eux-mêmes, la manière dont les praticiens comprennent et construisent leurs pratiques* » (R. HESS, 1991). Elle s'intéresse à l'interaction sociale dans la classe, aux incidents perturbateurs<sup>4</sup>, aux stratégies et perspectives des élèves et des professeurs, et utilise la méthode assistée des histoires de vie.

Deux courants qui existent au sein de la Nouvelle Sociologie intéressent plus particulièrement ce travail :

\* l'interactionnisme symbolique, déjà signalé, qui voit en l'individu un « acteur social » en interaction avec d'autres acteurs sociaux au sein du « *jeu de rôle ouvert et largement improvisé* » que constitue l'éducation (J-C. FORQUIN, RFP n°63 : 63, cité par P. BERTHIER), et pour qui

---

<sup>3</sup> L'ethnométhodologie (Lexique des Sciences sociales, M. GRAWICTZ, 1994) est une tendance, plus qu'une véritable méthode, visant à étudier la vie quotidienne (Garfinkel).

Trois éléments essentiels :

- dégager les significations des répétitions dans l'activité sociale
- usage même inconscient des normes
- concepts phénoménologiques comme la réflexivité (Coulon).

<sup>4</sup> A titre indicatif, les incidents perturbateurs de l'Ethnographie de l'Ecole, semblent similaires aux incidents critiques (J. C. FLANAGAN, 1954), mais différent, nous l'avons vu, par la visée de recherche.

l'objet essentiel de la recherche sociologique est la conception que les acteurs ont du monde social (A. COULON, 1987),

\* le constructivisme social (A. SCHÜTZ), phénoménologiste, qui s'intéresse à la « définition de la situation » par les acteurs sociaux, autrement dit à leur propre interprétation de leur action dans la réalité, à la signification qu'ils donnent à leurs actes.

En effet, si l'enseignant, acteur social, signifie ses actions dans une réalité toujours contextualisée, l'étude de ces significations nécessite une approche compréhensive qui prenne en compte, avec les discours, à la fois les actes, le contexte et le sens que le sujet leur donne.

Les travaux de P. WOODS utilisent la technique des histoires de vie<sup>5</sup>, et les concepts de « perspective » et de « stratégie » qui délimitent le champ de recherche lors de l'analyse des pratiques professionnelles.

Les histoires de vie, sous la forme d'autobiographies assistées, permettent à l'enseignant de réfléchir sur ses pratiques et son identité par une mise en perspective de sa vie professionnelle (le Moi pouvant alors être perçu comme une construction au fil des ans). Recherche aux accents rogeriens, puisque « *Rogers (1961 : 122) comprend le moi dans le sens d'un 'courant de devenir, et non d'un produit fini'...* » (P. WOODS, 1990 : 113).

En ce qui concerne les stratégies, « *la plupart sont des 'coping strategies', des petites ruses, des stratagèmes issus du 'système-Débrouille', les professeurs ont les leurs, les élèves aussi, elles ressortissent à des 'perspectives', des points de vue sur la réalité vécue qui sont parfois diamétralement opposés* » (BERTHIER, in WOODS, 1990 : 19, N.S). La perspective se révèle en partie par les stratégies utilisées et exprime une « culture » latente, formée par les appartenances sociales, de classe, du groupe de pairs ou familiales, ou encore les aspirations personnelles.

Ainsi l'ethnographie se rattache à la phénoménologie, dans la mesure où elle s'enracine dans les vécus des acteurs et « *conduit à une théorie implicite de la 'mobilité' sociale selon laquelle il n'y aurait ni mauvais enseignants ni mauvais élèves mais des moments de déviance et de faiblesse dus à la conjonction momentanée de facteurs multiples, personnels et externes, dans un contexte donné* » (BERTHIER, in WOODS, 1990 : 20). WOODS explique que les stratégies de coping<sup>6</sup> ont pour but la sauvegarde du Soi, au sens interactionniste du Soi comme processus, comme dialogue continu du Je et du Moi ; processus d'ailleurs non nécessairement marqué de rationalité, puisque

---

<sup>5</sup> Nous n'avons pas utilisé cette technique mais des entretiens semi-directifs et les raisons en sont données plus loin.

<sup>6</sup> P. BERTHIER propose « de combinaison ».

des réactions affectives et émotionnelles interviennent partiellement dans la réévaluation constante du Soi.

Stratégies de coping donc, face, par exemple, à des incidents perturbateurs pour lesquels l'ethnographie prend en considération le point de vue des enseignants, que nous avons précisé en première partie, et celui des élèves perturbateurs. Pour ces derniers, la « réciprocité » —qui renvoie à la loi du Talion—, non sans lien avec la théorie de l'étiquetage surtout au niveau de la déviance secondaire<sup>7</sup>, est une réponse courante, et les cultures d'élèves, une réaction aux valeurs de l'école et à ses centres d'intérêt.

Certes les enseignants sont « *supposés savoir et être capables de prendre immédiatement de nombreuses décisions qui laissent peu de place au doute et à la réflexion* » (P. WOODS, 1990 : 152), même s'ils reconnaissent a posteriori leurs erreurs et cherchent à modifier leurs actions dans des situations ultérieures similaires. Pour Peter WOODS, l'ethnographie interactionniste maximalise l'impact du Moi et peut ainsi donner aux enseignants le sentiment de contrôler leur vie.

Cependant il convient de préciser certaines particularités propres à l'étape exploratoire de cette recherche. Si nous nous sommes largement inspirée de l'Ethnographie de l'Ecole, nous en avons cependant respecté plus l'esprit que la lettre, adaptant (« bricolant ») ainsi la procédure aux contraintes de faisabilité.

### **1.1.1. Particularités méthodologiques du premier stade de la recherche**

L'observation-participante<sup>8</sup> représente certes le rôle-clef du travail de terrain pour l'Ethnographie de l'Ecole, posture héritée, rappelle P. BERTHIER, de l'Interactionnisme symbolique<sup>9</sup>. Cependant « *être acteur social implique nécessairement qu'on soit en proie, de façon très directe, à ce que FREUD appelait les 'urgences de la vie', il est donc extrêmement difficile d'assumer ce*

---

<sup>7</sup> La théorie de l'étiquetage s'intéresse au processus qui fait reconnaître les déviants comme tels. LEMERT (1987), évoqué par WOODS (1990 : 64), distingue déviance primaire (« *entorses insignifiantes à une attitude habituellement respectueuse des règles, et qu'on peut facilement normaliser* ») et déviance secondaire qui « *résulte de la réaction sociale devant la déviance primaire* ».

<sup>8</sup> Deux axiomes de l'observation-participante :

1- décrire le monde conformément au point de vue des acteurs (« adéquation »), ce qui impose de retourner le compte-rendu aux acteurs pour validation ou invalidation (ce qui a été fait) —mais attention aux résistances des personnes confrontées au dévoilement de leurs mécanismes de défense... (ce qui a aussi été expérimenté),

2- constituer la théorie et non la vérifier, démarche inductive, primat des data (théorisation enracinée) ; cependant le principe de sélection (« *délimitation préalable des problèmes qu'on se pose* ») est « *seul susceptible de rendre la collecte des données possible* » (BERTHIER, op.cit. p 35-36), principe qui a facilité notre travail d'approche.

<sup>9</sup> BERTHIER parle même, pour l'observation-participante, « *d'orthodoxie interactionniste* » que n'oseraient clairement récuser les ethnographes...

*double rôle d'observateur et de participant* » (BERTHIER, 1996 : 17), d'autant que le chercheur fait partie de ce qu'il étudie (principe de « réflexivité »). Voilà pourquoi des ethnographes comme P. WOODS et A. POLLARD ont utilisé d'autres méthodes d'observation : respectivement, l'observation impliquée et l'observation par délégation.

L'observation impliquée permet à P. WOODS (1979), qui possède lui-même une expérience d'enseignant, de se comporter plus en observateur qu'en participant, en « observateur impliqué » puisque connaissant le milieu, mais n'étant pas dépendant de l'Institution, il a le recul nécessaire pour observer et peut envisager la situation dans un but descriptif.

Quant à l'observation par délégation, née de la crainte d'A. POLLARD (1985) de « devenir indigène », difficulté majeure du participant, elle pose un problème éthique que nous n'avons pas eu à résoudre puisque cette méthode d'observation ne répondait pas aux besoins de notre recherche<sup>10</sup>.

Le type d'observation retenu ici s'apparente à l'observation impliquée de P. WOODS : bien que faisant partie de l'Institution, en tant qu'enseignante, nous avons évité de demander à l'Inspection régionale l'autorisation officielle d'entrer dans les classes, la seule autorisation exigée par les chefs d'établissement ayant été celle de l'université. Notre présence apparaissait donc comme indépendante de l'Institution, ce qui nous a permis d'instaurer un climat de confiance et d'être à l'écoute des sujets. De plus, le temps dont nous disposions, vu qu'allait débiter le troisième trimestre de l'année scolaire, imposait de faire vite.

Mais que mettre en œuvre pour que cette observation impliquée soit tout de même une participation et pas seulement une présence ?

La solution adoptée fut le fruit de la nécessité. Il n'était en effet pas question de rester de longs mois sur plusieurs sites à observer une équipe de professeurs, étant nous-même enseignante en activité et de plus refusant de faire appel à l'Institution pour obtenir les autorisations nécessaires à une telle opération. Il fallut donc transiger.

Pour recueillir des données qui décrivent le monde conformément au point de vue des acteurs (premier axiome de la participation : "adéquation") et permettent, sinon de fonder une théorie à vérifier

---

<sup>10</sup> A. POLLARD met au point un dispositif d'enquête particulier : ce sont des élèves qu'il a sélectionnés pour leur représentativité des différents groupes et très appréciés de leurs camarades, qui mèneront l'enquête sur ce que pensent les élèves de l'école, avec garantie d'impunité. P. BERTHIER remarque que le succès du projet tient au fait que « *le groupe de Pollard figure en quelque sorte une 'société secrète' qui tiendrait séance au grand jour* » (BERTHIER, 1996 : 21), puisqu'il passe pour un club comme les autres. Mais ce type d'observation pose bien sûr un problème éminemment éthique, puisque le dispositif ne peut fonctionner qu'à l'insu des collègues sur lesquels A. POLLARD recueille des informations.

(deuxième axiome), du moins de faire émerger des hypothèses, il s'avérait indispensable de respecter certaines conditions :

- \* établir un climat de confiance avec les « sujets »,
- \* organiser des rencontres de travail (observations et entretiens) assez fréquentes mais sur un temps assez long pour mieux se connaître (relation de confiance réciproque nécessaire),
- \* débiter le recueil des données avec une problématique très large, destinée à rendre possible la collecte des data (délimitation des problèmes),
- \* associer à l'observation ouverte une observation outillée<sup>11</sup> (« *difficile d'être à la fois l'œil et la main...* », M. BATAILLE, 1998, entretien),
- \* réinjecter dans la recherche, comme données, les nouvelles informations recueillies et les soumettre aux acteurs concernés, afin de recueillir leurs réactions.

D'autre part, comme nous l'avons déjà dit, nous n'avons pas utilisé la technique des histoires de vie, trop coûteuse en temps, mais celle plus classique des entretiens semi-directifs (avec des axes de réflexion, présentés en annexe). Ainsi les techniques retenues (entretiens et observations) pour cette première étape de la recherche, à visée exploratoire, méritent un instant de réflexion épistémologique.

### **1.1.2. Pertinence du choix des techniques d'investigation exploratoire**

#### **1.1.2.1. Des entretiens**

Notre choix d'une approche clinique se justifie par celui de recueillir le sens que les acteurs produisent du milieu professionnel dans lequel ils évoluent, et les significations qu'ils accordent à leurs actes.

Il s'agissait ici pour nous d'approcher les représentations que les individus se sont construites de l'imprévu et de la manière dont ils le gèrent, et de comprendre les processus en jeu. Il s'agissait aussi de faire émerger des pistes de réflexion, de façon à alimenter notre problématique initiale. L'entretien semi-directif semblait approprié, qui découle de l'entretien non-directif de recherche (ENDR), lui-même issu de la psychothérapie non directive centrée sur le client. Dans cette technique (ENDR), élaborée par K. ROGERS, « *le chercheur laisse au sujet la libre expression de sa communication (...). Le rôle de l'interviewer consiste à stimuler l'expression de*

---

<sup>11</sup> A la suite de R.C. KOHN (1982 : 97), nous concevons ici les techniques d'observation plus comme des « *moyens mis en œuvre pour nommer, ordonner, objectiver les phénomènes observés* », que comme des « *armes pour assurer la description objective des faits* », et pour répondre à la nécessité de travailler « la tension objectivité-subjectivité », il convient de s'interroger sur les techniques employées. Pour les outils de l'observation, voir infra les paragraphes « les observations » dans « Pertinence du choix des techniques d'investigation exploratoire » et dans « le recueil des données » (« la démarche de recherche »).

*la personne dans le propre cadre de référence de celle-ci*» (J-P. POURTOIS et H. DESMET, 1988 : 132).

Le choix de la technique de l'ENDR impose d'adopter une attitude d'écoute dans le but de comprendre le plus complètement possible la personne dans son contexte propre, sujet singulier doté d'une histoire personnelle. Il s'agit d'une approche interactionnelle qui requiert l'expression libre de l'interviewé et l'écoute active de l'interviewer. Ainsi, s'il est question de recueillir des données significatives pour la recherche, le respect de la personne interviewée doit rester un souci constant pour le chercheur. Pour M. PAGES (1970, cité par R. QUIVY et L. VAN CAMPENHOUDT, 1988 : 65), il existe une contradiction dans l'emploi de l'ENDR dans la recherche en sciences sociales : *« Dans un cas, le but de l'interview est fixé par le client lui-même, et le thérapeute ne cherche pas à l'influencer. Dans l'autre, c'est l'interviewer qui fixe le but »*. Il est en effet compréhensible qu'une véritable attitude d'écoute ne puisse être conservée dans un entretien de recherche que si le but en a été explicité au préalable et le thème clairement fixé : le temps d'une recherche est compté et si des « chemins buissonniers » peuvent être heuristiques, les errances sont souvent préjudiciables. Cette contradiction, associée aux contraintes temporelles ou relationnelles, est sans doute l'une des raisons pour lesquelles il peut être plus pertinent de *« recourir à une non-directivité plus mitigée où le chercheur présente à l'interviewé chacun des sous-thèmes qui composent le thème central et demande de les expliciter »* (J-P. POURTOIS, H. DESMET, 1988 : 134). Il s'agit là de l'entretien semi-directif ou semi-dirigé, qui est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Semi-directif parce que ni tout à fait ouvert, ni canalisé par une trop grande précision des questions, et que l'attitude de l'interviewer, comme dans l'ENDR, tend à faciliter l'expression de la personne.

Toutefois la relation chercheur-sujet dans l'entretien n'est pas sans interroger la recherche. En effet *« l'objet est un individu, un collectif qui se présente (par acceptation ou par demande) dans et à travers le regard et l'écoute qu'il anticipe puis module autant que le fait le clinicien. Ce n'est pas un objet ordinaire mais un (ou des) sujet(s), porteur du désir d'expression, de réalisation et de reconnaissance. En tant que sujet, il se construit dans la relation à l'autre et donc, aussi bien au clinicien. Le sujet ne s'appréhende que dans ce qu'il exprime de lui, à son su ou son insu, dans la relation à un autre tenu comme un miroir, obstacle, appui... »* (J. BARUS-MICHEL, F. GIUST-DESPRAIRIES, L. RIDEL, 1996 : 270)<sup>12</sup>. Le matériau est recueilli dans

---

<sup>12</sup> BARUS-MICHEL, J., GIUST-DESPRAIRIES, F., RIDEL, L. (1996) ; Crises. Approche psychosociale clinique. Paris : Desclée de Brouwer. (NS). Nous tenons ici à préciser un point concernant le terme de « sujet » utilisé dans ce travail : **comme le signalent les auteurs dans cette citation, l'objet est un objet-sujet (même si pour nous l'objet de l'entretien reste le vécu expérientiel de l'imprévu chez l'enseignant participant), et à ce titre le mot « sujet » est employé, dans l'ensemble de notre texte, comme équivalent**

l'échange, avec tout ce qu'il peut comporter d'implicite, véhiculer de failles ou de ruptures, traduire de l'histoire personnelle du sujet mais telle que suscitée dans la relation.

D'ailleurs, les narrations professionnelles, récits de pratiques, permettent aux professeurs de « *construire une culture pédagogique en prise avec leurs préoccupations et leurs questionnements* » (J. HASSENDORFER, 2000 : 42)<sup>13</sup>. En ce sens, le récit que les enseignants font de leurs pratiques, et les significations dont ils les investissent intéressent en premier lieu les Sciences de l'Éducation.

Pour P. MEIRIEU (1997 : 32), qui s'interroge sur la façon dont la *praxis* peut se penser, le récit, « *s'il appartient à ce que Jean-Marie Barbier nomme les 'basses terres', l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain (1996, 6), (...) n'en reste pas moins un précieux moyen de communiquer la praxis pédagogique, le seul certainement qui puisse faire partager une expérience éducative dans sa singularité. (... Et) dans la mesure où il donne à voir la singularité d'une situation et parvient à interpeller, à travers celle-ci, la singularité de sujets qui y reconnaissent la trame de leur histoire possible, il est un puissant moyen d'accéder à l'universel* ».

C'est bien la singularité de leur expérience personnelle que les enseignants nous ont livrée lors des entretiens. Certes nous avons ensuite à l'approcher, l'analyser, à l'aide d'un cadre théorique susceptible d'éviter l'illusion de la transparence que comportent les discours des interlocuteurs, car ceux-ci généralement expliquent en les justifiant les actions dans lesquelles ils sont engagés (R. QUIVY et L. VAN CAMPENHOUDT, 1988). A ce sujet, A. COULON (1987 : 20) note que pour H. GARFINKEL (préface des *Studies in Ethnomethodology*), « *le fait social n'est pas un objet stable, il est le produit de l'activité continue des hommes, qui mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie profane, dont l'analyse constitue la véritable tâche du sociologue* ».

C'est donc « *cette expérience éducative dans sa singularité* », cette « *méthodologie profane* », donnée de la recherche exploratoire, qui constituera le matériau de l'enquête par questionnaire (deuxième étape de la recherche), dans la formulation même et la variété des items, pour que d'autres enseignants puissent éventuellement y reconnaître leur propre singularité.

Mais pour l'heure, notre objectif est de recueillir des données variées et complémentaires afin de décrire et de comprendre cette singularité des situations. Cela nécessite une deuxième phase de recherche exploratoire —

---

de « participant à la recherche », ou « professeur », « enseignant », c'est-à-dire comme « individu de l'échantillon d'enseignants ».

<sup>13</sup> HASSENDORFER, J. (2000) Une culture pédagogique en constant renouvellement. *Les cahiers pédagogiques*, 380, janvier 2000, 41-42.

des observations—, afin de compléter les pratiques déclarées par une réalité observée, même partielle. Cette phase d'observations est destinée à recueillir parallèlement les significations que les enseignants donnent à leur action.

### 1.1.2.2. Des observations

Notre démarche d'observation s'apparente sans doute plus à l'observation expérientielle, inscrite dans le courant phénoménologique, qu'à l'observation systématique, qui catégorise au départ les données en fonction d'hypothèses à vérifier (M. POSTIC, 1988). Si nous avons utilisé un outil d'observation existant (une « grille »), il n'était pas prévu originellement à cet effet, nous allons y revenir, et n'a pas été l'unique voie d'observation choisie. En effet « *le recours à un instrument d'observation systématique ne constitue pas toujours le choix le plus pertinent pour un objet d'étude. (...) C'est ainsi que Clark et Peterson (1986) signalent que dans de nombreuses recherches, il est plus pertinent de prendre en considération certaines variables sous l'angle de la représentation (par ex. : l'attention perçue) plutôt que sous l'angle des comportements observés* ». D'autre part, c'était bien l'expérience des situations, vécue par les enseignants de notre échantillon, qui intéressait cette recherche, l'inscrivant par là dans l'approche clinique de l'observation expérientielle<sup>14</sup>. Le mode d'observation s'est en effet attaché à suivre plusieurs « *cas de situations éducatives qui se déroulent dans le temps et à restituer le vécu tel qu'il apparaît aux différents acteurs en présence* » (M. POSTIC, 1988 : 139)<sup>15</sup>. D'ailleurs G. MIALARET (1994 : 14), recommande une « *synthèse intégrative de plusieurs points de vue* », ce qui a été ici tenté, du moins en ce qui concerne les points de vue de l'observateur et de l'observé, conformément au thème du travail entrepris : chaque observation était suivie d'un entretien avec l'enseignant de façon qu'il puisse éclairer aussi bien notre travail que son action.

Il s'agissait d'étudier les représentations de la gestion des imprévus et d'établir une formalisation des types d'imprévus qui s'alimente à la fois aux discours et à l'observation. Il importait donc d'articuler les approches par des

---

<sup>14</sup> M. POSTIC (1988 : 140-141) distingue dans l'observation expérientielle, des méthodes d'observation clinique et des méthodes d'observation naturaliste et ethnologique. Il précise que « *le terme 'naturaliste' décrit un paradigme pour la recherche, non une méthode. Guba (1981) oppose le paradigme rationaliste au paradigme naturaliste* ». Cette opposition reposerait sur des fondements-clés tels que : 1. la nature de la réalité, fragmentable pour le premier, inséparable pour le second (multiples réalités dont les parties sont en interrelation) ; 2. la relation observateur-observé, respectueuse d'une distance pour l'un, en interrelation pour l'autre ; 3. la nature des affirmations de vérité, avec focalisation sur les similitudes pour le premier, focalisation sur les différences et hypothèses de travail contextualisées pour le second.

Notre travail s'inscrirait alors dans le paradigme naturaliste défini dans ce sens, et non dans le sens où G. MIALARET (1994 : 13) utilise l'expression « observation naturaliste », c'est-à-dire celui d'une observation descriptive qui n'atteint pas la recherche du sens.

<sup>15</sup> Précisons d'ores et déjà que, si nous avons cherché à inscrire nos observations dans une temporalité diversifiée, comme explicité plus loin, cette temporalité est restée modeste et restreinte pour des raisons de faisabilité.



formes d'observations complémentaires et de se doter d'un « outil de lecture » du réel à observer, un outil assez large eu égard à l'objectif de l'observation. Nous avons décidé d'une procédure mixte associant deux techniques d'observation :

- \* une observation la plus ouverte possible (prise de notes sur le déroulement général de la séance),
- \* une observation à l'aide d'un outil existant modifié (interventions pédagogiques),

et complétée par

- \* une grille personnalisée des imprévus, créée à partir de l'entretien préalable accordé par chaque enseignant à observer (préparation et imprévus)
- \* une fiche de synthèse générale concernant des indicateurs de la recherche<sup>16</sup> (préparation, contexte, comportement des acteurs).

La grille personnalisée et la fiche de synthèse générale étaient remplies à l'issue de chaque observation, à l'aide des notes de l'observation ouverte, puis complétées en accord avec les sujets lors de l'entretien complémentaire (« *validité de signifiante* », J-P. POURTOIS, H. DESMET, 1988 : 111).

Nous avons détourné l'outil d'observation existant de son usage et l'avons adapté à notre objectif, « bricolé »<sup>17</sup>. En principe destinée aux réunions, la feuille des tabulations des interventions (R.F. Bales)<sup>18</sup> nous permettait d'observer l'enseignant dans sa fonction d'animation pour la gestion de l'imprévu. Trois catégories ont été ajoutées dans le temps de préparation de l'outil, puis la première observation (comme précisé infra dans la description de la démarche), a permis de l'adapter en y ajoutant deux autres catégories : sa construction était ainsi conçue, du moins pendant un laps de temps bref, « *comme un processus inductivo-hypothético-déductif en spirales* » (M. POSTIC, 1988 : p 121). On peut bien sûr se demander si ces comportements n'ont pas fait sens pour nous seulement après plusieurs apparitions, et si leur repérage plus précoce n'aurait pas modifié la synthèse que nous avons établie pour cette première observation, ou si d'autres comportements ne nous ont pas échappé.

D'ailleurs en ce qui concerne la question de l'objectivité et de la subjectivité de l'observateur, nous avons bien conscience que notre observation est partielle, peut-être même partielle, qu'il s'agit, comme pour les entretiens, d'une image de la situation à un moment donné (un « arrêt sur image ») et qu'à un autre moment (ou avec un autre observateur), l'image eût été différente... Il fallait donc tenter de pallier du mieux possible les problèmes à la fois de

---

<sup>16</sup> Les outils d'observation sont consignés en annexe.

<sup>17</sup> En référence à C. LEVI-STRAUSS (La pensée sauvage, 1962) : J. ARDOINO et G. BERGER (1994), qui reprennent le terme citent aussi M. Serres, G. Lapassade.

<sup>18</sup> Feuille reprise de R.F. BALES, proposée par le professeur Marc BRU, et présentée par G. FERREOL et P. DEUBEL dans *Méthodologie des sciences sociales* (1993, Paris : Armand Colin, p 131).

modification de la situation par la présence de l'observateur et du risque d'erreur dans la prise d'informations (d'erreur ou d'interprétation). C'est donc l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi d'observer la conduite de classe de chaque enseignant trois fois, à des intervalles plus ou moins longs<sup>19</sup>. Et même si nous savons bien que nos données restent « impures », il nous semble que, par notre souci à la fois de diversification de l'observation (dans la forme et le temps), et de co-construction du sens lors du recueil des données observées dans une situation particulière, nous avons sinon réussi du moins cherché à assumer « *la tension objectivité-subjectivité (...) intrinsèque à l'observation* » (R. C. KOHN, 1982 : 93).

En résumé :

<b>L'observation :</b>	<b>TYPE</b>	<b>TECHNIQUE</b>	<b>OBJET</b>
	Observation expérientielle	Observation ouverte	Déroulement de la séance
	Observation plus systématique (processus « inductivo-hypothético-déductif » en spirales)	Outil « bricolé »	Interventions pédagogiques
	Synthèses (complétées hors situation)	Grille personnalisée	Préparation / Imprévus
		Fiche de synthèse générale (recherche)	Indicateurs : préparation, contexte, acteurs

**Tableau 1 : l'observation**

### 1.1.3. L'accord chercheur-participant

Un point reste encore à préciser pour cette étape à visée exploratoire, avant d'en décrire la démarche : l'accord que nous avons établi avec les enseignants préalablement à leur participation.

Nous considérons en effet que la participation des enseignants à notre recherche est un échange : nous avons beaucoup appris d'eux, et ils attendaient en retour un regard extérieur. Il fut alors précisé que nous n'avions pas de réponse à leur apporter<sup>20</sup>, et surtout pas de jugement à formuler. Par contre nous pouvions leur proposer de leur restituer le travail accompli et, pour ceux qui étaient concernés par les observations, en plus de la leur, une synthèse de l'observation d'un autre enseignant de leur discipline, de

<sup>19</sup> L'autre raison étant bien sûr l'acclimatation de l'enseignant à notre présence, et l'augmentation de la probabilité de voir surgir des imprévus.

<sup>20</sup> Tel n'était pas le but de notre travail et notre posture de chercheur ne nous donnait ni ce droit ni cette compétence.

façon qu'ils puissent avoir un exemple différent de conduite de classe et de gestion de l'imprévu.

Le texte final de leur entretien et la synthèse des résultats leur ont donc été restitués, ainsi que, pour les enseignants observés, les deux synthèses d'observations. Par la suite tous ont également reçu le texte de la communication issu de ce travail.

Nous allons maintenant présenter la démarche suivie pour cette première étape de la recherche, démarche qui s'est organisée autour d'une problématique large, comme déjà indiqué, problématique psychosociale visant à repérer les significations que les acteurs donnent de leurs interactions et des stratégies qu'ils développent<sup>21</sup>.

Les objectifs à ce stade de la recherche étaient donc:

- \* de proposer une formalisation des types d'imprévus,
- \* d'établir l'existence de divergences de pratiques et de conceptions de gestion de l'imprévu,
- \* de repérer les processus qui interviennent dans ce « faire avec » et de s'interroger sur l'incidence du contexte.

## 1.2. LA DEMARCHE DE RECHERCHE

Durant cette première étape donc, notre démarche s'inspirant du courant de l'Ethnographie de l'Ecole, il n'a pas été établi de corps d'hypothèses prédéfini, l'observation a été conduite selon certains axes<sup>22</sup> mais sans présélection rigoureuse de façon à ne pas restreindre le champ a priori, et la plus grande importance a été accordée au point de vue du sujet.

### 1.2.1. Le recueil des données

L'échantillon concernait des professeurs de collèges publics du grand Sud-Ouest et s'est constitué en deux étapes (tableau 2) :

- \* en premier lieu, quatre entretiens suivis d'observations avec prise d'informations complémentaires. Les quatre enseignants se répartissaient selon les critères de la discipline, du sexe, du statut, du milieu de l'établissement et de l'ancienneté professionnelle (inférieure à 5 ans, supérieure à 10 ans, en référence à A.M. HUBERMAN, 1989).
- \* en second lieu, quatre entretiens uniquement, pour lesquels les sujets ont été choisis en raison de leur complémentarité par rapport aux premiers, et tous avec plus de dix ans d'ancienneté, pour élargir le corpus des

---

<sup>21</sup> Rappelons que c'est pourquoi chaque observation ainsi que la synthèse générale ont été suivies d'un échange : il s'agissait de placer l'acteur social en position de narrateur de son action, et de recueillir le sens qu'il lui donnait puis les réactions aux descriptions qui lui en étaient proposées.

<sup>22</sup> Les axes des entretiens, des observations et du carnet de bord sont consignés en annexe.

représentations de la gestion de l'imprévu en s'appuyant sur des identités professionnelles établies.

	DISCIPLINE	SEXE	STATUT	MILIEU	ANCIENNETE
PREMIERE PHASE	1. français	femme	certifiée	urbain	plus de 10 ans
	2. français-occitan	femme	certifiée	urbain	moins de 5 ans
	3. maths	femme	PEGC	urbain	plus de 10 ans
	4. physique	homme	agrégé	rural	moins de 5 ans
DEUXIEME PHASE	5. hist-géo	femme	PEGC	rural	plus de 10 ans
	6. hist-géo	homme	PEGC	urbain	plus de 10 ans
	7. français	homme	certifié	rural	plus de 10 ans
	8. maths-physique	femme	PEGC	urbain	plus de 10 ans

Tableau 2 : Constitution de l'échantillon

### 1.2.1.1. Des entretiens semi-directifs (tableau 3)

Chaque entretien semi-directif (d'environ 1h / 1h30) a été transcrit, et envoyé à son auteur pour vérification afin d'assurer la fiabilité des données. Puis dans chaque entretien ont été listés les imprévus signalés par la personne, et pour les quatre sujets observés cette liste a constitué une grille personnalisée d'observation.

Il était en effet nécessaire de compléter les entretiens par quelques observations de façon à confronter le déclaratif à une réalité observée, de toute manière partielle, mais permettant de pointer des éléments non évoqués dans l'entretien (implicites ? non repérés comme significatifs ? non conscients ou non « conscientisés » ?).

### 1.2.1.2. Des observations plurielles (tableau 3)

Chacun des quatre enseignants a été observé trois fois en classe pendant une heure, en variant le contexte (classe, salle, cours)<sup>23</sup>.

Pour l'observation, souhaitée la plus ouverte possible, était noté tout ce qui concernait les échanges enseignant-élèves, surtout verbaux. Parallèlement, un outil d'observation ordinairement destiné aux réunions (feuille des tabulations des interventions de R. F. Bales) a été utilisé, après modification<sup>24</sup>, car il

<sup>23</sup> C'est la définition du contexte par E. MARC qui a été ici utilisée.

<sup>24</sup> Cet outil d'analyse des interactions appliqué aux phénomènes de communication retient douze catégories correspondant à trois sortes de réactions : positives, neutres (centrées sur la tâche) et négatives.

Pour le présent travail, il a été ajouté cinq catégories, trois sur des plans existant déjà sur l'outil :

\* une sur le plan cognitif : **recentre la tâche**,

\* deux interventions socio-affectives négatives : **reprend le comportement d'un élève** et **régule le groupe**, et deux catégories neutres sur le plan socio-affectif, rajoutées dès la première observation :

\* **remarques neutres sur le comportement des élèves**, en effet de "miroir",

\* **organise l'activité** (plan méthodologique et comportemental).

permettait, nous l'avons dit, d'observer l'enseignant dans sa fonction d'animation pour la gestion de l'imprévu.

Nous avons veillé à ménager, après chaque séance d'observation et avant l'entretien complémentaire, un temps de travail solitaire : à partir de l'observation ouverte nous complétons la grille personnalisée des imprévus et une fiche de synthèse préparée en fonction des objectifs de la recherche<sup>25</sup>. Le script de l'observation ouverte, la grille personnalisée et la fiche de synthèse étaient ensuite lus avec l'enseignant, pendant l'entretien complémentaire. Ceci afin de comparer le déclaratif à l'observé et au perçu, et afin que celui-ci puisse donner sens aux informations recueillies.

Une fois la série d'observations terminée, l'enseignant tenait un carnet de bord aux axes prédéfinis, explicité lors d'un dernier entretien (circonstances ou motivations inhérentes à la gestion des imprévus relevés).

<b>Entretien semi-directif préalable</b> (avec axes de réflexion)	->	tapé, envoyé pour lecture (fiabilité)
	=>	grille personnalisée des imprévus
<b>Trois observations en classe</b> (variation du contexte)	->	ouvertes
	->	grille d'observation (Bales modifiée)
	->	espacées d'une semaine à un mois (faisabilité)
<b>Compléments à l'observation</b> (Temps de travail solitaire)	->	grille personnalisée des imprévus
	->	fiche de synthèse (axes/recherche)
<b>Entretiens complémentaires</b> (1 0 à 40')	->	Sens donné par l'enseignant ? (Point de vue du sujet)
<b>Carnet de bord</b>		
une semaine, chaque cours	->	gestion des imprévus
un mois	->	imprévus nouveaux et significatifs (point de vue du sujet)

**Tableau 3: Techniques de recueil des données**

La synthèse des observations a été adressée à chaque sujet pour confrontation : pour la fiabilité des données, et avant de procéder à leur analyse, il était important que chaque enseignant reconnaisse dans l'ensemble son travail<sup>26</sup>.

### 1.2.2. L'analyse des données

Plusieurs techniques ont été utilisées pour traiter les données, en fonction des types de données recueillies :

<sup>25</sup> Un exemple de chaque a été joint en annexe.

<sup>26</sup> Il est arrivé que le raccourci de la synthèse mette en évidence certains éléments surprenants pour leur auteur, comme en témoigne la note de bas de page rajoutée pour tenir compte des réactions du sujet concerné (voir en annexe les synthèses par sujet).

- pour les observations, il n'y a pas eu recours à un traitement statistique, essentiellement pour des raisons de faisabilité, les grilles d'observation ont été décomptées et confrontées aux scripts de l'observation ouverte, et les entretiens complémentaires ont été traités par analyse thématique (L. BARDIN)<sup>27</sup> ;
- pour les entretiens préalables des huit sujets de l'échantillon, le logiciel ALCESTE a été utilisé.

L'analyse de contenu informatisée a donc été réalisée sur les entretiens avec le logiciel ALCESTE, de M. REINERT (Université de Toulouse-Le Mirail). Ce logiciel « réalise une analyse multidimensionnelle du discours (analyse du vocabulaire, classification des éléments et groupes lexicaux) à partir de corpus saisis 'en clair' au clavier » (M. BATAILLE, 1993)<sup>28</sup>. Il construit une classification descendante hiérarchique (CDH) sur laquelle est ensuite appliquée une analyse factorielle des correspondances (AFC).

#### 1.2.2.1. La classification descendante hiérarchique

Il s'agit d'une analyse lexicale établie par segmentation du texte en énoncés. Le logiciel établit des classes de discours (formes lexicales traitées, par la métrique du X<sup>2</sup>, en variables actives) auxquelles il associe dans un second temps (en variables illustratives) des éléments choisis par le chercheur comme le sexe, l'âge, le statut, l'ancienneté professionnelle, etc., ce qui permet de constituer des profils-types. Pour cette recherche il a aussi été ajouté d'autres éléments tels que le milieu de l'établissement, la discipline, l'engagement pédagogique ou associatif, le travail en équipe. Chaque classe peut être nommée à partir des éléments qui la composent statistiquement (métrique du X<sup>2</sup>), et qui sont rassemblés dans un fichier produit par le logiciel.

Aucun sujet cependant ne correspond tout à fait à ces profils tendanciels et l'on ne peut parler que de sujets épistémiques pour rendre compte de ces classes de discours : profils tendanciels dont chaque sujet réel se rapproche plus ou moins selon les situations.

#### 1.2.2.2. L'analyse factorielle des correspondances

Appliquée à la CDH, l'AFC permet de « mettre en évidence la variété des prises de position relativement aux divers indicateurs répertoriés au niveau de la classification (... et) de constater la nature des ancrages des

---

<sup>27</sup> Voir la description des résultats en annexe.

<sup>28</sup> *Méthodologie*, fascicule 2 ; cours de licence (p 7).

*représentations étudiées (...). On vérifiera en quoi des particularités liées à l'âge, à l'ancienneté, au lieu d'exercice, au statut, etc. peuvent constituer des régulations sociales» (BATAILLE et al. 1997:69 et 70).*

Les plans factoriels de l'AFC permettent ainsi d'affiner l'analyse des résultats de la CDH et de mettre à jour les principes organisateurs des prises de position par rapport aux repères communs. Les formes lexicales (traitées en variables actives) réparties sur l'AFC permettent, après vérification des contributions, de nommer les pôles des facteurs. Les variables illustratives sont comme pour la CDH injectées après coup.

### 1.3. LES RESULTATS DE LA PREMIERE ETAPE

#### 1.3.1. Les observations

Après chaque observation les données recueillies étaient analysées sous l'angle de la gestion de l'imprévu, et venaient compléter les entretiens, ce qui a abouti, en fin de recueil, à une formalisation des imprévus. Seuls quelques points émergeant des observations seront présentés.

##### 1.3.1.1. La contextualisation

En premier lieu, le contexte objectif (collèges publics du Grand S-O, urbains ou ruraux) peut être considéré comme globalement le même, mais chaque enseignant le traite différemment : le sujet est contextualisé et contextualisant. La contextualisation est un « *processus dynamique dans (par) lequel le praticien est contextualisé / contextualisant, dans (par) lequel il signifie de façon partielle et singulière son environnement proximal ou plus large* » (BRU, 1994 : 172).

Ainsi l'identification d'un imprévu diffère selon la signification que le contexte prend pour l'enseignant : ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre. Certains faits vont donc constituer pour des professeurs des imprévus gênants pour la séquence présente car ils n'auront pas été envisagés (par exemple un grand nombre d'absents, ou une information sur l'orientation, pour les professeurs principaux) ou auront été simplement oubliés (sonnerie de fin de cours), alors que pour d'autres ils feront « *partie de l'ordre normal des choses* » et ne seront pas vécus comme des imprévus.

### 1.3.1.2. L'imprévu en trois dimensions

A l'issue des observations une première formalisation des imprévus peut être proposée<sup>29</sup> :

#### IMPREVUS

* <u>PEDAGOGIQUES</u>	
<b>philosophiques</b> ou <b>idéologiques</b> liés à la mission de l'enseignant	"ouverture sur l'extérieur" Education à la citoyenneté
<b>vie et conduite de classe</b> liés à la gestion du temps	enseignement interactif, digressions hétérogénéité, sonnerie
liés à la " <i>gestion-élèves</i> "	détresses d'élèves
<b>relationnels</b> liés au comportement des élèves	dysfonctionnements
* <u>DIDACTIQUES</u>	
liés aux élèves	questions, voies différentes
liés au professeur	prévisions, actes manqués
* <u>CONTEXTUELS</u>	
liés au cadre des activités	bruit, matériel technique
liés à l'organisation (établissement / classe)	sorties, interventions de l'administration absents, infirmerie
liés à l'Institution	travail de professeur principal, orientation

**Tableau 4 : Formalisation des imprévus**

Trois dimensions donc, pédagogique, didactique et contextuelle, dont les illustrations de la colonne de droite sont des titres génériques<sup>30</sup>. Un point cependant sera ici précisé : curieusement la sonnerie de fin de cours, pour trois enseignants sur les quatre observés, non citée dans les entretiens, et dont tout enseignant sait qu'elle rythme le travail scolaire, apparaît chaque fois comme un imprévu, car elle intervient dans "le feu de l'action", alors qu'ils n'ont pas fini le cours et ne peuvent arrêter au milieu du travail entrepris avec les élèves. Interrogés après coup, ils reconnaissent se laisser souvent surprendre par elle.

<sup>29</sup> Rappelons (voir supra) que nous nous référons à la définition de la "didactique" et de la "pédagogie" que nous avons proposée à partir des travaux de différents auteurs (M. ALTET, G. MIALARET, P. MEIRIEU, P. PERRENOUD, J. ARDOINO) : la **didactique**, structuration et gestion des contenus, et la **pédagogie**, gestion et régulation interactive des événements en classe, événements touchant aux apprentissages disciplinaires ou éducatifs (sociaux, philosophiques, relationnels, affectifs...).

<sup>30</sup> Exemples d'illustration des dimensions des imprévus : discussion en physique sur le passage de la comète (ouverture sur l'extérieur) ; collecte de livres en solidarité avec une élève du collège gravement malade (Education à la citoyenneté) ; un autre exemple, pour la vie et la conduite de classe, d'imprévus liés à la « gestion-élèves » : les oublis de matériel, de travail, et le travail non fait ; pour « prévisions », entendre : prévisions s'avérant irréalistes pour le temps imparti ou notion s'avérant trop difficile ; erreur dans l'ordre des diapositives ou document qu'on a oublié de photocopier ou d'apporter (actes manqués), etc.



### 1.3.1.3. La fonction de la préparation : disponibilité ou remède contre l'anxiété

La préparation des anciens professeurs est un cadre souple qui leur permet d'être disponibles pour la conduite de la classe : les savoir-faire acquis au fil du temps, « scénarios intégrés » (TOCHON, 1993), constituent une sorte de « bibliothèque-ressources » (leur expérience). Par contre les nouveaux professeurs ont besoin d'une préparation détaillée pour se rassurer dans la conduite didactique de la classe.

### 1.3.1.4. Des imprévus comme conséquence de la préparation ?

Si l'on excepte les imprévus d'ordre contextuel, très nombreux pour le sujet 4, où interviennent probablement des facteurs liés à l'établissement, comme la culture d'établissement (principal intervenant très souvent dans les classes) et peut-être aussi le milieu rural, il est intéressant de remarquer que :

- \* c'est chez les anciens professeurs que surgissent le plus d'imprévus didactiques,

- \* et chez les nouveaux professeurs le plus d'imprévus pédagogiques.

Sur le plan pédagogique joue bien sûr l'expérience des anciens (plus centrés sur l'atteinte de leurs objectifs) pour contenir le groupe, les nouveaux se montrant plus attentifs au relationnel, "au vivant" (interventions socio-affectives plus nombreuses, neutres ou positives). Mais sur le plan didactique, il est tout à fait possible d'interpréter aussi les imprévus comme un effet de l'expérience des anciens qui utilisent la souplesse de leur préparation comme un moyen pour mieux « sentir le groupe » sur le plan cognitif et le faire avancer. Il est alors normal que les imprévus didactiques soient plus nombreux dans leur conduite de classe que dans celle des nouveaux professeurs qui suivent leur préparation —« le schéma de la préparation prédomine » (ALTET, 1994:135) effectivement là—, quitte à réguler plus souvent, ou qui y apportent des modifications déjà prévues « au cas où ».

### 1.3.1.5. L'identité professionnelle : entre déclaration et observation

Enfin, la confrontation des observations et des discours met en évidence une différence entre les nouveaux et les anciens professeurs :

- \* Pour les nouveaux professeurs, de façon générale, il y a adéquation entre le déclaré et l'observé, avec une place importante à l'image de soi, en opposition avec la représentation qu'ils ont de leurs propres professeurs :

- « dans ma scolarité lycéenne, j'ai eu des profs qui m'ont donné un bon niveau (...) mais que j'ai eu du mal à accepter ».

L'idéal professionnel apparaît en phase avec le soi professionnel, même si parfois il y a un léger décalage : « l'enseignant idéal, c'est celui qui arrive à

*faire passer le message de manière tout à fait naturelle, c'est-à-dire sans avoir besoin d'en arriver à des aspects désagréables, l'autorité. Quelqu'un qui est à l'écoute, qui est là à la fin du cours, qui ne se barre pas en courant, qui les mette dans les meilleures conditions possibles». Les difficultés rencontrées sont alors expliquées par des raisons internes (« je n'étais pas en forme») ou externes (« les élèves étaient énervés»).*

\* Pour les anciens professeurs, il existe là une différence entre le déclaré et l'observé. Les discours des deux professeurs témoignent d'un soi professionnel mettant l'accent sur les aspects affectifs de la conduite de la classe : « *respect des personnalités et des différences* » / « *respect des cheminements cognitifs différents* ». Mais les observations (nombre d'interventions centrées sur la tâche très nettement supérieur à celui des interventions socio-affectives, positives, négatives ou neutres) et entretiens complémentaires montrent un soi professionnel efficace (directif, plus centré sur le contenu). Ainsi, la phrase « *on ne perd pas le fil, on revient à nos moutons* » permet de ne pas perdre de temps lorsque l'enseignante estime non exploitable la piste soulevée par un élève. Les choix philosophiques doivent souvent aussi se plier à la réalité<sup>31</sup>.

Décalage donc entre l'idéal et le soi professionnels.

« *Les expériences se singularisent dans le temps qui leur confère un sens* » (TOCHON, 1993 : 48), aussi proposons-nous en guise d'explication l'hypothèse selon laquelle l'idéal professionnel se complexifierait avec le temps, au fil des lectures, des formations et de l'expérience acquise (un peu comme la ligne d'horizon s'éloigne lorsque l'on prend de la hauteur), rendant parfois plus problématique l'adéquation avec le soi professionnel.

Postulant que l'organisation lexicale du discours traduit la représentation de l'imprévu et de sa gestion, représentation que le sujet communique dans la situation d'entretien, nous présentons ci-après l'analyse informatisée des huit entretiens (les quatre enseignants observés et quatre autres enseignants).

### **1.3.2. Les résultats de l'analyse informatisée**

Nous décrivons ci-dessous les classes de discours puis présenterons les axes factoriels.

#### **1.3.2.1. La classification descendante hiérarchique**

Dans la présentation des classes de discours, sont soulignées les « rubriques illustratives » : les entretiens saisis ont été indexés avant traitement sous

---

<sup>31</sup> A moins qu'il ne s'agisse d'un effet de la situation d'interlocution et de l'image que le sujet veut donner de lui-même au chercheur... Mais à travers cette image, c'est aussi un idéal de soi en tant que professionnel qu'il dévoile.

forme de rubriques se surajoutant aux variables illustratives de contexte associées au sujet.

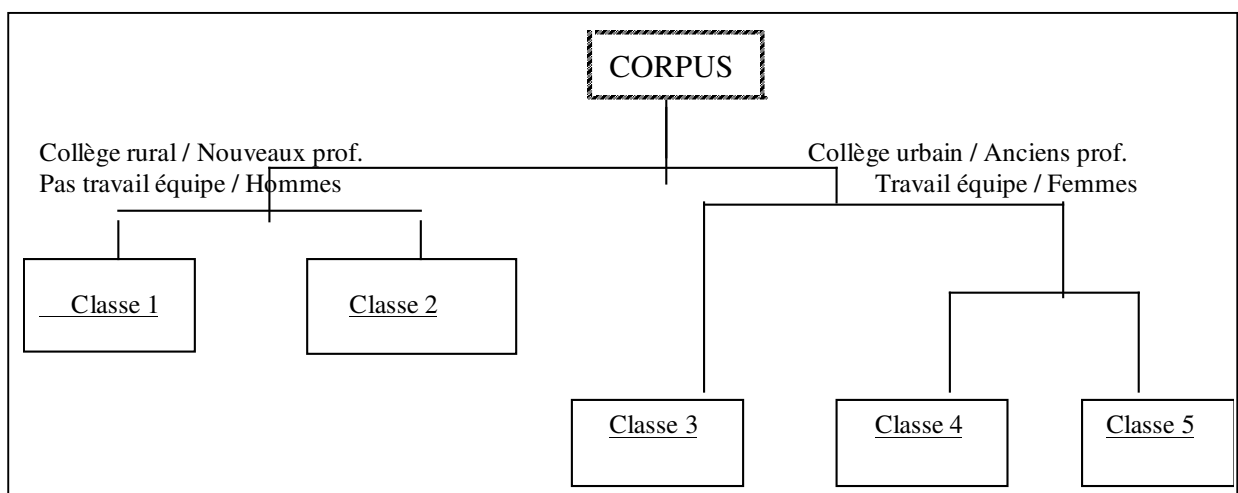
Elles sont dites « illustratives » car elles n'interviennent pas dans la détermination des classes ou des facteurs. Chaque fragment de texte ainsi obtenu a été « répertorié en fonction de son contenu principal dans les rubriques » (BATAILLE et al., 1997) suivantes : préparation, déroulement du cours par rapport aux prévisions, décisions rapides, prise de notes (ou pas) après le cours, évolution de la gestion des imprévus, conseils aux débutants, soi professionnel, image de soi, idéal professionnel, etc. (liste en annexe).

Ce qui présente l'avantage d'aider à la description et à l'interprétation des classes.

La classification descendante hiérarchique divise le corpus en cinq classes de discours.

Avant d'en aborder la description, il est intéressant de préciser que ces cinq classes terminales sont issues d'une première partition en deux grandes classes dont les variables illustratives associées apportent de précieux renseignements (ordre décroissant des X<sup>2</sup>) :

- \* les variables « nouveaux professeurs », « collège rural », « hommes » et « pas de travail en équipe », associées à celle qui va donner naissance aux classes 1 et 2, s'opposent
- \* aux variables « anciens professeurs », « collège urbain », « femmes » et « travail en équipe », associées à celle qui produira les classes 3, 4 puis 5.



**Tableau 5 : LA CDH**

Ainsi l'ancienneté professionnelle, le milieu de l'établissement, le sexe et le travail en équipe sont associés aux représentations, ce qui va être abordé plus en détail.

#### 1.3.2.1.1. « Adaptation à l'imprévu » (classe 1)...

... ou la représentation que le sujet a de lui-même dans l'évolution de son rapport à l'imprévu en situation professionnelle

Cette classe traite du soi professionnel :

*« je me sens beaucoup plus libérée au niveau des contenus, parce que j'ai aussi plusieurs approches de la même chose ».*

Elle présente un professeur de collègue qui s'appuie sur ses souvenirs d'élève :

*« le collègue apprend énormément à gérer ces problèmes-là, petit collègue, petite structure, problèmes qui en fait touchent », et « ce que j'avais vécu au collège, parfois, je m'ennuyais mortellement, et donc c'est vrai que j'essaie d'y être vraiment attentive ».*

Elle traite aussi de l'évolution de la gestion des imprévus. Il n'y a pas de savoir disponible :

*« la connaissance et la gestion de la relation et de la communication, je crois que ça ne fait pas assez partie de la **formation** »,*

mais l'enseignant a évolué (au niveau des représentations) et pris de la distance par rapport à la gestion des imprévus :

*« en même temps je suis extrêmement exigeante, et souvent ils ne sont pas contents, mais ce n'est pas dramatique. Ça, c'est ce que j'ai appris au fil des ans ».*

De plus cette classe recense trois types d'imprévus, vécus parfois comme des problèmes :

\* imprévus contextuels : *« pour cet après-midi, ce qui n'est pas prévu dans le plan de travail, c'est tout ce qui est administratif, et ça c'est une difficulté du travail de prof principal »*

\* imprévus didactiques : *« je crois que ma plus grande part d'imprévu, elle vient du manque de synchronisme entre les uns et les autres »*

\* imprévus pédagogiques : *« l'imprévu, c'est un peu l'implication dans un projet et un petit peu la vie de la classe ».*

Ces dimensions rejoignent et confirment les observations de la phase 1 de cette étape de la recherche.

Les citations retranscrites ici, et extraites des discours associés aux classes, ont été prononcées par des sujets différents, y compris les jeunes professeurs, même si les discours du sujet 8 et ceux des sujets âgés de 46-50 ans se rapprochent le plus de ce profil tendanciel. Ce sont en effet, nous

l'avons dit, des classes de discours et non de sujets. Elles témoignent d'une mise en perspective du soi professionnel construit en relation avec l'évolution de la gestion des imprévus.

### 1.3.2.1.2. « Rapport affectif à l'imprévu» (classe 2)..

... ou l'image de soi dans son rapport à l'idéal professionnel

La classe 2 rassemble les discours sur des aspects affectifs :

- ce qui pose problème et qui implique au plan relationnel : *« ce sont des gamins qui ne supportent pas d'être remis en cause, enfin, ceux qui me posent le plus de problèmes»* ,
- mais aussi au plan didactique : *« quand il y a une question qui te met sur une voie et que ça n'intéresse que celui qui la pose et moi, et que les autres attendent, et que tu as envie quand même de lui prouver par un raisonnement quelque chose à celui qui a dit ça...»* .

Sont rangés là aussi les discours sur les conseils à donner à un débutant, et sur l'image de soi (concept de soi personnel) en liaison avec le contexte professionnel, ainsi que l'implication affective :

*« Pour moi, gérer ces problèmes en classe, en temps réel, on n'a pas prévu, c'est surfer sur une vague... faire comprendre et puis essayer d'amener les choses beaucoup plus sereinement, le problème là-dedans, c'est que ça casse la distance»* .

Egalement les discours sur l'idéal professionnel qui se dessine par rapport aux représentations sociales<sup>32</sup> que l'enseignant a du professeur, et à la place qu'il accorde à la prise en compte de l'intérêt dans l'éducation :

*« l'enseignant idéal pour moi, c'est celui qui intéresse les élèves, quand il entre, c'est avec l'envie d'intéresser les élèves; (...et plus loin) intéressant les élèves dans son cours, leur fait développer d'autres choses»* .

Mais la « réalité résiste» et l'idéal peut connaître des renoncements : *« ce vers quoi j'aimerais tendre, non, ce sont des choses auxquelles j'ai renoncé parce que je n'avais pas le sentiment de réussir»* .

Les mots associés aux classes et les discours des classes dressent un profil-type dont se rapprochent le plus les discours des :

- sujets 4, agrégé, et 7 (ordre décroissant des X2), et des sujets âgés de 25-30 ans,
- nouveaux professeurs, et des enseignants de collège rural,
- hommes,
- enseignants ne travaillant pas en équipe,
- enseignants de Physique-Mathématiques et de Lettres Modernes,

---

<sup>32</sup> Représentations sociales et non professionnelles, car le sujet parle ici des professeurs qu'il a connus en tant qu'élèves.

- personnes engagées sur le plan associatif.

Il est intéressant de remarquer que les nouveaux professeurs activent l'image de soi face à l'imprévu, et que les hommes (dans cet échantillon) sont représentatifs de ce rapport affectif à l'imprévu. D'autre part, l'absence de travail en équipe ne permet ni entraide ni recul face aux imprévus.

### 1.3.2.1.3. « Adaptation du projet » (classe 3)...

... ou les modifications du cadre de l'action en phase interactive<sup>33</sup>

Cette classe rassemble les discours sur le déroulement du cours par rapport aux prévisions : le projet peut être modifié dans l'action pour des problèmes de temps :

*« on se rend compte qu'en fait il fallait penser au double du temps (...), en tenant compte des élèves plus lents » .*

L'enseignant a d'ailleurs souvent l'impression de perdre du temps. Il doit prendre des décisions rapides durant le cours sur les plans didactique et pédagogique (notamment relationnel) :

*« quand je prévois un cours, il arrive quasiment tout le temps que je ne suive pas ce que j'avais prévu (...), parce que l'heure passe très vite, à cause de toutes ces histoires de mise au calme, d'organisation matérielle » .*

Les notes prises sur le déroulement du cours (après-cours) lui permettent de le modifier (phase postactive), et de construire son expérience.

Là aussi, les mots associés aux classes et les discours des classes dressent un profil-type dont se rapprochent le plus les discours des :

- sujets 1 et 2 (ordre décroissant des X2),
- sujets âgés de 40-45 ans,
- anciens professeurs, de collège urbain,
- professeurs certifiés
- femmes,
- enseignants travaillant en équipe,
- enseignants de Lettres Classiques, Lettres Occitan,
- personnes engagées à la fois sur le plan associatif et pédagogique.

De toute évidence, l'ancienneté professionnelle joue un rôle important pendant la phase interactive de la planification, et le travail en équipe semble

---

<sup>33</sup> **La planification**, "organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons" est une activité centrale de l'enseignant(e), inhérente à sa fonction, et se déroule spontanément, mentalement. Elle comporte des phases **préactive** et **postactive**, distinctes de la phase **interactive** de l'enseignement. "L'action inclut les pensées et décisions interactives. La planification du cours (préaction) est fondue entre deux leçons en fonction des leçons qui précèdent (régulation postactive)" (TOCHON, 1993:71-72).

représenter une aide précieuse en la matière. Les modifications du projet, vécues parfois comme des difficultés, permettent de jouer sur le temps. De plus les disciplines littéraires, qu'il s'agisse de classes difficiles (sujet 1), ou qu'elles soient conçues comme une communication (sujet 2), paraissent plus sensibles aux modifications du cadre de l'action.

#### 1.3.2.1.4. « Préparation réflexive et contextualisée» (classe 4)... ... ou la contextualisation de la planification

Cette classe traite de la préparation : dans les grandes lignes, ou très structurée, elle s'avère d'une grande souplesse. Elle porte sur les objectifs, les supports, les activités en fonction du programme et des objectifs :

*« je sais à peu près ce que je veux faire passer, j'ai mes documents, et ensuite ma préparation est assez élastique pour pouvoir gérer en fonction des fluctuations» .*

Elle s'enrichit de la réflexion de l'après-cours :

*« il y a des choses que je ne garde pas, ou que je marque, soit pour le cours suivant, soit pour un autre moment, ou l'année d'après par exemple» .*

Les discours sur le déroulement du cours montrent un enseignant à la fois contextualisé et contextualisant :

*« il vaut mieux partir d'eux, et alors, c'est vrai que là, c'est en fonction de ce qu'ils disent, que je construis le plan de la leçon» .*

De ce profil tendanciel brossé par les mots et les discours associés aux classes, se rapprochent le plus les discours des :

- sujets 6, 3 et 5 (ordre décroissant des X2),
- enseignants âgés de 40-45 ans et de plus de 50 ans
- anciens professeurs
- PEGC,
- enseignants d'histoire.

Contrairement à la classe précédente, les modifications du projet ne sont pas ici vécues comme des difficultés. De toute évidence là aussi, l'ancienneté professionnelle joue un rôle important pour prévoir les moindres détails et revenir sur la préparation à l'issue du cours. Là encore la discipline exerce une influence sur le type de réponse à apporter.

#### 1.3.2.1.5. « Rapport au travail» (classe 5)... ... ou le sujet contextualisé-contextualisant

Les discours de la classe 5 concernent le rapport au travail des élèves de la classe, du groupe :

*« tout le monde ne travaille pas au même rythme » ; « des leaders dans la classe, qui, ce jour-là, n'ont pas envie de travailler »,*  
mais aussi du professeur qui fait preuve de capacité d'adaptation face à un imprévu :

*« on peut aussi se tromper, et c'est parfois en faisant le cours-même que je me dis : 'il vaut mieux ne pas le faire comme ça' ; à ce moment-là, je change »,*

et il doit « faire avec » :

*« ils avaient le même rythme de travail en fait, tandis que là c'est complètement différent et il faut faire avec ».*

Les discours traitent aussi de l'expérience construite ou en construction :

*« ne jamais rester sur des acquis, toujours aller plus loin, se dépasser »,*

ainsi que du soi professionnel :

*« ce que j'ai acquis à travers les années, et puis les discussions, la formation professionnelle, c'est la capacité de savoir où je me situais par rapport aux élèves ».*

Ils abordent aussi des aspects de la personne, l'image de soi :

*« peut-être parce que j'ai moins d'anxiété personnelle par rapport à moi-même, je sais exactement ce que je peux tolérer des élèves, ce que je ne peux pas tolérer et ce que je peux exiger d'eux ».*

L'enseignant est conscient des contraintes qu'il impose aux élèves, qui lui sont imposées par la situation, ou qu'il s'impose lui-même :

*« C'est vrai qu'à un moment, il y a un choix qui doit être fait, et même à regret, je le fais, à ce moment-là de l'année ».*

Le profil tendanciel de la classe 5 concerne les discours :

- des sujets 5, 8, 7, (ordre décroissant des X2)
- des anciens professeurs, PEGC et certifiés,
- des enseignants non engagés sur le plan pédagogique ou associatif,
- des femmes,
- des enseignants d'Histoire, et de Lettres modernes.

Avec l'ancienneté se construisent l'expérience et le soi professionnel, et la relation avec l'image de soi permet de mesurer le chemin parcouru.

Nous présentons ci-après le tableau de la CDH complète :



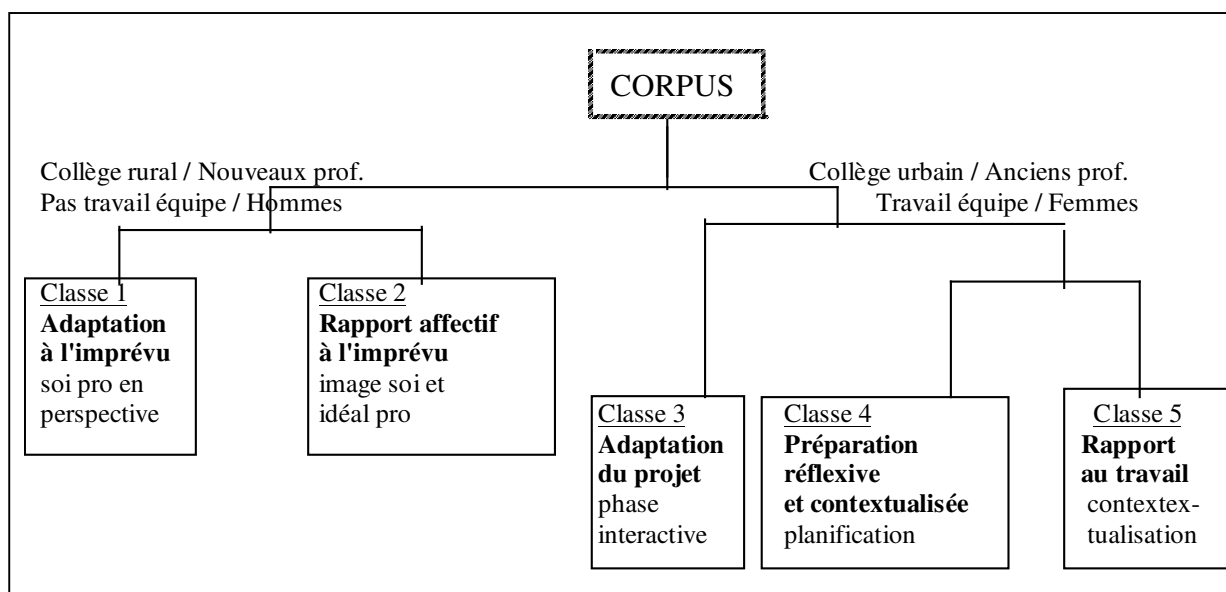


Tableau 6 : LA CDH

### 1.3.2.2. Les principes organisateurs de la représentations (AFC)

Nous emploierons la métaphore des points cardinaux pour repérer les pôles, les classes et les variables, et le sigle C1, C2, etc. pour identifier les classes sur les plans factoriels.

#### 1.3.2.2.1. Le mode de gestion

Le premier facteur distingue le mode de gestion de l'imprévu, avec le pôle **gestion affective** à l'est et le pôle **gestion médiatisée** à l'ouest:

\* à l'est donc, le rapport affectif à l'imprévu (classe 2), qui s'exprime dans l'échange, l'écoute, la compréhension, avec les rubriques illustratives de l'image de soi, de l'idéal professionnel, des conseils aux débutants, et à un degré moindre du soi professionnel

\* à l'ouest, la contextualisation de la préparation (classe 4) qui s'exprime dans le travail, la préparation, les méthodes, l'utile, avec la rubrique illustrative du déroulement du cours.

Un peu comme si, face à l'imprévu, c'était la personne, chez le professionnel, qui surgissait, avec toute son affectivité, la préparation constituant une médiation.

Les classes 1 « Adaptation à l'imprévu », 3 « Adaptation du projet » et 5 « Rapport au travail », restent neutres sur ce facteur, car les discours montrent, pour la première un certain recul par rapport à la gestion des imprévus, et pour les deux autres une adaptation en situation.

✕ A l'examen des variables illustratives émerge une hypothèse : les nouveaux professeurs entretiennent une relation affective à l'imprévu, et leur identité professionnelle, non encore ancrée dans une longue expérience, se construit

dans le rapport image de soi - discipline ; à l'inverse, l'expérience des anciens professeurs leur permet de médiatiser leur rapport à l'imprévu (planification).

Nous reproduisons ci-dessous le plan factoriel présentant les deux premiers facteurs.

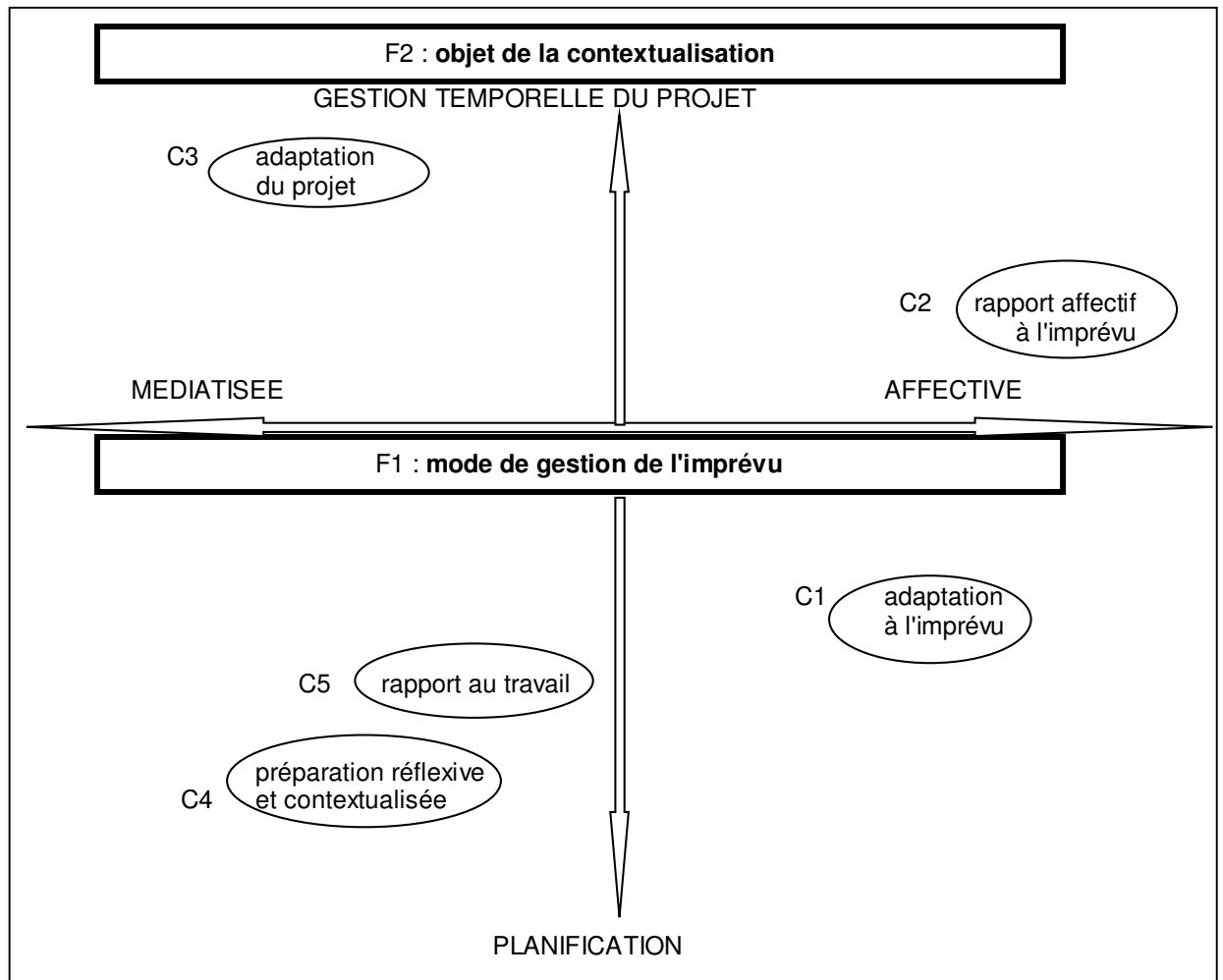


FIGURE 7  
L'AFC : FACTEURS 1 ET 2

#### 1.3.2.2.2. L'objet de la contextualisation

Le deuxième facteur introduit une distinction dans la gestion médiatisée des imprévus et précise l'objet de la contextualisation :

- \* au nord, la **gestion temporelle du projet** pendant l'heure de cours (classe 3), par la prise de décisions destinées à éviter les pertes de temps ou au contraire à prendre du temps pour ce qui est important (phase interactive),
- \* au sud, la **planification** (classe 4) avec la préparation, les objectifs clairs, la démarche commune pendant le cours, l'année : contextualisation en amont (préactive) et en aval du cours (postactive).

Deux classes ne prononcent pas sur ce facteur : la classe 1, centrée sur le soi professionnel, et la classe 5, pour qui l'objet et le sujet de la contextualisation est l'enseignant lui-même, s'adaptant aux diverses situations (« *il faut faire avec* »). Quant à la classe 2, elle est bien sûr en conflit sur ce facteur, puisque ses discours traitent d'une gestion affective.

✕ L'examen des variables et des rubriques illustratives suggère là aussi une hypothèse d'explication : la focalisation sur la gestion temporelle ou sur la planification est liée à l'enseignement de la discipline concernée (ici respectivement Lettres-Occitan et Mathématique-Physique), conçu par les sujets comme une communication pour la première, comme la réalisation des objectifs fixés pour la deuxième.

### 1.3.2.2.3. L'implication professionnelle

Le troisième facteur différencie l'implication professionnelle :

- \* au nord, la **distance affective** qui permet d'atteindre une certaine maîtrise dans la gestion des imprévus (classe 1, « adaptation à l'imprévu », et à un moindre degré classe 5, « rapport au travail »), par la médiation des règles établies et de la parole (mais sur le plan scolaire),
- \* au sud, une **affectivité professionnelle**, si l'on peut dire : une affectivité (préférences, désir d'amélioration : classe 2 « rapport affectif à l'imprévu ») exprimée dans le cadre de la planification (classe 4, « préparation réflexive et contextualisée »).

La classe 3 ne se prononce pas sur ce facteur, les discours qu'elle rassemble ne se plaçant pas sur le plan de l'affectivité mais de la contextualisation en actes.

✕ Le petit nombre de sujets ici concernés et le caractère exploratoire de cette étape de découverte ne permettent, nous en avons bien conscience, que de formuler des propositions à éprouver. Ainsi la position des variables illustratives autoriserait peut-être des hypothèses qui rappellent les recherches sur les phases de carrière (HUBERMAN, 1989). Les anciens professeurs (46-50 ans, et plus de 50 ans) semblent puiser dans leur expérience professionnelle, un peu comme dans une bibliothèque, un « répertoire » (P. PERRENOUD, 1999), pour adopter des attitudes différentes face à la gestion des imprévus : ceux de 46-50 ans, qui se situent dans la phase de distance affective, après celle de remise en question - diversification, médiatisent leur gestion de l'imprévu, tandis que ceux de plus de 50 ans qui achèvent leur carrière professionnelle (phase de désengagement, ici serein, et non amer), expriment leur affectivité à travers les choix d'activités, les désirs d'améliorations, mais dans le cadre du

programme. Cependant, nous le répétons, le nombre de sujets appelle surtout à la prudence.

Voici à présent le plan factoriel, avec les facteurs 1 et 3 :

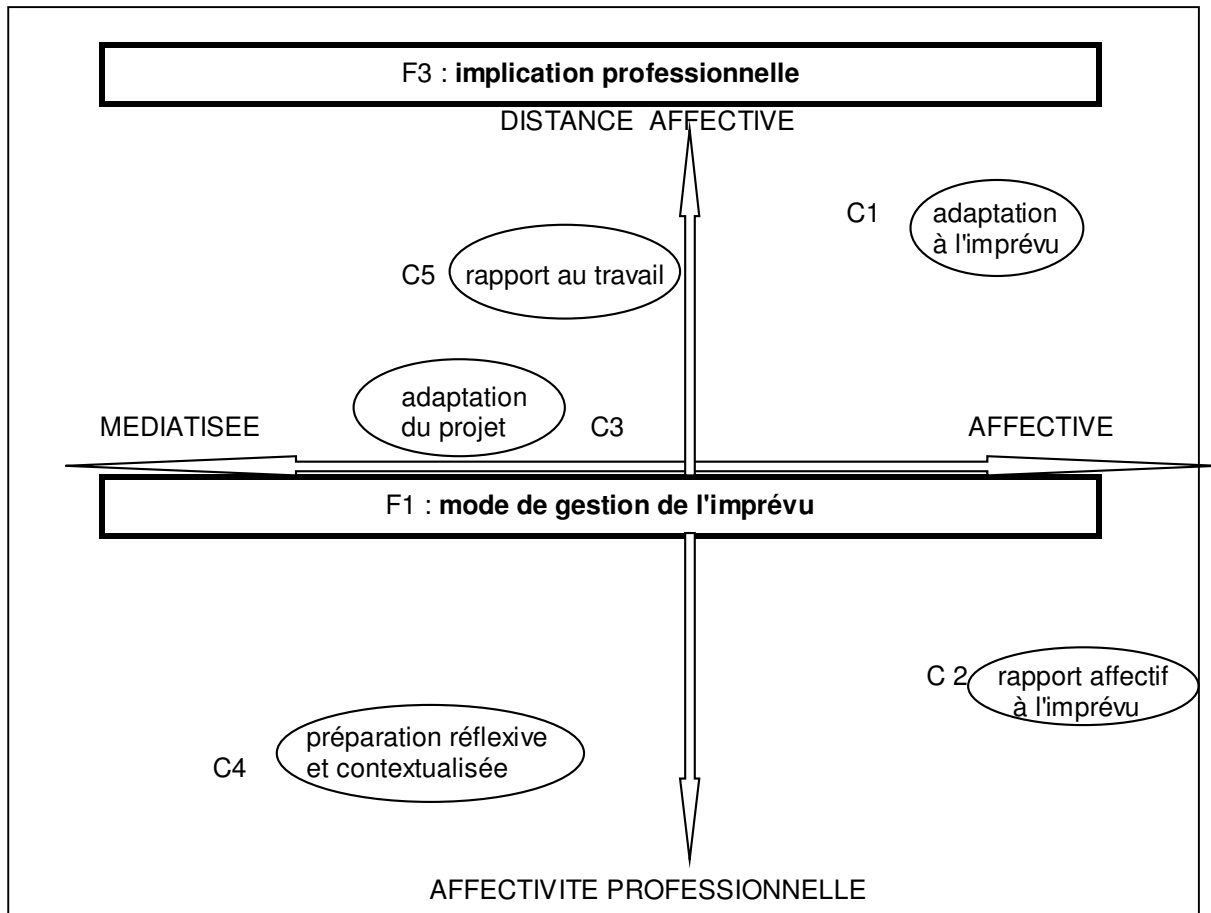


FIGURE 8 :  
**L' AFC : FACTEURS 1 ET 3**

La présentation de ces résultats se terminera par une remarque sur une rubrique illustrative importante pour le thème de la recherche :

Le « **soi professionnel** » participe à la fois de la gestion affective des imprévus (facteur 1, contribution : 682), caractéristique des débuts dans la profession (25-30 ans), et de la distance affective dans l'implication professionnelle (facteur 3, contribution : 631), caractéristique d'une « maturité professionnelle », si l'on peut dire (catégorie des 46-50 ans).

La construction du soi professionnel, en liaison avec l'image de soi, l'affectivité, et l'idéal professionnel, serait ainsi associée à la gestion des imprévus.

Les résultats de l'analyse informatisée permettent donc de constater des divergences de conception de la gestion des imprévus, ancrées dans des profils et des contextes professionnels.

De plus, il apparaît que l'image de soi participe de la situation professionnelle, pour les nouveaux professeurs, tandis que pour les anciens elle témoigne de l'expérience construite, en particulier à la faveur des imprévus.

A l'issue de l'étape de découverte, nous pouvons :

- conclure à l'existence de la gestion de l'imprévu dans les conduites de classe comme objet représentationnel, polymorphe, constituant un enjeu identitaire pour ce groupe d'enseignants de collège (MOLINER, 1993); de plus, étant spécifique au champ des activités professionnelles, elle est également un objet de représentations professionnelles (BATAILLE et al., 1997),
- soutenir l'hypothèse qu'il existe des divergences de conception de la gestion des imprévus, et qu'elles sont associées à l'ancienneté professionnelle, au milieu de l'établissement, au statut et à la discipline, ainsi qu'au sexe et à l'âge
- soutenir que l'image de soi intervient dans la sphère professionnelle : chez les nouveaux professeurs en particulier, en liaison avec l'idéal professionnel, mais aussi chez les anciens dans leur rapport à l'imprévu
- constater que le soi professionnel est associé à l'image de soi, à l'idéal professionnel et à la gestion de l'imprévu.

En effet, si « *le Système des Activités Professionnelles correspond aux activités liées au travail présentant une certaine autonomie par rapport aux autres domaines de vie du fait des interactions particulières qui se nouent entre un contexte de travail et des pratiques, des identités, des représentations professionnelles dans un espace-temps spécifique* » (BLIN, 1997:62), il est cependant perméable à l'intrusion de l'image de soi (sous-structure du soi personnel, L'ECUYER, 1978) et de l'affectivité face à l'imprévu.

L'imprévu, en déstabilisant la personne de l'enseignant, semblerait l'obliger à puiser, pour s'y adapter, dans sa « *bibliothèque de comportements* », son « *répertoire* »; « *son propre savoir d'expérience* »<sup>34</sup>, dans ses ressources

<sup>34</sup> La première expression est de B. ZIMMERMAN, 1993, cité par LACROUX dans sa note de recherche, 1994 ; les deux suivantes sont de P. PERRENOUD (1999).

personnelles, puis professionnelles peut-être lorsque l'expérience s'accroît. Avec en « point de mire » un idéal professionnel qui évoluerait au fil des expériences.

*C'est que « l'interaction avec les élèves impose une mouvance adaptative qui implique la possibilité de bifurquer à tout moment, de modifier ses visées initiales... » (TOCHON, 1989 : 31). Si P. PERRENOUD ou P. WOODS, à la suite de C. LEVY-STRAUSS, parlent de « bricolage », L. SATO (1995)<sup>35</sup>, en appliquant le concept de représentations sociales à la psychologie du travail, parle d'actions adaptatives qui modifient le travail planifié sans le redéfinir : elles relèvent ainsi de la création, de l'invention.*

Ainsi l'imprévu, par les conceptions et les gestions différentes dont il est l'objet, et par son association à l'image de soi, pourrait éclairer la construction de l'identité professionnelle. La deuxième étape de la recherche va s'attacher à en comprendre les modalités.

#### 1.4. CONDENSATION DE LA PROBLEMATIQUE

A la fin de cette étape de découverte destinée en particulier à repérer les processus à l'œuvre dans la gestion des imprévus, il est apparu nécessaire à la fois de revoir certaines propositions d'explication, et d'explorer de nouvelles pistes, dans un mouvement « inductivo-hypothético-déductif en spirales »<sup>36</sup>.

Le tableau ci-après présente de façon synthétique les principaux points mis en évidence à ce moment de la recherche (dont certains éléments sont à retravailler dans l'étape de révision). Il présente également des éléments dont il est fait l'hypothèse qu'ils permettraient peut-être d'atteindre à une meilleure compréhension des processus à l'œuvre dans ce « faire avec » l'imprévu, qui semble une composante de la situation pédagogique au quotidien et dont P. PERRENOUD (1999 : 124) considère qu'il est inscrit dans la structure même du métier de professeur : *« la seule chose véritablement étonnante et déstabilisante serait que les choses se passent exactement comme prévu ».*

---

<sup>35</sup> Connaissance de l'ouvrier et théorie des représentations sociales. In : WANDERLEY CODO, JOSE JACKSON COELHO SAMPAIO (Ed.). (1995), **Souffrance psychique dans les organisations, santé mentale et travail** (p 55), traduction amicale d'E. CHAMON.

<sup>36</sup> Rappelons que nous avons fait part, en début de chapitre, de quelque réticence concernant cette expression.

Points mis en évidence	Éléments à reprendre	Autres pistes à explorer
Imprévu, objet de RP 3 dimensions	Divergences 3 dimensions	Evolution de la représentation
Contexte	contexte objectif (milieu) contexte subjectif	Zone collègue / académie Identification, explication (des imprévus)
Ancienneté	professionnelle	dans le collègue âge niveau universitaire
Préparation	Degré de structuration	Prévisions / déroulement pendant séance
Participation au Travail en équipe	Degré d'engagement	Discipline / collègue Formation continue
Engagement	Engagement associatif Engagement pédagogique	Engagement politique / syndical / développt perso
Implication professionnelle et affective	professionnelle	Modèle S/R/C Psychosociale Repères personnels Motivation choix métier
Processus d'attribution	interne, externe	Interaction (contextualisation)
Image de soi	Expression personnelle des sujets	Rôle dans la situation pro
Identité professionnelle : Soi pro et idéal pro	Expression personnelle des sujets	Plusieurs dimensions Items à choisir

**Tableau 9 : vers l'enquête par questionnaire**

Ainsi le croisement méthodologique —approche quantitative après l'approche qualitative— peut permettre de repérer sur un échantillon plus conséquent

- d'une part les « *principes organisateurs qui régulent les rapports symboliques* » entre acteurs sociaux (A. CLEMENCE et W. DOISE, 1994 : 122),
- et d'autre part les ancrages multiples qui interviennent dans le processus représentationnel,

mais aussi de préciser

- le lien entre sphère psychosociale et sphère professionnelle,
- et les facteurs en jeu dans la construction des représentations professionnelles.

## 2. LA DEUXIEME ETAPE DE LA RECHERCHE : L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

Avant de présenter la constitution de l'outil qui a permis le recueil des données, il importe de préciser les choix méthodologiques qui ont pesé dans sa construction.

### 2.1. LES CHOIX METHODOLOGIQUES

S'agissant de vérifier et d'élargir les conclusions auxquelles les entretiens et observations directes de l'étape exploratoire ont abouti, le questionnaire a paru la meilleure technique, dans la mesure où il autorisait leur mise à l'épreuve sur un grand nombre d'enseignants. En effet « *Le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs, etc.* » (J-C. ABRIC, 1994 : 62). Toutefois l'auteur, après avoir attiré l'attention sur les limites de cette technique (standardisation pouvant éliminer les propres interrogations du sujet<sup>37</sup>), précise qu'il est possible d'en réduire l'impact par « *l'utilisation de questions plus ouvertes, proposant à l'enquêté un large éventail de réponses (...). Pour l'étude des représentations, le questionnaire devrait donc être conçu de telle façon qu'il permette et qu'il valorise l'activité de la personne interrogée* ». C'est ce que nous avons cherché à faire en variant les types de questions et leur forme, ce qui sera présenté plus loin.

Pour tenter d'assurer la fiabilité des données recueillies, nous avons essayé de respecter dans la mesure du possible la plupart des neuf phases décrites par J-P. POURTOIS et H. DESMET (1988). Les deux phases qui nous ont posé le plus de difficultés ont été, à l'orée de cette deuxième étape, le choix des variables hypothétiques (dépendant des attentes et hypothèses de l'enquêteur, « validité de construct ») et, à l'issue, la vérification de la fidélité et de la validité des données.

Ces variables hypothétiques, provenant « *des principes de la connaissance commune (épistémologie populaire), (... et) de réseaux de relations établis antérieurement, qui constituent le corps de connaissances du domaine investigué (théories, systèmes, modèles, etc.)* » ne peuvent être saisies directement, et donc qu'inférées ou construites à partir de données

---

<sup>37</sup> J-C. ABRIC rappelle que P. BOURDIEU et al. (1986) ont même souligné la dynamique du questionnement qui « *peut amener n'importe qui à répondre n'importe quoi, même à la question la plus irréaliste ou la moins pertinente pour lui-même* » (p 62-63)



observables devenant ainsi les indicateurs de ces variables hypothétiques (J-P. POURTOIS et H. DESMET, 1988 :160). Nous avons pour ce faire repéré dans les entretiens des éléments qui nous semblaient correspondre aux modèles de référence de l'identité et de l'implication sociales et professionnelles, ainsi que des éléments dont notre implication de praticienne nous donnait l'intuition qu'ils pouvaient jouer un rôle dans les représentations de l'imprévu et de sa gestion. Le choix fut fait de conserver un éventail large d'items, qui, pris isolément ne semblaient peut-être pas très significatifs, mais dont il était fait l'hypothèse qu'ils pouvaient, selon la configuration qu'ils présenteraient, se révéler signifiants.

Quant à la vérification de la fiabilité et de la validité des données nous pensons pouvoir prétendre ici à :

- une validité de contenu, dans la mesure où le questionnaire a été établi à partir des entretiens réalisés auprès d'enseignants afin de recueillir les items essentiels (première étape de la recherche),
- une validité théorique, au moins partielle, eu égard aux modèles de référence, comme indiqué ci-dessus.

De plus, nous avons voulu tester la fidélité de notre questionnaire auprès de deux enseignants<sup>38</sup> (le nombre certes était très modeste, mais leur concours précieux). Furent ainsi vérifiés le temps de passation (de 1/2h à 3/4h environ), ainsi que la compréhension des termes utilisés et des items proposés.

## 2.2. LA DEMARCHE DE RECHERCHE

Avant de présenter les procédures d'opérationnalisation qui ont présidé à la construction du questionnaire, nous souhaitons aborder les finalités que nous lui avons assignées, expliquer nos choix quant au mode de recueil des données et présenter le logiciel qui a servi à les traiter dans le temps de reconstruction de la première matrice du questionnaire, puis dans celui des analyses bidimensionnelles. En effet ce questionnaire était destiné, nous l'avons déjà dit, certes à éprouver les hypothèses issues de la première étape de la recherche, mais aussi à approfondir des pistes ouvertes par les entretiens.

Conçu en partie de manière « hypothético-inductive », il a ainsi nécessité, au début du traitement des données et en fonction des premiers résultats, une réduction du nombre de modalités, un remaniement des variables, et l'exploration de certaines pistes par construction de ce que nous avons appelé

---

<sup>38</sup> Une première enseignante a repéré certaines difficultés (questions ambiguës, par exemple sur les imprévus : « *quand je répons, je ne sais pas si je répons oui, c'est un imprévu, ou oui, ça m'arrive* », ou sur les points forts, pour lesquels nous avons ajouté l'échelle d'appréciation « *plutôt oui / tout à fait* », pour ne pas perdre de réponses par modestie), nous avons recueilli ses critiques sans lui donner d'explication ; puis, après correction, la même enseignante a de nouveau rempli le questionnaire, ainsi qu'un autre professeur à titre de contrôle.

des « variables synthétiques », ce qui sera précisé dans la présentation du traitement des données.

Mais également de conception « hypothético-déductive », il avait pour fonction de vérifier et de préciser ou d'infirmer certaines hypothèses qui avaient nourri sa conception.

### **2.2.1. les finalités de l'enquête par questionnaire**

Les finalités de cette recherche étaient de décrire et de comprendre les processus à l'œuvre dans la gestion de l'imprévu. Il s'agissait, non de chercher les « meilleurs » comportements, par exemple pour les prescrire, mais de connaître et de comprendre ce qui se fait dans les classes<sup>39</sup>, à partir des réponses à un questionnaire, c'est-à-dire à partir de pratiques déclarées. Il est donc plus juste d'écrire : connaître et comprendre ce que pensent faire les enseignants dans leurs classes. Cela étant, les réponses sont interprétées dans le cadre d'une lecture théorique, ce n'est donc pas, de toute façon, la réalité que nous cherchons à atteindre là, mais **une** réalité **reconstruite** à travers les représentations des enseignants<sup>40</sup>, que nous espérons approcher.

La formulation des questions est volontairement restée proche « du terrain » pour que les praticiens se reconnaissent dans les questions abordées et que les représentations puissent s'exprimer. Ainsi, le questionnaire a été essentiellement élaboré à partir des entretiens et des observations effectuées dans les classes (première étape de la recherche), et les propositions de réponses à cocher sont des extraits de ces entretiens. Le champ de la recherche était constitué par les aspects pédagogiques de la conduite de la classe, et non par les aspects didactiques, même si certaines questions les abordent.

Les objectifs du questionnaire sont d'identifier sur un plus grand nombre de sujets :

- \* les événements que les enseignants considèrent ou non comme des imprévus, et surtout les groupes qui les identifient ou non comme tels
- \* les sens qu'ils leur attribuent
- \* les modalités de gestion qu'ils choisissent
- \* le rôle de l'image de soi, du soi professionnel, de l'idéal professionnel, de l'implication professionnelle, mais aussi psychosociale, dans la perception et la gestion des imprévus.

---

<sup>39</sup> Comprendre peut aussi permettre de réfléchir à la formation, non pour recommander telles ou telles conduites, mais pour proposer des aides à la lecture de (et à la réflexion sur) ses propres pratiques.

<sup>40</sup> Leur réalité, telle qu'ils la perçoivent à un moment donné de leur cursus professionnel, et telle qu'ils peuvent l'exprimer à travers leurs choix d'items proposés par le questionnaire, puisque ce n'est pas leur propre parole qui a été recueillie, excepté dans les questions ouvertes.

### 2.2.2. le mode de recueil des données

Pour éviter un écueil inhérent aux enquêtes par questionnaire, à savoir un grand nombre d'envois pour un petit nombre de retours, il avait été choisi en premier lieu un mode d'« administration directe »<sup>41</sup> lors de réunions d'enseignants volontaires pour participer à la recherche. De plus, pour éviter les biais dus à la seule diffusion des questionnaires par l'Institution, les modalités de recueil des données ont été diversifiées : nous avons eu effectivement recours à l'Institution (chefs d'établissement) mais aussi à des collègues qui se chargeaient de tout organiser sur le terrain. Il s'agissait à la fois de limiter les risques de non-retour par négligence ou baisse de motivation, et de prendre la mesure de l'évolution de la collecte des données. Le contact direct avec les enseignants nous semblait propice à l'implication des personnes dans ce travail et permettait d'observer leurs réactions vis à vis du questionnaire<sup>42</sup>.

Cependant les contraintes de temps ont imposé de moduler la procédure et de trouver des variantes efficaces, dont on lira la description ci-dessous, comme le dépôt de questionnaires dans les collèges après rencontre avec le principal, ou tout de même l'envoi postal après contact téléphonique avec des collègues (documents en annexe<sup>43</sup>).

De façon à clarifier le « contrat » de communication, nous précisions notre identité d'enseignante-étudiante, l'objet de la recherche, pourquoi cet établissement<sup>44</sup>, ou pourquoi ce mode de collecte des données (dans ou hors Institution), et garantissons l'anonymat des personnes et des établissements, pour que « *la situation d'enquête (ne soit pas) appréhendée comme une situation officielle de perquisition* » (F. DE SINGLY, 1992 : 77). Puis nous nous engageons à envoyer aux collègues qui en feraient la demande en fin de questionnaire, la synthèse des résultats, ce qui a été fait en mars 2000.

#### ➤ La procédure générale

Deux voies donc ont été choisies en premier lieu, le recueil des données dans l'Institution ou hors Institution.

---

<sup>41</sup> Le questionnaire "est dit 'd'administration directe' lorsque le répondant le remplit lui-même. Le questionnaire lui est alors remis en main propre par un enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles, ou adressé indirectement par la poste ou par tout autre moyen" (R. QUIVY, L. Van CAMPENHOUDT, 1988 : 182).

<sup>42</sup> Implication est à entendre bien sûr ici au sens où l'on « s'implique », sens d'engagement.

Nous nous permettons par ailleurs de préciser que de très nombreux enseignants ont dit que ce questionnaire parlait de ce qu'ils vivaient, et qu'ils se reconnaissaient là. C'était justement l'objectif du choix de la formulation, de façon que puissent jouer les représentations (validité apparente, DELHOMME, MEYER, 1997).

<sup>43</sup> Etait alors jointe une lettre explicative (placée en annexe, avec la lettre au chef d'établissement).

<sup>44</sup> Collège urbain, rural, par exemple, mais aussi concomitance des hasards du téléphone, de l'accord du principal et de la volonté des enseignants de participer à la recherche.

- Passage par l'Institution : la procédure retenue consistait en une réunion d'une heure organisée par le chef d'établissement<sup>45</sup>, durant laquelle était rapidement présentée la recherche. Puis les collègues remplissaient le questionnaire. Nous pouvions de cette façon répondre aux questions éventuelles et repartir avec la collecte des données. Il est arrivé cependant deux fois que des enseignants n'aient pas le temps de finir avant la sonnerie et proposent d'expédier par la poste leur travail, ce qui fut effectivement fait. Ainsi ont été recueillis 10 questionnaires sur 3 établissements dans l'académie de Toulouse-Midi-Pyrénées. et 20 questionnaires sur 2 établissements dans celle de Bordeaux-Aquitaine.
- Recueil hors Institution : la procédure choisie ici consistait à demander à des collègues, « personnes ressources »<sup>46</sup>, d'organiser une réunion informelle hors établissement (pour ne pas passer par le chef d'établissement) avec des collègues volontaires<sup>47</sup>. Après une rapide présentation de la recherche, les questionnaires étaient là aussi remplis et tout de suite récupérés. 14 questionnaires pour 2 établissements dans l'académie de Toulouse.

➤ Le recours à des variantes

Une première variante a consisté, dans l'académie de Toulouse, à contacter le chef d'établissement puis, avec son accord, à venir présenter aux enseignants la recherche lors d'une récréation et à leur laisser des questionnaires à nous retourner ou à déposer au secrétariat. 17 questionnaires sur 6 établissements ont été collectés de la sorte.

Une autre variante a été d'envoyer ou de déposer auprès du principal, toujours après contact téléphonique, des questionnaires qu'il se chargeait de proposer à des collègues : 24 questionnaires sur 6 établissements (académie de Toulouse).

Dernière variante enfin, l'envoi de questionnaires à des « collègues ressources » (contactés grâce au réseau), qui se chargeaient de les proposer autour d'eux et de nous les retourner : 9 questionnaires pour 5 établissements dans l'académie de Toulouse, et 14 pour 3 établissements dans celle de Bordeaux.

---

<sup>45</sup> Après un premier contact téléphonique, le questionnaire était présenté (avec une lettre d'introduction signée de notre directeur de recherche, Michel BATAILLE) au chef d'établissement qui se réservait explicitement le droit d'en rester là ou de donner suite (aucun refus constaté). Il effectuait un sondage auprès des enseignants puis organisait la réunion si le quota minimum que j'avais fixé, 2 ou 3 enseignants, était atteint. Aucun principal n'a assisté à la réunion.

<sup>46</sup> Collègues pour la majorité desquelles les coordonnées avaient été indiquées par d'autres collègues, connaissances de connaissances (« réseau ») : nous ne les connaissions donc pas.

<sup>47</sup> Aux lieu et moment qui leur convenaient, dans la mesure où nous pouvions les y rejoindre. Exercer à temps partiel cette année-là fut alors d'un grand secours, et les trajets souvent longs pour sillonner l'académie, mais c'était la contrainte choisie pour éviter les attentes infructueuses de retours de questionnaires.

➤ Le cas particulier de l'académie de Bordeaux

En plus des 5 établissements ci-dessus mentionnés, une procédure apparemment mixte s'est mise en place. Il s'est agi de passations de questionnaires de type « hors Institution » par l'intermédiaire de « collègues ressources » mais lors de réunions sur les lieux d'exercice, sans que nous l'ayons décidé au préalable<sup>48</sup>. Nous sommes venue présenter la recherche et faire passer les questionnaires sans avoir eu à soumettre au préalable le questionnaire au chef d'établissement. Ainsi, bien que recueillies dans le collège, les données l'ont été en évitant un éventuel biais lié à la diffusion par le chef d'établissement. 39 questionnaires sur 4 établissements ont ainsi pu être collectés.

145 questionnaires ont été retenus, sur les 147 recueillis (2 ont dû être éliminés, l'un pour un trop grand nombre de réponses manquantes ou inexploitable, l'autre pour erreur sur la discipline). L'intervention directe sur le lieu de travail, soit par l'intermédiaire du chef d'établissement soit par celui de collègues, a donc été plus productive sur l'académie de Bordeaux (59 questionnaires recueillis de la sorte), comme sur celle de Toulouse<sup>49</sup>, si l'on prend en compte la variante « présentation à la récréation (contact direct) et retour des questionnaires au secrétariat ou par la poste » (41 questionnaires). Cependant, les 59 questionnaires de Bordeaux-Aquitaine ont été collectés en une semaine sur 6 établissements<sup>50</sup>, tandis que les 41 de Toulouse - Midi-Pyrénées l'ont été en 4 mois sur 11 collèges, ce qui explique la nécessité de choisir d'autres modes de recueil des données<sup>51</sup>.

Au total 49% des données représentent 9 établissements en une semaine pour Bordeaux-Aquitaine, alors que 51% des données sont constituées par 22 établissements sur Toulouse - Midi-Pyrénées.

La fiabilité des données nous semble dès lors assurée par le grand nombre de collègues sur le même établissement dans un cas, et dans l'autre par le grand nombre d'établissements contactés.

---

<sup>48</sup> Le collègue contacté par téléphone parlait autour de lui de la recherche que nous lui avons présentée (même présentation que dans la lettre explicative), proposait aux collègues intéressés une réunion dans l'établissement pour plus de facilité, et en informait simplement son principal, sans préciser le nom des participants. Ce n'est qu'à ce moment-là que nous entrions en contact avec le chef d'établissement, à la fois par correction et pour le remercier de nous accueillir, mais la plupart du temps sans le rencontrer. Ce qui explique le classement "hors Institution" qui est fait de la collecte des données dans ces collèges, les enseignants eux-mêmes s'étant sentis libres par rapport à leur principal quant à leur participation à la recherche.

<sup>49</sup> Comparativement, le dépôt de questionnaires dans l'établissement a été nettement moins fructueux dans la mesure où seulement un tiers environ des questionnaires laissés dans l'établissement étaient recueillis.

<sup>50</sup> Certes la collecte des données dut être concentrée dans le temps, pour des raisons de faisabilité (vacances de printemps), mais pour le laps de temps concerné, elle fut très fructueuse.

<sup>51</sup> Une autre explication tient à la différence entre les deux académies, celle de Toulouse étant une académie plus rurale.

### 2.2.3. les outils de traitement des données

Deux logiciels de traitement informatique des données ont été utilisés, à des moments différents de la recherche, et avec assignation de fonctions différentes.

#### 2.2.3.1. Dans un premier temps Statview

Pour analyser les données issues du questionnaire, nous avons utilisé en premier lieu le logiciel Statview. Parmi les nombreuses opérations que ce logiciel propose, nous avons retenu celles susceptibles de traiter les variables nominales, à savoir les analyses unidimensionnelles (distributions de fréquence pour chaque variable : tris à plat), et les analyses bidimensionnelles (tableaux de contingence entre deux variables, calculés selon la métrique du  $X^2$  : tris croisés).

##### ➤ Les tris à plat

Les calculs de distributions en fréquences ont permis de déterminer les variables et les modalités consensuelles (accord ou rejet) que nous avons ainsi pu éliminer des données<sup>52</sup>, puisque c'est la variabilité qui est ici recherchée. Cela a abouti à la simplification de la matrice du questionnaire par la réduction du nombre de variables et de modalités.

De plus, lorsqu'il était demandé aux sujets plusieurs choix, il a été possible grâce aux tris à plat de décider de ne conserver, suivant les variables, que le premier choix ou bien les deux premiers.

Les tris à plat ont permis une première connaissance de l'échantillon.

##### ➤ Les tris croisés

Le test du  $\chi^2$  vérifie l'indépendance entre deux variables nominales ou met en évidence la liaison qui existe entre elles, ce qui conduit à accepter ou rejeter l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) selon laquelle les différences entre les réponses sont dues au hasard. Cependant la liaison statistique établie ne correspond en rien à un lien de cause à effet, elle n'indique pas le sens de la dépendance. Le logiciel Statview utilise, pour calculer la valeur du  $\chi^2$ , la formule générale suivante<sup>53</sup> :

$$X^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E} \quad \text{avec } O = \text{valeurs observées} \\ \text{et } E = \text{valeur attendue par case}$$

<sup>52</sup> Il en est rendu compte dans la description de l'échantillon.

<sup>53</sup> A noter que lorsque la variable comporte seulement deux modalités, le logiciel utilise une autre formule où

$$X^2 = \frac{N[|AD-BC| - N/2]^2}{(A+B)(C+D)(A+C)(B+D)}$$

avec A = valeur observée ligne 1 colonne 1, B = valeur observée ligne 1 colonne 2,

C = valeur observée ligne 2 colonne 1, D = valeur observée ligne 2 colonne 2, et N = total général.

Il propose à l'intention du chercheur un résumé statistique de la liaison indiquant la valeur du  $X^2$ , le degré de liberté et le seuil d'acceptation ou rejet de  $H_0$ . Il précise enfin les valeurs critiques par case (le  $z$ ) — contributions a posteriori de chaque modalité à la liaison, autrement dit le  $z$  indique la force de la contribution de chacune des modalités<sup>54</sup>. Ainsi de façon générale, un seuil acceptable pour le chercheur suffit à rejeter  $H_0$ . Cependant, il arrive que les effectifs rassemblés sur certaines variables ne soient pas très importants ou que les variables avec lesquelles on souhaite les croiser aient un nombre important de modalités. Il devient alors nécessaire de prêter une attention plus modulée, nous semble-t-il, aux effectifs théoriques et à la valeur du  $z$ , pour ne pas accepter  $H_0$  alors qu'il n'y a peut-être pas indépendance. Le seuil habituellement retenu par les chercheurs en Sciences Humaines est de 5%, et c'est celui que nous avons adopté. Nous avons toutefois opéré certaines exceptions pour des variables qui pouvaient constituer des éléments explicatifs certes ténus, mais signifiants pour notre problématique. Ceci en particulier pour des variables concernant un petit nombre de sujets, comme par exemple l'engagement politique ou le statut de MA ou encore les nouveaux professeurs : il s'agit de pistes qui nous paraissent intéressantes car porteuses de sens, et nous les avons donc conservées, mais en les signalant bien sûr chaque fois<sup>55</sup>.

Dans le temps de description de l'échantillon, les tris croisés ont aidé à repérer les liaisons statistiques qui allaient favoriser la procédure de construction de variables synthétiques, que ce soit pour les variables « autour du soi »<sup>56</sup>, après le traitement thématique non informatisé (voir infra), ou pour celles du soi professionnel (questions fermées : les « points forts » que l'enseignant se reconnaît). Ces variables synthétiques, plus précises parce que plus condensées, ont été construites de la manière suivante : croisement entre variables du même thème<sup>57</sup>, repérage des liaisons fortes, construction des deux modalités « oui » et « non » par décompte des réponses des sujets aux deux variables selon le schéma suivant :

---

<sup>54</sup> Selon la table de FAVERGE (citée par BEAUFILS, 1996), à partir de  $z=2,6$  on passe à .009, soit 9 risques sur 1000 de se tromper en affirmant que  $H_0$  est fausse.

<sup>55</sup> De même lorsque le seuil était acceptable (égal ou inférieur à .05) mais que les effectifs théoriques par case étaient inférieurs à 5 (nombre insuffisant de personnes interrogées pour le nombre de modalités de ces variables), la liaison a été conservée comme une piste à confirmer ou infirmer dans une autre recherche.

<sup>56</sup> Lorsqu'il s'agira des questions ouvertes, nous parlerons, par commodité, des variables "autour du soi", bien qu'elles abordent, en plus de l'image de soi et du soi professionnel, l'idéal professionnel (l'image idéale de soi en tant que professionnel dans l'avenir), et les motivations de choix du métier.

<sup>57</sup> Points forts - points forts / image de soi - image de soi, voire image de soi - image de soi professionnelle.

Réponses aux deux variables ⇒	Répartition dans la modalité de la variable synthétique
oui - oui	oui
oui - non	non
non - non	non

**Tableau 10 : Construction de variables synthétiques**

Puis, les analyses bidimensionnelles ont indiqué les variables liées, nous permettant, grâce aux repères théoriques, de construire du sens.

### 2.2.3.2. Dans un deuxième temps : ALCESTE

Nous avons ensuite eu recours au logiciel ALCESTE, déjà présenté dans la démarche d'analyse des entretiens, de façon à obtenir une exploration multidimensionnelle des questions abordées.

La CDH associe aux classes des modalités différentes des variables, et l'AFC fait apparaître sur les plans factoriels l'opposition qui existe entre les modalités. Nous pensons, avec A. PIASER (1998 : 126), que la prise en compte des différences d'association entre modalités à l'intérieur d'une même classe ou sur un même facteur permet, à travers la lecture des profils de classe et de la constitution des facteurs, l'approche des représentations des sujets : « *La création d'un vocabulaire spécifique pour l'exploitation des données, sa traduction en variables constituées de modalités discrètes nous appartient en propre mais les possibilités d'association entre ces modalités sont dictées par les réponses fournies à nos questionnaires* ».

### 2.2.3.3. Le traitement des questions ouvertes

Il s'agit des questions « autour du soi », pour lesquelles les sujets avaient à construire leurs réponses :

- \* image de soi
- \* soi professionnel (par rapport aux collègues, aux supérieurs, aux élèves)
- \* idéal professionnel (image idéale de soi en tant que professionnel)
- \* motivations du choix du métier d'enseignant.

Suivant les questions, il était demandé de 1 à 5 mots pour se définir de façon personnelle (image de soi) ou professionnelle (soi professionnel), quelques mots ou plus pour préciser ses motivations de choix (ou non choix) du métier d'enseignant et l'enseignant que l'on aimerait devenir (idéal professionnel).



Avant d'expliciter le traitement que nous avons opéré sur les données ainsi collectées, nous souhaitons indiquer ici un traitement différent, utilisé par des chercheurs confirmés sur des données somme toute assez similaires.

P. DELHOMME et T. MEYER (1997)<sup>58</sup> rapportent que OYSERMAN et MARKUS (1990), dans leur étude des soi possibles des délinquants, ont recueilli par questions ouvertes leurs données (trois caractéristiques de soi-même sur trois plans : le soi attendu, le soi redouté, le soi espéré) et les ont soumises à deux opérations.

Dans un premier temps ils ont réalisé une analyse de contenu par catégories pré-construites, afin d'obtenir une grille de classement des domaines, que nous schématisons par le tableau suivant :

Domaines \ Dimensions	Soi attendu	Soi redouté	Soi espéré
études et formation			
vie sociale et relationnelle			
carrière			
conditions matérielles de vie			
caractéristiques personnelles morales et physiques			

**Tableau 11 : grille de classement des domaines**  
(recherche OYSERMAN ET MARKUS , 1990)

Puis, une fois les propositions classées, des juges ont évalué l'orientation de la proposition (négative = -3 ; positive = +3).

Dans nos données, le soi possible est constitué par l'image idéale de soi dans l'avenir (« quel enseignant souhaiteriez-vous être un jour ») et concerne donc le « soi espéré », mais dans le domaine de la « carrière », pour reprendre les termes des auteurs.

Nos données ont été recueillies de façon inverse, nous semble-t-il, puisqu'il était précisé aux participants les deux domaines de description (plans personnel et professionnel) et des dimensions différentes de celles de la recherche décrite ci-dessus. Notre intention en effet n'était pas la même que celle d'OYSERMAN et MARKUS, mais plutôt d'approcher des thèmes appartenant aux mondes des individus de notre échantillon. Les catégories de ces thèmes ne seraient donc pas pré-construites, mais issues du terrain, et plus que leur valence positive ou négative, ce qui nous intéressait, c'étaient les « sèmes » de référence susceptibles de les résumer.

Nous n'avons pas choisi de traitement informatisé, car la variété des termes proposés par les sujets était telle que nous n'aurions obtenu qu'une caricature

---

<sup>58</sup> DELHOMME, P., MEYER, T. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale*. Paris : Armand Colin, 223 p.

et non de grandes tendances. En effet l'analyse de fréquence opérée en premier lieu pour les termes concernant l'image de soi (en annexe) nous a conduite à envisager une autre procédure.

Ainsi, sur les 431 mots proposés par les sujets, 208 étaient différents, les 223 autres comme « saupoudrés » : à titre d'exemple, seuls trois mots étaient repris 5 fois, six mots 6 fois, et quatre mots 7 fois, la plus grande fréquence (15) ne concernant qu'un mot (voir en annexe).

Aussi, pour ne pas perdre la richesse des synonymes, mais certes au risque de la polysémie, avons-nous retenu une procédure « manuelle » de classement thématique<sup>59</sup>, longue, ardue, avec le dictionnaire pour compagnon de route.

Il a cependant ensuite été organisé un groupe témoin de vérification. Ce groupe a été partagé en deux sous-groupes<sup>60</sup> auxquels ont été confiés les mots par grande question (ordre alphabétique) et les thèmes de classement retenus pour chacune des questions. Nous avons considéré notre classement comme pertinent dès lors que l'un des deux groupes avait proposé le même, et comme discutable lorsque les deux groupes s'accordaient sur un classement différent. Lorsque les trois classements différaient, nous les avons généralement discutés : nous pouvons indiquer ici que la plupart des termes ont été classés de la même manière, et renvoyons le lecteur à l'annexe dans laquelle nous nous expliquons des différences d'analyse. Cette procédure de « reproduction indépendante » nous semble assurer une certaine « constance interne » à notre interprétation (J-P. POURTOIS et H. DESMET, 1988 : 121).

Pour l'image de soi donc, comme pour le soi et l'idéal professionnels ainsi que pour les motivations de choix du métier, nous avons regroupé peu à peu les termes des sujets de façon à constituer des catégories de mots (ou de motivations). Cependant plusieurs mots proposés par un même sujet en réponse à la même question peuvent relever d'une même catégorie ou de catégories différentes. La réponse d'un même sujet peut ainsi être rattachée à plusieurs catégories : il s'agit donc d'un classement de termes proposés et non de sujets.

Pour l'ensemble des trois premières questions citées ci-dessus, les 1194 termes proposés par les sujets ont été classés en 17 catégories que nous expliciterons dans la partie consacrée aux résultats.

---

<sup>59</sup> Procédure de classement thématique "ascendant", par rapprochement de termes de sens voisin jusqu'à constitution de groupes relativement homogènes, puis rattachement des termes plus ambigus, laissés de côté, à ces grands groupes de sens.

<sup>60</sup> Le premier sous-groupe réunissait deux enseignants de français, et le deuxième trois non enseignants : un professionnel des hôpitaux (manipulateur en radiologie), une employée de la petite enfance (crèche) et une étudiante en histoire de l'art. La procédure de vérification et les résultats commentés sont présentés en annexe.

Nous pensons par cette procédure avoir dégagé des « *mondes lexicaux* »<sup>61</sup> des enseignants qui ont renseigné les trois dernières questions ouvertes.

#### **2.2.4. En préalable à la présentation du questionnaire**

Avant de présenter le questionnaire et la façon dont nous avons opérationnalisé les différents concepts et notions développés dans la partie théorique et sur lesquels s'appuie cette recherche, nous souhaitons apporter un éclairage sur l'organisation de cette présentation.

La restitution d'un travail de recherche nécessite une mise à plat de ce qui l'a nourri, et l'écriture scientifique, linéaire, ne peut toujours rendre compte de l'imbrication des concepts. Aussi devons-nous bien reconnaître qu'il a fallu opérer des découpages souvent arbitraires. En effet, la recherche de traces des représentations et le repérage de l'implication, « *élément énergétique du S.A.P.* » (C. JAQUET-MIAS, 1997)<sup>62</sup>, et de leurs ancrages dans les contextes d'exercice par exemple, obligent à travailler à l'intersection d'éléments souvent très enchevêtrés.

Ainsi nous distinguerons, par exemple parmi les variables socio-biographiques de la vie psychosociale ou de la vie professionnelle, entre les variables déterminantes et celles de comportement qui peuvent témoigner de l'implication du sujet.

De même, éléments de l'implication, les repères pour la réflexion, comme les repères les plus utiles pour le quotidien, sont présentés en deux colonnes sans intitulé, pour ne pas influencer les sujets. Pour chacune d'elles il est demandé d'exercer son choix. Ces colonnes distinguent, parmi les repères, des éléments professionnels, c'est-à-dire appartenant explicitement à la sphère professionnelle, et des éléments plus personnels, intéressant davantage la personne de l'enseignant, sa vie hors contexte professionnel<sup>63</sup>, mais dont il est fait l'hypothèse qu'ils peuvent influencer sur la situation professionnelle.

De même encore, les explications des imprévus comme les sentiments éprouvés lors d'imprévus, ont été placés dans le questionnaire proposé aux enseignants dans la partie consacrée aux représentations des pratiques (imprévus), alors que nous les étudions comme faisant partie de l'implication professionnelle (dimensions sens et contrôle, C. JAQUET-MIAS, 1997, 1998).

Il n'est certes pas aisé de rendre compte ici d'enchevêtrements effectifs, inhérents à la complexité des phénomènes étudiés, ou construits pour l'exigence de communication aux sujets, et la présentation du questionnaire devra donc suivre une autre logique que celle du produit que les participants ont eu à remplir.

---

<sup>61</sup> Le terme est emprunté à M. REINERT (1990), dans sa présentation du logiciel ALCESTE.

<sup>62</sup> Ou "*référentiel pour articuler le sociétal et le cognitif*" (M-L. ROUQUETTE, intervention en séminaire du laboratoire R.E.P.E.R.E., 2000).

<sup>63</sup> Nous parlerons de repères professionnels et de repères personnels.

Le questionnaire proposé aux sujets (en annexe) comportait trois grandes parties<sup>64</sup> :

- \* les données socio-biographiques visant à recueillir des éléments de l'identité et de l'implication psychosociales ; cette partie comportait des questions fermées et deux questions ouvertes,
- \* ensuite l'implication, le soi et l'idéal professionnels, qui formaient une partie constituée également de questions fermées et de deux questions ouvertes,
- \* enfin les représentations des pratiques, qu'il s'agisse de la planification (prévisions et déroulement de la séance par rapport aux prévisions) ou des imprévus : identification, gestion, explication et sentiments éprouvés

Nous allons à présent en rendre compte à travers l'opérationnalisation de l'identité et l'implication tant psychosociales que professionnelles, et de la partie consacrée aux imprévus.

---

<sup>64</sup> Ces grandes parties, ici présentées de façon distincte pour le lecteur, dans un souci de clarification, ne sont pas aussi systématisées dans le questionnaire, par souci d'intelligibilité pour les participants. Ainsi les questions sur les explications données aux imprévus (le sens) et celles sur les sentiments éprouvés face aux imprévus (de l'ordre du contrôle), relevant de l'implication professionnelle, sont présentées après celles sur les imprévus.

### 3. OPERATIONNALISATION

Cette partie du chapitre est conçue de façon à présenter conjointement l'**opérationnalisation** des notions utilisées dans cette recherche, et la forme de questions retenue<sup>65</sup>. Ainsi sont souvent indiquées les **explicitations théoriques du choix du type de question** pour la notion concernée<sup>66</sup>.

Il convient également de préciser que les recodages se sont effectués relativement à notre échantillon, c'est-à-dire selon les réponses apportées par ces participants-là. Mais il en va ainsi de toute recherche, la prudence sera donc de mise dans les interprétations.

#### 3.1. L'IDENTITE PSYCHOSOCIALE

L'identité psychosociale, conçue comme système de représentations de soi et de sentiments sur soi, est l'ensemble des caractéristiques par lesquelles la personne se définit sur un plan psychosocial ou même professionnel (P. TAP et al., 1997). Nous avons donc distingué, dans les variables socio-biographiques constituant le signalétique, entre vie sociale et vie professionnelle.

Nous avons placé là aussi la question sur l'image de soi, car « *prise en un sens plus large, l'identité pourrait être assimilée à la représentation unificatrice de l'être, à l'image de soi, au 'concept de soi'. Mais, dans la mesure où elle est liée à des pratiques sociales, à un ancrage et même à un enracinement culturel, l'identité est souvent limitée à l'image de soi liée aux significations et aux œuvres collectives, aux filiations et aux appartenances groupales ou catégorielles* » (P. TAP et al., 1997 : 186).

##### 3.1.1. Profil psychosocial

###### 3.1.1.1. variables socio-biographiques de la vie psychosociale

\* le sexe, l'âge, la situation familiale (couple ou seul, enfants)

L'âge, saisi en nombres entiers, a ensuite été recodé en cinq catégories de façon à obtenir deux groupes plus équilibrés parmi les plus âgés.

\* le milieu social d'origine (profession des parents), saisi d'après les catégories de l'INSEE, puis selon un regroupement de catégories.

---

<sup>65</sup> Ne seront la plupart du temps reproduits ici que de brefs extraits des longues séries d'items ; le lecteur pourra se reporter au questionnaire complet placé en annexe. A noter que dans les questions à choix multiples (type « cafétéria »), souvent associés à un classement de façon à donner plus de liberté aux sujets et à augmenter « *les chances d'obtenir des réponses plus personnelles* » et à diminuer les contraintes de la situation d'enquête (F. DE SINGLY, 1992 : 74), seuls les deux premiers choix ont été retenus, et seulement pour la partie descriptive (raisons de faisabilité).

<sup>66</sup> Le livre de J-P. POURTOIS et H. DESMET, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (1988), a servi de référence pour les dénominations des types de questions.

### 3.1.1.2. traces de l'implication psychosociale

Pour repérer d'éventuelles traces de l'implication psychosociale dans la sphère professionnelle, nous avons effectué un regroupement de variables en trois dimensions : les motivations du « choix du métier » d'enseignant (représentation sociale), l'engagement psychosocial (variable de comportement) et les repères personnels (au plan des opinions).

#### 3.1.1.2.1. les motivations du « choix du métier » d'enseignant (représentation sociale)

Ce sont les motivations personnelles d'entrée dans la profession qui permettent de repérer des traces de la représentation que les futurs enseignants de l'époque pouvaient avoir du métier d'enseignant. Il s'agit de représentations sociales donc dans notre problématique, qui peuvent encore agir dans la sphère professionnelle (M. HUBERMAN, 1989).

Il s'agissait d'une question ouverte destinée à recueillir l'expression même des sujets :

(Question 12)

<b>Choix du métier d'enseignant :</b>
Avez-vous choisi de devenir enseignant ?      0 oui      0 non
Si oui, pourquoi ? .....
Si non, qu'est-ce qui a fait que vous l'êtes aujourd'hui ?

Le traitement de cette question a été le même que pour les autres questions ouvertes.

#### 3.1.1.2.2. l'engagement psychosocial

Participation et degré d'engagement

- \* engagement associatif local
- \* engagement politique
- \* engagement dans des démarches de développement personnel

Une remarque s'impose sur la présentation de cette variable dans le questionnaire<sup>67</sup>, présentation que nous reproduisons ci-après :

au milieu de cette liste étaient insérés deux éléments que nous considérons comme partie prenante de l'implication professionnelle, en tant que celle-ci s'ancre dans des variables socio-biographiques de comportement : l'engagement pédagogique et l'engagement syndical, que nous citons infra dans le profil professionnel.

<sup>67</sup> De plus était glissé un item sur le sport, à titre de distracteur, qui n'a pas été étudié, sinon pour constater que les enseignants participant à cette recherche sont plutôt sportifs (52%)...

Cette question était donc présentée sous la forme d'un choix dichotomique (oui/non) associé à une échelle d'appréciation du degré d'engagement :

(Question 4, reproduite intégralement)

**Participation aux mouvements associatifs :**  
Pouvez-vous préciser si vous participez aux associations suivantes, et dans l'affirmative, votre degré d'engagement, sur une échelle entre important (noté I) et nul (noté N) ?

**Exemples :**  
engagement très important → I|x!\_!|x!N ← participation sans engagement  
I!\_!x!x!\_!N  
↙ ↘  
engagement                      engagement  
plutôt important                  peu important

- syndicat	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- mouvement pédagogique (précisez :.....)	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- mouvement associatif local	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- parti politique	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- développement personnel	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- sport	0 oui	0 non	I!_!_!_!_!N
- autre (précisez) : .....			I!_!_!_!_!N

Si les questions sur la participation<sup>68</sup> aux syndicats, aux mouvements associatifs, pédagogiques et aux partis politiques ont été dans l'ensemble renseignées, celle sur le développement personnel l'a été relativement moins, ce qui laisse penser que ces démarches sont assez peu connues.

Il a été construit une variable de l'engagement à partir de la mesure effectuée à l'aide de l'échelle à quatre degrés (de très important à nul). L'objectif était de repérer une éventuelle liaison avec d'autres variables de la sphère professionnelle, notamment autour des situations imprévues. Cette variable a été reconstruite, selon le cas, à trois modalités, « engagé », « modéré » ou « non engagé » pour l'engagement syndical, pédagogique, associatif, ou à deux modalités, « engagé » ou « non engagé » pour l'engagement politique, et le développement personnel<sup>69</sup>. En effet, une réponse « participation : oui » mais « engagement peu important » ou « nul » sur les questions concernant les partis politiques ou les démarches de développement

<sup>68</sup> Il s'agissait de répondre à ces questions par oui ou non : 94% à 98% des enseignants ont répondu à celles sur les syndicats, les mouvements associatifs, les mouvements pédagogiques, 91% à celle sur les partis politiques et seulement 82% à celle sur le développement personnel.

<sup>69</sup> Les sujets qui ont coché "oui" sans préciser le degré d'engagement, ont été comptés comme "non engagés". Deux modalités : "engagé" (très important, important, peu important, nul) / "non engagé" (non participation, participation sans précision du degré d'engagement). Trois modalités : "engagé" (très important, important) / "modéré" (peu important, nul)- / "non engagé" (non participation, participation sans précision du degré d'engagement).

personnel a été considérée comme dénotant cependant le sentiment d'un certain engagement<sup>70</sup>.

### 3.1.1.2.3. les repères personnels

Il s'agit d'éléments liés à l'identité psychosociale, intéressant a priori plus la vie personnelle<sup>71</sup> que professionnelle de l'enseignant, sa vie hors contexte professionnel, mais dont il était fait l'hypothèse qu'ils pouvaient influencer sur la situation professionnelle.

Ils étaient proposés aux enseignants en regard des repères professionnels, en une question de type « cafétéria » avec classement. Et comme les repères professionnels, ils se déclinaient en repères pour la réflexion et repères utiles pour le quotidien (voir infra « repères professionnels »).

### 3.1.2. L'image de soi

Selon la conception du Soi organisé sous forme de réseau associatif (D. MARTINOT, 1995, cite ANDERSON, 1982 et BOWER et GILLIGAN, 1979)<sup>72</sup>, les traits caractérisant le mieux le Soi seraient les plus rapidement activés (ici les connaissances génériques sur le Soi, de nature sémantique<sup>73</sup>). Si ce modèle apparaît problématique dans la mesure où le Soi n'est pas une structure cognitive nécessairement unique comme le considèrent KILHSTROM et al. (1988), toutefois pour KILHSTROM et CANTOR (1984) « *le concept de Soi est défini par les nœuds qui sont plus ou moins directement liés au nœud qui représente le Soi. (...). Ainsi, dans le processus de jugement sur Soi, seuls les nœuds fortement et directement associés au concept de Soi sont automatiquement activés, alors que les autres exigent, pour devenir actifs, au moins certains traitements attentionnels* » (D. MARTINOT, 1995 : 80). Mais quels que soient les nœuds activés ici, ce qui importait pour la recherche, c'était de recueillir une perception du sujet par lui-même.

Il a été choisi à cette fin une question demandant une « réponse multiple spontanée ». Ce type de question relève d'une méthode auto-descriptive, et non d'une technique d'inférence<sup>74</sup>. En effet « *les mêmes phénomènes de*

---

<sup>70</sup> Il est d'ailleurs intéressant, à cet égard, de noter qu'aucun sujet n'a coché "engagement nul" pour le développement personnel.

<sup>71</sup> Ces repères dits "personnels" par commodité (distinction par rapport aux repères professionnels) sont en fait aussi psychosociaux, comme les connaissances en psychologie ou en conduite de groupe, la capacité à la communication ou les lectures, mais également, par exemple, pour ce qui est des souvenirs en tant qu'élève, construits dans l'interaction sociale.

<sup>72</sup> Dans ce paragraphe, les auteurs auxquels il est fait référence sont cités par D. MARTINOT, 1995.

<sup>73</sup> La question en effet ne portait pas sur des propositions de nature épisodique, enregistrées dans la mémoire autobiographique (D. MARTINOT, 1995 : 78).

<sup>74</sup> Les techniques d'inférence se fondent sur l'hypothèse que « *l'individu est incapable de fournir une description adéquate et objective de lui-même parce que trop fortement influencé par ses propres mécanismes de défense (COMBS et Snygg, 1959 ; (...) Ziller, 1973)* » (L'ECUYER, 1978 :103). Il faut donc recourir aux techniques d'inférence pour « *obtenir une image objective, directe et réaliste du concept de soi* ».



*distorsions, de sélections perceptuelles*» pouvant être retrouvés dans les deux techniques, la préférence a été accordée là à la méthode auto-descriptive dont le « véritable mérite (est de) donner accès au vécu expérimentiel de l'individu, à ses perceptions vitales de lui-même telles que vécues et ressenties par lui », sachant que même une auto-description inconsciemment déformée<sup>75</sup> « n'en représente pas moins la perception que l'individu a de lui-même, son concept de soi » (L'ECUYER, 1978 : 105-106). De plus nous cherchions à recueillir la façon dont l'individu se perçoit, dans une approche « phénoménale » de l'identité « psychosociale ».

Nous ajouterons que la question ouverte proposée aux participants pour leur demander de se définir eux-mêmes arrivait à la fin de la première page intitulée « vous personnellement », de façon que le sujet soit déjà dans une dynamique de réflexion sur son identité<sup>76</sup>. Voici la formulation choisie :

(Question 5)

<p><i>Pouvez-vous dire quelque chose de plus sur vous-même ?</i> <i>Sur le plan personnel, proposez 3 à 5 mots qui vous qualifient :</i></p>
--

Nous considérons donc que les sujets ont produit là des mots identitaires, très chargés affectivement et enracinés dans la pensée de fond, qui constituent des données permettant de « pénétrer dans l'univers de signification de la personne et la logique interne qui gouverne sa manière d'être et d'agir » (M. ZAVALLONI, C. LOUIS-GUERIN, 1988 : 176). Ils expriment des aspects sociaux et personnels du réel fixé dans la « mémoire émotionnelle » (affective, motivationnelle et en rapport avec l'action) et compatibles avec eux. Ils sont porteurs de cette prise de conscience de soi et des autres, de leur relation au monde, et traduisent au moins partiellement l'identité psychosociale des sujets.

---

A l'opposé, les méthodes auto-descriptives reposent sur l'hypothèse suivante : « si le concept de soi se réfère bien à la façon dont l'individu se perçoit, alors le seul véritable moyen de le connaître consiste à le demander au sujet lui-même (Bugental et Zelen, 1950 ; (...) L'Ecuyer, 1975 ; (...)). En conséquence l'auto-description constitue probablement le seul index valide d'exploration du concept de soi » (L'ECUYER, 1978 :103).

Ces deux types de techniques ne mesurant pas la même chose (« soi non phénoménal » pour les premières, « soi phénoménal » pour les secondes), elles peuvent être en fait complémentaires, selon les objectifs poursuivis. En ce qui nous concerne, travaillant sur le soi phénoménal, nous avons recouru aux méthodes auto-descriptives.

<sup>75</sup> Ou consciemment, comme cela s'est produit, à la fois pour l'image de soi et pour le soi professionnel par rapport aux supérieurs : les mots utilisés n'en traduisent pas moins le registre auquel se réfère l'individu.

<sup>76</sup> Demander des mots plutôt que des phrases correspondait à un critère de faisabilité pour les sujets (peu exigeant, rapide à remplir), surtout en tête du questionnaire : on n'est pas toujours enclin à s'étendre lorsqu'il reste les 9/10<sup>èmes</sup> du travail...

### 3.1.3. Profil professionnel

#### 3.1.3.1. variables socio-biographiques de la vie professionnelle

\* la discipline enseignée, le diplôme universitaire, le statut actuel, l'ancienneté professionnelle, l'ancienneté dans le collège

La variable diplôme universitaire a été recodée en trois modalités :

bac et 1<sup>er</sup> cycle universitaire / deuxième cycle (licence-maîtrise) / troisième cycle (DEA et doctorat, sachant qu'un seul enseignant de l'échantillon était concerné par ce diplôme-ci)

L'ancienneté professionnelle et l'ancienneté dans le collège ont été saisies comme l'âge en nombres entiers.

L'ancienneté professionnelle a ensuite été recodée en cinq catégories relativement équilibrées<sup>77</sup> de façon à affiner le plus possible l'interaction de ce facteur avec les autres, les anciens professeurs étant majoritaires dans l'échantillon.

Tableau 12 : ancienneté professionnelle

Catégories <sup>78</sup>	Tranches d'ancienneté pro	Pourcentage
Nouveau professeur (nvP)	1-5 ans	12%
Moyen-nouveau professeur (moynvP)	6-10 ans	14%
Moyen professeur (moyP)	11-20 ans	12%
Moyen-ancien professeur (moyancP)	21-30 ans	45%
Ancien professeur (ancP)	31-42 ans	17%

Quant à l'ancienneté dans le collège, la première année passée dans un établissement peut être considérée comme une transition entre les habitudes contractées, les représentations partagées dans le collège précédent<sup>79</sup> et celles à construire dans le nouveau collège. Il a donc été choisi, pour l'ancienneté dans le collège, un recodage permettant de faire apparaître cette particularité, recodage également en cinq catégories assez équilibrées.

Tableau 13 : ancienneté collège

Catégories	Tranches d'ancienneté collège	Pourcentage
Nouveau dans le collège (nvC)	1 an	22%
Moyen-nouveau dans collège (moynvC)	2-5 ans	18%
Moyen dans collège (moyC)	6-10 ans	18%
Moyen-ancien dans collège (moyancC)	11-20 ans	13%
Ancien dans collège (ancC)	21-33 ans	29%

<sup>77</sup> La proportion d'enseignants âgés, étant très importante, un grand groupe de 21-30 ans d'ancienneté professionnelle a été créé, pour limiter la dernière catégorie.

<sup>78</sup> Le codage est placé en annexe, mais pour les deux variables de l'ancienneté, le codage est ici aussi indiqué, dans la mesure où nous serons amenée à l'utiliser par commodité.

<sup>79</sup> Représentations sociales/ socioprofessionnelles, pour les professeurs en première année d'enseignement.

### 3.1.3.2. traces de l'implication professionnelle

\* la qualité de professeur principal, l'engagement syndical<sup>80</sup> et l'engagement pédagogique<sup>81</sup>, la participation au travail en équipe au niveau du collège ou des disciplines, la participation à la formation continue

Ces variables socio-biographiques comportementales sont susceptibles de moduler les représentations professionnelles et d'ancrer l'implication professionnelle.

Par le détail des questions posées aussi bien sur la formation continue que sur le travail en équipe, nous voulions repérer un lien avec l'identification et la gestion des imprévus, et avec la construction du soi professionnel, l'image de soi et l'idéal professionnel ; pour cela il était prévu de construire une variable de la participation pour ces deux rubriques.

*Participation à la formation continue* en trois modalités correspondant à une moyenne approximative sur deux ans : non participation (n : aucun stage), participation moyenne (p : 1 à 3 stages) et participation forte (fp : plus de 3 stages)<sup>82</sup>.

*Participation au travail en équipe au niveau du collège et participation au travail en équipe au niveau des disciplines* codées en deux modalités : oui, non. Les réponses aux questions correspondant à ces questions ont été retenues, après vérification<sup>83</sup>, pour la constitution de ces variables de la participation.

Il s'agissait d'une question dichotomique présentée ainsi (Question 11.) :

<b>Travail en équipe au collège :</b>			
<input type="radio"/> Non	<input type="radio"/> Oui :		
	<input type="radio"/> Au niveau du collège	<input type="radio"/> Au niveau des disciplines	
	Vous y participez ?		
	<input type="radio"/> oui	<input type="radio"/> non	
		<input type="radio"/> oui	<input type="radio"/> non

## 3.2. LE CONTEXTE D'EXERCICE PROFESSIONNEL

\* le classement du collège en ZEP, zone sensible ou « sans classement particulier », le milieu de l'établissement et l'académie d'origine, en tant que contexte de la vie professionnelle

<sup>80</sup> L'engagement syndical est conçu par certains chercheurs comme un "lieu mixte" (l'expression nous est suggérée par P. BOUYSSIERES) parce qu'il constitue pour des syndiqués un simple engagement social et pour d'autres une sorte d'assurance professionnelle. Il est toutefois ici considéré comme un ancrage possible de l'implication professionnelle en tant qu'il représente une force, certes à visibilité sociale, néanmoins essentiellement professionnelle, dotée de plus d'un projet éducatif et pédagogique qui transparaît dans les revues comme dans les revendications et prises de position par rapport aux divers projets de réforme, et dont il est fait l'hypothèse qu'il ne peut être sans répercussion plus ou moins grande sur la conduite de la classe proprement dite.

<sup>81</sup> La question sur l'engagement pédagogique et syndical a été présentée supra en même temps que les autres questions sur la participation aux associations et sur l'engagement.

<sup>82</sup> Six sujets ont coché oui à participation, mais ayant coché "aucun stage", ils ont été comptés en non participation.

<sup>83</sup> Constatation de liaisons significatives entre les variables "travail en équipe" et "travail en équipe au collège/ discipline" (.0001 pour chaque) ainsi que "travail en équipe" et "participation travail en équipe collège/ discipline" (.003 et .0004).

Au vu du pourcentage d'enseignants de l'échantillon exerçant dans les deux premières zones (19%), il a été reconstruit une variable ZEP-zone sensible (codée : ZEPs) pour rendre compte de la différence de situation avec les collèges dits sans classement particulier.

Pour leur simplifier la tâche, le milieu de leur établissement (rural ou urbain) n'a pas été demandé aux sujets mais a été établi à partir des documents de l'INSEE<sup>84</sup>. On a procédé de même, quoique plus rapidement, pour l'académie d'origine (notée « TMP » / « BxA » : Toulouse - Midi-Pyrénées, ou Bordeaux - Aquitaine).

### 3.3. L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE

#### 3.3.1. Les repères professionnels

Selon A.M. HUBERMAN (1986), les recherches sur les moyens qu'ont enseignants et cadres scolaires de savoir si leurs connaissances sont fiables ou valides ont situé le personnel scolaire au pôle subjectif d'une échelle de validation possible allant de **l'intuition personnelle** aux **données scientifiques**, en passant entre autres par le vécu antérieur, l'intuition et le vécu d'autres personnes, les traditions, normes et usages de l'établissement et les jugements des « experts ». « *L'expérience des collègues passe aussi par ce filtre personnel, en sorte qu'un praticien ne peut pas vraiment **transmettre** un renseignement ou un conseil important à un autre ; ils peuvent seulement **échanger** un vécu réciproque* » (A.M. HUBERMAN, 1986 : 154)<sup>85</sup>.

Ainsi, pour résoudre des problèmes ou modifier son enseignement, l'enseignant puise surtout dans son expérience ou celle de ses collègues, en particulier par l'échange de recettes qui élargissent « *son répertoire pédagogique, sa **boîte** à outils didactiques* ». Echange de recettes sur « *la base d'une validation subjective, pragmatique et ancrée dans le corps de métier* », par test intuitif préalable à l'utilisation en classe (A.M. HUBERMAN, 1986 : 156)<sup>86</sup>.

---

<sup>84</sup> Milieu rural ou urbain pour espace à dominante rurale ou urbaine, tel que redéfini par l'INSEE depuis 1996, c'est-à-dire qui prend en compte non plus le nombre d'habitants mais le nombre d'emplois dans la commune (seuil à 5000 emplois). Ainsi l'espace à dominante rurale est formé des communes rurales et des unités urbaines n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine : pôles ruraux et rural sous faible influence urbaine. Pour plus de précisions, voir *Nomenclatures et codes : Composition communale du zonage en aires urbaines*. INSEE.

<sup>85</sup> M. HUBERMAN précise que les enseignants, le personnel scolaire en général, ne sont pas les seuls professionnels à recourir à l'intuition et au vécu personnels ainsi qu'à ceux des collègues pour juger de la validité de leurs informations : le phénomène existe par exemple chez les hommes d'affaires (PFEFFER et SALANCIK, 1978), les agents de police (MANNING, 1977) ou même les chimistes et les physiciens (MITTROFF, 1974), ce qui écarte l'idée d'une déformation professionnelle (p 155).

<sup>86</sup> Et l'auteur de préciser encore que des phénomènes comparables existent chez les ingénieurs, juristes et les médecins (par exemple FRIEDLANDER, 1973).

Nous avons opérationnalisé les repères en deux dimensions : repères pour la réflexion et repères utiles au quotidien.

#### Repères pour la réflexion

Il s'agit des éléments auxquels se réfère l'enseignant pour réfléchir à ou sur ses pratiques, et ainsi « prendre du recul » pour résoudre des problèmes, infléchir son enseignement.

#### Repères utiles pour le quotidien

Contrairement aux précédents qui concernaient la réflexion, donc le recul par rapport à la pratique, nous appelons « repères utiles pour le quotidien » ceux auxquels se réfère l'enseignant pour mettre en œuvre sa pratique.

Ces repères étaient présentés dans le questionnaire avec les repères personnels (implication psychosociale), sous la forme de questions de type « cafétéria » associées à un classement<sup>87</sup>.

### **3.3.2. Le sens donné aux situations**

Placée dans le questionnaire à la suite de l'identification de situations comme imprévues, cette question se présentait sous la forme de mini-scénarios suivis de propositions d'explications à choisir et à classer. Ces explications, extraites des entretiens, mettent en jeu le processus d'attribution interne et externe, mais aussi des références à des processus d'interaction ou à des conceptions de la mission de l'enseignant.

Les mini-scénarios proposaient à l'explication des sujets un imprévu contextuel (tâches administratives), un imprévu didactique (notion trop difficile pour les élèves), et quatre imprévus pédagogiques (dont un relationnel : dysfonctionnement de la classe)<sup>88</sup>.

### **3.3.3. Le sentiment de contrôler la situation**

Enfin, le sentiment que l'individu peut avoir de contrôler ou non la situation, autre dimension de l'implication, peut être mis en cause par la confrontation à des imprévus. Une situation imprévue peut en effet, d'une certaine manière, être comparée à une situation de crise. J. BARUS-MICHEL, F. GIUST-DESPRAIRIES, et L. RIDEL (1996 : 48-49) repèrent pour toute crise un certain nombre de caractères communs, parmi lesquels nous intéressent particulièrement :

---

<sup>87</sup> Le lecteur se reportera au questionnaire en annexe pour la présentation des questions.

<sup>88</sup> Etant donnée la taille des questions autour des imprévus (explication, mais aussi identification et gestion, et même prévisions), elles ne sont pas reproduites ici et le lecteur est invité à les consulter en annexe.

- la dimension subjective (associée au sentiment de menace, à l'angoisse de perte du sentiment de contrôle),
- la rupture des unités et des dynamiques dans lesquelles se reconnaissent et fonctionnent les acteurs sociaux (rupture structurelle, rupture des équilibres, rupture de sens),
- la sidération imaginaire (sorte de paralysie de l'imaginaire, avec une évidence émotionnelle de la crise), liée « à la perte du sens, l'effacement du symbolique et au tassement sur un réel devenu indéchiffrable »,
- et l'indécidabilité (tout choix apparaît désespéré, avec risque de désintégration).

Les situations proposées dans le questionnaire s'apparentent plus à des situations critiques qu'à de véritables crises au sens défini par ces auteurs<sup>89</sup>. Toutefois, l'idée que « dans la crise, l'acteur voit son identité ébranlée » (p 31) incite ici à étudier la notion sur divers plans.

Le sentiment de contrôle a été décliné en une série de questions sur les sentiments éprouvés par l'enseignant dans deux types de situations imprévues : les unes concernant les relations dans la classe, et les autres le contenu du cours. Et les dimensions du modèle de M-L. ROUQUETTE, également utilisées, recourent en grande partie les dimensions ici proposées.

### 3.3.3.1. Sentiments par rapport aux imprévus d'ordre relationnel

Cette partie comprenait trois échelles bipolaires, de type différenciateur sémantique, sur lesquelles il fallait se positionner<sup>90</sup> : affect<sup>91</sup>, capacité, disponibilité. Les acceptions retenues sont issues des dictionnaires ROBERT et LAROUSSE<sup>92</sup>, et correspondent pour la plupart aux dimensions du modèle de M-L. ROUQUETTE.

\* **affects (cela touche)** -> concernement, identification

Le terme est employé au sens de « état affectif élémentaire ». L'enseignant a-t-il le sentiment d'établir une distance entre l'événement

---

<sup>89</sup> « Une crise est une remise en question profonde mettant en cause la survie dans la cohésion et la continuité de l'unité considérée, laquelle ne peut être rétablie dans un dynamique viable que par un choix décisif » (p 25). Rappelons qu'elle peut ainsi constituer un moment de transformation.

<sup>90</sup> En fait un seul sujet n'a pas renseigné la dernière page du questionnaire consacrée aux sentiments éprouvés face aux imprévus, 6 sujets n'ont pas répondu à une des trois échelles, et 13, probablement pour signifier la variabilité des situations, ont coché sur les échelles à la fois les deux termes opposés (9 sur les trois échelles, 2 sur deux et 2 seulement sur une). Au total, tous ces cas ayant été codés "non-réponse" (NR) -ce qui représente à chaque fois 14 ou 15 NR-, c'est 90 à 90,5% des réponses qui ont été prises en compte. Les pourcentages précisés dans les commentaires des graphiques (dans la partie descriptive des résultats) sont donc calculés à partir de ces 90% environ de réponses prises en compte.

<sup>91</sup> Le terme « affect » remonte au XVIIIème siècle et « dérive du latin *afficere* qui signifie l'aptitude à être touché, et implique une modification subie par ce qui est ainsi 'touché'. » (Encyclopedia Universalis : 347).

<sup>92</sup> *Le Grand Robert de la Langue Française, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, de Paul ROBERT (1966), 2<sup>ème</sup> édition entièrement revue et enrichie par Alain REY (1985) ; *Pluridictionnaire Larousse*, dictionnaire encyclopédique de l'enseignement, LAROUSSE, 1975.

et lui-même ? Se sent-il touché personnellement par la situation ou seulement concerné professionnellement (extrémités de l'échelle) ?

\* **capacité** -> capacité perçue d'action

Il s'agit ici de « l'aptitude à faire et à comprendre », sachant que l'aptitude peut être une qualité acquise. Le sentiment de contrôle vis à vis des problèmes relationnels, est traduit par l'item « je me sens tout à fait prêt à traiter ces problèmes », versus « je me sens souvent dépassé »<sup>93</sup>.

\* **disponibilité (fait ou non partie du travail)** -> valorisation, pertinence  
Le terme est à entendre au sens de « état d'une personne disponible, c'est-à-dire pouvant s'adonner à une tâche ». L'enseignant se sent-il (se veut-il) disponible pour travailler sur ces questions relationnelles ou non ? Cette disponibilité s'exprime à travers l'item « ça fait partie de notre travail » versus « on n'a pas à s'occuper de ça »<sup>94</sup>.

Ces dimensions correspondent en fait plus ou moins aux dimensions d'identification, de valorisation ou pertinence et de capacité perçue d'action — où l'on retrouve le sentiment de contrôle, proposées par M-L. ROUQUETTE (1997).

A partir des échelles en deux points (tout à fait ou plutôt), il n'a pas été effectué de moyennes (il ne s'agit pas de niveau d'intervalles), mais un codage en oui-non, réduisant les réponses aux termes opposés de l'échelle, sans indication de nuances<sup>95</sup> pour obtenir une image simplifiée de l'échantillon : ce qui est perdu en nuances est gagné en grandes tendances.

En voici la formulation :

**22. De quels sentiments éprouvés face à certains imprévus êtes-vous le plus proche?**  
**22.1. Imprévus touchant aux aspects et problèmes relationnels (sentiments les plus proches)**  
Cochez le peigne : tout à fait (1) et (4) plutôt (2) et (3)  
Exemple :

tout à fait blanc → blanc 1!\_!\_!\_!4 rose ← tout à fait rose  
1!\_!\_!\_!4  
↕  
plutôt blanc      plutôt rose

- Cela touche personnellement 1!\_!\_!\_!4 Je ne me sens concerné(e) que professionnellement
- Je me sens tout à fait prêt(e) à traiter ces problèmes 1!\_!\_!\_!4 Je me sens souvent dépassé(e)
- On n'a pas à s'occuper de ça 1!\_!\_!\_!4 Ca fait partie de notre travail
- Autre (précisez) : .....

<sup>93</sup> Sur le graphique de description des résultats cette aptitude sera notée « gestion : prêt / dépassé ».

<sup>94</sup> Ce qui sera noté sur les graphiques « travail : dans travail / hors travail ».

<sup>95</sup> Ainsi pour « touché », côté « personnellement », « tout à fait » ou « plutôt » devient simplement « touché personnellement ». Même chose pour « professionnellement ».

### 3.3.3.2. Sentiments par rapport aux imprévus didactiques

Deux rubriques pour les sentiments par rapport aux imprévus didactiques (touchant au contenu du cours) :

- le cours s'est passé à peu près normalement, malgré les imprévus touchant au contenu, quels sentiments éprouve alors l'enseignant ?
- le cours ne se passe pas comme prévu, ce qui a été prévu pour le contenu du cours n'a pu être réalisé<sup>96</sup>.

#### \* Premier aspect : « contenu »

L'intérêt de cette rubrique était de repérer (dans les grandes lignes) ce qui, du surgissement d'imprévus ou de la réalisation des objectifs, interpelle le plus les sujets, puis de distinguer entre une implication plutôt personnelle ou plutôt professionnelle.

Les sujets avaient à choisir entre deux cas de figure par rapport aux imprévus touchant au contenu du cours :

- ou bien l'enseignant constate surtout qu'il y a eu des imprévus, et il éprouve alors une satisfaction variable, selon le degré de réalisation de son projet de cours,
- ou bien l'enseignant, lorsque ce qui a été ciblé a pu être réalisé, que les élèves ont adhéré, même s'il y a eu des imprévus, éprouve une satisfaction, qui est à préciser : personnelle ou professionnelle (identification).

#### \* Deuxième aspect : « contenu différent » -> valorisation

- culpabilité (rapport affectif à la situation, attribution interne)
- impression de perdre du temps (non-acceptation de l'écart aux prévisions, centration sur les prévisions)
- c'est dans l'ordre normal des choses (prise de distance par rapport aux imprévus).

## 3.4. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

L'identité professionnelle, conceptualisée par J-F. BLIN (1997) comme un réseau particulier des représentations professionnelles, avec les dimensions du soi et de l'idéal professionnels, a été traitée à l'aide de questions ouvertes et fermées.

### 3.4.1. Le soi professionnel

Rappelons que le soi professionnel est la façon dont on se voit en tant que professionnel, ici enseignant de collège public. Etaient proposées pour cette dimension :

---

<sup>96</sup> Dans les graphiques descriptifs, ils seront notés « contenu » pour l'un et « contenu différent » pour l'autre.



- une question ouverte, d'auto-description par rapport à autrui sur les trois plans des pairs, des supérieurs, et des élèves (technique auto-descriptive déjà présentée supra),
- et une question fermée d'auto-perception indépendante d'autrui, pour laquelle il fallait exercer son choix et se positionner selon une technique d'inférence également présentée supra.

(Question ouverte 13.1.)

**Qui êtes-vous professionnellement?**

**En tant qu'enseignant**

Sur le plan professionnel, proposez **1 à 5 mots** (chaque fois) qui vous qualifient par rapport à vos collègues : .....  
par rapport à vos supérieurs : .....  
par rapport aux élèves : .....

La question fermée se présente sous la forme de choix multiples ne mettant pas en jeu une « réponse correcte » (type « cafétéria »<sup>97</sup>), associés à une échelle d'appréciation en deux points. Elle énumérait une série de « points forts » que les enseignants se reconnaissent, extraits des entretiens de l'étape exploratoire, et qui permettaient de brosser une image rapide, synthétique, des enseignants de l'échantillon, et ainsi de repérer de grandes tendances :

(Question 13.4.)

**Parmi ces "points forts" évoqués par des collègues, lesquels vous reconnaissez-vous ?**

Choisissez-en au maximum 7 et cochez le peigne (x) selon l'exemple :

plutôt oui → 1!x!\_!2  
1!\_!x!2 ← tout à fait

- Je suis très exigeant(e) avec les élèves 1!\_!\_!2
- Je m'adapte aux besoins des enfants 1!\_!\_!2

L'échelle en deux points (plutôt oui / tout à fait) voulait respecter l'éventuelle modestie des sujets<sup>98</sup>. Les 13 variables « points forts » (PF) ont été recodées en choix / non choix, et nous avons construit sept variables synthétiques en fonction à la fois des fortes liaisons statistiques repérées et du nombre de sujets concernés (> 40 sujets)<sup>99</sup>. Certaines d'entre elles ont cependant été

<sup>97</sup> Il n'en est proposé ici qu'un extrait, le lecteur pourra se reporter au questionnaire complet en annexe. Nous procéderons de même, comme annoncé, pour toutes les autres questions.

<sup>98</sup> C'est le test du questionnaire qui a fait apparaître ce besoin.

<sup>99</sup> Variables synthétiques : exigences - habitudes de travail élèves (.0006 / 72 sujets) ; exigences - travail important élèves (.02 / 49 sujets) ; accord pratiques - apprécié enfants (.04 / 44 sujets) ; travail important prof

conservées pour les liaisons différentes qu'elles présentaient. Quant aux autres, elles ont été conservées en variables simples.

### 3.4.2. L'idéal professionnel

Là aussi, une question ouverte (auto-descriptive), doublée de questions fermées (technique d'inférence), mais sur des plans différents.

La question ouverte (Q13.6.) visait l'image idéale de soi en tant que professionnel, image produite par les sujets eux-mêmes :

*Quel(le) enseignant(e) souhaiteriez-vous être un jour ?  
(vous pouvez répondre par quelques mots ou poursuivre au verso)*

Cette question a fait l'objet d'un traitement thématique déjà précisé.

Les trois questions fermées concernant l'idéal professionnel portaient sur les améliorations que l'enseignant souhaiterait apporter à ses pratiques, les conseils qu'il donnerait à un débutant, et les qualités les plus importantes d'un « bon » enseignant. Ces trois aspects correspondent à deux dimensions que nous proposons de l'idéal professionnel :

- l'image idéale des pratiques professionnelles vers laquelle tend le praticien, et donc ce qu'il faudrait modifier pour l'atteindre,
- et l'image idéale de l'enseignant.

Tout d'abord, l'image idéale des pratiques professionnelles, avec les améliorations souhaitées des pratiques (question à choix multiples associés à un classement) :

**13.5. Parmi ces souhaits d'améliorations des pratiques lesquels feriez-vous vôtres ?** Choisissez-en 4 maximum, les plus importants pour vous, et classez-les : 1 = le plus important, inscrire le n° dans ▶\_.

- Avoir des outils pour le travail individualisé, autonome ▶\_
- Prendre le temps de laisser chercher, tâtonner les élèves ▶\_
- Travailler plus avec les collègues ▶\_

---

- travail important élèves (.0001 / 48 sujets) ; adaptation aux besoins élèves – mise en œuvre démarches élèves difficulté (.03 / 53 sujets) ; adaptation aux besoins élèves - attentif aux motivations élèves (.03 / 64 sujets) ; mise en œuvre démarches élèves difficulté - tâtonnement élèves (.01 / 41 sujets).

Variables simples : clair avec objectifs fondamentaux ; attentif au temps ; amour non (« peu importe si les élèves ne m'aiment pas ») ; et aussi : exigences ; attentif aux motivations élèves ; apprécié enfants.

et les conseils donnés aux débutants, sous la forme d'une échelle de type LIKERT afin de recueillir des attitudes :

<b>14. Donneriez-vous ces conseils à un enseignant débutant ?</b>	
Cochez le peigne : pas du tout (1) plutôt non (2) plutôt oui (3) tout à fait (4)	
- Etre capable d'expliquer ses exigences	1 _ _ _ 4
- Avoir envie de gérer les problèmes relationnels	1 _ _ _ 4
- Avoir une bonne formation disciplinaire au départ	1 _ _ _ 4

Pour les conseils aux débutants, il fallait se positionner sur l'échelle dont les quatre points ont ensuite été recodés en trois modalités : « pas du tout » (noté sur le graphique PT), « plutôt non » et « plutôt oui » recodés en « modéré » (MO), « tout à fait » (TF)<sup>100</sup>.

Ensuite, l'image idéale de l'enseignant, inférée à partir des qualités attribuées au « bon » enseignant<sup>101</sup>. C'est une question de type « cafétéria » associée à un classement pour connaître les opinions des sujets :

<b>15. Quelles sont pour vous les qualités les plus importantes d'un bon enseignant dans la conduite de la classe ? De 1 à 4 réponses maximum.</b>	
<u>Classez-les</u> par ordre d'importance	
(1 = le plus important, inscrire le n° dans ► _)	
- Passionner les élèves	► _
- Etre écouté, obéi, sans avoir besoin de punir	► _
- Avoir un bon contact avec les enfants	► _

### 3.5. LES IMPREVUS

#### 3.5.1. Prévisions et déroulement de la séance

Cette question —destinée à repérer les premiers choix que l'enseignant opère pour préparer ses cours—, était constituée de six sous-ensembles. Il fallait pour chacun classer les éléments<sup>102</sup>.

<sup>100</sup> Pour deux conseils cependant, "pas du tout" a été recodé avec "plutôt non" en "non" (N), et "plutôt oui", fortement choisi, laissé seul en "modéré".

<sup>101</sup> Nous avons choisi de parler du « bon » enseignant, car nous pensons que demeure, dans l'imaginaire professionnel, comme l'image (mythique et décontextualisée) de l'enseignant idéal auquel chaque enseignant voudrait ressembler : chacun le sien, en quelque sorte... C'est le sens des guillemets.

<sup>102</sup> Il a été décidé de compter comme non-réponses les items auxquels les enseignants ont attribué le même numéro de classement, puisque la consigne visait à repérer les éléments les plus importants pour le plus grand nombre parmi des ensembles jugés pertinents par d'autres enseignants. Certes les choix étaient souvent difficiles, voire impossibles pour certains professeurs, nous le savons bien, mais 97% à 99% des sujets y sont toutefois parvenus, ce qui permet le repérage de tendances.

Ces sous-ensembles concernaient :

- des aspects généraux (programme, objectifs, démarche)<sup>103</sup> ;
- le degré de préparation par rapport aux savoirs (grandes lignes, détaillé)<sup>104</sup> ;
- la gestion du temps (questions élèves, organisation heure, problèmes relationnels, rythme travail élèves) ;
- les exercices (application, découverte, évaluation).

Étaient ajoutés deux sous-ensembles organisés de façon mixte, avec chacun un item de centration sur les élèves.

La question sur le déroulement de la séance, destinée à repérer des écarts à la préparation (et donc l'émergence d'imprévus), était scindée en deux parties : une impression générale (échelle d'appréciation en 4 points, de jamais à toujours, recodée en 2 modalités : peu souvent et souvent), et une information plus précise en six points (organisation de l'heure, activités, objectifs, démarche, exercices, évaluation). Cette dernière se présentait sous la forme d'une échelle de type LIKERT en 4 points, qui ont été réduits à 3 modalités (peu souvent, souvent, toujours)<sup>105</sup>.

### **3.5.2. Face aux imprévus**

#### **3.5.2.1. identifier ou rejeter un événement comme imprévu**

Conformément aux résultats de la première étape de la recherche, les situations qui étaient proposées à identifier ou à rejeter comme imprévues<sup>106</sup> s'organisaient autour des trois dimensions : pédagogique, didactique et contextuelle.

Il était demandé au sujet de préciser si l'événement était un imprévu à ses débuts dans l'enseignement et s'il l'est toujours aujourd'hui<sup>107</sup>. Toutefois nous nous intéresserons surtout aux résultats sur l'identification des imprévus actuellement.

En voici un bref extrait :

---

<sup>103</sup> « Le plaisir d'apprendre est lié à la fois au contenu de l'apprentissage et à la forme qui lui est donnée, c'est-à-dire à l'objet et à la démarche qui sont les deux dimensions d'un projet » (J. BERBAUM, 1992, cité par M. ALTET, 1997).

<sup>104</sup> M. ALTET (1992, in HOUSSAYE 1993 : 84-85) note le poids déterminant et prédominant d'une préparation trop structurée pour l'enseignant qui a alors « du mal à s'adapter aux événements imprévus et (à prendre) en compte les réactions des élèves ».

<sup>105</sup> Sauf l'organisation de l'heure : réduction à deux modalités (peu souvent, souvent).

<sup>106</sup> Pour éviter toute ambiguïté, il était chaque fois demandé préalablement si l'événement proposé à l'identification ou au rejet comme imprévu, était arrivé aux sujets, à leurs débuts puis aujourd'hui (Q 19) : si oui, il fallait répondre à la question, si non il fallait passer à l'événement suivant.

<sup>107</sup> L'évolution est incontestable, bon nombre d'imprévus autrefois pour la plupart des sujets ne le sont plus aujourd'hui et il semble surtout que cela soit dû à une évolution du public scolaire.

**IV- QU'EST-CE POUR VOUS QU'UN IMPREU ?**

**19. Les éléments cités vous sont-ils arrivés à vos débuts ou vous arrivent-ils aujourd'hui ?**

Répondez par **oui** ou **non** en pensant à vos débuts dans l'enseignement, puis à aujourd'hui.

**Si oui, précisez si c'étaient / ce sont pour vous des imprévus :**

Entourez **oui** ou **non** en pensant à vos débuts dans l'enseignement, puis à aujourd'hui.

	à vos débuts		aujourd'hui	
- Oubli du matériel, du travail (élèves)	0 oui	0 non	0 oui	0 non
imprévu ?	oui	non	oui	non

Nous sommes bien consciente de la difficulté que présentait une telle question. C'est pourquoi nous avons beaucoup insisté, lors de la présentation du questionnaire, sur l'organisation de cette question. Néanmoins, certains enseignants ont rempli la deuxième ligne alors qu'ils avaient répondu non à la première : leurs réponses n'ont pas été prises en compte, et le taux de "non-réponses" à la deuxième partie de la question est relativement élevé (il sera indiqué pour chaque type d'imprévus dans l'analyse des données).

**3.5.2.2. « faire avec » les imprévus (gestion, adaptation)**

Là aussi étaient proposés, extraits des entretiens, des scénarios de situations ressenties comme imprévues et des exemples de réponses apportées, parmi lesquels les sujets avaient à choisir (et à classer) celles dont se rapprochaient le plus souvent leurs pratiques. Il ne s'agit bien évidemment pas de réponses exclusives, de catégories étanches, mais de tendances, d'approches, pouvant se conjuguer selon les moments, la perception de la situation. Toutefois il était intéressant de demander aux enseignants de choisir celles qui se rapprochaient le plus souvent de leurs pratiques de façon à repérer là aussi de grandes tendances. Cinq imprévus pédagogiques, deux contextuels sont étudiés du point de vue de leur « gestion », de ce que les enseignants « font avec », mais aucun imprévu didactique. Cette recherche s'intéresse en effet principalement à la conduite de la classe dans son aspect pédagogique, à l'interaction entre un enseignant et ses élèves, dans un contexte spécifique, et non aux savoirs à enseigner et à leur transposition didactique<sup>108</sup>.

Après l'opérationnalisation des notions utilisées et des choix qui s'y rattachent, nous pouvons décrire l'échantillon.

<sup>108</sup> Le lecteur se reportera au questionnaire placé en annexe.

## 4. DONNEES DESCRIPTIVES

### 4.1. QUELQUES DONNEES SUR LA POPULATION

Avant de présenter l'échantillon de la recherche, nous proposons ci-dessous quelques données brutes.

- au 1<sup>er</sup> janvier 1996 :

Variables	Moyenne nationale *	Ac de Toulouse	Ac de Bordeaux
<b>Sexe</b>	F : 56,4%	de 56% à 60%	
<b>Age : - 30 ans</b>	14%	10% à 14%	- 10%
<b>+ 50 ans</b>	19,2%	+ 24%	+ 24%
<b>Statut :</b>			
× non titulaires	6,6%	5% à 6,5%	- 5%
× agrégés	9%	7,5% à 9%	
<b>Collèges** :</b>			
ruraux	914	76 (8,3%)	68 (7,4%)
urbains	6660	273 (4%)	312 (4,6%)
<b>ZEP</b>	563	19	34
<b>Eff enseignants**</b>	11,4%	3,2% (sur Tlse)	7,2% (sur Bx)
<b>zone sensible</b>	165	2	1

Source : Direction de l'évaluation et de la prospective. *Géographie de l'école*. MENRT, Mars 1997.

**Tableau 14 : Données population enseignante (1996)**

\* France Métropolitaine. Moyenne en pourcentages, ou nombre total.

\*\* Information obtenue auprès de la Mission Stat'Etudes (Rectorat de l'Académie de Toulouse), pourcentages calculés par nos soins par rapport au chiffre national correspondant, sauf indication contraire.

- en 2000 :

Variables	Moyenne nationale
<b>Sexe</b>	F : 57%
<b>Age :</b>	42 ans
<b>et en ZEP :</b>	40 ans
<b>Enseignants issus milieu enseignant</b>	10%

Source : « photographie du corps enseignant », publiée par le Ministère, citée dans « L'enseignant », journal du Syndicat des Enseignants, n°25, août-septembre 2000, p10.

**Tableau 15 : Données population enseignante (2000)**

- et en Zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France, en 1998

Enseignants	ZEP	Hors ZEP
<b>Sexe</b>	F : 60,9%	63,3%
<b>Age : - 30 ans</b>	21,8%	15,2%
<b>31-45 ans</b>	36,1%	34%
<b>+ 46 ans</b>	42%	50,8%

Sources : *Relance de l'éducation prioritaire. Actes des Assises Nationales des ZEP*. Rouen, 4-5 juin 1998.

**Tableau 16 : enseignants ZEP / hors ZEP (1998)**

## 4.2. UN ECHANTILLON D'ENSEIGNANTS SUR DEUX ACADEMIES

### 4.2.1. Le contexte d'exercice professionnel

¶ L'échantillon est constitué de 145 enseignants des académies de Toulouse (51%) et de Bordeaux (49%) exerçant en milieu rural (45%) ou urbain (55%)<sup>1</sup> :

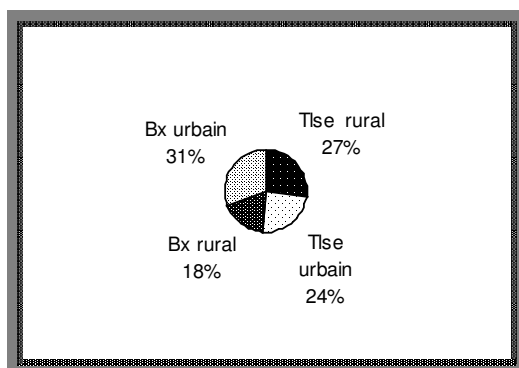


FIGURE 17 : Contexte d'exercice professionnel

Par rapport au plan national, les collèges ruraux de l'académie de Toulouse sont proportionnellement plus nombreux que ceux de l'académie de Bordeaux (chiffres officiels), ce qui semble normal puisque Toulouse fait partie des académies dites rurales (DEP, 1997<sup>2</sup>). Par contre la proportion s'inverse pour les collèges urbains.

¶ Sur l'ensemble de l'échantillon, 28 enseignants travaillent en ZEP ou zone sensible<sup>3</sup>, soit 19%, et 117 en collège "sans classement particulier"<sup>4</sup>, soit 81% (figure 19).

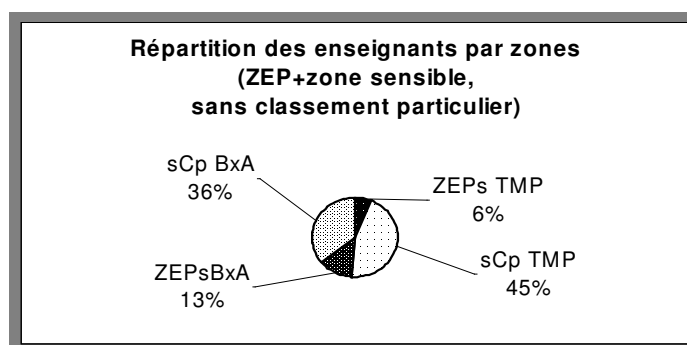


FIGURE 19 : enseignants par zone

<sup>1</sup> Toulouse - Midi-Pyrénées (TMP) : 39 enseignants en milieu rural (sur 12 établissements), et 35 en milieu urbain (sur 10 établissements),

Bordeaux - Aquitaine (BxA) : 26 enseignants en milieu rural (sur 4 établissements), et 45 en milieu urbain (sur 6 établissements).

<sup>2</sup> Direction de l'évaluation et de la prospective. *Géographie de l'école*. MENRT, Mars 1997.

<sup>3</sup> dont 9 dans l'académie de TMP (32%) et 19 dans celle de BxA (68%)

<sup>4</sup> dont 65 dans l'académie de TMP (55,5%) et 52 dans celle de BxA (44,5%)

Comparons l'effectif de l'échantillon aux données fournies par la Mission Stat'Etudes (Académie de Toulouse) :

<u>Comparaison effectifs</u>	France métró	Toulouse	Bordeaux	Echantillon	
				Tlse	Bx
<b>Effectif total des enseignants</b>	377221	15581	17253	<b>74</b>	<b>71</b>
<b>ZEP</b>	43338	503	1248	<b>9</b>	<b>19</b>
<b>Soit en ZEP (% effectif colonne)</b>	11,4%	3,2%	7,2%	<b>12%</b>	<b>26%</b>
<b>Sans classement particulier (sCp)</b>	333883	15078	16005	<b>65</b>	<b>52</b>
<b>Soit en collèges sCp (% eff col)</b>	88,4%	96,7%	92,7%	<b>88%</b>	<b>73%</b>

**Tableau 18 : Effectifs population des académies (Bordeaux-Toulouse)**

Par rapport aux moyennes académiques, les pourcentages de ZEP et zones sensibles de notre échantillon sont nettement supérieurs, et ne lui confèrent donc pas de représentativité au sens strict du terme. Et si cette disparité invite pour le moins à la prudence quant à une éventuelle généralisation des résultats, les résultats méritent toutefois une certaine attention.

#### 4.2.2. Les profils psychosociaux :

##### 4.2.2.1. Variables socio-biographiques de la vie psychosociale

##### ¶ Le sexe et l'âge

Il s'agit de 38% d'hommes et 62% de femmes (figure 20), âgés pour la plupart (47%) de 50 à 60 ans (figure 21).

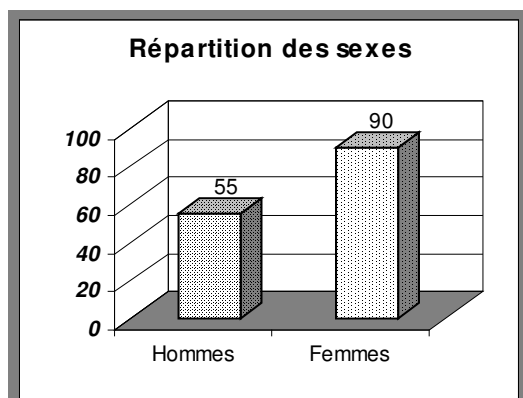


FIGURE 20 : sexe

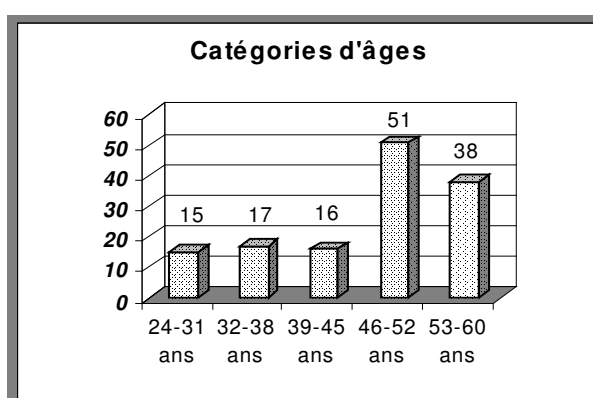


FIGURE 21 : âge

Lorsque l'on compare l'échantillon à la population de référence, le nombre de femmes se situe globalement dans les moyennes fournies par les deux sources citées, mais il n'en est pas de même pour l'âge : les chiffres les plus récents (Actes des Assises Nationales des ZEP, 1998) comptent près de 51%



d'enseignants de plus de 46 ans, soit plus de 10% de moins que notre échantillon<sup>5</sup>.

#### **En collèges de ZEP-zone sensible ou sans classement particulier :**

\* Ce sont les professeurs des catégories "46-52 ans" et "53-60 ans" qui sont les plus représentés<sup>6</sup>. A noter que la catégorie "39-45 ans" non représentée en ZEP-zone sensible", rassemble en collège "sans classement particulier" 15% des enseignants de l'échantillon.

Là encore, comparé à l'âge moyen au plan national en ZEP (40 ans), l'âge des enseignants de l'échantillon est plus élevé.

#### **4.2.2.2. les motivations du choix du métier d'enseignant (représentation sociale)**

La majeure partie des enseignants (85% contre 15%) ont choisi d'exercer ce métier.

Les questions ouvertes ont permis d'en préciser les motivations (figure 22), ainsi que les facteurs qui ont poussé les autres à devenir professeurs. Le choix d'exercer le métier pouvant relever de plusieurs motivations chez un même enseignant, ce sont des catégories de motivations, avec chaque fois le nombre de sujets qui les ont exprimées.

\* pour ceux qui ont choisi d'être enseignant :

- le désir d'éduquer ou d'être en contact avec des jeunes est la motivation la plus forte dans l'échantillon, loin devant le désir d'instruire ou la vocation. Viennent ensuite l'unique possibilité, choix par défaut donc (seul débouché à la discipline, désir d'autonomie, tradition familiale, etc.), suivi de près par les avantages liés à la profession.

---

<sup>5</sup> Les catégories retenues par la DEP n'étant pas tout à fait les mêmes, il s'avère difficile d'établir des comparaisons, toutefois le nombre des plus jeunes est le même, et si l'on se réfère aux données brutes, avant constitution des catégories, le pourcentage des plus de 50 ans reste bien plus élevé que la moyenne nationale.

<sup>6</sup> ZEP-zs : 74% / collège sans classement particulier : 62%. Les 26% restants, pour les ZEP-zs se répartissent entre les catégories "24-31 ans" et "32-38 ans", catégories qui représentent 23% des effectifs en collège sans classement particulier.

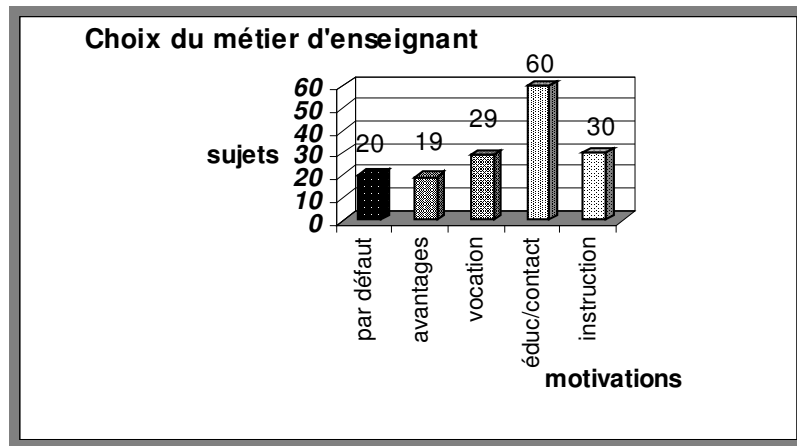


FIGURE 22

\* pour ceux qui n'ont pas choisi : l'unique possibilité également<sup>7</sup> ou le hasard (opportunité, conjoncture économique...).

### 4.2.3. Les profils professionnels

#### 4.2.3.1. Variables socio-biographiques de la vie professionnelle

##### Les disciplines

Les disciplines retenues, pour des raisons pratiques de faisabilité sont le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, la biologie et les sciences physiques.

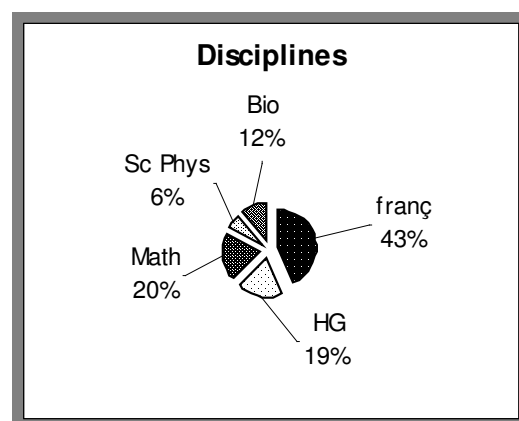


FIGURE 23

Le français est la discipline la plus représentée dans l'échantillon, contrairement aux sciences physiques qui n'atteignent pas tout à fait les 6%.

<sup>7</sup> NB : ainsi dans une situation similaire, les personnes peuvent avoir le sentiment d'avoir choisi ou non d'exercer leur profession.

### Les diplômes universitaires et le statut

La majorité des sujets (74%) possèdent un diplôme de deuxième cycle, licence ou maîtrise (figure 24), ce qui correspond au statut le plus représenté chez les enseignants de l'échantillon. Plus de la moitié des personnes (54%) ont changé de statut au cours de leur carrière, et les statuts actuels se répartissent sur l'échantillon comme suit : 3% de Maîtres-Auxiliaires, 8% d'agrégés, 16% de PEGC et 73% de certifiés.

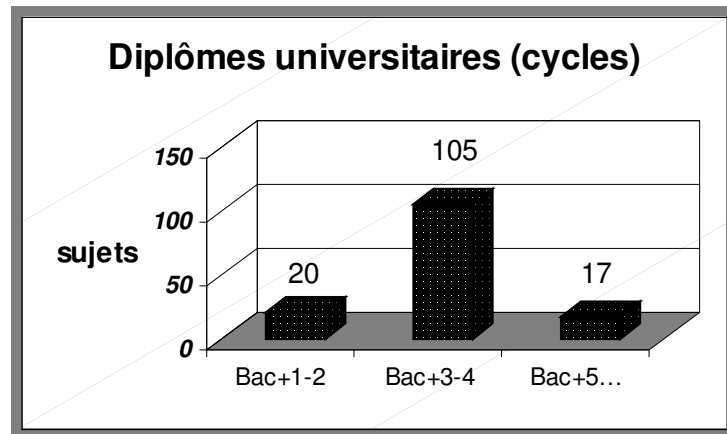


FIGURE 24

Un échantillon d'enseignants donc pour lequel les études universitaires semblent jouer un rôle non négligeable dans l'évolution de la carrière.

### Ancienneté professionnelle et ancienneté dans le collège

62% des professeurs de l'échantillon ont une ancienneté professionnelle de 21 à 42 ans (figure 25). D'autre part 42% d'enseignants sont depuis longtemps dans le même collège (figure 26).

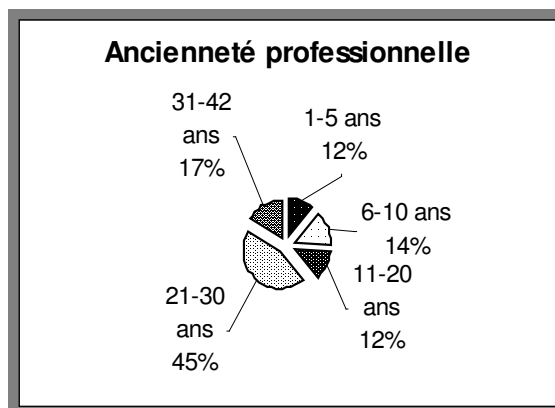


FIGURE 25

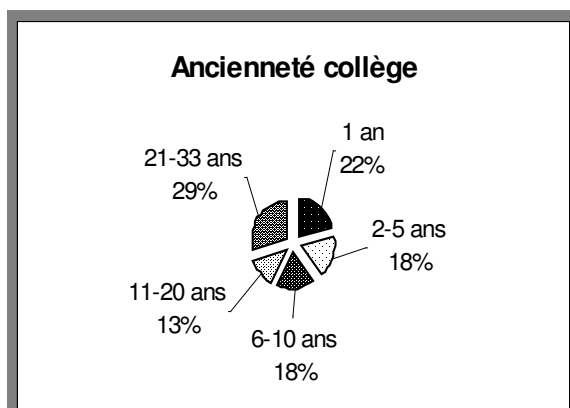


FIGURE 26

Si l'on compare les deux types d'ancienneté, l'ancienneté professionnelle de 1 à 5 ans ne concerne que 12% des enseignants de l'échantillon ("nouveaux professeurs"), alors que « l'ancienneté collège » de même intervalle (soit deux catégories) concerne 40% des sujets.

L'échantillon est donc composé d'une population dans l'ensemble assez ancienne, mais qui bouge beaucoup : seulement moins de 30% ont passé dans le collège la majeure partie de leur carrière, et 22% viennent d'arriver dans le collège où nous les avons contactés.

Toutefois la comparaison de l'âge et de l'ancienneté professionnelle et dans le collège apporte plus de renseignements.

Rappelons tout d'abord les différentes catégories d'âge :

catégories	Tranches d'âge	Nb sujets	Pourcentage <sup>1</sup> sujets
jeune	24-31 ans	15	10,5%
moyen-jeune	32-38 ans	17	12%
moyen	39-45 ans	16	11%
moyen-ancien	46-52 ans	51	35%
ancien	53-60 ans	38	26%

Tableau 27 : catégories d'âge

Si nous comparons l'âge et ces deux types d'ancienneté, au-delà du constat classique que plus on est vieux et plus on a d'ancienneté professionnelle, d'autres éléments semblent intéressants. Voici reproduits les tableaux des contributions a posteriori des liaisons repérées.

✕ Age et ancienneté professionnelle (seuil à .0001, X<sup>2</sup> : 215,09) :

Contributions des cases a posteriori

	*nvP	*moynvP	*moyP	*moyancP	*ancP
jeune	7,58	1,77	-1,54	-3,79	-1,84
*moyjeu	1,49	6,2	,7	-4,06	-1,98
*moy	-,8	,01	5,66	-1,79	-1,91
*moyanc	-2,86	-2,86	-,71	6,93	-3,58
*anc	-2,73	-2,73	-2,73	-,56	7,98

Tableau 28 : Age et ancienneté professionnelle

<sup>1</sup> 8 enseignants n'ont pas indiqué leur âge (2 hommes et 6 femmes), soit 5,5% des sujets : les pourcentages inscrits dans les tableaux ne parviennent donc pas à 100% puisqu'ils sont calculés sur 145 sujets.

✕ Age et ancienneté collègue (seuil à .0001, X<sup>2</sup> : 90,76) :

Contributions des cases a posteriori

	*nvC	*moynvC	*moyC	*moyancC	*ancC
*jeune	6,71	-,46	-1,95	-1,6	-2,7
*moyjeu	2,24	1,36	1,26	-1,72	-2,9
*moy	-1,41	1,69	2,29	,82	-2,7
*moyanc	-1,53	-,46	,29	,13	1,4
*anc	-3,7	-1,36	-1,47	1,68	4,39

**Tableau 29 : Age et ancienneté collègue**

On peut ainsi remarquer pour les catégories extrêmes et médiane que :

- les jeunes sont à la fois nouveaux professeurs et nouveaux dans le collège,
- les anciens sont anciens professeurs, mais aussi anciens dans le collège,
- les « moyen » restent « moyen » pour les deux types d'ancienneté, professionnelle (11-20 ans) et dans le collège (6-10 ans).

Quant aux catégories intermédiaires, elles présentent des configurations différentes :

- les « moyen-jeune » relèvent des catégories (tableau 28 et 29) « moyen-nouveau professeur » pour l'ancienneté professionnelle (6-10 ans) et « nouveau » pour l'ancienneté dans le collège (1 an); d'autre part, la modalité « moyen-nouveau » professeur est liée aux deux modalités d'ancienneté dans le collège, « nouveau » et « moyen nouveau » (tableau 30),
- les « moyen-ancien » appartiennent à la catégorie « moyen-ancien professeur » pour l'ancienneté professionnelle, mais se distribuent au hasard pour l'ancienneté dans le collège.

Ce qui montre que les enseignants de l'échantillon parmi les moins âgés sont ceux qui changent ou ont changé le plus de collègue.

✕ Ancienneté professionnelle et ancienneté collège (seuil à.0001, X2 : 95,23) :

Contributions des cases a posteriori

	*nvC	*moynvC	*moyC	*moyancC	*ancC
*nvP	5,52	,77	-1,99	-1,6	-2,77
*moynvP	2,57	1,97	,74	-1,87	-3,24
*moyP	,08	1,15	3,11	-,95	-2,96
*moyancP	-3,26	-,76	-,32	1,46	2,78
*ancP	-2,81	-2,52	-1,36	2,03	4,32

**Tableau 30 : Ancienneté professionnelle et ancienneté collège**

L'observation des contributions a posteriori de la liaison ancienneté professionnelle et ancienneté collège montre ainsi que :

- les enseignants qui ont de 1 à 10 ans d'ancienneté professionnelle<sup>2</sup> sont nouveaux dans le collège actuel, ou en tout cas, pour ceux de 6-10 ans, n'y sont pas depuis longtemps (de 1 à 5 ans),
- ceux qui ont 11-20 ans d'ancienneté professionnelle ont changé de collège à leurs débuts dans la profession,
- et les enseignants les plus anciens (21-30 ans et 31-42 ans) sont aussi parmi les plus anciens dans le collège actuel.

Les enseignants les plus anciens dans la profession sont donc en général aussi parmi les plus anciens dans le collège, tandis que les enseignants parmi les plus jeunes (1-10 ans d'ancienneté professionnelle) sont ceux qui sont parmi les plus récents du collège (1 an, voire 5 ans).

#### 4.2.3.2. L'engagement professionnel

Les enseignants de l'échantillon participent plus à des syndicats qu'à des mouvements pédagogiques, ce qui n'étonnera sans doute pas (figure 31a).

<sup>2</sup> Ce qui représente, pour les enseignants nouveaux dans le collège (1 an), 12 nouveaux professeurs (1-5 ans) soit 75% et 9 « moyen-nouveaux » professeurs (6-10 ans) soit 43%, ces deux catégories ensemble correspondant à 68% (21 sujets sur 31) des nouveaux dans le collège.

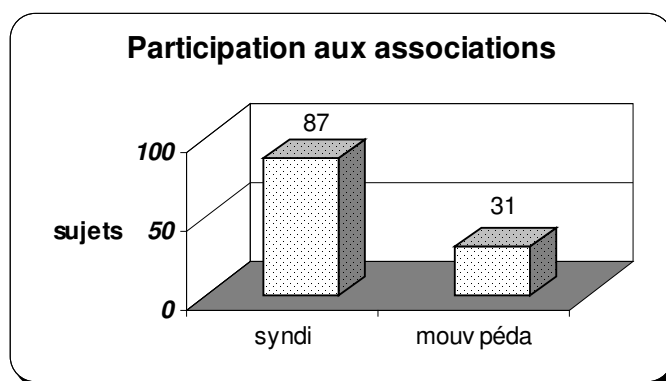


FIGURE 31a

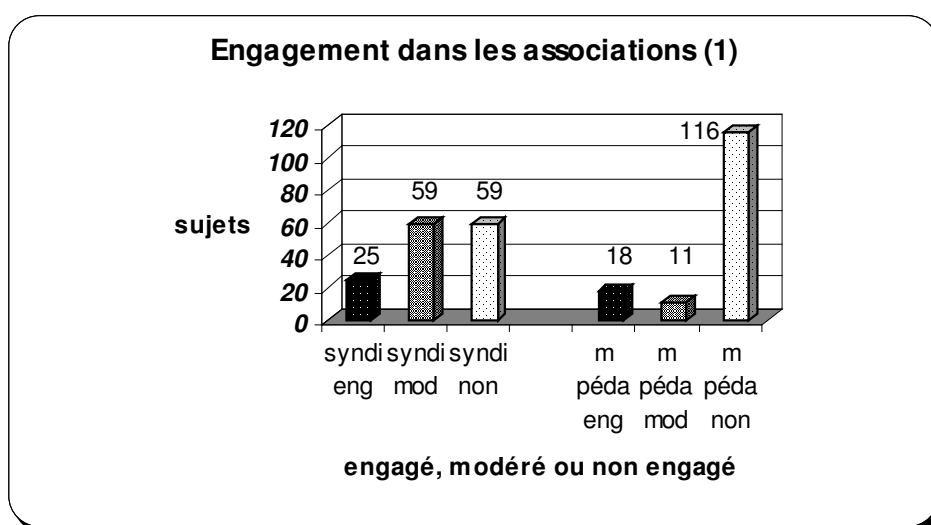


FIGURE 32b

Mais si le degré "modéré" d'engagement est plus fréquent que le degré "engagé" pour le syndicat, il n'en va pas de même, toutes proportions gardées, pour les mouvements pédagogiques (figure 32b). Ce qui témoigne d'une certaine force de l'engagement dans ces mouvements, engagement pourtant relativement peu important en nombre.

Les données sur le travail en équipe, qui font également partie de l'engagement professionnel, sont présentées dans les analyses bi-dimensionnelles, dans les profils particuliers que nous présentons.

#### 4.2.3.3. La qualité de professeur principal

La majorité des enseignants qui ont participé à la recherche sont professeurs principaux (69%), ce qui dénote probablement un certain désir de réflexion sur les pratiques d'équipe en relation avec la recherche, et un investissement certain dans la profession.

Observons à présent les dimensions de l'identité professionnelle.

#### 4.2.4. L'identité professionnelle

##### 4.2.4.1. Le soi professionnel

Il s'agissait donc de proposer des termes qui indiquaient comment le sujet se voyait en tant qu'enseignant, c'est-à-dire professionnellement.

##### ❖ Soi par rapport aux collègues

Tout d'abord, l'image que l'enseignant a de lui vis à vis de ses collègues (figure 33).

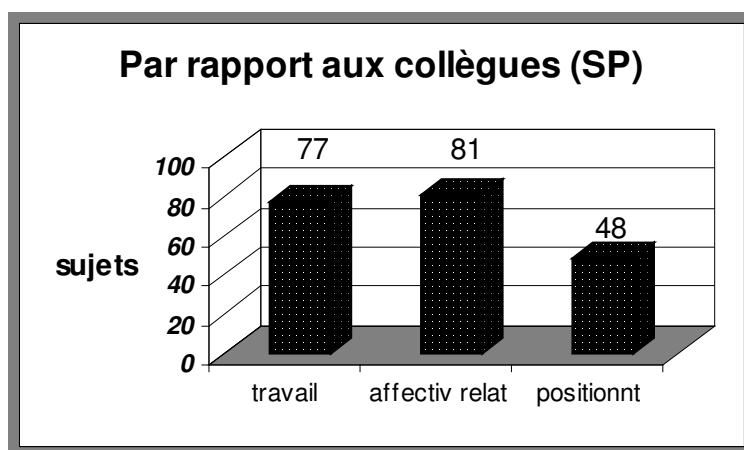


FIGURE 33

Au niveau des représentations de soi vis-à-vis des collègues, la catégorie "positionnement"<sup>3</sup> s'avère la moins représentée et les rapports de travail ("*partenaire*", "*dynamisme*" ou "*capable de négocier*") occupent une place importante -ce qui ne surprend pas chez une population qui travaille pour la plupart en équipe. Mais c'est l'affectivité relationnelle<sup>4</sup> qui arrive en tête, place que nous examinerons sur les trois aspects du soi professionnel.

##### ❖ Soi par rapport aux supérieurs

Comment l'enseignant se voit-il dans ses rapports avec ses supérieurs (figure 34) ?

<sup>3</sup> Les sujets se positionnent vis-à-vis de leurs collègues, en distance ("*différent*", "*effacé*", "*indépendant*", "*poli*", "*collègue*", "*extérieur*") voire en opposition ("*opposition*", "*conflit*", "*râleur*", "*contestataire*").

<sup>4</sup> Termes à coloration émotionnelle -ou distanciée par rapport à l'émotion- ("*impulsif*", "*mauvais caractère*", "*adulte*"), relationnelle ("*serviable*", "*sociable*", "*écoute*"), voire les deux ("*affinités*", "*désagréable*", "*apprécié ou détesté*", "*cordial*").



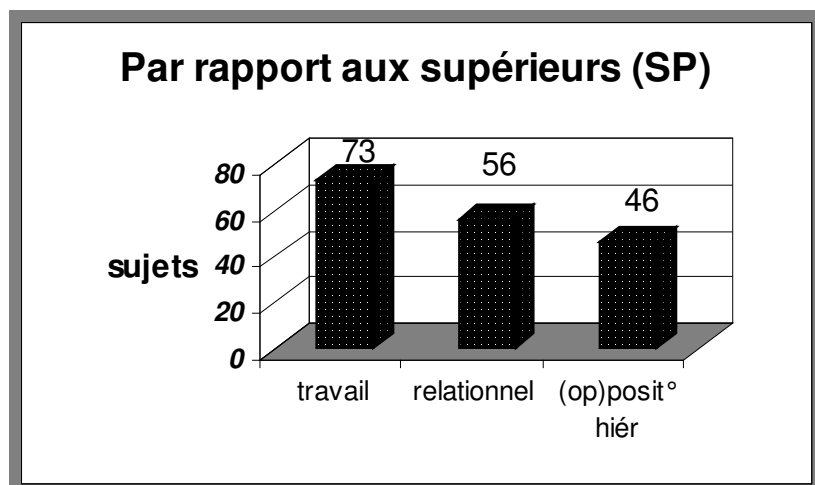


FIGURE 34

Les rapports de travail<sup>5</sup> sont ici majoritaires. La catégorie "relationnel"<sup>6</sup> devance de peu celle d'"(op)position hiérarchique"<sup>7</sup> où s'exprime parfois l'humour ("*obséquieux*"), parfois aussi l'amertume ("*'pion' facile à déplacer et à utiliser*").

❖ Soi par rapport aux élèves

Comment enfin l'enseignant se voit-il dans ses rapports avec ses élèves ?

Il s'agit là de rapports non plus entre adultes, mais entre les protagonistes de la relation éducative au sein de la classe, quels que soient d'ailleurs les termes qui les désignent : un professeur et des élèves, un enseignant et des enseignés ou apprenants ...

Les termes que les sujets ont employés pour se décrire dans ces rapports se déclinent en 4 catégories (figure 35).

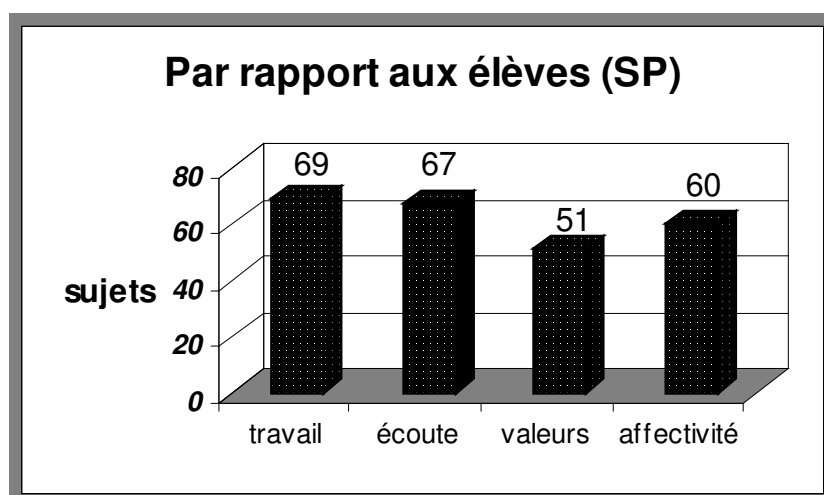


FIGURE 35

<sup>5</sup> "Efficace", "exigeant", "ponctuel", "dynamique", "conscientieux"...

<sup>6</sup> Par exemple : "bons contacts", "souple" ou "relations 'normales'", "sincère", "distant", "indifférent".

<sup>7</sup> Opposition (*vigilant, critique, capable de dire non, confrontation*) ou position hiérarchique (*exécutant, respect hiérarchie, respect des fonctions*).

Ici le travail ("*rigueur*", "*méthodologie*", "*efficace*") précède de peu l'écoute ("*patient*", "*ouvert*", "*curieux*", "*attentif*", "*disponible*", "*accueil*", etc.). L'affectivité ("*humour*", "*joueur*", "*humain*", "*spontané*", "*maternelle*", "*un peu 'tonton*", mais aussi "*parfois énervé*", "*désarroi*", "*désabusé*") arrive en troisième position, devant la catégorie des valeurs ("*juste*", "*adulte*", "*humaniste*", "*directif*", "*laxiste*", "*démystificateur*"), ce qui lui confère une certaine importance. C'est que dans cette relation particulière qui unit un enseignant à ses élèves, il se joue bien autre chose qu'une simple transmission de savoirs : quelles que soient les options pédagogiques, "*une relation effective, humaine, existe*", que l'on ait ou non instauré des médiations pour "*casser ce merveilleux rapport duel*"<sup>8</sup>.

Ainsi l'affectivité, si elle n'apparaît pas dans le rapport aux supérieurs, occupe une place non négligeable en situation professionnelle (première ou troisième position), à travers les relations avec collègues (affectivité relationnelle) et dans les rapports avec les élèves.

#### 4.2.4.2. L'idéal professionnel

La question ouverte portait sur une dimension particulière de l'idéal professionnel, l'image idéale de soi en tant que professionnel (l'enseignant que l'on voudrait devenir, figure 36). Les réponses sont en général constituées d'une phrase, rarement plus, et quelquefois deux ou trois mots seulement.

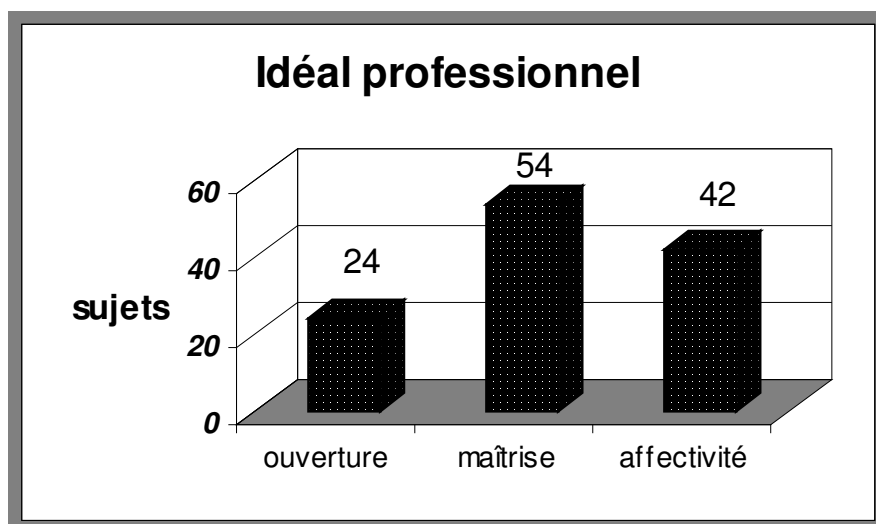


FIGURE 36

<sup>8</sup> JUBIN, P. (1993). Les écarts dans les relations. In HOUSSAYE, J. (Ed), p 179 et 190.

La catégorie la moins fournie concerne l'ouverture<sup>9</sup>, et la plus représentée la maîtrise<sup>10</sup>, ce qui témoigne toutefois d'une certaine insatisfaction quant au sentiment de réussite, de compétence ou d'efficacité dans le travail quotidien : si l'on veut devenir un jour plus efficace, c'est bien que l'on a l'impression de ne pas l'être suffisamment aujourd'hui.

Entre les deux, l'affectivité<sup>11</sup> révèle un rapport affectif à la profession -y compris dans un devenir professionnel, peut-être source d'implication en tant que « repère sur l'horizon professionnel ».

Cette description de l'échantillon, tant sur le plan socio-biographique que sur celui des valeurs et de l'identité, a permis une première approche des sujets dans leur complexité, et ouvre la voie aux analyses susceptibles d'approfondir la connaissance sur la relation qu'ils entretiennent avec l'objet de la recherche.

La troisième partie présente donc les résultats et les interprétations des analyses effectuées.

---

<sup>9</sup> Ouverture d'ordre personnel ou professionnel, voire institutionnel : "*remise en question*", "*pas enfermement règles-rôle-stéréotypes pédagogiques*", "*leur permettre de comprendre le monde qui les entoure*", "*comprendre le langage des élèves*", mais aussi, en petit nombre : "*titulaire*", "*conseiller pédagogique*", "*enseignant-chercheur*".

<sup>10</sup> Maîtrise des contenus, des méthodes et des résultats (efficacité) : "*être clair sur contenus*", "*plus disponible en vue travail individualisé*", "*animateur travail de groupe*", "*ne pas décourager les élèves*".

<sup>11</sup> Rapport affectif à la profession ou prise en compte de la personne de l'élève (affectivité), mais aussi sérénité : "*prof motivé non aigri*", "*le prof que les élèves veulent avoir*", "*respecter l'élève comme individu libre d'aimer ou non ce qui est fait*", "*attachement matière*", "*un enseignant serein qui ne se pose plus de questions*".

**TROISIEME PARTIE :**  
**RESULTATS ET INTERPRETATION**  
**DES DONNEES**

**TROISIEME PARTIE :  
RESULTATS ET INTERPRETATION DES DONNEES**

<b>Chapitre I- LES ANALYSES BI-DIMENSIONNELLES.....</b>	<b>173</b>
<b>1. Planification et imprévus.....</b>	<b>173</b>
1.1. <u>L'écart aux prévisions.....</u>	173
1.2. <u>Les imprévus dans les conduites de classe.....</u>	177
1.2.1. Qu'est-ce que les enseignants appellent imprévu ?.....	177
1.2.1.1. les imprévus d'ordre contextuel.....	177
1.2.1.2. les imprévus d'ordre pédagogique.....	178
1.2.1.3. les imprévus d'ordre didactique.....	180
1.2.2. Quels sens les enseignants donnent-ils aux imprévus ?.....	182
1.2.2.1. un imprévu d'ordre contextuel.....	182
1.2.2.2. des imprévus d'ordre pédagogique.....	182
1.2.2.3. un imprévu d'ordre didactique.....	185
1.2.3. « Faire avec » les imprévus.....	186
1.2.3.1. gérer des imprévus d'ordre contextuel.....	186
1.2.3.2. gérer des imprévus d'ordre pédagogique.....	188
<b>2. Implication psychosociale, implication professionnelle.....</b>	<b>192</b>
2.1. <u>L'image de soi.....</u>	192
2.1.1. Description de l'image de soi.....	193
2.1.2. Ancrages de l'image de soi.....	194
2.1.3. Image de soi et imprévus.....	195
en résumé.....	197
2.2. <u>Les repères.....</u>	197
2.2.1. Description des repères.....	197
2.2.1.1. les repères professionnels.....	197
2.2.1.2. les repères personnels.....	198
2.2.2. Repères et imprévus.....	199
en résumé.....	202
2.3. <u>Des profils particuliers.....</u>	202
2.3.1. Profils d'implication psychosociale.....	202
2.3.1.1. l'engagement dans des démarches de développement personnel.....	203
2.3.1.2. l'engagement dans des mouvements associatifs.....	204
2.3.2. Un profil d'implication professionnelle la participation au travail en équipe (disciplines et collègue)	205
<b>Chapitre II- LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES.....</b>	<b>207</b>
<b>1. Autour du soi.....</b>	<b>208</b>
1.1. <u>Analyse des données.....</u>	208
1.2. <u>Quatre classes de réponses (CDH).....</u>	208
1.3. <u>Trois principes organisateurs de la représentation (AFC).....</u>	211
1.4. <u>En résumé.....</u>	216

1.5. <u>Des processus à l'œuvre dans la représentation</u> .....	218
2.5.1. Implication des représentations.....	218
2.5.2. Contextualisation et thématisation.....	218
<b>2. Imprévu</b> .....	219
<b>3. Soi et imprévu</b> .....	220
3.1. <u>Analyse des données</u> .....	220
3.2. <u>Cinq classes de réponses (CDH)</u> .....	220
3.3. <u>Quatre principes organisateurs de la représentation (AFC)</u> .....	227
3.4. <u>Interprétation des résultats (« soi et imprévu »)</u> .....	239
3.4.1. Représentations sociales et processus de thématisation : le rôle de l'ancienneté professionnelle et de l'engagement	239
3.4.2. L'ancienneté professionnelle et l'ancienneté dans le collège différentielles des représentations.....	241
3.4.3. Le soi et l'idéal professionnels :..... les imprévus et la construction de l'identité professionnelle	244
<b>4. Synthèse des processus à l'œuvre</b> .....	246
4.1. <u>Au cœur de l'imprévu</u> .....	246
4.1.1. Interactions contexte - ancienneté - implication .....	247
en résumé .....	249
4.1.2. Représentations de Soi et du « métier » .....	250
4.1.2.1. Les implications fortes .....	250
4.1.2.2. Les implications modérées .....	251
4.2. <u>Thématisation, implication et contextualisation             des représentations professionnelles</u> .....	253
<b>CONCLUSION</b> .....	256

Cette partie comporte deux chapitres, correspondant aux deux types d'analyses que nous avons opérées sur les données :

- des analyses bi-dimensionnelles dans un premier temps, pour éprouver de façon globale nos propositions,
- des analyses multidimensionnelles dans un second temps, pour tenter de comprendre, dans une perspective systémique, les facteurs qui entrent en jeu dans la gestion des imprévus.

# CHAPITRE I

## LES ANALYSES BI-DIMENSIONNELLES <sup>1</sup>

Voici donc dans ce premier chapitre les analyses bi-dimensionnelles concernant :

- la planification interactive : déroulement de la séance par rapport aux prévisions, et imprévus (identification, explication, gestion et sentiments éprouvés)<sup>2</sup>,
- l'implication psychosociale,
- l'implication professionnelle<sup>3</sup>, et l'identité professionnelle.

Pour chaque point, les données descriptives sont présentées avant les tris croisés qui examinent les insertions des représentations professionnelles.

### 1. PLANIFICATION INTERACTIVE ET IMPREVUS

#### 1.1. L'ECART AUX PREVISIONS<sup>4</sup>

Est analysé ici le déroulement de la séance par rapport aux prévisions, autrement dit l'examen des questions :

- « y a-t-il eu des imprévus qui ont empêché de réaliser les prévisions ? »
- et
- « à quoi peuvent être liés ces décalages ? ».

Les enseignants ont l'impression que le déroulement de la séance est souvent conforme à leurs prévisions (81% contre 19% « pas souvent »).

#### ♦ L'organisation de l'heure

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	45	31%
Souvent comme prévu	99	69%

<sup>1</sup> Pour ne pas gêner la lecture des tableaux, ne sont indiqués que les valeurs critiques (z) inférieures à 1,96, ou les effectifs théoriques inférieurs à 5 (noté : Eth ; le nombre de sujets, effectif observé, est alors précisé). Parfois l'attention du lecteur sera attirée sur un z particulièrement élevé et significatif. Sont précisés aussi dans les commentaires, à titre indicatif, pour les liaisons porteuses de sens, les seuils supérieurs à .05 dus à la correction par le logiciel, dans le cas de tableaux à quatre cases. Les tableaux complets sont placés en annexe.

<sup>2</sup> Concernant les imprévus, nous parlerons de perception (identification, explication, sentiments éprouvés) et de gestion.

<sup>3</sup> Nous avons choisi, dans ce chapitre, d'étudier les explications des imprévus dans le paragraphe qui leur est consacré de façon à conserver le sens, bien qu'il s'agisse de l'implication professionnelle, dans notre problématique. Le point sur l'implication professionnelle, et psychosociale, portera donc ici seulement sur les repères

<sup>4</sup> Les pourcentages sont indiqués sur les réponses effectives, sachant qu'il y a seulement 2 à 3% de non-réponses (ou comptabilisées comme telles). Nous utilisons dans les tableaux les abréviations suivantes : s (souvent), ps (pas souvent), tj (toujours), et les codages déjà signalés pour l'ancienneté, le contexte, etc.



◆ Les objectifs

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	24	17%
Souvent comme prévu	92	64%
Toujours comme prévu	27	19%

◆ La démarche

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	27	19%
Souvent comme prévu	92	64%
Toujours comme prévu	25	17%

◆ Les activités à proposer aux élèves

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	23	16%
Souvent comme prévu	100	69%
Toujours comme prévu	21	15%

◆ Les exercices

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	43	30%
Souvent comme prévu	86	61%
Toujours comme prévu	13	9%

◆ L'évaluation

Élément	Fréquence	Pourcentage
Pas souvent comme prévu	43	30%
Souvent comme prévu	76	54%
Toujours comme prévu	22	16%

Un premier constat fait apparaître une majorité de « souvent comme prévu » qui montre que de façon générale les enseignants réalisent leurs projets de cours, ce qui somme toute semble aussi normal que rassurant.

Mais l'intérêt de cette longue description réside dans la comparaison que l'on peut faire entre les deux extrêmes, « pas souvent comme prévu » et « toujours comme prévu ».

Si pour les activités, et même les objectifs et la démarche, le pourcentage des « pas souvent » et des « toujours » est sensiblement équivalent, il n'en va pas de même pour les exercices et l'évaluation. Il semble bien que là des événements imprévus interviennent pendant la séance et que les enseignants ne puissent réaliser leurs prévisions : par rapport au nombre de « toujours », il y a trois fois plus de « pas souvent » pour les exercices (30% contre 9%), et près du double pour l'évaluation (30% contre 16%).

Quant à l'organisation de l'heure, le fort pourcentage de « pas souvent »<sup>5</sup> confirme bien la nécessité de prendre en compte des imprévus.

D'ailleurs, 92% des professeurs de l'échantillon déclarent préparer leurs séances « dans les grandes lignes », ce qui peut renvoyer au « cadre souple » de la préparation (TOCHON, 1993) propice à l'improvisation réfléchie face aux émergences du contexte.

A moins que cela n'évoque la référence au « scénario prédéterminé à faire absolument dans le temps prévu », même si la préparation n'est pas très détaillée sur le papier (M. ALTET, 1994 : 140).

Cadre souple pour l'improvisation réfléchie ? Scénario dont on ne peut se détacher ?

Si pour M. ALTET, lors de l'action en classe, les décisions interactives peuvent prendre la forme d'une adaptation à l'apprenant et au contexte, ou la forme d'un non-ajustement à la situation, nous pouvons seulement, quant à nous, déduire de ce constat la présence d'imprévus obligeant l'enseignant à modifier ses prévisions, ou malgré lesquels il réussit à les réaliser.

### Quels facteurs sont liés aux divers éléments ?

Le contexte, les profils et des traces de l'implication professionnelle, éclairent cette question.

Examinons tout d'abord la relation entre les divers éléments du déroulement des prévisions pendant la séance, et le contexte institutionnel, les profils ainsi que les traces de l'implication professionnelle.

<u>Profils et implication</u>	Organis heure	Objectifs	Démarche	Activités	Exercices	Evaluation
Académie	—	—	—	—	X ps BxA tj TMP	—
Age	ps X Mjeu	—	—	—	—	—
Anc collègue	—	—	ps X MnvC	—	—	—
Formation continue	—	—	—	X tj FCfp	—	X s FCp
Part Tv équ coll	—	X tj	—	—	—	—
Part Tv équ disc	—	X tj	—	—	—	—
Prof principal	X s	—	—	—	—	X s

<sup>5</sup> L'adéquation organisation de l'heure/ prévisions ne comportait que peu de « toujours » (7 plus précisément, soit près de 5% du total), de sorte qu'ils ont été comptabilisés lors du recodage avec les « souvent ».

Il semble que le contexte académique (seuil à .01) joue un rôle dans une réalisation des exercices conforme aux projets des enseignants de l'échantillon, puisque ceux de Bordeaux<sup>6</sup>, contrairement à ceux de Toulouse, ne les réalisent pas souvent comme ils les ont prévus.

Les enseignants âgés de 32-38 ans (« moyen-jeune ») et ceux qui ont 6-10 ans d'ancienneté dans le collège (« moyen-nouveau ») déclarent ne pas souvent s'en tenir, à leur organisation de l'heure pour les premiers, à la démarche prévue pour les seconds (seuil à .02).

Quant aux traces de l'implication professionnelle, plusieurs éléments sont associés aux diverses facettes du déroulement de la séance.

La participation à la formation continue est liée aux activités (forte participation, seuil à .0003), et à l'évaluation (participation moyenne, seuil à .03), qui s'avèrent conformes aux prévisions, toujours pour les premières, souvent pour la seconde.

La participation au travail d'équipe au niveau des disciplines (seuil à .02) comme du collège (seuil à .001) est associée aux objectifs, toujours conformes aux prévisions. Peut-être l'enseignant s'efforce-t-il en priorité d'atteindre les objectifs fixés par l'équipe ?

La qualité de professeur principal est liée à une organisation de l'heure (seuil à .006) et à une évaluation (seuil à .01) souvent conformes aux prévisions. On peut penser là aussi que la fonction de professeur principal, (coordination de l'équipe, responsabilité de la classe) sensibilise à des aspects particuliers de la conduite de la classe, ici le temps (à gérer lorsque l'on sait que la fonction peut imposer d'en prendre) et l'évaluation (résultats de la classe).

Notons que l'implication professionnelle joue dans le sens d'une réalisation le plus souvent conforme aux prévisions (3 « toujours » et 3 « souvent »), contrairement aux profils professionnels (âge, ancienneté collège) liés aux représentations du déroulement de la séance (4 « pas souvent », 1 « souvent » et 1 « toujours »).

L'enseignant qui témoigne d'une implication professionnelle semblerait donc, face aux imprévus, réussir plus souvent à mettre en œuvre sa préparation : le fait-il par non-ajustement à la situation, ou alors par ajustement, mais dans le cadre de ses prévisions, en utilisant, pourrait-on dire, les imprévus ?

---

<sup>6</sup> z : 2,6 pour Bordeaux ; mais un z plus faible pour Toulouse : 1,93, correspondant à un seuil .054.

## Pour conclure ce point

Si le déroulement de la séance est, de façon globale le plus souvent conforme aux prévisions, la préparation subit pendant le cours certaines inflexions selon des particularités liées à la fois aux sujets, à leur histoire, à leur expérience et au contexte local ou institutionnel, comme à des positions différentes dans l'espace professionnel, génératrices de représentations professionnelles contextualisées.

Ainsi au sein de la classe, l'interaction apparaît bien à la fois imprévisible en partie, et contextualisée, et les conduites d'enseignement témoignent ici d'une variabilité certaine : les enseignants sont effectivement "*contextualisés et contextualisants*" (M. BRU, 1994).

## 1.2. LES IMPREVUS DANS LES CONDUITES DE CLASSE

### 1.2.1. Qu'est-ce que les enseignants appellent imprévu<sup>7</sup> ?

#### 1.2.1.1. Les imprévus d'ordre contextuel

Il s'agissait des éléments suivants, cités par des collègues comme imprévus dans les entretiens<sup>8</sup> (figure 37) :

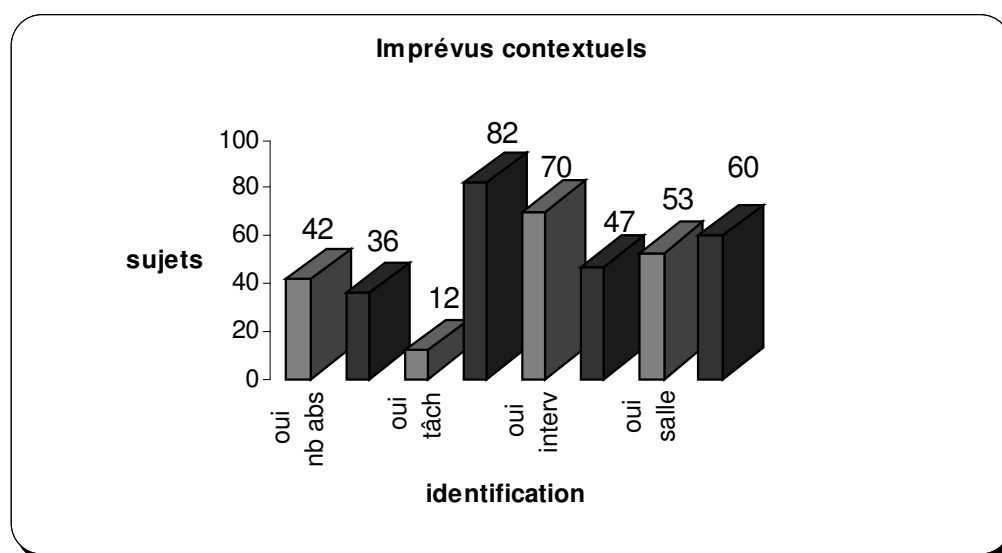


FIGURE 37

Deux imprévus liés au contexte recueillent des pourcentages plus élevés de oui que de non : nombreux absents (29% contre 25%) et interventions de

<sup>7</sup> Sur les graphiques, les « oui », en gris clair, sont indiqués, les « non » sont en foncé.

<sup>8</sup> Sera précisé chaque fois, pour chaque imprévu cité, le nombre de non-réponses (effectives ou comptabilisées comme telles, noté « nr »). Ici : Nombreux absents (nr : 67) ; tâches administratives (nr : 51) ; interventions de l'administration (nr : 28) ; bruit de la salle ou chaleur (nr : 32).

Codage et abréviations sont utilisés dans les tableaux (place), mais explicités dans les commentaires.

l'administration (48% contre 32%). Les tâches administratives ne sont considérées comme des imprévus que par 8% des sujets (contre 57% de non), ce qui montre que même si elles sont reconnues comme de plus en plus prenantes, comme nous le verrons plus loin, elles font partie de l'univers professionnel des enseignants. Les imprévus liés à la salle de classe présentent un assez fort pourcentage de oui, même s'ils ne sont pas majoritaires (37% contre 41%).

De tous les éléments identifiés comme imprévus au moins par une partie des sujets, il semble que ce soient ceux liés à l'organisation (intervention de l'administration, absents) et au cadre des activités (salle) qui bénéficient du plus large accord.

### Les ancrages

Au regard des liaisons statistiques, l'identification, comme imprévus, de l'intervention de l'administration, ou des difficultés en rapport avec la salle, est liée à certaines variables contextuelles ou professionnelles :

<u>Imprévus contextuels</u>	Académie	Engt pédagogique	Participation Trav équipe coll
Intervention adm	X BxA O TMP N	—	—
Nb abs contrôle	—	—	—
Salle	—	X N	X N
Tâches administr	—	—	—

#### L'intervention de l'administration

- *l'académie*: les enseignants de Bordeaux -Aquitaine l'identifient comme imprévu contrairement à ceux de Toulouse -Midi-Pyrénées (seuil à .059),

#### La salle

- *l'engagement dans des mouvements pédagogiques* : pour les engagés il ne s'agit pas d'un imprévu, tandis que pour les non-engagés, si (seuil à .005),
- *la participation au travail d'équipe au niveau du collège* : pour les enseignants qui y participent, il ne s'agit pas d'un imprévu, tandis que pour les autres, si (seuil à .01).

#### 1.2.1.2. Les imprévus d'ordre pédagogique

Etaient proposés les éléments pédagogiques suivants<sup>9</sup> (figure 38) :

<sup>9</sup> Travail non fait (nr : 31) ; oublis du matériel, du travail (nr : 23) ; contestation d'une note ou d'un travail (nr : 55) ; dysfonctionnement de la classe, comportement de leaders, agitation, attention dispersée (nr : 36) ;

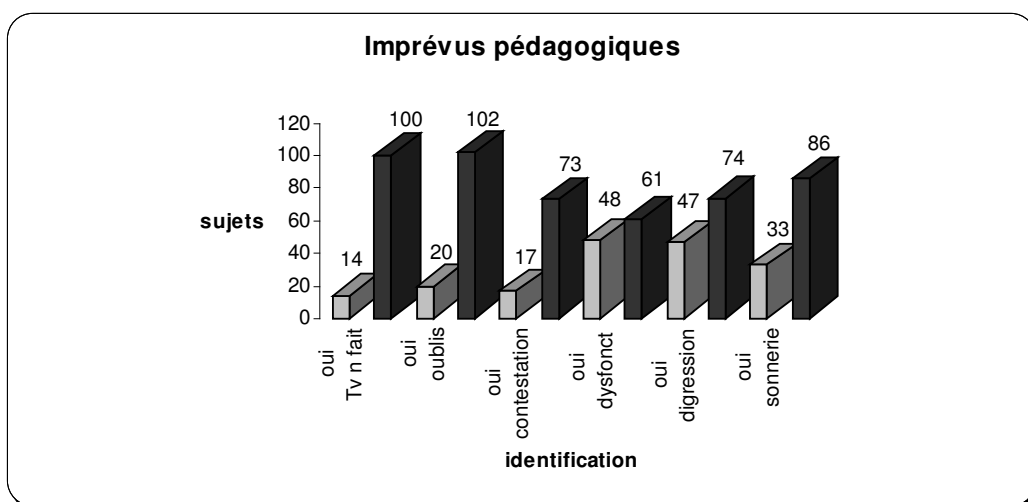


FIGURE 38

Deux éléments sont identifiés comme imprévus par un nombre relativement élevé d'enseignants : dysfonctionnement de la classe (33% de oui contre 42% de non) et digression (32% contre 51%). Suit, d'assez près, un troisième élément, la sonnerie avant la fin du travail prévu (23% contre 59%).

Les trois derniers éléments ne sont identifiés comme imprévus que par une minorité d'enseignants : travail non fait (10% contre 69%) ; oublis du matériel ou du travail (14% contre 70%) ; contestation (12% contre 50%). Mais l'évolution de l'identification comme imprévus (des débuts dans l'enseignement à aujourd'hui), montre qu'ils font partie du "paysage scolaire"<sup>10</sup>.

### Les ancrages

Les liaisons statistiques montrent que l'identification comme imprévus, des oublis, de la contestation, des digressions et de la sonnerie, est liée à certaines variables sociologiques ou professionnelles<sup>11</sup>.

<u>Imprévus pédagog</u>	<u>Zone collège</u>	<u>Ancienneté collège</u>	<u>Engt politique</u>	<u>Partic Tv équipe discipl</u>
<b>Digression</b>		X anc N	X N	X N
<b>Contestat</b>	X ZEPs N sCp O	—	—	—
<b>Oublis</b>	—	—	—	—
<b>Sonnerie</b>				X N

digressions (questions d'élèves : actualité, intérêt personnel) ou questions déroutantes ou à contretemps (nr : 24) ; sonnerie avant la fin du travail prévu (nr : 26).

<sup>10</sup> Voici les pourcentages pour chacun de ces éléments, identifié par les enseignants de l'échantillon comme imprévu à leurs débuts puis aujourd'hui (noté : ID/IA ; pourcentage sur les réponses effectives) : travail non fait, ID 61% / IA 12% ; oublis du matériel ou du travail, ID 65% / IA 16% ; contestation, ID 68% / IA 19%.

<sup>11</sup> Aucune liaison statistique des imprévus "travail non fait" et "dysfonctionnement de la classe" avec des variables sociologiques ou professionnelles.

### Les digressions

- *la participation au travail d'équipe (disciplines) et l'engagement (partis politiques)* : pour les enseignants qui participent au travail en équipe au niveau des disciplines (mais avec un seuil à .065), et pour les engagés dans des partis politiques (seuil à .03), il ne s'agit pas d'un imprévu, tandis que pour ceux qui n'y participent pas ou ne sont pas engagés, il s'agit d'un imprévu,
- *l'ancienneté dans le collège* : pour les anciens professeurs (21-33 ans d'ancienneté dans le collège), il ne s'agit pas d'un imprévu (seuil à .03).

### La sonnerie avant la fin du travail prévu

- *la participation au travail d'équipe (disciplines)* : les enseignants qui participent au travail en équipe au niveau des disciplines, ne vivent pas la sonnerie avant d'avoir fini leur cours comme un imprévu, contrairement à ceux qui n'y participent pas (seuil à .02).

### La contestation

- *la zone du collège* : pour les enseignants qui travaillent en ZEP ou zone sensible, il ne s'agit pas d'un imprévu, tandis que pour ceux qui travaillent dans un collège sans classement particulier, si (seuil à .04).

#### 1.2.1.3. Les imprévus d'ordre didactique

Voici, sur le plan didactique, les deux éléments proposés à la réflexion<sup>12</sup> (figure 39) :

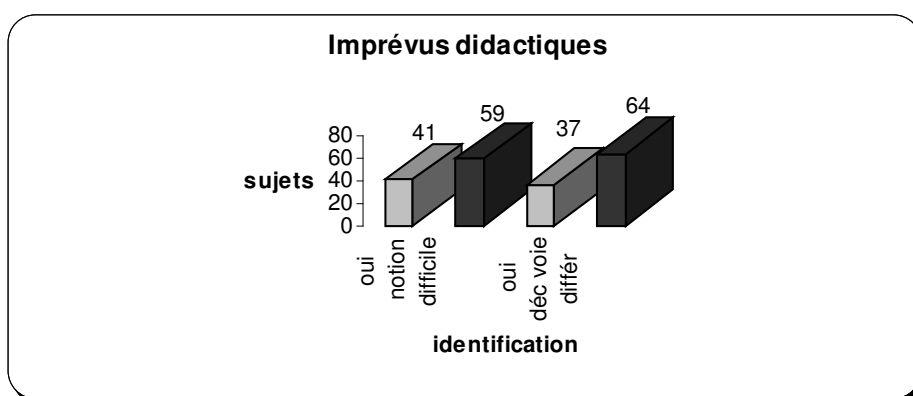


FIGURE 39

Ces deux éléments sont identifiés comme imprévus par un pourcentage non négligeable de sujets : notion difficile, 28% (contre 41%), et découverte par

<sup>12</sup> Notion s'avérant trop difficile pour les élèves (nr : 45) ; découverte par les élèves de voies différentes pour une notion (nr : 44).

les élèves de voies différentes dans l'apprentissage d'une notion, 26% (contre 44%).

### Les ancrages

Si le premier ne présente pas de lien statistique avec des variables sociologiques ou professionnelles, il n'en va pas de même pour le second :

<u>Imprévu didactique</u>	Sexe	Zone collège
Notion trop difficile	—	—
Découverte de voie différente	X <sub>H</sub> :N / F:O	X ZEPs N sCp O

#### Découverte par les élèves de voie différente (notion)

- *la zone du collège* : pour les enseignants qui travaillent en ZEP ou zone sensible, il ne s'agit pas d'un imprévu, tandis que pour ceux qui travaillent dans un collège sans classement particulier, il semblerait que si (mais seuil élevé à .067) ;
- *le sexe* : pour les hommes, il ne s'agit pas d'un imprévu, mais pour les femmes, si (seuil à .057).

Le fait que les élèves empruntent parfois des voies différentes d'apprentissage constitue un imprévu pour les femmes et les enseignants qui travaillent en collège sans classement particulier.

#### **Au niveau de l'identification,**

- pour les imprévus **contextuels**, l'implication professionnelle (mouvements pédagogiques, travail d'équipe sur le collège),
- pour les imprévus **pédagogiques** et **didactiques**, l'implication psychosociale (engagement politique) et l'implication professionnelle (travail d'équipe disciplinaire), le profil professionnel (ancienneté dans le collège),

**semblent montrer une certaine habitude de ce type de situations qui ne sont donc pas vécues comme des imprévus.**

De plus le fait que l'académie, pour les imprévus **contextuels**, la zone du collège, pour les imprévus **pédagogiques** et **didactiques** soient liées à l'identification /rejet de ces imprévus, témoigne, nous semble-t-il, peut-être de différences de contexte institutionnel et, en tout cas, du processus de contextualisation.



### 1.2.2. Quels sens les enseignants donnent-ils aux imprévus ?

Voici la présentation descriptive des explications proposées, suivie chaque fois des liaisons statistiques dont elles sont éventuellement l'objet.

#### 1.2.2.1. un imprévu d'ordre contextuel

\* **Imprévu "Tâches administratives"<sup>13</sup>** (non-réponses : 10%)

Elément	Fréquence	Pourcentage
on a tellement de choses à faire	30	23%
n'aime pas tâches administratives, je les oublie	32	25%
tâches administr. prennent de plus en plus de temps	63	48%

Nous avons proposé au choix des sujets trois explications (sur quatre) relevant du processus d'attribution externe, dont l'explication non retenue, "ça arrive toujours quand j'ai un cours important à faire" (4%). Il n'est donc pas étonnant que celles apparues pertinentes aux enseignants de l'échantillon recueillent 71% des choix. Mais l'explication faisant appel au processus d'attribution interne (négligence par manque d'attirance) présente, dans ces conditions et s'agissant d'un imprévu contextuel, un pourcentage relativement important (25%).

Au plan des liaisons statistiques :

Explication d'imprévu contextuel		Age	Prof principal
Tâches administratives	Attrib interne	6 moyjeu (oubli)	15 pas PP (oubli)
	Attrib externe	23 anciens (temps) 16 moyanc (travail)	52 PP (temps)

Age (seuil à .04, Eth 3,13 pour moyjeu), PP à .009

Remarquons que ce sont les enseignants les plus impliqués par rapport à la responsabilité de la classe (professeurs principaux) et les plus anciens qui s'appuient sur des explications liées au contexte (augmentation du temps consacré aux tâches administratives, surcharge de travail).

#### 1.2.2.2. des imprévus d'ordre pédagogique

Nous présentons deux imprévus pédagogiques avec l'explication desquels aucune liaison statistique n'a été observée, avant de présenter les autres.

<sup>13</sup> Les enseignants choisissent parmi les items proposés celui qui explique que les tâches administratives constituent pour eux un imprévu.

\* **Imprévu "Dysfonctionnement"** (non-réponses : 1%)

Elément	Fréquence	Pourcentage
élèves non autonomes	12	8%
élèves nerveux, caractériels	50	35%
désintérêt des élèves n'accédant pas aux explications	44	31%
position heure dans journée scolaire	29	20%

43% des explications témoignent du processus d'attribution externe (élèves non autonomes ou caractériels), mais la majorité des enseignants (51%) invoquent des facteurs contextuels (position de l'heure dans la journée) ou relevant plus de l'interaction pédagogique (désintérêt par incompréhension).

\* **Imprévu "Sonnerie"** (non-réponses : 1%)

Elément	Fréquence	Pourcentage
l'heure passe très vite avec mises au calme, régulations	46	32%
élèves plus lents que les autres	28	20%
je prévois toujours plus de travail que pas assez	59	41%

Les explications faisant appel au processus d'attribution externe atteignent la majorité des choix (52%), mais celle qui fait appel au processus d'attribution interne et témoigne d'une certaine latitude par rapport à la préparation, obtient un pourcentage important (41%).

Voici à présent les autres explications, avec lesquelles ont été observées des liaisons statistiques.

\* **Imprévu "Travail non fait, oublis"** (non-réponses : 1%)

Elément	Fréquence	Pourcentage
je ne suis pas assez sévère	17	12%
ils oublient quand j'ai oublié de le leur rappeler	15	11%
des élèves qui n'ont pas envie travailler	102	71%

Les explications relevant du processus d'attribution interne (sévérité et oubli du professeur) totalisent 23% des réponses, tandis que celles relevant du processus d'attribution externe (élèves qui n'ont pas envie de travailler) atteignent 71%.

\* **Imprévu "Digression"** (non-réponses : 2%)

Elément	Fréquence	Pourcentage
désir de faire partager mon intérêt, émerveillement	25	18%
prise en compte de l'actualité, des événements (vie)	57	40%
importance d'une ouverture de la discipline	50	35%

L'explication "désir de faire partager mon intérêt, mon émerveillement", qui met en jeu le processus d'attribution interne, recueille 18% des choix, derrière les deux autres explications majoritaires (75%), centrées sur la mission d'éducation et la discipline (mission d'instruction).

Au plan des liaisons statistiques :

<u>Explication d'imprévus péda</u>		Ancienneté pro	Engt politique	Particip travail équipe collègue
Trav non ft, oublis	Attrib interne	—	—	12 PTeqC (prof)
	Attrib externe	—	—	51 ps PteqC (envie)
Digression	Attrib interne	7 moyen (partage)	—	—
	mission éducation	—	6 engagés (vie)	—
	mission instruct	10 nouveau prof (ouv discipline)	47 non engagés (ouv discipline)	—

PteqC seuil à .03 ; anc pro à .04 (Eth 2,84 pour MoyP) ; engt pol .04 (Eth 3,79 pour vie et z : 1,55)

Les enseignants engagés dans le travail en équipe au niveau du collègue (implication professionnelle, seuil à .03) se sentent responsables des imprévus concernant le travail personnel des élèves, contrairement à ceux qui n'y participent pas et les attribuent à la responsabilité des élèves.

D'autre part l'implication psychosociale, à travers l'engagement politique (seuil à .04), apparaît aussi discriminante des explications d'un imprévu (digression) : les enseignants engagés sur le plan politique l'attribuent à leur mission d'éducation, que nous inférons à travers la volonté de prendre en compte « l'actualité, les événements de la vie », tandis que ceux qui ne le sont pas l'attribuent à la mission d'instruction, inférée à travers la volonté d'une « ouverture de la discipline ».

Enfin, même si l'effectif théorique invite à la prudence, il est intéressant de remarquer que ce sont plutôt les enseignants à mi-carrière (11-20 ans d'ancienneté professionnelle, (seuil à .04) qui expliquent les digressions par

l'implication affective que constitue, à notre sens, le « désir de faire partager (son) intérêt, (son) émerveillement » alors que les nouveaux professeurs (1-5 ans) l'expliquent par la mission d'instruction.

Ont ainsi plus recours :

- au processus d'attribution interne, des enseignants qui témoignent d'une implication professionnelle (participation au travail en équipe) et/ou qui sont relativement anciens dans la profession,
- à la mission d'éducation, des enseignants qui témoignent d'une implication psychosociale (engagés politiquement)
- et à la mission d'instruction, des enseignants nouveaux dans la profession.

### 1.2.2.3. un imprévu d'ordre didactique

\* **Imprévu "Notion difficile"** (non-réponses : 0%)

Élément	Fréquence	Pourcentage
difficile de prévoir s'ils pourront acquérir la notion	22	15%
lacunes sur lesquelles il faut revenir	104	72%
certaines jours les élèves ne sont pas en forme	11	8%

Pour les explications retenues par les sujets<sup>14</sup>, le processus d'attribution externe (lacunes et forme : 80%) apparaît largement majoritaire, en comparaison du processus d'attribution interne (difficile de prévoir).

Au plan des liaisons statistiques :

<u>Explication d'imprévu didactique</u>		Prof principal (seuil à .04)
<b>Notion trop difficile</b>	Attrib externe	11 PP (élèves pas en forme)

Des professeurs principaux recourent significativement au processus d'attribution externe (dynamisme des élèves) pour expliquer cet imprévu didactique.

<sup>14</sup> Une explication ne leur paraît pas pertinente : « les exercices, je les fais encore trop compliqués » (5%, attribution interne). L'explication concernant la « forme » des élèves a retenu peu de suffrages, mais nous la présentons ici car elle présente une liaison intéressante avec les professeurs principaux (à .04, avec  $z = 2,3$ ).

Ainsi, concernant les significations qu'ils accordent aux événements proposés comme imprévus, c'est au processus d'attribution externe que les enseignants de l'échantillon font majoritairement référence.

Les professeurs principaux semblent recourir en général plutôt au processus d'attribution externe (imprévu contextuel et didactique) ; ceux qui participent au travail en équipe au niveau du collège, plutôt au processus d'attribution interne (imprévu pédagogique) ; les engagés sur le plan politique, plutôt à la mission d'éducation (imprévu pédagogique), et les nouveaux professeurs à la mission d'instruction (imprévu pédagogique).



**Par l'engagement politique, quelques enseignants témoignent donc d'une certaine implication psychosociale face à l'imprévu, mais pour la plupart c'est l'implication professionnelle (travail en équipe-collège et professeur principal), qui transparaît dans leurs choix d'explication des situations imprévues.**

### 1.2.3. « Faire avec » les imprévus

Pour chacun des deux types d'imprévus retenus dans l'opérationnalisation du « faire avec » —contextuel ou pédagogique— nous présentons d'abord les données descriptives de tous les imprévus à gérer (scénarios proposés par le questionnaire), puis les liaisons statistiques observées sur l'ensemble des imprévus du même type.

#### 1.2.3.1. gérer des imprévus d'ordre contextuel

\* **Imprévu "Nombreux absents au contrôle"** (non-réponses : 0,5%)

"Aujourd'hui, il y a 7 ou 8 absents, j'avais prévu un contrôle"

Elément	Fréquence	Pourcentage
je fais le contrôle, tant pis, ça fait partie des aléas	42	29%
je reporte contrôle, et continue le travail	53	37%
j'improvise un autre travail	49	34%

Les réponses apportées à cet imprévu relevaient du maintien des prévisions ou de l'adaptation, par la suite du travail ou l'improvisation. C'est à peu de choses près l'adaptation par la suite du travail qui rassemble le plus de choix, juste avant l'improvisation.

\* **Imprévu "Papiers administratifs à distribuer"** (non-réponses : 0,5%)

"Je dois distribuer aux élèves des papiers administratifs : information sur l'orientation, documents pour des sorties, etc."

Elément	Fréquence	Pourcentage
je gèrerai ça hors cours	25	17%
je le fais tout de suite sur temps de cours	111	77%

Non pertinent : "je limite les sorties pour éviter ça" (0%), "j'ai tendance à évacuer les questions administratives, on verra plus tard" (6%)

Face à l'imprévu "papiers administratifs", n'ont pas été retenues comme pertinentes par les enseignants de l'échantillon, les réponses révélant un désengagement pédagogique pour retrouver le contrôle de la situation (limiter les sorties) ou une non-implication institutionnelle (évacuer les questions administratives). Seules sont donc conservées celles visant au maintien des prévisions (qu'il y ait ou non une heure prévue institutionnellement) et, largement majoritaire, au primat de la mission institutionnelle (transmission des informations).

**Au plan des liaisons statistiques, on observe :**

<u>Imprévus -&gt; gestion par</u>		discipline	Ancienneté profession	Ancienneté collègue	statut
Nombreux absents à un contrôle	maintien prévisions	X 9 Bio : (contrôle)	—	—	—
	adaptation	X 27 Fra: impro	—	—	—
Papiers administratifs	maintien prévisions	—	X 11 ancien hors cours	X 15ancien : hors cours	X 9 PEGC : hors cours

La discipline est associée à l'imprévu « nombreux absents lors d'un contrôle prévu » (seuil à .02) : les enseignants de biologie maintiennent le contrôle, ceux de français improvisent.

Les anciens professeurs (seuil à .004), comme les anciens du collège (.01) et les PEGC (.01) gèrent la distribution des papiers administratifs hors cours<sup>15</sup>.

De façon nette, la prise en compte des imprévus contextuels est liée à la discipline (ici biologie et français) ou à l'ancienneté (dans la profession et le collège), voire au statut (PEGC) : seul le français incite à l'adaptation, la biologie, le statut de PEGC et l'ancienneté mettant l'accent sur le maintien des prévisions.

<sup>15</sup> A noter les effectifs théoriques faibles pour les PEGC (Eth 4,04) et les anciens professeurs (Eth 4,41).

### 1.2.3.2. gérer des imprévus d'ordre pédagogique

#### \* Imprévu "Excitation" (non-réponses : 0%)

"Pendant le cours l'attention se disperse, des élèves commencent à s'agiter"

Elément	Fréquence	Pourcentage
je ramène le calme quitte à exclure un élève de cours	19	13%
je recentre, cherche de nouveau à captiver leur attention	39	27%
je régule, rappelle règles fonctionnement	27	19%
on se détend quelques minutes, puis se remet au travail	17	12%
je cherche à savoir ce qui se passe	41	28%

Non pertinent : "ceux qui suivent continuent le travail, je m'occupe des autres", pédagogie différenciée (1%).

Parmi les propositions de réponses apportées à cet imprévu, les deux premières révèlent chez l'enseignant une centration sur les prévisions avec recours, à la sanction pour l'une, à la mobilisation des élèves pour l'autre ; témoigne aussi d'une centration sur les prévisions, la détente, utilisation du détour pour « remobiliser » les élèves ; la régulation (rappel des règles de fonctionnement) et la dernière réponse (cherche à savoir ce qui se passe) s'apparentent au processus former (J. HOUSSAYE, 1993), soit avec centration sur le contrat pédagogique (du moins ce que l'on pourrait appeler ainsi et qui viserait la responsabilisation), soit avec centration sur le groupe d'élèves.

Ainsi, dans ce "faire avec l'imprévu", c'est la centration sur le groupe d'élèves et sur les prévisions qui sont les plus représentées dans les résultats descriptifs généraux.

#### \* Imprévu "élèves lents " (non-réponses : 0,5%)

"Ma classe comprend des élèves lents qui me retardent particulièrement aujourd'hui..."

Elément	Fréquence	Pourcentage
je prendrai une heure de plus	26	18%
je donne un autre travail aux plus rapides	43	30%
préparation assez élastique, je gère selon les fluctuations	68	47%

Non pertinent : "je poursuis pour ne pas faire perdre de temps aux autres, ils se mettront à jour (aide des camarades, des surveillants, ...)" (5%)

Face à l'imprévu "élèves lents", étaient proposées en réponses le maintien des prévisions ou l'adaptation par la différenciation de la pédagogie ou la souplesse de la préparation. C'est cette dernière qui recueille le plus de choix des enseignants de l'échantillon.

\* **Imprévu "Digression"** (non-réponses : 1%)

"Pendant le cours la classe participe beaucoup, toutes sortes de questions fusent, des réflexions qui déroutent, on s'éloigne de ce que j'avais prévu"

Élément	Fréquence	Pourcentage
je recentre et je poursuis	17	12%
j'écoute leur raisonnement, ne crois pas perdre temps	79	55%
si je pense que ça va permettre construire qqch, même si pas propos du moment, je n'hésite pas	43	30%

Non pertinent : "je note ce qui s'est passé pour réorganiser ma prochaine séance" (3%)

Les propositions de réponses à cet imprévu se concentraient plutôt sur les prévisions (recentrer) ou plutôt sur les élèves, soit dans le cadre des prévisions (raisonnement élèves), soit quitte à improviser (construction d'une notion non prévue).

C'est la centration sur les élèves dans le cadre des prévisions qui recueille la majorité des choix face à l'imprévu "digression".

\* **Imprévu "Problèmes relationnels"** (non-réponses : 0,5%)

"Aujourd'hui il y a des problèmes relationnels dans la classe, peut-être même y a-t-il eu des disputes d'élèves..."

Élément	Fréquence	Pourcentage
je discute avec les élèves, le cours est perdu	46	32%
le cours ne commence que quand ils sont calmes	55	38%
on rappelle les règles de vie établies dans le cours	38	26%

Non pertinent : "je ne peux pas perdre de temps, j'avance dans le cours" (4%)

Là non plus les réponses ne sont pas exclusives les unes des autres, mais il s'agissait de voir si les enseignants se concentraient plutôt sur les élèves (échange avec élèves, perte du cours), sur les prévisions (deuxième item, où le cours prévu prime sur les problèmes relationnels), ou sur ce que nous avons appelé, pour faire court, le contrat pédagogique (règles de vie). Les résultats généraux (descriptif) montrent que les enseignants se répartissent à peu de chose près sur les trois réponses, avec peut-être une préférence pour l'attente du retour au calme avant de commencer le cours, c'est-à-dire, dans notre interprétation, une centration sur les prévisions.

\* **Imprévu "Sonnerie"** (non-réponses : 1%)

"Nous arrivons presque à la fin de la leçon, le travail n'est pas encore fini... la sonnerie retentit !"



Elément	Fréquence	Pourcentage
je poursuis quand même un peu pour arrêter à étape	74	52%
reporte fin au cours suivant sans modification	39	27%
reporte fin au cours suivant, réduirai objectifs mini	22	15%

Non pertinent : "je reporte la fin du cours : j'irai plus vite la prochaine fois" (6%)

Les réponses concernaient ici l'attitude face aux prévisions et au cadre institutionnel (heure de cours). Lorsque les prévisions priment, selon l'importance accordée au cadre institutionnel, on poursuit quand même ou on reporte sans modification ; sinon, on adapte au cadre institutionnel (report avec modification). C'est la première réponse qui est majoritaire, révélant du même coup la difficulté à respecter les injonctions de l'Institution (prise en compte de l'élève, l'élève au centre de l'acte éducatif) et le cadre qu'elle impose (temps imparti, programme). Ainsi peut s'expliquer à notre sens cet imprévu particulier qu'est la sonnerie : l'enseignant sait bien le temps dont il dispose, et pourtant souvent la sonnerie retentit dans "le feu de l'action" et elle est vécue comme un imprévu.

Pour ces imprévus, on observe les liaisons statistiques suivantes :

au plan des profils

<u>Imprévus -&gt; gestion par</u> <sup>16</sup>		Académie	Age	Discipline
<b>Excitation</b>	prévisions : *sanction *mobilisation	—	11 ancien	—
	contrat péda	—	15 moyanc	—
	G élèves	—	9 moyen	—
<b>Problèmes relationnels</b>	prévisions	—	—	X 12 bio (attente) 16 français
<b>Digression</b>	prévisions	X 14 TMP	—	—
	centrat élèves	X 44 BxA	—	—

La gestion de l'imprévu « excitation » apparaît statistiquement liée à l'âge (seuil à .04)<sup>17</sup> :

- les enseignants âgés de 53-60 ans ont tendance à exclure (*centration sur prévisions avec recours à la sanction*),
- et que ceux de 39 à 45 ans cherchent à savoir ce qui se passe (*centration sur le groupe d'élèves*).

<sup>16</sup> Prévisions signifiant : gestion de l'excitation par les prévisions.

<sup>17</sup> Signalons le problème des effectifs théoriques inférieurs à 5 pour ancien (4,75) et moyen-ancien (4,71). Nous parlerons donc de tendance.

La gestion de l'imprévu « problèmes relationnels » est liée à la discipline (seuil à .02) :

- les enseignants de biologie, contrairement à ceux de français, attendent le retour au calme,

Celle de l'imprévu « digression » est liée à l'académie d'origine (seuil à .01) :

- les enseignants de l'académie de Toulouse -Midi-Pyrénées recentrent (*centration prévisions*), ceux de Bordeaux -Aquitaine écoutent (*centration élèves*, dans le cadre des prévisions).

et au plan de l'implication professionnelle

<u>Imprévus -&gt; gestion par</u>		<b>Engt syndical</b>	<b>Professeur principal</b>
<b>Excitation</b>	prévisions : mobilisation	—	<b>X</b> 18 pas PP
	contrat péda	—	<b>X</b> 24 PP
<b>Lenteur</b>	prévisions	—	<b>X</b> 13 pas PP
	adaptation	—	<b>X</b> 37 PP
<b>Digression</b>	prévisions	<b>X</b> 13 modérés	—
<b>Sonnerie</b>	prévisions	<b>X</b> 38 non engagés	—
	adaptation cadre institut	<b>X</b> 22 modérés	—

La gestion des imprévus « excitation » (seuil à .03) et « lenteur » (seuil à .009) est associée à la qualité de professeur principal :

- en cas de dispersion de l'attention, d'excitation de la classe, les professeurs principaux régulent (*centration sur le contrat pédagogique*), tandis que ceux qui ne le sont pas recentrent sur le cours (*centration sur les prévisions avec recours à la mobilisation*),
- lorsque des élèves lents retardent particulièrement le cours, les professeurs principaux s'adaptent en différenciant leur pédagogie, tandis que ceux qui ne le sont pas maintiennent leurs prévisions en prenant une heure de plus.

La gestion des imprévus « digression » et « sonnerie » est liée (seuil à .01 chacun) à l'engagement syndical :

- en cas de digression, les syndiqués modérés « recentrent et poursuivent » (*centration prévisions*),
- quand la sonnerie retentit avant la fin du cours les modérés s'adaptent au cadre institutionnel, ils reportent la fin au cours suivant en réduisant aux objectifs minimum (et ne poursuivent surtout pas : z -2,99), alors que les

non engagés focalisent sur les prévisions en poursuivant un peu pour arrêter à une étape.

L'on peut ainsi faire deux constats, l'un sur les profils professionnels, l'autre sur l'implication professionnelle.

A l'observation du tableau des liaisons, il semble que l'âge décline la maturité (39-45 / 46-52 / 53-60 ans) en rapport avec la centration sur le groupe d'élèves, sur le contrat pédagogique et pour finir sur les prévisions. On peut penser ici à la prise en compte des conflits relationnels par la communication (PERRENOUD, 1996) pour laquelle les professeurs, avec le temps, ont pu ou non construire une expérience.

Une forte implication professionnelle (professeur principal) est associée à l'adaptation à la situation (pédagogie différenciée, contrat pédagogique), tandis qu'une implication modérée ou nulle (engagement syndical, ne pas être professeur principal) l'est au maintien des prévisions. Ceci à l'exception de l'imprévu « sonnerie » qui montre que ce sont les modérés de l'engagement syndical qui s'adaptent, mais au cadre institutionnel, alors que les non engagés se centrent sur leurs prévisions.

## **2. IMPLICATION PSYCHOSOCIALE, IMPLICATION PROFESSIONNELLE**

Ce deuxième point vise à repérer des liaisons entre

- des variables d'état (images de soi), de comportement (engagements, participation) ou d'opinion (repères), susceptibles de traduire une implication,
- et des variables liées à la perception ou à la gestion des imprévus.

Dans un premier temps nous étudierons l'image de soi et ses « implications » dans la sphère professionnelle, puis les repères auxquels se réfèrent les enseignants, et enfin nous proposerons des profils particuliers qui révèlent à notre sens des implications tant psychosociales que professionnelles.

### **2.1.L'IMAGE DE SOI**

L'implication psychosociale est traduite en premier lieu par la présence, dans la sphère professionnelle, de l'image que les enseignants ont d'eux-mêmes : difficile de laisser en quelque sorte « à la maison » ce que l'on est ou pense être...

Il importe dès lors de mieux connaître l'image que les enseignants de l'échantillon ont d'eux-mêmes, en tout cas celle que nous avons « révélée », au sens photographique du terme, à partir des mots qu'ils ont bien voulu nous livrer (rappelons ici qu'il s'agit de catégories de mots et non de sujets).

### 2.1.1. Description de l'image de soi

La question portait donc sur la façon dont on se voit en tant que personne (image de soi), c'est-à-dire sur un plan personnel, et non professionnel (figure 40).

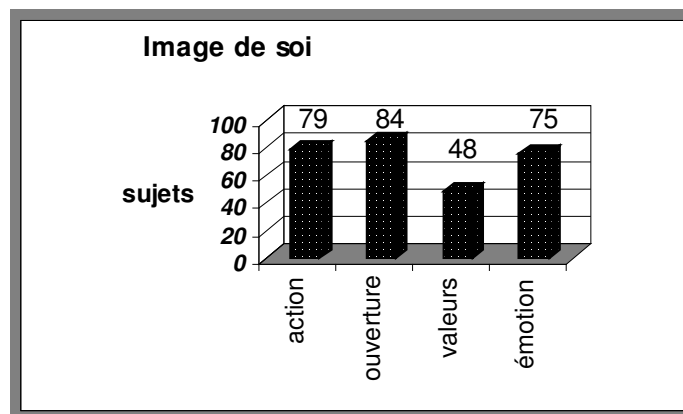


FIGURE 40

S'il peut ne pas sembler surprenant pour des enseignants, même sur un plan personnel, qu'arrivent en tête les catégories "ouverture"<sup>18</sup> et "action" et peut-être aussi, sur un plan philosophique, en dernière position celle des "valeurs"<sup>19</sup> (effet conjoncturel de la chute des idéologies ?), le nombre de mots de la catégorie "émotion" mérite que l'on s'y attarde.

L'émotion, dont l'importance est assez proche des deux premières, a été exprimée de façon **implicite** à travers les termes proposés. C'est, comme les autres, une catégorie issue du classement. Les mots utilisés témoignent d'une certaine émotivité ("*angoissé*", "*impulsif*", "*timide*", "*sensible*"...), d'un certain optimisme ("*positif*", "*enthousiaste*", "*passionné*", "*épicurien*"...), ou au contraire, mais moins nombreux, se distancient vis à vis de l'émotion ("*calme*", "*équilibré*"...).

La catégorie de l'émotion apparaît ainsi en bonne place dans l'image de soi (plan personnel) des enseignants de l'échantillon. Et même si les enseignants se décrivaient là sur un plan personnel, il semble légitime de se poser la question de son devenir dans la sphère professionnelle.

<sup>18</sup> Ouverture rassemble des mots comme "*curieux*", "*écoute*", "*sociable*", "*artiste*", "*bavard*" ou "*réserve*", "*famille*"...

Action comporte des termes proches de "*actif*", "*volontaire*", "*travailleur*", "*méthodique*", "*désordonné*"...

<sup>19</sup> A la catégorie Valeurs sont rattachés des mots comme "*militant*", "*féministe*", "*humaniste*", "*dévoué*", "*tolérant*", "*idéaliste*", "*altruiste*"...

## 2.1.2. Ancrages de l'image de soi

### Image de soi et engagement (implication psychosociale)

<b>V sociologiques -&gt;</b>	<b>Engt Développt Perso (DP)</b>
<b>IS ouverture</b>	.001 / 3,34 Engagés (32)

Et la variable synthétique<sup>20</sup> :

<b>V sociologiques -&gt;</b>	<b>Engt développ personnel</b>
<b>IS ouverture relationnelle</b>	<u>.061</u> 2,14 engagés (10)

Parmi les sujets qui ont une image de soi tournée vers l'ouverture, 32 sont engagés dans des démarches de développement personnel (forte liaison à .001).

Notons que 10 sujets, qui se décrivent en « ouverture relationnelle » sur le plan personnel et professionnel, sont aussi engagés dans des démarches de développement personnel (seuil à .061).

### Image de soi et profil, contexte, implication professionnels

<b>V pro -&gt;</b>	<b>Statut</b>	<b>Zone du collègue</b>	<b>Particip Tv équipe collègue</b>
<b>IS action</b>			<u>.066</u> / 2,01 <b>X</b> (42)
<b>IS ouverture</b>	.03 2,12 certifiés (67)	.02 / 2,46 ZEPs (22) nc sCp (55)	

L'ouverture dans l'image de soi est liée aux certifiés (.03) et aux ZEP-zone sensible (.02)<sup>21</sup>. L'action serait liée à la participation au travail en équipe au niveau du collègue, signe d'une implication professionnelle (le seuil à .066 indique une tendance).

L'image de soi se décline aux couleurs de l'ouverture en liaison avec l'implication psychosociale, le statut, le contexte professionnel, ou bien aux couleurs de l'action en liaison avec l'implication professionnelle. **Nous pouvons ainsi constater que la représentation de soi intervient dans le système des activités professionnelles.**

Que devient cette représentation de soi dans la confrontation aux imprévus ?

<sup>20</sup> Ouverture relationnelle : variable construite (image de Soi ouverture, Soi professionnel relationnel vis à vis des supérieurs, Soi professionnel affectif vis à vis des élèves).

<sup>21</sup> Le statut et la zone du collègue ne sont pas liés.

### 2.1.3. Image de soi et imprévus

#### ✕ Identification des imprévus

L'image de soi intervient dans l'identification ou le rejet de situations comme imprévus.

Imprévus → IS ↓	Absents contrôle	Oublis	Digression
IS action		non .050/2,2 (58)	
IS ouverture	X .03/2,4 (32)		
IS valeurs			non .02/2,47 (10)
IS action émotive	X .03/2,06 (20)		

Pour les sujets qui se décrivent personnellement dans l'action ou les valeurs, les oublis, les digressions, ne sont pas des imprévus ; ceux qui se décrivent dans l'ouverture ou l'action émotive considèrent les nombreux absents à un contrôle comme un imprévu.

#### ✕ Gestion des imprévus

La gestion des imprévus contextuels (nombreux absents à contrôle) met en jeu l'image de soi (ouverture).

Faire avec l'imprévu → IS ↓	Absents contrôle	Digression
IS ouverture	.03 improvisé 2,05 (34) nc : contrôle 2,3 (24)	
Ouverture relationnelle (IS-SP)		.05 construit notion 2,31 (11)

Les sujets qui se décrivent avec des termes liés à l'ouverture improvisent un autre travail face à l'imprévu « nombreux absents lors d'un contrôle », contrairement à ceux qui ne se décrivent pas en ouverture et maintiennent le contrôle. Ceux qui se décrivent en ouverture relationnelle (IS-SP) utilisent l'imprévu « digression » pour construire une notion.

#### ✕ L'explication des imprévus

L'explication des imprévus met en jeu l'image de soi dans toutes ses tonalités, en l'associant au processus d'attribution, le plus souvent interne, et aux missions d'instruction et d'éducation.

Expliquer l'imprévu → IS ↓	Travail non fait	Digression	Sonnerie	Notion trop difficile
IS action		.02 ouv 2,42 (34) nc : vie 2,5 (33)		
IS ouverture			trop prévu .02/2,57 (41)	.057/2,14 lac (68) nc prév (13)
IS émotion	.01 prof 2,22 (12) nc env 2,86 (55)			

Pour l'imprévu « travail non fait », les sujets qui utilisent des termes empreints d'émotion pour parler d'eux sur un plan personnel, se sentent responsables des oublis de matériel ou du travail non fait (**attribution interne**), tandis que ceux qui ne se positionnent pas par rapport à l'émotion rendent responsable le manque d'envie de travailler chez les élèves (**attribution externe**).

Pour expliquer l'imprévu « digression », les enseignants qui se décrivent dans l'action, invoquent la **mission d'instruction** (ouverture de la discipline), contrairement à ceux qui n'utilisent pas des termes de ce champ lexical, et qui invoquent la **mission d'éducation** (prise en compte des événements de la vie).

Quant à l'explication des imprévus pédagogique « sonnerie » et didactique « notion trop difficile », elle fait intervenir l'image de soi aux couleurs de l'ouverture, associée au processus d'**attribution interne** pour le premier imprévu (l'enseignant a prévu trop de choses), **externe** pour le second (les élèves ont des lacunes).

#### ✕ Les sentiments éprouvés face aux imprévus relationnels

Nous avons retenu les liaisons de l'image de soi avec les imprévus d'ordre relationnel, malgré un seuil élevé (plus de 7% de risque de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle), car allant dans le même sens elles montrent une activation de l'image de soi lors de la confrontation à l'imprévu.

Sentiments imprévu relationnel → IS ↓	Affects (touche)
IS ouverture	.076/1,96 per (57) / nc pro (23)
IS valeurs	.072/1,99 per (35) / nc pro (34)

L'image de soi aux couleurs de l'ouverture ou des valeurs témoigne d'une implication affective face aux imprévus d'ordre relationnel (l'enseignant se sent personnellement touché), et le nombre de sujets, dans le cas de l'ouverture, atteint presque 40% de l'échantillon.

## En résumé :

L'identité psychosociale, exprimée à travers l'image de soi, est activée lors de la perception et de la gestion d'imprévus, traduisant par là une implication psychosociale dans le système des activités professionnelles.

## 2.2. LES REPERES

### 2.2.1. Description des repères

#### 2.2.1.1. Les repères professionnels

##### \* Repères pour la réflexion<sup>22</sup>

Si l'on observe les premiers choix au niveau professionnel (figure 41), on constate que la formation continue et le travail en équipe ne constituent des repères professionnels que pour un très petit nombre d'enseignants, et ne peuvent donc être reconnus comme tels dans la recherche de grandes tendances. Cependant la formation continue réapparaît en deuxième choix (figure 42), contrairement au travail en équipe.

Le travail en équipe, pourtant pratiqué par plus de la moitié des sujets, n'est donc pas considéré par eux comme un repère professionnel.

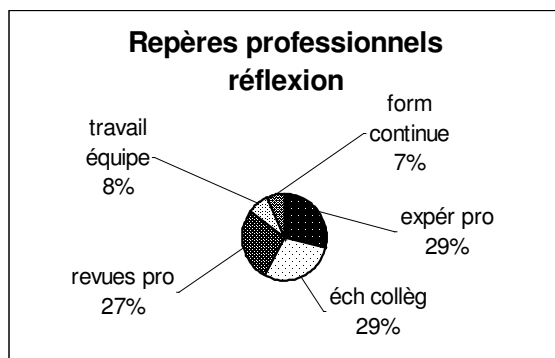


FIGURE 41

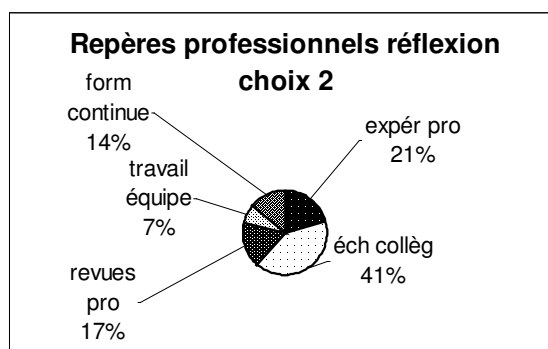


FIGURE 42

D'autre part au premier abord (figure 41), l'expérience professionnelle et les échanges avec les collègues sont les repères les plus importants, juste devant les revues professionnelles. Mais lorsque l'on regarde les deuxièmes choix, les échanges avec les collègues distancent de loin l'expérience professionnelle, probablement parce que celle-ci se construit aussi en s'étayant sur ceux-là.

##### \* Repères utiles pour le quotidien<sup>23</sup>

Sur le plan professionnel trois repères étaient proposés au choix des sujets : deux se référant directement aux pratiques habituelles (savoirs disciplinaires

<sup>22</sup> Choix 1 : 142 réponses prises en compte sur 145, soit 98%. Choix 2 : 135 sur 145, soit 93%.

<sup>23</sup> Choix 1 : 144 réponses prises en compte sur 145, soit 99,5%. Choix 2 : 105 sur 145, soit 72%.



et méthodes pédagogiques) et un troisième, plus "transversal" et supposé moins répandu, les connaissances sur la mémoire, la gestion mentale, pouvant relever de l'éducabilité cognitive<sup>24</sup>.

Au vu des résultats, l'éducabilité cognitive constitue un repère professionnel de très faible influence (figure 43), puisqu'elle obtient un pourcentage tout à fait négligeable en premier choix et conserve la dernière place en deuxième.

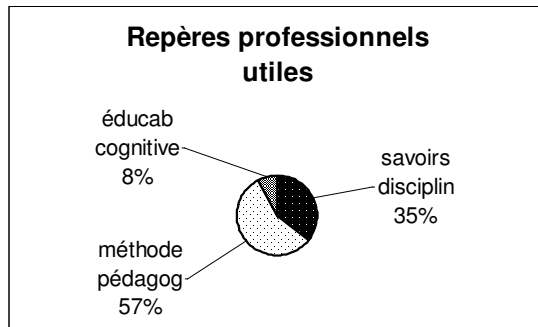


FIGURE 43

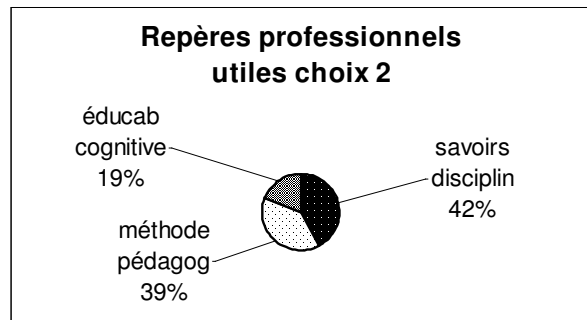


FIGURE 44

Les méthodes pédagogiques sont largement majoritaires devant les savoirs disciplinaires, et le fait qu'en deuxième choix (figure 44) ceux-ci dépassent de peu celles-là, témoigne de l'importance qu'elles revêtent aux yeux des enseignants de l'échantillon.

### 2.2.1.2. Les repères personnels

#### \* Repères pour la réflexion<sup>25</sup>

Les repères personnels les plus importants sont d'abord (figure 45) l'expérience personnelle et, assez loin derrière, les souvenirs en tant qu'élève.

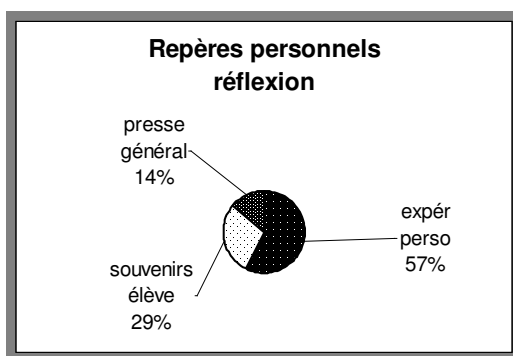


FIGURE 45

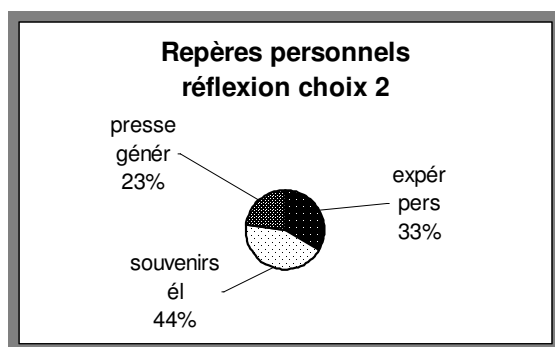


FIGURE 46

Une rapide comparaison des deux choix (figure 46) permet toutefois, malgré ici le faible taux de réponses pour le deuxième choix, de confirmer l'importance de ces deux premiers repères et la faible influence de la presse généraliste en tant que repère personnel.

<sup>24</sup> C'est cette expression qui apparaît sur les graphiques.

<sup>25</sup> Choix 1 : 122 réponses prises en compte sur 145, soit 84%. Choix 2 : 78 sur 145, soit 54%

### \* Repères utiles pour le quotidien<sup>1</sup>

Des quatre repères personnels proposés, c'est la capacité à la communication qui arrive largement en tête des premiers choix (figure 47). Vient ensuite le développement personnel, avant les connaissances en conduite de groupe, ce qui peut surprendre, bien que, en deuxième choix, celles-ci arrivent en première position devant celui-là. Le développement personnel, avec un pourcentage encore plus élevé lors du deuxième choix (figure 48), apparaît ainsi comme un repère relativement important (deuxième position partout).

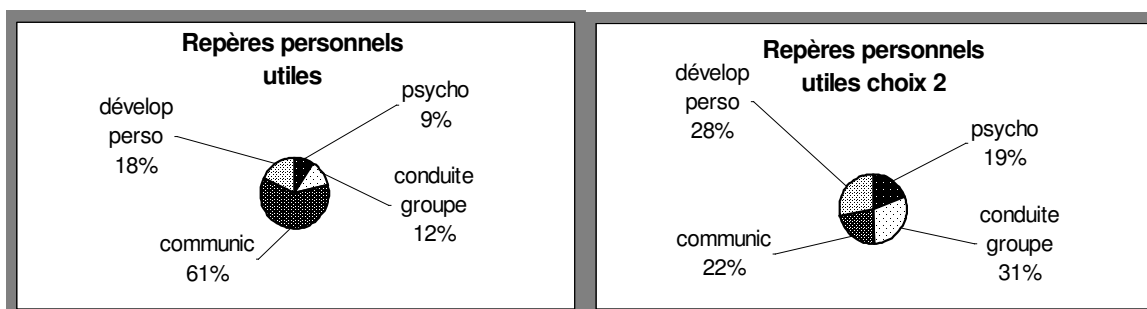


FIGURE 47

FIGURE 48

Les connaissances en psychologie, par contre, ne sont pas considérées par les sujets comme un repère marquant (figure 47) même si elles obtiennent un score plus élevé en deuxième choix.

### 2.2.2. Repères et imprévus

Voici la synthèse des liaisons repérées :

<u>Repères personnels</u>		Identification	Explication	Sentiments
réflexion	expérience perso	X <u>Dysfonct</u> : non .02 (34)	X <u>Notion diff</u> : lacunes .03 (54)	—
	souvenirs élève	—	—	—
	presse généraliste	X <u>Dysfonct</u> oui .02 (11)	X <u>Notion diff</u> : prof (5, Eth 2,08)	—
utiles au quotidien	capacité communic	X <u>Oubli</u> oui .03 (18)	—	—
	dévelop personnel	—	—	—
	Connaissances en conduite G	X <u>Oubli</u> <sup>2</sup> non (13) X <u>Dysfonct</u> oui (9) .04	—	X <u>Contenu</u> : .03 satisf perso (11) X <u>Pb relat</u> : .01 Dépassé (8)
	Connaissances en psychologie	X <u>Dysfonct</u> <sup>3</sup> non (9)	—	X <u>Pb relat</u> : Prêt (12)

<sup>1</sup> Choix 1 : 143 réponses sur 145, soit 99%. Choix 2 : 113 sur 145, soit 78%.

<sup>2</sup> La valeur critique (z) s'élève ici seulement à 1,71 (ce qui correspond à un seuil de .087, et non plus .03), mais l'opposition avec la capacité à la communication (z : 2,78) s'avère intéressante.

<sup>3</sup> Le z est de 1,82 (soit un seuil de .069, et non plus .04), mais donne des indications dans son opposition aux connaissances en conduite de groupe (z : 2,3).

<u>Repères professionnels</u>		<b>Gestion</b>
<b>réflexion</b>	<b>exp pro</b>	—
	<b>échange collègues</b>	—
	<b>revues pro</b>	—
	<b>travail équipe</b>	—
	<b>form continue</b>	—
<b>utiles au quotidien</b>	<b>méthodes péda</b>	X <u>Abs contrôle</u> : suite
	<b>savoirs discipl</b>	X <u>Abs contrôle</u> : improvisé
	<b>éducab cognitv</b>	—

L'identification des imprévus pédagogiques et l'explication de l'imprévu didactique, ainsi que les sentiments éprouvés face à eux sont associés aux repères personnels et non aux repères professionnels. Seule la gestion d'un imprévu contextuel est liée aux repères professionnels utiles au quotidien.

### **Identification des imprévus**

L'identification de deux situations pédagogiques est concernée par presque tous les repères personnels :

- le dysfonctionnement de la classe n'est pas considéré comme un imprévu par les sujets qui se réfèrent à leur expérience personnelle (seuil à .02) et à des connaissances en psychologie (seuil à .04), contrairement à ceux qui font appel à la presse généraliste (seuil à .02) et à des connaissances en conduite de groupe (seuil à .04) ;
- les oublis des élèves (seuil à .03) sont considérés comme un imprévu par les sujets qui se réfèrent à une capacité à la communication, mais pas vraiment par ceux qui font appel à des connaissances en conduite de groupe (tendance, voir note sur valeur critique).

L'appel à l'expérience personnelle, aux connaissances en psychologie, mais aussi dans certains cas en conduite de groupe, est ainsi lié à la non-identification comme imprévus des situations proposées.

Il semble étonnant que les connaissances en conduite de groupe soient associées à l'identification du dysfonctionnement de la classe comme imprévu : on pourrait penser que, comme celles en psychologie, elles apportent une aide dans la gestion des relations au sein de la classe.

Comment comprendre cela ? Peut-être les enseignants qui se réfèrent à des connaissances en psychologie estiment-ils que les dysfonctionnements de

classe sont probables (ou bien « normaux », habituels, dans le contexte actuel), et, partant, s'y préparent-ils, alors que peut-être ceux qui utilisent des techniques de conduite de groupe estiment-ils que précisément ces techniques peuvent les éviter, et c'est bien pour eux un imprévu quand cela se produit ?

### **Explication des imprévus**

L'explication de l'imprévu didactique « notion trop difficile pour les élèves » est associée aux repères personnels pour la réflexion (seuil à .03) :

- les enseignants qui se réfèrent à leur expérience personnelle expliquent cet imprévu par les lacunes des élèves, ceux qui font appel à la presse généraliste par leur propre responsabilité<sup>4</sup>.

En tant que repères ici pour l'explication des situations imprévues, l'expérience personnelle s'appuierait sur le processus d'attribution externe et la presse généraliste plutôt sur le processus d'attribution interne.

### **Sentiments éprouvés**

Les sentiments éprouvés face aux imprévus ne sont associés qu'aux repères personnels utiles au quotidien :

- les enseignants qui se réfèrent à des connaissances en conduite de groupe éprouvent une satisfaction personnelle quand la séance s'est bien passée malgré les imprévus touchant au contenu du cours (seuil à .03), et se sentent dépassés face aux imprévus d'ordre relationnel (seuil à .01), contrairement à ceux qui se réfèrent à des connaissances en psychologie et se sentent prêts à les gérer.

Les connaissances en psychologie sont liées à la capacité perçue d'action quant à la gestion des imprévus relationnels. Les enseignants qui s'appuient sur les connaissances en conduite de groupe, paraissent témoigner d'implication affective, voire de déstabilisation.

### **Gestion des imprévus**

Quant à la gestion de l'imprévu contextuel « nombreux absents à un contrôle », c'est aux repères professionnels utiles au quotidien qu'il est lié (seuil à .03) :

- les professeurs qui se réfèrent aux méthodes pédagogiques poursuivent le travail, tandis que ceux qui se réfèrent aux savoirs disciplinaires improvisent.

---

<sup>4</sup> L'item évoque la difficulté du professeur à s'adapter à celles de ses élèves, à se mettre à leur portée : question de zone proximale de développement (noté « prof » dans le tableau, en référence au processus d'attribution interne). A noter que cet item (Eth 2,08 ; seulement 5 sujets) présente un z élevé (2,35), forte contribution à la liaison, c'est pourquoi nous l'avons retenu, à titre indicatif.

On constate donc bien ici, à la faveur d'un imprévu contextuel, une différence de gestion liée à un ancrage différent dans des repères professionnels.

### En résumé :

les **repères personnels** sont liés :

- à l'identification / rejet des imprévus,
- à l'attribution interne/externe,
- au sentiment de contrôle

les **repères professionnels** sont liés :

- à la gestion des imprévus,

En prenant soin de ne pas opérer de généralisation abusive, on peut remarquer par les liaisons observées :

- que **l'implication psychosociale** (repères personnels) intervient dans l'identification des imprévus pédagogiques, le sens que les enseignants accordent à un imprévu didactique et le sentiment de contrôler ou non les situations, autrement dit la **perception d'imprévus**,
- et que **l'implication professionnelle** (repères professionnels) intervient dans la **gestion** d'un imprévu contextuel.

Enfin l'identité psychosociale, à travers **l'image de Soi**, est associée à la **perception et à la gestion des imprévus**.

**Nous constatons donc que l'identité psychosociale des sujets (image de Soi) intervient dans le système d'activités professionnelles, dans leur action lors de la confrontation aux imprévus.**

## 2.3. DES PROFILS PARTICULIERS

Sont proposés chaque fois une description des variables concernées, puis certains profils particuliers d'enseignants à partir des liaisons repérées.

### 2.3.1. Profils d'implication psychosociale

Enfin l'implication psychosociale est traduite par les engagements que prennent les sujets hors du contexte professionnel, dans la sphère privée.

#### **L'engagement**

Les mouvements associatifs sont bien représentés chez les enseignants de l'échantillon, contrairement aux partis politiques.

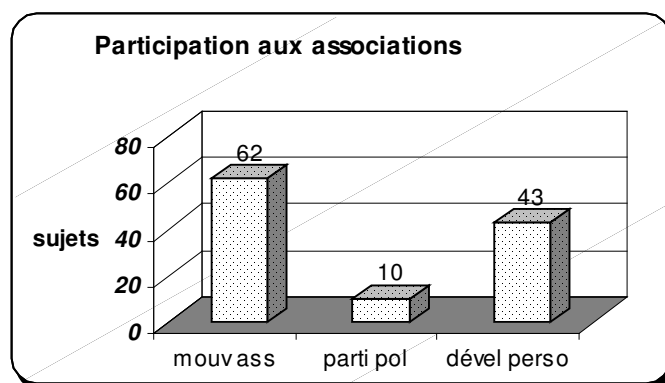


FIGURE 49a

Il est intéressant de remarquer que les démarches de développement personnel arrivent en deuxième position, loin devant les partis politiques alors que la question n'a pas toujours été renseignée.

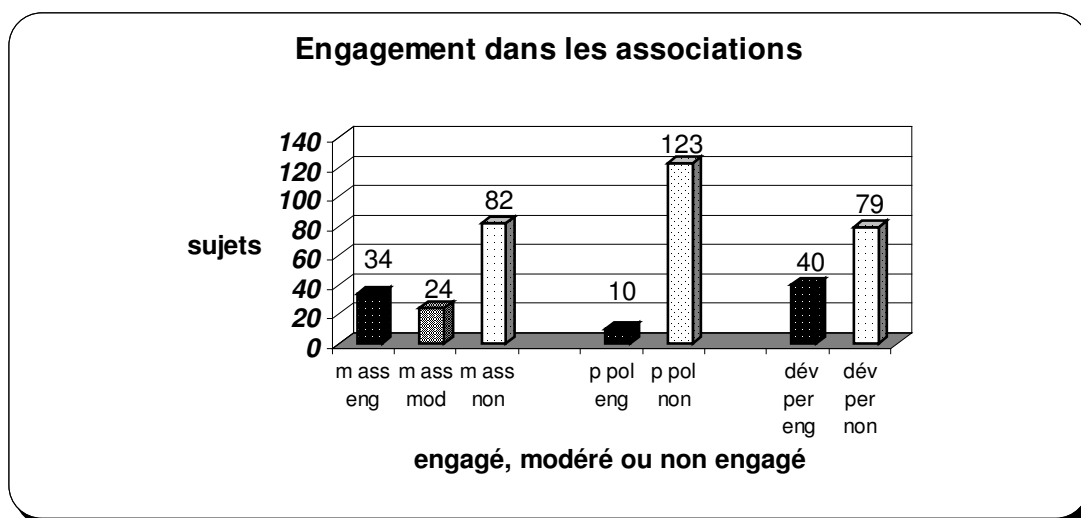


FIGURE 49b

Si le nombre total de réponses pour le développement personnel suit d'assez près celui de la participation aux associations (figure 49a), la proportion de degré "engagé" (figure 49b) est nettement plus importante. Ce qui témoigne d'une certaine force de l'engagement dans ces mouvements, engagement pourtant relativement peu important en nombre et laisse penser que ces facteurs ne seront pas sans influence sur la gestion de l'imprévu.

### 2.3.1.1. L'engagement dans des démarches de développement personnel

Nous avons repéré un certain nombre de liaisons avec l'engagement dans des démarches de développement personnel, qui nous autorisent à brosser le portrait suivant (portrait de sujet épistémique, s'entend)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Nous faisons suivre les liaisons du seuil et du nombre de sujets concernés ; ainsi, pour (.0001 : 18), lire : seuil à .0001 et 18 sujets concernés. Les synthèses des tableaux de Statview sont rassemblées en annexe.

L'enseignant engagé dans des démarches de développement personnel est également engagé dans des associations (.0001 : 18), il se décrit personnellement (IS) en ouverture (.001 : 32) et professionnellement (SP) dans des rapports d'affectivité vis à vis de ses élèves (.02 : 24)<sup>6</sup>. Son point fort (SP) est d'être apprécié des enfants (.009 : 30).

Il se réfère à des repères personnels : son expérience personnelle pour la réflexion sur ses pratiques (.04 : 25), et une capacité à la communication pour le quotidien (.01 : 29). Dans ses prévisions, il s'intéresse en premier lieu à la démarche (.03 : 13), au travail indépendant (.01 : 16), il se sent prêt à gérer les imprévus relationnels (.04 : 32), et face aux imprévus didactiques, il aurait tendance à éprouver une satisfaction professionnelle lorsque ses objectifs ont pu être atteints (.071 : 16).

Ce profil d'enseignant met en évidence un rapport affectif aux élèves non négligeable, une référence à la sphère personnelle pour agir en situation professionnelle, mais une certaine distance affective vis à vis des imprévus aussi bien relationnels que didactiques.

### 2.3.1.2. L'engagement dans des mouvements associatifs

Là aussi nous avons repéré des liaisons avec l'engagement dans des associations, à partir desquelles nous dressons le portrait suivant (toujours d'un sujet épistémique) :

L'enseignant engagé dans des associations est donc également engagé dans des démarches de développement personnel (.0001 : 18), il se décrit professionnellement (SP) dans des rapports de travail vis à vis de ses supérieurs (.0002 : 28) et de ses collègues (.058 : 24). Il se reconnaît comme points forts (SP) d'être apprécié des enfants (.005 : 27)<sup>7</sup>, de s'adapter aux besoins des élèves et de mettre en place des démarches pour les enfants en difficulté (.03 : 18).

Il se sent lui aussi prêt à gérer les imprévus relationnels (.02 : 28).

Si ce profil témoigne, au niveau du soi professionnel, d'un certain rapport affectif aux élèves, ce sont les rapports de travail qui semblent dominants avec les adultes de la sphère professionnelle, ainsi que les aspects pédagogiques, ce qui pourrait en partie expliquer cette distance affective qui lui permet de gérer les imprévus d'ordre relationnel.

---

Nous continuons à utiliser, pour ne pas alourdir le propos, les abréviations IS pour image de soi, et SP pour soi professionnel.

<sup>6</sup> Un groupe de sujets se décriraient même personnellement en ouverture (IS) et professionnellement (SP) dans des rapports d'affectivité relationnelle avec leurs collègues, leurs élèves et leurs supérieurs (.06 : 10).

<sup>7</sup> 16 de ces enseignants se disent à la fois en accord avec leurs pratiques et appréciés des enfants (.01), et 21 modérés déclarent s'adapter aux besoins des élèves et être attentifs à leurs motivations (.003).

**En résumé**, pour les profils d'implication psychosociale étudiés (développement personnel, engagement associatif) :

Ainsi l'implication psychosociale, à travers les engagements psychosociaux, intervient dans l'image de Soi professionnelle que l'enseignant construit de lui-même (en particulier, un rapport affectif vis à vis les élèves), et apparaît liée à une distance affective dans l'approche des imprévus (gestion et sentiment de contrôle).

### 2.3.2. Un profil d'implication professionnelle :

#### la participation au travail en équipe (disciplines et collègue)

Une grande majorité de professeurs (102, 71%) précisent qu'il y a du travail en équipe dans leur établissement<sup>8</sup>, au niveau du collègue (80, 61%) et/ou des disciplines (95, 68%), mais tous n'y participent pas.

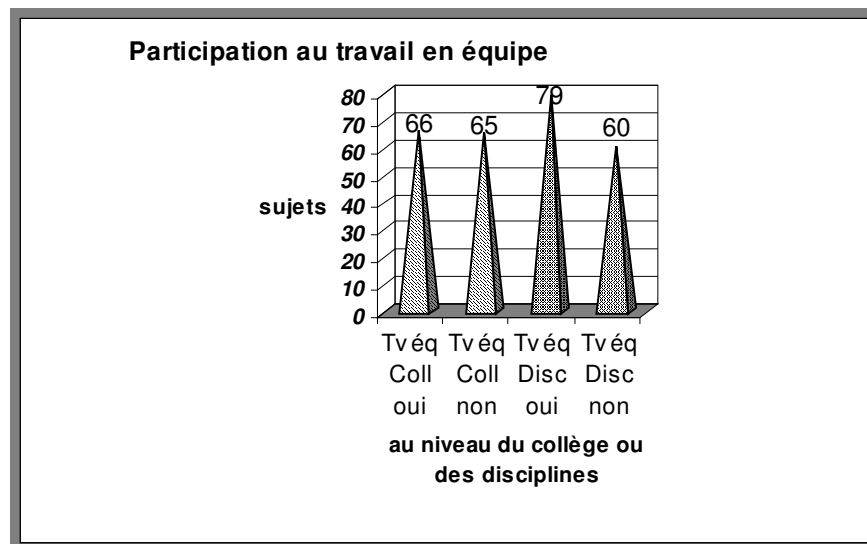


FIGURE 50

Presque égalité de participants et de non participants à ce travail d'équipe (figure 50) au niveau du collègue (66 oui contre 65 non), mais courte majorité de participants au niveau des disciplines (79 soit 57% contre 60 soit 43%).

#### L'ancrage de la participation au travail en équipe

Il existe quelques liaisons avec la participation au travail en équipe au niveau des disciplines, et un peu plus encore à celui du collègue. C'est pourquoi nous proposons ci-dessous les profils rapides des enseignants concernés, toujours sous la forme du portrait de sujets épistémiques :

<sup>8</sup> 144 enseignants ont renseigné la question sur le travail en équipe : collègue (131) et disciplines (139). Les pourcentages se basent sur ces chiffres.



L'enseignant qui travaille en équipe au niveau des disciplines, rejette comme imprévu la sonnerie (.02 : 52)<sup>9</sup>, et culpabilise lorsque le contenu du cours diffère de ses prévisions à cause d'imprévus didactiques (.03 : 49). Celui qui travaille en équipe au niveau du collège se réfère à un repère personnel utile au quotidien, la capacité à la communication (.04 : 44)<sup>10</sup>, rejette comme imprévu les aléas liés à la salle de classe (.01 : 33), et explique le travail non fait des élèves par sa propre responsabilité, il a oublié de le leur rappeler (.03 : 12) —contrairement à ceux qui ne participent pas au travail en équipe au niveau du collège et qui l'expliquent par le manque d'envie des élèves de travailler (toujours .03 : 39).

Ces profils, concernant la participation au travail en équipe, montrent un enseignant qui refuse de voir dans certaines situations des imprévus, et soit ressent affectivement les imprévus liés au contenu du cours (peut-être parce qu'il risque de se démarquer du travail prévu avec les collègues avec lesquels il travaille), soit fait appel au processus d'attribution interne pour expliquer des imprévus (serait-ce parce que la représentation des élèves est différente lorsque l'enseignant s'investit au niveau du collège ?).

Les analyses multidimensionnelles nous permettront peut-être d'éclairer davantage ces points.

Ce chapitre d'analyses bi-dimensionnelles a donc permis, par la mise en évidence de liens forts entre les différentes variables du questionnaire, de montrer que :

les engagements aussi bien professionnels que psychosociaux apparaissent dans le système des activités professionnelles, traduisant ainsi, chez les enseignants de l'échantillon, une implication selon les cas professionnelle et/ ou psychosociale.

Toutefois les liens entre variables deux à deux n'indiquent pas la direction, le sens de la liaison, et ne mènent donc pas à la compréhension des processus entrant dans l'adaptation aux imprévus en classe. Afin de mieux comprendre les facteurs qui interviennent, il nous apparaît nécessaire de pratiquer, sur les données, des analyses multidimensionnelles susceptibles de rendre compte de la complexité et par là-même de redonner sens à l'ensemble. C'est l'objet du prochain chapitre.

---

<sup>9</sup> Il semblerait même rejeter les digressions comme imprévu (.065 : 46).

<sup>10</sup> Et même les méthodes pédagogiques, repère professionnel (.060 : 42).

## CHAPITRE II

# ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES<sup>1</sup>

Il semble important de préciser, avant de présenter les résultats des analyses multidimensionnelles, que les typologies obtenues sont des classes de réponses et non d'individus. Aussi, lorsque nous décrivons le profil type de chaque classe ou de chaque axe factoriel, en brossant par commodité le portrait d'un enseignant, il s'agit d'un **sujet épistémique et certainement pas d'un enseignant réel** qui ne se reconnaîtrait bien sûr dans aucun de ces portraits<sup>2</sup> : les enseignants peuvent relever, selon les moments et les situations, de plusieurs classes de réponses, et ce sont des profils tendancielles qui sont ici mis en évidence. Il est d'ailleurs intéressant de noter, à cet égard, que certains items opposés se trouvent dans la même classe, ce qui témoigne bien, à notre avis, de cette variabilité des conduites.

Nous proposons ici les résultats des analyses multidimensionnelles réalisées avec le logiciel ALCESTE déjà présenté au chapitre méthodologie. Il s'agit des corpus « autour du soi », « imprévu » et « soi et imprévu ».

---

<sup>1</sup> Pour ne pas alourdir le propos, nous avons choisi d'éviter si possible d'indiquer chaque fois les X2 d'association aux classes et les contributions.

**Pour les variables actives des CDH**, nous avons surtout tenu compte des forts X2, et ce jusqu'aux X2 inférieurs à deux points au X2 moyen de la classe. Cependant, comme les relations entre les variables intéressent la construction du sens, il a parfois été tenu compte de certains X2 plus faibles mais dont la présence dans la classe s'avère porteuse de sens (ils sont alors précisés). Aussi les expressions dotées des plus forts X2, presque égaux ou supérieurs au double du X2 moyen de la classe, seront-elles soulignées (par exemple = ou > 14 pour un X2 moyen de 7 ou 8), et les termes présentés, dans la mesure du possible, par ordre décroissant des X2.

**Pour les variables illustratives des AFC** (importantes pour étudier l'ancrage), les contributions comprises entre 0.900 et 0.999 seront soulignées, celles comprises entre *0.800 et 0.899 seront écrites en italique*, celles entre 0.700 et 0.799 en écriture standard. Lorsque des contributions inférieures ont été retenues (rarement 0.400 / 0.599), elles sont signalées pour chaque variable concernée.

Les résultats chiffrés (sorties du tableau des données) sont insérés en annexe, le lecteur pourra s'y reporter.

<sup>2</sup> Il est à ce sujet primordial d'avoir présent à l'esprit, durant la lecture de ces portraits, que les sujets ont choisi les items et ne les ont pas proposés, même si le choix d'écriture peut suggérer le contraire. De plus l'artifice de l'écriture ne doit pas masquer le fait que la description du profil tendanciel peut en fait regrouper plusieurs sujets, chacun porteur d'une ou plusieurs variables significatives de la classe concernée ; c'est pourquoi il peut arriver, particulièrement pour les variables illustratives associées aux classes, que nous procédions comme s'il s'agissait de plusieurs enseignants.

## 1. AUTOUR DU SOI

### 1.1. ANALYSE DES DONNEES

Les questions ouvertes ont permis de mieux connaître les enseignants de l'échantillon du point de vue des descriptions personnelles et professionnelles qu'ils ont faites d'eux-mêmes, avec leurs propres termes. Elles ont ainsi aidé à entrer dans leurs mondes lexicaux, appréhendés à travers les mots qu'ils ont produits et symbolisés, synthétisés par des appellations catégorielles. Ces questions tournaient, nous l'avons dit, autour de l'image de Soi personnelle et du Soi professionnel<sup>3</sup>. Elles traitaient aussi de l'idéal du métier (représentations sociales) et de l'idéal professionnel (une dimension de l'identité professionnelle) : les motivations qui ont présidé au choix du métier et l'enseignant que l'on aimerait devenir un jour.

Le corpus ici constitué pour cette analyse, plaçait en variables illustratives des variables sociologiques et professionnelles<sup>4</sup> :

région ; milieu et zone du collège ; sexe ; âge ; engagement associatif, politique, syndical, pédagogique, dans des démarches de développement personnel; choix ou non du métier ; anciennetés professionnelle et dans le collège ; statut ; discipline ; qualité de professeur principal ; participation au travail en équipe au niveau du collège, des disciplines ; participation à la formation continue ;

ainsi que les mots des sujets (codés mais tels que produits par les participants).

En variables actives étaient placées les réponses aux questions ouvertes, traitées comme déjà indiqué :

l'image de Soi (IS), le Soi professionnel (SP), les motivations du choix du métier, l'idéal professionnel (l'enseignant que l'on souhaite devenir : IdP).

### 1.2. QUATRE CLASSES DE REPONSES (CDH)

Le corpus est donc divisé en quatre classes terminales.

Classe 1 (23 uce soit 15,86% / X2 moyen : 18,96) : « réalisation de soi »

Sont rassemblés dans cette classe essentiellement des réponses d'enseignants qui ont choisi le métier par vocation, ainsi que des réponses utilisant des termes aux couleurs de l'action<sup>5</sup> pour la description personnelle (IS).

---

<sup>3</sup> En trois dimensions : par rapport aux collègues, aux supérieurs et aux élèves.

<sup>4</sup> Nous renvoyons le lecteur au chapitre II (4. Données descriptives) pour une présentation des variables traitées par ce corpus.

<sup>5</sup> Bien que le X2 soit faible (4,16), cette modalité recueille plus de 20% de l'effectif.

✕ **Les variables illustratives associées à la classe montrent qu'il s'agit de professeurs participant au travail en équipe au niveau du collège. Parmi les mots des sujets, « dynamique » surtout, mais aussi « famille » et « travailleur » sont significatifs de cette classe.**

Cette première classe de réponses ébauche le portrait d'un enseignant qui s'est engagé dans la profession parce qu'il se sentait fait pour elle et semble avoir voulu se réaliser dans l'action<sup>6</sup>.

Classe 2 (50 uce soit 34,48% / X2 moyen : 8,17) : « vision humaniste de la profession »

La classe 2 rassemble des réponses d'enseignants qui ont choisi le métier par désir d'instruire ou d'éduquer et être en contact avec les jeunes. Ils se décrivent professionnellement (SP) dans des rapports de travail avec leurs collègues et à l'écoute de leurs élèves (faible X2), et personnellement (IS : faibles X2) dans les tonalités de l'ouverture, de l'action et des valeurs.

✕ **Il s'agit de professeurs qui participent au travail en équipe au niveau des disciplines, qui sont âgés de 46 à 52 ans et engagés dans des démarches de développement personnel (faible X2). Les mots des sujets significatifs de la classe sont « sérieux », « consciencieux », et « rigoureux » (faible X2).**

Le profil-type de cette classe décrit des enseignants dont les représentations sociales originelles de la profession (inférées à partir de leurs motivations de choix du métier) sont toujours à l'œuvre et apparaissent liées à la conception qu'ils ont de leurs relations avec collègues et élèves. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que, au désir d'instruire et d'éduquer, sont associées trois des quatre catégories d'image de Soi, mais que les mots des sujets significatifs de la classe concernent surtout l'action et les valeurs. Nous nommons donc ce profil « vision humaniste de la profession ».

Classe 3 (57 uce soit 39,31% / X2 moyen : 18,44) : « différenciation militante »

Sont représentatives de cette classe des réponses d'enseignants qui se décrivent (SP) dans des rapports hiérarchiques ou d'opposition vis à vis de leurs supérieurs, de positionnement vis à vis de leur collègues et de valeur vis à vis de leurs élèves (faible X2). Ils ont choisi le métier pour ses avantages ou par défaut.

---

<sup>6</sup> La vocation, en tant que « conviction profonde de l'humanisme démocratique » et « grande valeur qui guide l'éducation libérale », « comme construction d'identité, comme définition de soi », « lie le sentiment de soi à une activité dont les marques sont visibles dans le monde extérieur » devient la figure occidentale dominante depuis environ deux siècles. Historiquement datée, mais toujours actuelle (J. SCHLANGER, *La vocation*, Paris : Seuil, 1997 : 226, 227, 231).

✕ Il s'agit plutôt de professeurs qui ont entre 6 et 10 ans d'ancienneté professionnelle, de certifiés (faible X2). Le seul mot des sujets, associé à cette classe, est « calme » (émotion).

Le profil de la classe dessine un enseignant soucieux de défendre ses points de vue et peut-être les avantages de sa profession (persistance des représentations du métier), et apparemment conscient de son droit comme pourrait le laisser penser la présence du mot « calme ». C'est pourquoi nous proposons de nommer la classe « différenciation militante ».

Classe 4 (15 uce soit 10,34% / X2 moyen : 35,50) : « le professionnel »

C'est la classe des non-réponses (15 sujets dont deux refus explicites, soit 100%), mais l'examen des variables illustratives renseigne sur leurs auteurs et nous paraît justifier son étude.

✕ Il s'agit de sujets<sup>7</sup> âgés de 32 à 38 ans, de professeurs de biologie et d'enseignants qui participent fortement à la formation continue<sup>8</sup>.

Cette forte participation à la formation continue nous paraît pouvoir expliquer, pour partie tout au moins, la réticence ou même le refus de parler de soi sur un plan personnel dans une recherche sur les conduites professionnelles : il peut sembler hors de propos de se départir d'une distance affective propre au professionnel. Et l'on se situe bien quand même au niveau de l'image de Soi...

Nous pouvons à présent schématiser la CDH de la façon suivante :

---

<sup>7</sup> Sont aussi classés là, avec le plus fort X2, deux maîtres-auxiliaires (MA) sur quatre : le petit nombre de MA interdit toute conclusion, c'est pourquoi nous n'en tenons pas compte ici.

<sup>8</sup> Nous proposons ici un rapide décompte susceptible d'éclairer notre propos (cf. le détail en annexe) : sur les 15 non-réponses à la question sur l'image de Soi, à part un sujet, tous soit participent à la formation continue soit sont engagés (fortement ou modérément) dans les mouvements pédagogiques, les syndicats ou les associations, soit les deux. Nous avons donc bien affaire là à des sujets impliqués sur le plan professionnel ou psychosocial. Cependant, il ne s'agit pas de classes de sujets mais de classes de réponses, et ce sont 6 sujets relevant d'une « forte participation à la formation continue » qui sont représentatifs de la classe 4.

Nous avons nommé ainsi cette classe car la référence à la formation continue nous rappelle que le modèle de l'enseignant professionnel (M. ALTET, 1994) ne comporte pas comme caractéristique l'image de Soi dans le cadre du processus enseignement-apprentissage.

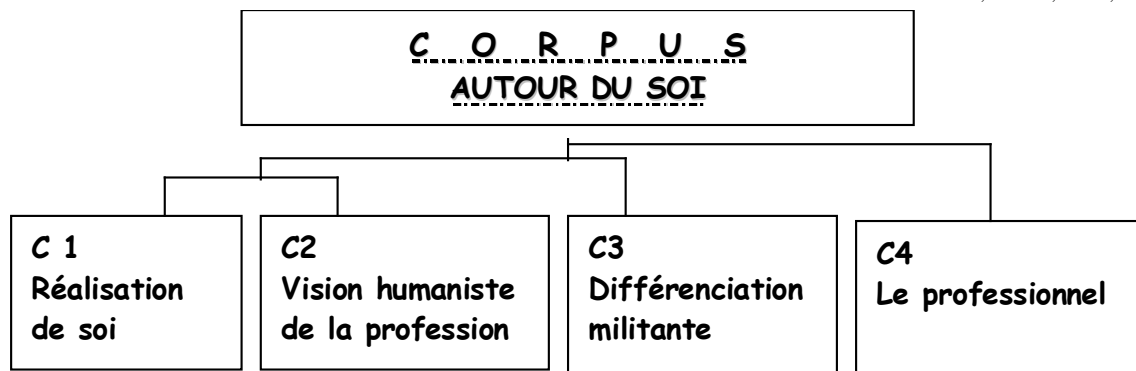


FIGURE 51 : CDH

### 1.3. TROIS PRINCIPES ORGANISATEURS DE LA REPRESENTATION (AFC)

Le premier facteur (VP = .0214 / 42,55% de l'inertie, figure 52), oppose au plan de l'**image de Soi**

- une « **absence** » au pôle Est, dont témoignent les refus de répondre à une question personnelle<sup>9</sup> dans une enquête sur les situations professionnelles (classe 4 « le professionnel », contribution 0.856),
- à une « **présence** » diversifiée de l'image de Soi au pôle Ouest, avec toutes les catégories construites, c'est-à-dire, dans l'ordre décroissant des contributions, ouverture, émotion, action et valeurs (classe 3 « différenciation militante », contribution -0.755). Puis se situe là aussi l'image de l'enseignant que l'on souhaite devenir (IdP), exprimant un rapport affectif à la profession ainsi que le désir de maîtrise et d'efficacité.

✕ Les variables illustratives associées au pôle Est que nous avons nommé « absence de l'image de Soi », indiquent qu'il s'agit plutôt d'enseignants de collèges sans classement particulier, professeurs de biologie, ne participant pas à la formation continue ou au contraire y participant fortement.

Au plan psychosocial, ces enseignants sont plutôt des hommes, et sont *âgés de 32 à 38 ans*.

✕ D'après les variables illustratives positionnées au pôle Ouest « présence de l'image de Soi », ce sont des enseignants de ZEP ou zone sensible, participant à la formation continue, professeurs de mathématiques, plus ou moins en relation (modalité modéré) avec des syndicats et des mouvements pédagogiques.

Plus personnellement, ils sont âgés de *39-45 ans* ou de *24-31 ans*, *engagés dans des démarches de développement personnel*, et dans des partis politiques. Ce sont plutôt des femmes. Ces enseignants se disent « curieux » (mots des sujets).

<sup>9</sup> IS : non-réponses, dont deux, rappelons-le, explicites (réponse à la question « pouvez-vous dire quelque chose de plus sur vous-même ? » : « non »).

Le pôle « absence de l'image de Soi » traduit une implication professionnelle à travers la forte participation à la formation continue, même si se trouvent aussi là des enseignants qui n'y participent pas. Au pôle « présence de l'image de Soi », où s'exprime aussi une implication professionnelle, mais plus modérée (participation moyenne à la formation continue et engagements syndical et pédagogique modérés), apparaissent les engagements dans des démarches de développement personnel et des partis politiques, susceptibles de générer une implication psychosociale. Enfin les zones de collèges s'opposent sur ce facteur de l'« image de Soi », les ZEP et zone sensible proposant, dans les réponses, des images de soi multiples, tandis que les refus de répondre relèvent des collèges sans classement particulier.

Le deuxième facteur (VP = .0166 / 33,06% de l'inertie), qui s'intéresse à la **construction de l'identité** au sein de la sphère professionnelle, différencie

- **l'identification**, au Nord (éléments des classes 1 « réalisation de soi » et 2 « vision humaniste de la profession »), avec un Soi professionnel « multi-relationnel » et le choix du métier par vocation,
- **de l'identisation**, au Sud (classe 3 « différenciation militante »), avec un Soi professionnel militant et les choix du métier pour ses avantages ou par défaut.

Au Nord donc, les descriptions professionnelles des sujets en termes d'écoute vis à vis des élèves, de rapports de travail vis à vis des collègues et de relations vis à vis des supérieurs montrent une volonté de collaboration et de bonnes relations sur le lieu d'exercice de la profession. Elles nous semblent traduire le processus **d'identification** « *par lequel l'acteur social s'intègre à un ensemble plus vaste et dans lequel il tend à se fondre* » (P. TAP, 1980 : 12) — ici la sphère professionnelle, avec le travail sur l'établissement— et adopte les éléments significatifs et spécifiques de l'identité du groupe. Ce que pourrait confirmer le choix du métier par vocation, comme signe d'un désir (originel, initial) d'identification à la profession.

Au Sud, les descriptions professionnelles en termes de rapports hiérarchiques ou d'opposition vis à vis des supérieurs, de positionnement vis à vis des collègues et de valeur vis à vis des élèves, évoquent pour nous le processus **d'identisation** « *par lequel l'acteur social tend à se différencier, à devenir autonome, à opérer un mouvement de totalisation, et à s'affirmer par la séparation* » (P. TAP, 1980 : 12). Les choix du métier pour ses avantages ou par défaut, qui accompagnent ici ce processus, pourraient être le signe de la persistance de motivations extérieures à la sphère professionnelle.

✕ Les variables illustratives situées au Nord témoignent de PEGC, de l'académie de Toulouse, participant au travail en équipe au niveau du collège, professeurs principaux, ayant 11-20 ans ou 21-30 ans d'ancienneté professionnelle, 11-20 ans d'ancienneté dans le collège.

Plus personnellement, ce sont surtout des sujets âgés de 46-52 ans, engagés dans des mouvements associatifs. Parmi les termes que ces sujets emploient pour parler d'eux-mêmes, sont significatifs de ce pôle : « *dynamique* », « à l'écoute » et « volontaire ».

✕ A l'autre pôle, les variables illustratives identifient des professeurs certifiés, de l'académie de Bordeaux, enseignants de sciences physiques, titulaires d'une licence ou d'une maîtrise, voire d'un diplôme de troisième cycle, avec 6-10 ans d'ancienneté professionnelle et 1 an d'ancienneté dans le collège. Ils ne sont pas professeurs principaux.

Au plan personnel, ce sont des sujets modérément engagés dans les associations. Aucun mot proposé par les sujets (*image de Soi*) n'est rattaché à ce pôle.

Plusieurs facteurs semblent ainsi peser, selon notre interprétation, sur la construction de l'identité dans la sphère professionnelle, comme l'ancienneté (professionnelle ou dans le collège) associée par exemple au statut et à la qualité de professeur principal.

Chez les enseignants plutôt anciens, PEGC, les motivations de vocation qui ont présidé au choix du métier se sont maintenues, conjuguées avec un Soi professionnel marqué au sceau de la relation (d'écoute, de travail...). Peut-être le travail en équipe sur le collège et la qualité de professeur principal, propices aux interactions et témoins d'une implication professionnelle, favorisent-ils le processus d'**identification** à la sphère professionnelle. Et l'engagement associatif, témoin d'une implication psychosociale, viendrait encore appuyer ce processus.

Chez les enseignants parmi les plus récents par contre, certifiés, les motivations désinvesties conjuguées avec un Soi professionnel plus « militant » pourraient favoriser le processus inverse d'**identisation**, d'autant que la première année passée dans un collège est un moment d'**implicitation** dans la construction de représentations partagées. Et si « dans le conflit sociocognitif, le déplacement sur le point de vue de l'autre (l'essayer, c'est déjà l'adopter un peu) (...), change la vision de l'objet dont on débat (celle-ci est « altérée », dirait Arduino) » (M. BATAILLE, 2000 : 174), la différenciation peut permettre d'éviter de se perdre dans l'autre : partager, mais non se fondre. C'est le temps de la « mise à plat des implications individuelles (qui) produit l'implicitation d'une représentation qui fonde l'engagement collectif et qui est fondée par lui » (M. BATAILLE, 2000 : 174).



Nous présentons ci-dessous la position des classes sur les deux premiers axes factoriels :

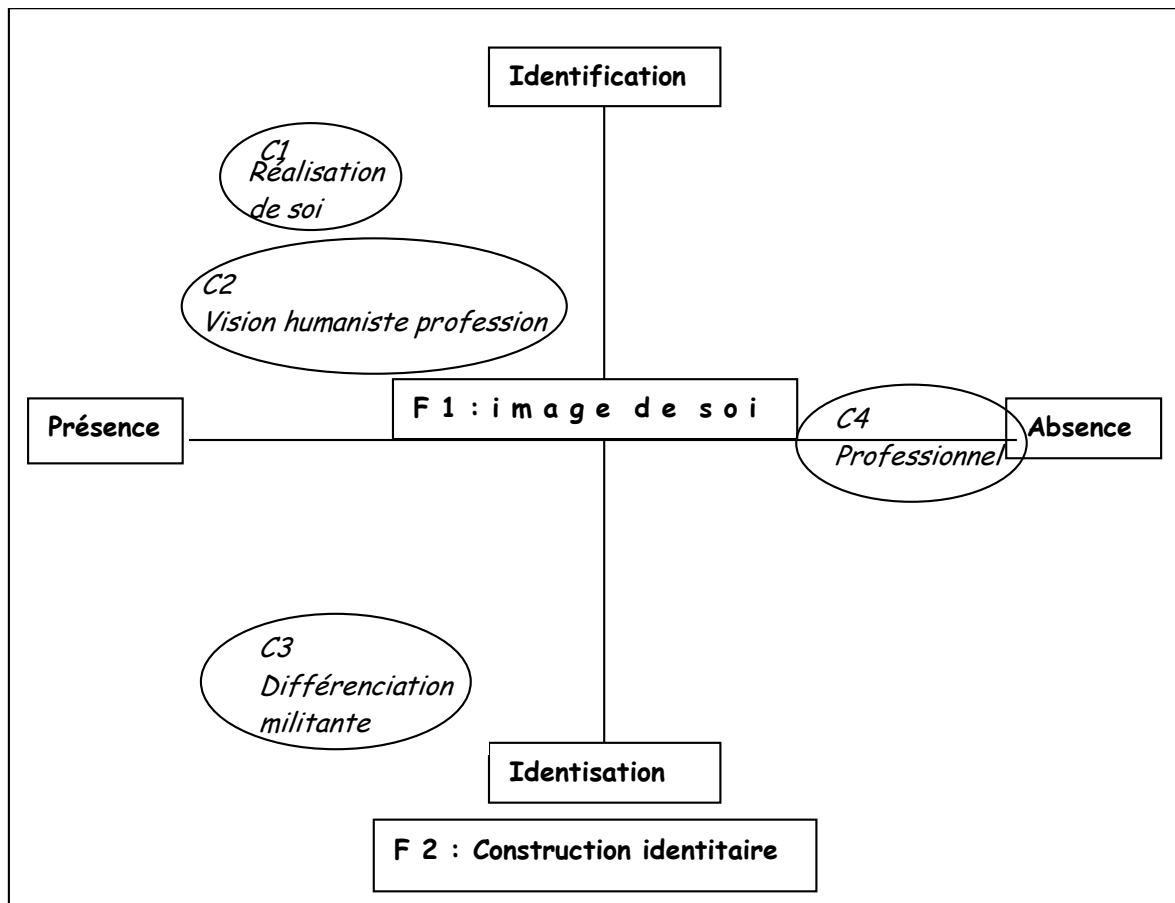


FIGURE 52 : **AFC**  
plan factoriel : F1 et F2

Le facteur 3 (VP = .0122 / 24,38% de l'inertie), distingue dans les motivations du « choix du métier » les « motivations politiques »<sup>10</sup> au Nord et les « motivations psychologiques » au Sud :

- au pôle « motivations politiques », se situent les choix du métier par désir d'instruire, et par désir d'éducation et de contact avec les jeunes, associés à l'image idéale de l'enseignant (IdP) tournée vers l'ouverture (classe 2),
- au pôle « motivations psychologiques », ce sont les choix du métier par vocation, les rapports de travail avec les élèves et d'affectivité relationnelle avec les collègues (SP), ainsi que le rapport affectif à la profession (image idéale de l'enseignant). Il s'agit d'éléments issus des classes 1 et 3.

<sup>10</sup> Nous avons choisi « politiques », qui doit s'entendre au sens large, plutôt que « philosophiques », car les notions d'instruction et d'éducation recouvrent, selon nous, des projets politiques de société, même s'ils sont nourris par des options philosophiques.

✕ **Au Nord, les variables illustratives dessinent des enseignants de collège urbain sans classement particulier (contribution 0.560), professeurs de français, avec 1-5 ans d'ancienneté professionnelle, et 2-5 ans d'ancienneté dans le collège (ou même 6-10 ans), qui participent au travail en équipe au niveau des disciplines.**

Au plan psychosocial, ils se décrivent personnellement comme « *rigoureux* », « *ouverts* » et « *tolérants* ».

✕ **Au Sud, il s'agit plutôt d'enseignants de collège rural en ZEP/zone sensible (contribution -0.560), parmi les plus anciens : âgés de 53 à 60 ans, avec 21-33 ans d'ancienneté dans le collège (ainsi que ceux de 11-20 ans), et 31-42 ans d'ancienneté professionnelle. Ce sont plutôt des professeurs *d'histoire et de géographie*, engagés dans des mouvements pédagogiques.**

Sur le plan psychosocial n'est liée à ce pôle que la description personnelle « *travailleur* » (mot des sujets, contribution plus faible - 0.654).

Ce facteur associe les motivations politiques et psychologiques à des contextes différents et à une différence d'ancienneté (professionnelle et dans le collège), mais aussi à une implication professionnelle différente.



Dans notre échantillon, en collège urbain, les nouveaux professeurs et ceux qui sont arrivés récemment dans l'établissement seraient devenus professeurs par choix politique (au sens large), tandis que, en collège rural, les plus anciens, qui ont exercé la majeure partie de leur carrière dans le collège actuel, le seraient devenus par vocation (choix psychologique). Mais ces motivations sont sans doute plus liées à l'âge qu'au milieu de l'établissement.

Les premiers sont investis sur l'établissement (urbain) dans un travail d'équipe disciplinaire, ce qui apparaît en cohérence avec leur projet politique d'instruction ou d'éducation, tandis que les seconds témoignent d'un engagement extérieur (mouvements pédagogiques), dont il est ici permis de penser qu'il se traduit par un investissement individuel dans leurs classes sur le plan pédagogique<sup>11</sup>. De plus le mot « *travailleur* » semble montrer que cet engagement pédagogique engage justement la personne dans son désir de réalisation de soi à travers sa profession. Et c'est sans doute bien pour cela qu'il est ici associé à ce pôle, même si l'engagement dans des mouvements pédagogiques peut être lié à des motivations politiques.

<sup>11</sup> Pour la classe 1 « *réalisation de soi* » présente à ce pôle, qui travaille en équipe au niveau du collège, on peut penser que l'investissement pédagogique au niveau du collège se nourrit de l'engagement extérieur.

Voici à présent le dernier plan factoriel sur lequel se positionnent les classes :

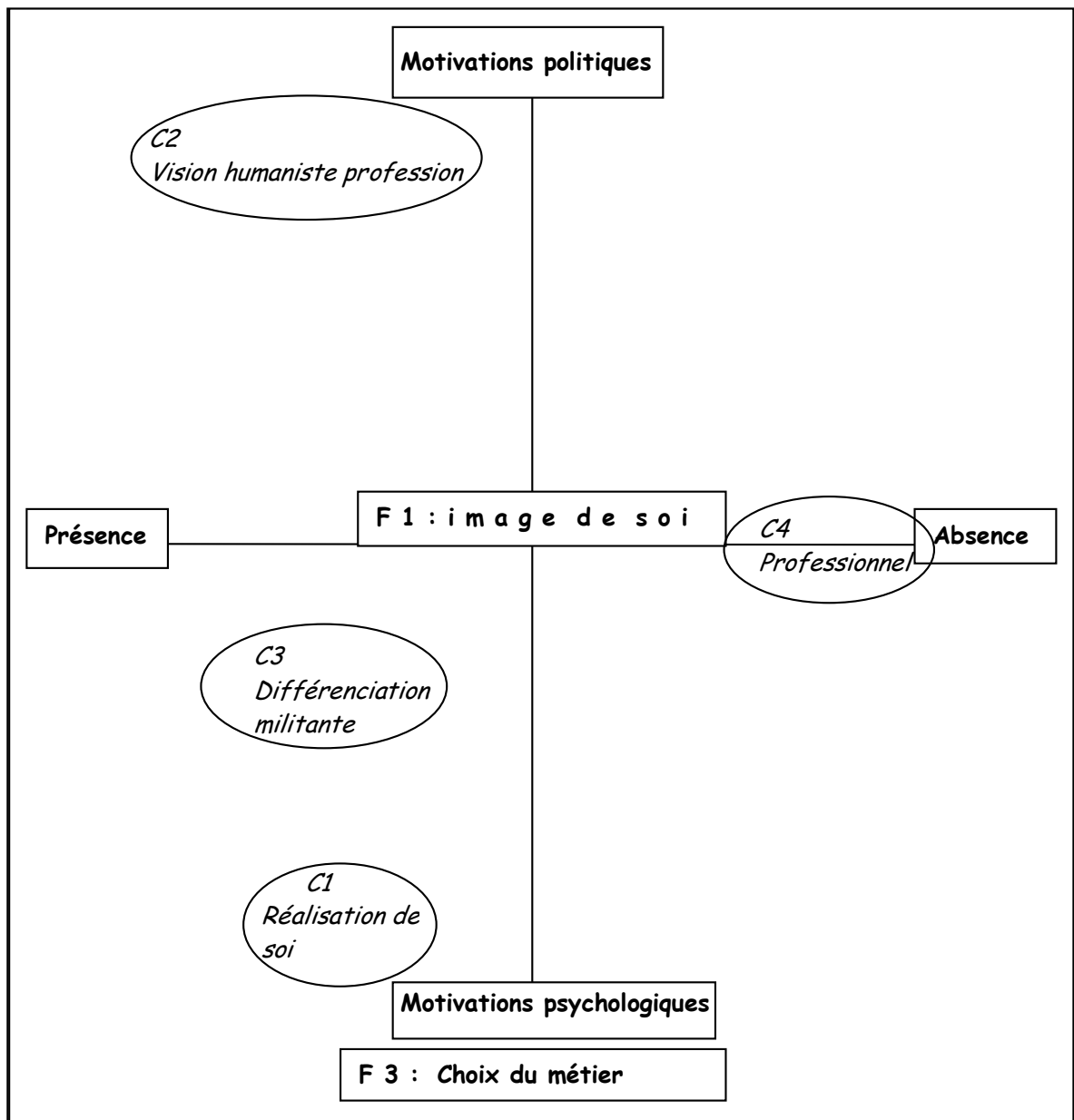


FIGURE 53 : **AFC**  
plan factoriel : F1 et F3

Nous allons maintenant tenter de resituer les classes par rapport aux facteurs, puis de synthétiser les prises de position quant aux principes organisateurs de la représentation, ainsi que l'interprétation que nous en proposons.

#### 1.4. EN RESUME

Si la classe 4 du « Professionnel », classe des non-réponses, ne nous renseigne bien sûr ni sur la construction de son identité, ni sur ses motivations du choix du métier, il n'en est pas de même pour les autres classes.

### Classe 1 « réalisation de soi »

La construction identitaire des enseignants entrés dans la profession par **vocation** et pour se réaliser dans leur travail, témoigne du processus d'**identification** à la sphère professionnelle. Il s'agit le plus souvent d'enseignants avec une **ancienneté professionnelle et dans le collège relativement longue**. Par une **implication professionnelle importante**<sup>12</sup>, associée à une **implication psychosociale** (F 2 : engagement associatif), ils se réalisent dans l'action, comme le montrent leurs descriptions personnelles (F 2 : « dynamiques », « à l'écoute », « volontaires » ; F 3 : « travailleurs »). On peut penser que leurs **représentations professionnelles sont à présent bien établies, et qu'ils les partagent avec les autres acteurs de leur établissement**.

### Classe 2 « vision humaniste de la profession »

Les enseignants entrés dans la profession pour des **motivations politiques, impliqués à la fois sur le plan psychosocial** (développement personnel) et **sur le plan professionnel** (travail d'équipe disciplinaire) restent relativement neutres sur le facteur de la construction identitaire (contribution -0.376). Il s'agit là plutôt de **nouveaux professeurs, arrivés récemment sur le collège**.

### Classe 3 « différenciation militante »

Les **motivations désinvesties**, « instrumentales » (WOODS et al., 1985, cité par BERTHIER, 1996) des enseignants de cette classe, expliquent leur relative neutralité sur le facteur 3. Il s'agit de professeurs dont c'est la **première année au collège**. Contrairement aux enseignants de la classe 1, leurs représentations professionnelles, peut-être pas encore bien établies (ils sont encore **relativement nouveaux dans la carrière**), et confrontées à la « culture » d'un nouvel établissement, se construisent par **implication** (M. BATAILLE, 2000) comme nous le développons plus loin, à travers le processus d'**identisation**.

La situation des variables illustratives sur les facteurs renseigne sur les prises de position des groupes quant aux principes organisateurs de la représentation, mais peut aussi renseigner sur les processus à l'œuvre dans cette représentation.

---

<sup>12</sup> F 2 : professeurs principaux, participation au travail en équipe sur le collège ; F 3 : engagement pédagogique.

## 1.5. DES PROCESSUS A L'ŒUVRE DANS LA REPRESENTATION

### 1.5.1. Implication des représentations

L'association des variables illustratives de l'ancienneté aux pôles de l'axe de la construction identitaire témoigne du processus d'implication des représentations.



Les enseignants nouvellement arrivés sur le collège (première année), qui ne sont plus de tout jeunes enseignants (6-10 ans d'ancienneté), se situent au pôle « identisation » : la première année passée dans le collège est un moment de construction de représentations partagées (transition entre des représentations partagées avec des collègues d'un autre établissement, et des représentations à partager sur le nouveau collège). Moment propice aux conflits sociocognitifs, moment où la différenciation évite de se perdre dans l'autre, moment de mise à plat des implications individuelles, qui produit l'implication des représentations (M. BATAILLE, 2000).

A l'opposé, les professeurs plus anciens (21-30 ans d'ancienneté, et depuis 11-20 ans dans le collège) sont associés au pôle « identification ». Ils sont depuis longtemps sur le collège, en connaissent le fonctionnement et les acteurs avec lesquels ils partagent déjà des représentations, à l'occasion des nombreuses interactions qu'ils entretiennent avec eux : travail en équipe au niveau du collège et travail de professeur principal.

### 1.5.2. Contextualisation et thématisation

Le fait que l'axe de la construction identitaire soit lié au contexte académique (Toulouse pour l'identification, Bordeaux pour l'identisation), montre que le contexte institutionnel joue un rôle dans la construction de l'identité : la construction identitaire apparaît donc **contextualisée**.



D'autre part, le fait que l'axe des **motivations du choix du métier** soit lié à l'**ancienneté professionnelle** —et au **contexte de l'établissement** (urbain, sans difficulté particulière, pour les motivations politiques, rural, en ZEP-zone sensible, pour les motivations psychologiques)—, montre que les trajectoires de l'implication professionnelle selon P. SIKES, L. MEASOR et P. WOODS (1985, cités par P. BERTHIER, 1996 : 96) ne sont pas appropriées à notre échantillon. En effet commençant par la vocation, elles évolueraient vers « *l'implication instrumentale* » en passant par « *l'implication professionnelle* » (« *centrée sur l'identité et les intérêts du maître* »), or ce sont justement les anciens professeurs qui déclarent avoir choisi le métier par vocation<sup>13</sup>. Ce qui nous oriente plutôt vers une **persistance des représentations sociales dans la sphère professionnelle** en liaison avec le contexte de l'établissement. L'on pourrait alors envisager l'intervention de ce contexte local dans le processus de thématisation (S. MOSCOVICI, G. VIGNAUX, 1994). L'analyse des autres corpus devrait pouvoir renseigner sur ce point.

Nous allons à présent rendre compte de deux autres analyses multidimensionnelles réalisées avec le logiciel Alceste, sur les corpus « imprévu » et « soi et imprévu ».

## 2. IMPREUVU (perception - gestion)

Un traitement de données a été réalisé avec :

- en variables actives, celles de l'identification, de l'explication et de la gestion des imprévus, ainsi que celles des sentiments éprouvés,
- et en variables illustratives, les suivantes : région ; milieu de l'établissement ; zone du collège ; sexe ; statut ; âge ; ancienneté professionnelle ; ancienneté de collègue ; engagement pédagogique, syndical, associatif, politique, et dans des démarches de développement personnel ; discipline ; professeur principal ; participation à la formation continue ; participation au travail d'équipe au niveau du collège, au niveau des disciplines.

Les résultats des analyses s'avérant sensiblement les mêmes que pour le corpus « Soi et imprévu »<sup>14</sup>, ils seront présentés en même temps.

---

<sup>13</sup> Nous l'avons signalé, ce travail traite des motivations qui ont présidé au choix du métier et non de celles qui animent encore les enseignants.

<sup>14</sup> Les classes 2, 4 et 5 présentent exactement les mêmes X2 ; certains X2 des classes 1 et 3 sont légèrement différents, sans toutefois modifier le sens général. De plus nous avons vérifié sur le logiciel Statview, en entrant les sujets répartis par classe (métrique du X2), que les classes obtenues dans chaque analyse étaient les mêmes : **liaison avérée à .0001**. Ainsi les variables sociologiques et professionnelles supplémentaires par rapport au corpus "Soi et imprévu" peuvent venir compléter son analyse (signalées chaque fois).

### 3. SOI ET IMPREVU (perception - gestion)

#### 3.1. ANALYSE DES DONNEES

Il s'agissait ici de repérer d'une part des typologies de perception et gestion des imprévus avec leurs ancrages socio-biographiques, et d'autre part les images de soi, personnelles et professionnelles, et les orientations d'idéal professionnel qui y sont associées.

Ont donc été traitées en illustratives les variables sociologiques et « professionnelles » suivantes :

région ; milieu de l'établissement (rural, urbain) ; zone du collège ; sexe ; statut ; ancienneté professionnelle ; ancienneté dans le collège ; engagement dans des démarches de développement personnel ; discipline ; participation à la formation continue ; participation au travail d'équipe au niveau des disciplines<sup>15</sup> ;

ainsi que les variables autour du soi :

questions ouvertes<sup>16</sup> : image de Soi ; motivations du choix du métier ; Soi professionnel (collègues, supérieurs, élèves) ; idéal professionnel ;  
questions fermées : pour l'idéal professionnel : souhaits d'amélioration des pratiques ; conseils aux débutants ; qualités du « bon » enseignant ; et pour le Soi professionnel : les « points forts » que l'enseignant se reconnaît.

Et ont été traitées en variables actives, toujours celles de l'identification, de l'explication et de la gestion des imprévus, et des sentiments éprouvés<sup>17</sup>.

#### 3.2. CINQ CLASSES DE REPONSES (CDH)

Ce corpus est tout d'abord divisé en deux grandes classes qui donnent ensuite naissance aux classes terminales.

Nous en rendons compte rapidement sur des éléments que nous jugeons essentiels parce qu'ils apportent une première distinction générale, dans l'identification et la gestion des imprévus, qui éclaire les partitions

---

<sup>15</sup> Par rapport au corpus "imprévu", ont été supprimées du traitement, de façon à resserrer l'analyse autour de la place du soi dans la sphère professionnelle, tout en allégeant le nombre des variables et pour des raisons de faisabilité, les éléments suivants : engagement associatif, pédagogique, syndical, politique ; âge ; professeur principal ; participation au travail d'équipe au niveau du collège. Ces variables étant traitées dans les données sur l'imprévu, il était fait l'hypothèse qu'elles apporteraient leur contribution à la construction du sens dans le traitement de ce corpus, dans la mesure où les classes seraient sensiblement les mêmes ce qui, rappelons-le, est le cas (seuil à .0001).

<sup>16</sup> Les variables synthétiques construites ont été traitées en variables illustratives avec les variables d'origine afin de pouvoir repérer des nuances, le cas échéant.

<sup>17</sup> Pour une présentation des différentes variables, voir 2<sup>ème</sup> partie, chapitre II (4. Données descriptives) et 3<sup>ème</sup> partie, chapitre I.

ultérieures : classe 7 d'où sortiront les classes 4 et 5 ; classe 8 d'où sortiront les classes 1, 2 et 3.

**Classe 8** donc, habituée aux situations proposées qui ne sont pas ou plus des imprévus (en particulier le dysfonctionnement de la classe) et qu'elle gère en s'y adaptant (improvisation, construction de notion), ou en se centrant sur le contrat pédagogique (régulations).

Elle rassemble des enseignants qui se décrivent dans des rapports de valeur, mais aussi d'écoute avec leurs élèves (**Soi professionnel**), considèrent nécessaire le travail de construction de cours par l'enseignant (refus des cours « clés en main »), participent au travail en équipe au niveau des disciplines, et souhaitent améliorer leurs pratiques par la pédagogie différenciée (**idéal professionnel**).

**Classe 7**, pour qui les situations proposées sont au contraire des imprévus, qu'elle gère en se centrant sur les prévisions (recentre, maintient), quitte à exclure des élèves de cours en cas de difficultés relationnelles.

Les professeurs qui relèvent de cette classe entretiennent un rapport affectif à leur discipline (qualité d'un bon enseignant : passionner ses élèves, **idéal professionnel**), ne participent pas à la formation continue et enseignent l'histoire et la géographie.

Qu'il s'agisse de la gestion des imprévus ou de l'idéal professionnel, ces deux « super-classes » nous semblent ainsi ébaucher, dans les grandes lignes, les modèles du pédagogue (classe 8) et du magister (classe 7) décrits par M. HIRSCHHORN (1993), et que devraient mieux préciser les classes terminales.

Ce que l'on peut représenter ainsi :

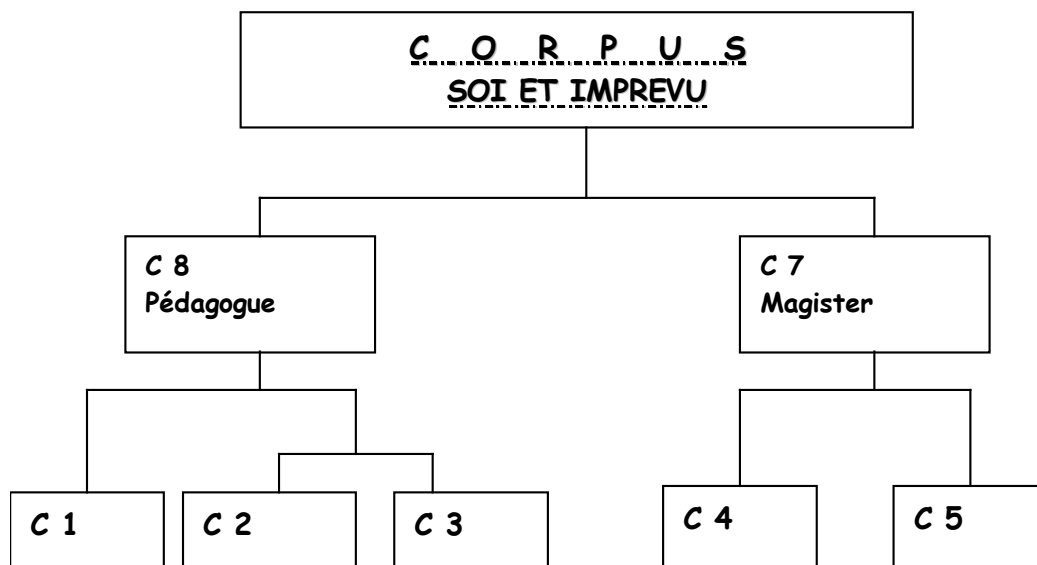


FIGURE 54 : CDH



Affinons à présent l'analyse par l'étude des classes terminales.

Classe 1 (36 uce soit 24,83% / X2 moyen : 7.30) : « le pédagogue distancié »

L'enseignant, dont les explications concernant les imprévus relèvent des processus d'attribution à la fois externe et interne, témoigne d'une certaine distance affective vis à vis des imprévus relatifs au contenu de la séance, comme des problèmes relationnels qu'il cherche à comprendre et se sent prêt à assumer en tant que partie intégrante de son travail.

*Il explique les imprévus « tâches administratives » par la quantité de choses à faire<sup>18</sup>, « travail non fait par les élèves » (ou leurs oublis) par son propre manque de sévérité, et « notion trop difficile » par les lacunes des élèves.*

*Il gère les papiers à distribuer sur le temps du cours, et l'excitation de la classe en cherchant à comprendre ce qui se passe, ou par quelques minutes de détente.*

*Quand « ce qui a été ciblé a pu être réalisé et que les élèves ont adhéré » il éprouve une satisfaction professionnelle, et « quand ça ne se passe pas comme prévu », il a l'impression de perdre du temps. Face aux imprévus touchant aux aspects et problèmes relationnels, il se sent tout à fait prêt à les traiter, ne se sent concerné que professionnellement et considère qu'ils font partie de son travail.*

*De plus cette classe rejette comme imprévus la découverte de voies différentes par les élèves et l'intervention en cours de l'administration.*

✕ Les variables illustratives indiquent qu'au niveau du **Soi professionnel** les enseignants proches de ce profil-type se reconnaissent comme points forts de mettre en place des démarches pour les élèves en difficulté, de se sentir en accord avec leurs pratiques et appréciés des enfants ; ils se décrivent principalement dans des rapports de travail avec leurs supérieurs, de valeurs avec leurs élèves. Au plan de l'**idéal professionnel** ils souhaiteraient pratiquer la pédagogie différenciée, avoir des outils pour le travail individualisé (image idéale des pratiques professionnelles) et donneraient tout à fait à des débutants le conseil d'avoir envie de gérer les problèmes relationnels. Ils espèrent aussi acquérir une certaine maîtrise et témoignent d'un rapport affectif à leur profession (image idéale de Soi en tant que professionnel).

**De plus l'analyse du corpus « imprévu » montre que sont associés à cette classe des enseignants de 39-45 ans, ceux qui participent au travail en équipe au niveau du collège, et ceux qui sont les plus engagés dans des mouvements associatifs.**

---

<sup>18</sup> Notons à l'occasion de cet imprévu le « germe » de revendication par rapport à la profession qui l'incite peut-être à le gérer de façon à ne pas se surcharger encore.

L'enseignant représentatif de la classe 1 se montre donc attaché à la conduite pédagogique de la classe et prêt à assumer les problèmes relationnels qui se posent.

Les pratiques déclarées apparaissent ainsi en accord avec la représentation de pédagogue que l'enseignant a de lui-même (**Soi professionnel**) et en cohérence avec son idéal professionnel. Peut-être son implication psychosociale (engagement dans des associations) lui permet-elle de garder une certaine distance affective ? Si l'affectivité n'est pas absente, en particulier de l'**idéal professionnel** (l'image de Soi en devenir), elle semble maîtrisée<sup>19</sup> dans l'espace des pratiques professionnelles. C'est pourquoi nous nommons ce profil « le pédagogue distancié ».

### Classe 2 (20 uce soit 13,79% / X2 moyen : 8.43) : « le pédagogue libertaire »

L'enseignant, attaché à sa mission d'éducation, se centre sur le contrat pédagogique et les élèves, ne considère pas comme imprévues la plupart des situations proposées par le questionnaire, et se sent affectivement impliqué face aux problèmes relationnels.

*Il explique les digressions par la prise en compte de l'actualité, des événements de la vie, et le travail non fait ou les oublis, par son propre oubli de le rappeler aux élèves.*

*Il gère l'excitation de la classe par des régulations, et l'éventuelle lenteur de certains élèves en prenant une heure supplémentaire.*

*Pour lui, ne sont pas des imprévus le dysfonctionnement de la classe, les tâches administratives, la sonnerie, les oublis, les notions trop difficiles, la contestation par les élèves d'une note ou d'un travail, les aléas liés à la salle, les digressions ; sont des imprévus un grand nombre d'absents, la découverte par les élèves de voies différentes dans la construction d'une notion et l'intervention de l'administration pendant le cours.*

*Face aux imprévus d'ordre relationnel<sup>20</sup>, il se sent touché personnellement.*

<sup>19</sup> Maîtrisée, dans le sens où elle n'envahit pas, ne brouille pas cet espace, parce qu'elle est apprivoisée, « appropriée ». On pense ici au rôle des émotions dans le raisonnement (A. DAMASIO, 1995), et —même si l'affectivité n'est pas « transmise »— à la distinction que J. ARDOINO (1985) apporte dans sa préface à *Pour une praxis pédagogique*, de F. IMBERT, entre la maîtrise comme « appropriation matérielle, quasi-territoriale, (...) main-mise », et la maîtrise comme « appropriation temporelle, c'est-à-dire l'assimilation d'un savoir ou d'une expérience, par exemple, par laquelle un sujet rend propre à lui-même, à un certain niveau d'exigence, de qualité, de maturation, ce qui lui a été transmis. (...) Le premier (sens) se réfère à l'Avoir, le second à l'Etre. (...) C'est de cette maîtrise, et de celle-là seule que dépend l'autorisation » (p VII).

<sup>20</sup> Remarquons que si l'enseignant n'identifie pas comme imprévus le dysfonctionnement ou la contestation, parce qu'il en a l'habitude, il peut cependant surgir des faits qui le surprennent puisqu'il précise les sentiments qu'il éprouve alors.

✕ Les enseignants associés à ce profil (variables illustratives) emploient pour parler d'eux-mêmes sur un plan personnel (**image de Soi**) des termes liés à des valeurs, et pour parler de l'enseignant qu'ils voudraient devenir (**idéal professionnel**) des mots liés à l'ouverture. Pour eux un « bon » enseignant doit faire la classe comme il le sent, et ils ne donneraient certainement pas aux débutants le conseil d'avoir des cours « clés en main ». Ils se reconnaissent comme points forts de faire beaucoup travailler les élèves et de les laisser tâtonner (**Soi professionnel**).

**Il s'agit d'anciens professeurs (31-42 ans d'ancienneté professionnelle), avec 11-20 ans d'ancienneté dans le collège, et des enseignants de ZEP ou zone sensible. S'y ajoutent des enseignants modérément engagés dans des mouvements associatifs (corpus « imprévu »).**

Ainsi l'implication psychosociale —générée par un engagement associatif, même modéré—, et une image de Soi attachée à des valeurs, associées à un contexte d'exercice difficile (ZEP ou zone sensible), sont liées à l'intérêt de l'enseignant représentatif de ce profil pour les aspects éducatifs et relationnels de la profession. Son ancienneté professionnelle et dans le collège semble lui permettre de prendre des libertés avec l'institution (programme, horaires).

Nous nommons donc ce profil-type « le pédagogue libertaire » en référence à la visée de développement et d'affirmation de la personnalité de chaque individu, quitte à ne pas respecter les contraintes scolaires (HIRSCHHORN, 1993).

### Classe 3 (34 uce soit 23,45% / X2 moyen : 7.28) : « le modèle métissé »

L'enseignant accorde au savoir la place centrale, est impliqué affectivement par rapport à ses prévisions et se centre sur le contrat pédagogique.

*Il ressent une satisfaction personnelle lorsque « ce qui a été ciblé a pu être réalisé » et considère qu'il n'a pas à s'occuper des problèmes relationnels.*

*Il explique l'imprévu des tâches administratives par le fait qu'elles prennent de plus en plus de temps<sup>21</sup>, et celui des digressions par l'importance d'une ouverture de la discipline.*

*Il gère la distribution des papiers administratifs en dehors du cours, les problèmes relationnels par des régulations, et l'éventuelle lenteur de certains élèves par la différenciation pédagogique.*

*Il ne considère pas comme imprévus les dysfonctionnements de la classe, non plus que (faibles X2) les interventions en cours de l'administration (X2 : 4.35) ou les oublis de matériel des élèves (X2 : 3.07).*

<sup>21</sup> Notons que, à l'occasion là encore de cet imprévu, une revendication s'exprime par rapport à la discipline cette fois, et peut-être l'enseignant cherche-t-il à compenser le temps perdu en le gérant hors cours.

✕ Au niveau du **Soi professionnel** (variables illustratives), l'enseignant donne des habitudes de travail aux élèves.

**L'analyse du corpus « imprévu » associe à cette classe des enseignants de mathématiques, des agrégés et les professeurs les plus anciens dans le collège (21-33 ans).**

Cette classe évoque un modèle métissé de magister et de pédagogue : magister par la valeur centrale que constitue le savoir, inférée à travers l'importance accordée à la discipline, mais pédagogue aussi par la place du contrat pédagogique et son adaptation aux difficultés des élèves (M. HIRSCHHORN, 1993).

Classe 4 (30 uce soit 20,69% / X2 moyen : 7.85) : « le magister externe »

Issue de la classe 7, cette classe est liée à l'identification comme imprévus de la plupart des situations proposées par le questionnaire, et en particulier « dysfonctionnement », « notion trop difficile » et « sonnerie »<sup>22</sup>. L'enseignant se centre sur les prévisions en ayant recours à la mobilisation des élèves (voire à la sanction : X2 de 3,48). Il explique certains imprévus par des propositions faisant intervenir le contexte ou relevant du processus d'attribution externe.

*L'enseignant gère l'excitation des élèves en recentrant sur le travail ou en excluant un élève, et la distribution des papiers administratifs hors cours.*

*Il explique le travail non fait par leur manque d'envie de travailler et le dysfonctionnement de la classe par la position de l'heure dans la journée voire par l'absence d'autonomie des élèves<sup>23</sup>.*

*Face aux imprévus touchant au contenu du cours, il éprouve une satisfaction variable<sup>24</sup>, ainsi que professionnelle (X2 : 3,02) lorsque ce qui a été ciblé a pu être réalisé, malgré les imprévus.*

✕ Pour les enseignants qui relèvent de cette classe, la qualité la plus importante d'un « bon » enseignant est d'avoir un bon contact avec ses élèves (idéal professionnel).

**Ce sont plutôt d'anciens professeurs (31-42 ans d'ancienneté professionnelle), de milieu urbain, et, selon le corpus « imprévu » les professeurs les plus âgés (53-60 ans).**

---

<sup>22</sup> Quatre autres items sont considérés comme imprévus : les digressions et, avec des X2 compris entre 4.59 et 3.43, les aléas de la salle, les tâches administratives, les interventions de l'administration pendant le cours.

<sup>23</sup> Pour les explications retenues par l'enseignant, les X2 sont compris entre 4.83 et 3.51.

<sup>24</sup> Rappelons ici le sens de l'item « satisfaction variable » : l'enseignant constate surtout qu'il y a eu des imprévus, et éprouve alors une satisfaction variable, selon le degré de réalisation de son projet de cours.

Nous nommons ce profil « le magister externe », de par la centration sur le contenu et la tendance à expliquer les imprévus par des causes externes ou par le contexte.

Classe 5 (25 uce soit 17,24% / X2 moyen : 8.50) : « le magister interne »

L'identification du plus grand nombre d'imprévus est associée à cette classe, et les explications de l'enseignant traduisent le processus d'attribution interne. La gestion des imprévus se fait principalement par maintien des prévisions ou adaptation au cadre institutionnel, et nous notons que l'implication affective, émotionnelle, apparaît ici, même si c'est avec de très faibles X2 d'association (= ou <4.65).

*L'enseignant identifie comme imprévus le travail non fait, les oublis des élèves (matériel, travail), les aléas de la salle, la contestation de notes ou de travail, la sonnerie, le dysfonctionnement de la classe.*

*L'enseignant explique les imprévus « notion trop difficile » par la difficulté de prévoir si les élèves pourront l'acquérir, et « digression » par le désir de faire partager son propre intérêt.*

*Il gère les imprévus « sonnerie » par le report de la fin du cours en réduisant aux objectifs minimum, « nombreux absents lors d'un contrôle » par le maintien du contrôle, « digression » en recentrant sur le cours, et « distribution des papiers administratifs » sur le temps du cours.*

*Il culpabilise quand le cours diffère de sa préparation (X2 : 4.65), éprouve une satisfaction personnelle si « ce qui a été ciblé a pu être réalisé » (X2 : 3.22), et se sent touché personnellement par les problèmes d'ordre relationnel (X2 : 3.22).*

✕ Pour ce qui est des variables illustratives, les enseignants associés à cette classe, pour qui un « bon » enseignant passionne ses élèves (**idéal professionnel**), ont choisi le métier pour ses avantages.

**Le corpus « imprévu » précise qu'il s'agit de syndicalistes modérés.**

Nous nommons ce profil-type « le magister interne » en particulier pour la centration sur la discipline (désir de faire partager son intérêt, culpabilisation si le contenu est différent), qui semble favoriser l'émergence d'imprévus —dont il a tendance à se sentir responsable— face à un public dont il a du mal à évaluer les difficultés.

Nous pouvons à présent schématiser la CDH de la façon suivante :

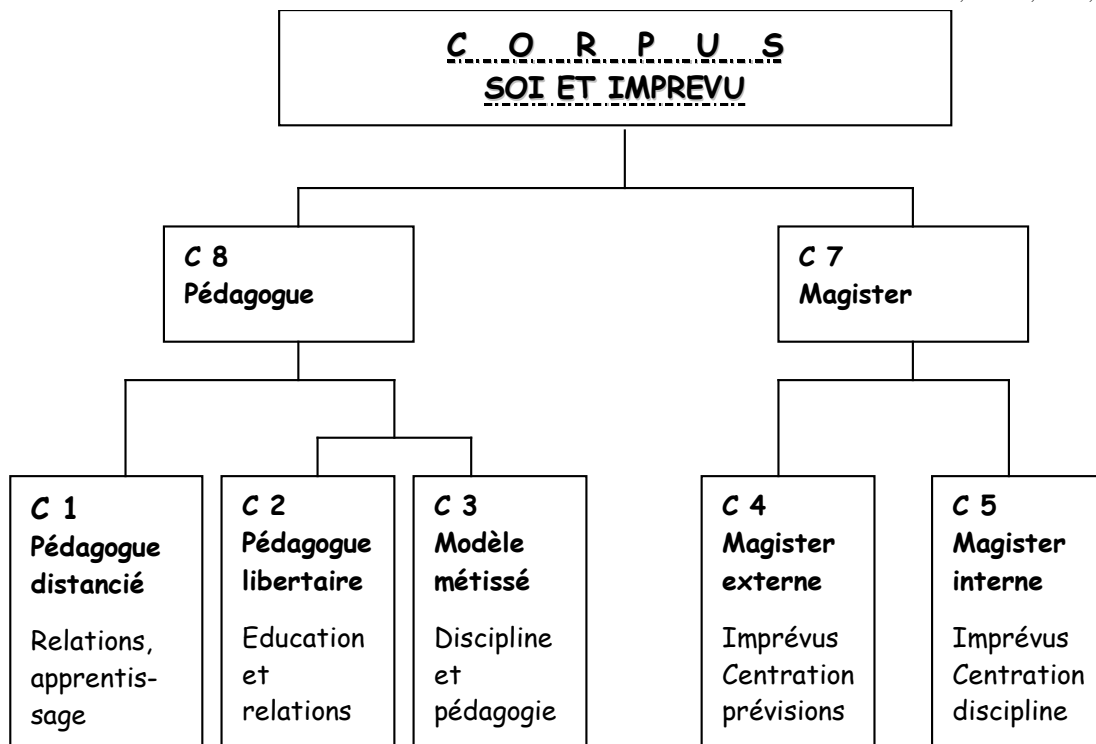


FIGURE 55 : CDH

### 3.3. QUATRE PRINCIPES ORGANISATEURS DE LA REPRESENTATION (AFC)

Le premier facteur (VP : .0396 / 39,49% de l'inertie, figure 56) traite d'« **identification et gestion des imprévus** », avec le pôle « **adaptation** » à l'Est et le pôle « **persistance** » à l'Ouest, distinguant par là les deux modèles d'enseignants :

- à l'Est donc (C 1, mais aussi 2 et 3 : les « pédagogues »), les situations proposées par le questionnaire ne sont pas identifiées comme des imprévus<sup>25</sup>, l'enseignant s'adapte en improvisant, y compris par rapport aux prévisions<sup>26</sup>, et considère que c'est dans l'ordre des choses ; il s'appuie ainsi sur les émergences du contexte,
- à l'Ouest, au contraire, (C 5, mais aussi 4 : les « magisters »), les situations proposées sont identifiées comme des imprévus<sup>27</sup>, l'enseignant les explique par sa propre responsabilité (attribution interne) ou par celle des ses élèves (attribution externe)<sup>28</sup>. Quoi qu'il en soit, il maintient sa préparation (persistance)<sup>29</sup>.

<sup>25</sup> Parmi les plus importantes : la sonnerie, les aléas de la salle, le travail non fait, les digressions, le dysfonctionnement, les oublis de matériel... [mais aussi la contestation (contribution 0.651)].

<sup>26</sup> Lorsqu'il y a de nombreux absents, il improvise un travail ; et quand les questions des élèves éloignent de ce qui a été prévu (digression), il n'hésite pas, le cas échéant, à changer ses prévisions pour construire une notion.

<sup>27</sup> Parmi les plus importantes : les digressions, la sonnerie, les aléas de la salle, le travail non fait, les tâches administratives, les oublis, le dysfonctionnement, la contestation...

<sup>28</sup> Attribution interne : n'aimant pas les tâches administratives, il les oublie ; la notion à acquérir est parfois trop difficile pour les élèves parce qu'il a du mal à en évaluer la difficulté.

✕ Les variables illustratives les plus fortement associées à ce facteur sont l'ancienneté professionnelle, la discipline et soit la participation au travail d'équipe au niveau des disciplines soit la non-participation à la formation continue ; également l'engagement syndical mais aussi pédagogique et la qualité de professeur principal<sup>30</sup>.

Ainsi au pôle « **adaptation** », il s'agit plutôt d'enseignants de ZEP ou zone sensible (contribution 0.521), qui travaillent en équipe au niveau des disciplines et du collège, de professeurs de français et de professeurs de la tranche des 11-20 ans d'ancienneté professionnelle<sup>31</sup>, engagés dans des mouvements pédagogiques et des syndicats, professeurs principaux :

ils ont choisi ce métier pour des motivations *d'éducation et de contact avec les jeunes*, voire par vocation ; ils se voient actuellement (**Soi professionnel**) dans des rapports d'écoute, de valeurs avec leurs élèves, dans des rapports d'affectivité avec leurs collègues, (là se trouve la variable synthétique « *ouverture relationnelle (image de Soi et Soi professionnel : élèves et supérieurs)* »). Pour ce qui est de leur **idéal professionnel**, ils souhaitent un jour parvenir à une certaine maîtrise de leur profession (contribution 0.626), pratiquer la pédagogie différenciée (amélioration des pratiques), et donneraient aux débutants le conseil de suivre le cheminement des enfants. Pour eux, la qualité d'un « bon » enseignant est la disponibilité.

Au pôle « **persistance** », ce sont plutôt des professeurs de collège sans classement particulier (contribution -0.521), qui *ne participent pas à la formation continue*, nouveaux dans la profession (1-5 ans d'ancienneté professionnelle) et dans le collège (contribution -0.529), et jeunes<sup>32</sup>, modérément engagés dans les syndicats, qui ne sont pas professeurs principaux, et d'enseignants d'histoire et géographie :

ils ont choisi ce métier pour ses avantages ou par défaut, et se reconnaissent comme point fort de *ne pas chercher à être aimé des élèves* (**Soi professionnel**). Ils pensent qu'un « bon » enseignant doit passionner ses élèves, donneraient aux débutants le conseil de *disposer de quelques cours clés en main*, et non celui d'avoir envie de gérer les problèmes relationnels (**idéal professionnel**).

---

Attribution externe : si la classe « dysfonctionne » (agitation, leaders...), c'est dû à des élèves nerveux ou caractériels.

<sup>29</sup> Lorsqu'il y a de nombreux absents, il maintient le contrôle ; en cas de digression, il recentre ; et si la sonnerie de fin de cours retentit avant la fin de la séance, il reporte la fin en réduisant aux objectifs minima.

<sup>30</sup> Variables illustratives du corpus « imprévu ».

<sup>31</sup> Notons que si les anciens professeurs ne présentent qu'une faible contribution (0.445), ils sont malgré tout présents à ce pôle.

<sup>32</sup> Corpus « imprévu ».

Remarquons donc que, au pôle « **adaptation** », se situent des enseignants **engagés professionnellement** (mouvements pédagogiques, syndicats, qualité de professeur principal, travail en équipe discipline et collègue), et qui ont une **ancienneté professionnelle relativement importante** (11-20 ans, voire 31-42 ans). Par contre, au pôle « **persistance** », ce sont des enseignants **nouveaux dans la profession** (1-5 ans d'ancienneté) et même **dans leur collège** (première année), qui ne semblent pas très engagés professionnellement (ni formation continue, ni professeur principal, et participation modérée aux syndicats). Le **contexte** apparaît aussi déterminant, puisque c'est au pôle « adaptation » que sont situées les ZEP ou zones sensibles.

Notons également que les motivations de « choix du métier » (représentations sociales) se répartissent de façon contrastée sur le facteur 1 : **les choix par défaut ou pour les avantages** espérés de la profession sont liés au pôle « **persistance** », tandis que la « **vocation** » et l'« **éducation-contact** », qui évoquent des thèmes par l'implicite qu'elles véhiculent (MOSCOVICI et VIGNAUX, 1994), sont liées au pôle « **adaptation** ». Nous reviendrons infra sur cet aspect, en synthèse de l'analyse.

Nous insérons ci-après le premier plan factoriel (facteurs 1 et 2), de façon à en éclairer la description :



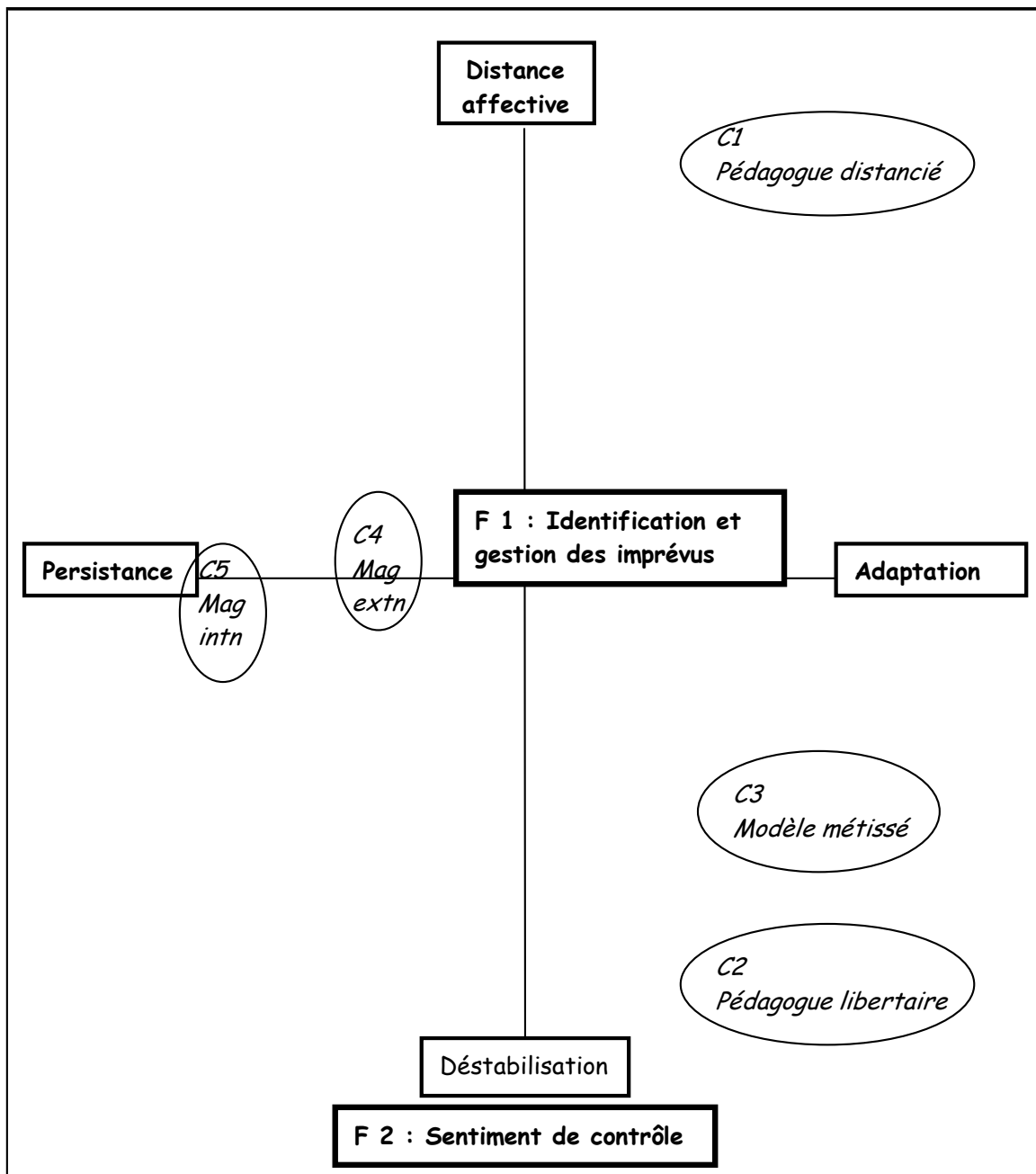


FIGURE 56 : **AFC**  
plan factoriel : F 1 et 2

Le deuxième facteur (VP : .0235 / 23,52% de l'inertie, figure 56) traite du « **sentiment de contrôle** », avec un pôle « **distance affective** » au Nord et un pôle « **déstabilisation** »<sup>33</sup> au Sud:

- au Nord (C1, « pédagogue distancié »), face aux imprévus touchant au contenu de la séance (didactiques) comme à ceux touchant aux aspects et problèmes relationnels, l'enseignant se situe au plan professionnel :

<sup>33</sup> "Face aux imprévus touchant au contenu du cours" et "quand ça ne se passe pas comme prévu" : perte de temps (au Nord), culpabilité (au Sud). "Face aux imprévus touchant aux aspects et problèmes relationnels" : concerné seulement professionnellement et prêt à les traiter (au Nord), dépassé et touché personnellement (au Sud).

il éprouve une satisfaction professionnelle pour une séance jugée réussie, avec cependant un sentiment de perte de temps lorsque le contenu diffère des prévisions ; il ne se sent concerné que professionnellement, pour les problèmes relationnels, cela fait partie de son travail, il se sent prêt à les traiter.

Ce sentiment de contrôler la situation est lié à certaines caractéristiques de sens donné aux situations et de gestion des imprévus :

il se centre sur le groupe-classe pour des questions relationnelles ou cognitives, attribue à des causes internes des imprévus concernant les élèves et externes concernant le contexte<sup>34</sup>.

- à l'autre pôle, « **déstabilisation** », où se situent des éléments de C 2 « pédagogue libertaire » et C 3 « modèle métissé », l'enseignant ressent affectivement les imprévus didactiques et relationnels :

il se sent touché personnellement, souvent dépassé par les problèmes relationnels, et culpabilise quand la séance ne se passe pas comme prévu (contenu différent).

Ce sentiment de ne pas bien contrôler la situation est là aussi lié à certaines caractéristiques de sens donné aux situations et de gestion des imprévus :

l'enseignant se centre sur ses prévisions, semble attaché au contrat pédagogique, et attribue lui aussi à des causes internes des imprévus concernant les élèves ou le cours<sup>35</sup>.

✕ **Ce facteur différencie au niveau des variables illustratives, le sexe et le contexte professionnel ; également l'âge et l'engagement<sup>36</sup> ; et d'autres variables qui sont aussi concernées.**

Au pôle « **distance affective** », il s'agit surtout de *femmes*, d'enseignants plutôt de collègues sans classement particulier (contribution 0.555) de l'académie de Bordeaux (contribution 0.631), âgés de 39 à 45 ans, des nouveaux professeurs (contribution 0.696), nouveaux dans le collège (contribution 0.548), engagés au plan politique (contribution 0.796) ainsi qu'associatif (contribution 0.679) :

*ils se voient dans des rapports de travail avec leurs élèves et leurs supérieurs, et se positionnent vis à vis des collègues en distance voire en opposition, se reconnaissent comme points forts de mettre en place*

---

<sup>34</sup> Il cherche à comprendre ce qui se passe (situation d'excitation de la classe) ; la découverte par les élèves de voies différentes dans la construction d'une notion ne constitue pas pour lui un imprévu ; il pense manquer de sévérité face au travail non fait, et lors d'imprévus contextuels (tâches administratives) il évoque la somme importante de travail et les traite tout de suite sur le temps du cours (sans doute pour ne pas se surcharger encore).

<sup>35</sup> La découverte par les élèves de voies différentes lors de la construction d'une notion est pour lui un imprévu ; il prend une heure de plus pour pallier la lenteur de certains élèves, explique qu'il n'a pas fini à la sonnerie parce qu'il prévoit plus de travail au cas où, se considère à l'origine du travail non fait ("*ils oublient quand j'ai oublié de le leur rappeler*") ; il gère une éventuelle excitation de la classe par des régulations (processus "former", contrat pédagogique), voire des exclusions du cours (centration sur prévisions, classe 5, contributions facteur 1 : -0.522, et facteur 2 : -0.602).

<sup>36</sup> Variables illustratives du corpus « imprévu ».

des démarches pour les élèves en difficulté, d'être en accord avec leurs pratiques et d'être appréciés des enfants (**Soi professionnel**) ; concernant leur **idéal professionnel**, ils souhaiteraient *travailler davantage avec les collègues* (image idéale des pratiques professionnelles) et parvenir à une certaine maîtrise de leur profession (contribution 0.660) —à laquelle ils aimeraient conserver un rapport affectif (contribution 0.620)—, et donneraient aux débutants le conseil d'avoir envie de gérer les problèmes relationnels ; enfin, ils emploient pour se décrire personnellement le registre de l'action émotive (**image de Soi**).

Au pôle « **déstabilisation** », il s'agit surtout *d'hommes*, d'enseignants plutôt de collèges en ZEP (contribution -0.555) de l'académie de Toulouse (contribution -0.631), et de sujets *qui ont entre 6 et 10 ans* ou 21-33 ans (contribution -0.412) *d'ancienneté dans le collège*, ou 31-42 ans d'ancienneté professionnelle (contribution -0.451), sont âgés de 46 à 52 ans et sont *modérément engagés dans des associations* :

ils utilisent pour parler d'eux-mêmes sur un plan personnel (**image de Soi**) des termes liés aux *valeurs*, et se reconnaissent comme points forts (**Soi professionnel**) de *faire beaucoup travailler les élèves* et de leur donner des habitudes de travail ; ils souhaiteraient *prendre le temps de laisser chercher les élèves* (image idéale des pratiques professionnelles : **idéal professionnel**).

Ainsi au pôle « **distance affective** » se situent des enseignants fortement engagés sur le plan politique et associatif (**implication psychosociale**), tandis qu'au pôle « **déstabilisation** » ce sont des enseignants qui témoignent d'une **implication psychosociale modérée** (engagement modéré dans des mouvements associatifs)<sup>37</sup>. Les réponses des premiers dénotent une attention aux difficultés particulières des élèves, pouvant s'apparenter à la pédagogie différenciée ; celles des seconds évoquent plutôt un attachement aux valeurs de travail. Sans doute peut-on repérer là des effets de contexte.



---

<sup>37</sup> Lorsque nous parlons ici d'implication, il s'agit de l'implication générée par l'engagement dans des groupes d'appartenance (hors sphère professionnelle, en l'occurrence). Mais à un autre niveau, celui de la conduite de classe, dans les deux cas il y a de l'identification, du sentiment de contrôle et de la valorisation à un fort degré de concernement, qui traduisent une forte implication (M-L. ROUQUETTE, 1997). Si au pôle « distance affective » cette implication apparaît « apprivoisée » au plan professionnel, au pôle « déstabilisation », c'est le débordement et la personne même de l'enseignant semble atteinte.

La zone du collège relève en effet à la fois des facteurs 1 et 2 : **ZEP ou zone sensible** aux pôles « **adaptation** » (F1 : 0.521) et « **déstabilisation** » (F2 : -0.555), et **collège sans classement particulier** aux pôles « **persistance** » (F1 : -0.521) et « **distance affective** » (F2 : 0.555) : les ressources et contraintes des contextes ne sont certes pas les mêmes. Nous pouvons donc envisager l'identification et la gestion des imprévus (facteur 1), et le sentiment de contrôle (facteur 2) comme des principes organisateurs de représentations **contextualisées**.

Voici à présent le plan factoriel présentant les facteurs 1 et 3 :

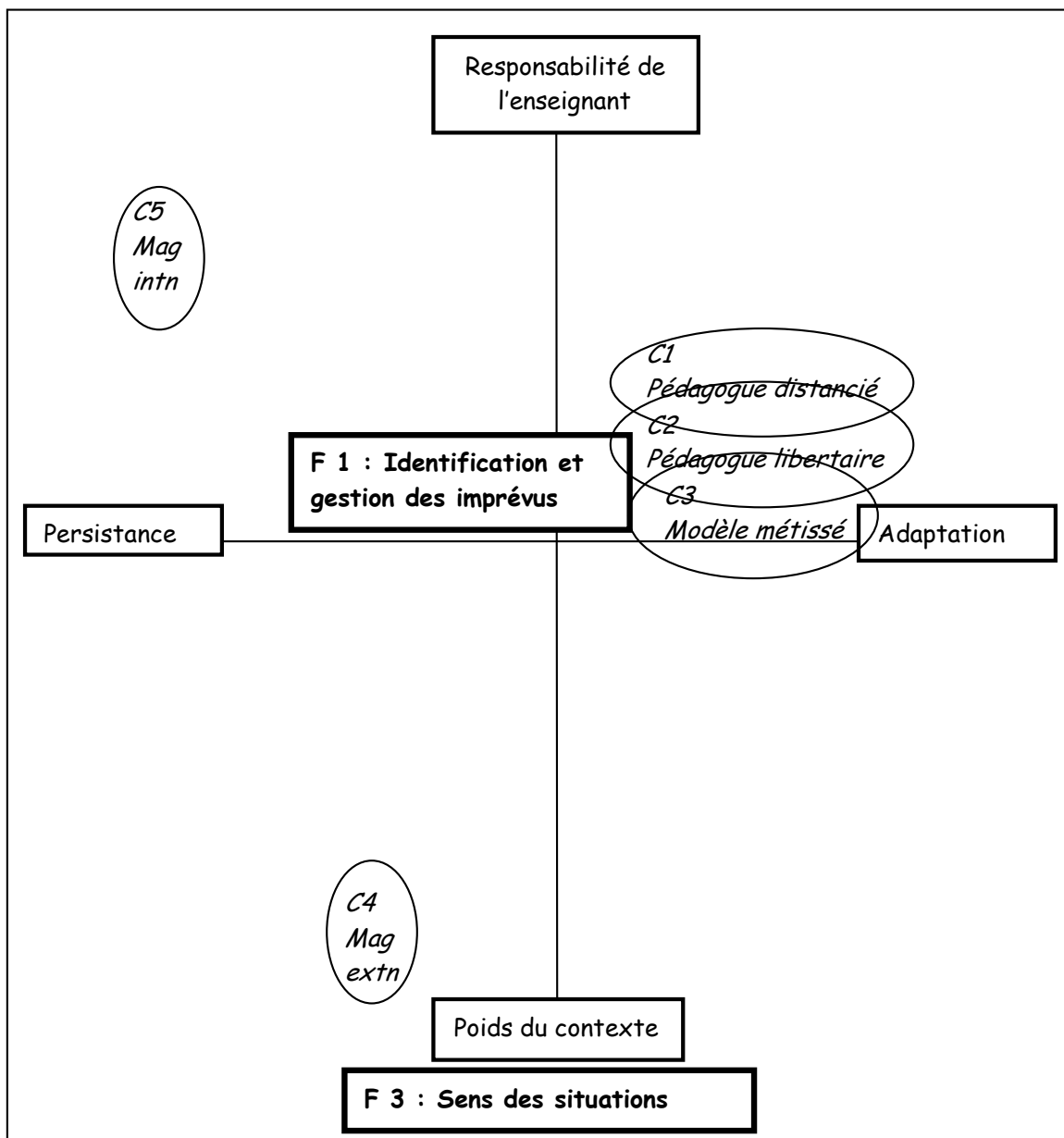


FIGURE 57 : AFC  
plan factoriel : F 1 et 3

Le troisième facteur (VP : .0189 / 18,89% de l'inertie, figure 57) met l'accent sur le « **sens des situations** », avec le pôle « **responsabilité de l'enseignant** » au Nord (C 5 « magister interne »), et le pôle « **poids du contexte** » au Sud (C 4 « magister externe »)<sup>38</sup> :

- au Nord, l'enseignant se réfère à l'interaction pédagogique pour expliquer le dysfonctionnement de la classe (désintérêt par incompréhension), et à des causes internes pour expliquer les digressions (faire partager son intérêt),
- au Sud, pour expliquer le dysfonctionnement de la classe, il se réfère au contexte (position de l'heure dans la journée scolaire), et il se centre sur ses prévisions avec recours à la mobilisation des élèves pour gérer l'excitation de la classe<sup>39</sup>.

✕ D'après la position des variables illustratives, le *milieu rural ou urbain*, une participation plus ou moins importante à la formation continue et l'ancienneté (professionnelle comme dans le collège) sont les variables associées le plus fortement au sens donné aux situations.

Au pôle « **responsabilité de l'enseignant** », ce sont plutôt des enseignants de collège en *milieu rural*, qui participent modérément à la formation continue, et qui, sans être très anciens dans le collège (2-5 ans), ont une ancienneté professionnelle de 6-10 ans ou de 21-30 ans :

ils ne donneraient pas aux débutants les conseils de *moins parler* et de rattraper en simplifiant si le temps manque (**idéal professionnel**), et utilisent plutôt des termes aux couleurs de l'émotion pour parler d'eux (**image de Soi**, contribution 0.608).

Au pôle « **poids du contexte** » ce sont plutôt des enseignants de collège en *milieu urbain*, des PEGC qui participent fortement à la formation continue et sont les plus anciens (âgés de 53 à 60 ans, avec 21-33 ans d'ancienneté dans le collège et 31-42 ans d'ancienneté professionnelle)<sup>40</sup>, et des professeurs de sciences physiques :

la qualité la plus importante d'un « bon » enseignant est pour eux d'avoir un bon contact (**idéal professionnel**).

---

<sup>38</sup> Nous aurions pu les nommer "attribution interne" et "attribution externe" mais ce dernier pôle est déterminé essentiellement par la variable et modalité "explication du dysfonctionnement par la position de l'heure de cours dans la journée scolaire", ce qui nous semble ajouter au processus d'attribution externe un élément plus objectif de contextualisation. Et le pôle « responsabilité de l'enseignant » associe l'attribution interne à l'interaction pédagogique.

<sup>39</sup> A noter qu'il identifie comme imprévu une notion trop difficile pour les élèves, et rejette comme tel la contestation par les élèves d'une note ou d'un travail.

<sup>40</sup> C'est d'ailleurs sans doute leur ancienneté dans le collège qui leur permet de gérer les tâches administratives hors cours (contribution -0.677) : ils connaissent le contexte et l'utilisent.

Le troisième axe factoriel (sens des situations) différencie le **milieu de l'établissement** (rural - urbain) et **l'ancienneté** : anciens professeurs, également anciens dans le collège, et professeurs plus jeunes dans la profession, et pas depuis longtemps dans le collège (2-5 ans).

Les **anciens**, en milieu **urbain**, (pôle « **poids du contexte** »), très impliqués professionnellement (formation continue), « relativisent » les situations imprévues, ils connaissent « le métier » et l'établissement, tandis que ceux qui sont **encore « nouveaux »** dans la profession ou en tout cas sur le collège, en milieu **rural**, (pôle « **responsabilité de l'enseignant** »), se sentent responsables de ces situations. Sans doute ces derniers ont-ils à se faire connaître à la fois de leurs collègues et des élèves, ce qui explique sans doute que l'image de Soi (émotion) se trouve « convoquée » dans ces situations.

Le quatrième facteur (VP : .0181 / 18,09% de l'inertie, donc très proche du facteur 3 ; figure 58), bien que non représenté par le logiciel sur un plan factoriel, apporte une distinction intéressante quant à l'« **objet de la centration** », entre « **centration enfants** » au Nord et « **centration élèves** » au Sud, dont nous rendons compte rapidement, à partir des fichiers de l'AFC fournis par le logiciel, notamment celui des contributions<sup>41</sup> :

- au pôle « **centration enfants** » (C 2 « pédagogue libertaire », contribution 0.609), l'enseignant explique les digressions par la mission d'éducation (actualité, vie : contribution 0.974) et gère les problèmes relationnels en se centrant sur les individus du groupe-classe (discussion, cours perdu : contribution 0.870)<sup>42</sup>,
- au pôle « **centration élèves** » (C 3 « modèle métissé », contribution -0.778), il gère la lenteur des élèves par la différenciation pédagogique (contribution -0.935) et les problèmes relationnels par la centration sur le contrat pédagogique (régule : contribution -0.908), il explique les digressions par l'importance d'une ouverture de la discipline (contribution -0.828)<sup>43</sup>.

✕ L'association des variables illustratives aux pôles du facteur 4, montrent qu'il s'agit plutôt, au pôle « **centration enfants** », d'enseignants engagés dans des démarches de développement personnel (contribution 0.984)<sup>44</sup>, des certifiés

<sup>41</sup> Le plan factoriel n'étant pas ici fourni par le logiciel, mais reconstitué par nos soins, nous livrons systématiquement les contributions des différents points, tout en maintenant la symbolique (style de la police) retenue pour la valeur de la contribution et précisée dans l'introduction au chapitre.

<sup>42</sup> Cf. le modèle du pédagogue libertaire (M. HIRSCHHORN, 1993).

<sup>43</sup> Si la différenciation pédagogique et la centration sur le contrat pédagogique, même dans le cadre d'une certaine attention portée aux contraintes scolaires, semblent plutôt convoquer le modèle du pédagogue, la centration sur la discipline et le savoir extrascolaire (digression par ouverture de la discipline) évoquent plutôt le modèle du magister.

<sup>44</sup> Le corpus « imprévu » précise, avec une contribution faible mais peut-être porteuse de sens, que sont associés à ce pôle des enseignants engagés dans des associations (0.603) et dotés d'un bac ou d'un diplôme de premier cycle universitaire (0.590). L'engagement associatif ne surprend pas dans la centration sur l'enfant plutôt que sur l'élève, ce qui n'est pas le cas de ce niveau universitaire. En effet il relève aussi,

(contribution 0.750) qui ont 11-20 ans d'ancienneté dans le collège (contribution 0.947) situé en ZEP ou zone sensible (contribution 0.610) de l'académie de Bordeaux (contribution 0.639), et au pôle « **centration élèves** », de professeurs de *mathématiques* (contribution -0.869) et d'*agrégés* (contribution -0.814), nouveaux dans le collège (contribution -0.599) sans classement particulier (contribution -0.610) de l'académie de Toulouse (contribution -0.639) :

- les premiers (pôle « **centration enfants** ») se reconnaissent comme points forts de *travailler beaucoup* (contribution 0.884) et d'être attentifs au temps (contribution 0.762) ; ils se voient dans des rapports *d'affectivité relationnelle* (contribution 0.813), mais aussi *de travail, par rapport aux collègues* (contribution 0.854), ainsi qu'*aux élèves et aux supérieurs* (contribution 0.851) (**Soi professionnel**) ; ils donneraient tout à fait aux débutants le conseil de *rattraper en simplifiant s'il manque du temps* (contribution 0.875), et ont un **idéal professionnel** tourné vers l'ouverture (contribution 0.789) ; de plus ils ont choisi le métier par défaut (contribution 0.688), et se décrivent dans des termes aux couleurs de l'ouverture et de l'émotion (**image de Soi** : contributions 0.613 et 0.612) ;
- les seconds (pôle « **centration élèves** ») ont choisi le métier *par désir d'instruire* (contribution -0.831), se reconnaissent comme point fort de *s'adapter aux besoins des élèves* (contribution -0.824), ils souhaiteraient faire aimer leur discipline à davantage d'élèves (image idéale des pratiques professionnelles : **idéal professionnel** : contribution -0.780), et utilisent pour parler d'eux plutôt des termes du registre de l'action (**image de Soi** : contribution -0.782).

Il ne semble pas étonnant que les enseignants engagés dans des démarches de développement personnel soient plus sensibles à la mission d'éducation des enfants —ici processus « former », quitte à perdre le cours— qu'aux processus « enseigner » et « apprendre », même avec l'appui du contrat pédagogique, situés à l'autre pôle. Au pôle « **centration élèves** » en effet, sont associés des agrégés qui ont choisi le métier par désir d'instruire. Ce qui peut expliquer le conseil aux débutants pour les enseignants engagés dans des démarches de développement personnel (le plus important est ailleurs, ce n'est pas le contenu, simplifiable) et le souhait d'amélioration des pratiques pour les agrégés (rapport affectif à la discipline).

---

faiblement, des pôles « adaptation » sur le facteur 1 (0.527) et « déstabilisation » sur le facteur 2 (-0.442), et s'oppose à la position des autres cycles universitaires situés aux pôles « persistance » (facteur 1) et « distance affective » (facteur 2) pour le deuxième cycle, et au pôle « responsabilité de l'enseignant » (facteur 3) pour le troisième cycle. Ce premier cycle universitaire semble ainsi témoigner à la fois de capacité d'adaptation, et d'une attention portée à l'individu dans sa qualité d'être humain plus que dans sa fonction d'élève ou d'apprenant.

Ce facteur nous semble donc bien introduire une distinction entre le modèle du pédagogue libertaire et ce modèle métissé de pédago-magister que nous avons déjà évoqué dans la description de la CDH.

La présence de **l'implication psychosociale** au pôle « **centration sur l'enfant** », implication traduite par l'engagement dans des démarches de développement personnel et dans des associations, différencie les représentations professionnelles au niveau ici de **l'objet de la centration**, montrant ainsi **l'interdépendance du système des activités professionnelles et du système général des activités**.

Voici enfin le dernier plan factoriel (facteurs 1 et 4), que nous avons reconstruit à partir des coordonnées et des corrélations des colonnes fournies par le logiciel<sup>45</sup> :

---

<sup>45</sup> Le lecteur pourra les consulter en annexe (première page de l'AFC du corpus « soi et imprévu »).



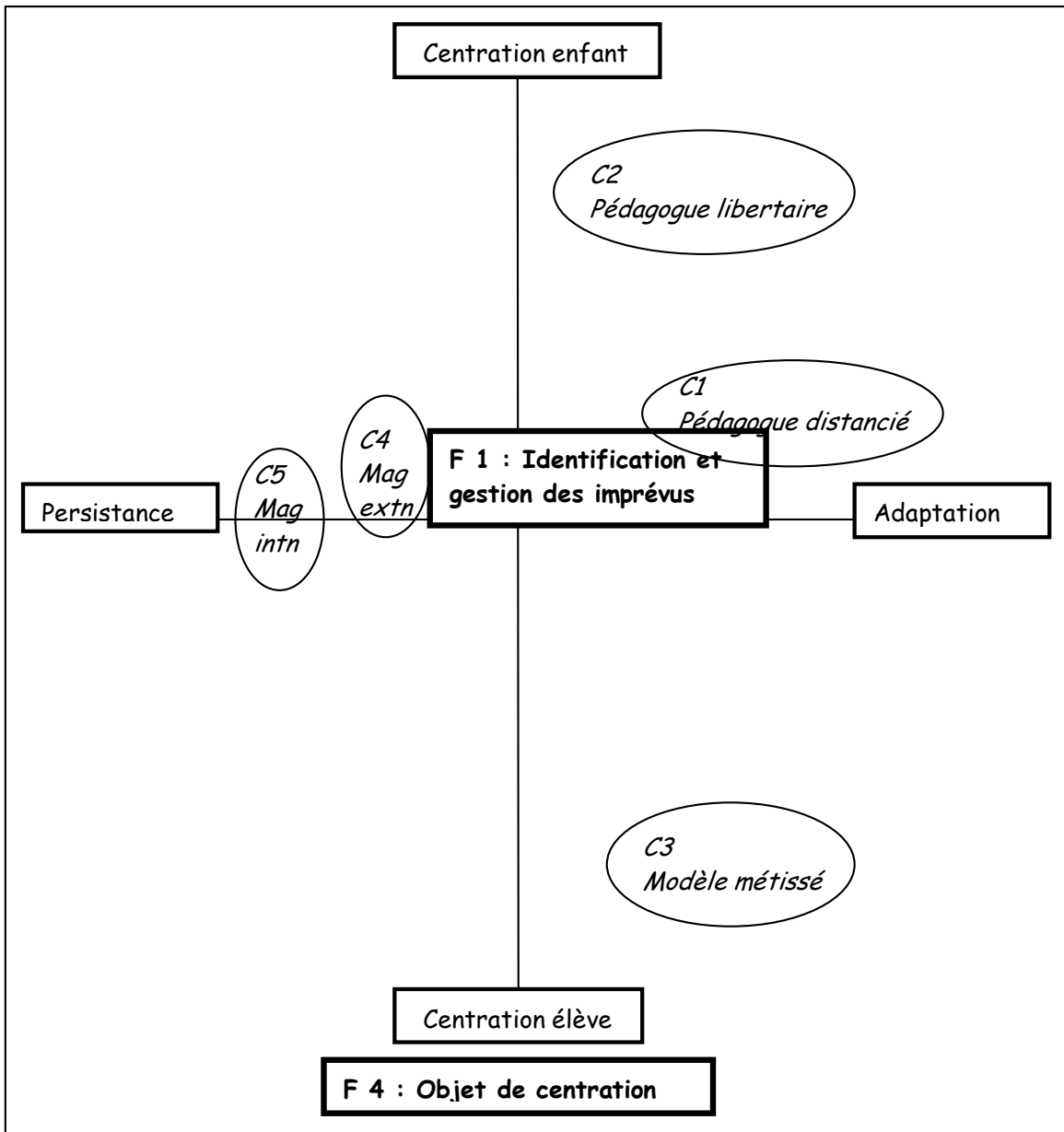


FIGURE 58 : **AFC**  
plan factoriel : F 1 et 4

A la fin de l'analyse multidimensionnelle du corpus « soi et imprévu », quelques remarques interprétatives s'imposent.

### 3.4. INTERPRETATION DES RESULTATS

#### CORPUS « SOI ET IMPREVU »

Au cours de la description des résultats de cette analyse, des thèmes importants pour notre problématique ont pris corps et nous en avons parfois ébauché une interprétation. Il convient à présent à la fois de les développer et d'en proposer une synthèse.

#### 3.4.1. Représentations sociales et processus de thématization : le rôle de l'ancienneté professionnelle et de l'engagement<sup>46</sup>

La présence des motivations de « choix du métier » d'enseignant sur les facteurs 1 (gestion des imprévus) et 4 (objet de la centration) montre que les représentations sociales sont encore à l'œuvre dans la sphère professionnelle. L'opposition des motivations apparentées à des thémata<sup>47</sup> (vocation / éducation-contact avec les jeunes / instruction) et de celles désinvesties sur le plan idéologique (avantages / par défaut) apporte, nous semble-t-il, associée à l'ancienneté professionnelle, à l'implication et au contexte professionnel, un éclairage intéressant.

- Parmi les premières, la « vocation » et l'« éducation-contact », présentes au pôle « adaptation » (F 1), semblent ainsi retravaillées, lors de la confrontation à des situations imprévues, par un **processus de thématization** (S. MOSCOVICI, 2000) lié aux représentations des imprévus et de leur gestion dans un contexte difficile (ZEP-zone sensible). Il est d'ailleurs intéressant à cet égard de noter qu'elles sont associées à la catégorie des 11-20 ans d'ancienneté professionnelle qui inscrit ainsi l'adaptation dans une temporalité nécessaire à la transformation de l'individu<sup>48</sup>, « *temps de l'appropriation, du développement des personnes et des sujets* », et qui inclut « *la notion de maturation, c'est-à-dire d'appropriation avec trahison* » (J. ARDOINO). Ces motivations investies, qui selon l'étymologie « mettent en mouvement » la personne, ici dans les moments de confrontation à l'imprévu, sont ainsi liées à l'appropriation d'une conduite adaptative. Elles sont également rapprochées de l'engagement pédagogique et syndical ainsi que de la participation au travail en équipe tant au niveau du collègue que des disciplines — engagements susceptibles de générer une forte **implication**

---

<sup>46</sup> Remarquons que, sur le facteur 2 du sentiment de contrôle, l'engagement psychosocial (engagements politique et associatif, du corpus « imprévu »), associé à l'image de Soi « action émotive », se situe au pôle distance affective, ce qui laisserait supposer une certaine habitude du travail de distanciation, que ne posséderait pas (ou pas encore) l'engagement associatif modéré associé à une image de Soi imprégnée de valeurs, tous deux situés au pôle « déstabilisation ».

<sup>47</sup> Voir S. MOSCOVICI et G. VIGNAUX (1994).

<sup>48</sup> Comme nous le verrons plus loin, ces enseignants ont vécu les réformes des années 80, et ce vécu n'est vraisemblablement pas étranger à leur capacité d'adaptation.

**professionnelle.** Cela laisserait penser que des motivations très investies associées à des engagements professionnels —dans un **contexte** difficile—, seraient peut-être plus à même, inscrites dans une nécessaire **temporalité**, de faciliter des conduites adaptatives.

Toutefois la motivation « instruction » au pôle « élève » (F 4 : objet de la centration) est associée non à une variable d'engagement mais à l'image de Soi orientée vers l'action, à la discipline des mathématiques, et au statut d'agrégé dont on peut penser qu'il lui donne une certaine cohérence<sup>49</sup>.

- Les secondes par contre, désinvesties au plan des valeurs (avantages / par défaut), et associées à un contexte plus banal (collège sans classement particulier), sont situées aux pôles « persistance » (F 1), ce qui pourrait témoigner d'une absence de transformation.

En effet, associées à l'identification des situations comme imprévues et au maintien des prévisions sur le facteur « identification et gestion des imprévus », elles participent d'une certaine **crystallisation**. Elles sont associées à un engagement (syndical) modéré, dont on peut se demander s'il sera à même de favoriser une implication professionnelle suffisante pour faciliter des conduites adaptatives, d'autant que le **contexte** sans difficulté particulière ne contraint pas nécessairement à s'adapter à des incidents qui peuvent ici surprendre. Mais il s'agit aussi de la catégorie des nouveaux professeurs (1-5 ans d'ancienneté), pour laquelle on peut penser que le temps commence à peine son œuvre. La confrontation à des situations imprévues pourrait engager ce « travail de maturation ».

A noter que sur le facteur « objet de la centration » (F 4), la motivation « par défaut » est liée à la « centration sur l'enfant », pôle auquel sont associés l'engagement associatif et l'engagement dans des démarches de développement personnel, tous deux générateurs d'une implication psychosociale active. Une motivation désinvestie laisserait ainsi place à d'autres implications dans la sphère professionnelle.

Les motivations du « choix du métier », représentations sociales encore à l'œuvre dans la sphère professionnelle, semblent participer soit de l'adaptation, via le processus de thématization, soit d'une certaine cristallisation, et ceci dans des contextes très différents.



<sup>49</sup> Les agrégés entretiennent un rapport affectif à leurs prévisions (classe 3 « modèle métissé ») et à leur discipline (facteur 4, pôle « centration élève »), sans doute favorisé par leur formation universitaire qui leur fait conférer au savoir une place essentielle (ce dont témoigne leur motivation d'instruction). De plus le contexte « collège toulousain sans classement particulier » ne présente pas les mêmes difficultés que le contexte « collège bordelais de ZEP-zone sensible » à l'autre pôle.

En effet, lors de la confrontation à des situations imprévues, dans un contexte difficile (**ZEP-zone sensible**), l'**association de motivations évoquant des thèmes et d'engagements forts** —propices à une **implication professionnelle active**—, favoriserait la **transformation** du professionnel, transformation inscrite dans le temps, comme un travail de « *perlaboration* » (J. ARDOINO, 1990). A l'inverse, des **motivations désinvesties**, « implication instrumentale » (P. WOODS et al., 1985), associées à des engagements générant une **implication professionnelle modérée**, dans un **contexte sans difficulté particulière**, pourraient **se cristalliser**. Associées à une **implication psychosociale forte**, elles modifieraient l'objet de la centration.

L'on pense ici aux travaux de M. HUBERMAN (1989 : 316 et 325, NS) sur les phases de carrière des enseignants, et le groupe d'enseignants avec 30-40 ans d'expérience, qui, « *bien qu'ils aient tous dépassé la cinquantaine, (...) sont encore énergiques, volontaires, très engagés et se distinguent presque tous par un début et une fin de carrière harmonieux* ». A l'opposé, « *ceux qui ont choisi l'enseignement surtout pour des raisons matérielles (...) sont nettement plus enclins à vivre un moment de doute profond que les autres* ».

### 3.4.2. L'ancienneté professionnelle et l'ancienneté dans le collège, différentielles des représentations

S'agissant de l'ancienneté professionnelle, nous nous proposons d'établir la correspondance suivante entre les catégories créées et les périodes significatives de réformes du système éducatif vécues.

Tableau 59 : Ancienneté et réformes du système éducatif

<b>Catégories d'ancienneté pro</b> (dates d'entrée dans la profession)	<b>Réformes du système éducatif</b> (pendant la période)
1-5 ans → 1999-1995	Nouveau contrat pour l'Ecole (1996)
6-10 ans → 1994-1990	Loi d'orientation (1989)
11-20 ans → 1989-1980	Rénovation des collèges (1984)
21-30 ans → 1979-1970	Réforme Haby
31-42 ans → 1969-1958	Réformes de 1959-1963-1965 / crise de Mai 1968

(Ce tableau sert de référence dans la discussion et l'interprétation des résultats)

L'ancienneté professionnelle, nous venons de le voir, est associée à l'**identification et à la gestion** des situations imprévues (F 1).

La catégorie des 11-20 ans d'ancienneté professionnelle paraît avoir acquis au cours du temps une capacité d'adaptation qui fait (encore ?) défaut aux débutants (1-5 ans), ce qui n'étonne pas outre mesure. L'expérience construite et le vécu d'un certain nombre de réformes, permet de le concevoir aisément. Il s'agit une fois encore de tendance plus que de règle.

L'ancienneté, dans ses deux dimensions (professionnelle et dans le collège) est aussi associée —même si c'est parfois avec des contributions plus faibles—, au **sentiment de contrôle** et à la **signification** que les enseignants accordent aux imprévus (F 3).

Voici un petit tableau récapitulatif<sup>50</sup> sur lequel s'appuie la synthèse proposée ensuite. Rappelons qu'il s'agit toujours là de portraits de sujets épistémiques, inscrits donc dans des tendances.

<b>Professeurs anciens (profession et collège)</b>		<b>Professeurs récents (profession et collège)</b>	
<b>pôles</b>	<b>contexte / ancienneté</b>	<b>pôles</b>	<b>contexte / ancienneté</b>
Adaptation	ZEPs / MoyP + ancP	Persistance	sCp / nvP + nvC
Déstabilisation	ZEPs / ancP + MoyC	Distance affective	sCp / nvP + nvC
Poids contexte	urbain / ancP + ancC	Responsabilité enseignant	rural / MnvC + MnvP

Tableau 60 : ancienneté et imprévus

**Les variables de l'ancienneté professionnelle et dans le collège sont différentielles des représentations** : la première, nous l'avons vu supra, dans le domaine de l'identification et de la gestion des imprévus —avec l'ancienneté s'acquièrent des conduites adaptatives—, toutes les deux dans le domaine du sentiment de contrôle et du sens donné aux situations.



Ainsi les professeurs **récents dans la profession et le collège**, qui focalisent sur leurs **prévisions** face aux imprévus, maintiennent une **distance affective** et se sentent **responsables** des imprévus ; les professeurs **les plus anciens dans la profession et le collège**, qui **s'adaptent** aux imprévus, sont parfois **déstabilisés** et invoquent des **effets de contexte**<sup>51</sup>.

D'autre part le contexte comporte des contraintes dont la force plus ou moins grande module les réponses des sujets.

**Les collèges sans classement particulier** sont associés à la **persistance** et à la **distance affective**, tandis que les **ZEP ou zone sensible** le sont à l'**adaptation** et à la **déstabilisation**. De même le milieu **rural** est associé au sentiment de **responsabilité** de l'enseignant face aux imprévus, tandis que le milieu **urbain** l'est au sentiment du **poids du contexte**.

<sup>50</sup> Nous utilisons le codage pour faciliter l'écriture du tableau et en rappelons ici le sens pour en faciliter la lecture. Ancienneté professionnelle : nvP : 1-5 ans, MnvP : 6-10 ans, MoyP : 11-20 ans, ancP : 31-42 ans ; Ancienneté dans le collège : nvC : 1 an, MnvC : 2-5 ans, MoyC : 6-10 ans, ancC : 21-33 ans ; Contexte : ZEPs : ZEP et zone sensible, sCp : Collège sans classement particulier ; milieu de l'établissement : rural, urbain.

<sup>51</sup> Il ne s'agit pas forcément des mêmes professeurs, d'autres variables les différencient, nous allons le voir.

Il semble en effet plus facile de conserver une distance affective —même pour un débutant, nouveau sur l'établissement— en collège sans classement particulier qu'en ZEP ou zone sensible où l'on peut penser que les occasions de déstabilisation ne manquent pas, même pour un ancien professeur.

Il est également permis de penser que dans un contexte difficile, l'enseignant s'efforcera d'adapter son projet —et sans aucun doute l'expérience accumulée au fil des ans et des bouleversements du système éducatif l'y aidera—, alors que dans un contexte sans difficulté majeure il s'efforcera malgré tout de le réaliser —et l'on peut alors effectivement imaginer que l'expérience du novice ne lui laisse pas vraiment d'autre choix que « d'appliquer » le projet qu'il a prévu.

De même l'on peut comprendre qu'un professeur nouveau dans un collège sans classement particulier se centre plus sur les élèves, pour connaître ses classes et organiser son enseignement ainsi que ses rapports avec les collègues. L'on peut aussi comprendre que, à l'opposé, un professeur ancien dans l'établissement situé en ZEP, qui a vu passer les élèves d'une classe à l'autre, qui a appris à les connaître, souvent dans les difficultés, appréhende les élèves dans un registre qui ne se limite pas au registre scolaire et s'intéresse à l'enfant en tant que personne plus qu'à l'élève.

D'autre part l'exercice dans un établissement rural ou urbain peut être conçu comme un facteur explicatif du processus d'attribution interne ou externe de par les relations avec l'environnement. Les interactions en milieu rural sont sans doute moins anonymes qu'en milieu urbain : les effectifs souvent plus modestes permettent aux acteurs de se connaître plus facilement, les enseignants ont peut-être plus de contacts avec élèves et parents d'élèves —y compris hors de l'établissement—, les gens se connaissent plus facilement et peuvent avoir une vie sociale plus fréquente ; et même ceux qui ne vivent pas sur le lieu de travail, ne peuvent ignorer le hors-champ de la classe, ne serait-ce que par les contacts avec les collègues. De ce fait, le milieu rural est sans doute jugé plus propice aux explications en termes d'attribution interne.

Un contexte difficile (ZEP ou zone sensible) déstabilise donc les enseignants, même s'ils sont anciens dans la profession (et plus ou moins dans le collège), et cette déstabilisation est peut-être ce qui les pousse à s'adapter, sans doute grâce à leur ancienneté —ils ont « du métier ». Par contre un contexte sans difficulté particulière permet aux nouveaux professeurs (également nouveaux sur le collège) de maintenir une distance affective face aux imprévus, et de s'en tenir à leurs prévisions. Les enseignants apparaissent plus enclins à invoquer des effets de contexte en milieu urbain qu'en milieu rural où semble jouer le processus d'attribution interne.

Nous constatons donc que les représentations sont **contextualisées**, ici dépendantes du contexte dans lequel sont socialement insérés les sujets.

→ Notre **première proposition** trouve ici sa pertinence : le contexte professionnel et l'ancienneté sont bien différentiels des représentations des enseignants. Toutefois, le statut et la discipline n'interviennent que très peu (PEGC et certifiés ; français, histoire et géographie, mathématiques), mais notre échantillon était à cet égard relativement déséquilibré.

Toutefois l'enseignant n'est jamais ni entièrement déterminé —ni entièrement souverain—, et d'autres variables interviennent dans l'approche de l'imprévu.

### **3.4.3. Le soi et l'idéal professionnels :** **les imprévus et la construction de l'identité professionnelle**

Sur le facteur 1 « **identification et gestion des imprévus** » se différencient soi et idéal professionnels.

- Au pôle « adaptation », le **Soi professionnel**, appréhendé à travers l'expression propre des sujets, se rassemble, s'agissant des élèves, autour de l'écoute et des valeurs, et s'agissant des collègues, autour du relationnel. L'**idéal professionnel**, orienté vers la maîtrise, se révèle à travers en même temps la disponibilité (qualité du « bon » enseignant) et la pédagogie différenciée qu'ils souhaitent mieux connaître pour améliorer leurs pratiques. L'idéal professionnel se situe de la sorte dans le prolongement du Soi professionnel.

La capacité d'adaptation repérée à ce pôle semble ainsi liée à l'association de cette configuration globale de soi et d'idéal professionnels (attention, disponibilité et visée de pédagogie différenciée) et d'une forte implication professionnelle (engagement pédagogique et syndical, participation au travail en équipe : discipline et collègue).

Nous proposons donc de voir dans l'association, à ce pôle, de la catégorie moyenne d'ancienneté professionnelle (11-20 ans), le témoignage d'une construction de l'identité professionnelle, au cours du temps, et de l'appropriation d'une expérience adaptative, à la faveur des imprévus. Cette transformation de l'enseignant semble liée à son implication professionnelle. Notons que cette catégorie d'enseignants a connu la période des réformes des années 80 et que ses représentations portent la marque du « projet-visée » démocratique (S. HENRIQUEZ, 1989) et se rattachent au modèle du pédagogue (HIRSCHHORN, 1993).

- A l'opposé sur le facteur, au pôle « persistance », le **Soi professionnel** est précisé par un point fort que les enseignants se reconnaissent, à savoir le refus d'être limité, entravé par une relation affective élèves-

professeur<sup>52</sup> ; l'**idéal professionnel** y est décrit principalement par une qualité du « bon » enseignant (passionner ses élèves : rapport affectif à la discipline), et un conseil aux débutants (disposer de cours clé-en-main), dont on peut penser ici qu'il en est attendu une plus grande disponibilité pour la conduite de la classe. Aucun souhait d'amélioration des pratiques exprimé.

A ce pôle sont associés de nouveaux professeurs (1-5 ans d'ancienneté professionnelle) —catégorie liée à l'image en devenir d'un enseignant conservant un rapport affectif (et/ou serein) à la profession<sup>53</sup>. Leur présence invite à repérer dans cette configuration particulière d'identité professionnelle, un écart entre un Soi professionnel qui rejette l'affectivité et un idéal professionnel affectif, ce qui évoque

\* soit le processus de rationalisation : bien qu'accordant une place importante à l'affectivité, on se protège contre d'éventuelles déconvenues,  
\* soit la désignation d'un autre objet pour l'affectivité : non les élèves mais la discipline et la profession.

Comme les enseignants associés au pôle « persistance » ne participent pas à la formation continue, il est possible d'envisager ici une influence de leur formation initiale (universitaire) récente et de leur récente entrée dans la profession : attachement à la discipline et désir de l'enseigner. Peut-être là aussi l'idéal professionnel sert-il de « point de mire » au Soi professionnel, et l'ancienneté dans la profession modifiera-t-elle cet écart, au gré des imprévus ? De par leur ancienneté (1-5 ans), ces enseignants n'ont connu que le Nouveau Contrat pour l'Ecole. Il est ainsi permis d'envisager que leurs représentations sont ancrées dans le climat socio-éducatif marqué au sceau du « projet-visée » républicain d'instruction depuis la Loi d'orientation.

Il nous semble que nous pouvons à présent conclure, au vu des positions du Soi et de l'idéal professionnels sur le premier facteur, et de leur association avec l'ancienneté professionnelle, à des interactions signifiantes dont nous proposons ci-dessous une interprétation.

L'idéal professionnel confère une finalité aux représentations des pratiques actuelles et du Soi professionnel : associé aux représentations de la gestion des imprévus, on peut penser qu'il se constitue en « projet-visée »<sup>54</sup> pour un Soi professionnel modulable à l'occasion de situations imprévues.

<sup>52</sup> Rappelons qu'il s'agit de l'item « peu importe si les enfants ne m'aiment pas ».

<sup>53</sup> L'image de l'enseignant que l'on aimerait devenir, repérée à travers les expressions des sujets, est une composante de l'idéal professionnel. Le logiciel Statview montre une liaison statistique, au sens du X2, à .02, avec une valeur critique de 2,6.

<sup>54</sup> Nous empruntons le terme à J. ARDOINO.



## 4. SYNTHÈSE DES PROCESSUS A L'ŒUVRE

### 4.1. AU CŒUR DE L'IMPRÉVU

Nous avons tenté de décrire le plus fidèlement possible les résultats des analyses multidimensionnelles, en opérant chaque fois de rapides synthèses de façon à préciser les éléments qui nous paraissaient les plus discriminants dans la gestion des imprévus.

Or pour comprendre les processus à l'œuvre là, il importe à présent de réduire la complexité en ne retenant que les éléments qui font le plus sens les uns par rapport aux autres<sup>55</sup>. Nous allons donc présenter un schéma synthétique (figure 62), de façon à mettre en évidence les divers éléments en interaction.

Sont inscrits à l'intérieur de l'étoile les axes des principes organisateurs des représentations professionnelles de la gestion des imprévus, avec leurs pôles, rappelés dans le tableau suivant :

Tableau 61 : axes de l'AFC

AXES	POLES
Facteur 1 : Identification et gestion des imprévus	« adaptation - persistance »
Facteur 2 : Sentiment de contrôle	« distance affective - déstabilisation »
Facteur 3 : Sens des situations	« responsabilité de l'enseignant - poids du contexte »
Facteur 4 : Objet de la centration	« centration enfants - centration élèves »

Nous envisageons chacun de ces axes comme un continuum aux extrémités polarisées, sur lequel les enseignants se déplaceraient en fonction du contexte, de leur ancienneté et de leurs implications, et sans doute de bien d'autres éléments encore.

Toutefois dans une perspective de réduction de la complexité, il importe de repérer les variables « polaires » les plus discriminantes pour les sujets **épistémiques** de notre échantillon, et d'en simplifier les catégories. Ces variables sont placées aux pointes de l'étoile. Ce sont : le contexte, l'ancienneté et l'implication.

<sup>55</sup> Voilà pourquoi, sur le schéma en forme d'étoile, nous avons regroupé les catégories intermédiaires des variables de l'ancienneté (dans la profession, dans le collège), sous les modalités « ancien » ou « nouveau » : « ancien » regroupe les catégories de « moyen » à « ancien », « nouveau » les catégories « nouveau » et « moyen nouveau ». Dans les commentaires du schéma, nous ferons grâce de ces précisions au lecteur, qui pourra retourner au détail des analyses factorielles s'il le souhaite.

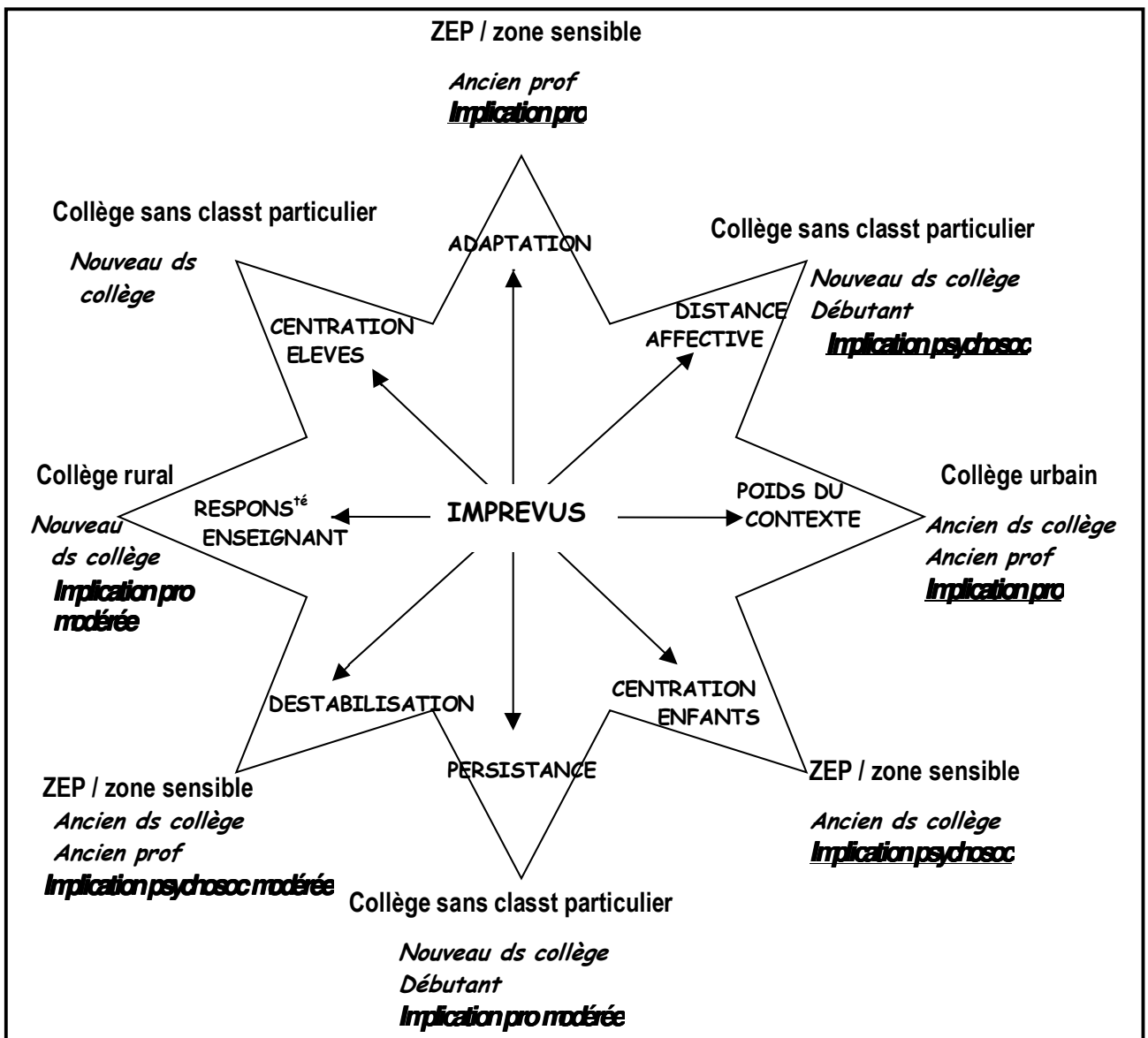


FIGURE 62 : Modèle d'intelligibilité

Les classes des **pédagogues** se situent aux pôles : centration élèves, centration enfants, déstabilisation, distance affective, et adaptation ; celles des **magisters** aux pôles : responsabilité de l'enseignant, poids du contexte, et persistance.

#### 4.1.1. Interactions contexte - ancienneté - implication

Nous avons déjà étudié supra (§ 3.4.2.) le rôle de l'ancienneté et du contexte ; nous observerons ici, sur le schéma, la position des variables de l'implication et leur interaction avec les deux premières.

S'il est en effet incontestable que les deux dimensions de l'ancienneté et leur association étroite avec le contexte, interviennent dans l'approche des imprévus par l'enseignant, il est intéressant de constater qu'elles apparaissent

en interaction avec l'implication<sup>56</sup>, dont chacune des deux dimensions — professionnelle et psychosociale— occupe sur le schéma une position particulière.

Soulignons que l'implication professionnelle ou psychosociale s'oppose sur chaque axe factoriel dans ses modalités « forte » et « modérée », et que, hormis sur le facteur du sentiment de contrôle, les fortes implications sont associées à des contextes difficiles et aux enseignants anciens dans la profession ou dans le collège.

**Ce qui autoriserait à penser que c'est dans la difficulté au quotidien et avec l'expérience que se renforcent les engagements et, donc, les implications.**

Tout d'abord l'implication professionnelle :

\* les enseignants qui témoignent d'une forte implication professionnelle<sup>57</sup> s'adaptent aux situations imprévues (en ZEP), et les expliquent par le poids du contexte (collège urbain) : ce sont d'anciens professeurs, dans le premier cas, également anciens sur le collège, dans le second cas ;

\* à l'opposé, ceux qui témoignent d'une implication professionnelle modérée<sup>58</sup> persistent dans leurs prévisions (collège sans classement particulier) et se sentent responsables des imprévus (collège rural) : il s'agit de débutants, et de nouveaux dans le collège.

Ainsi dans un contexte difficile, une forte implication professionnelle peut aider à prendre de la distance pour gérer les imprévus ou les expliquer, d'autant plus lorsqu'elle s'appuie sur l'expérience professionnelle et la connaissance du lieu d'exercice que confère l'ancienneté. On pourrait également penser qu'elle a été rendue nécessaire, au fil des ans, par la complexité du contexte et des relations qui s'y tissent, mais il nous est difficile de l'affirmer, compte tenu du recueil de nos données<sup>59</sup>. Le passé de réformes et le vécu des bouleversements consécutifs, a pu entraîner, nous l'avons dit, une évolution des représentations, contrairement aux enseignants nouveaux dans la profession, qui de plus ne témoignent pas d'une implication professionnelle forte. Les premiers appartiennent, dans la CDH aux classes des pédagogues, les seconds à celles des magisters.

<sup>56</sup> Il est ici question de l'implication qui résulte d'un engagement dans des groupes sociaux, qu'ils soient ou non professionnels, et module les représentations professionnelles.

<sup>57</sup> Rappelons qu'il s'agit, pour le pôle « adaptation », d'engagement pédagogique et syndical, de qualité de professeur principal ainsi que de participation au travail en équipe tant au niveau des disciplines que du collège, et, pour le pôle « poids du contexte », de forte participation à la formation continue.

<sup>58</sup> Engagement syndical modéré, mais ni participation à la formation continue ni qualité de professeur principal pour le pôle « persistance », et participation modérée à la formation continue pour le pôle « responsabilité de l'enseignant ».

<sup>59</sup> Il aurait effectivement, fallu comme nous l'avons projeté au départ, retourner sur le terrain pour des entretiens complémentaires et des histoires de vie, ce qui n'a pas été possible pour des raisons qui tiennent au temps imparti et à la faisabilité.

Ensuite l'implication psychosociale :

- \* les enseignants qui témoignent d'une forte implication psychosociale<sup>60</sup> marquent une distance affective face aux imprévus (certes dans un contexte sans difficulté particulière), et se centrent sur les enfants (en ZEP) : les premiers sont des débutants, nouveaux sur le collège, les seconds des professeurs anciens dans leur collège ;
- \* par contre, ceux qui témoignent d'une implication psychosociale modérée<sup>61</sup> sont déstabilisés (mais ils sont en ZEP) : ce sont d'anciens professeurs, anciens aussi dans le collège.

L'implication psychosociale est donc associée à des aspects plus affectifs, qu'il s'agisse, pour la modalité forte, de distance affective chez les nouveaux, et de centration sur l'enfant (en tant que personne) chez les anciens, ou, pour la modalité modérée, de déstabilisation chez les anciens.

**En résumé :**

Nous constatons de la sorte que, paradoxalement, **plus l'enseignant est impliqué** (au sens où, s'étant engagé, il est « *plié dans la situation* »), **plus il peut prendre du recul par rapport aux événements et s'y adapter**, aidé en cela généralement par son ancienneté. Par contre avec une implication plus faible (modérée), il persiste dans ses prévisions, est déstabilisé et se sent responsable des situations imprévues<sup>62</sup>. Il s'agit souvent là de professeurs nouveaux dans le collège.  
De plus c'est dans les conduites qui dénotent une certaine affectivité que l'implication psychosociale apparaît, quelle que soit l'ancienneté, y compris dans la version modérée (déstabilisation des anciens en ZEP).

→ Notre **deuxième proposition** apparaît donc ici pertinente : des différences de perception et de gestion des imprévus sont liées à l'implication professionnelle et psychosociale.

Il nous semble nécessaire de commenter le « degré » fort ou modéré d'implication évoqué ici. Ces degrés, qui dépendent de la construction des variables de l'engagement et de la participation (présentée au chapitre 2 de la deuxième partie), apparaissent ainsi relatifs l'un à l'autre, et seraient différents avec d'autres réponses. Nous ne pouvons donc ici que constater l'insistance avec laquelle ils s'opposent sur le schéma, bien que ce soit précisément une caractéristique de la technique utilisée (AFC) que de

---

<sup>60</sup> Engagés dans des partis politiques et des associations pour le pôle « distance affective », et dans des démarches de développement personnel et des associations pour le pôle « centration enfants ».

<sup>61</sup> Engagement associatif modéré.

<sup>62</sup> Ce qui pourrait évoquer l'erreur fondamentale (ROSS)...

chercher les différences et les oppositions. Et constatant cette insistance, nous avons cherché à la comprendre, mais la référence à une implication forte ne vaut, à notre sens ici que par la référence à un degré modéré d'implication et inversement : il n'y a ni implication forte ni implication modérée dans l'absolu.

#### 4.1.2. Représentations de Soi et du « métier »

Nous n'avons pas reporté sur le schéma, par souci de clarté, la présence éventuelle d'autres variables qui apportent pourtant un éclairage intéressant et dont nous proposons ici une rapide observation. En voici un tableau récapitulatif<sup>63</sup> :

Pôles des facteurs ↙ ↘	Ancienneté Pro / Coll	Implication IP / Ips	<u>Image de Soi</u> <i>Image idéale soi pro</i>	Motivations « choix métier » (représentations sociales)
1. Adaptation	AP	IP	<i>Maîtrise</i>	Vocation / édu-contact jeunes
Persistence	Débutant Nouv C	IP mod	—	Par défaut / avantages
2. Distance affective	Débutant Nouv C	Ips	<u>Action émotive</u> <i>Maîtrise / affectivité</i>	—
Déstabilisation	AP / AC	Ips mod	<u>Valeurs</u>	—
3. Poids du contexte	AP / AC	IP	—	—
Respons <sup>ité</sup> enseignant	Nouv C	IP mod	<u>Emotion</u>	—
4. Centration enfants	AC	Ips	<u>Ouverture / émotion</u> <i>ouverture</i>	Par défaut
Centration élèves	Nouv C	—	<u>Action</u>	Instruction

Tableau 63 : identité et implication

Selon la force de l'implication, son association à l'image de Soi (présente ou future<sup>64</sup>) et aux « motivations du choix du métier » présente des configurations particulières qui renseignent sur le système d'activités professionnelles (SAP) :

##### 4.1.2.1. Les implications fortes

- chez certains anciens professeurs, l'**implication professionnelle** est associée à l'image idéale de Soi professionnel, et la confrontation aux imprévus semble retravailler des motivations très investies sur le plan des valeurs (processus de thématization) : le **SAP apparaît là relativement autonome par rapport au système des activités (SA)** et propice à des

<sup>63</sup> Nous demandons au lecteur de bien vouloir excuser l'emploi d'abréviations rendu nécessaire par l'exiguïté du tableau. En voici le sens. IP : implication professionnelle ; Ips : implication psychosociale ; mod : modérée ; édu-contact jeunes : éducation et contact avec les jeunes ; Ancienneté : AP pour « ancien professeur » et AC pour « ancien dans le collège », Nouv C pour « nouveau sur le collège ».

<sup>64</sup> Pour l'image de Soi future, il s'agit de l'image idéale de Soi en tant que professionnel dans l'avenir, composante de l'idéal professionnel, que nous noterons ici, pour ne pas alourdir le propos, « image idéale de Soi professionnel ».

conduites adaptatives. En effet l'expérience des enseignants se nourrit en même temps de leur engagement dans la sphère professionnelle et de l'image idéale du professeur qu'ils souhaitent devenir : leur idéal professionnel (maîtrise), qui générerait en quelque sorte leur implication professionnelle<sup>65</sup> selon C. JACQUET-MIAS (1997), semble bien ici la ligne d'horizon vers laquelle tendre ;

- **l'implication psychosociale** s'associe à deux éléments concomitants chez les professeurs nouveaux ou anciens dans le collège, l'image idéale de Soi professionnel<sup>66</sup> et l'image de Soi, ce qui dénote une interaction des sphères professionnelle et privée, en tout cas lorsque surgissent des imprévus. L'image de Soi en termes d'action émotive chez les débutants peut renvoyer à la peur de perdre le contrôle de la communication (P. PERRENOUD, 1996), et cependant, elle se situe au pôle « distance affective ». On peut donc penser que son association à l'image idéale de Soi professionnel, et à l'implication psychosociale forte (engagement politique et associatif)<sup>67</sup> permet à ces enseignants le recul nécessaire à la situation (dans un contexte sans difficulté majeure) et partant, d'avoir le sentiment de la contrôler.

Chez les anciens professeurs, l'image idéale de Soi professionnel est en cohérence avec l'image de Soi, toutes deux en ouverture, l'émotion ne surprenant pas outre mesure dans un contexte difficile où l'enseignant ne s'adresse plus au sujet épistémique mais à la personne chez l'élève. On peut penser que l'ouverture est en quelque sorte l'alternative qu'il choisit ou à laquelle il se résout face à ses limites et à l'impossibilité de tout prévoir dans le champ du savoir comme dans l'ordre des relations intersubjectives et des dynamiques de groupe (P. PERRENOUD, 1996) : faire face quitte à se tromper ; l'autre alternative serait alors de « tout cadrer » —contenus, tâches, relations, règles du jeu— de façon à éviter l'événement indésirable. Peut-être est-ce justement ce que fait l'enseignant nouveau dans un collège sans difficulté particulière, qui se décrit en termes d'action et se centre sur les élèves ? Sans doute parce que, contrairement aux autres, aucun engagement, ni professionnel ni psychosocial, ne peut l'aider en classe.

#### 4.1.2.2. Les implications modérées

L'**implication psychosociale** modérée, chez les anciens professeurs, est associée à l'image de Soi, et l'**implication professionnelle** modérée, chez les professeurs nouveaux dans le collège, l'est ou bien à l'image de Soi, ou bien à

---

<sup>65</sup> Soulignons que pour l'auteur, l'implication professionnelle est l'élément énergétique du SAP.

<sup>66</sup> Le désir de maîtrise et d'efficacité ainsi que celui de conserver un rapport affectif à la profession semblent en cohérence avec la « qualité » de débutant, de même que celui d'ouverture pour les anciens soucieux de renouveler leur pratiques quotidiennes.

<sup>67</sup> Ce type d'implication psychosociale pouvant laisser supposer une certaine habitude du travail de distanciation utile sinon nécessaire aux interactions sociales (A.M. COSTALAT-FOURNEAU, 1997).

des motivations désinvesties<sup>68</sup>. On peut d'ailleurs s'interroger sur la convocation de l'image de Soi en termes de valeurs pour les anciens et d'émotion pour les nouveaux dans l'établissement, lors de la confrontation à l'imprévu.

La référence à P. PERRENOUD (1996) fournit un élément de compréhension : face aux dysfonctionnements de la classe<sup>69</sup>, la communication y étant fondamentalement asymétrique, l'enseignant doit la contrôler afin de « conjurer le désordre » et instaurer la possibilité même d'un fonctionnement didactique. Et particulièrement l'enseignant nouveau pour les élèves et les collègues : l'anxiété n'est donc jamais loin..., ce dont témoigne leur image de Soi aux couleurs de l'émotion. L'enseignant expérimenté, ancien dans la profession comme sur le collège, même s'il contrôle mieux la situation, parce qu'il a su construire avec les élèves « *une relation qui est à la fois de confiance et d'autorité* » (P. PERRENOUD, 1996 : 57), sait malgré tout ce qu'il aurait à « perdre » si la classe dysfonctionnait, nous dit l'auteur. Et si le contexte difficile auquel il se trouve confronté permet d'expliquer au moins en partie la déstabilisation, on peut alors penser que peut-être ses valeurs (image de Soi) lui permettent de conserver une ligne directrice. Ce qui pourrait s'interpréter comme une stratégie destinée à préserver son identité (E.M. LIPIANSKY et al., 1997).

Toutefois, reprenons l'observation des variables en interaction : les anciens sont déstabilisés et les nouveaux se sentent responsables des situations imprévues ou persistent dans leurs prévisions, malgré les imprévus : peut-être l'absence de l'image idéale de Soi professionnel comme « point de mire » — alors que par ailleurs l'implication reste faible et les motivations désinvesties—, fragilise-t-elle l'enseignant dans des situations imprévues. Les sphères professionnelle et privée apparaissent alors en interdépendance, le système des activités professionnelles (SAP) s'alimentant aux ressources du système des activités (SA), qu'il s'agisse de l'identité psychosociale à travers l'image de Soi, ou des représentations sociales qui ont présidé au choix de la profession.

**Ainsi l'idéal professionnel, à travers l'image idéale de Soi en tant que professionnel dans l'avenir, en interagissant avec l'image de Soi, sert de « point de mire » à une implication psychosociale, maintenant de la sorte un équilibre au sein du Système des activités professionnelles (SAP), même malgré des motivations désinvesties.**



<sup>68</sup> Nous proposons de voir là des processus en interaction (système complexe non explicable par une causalité linéaire). Quant aux motivations désinvesties (choix pour avantages ou par défaut) associées à la persistance, elles ne permettent sans doute pas l'investissement nécessaire à la transformation du professionnel, mais l'on a pu envisager que le temps... et la « persistance » des imprévus pourraient œuvrer en ce sens.

<sup>69</sup> Sur les plans pédagogiques et didactiques, rappelons-le.

L'interdépendance du SAP et du Système des activités (SA) s'effectue ici par l'identité psychosociale (engagement et image de Soi).

Dans le cas d'une implication modérée, psychosociale ou professionnelle, c'est l'intervention de l'image de Soi —voire de motivations désinvesties— dans la confrontation aux imprévus qui traduit l'interdépendance du SAP par rapport au SA.

Par contre, une **forte implication professionnelle** associée à l'**image idéale de Soi en tant que professionnel dans l'avenir**, et à des **motivations investies** sur le plan idéologique, configuration particulière qui se rencontre chez d'anciens professeurs, favoriserait l'**autonomie du SAP** lors de situations imprévues, par le développement de conduites adaptatives.

→ Ce qui va dans le sens de notre **troisième proposition** : l'identité psychosociale, traduite par l'engagement dans des groupes d'appartenance (ici engagement politique, associatif ou dans des démarches de développement personnel) et l'image de Soi, est liée à l'idéal professionnel (ici, image idéale de soi en tant que professionnel dans l'avenir). Toutefois, cela ne se produit qu'avec une forte implication psychosociale.

A partir des résultats des deux analyses de corpus (« autour du Soi » et « Soi et imprévu »), et des interprétations que nous en avons proposées, nous allons tenter une mise en relation de différents processus qui ont été mis ici à jour dans la gestion des imprévus.

#### 4.2. IMPLICITATION, THEMATISATION ET CONTEXTUALISATION DES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES

Les analyses des questions ouvertes (premier corpus) ont montré deux processus identitaires à l'œuvre dans le système des activités professionnelles, l'identification et l'identisation (P. TAP, 1997), en relation avec l'ancienneté dans le collège. Les anciens professeurs semblent s'identifier à leur établissement, contrairement aux enseignants nouvellement arrivés qui vivent plutôt le processus d'identisation.

Les anciens en effet partagent des représentations avec les acteurs de l'établissement à la culture duquel ils s'identifient.

Les nouveaux, en transition entre deux cultures d'établissement, sont confrontés à de nouvelles conceptions, et tentent de préserver leur identité. Mais dans le même temps ils ont à construire des représentations partagées avec les acteurs de ce nouvel établissement, au prix de conflits qui en permettent l'implicitation.

Il est ainsi licite d'envisager que la construction des représentations dans une dynamique d'explicitation / implicitation sur le contexte d'exercice professionnel (M. BATAILLE, 2000), par les conflits qu'elle génère, participe



aussi de la construction identitaire à travers les processus d'identification / identification.

D'autre part l'analyse des deux corpus a repéré l'intervention du processus de thématization, concernant les motivations du « choix du métier » apparentées à des thémata (éducation et contact avec les jeunes, vocation) dans le système des activités professionnelles. Les motivations investies ou matérielles semblent en effet d'autant plus opérantes, dans la confrontation aux imprévus, qu'elles s'associent au contexte, à l'ancienneté et à l'implication professionnels.

Ainsi,

- selon le contexte —particulièrement difficile ou sans difficulté majeure,
  - selon l'ancienneté professionnelle —anciens ou nouveaux professeurs,
  - selon l'intensité de l'implication professionnelle —forte ou modérée,
- les enseignants développent face aux imprévus des stratégies différentes quant à leur prévisions : adaptation ou persistance.

Nous proposons d'envisager que les motivations apparentées à des thémata (éducation et contact avec les jeunes, vocation) sont thématisées, retravaillées, dans la confrontation aux imprévus, nourrissant ainsi l'action et entretenant l'implication professionnelle. Seraient alors favorisées des conduites adaptatives, l'enseignant puisant dans « son savoir d'expérience » pour traiter les « imprévus relatifs », et pouvant improviser face aux « imprévus radicaux », certes de moins en moins fréquents (P. PERRENOUD, 1999).

Par contre, les motivations désinvesties sur le plan des valeurs, qui pourraient relever d'utilitarisme selon M. HIRSCHHORN (1993), semblent se cristalliser dans des comportements qui évoquent pour nous plutôt des stratégies de préservation identitaire face à des événements inconnus, imprévus plus souvent, encore, radicaux. Ce qui permet d'envisager, avec le temps, la construction de compétences face aux imprévus, et la transformation des représentations à travers la signification du contexte par les sujets.

Les représentations apparaissent bien ainsi à la fois contextualisées, en ce qu'elles dépendent du contexte, et contextualisantes dans la mesure où les sujets donnent sens au contexte (M. BRU, 1994).

Les résultats ont aussi montré (deuxième proposition, voir p 249) que plus était forte l'implication résultant d'engagements professionnels ou psychosociaux, et associée au contexte et à l'ancienneté, plus l'enseignant pouvait s'adapter et/ou avoir du recul (distance affective, poids du contexte). Où l'on retrouve la problématique du triptyque agent, acteur, auteur (J. ARDOINO, 1992).

Ainsi les débutants de l'échantillon, qui témoignent d'une implication professionnelle modérée, et sont plus ou moins malmenés par les imprévus, se raccrochent à leur préparation, apparaissant en cela agents. Mais ils peuvent aussi disposer d'initiatives propres qui leur permettent d'élaborer du sens dans leur conduite de classe face aux imprévus, ils deviennent alors acteurs, construisant ainsi leur expérience, voire auteurs lorsqu'ils inventent des réponses appropriées.

Au contraire, les anciens professeurs qui connaissent une forte implication professionnelle, peuvent utiliser leurs ressources pour s'adapter aux imprévus, quitte à inventer leurs propres réponses, en auteurs qu'ils sont devenus avec le temps.

Mais, comme un « modèle » est une « *représentation simplifiée d'un système* » (J. HOUSSAYE, 1993 : 23), nous avons effectivement souligné certains aspects de la complexité de la conduite face aux imprévus. Il ne convient donc pas de laisser croire que cette représentation schématique correspond à la réalité. Comme il a déjà été précisé, chaque axe du modèle proposé supra est plus à comprendre comme un continuum sur lequel les enseignants se déplaceraient en fonction des circonstances, de leur histoire et de leur implication. C'est pourquoi l'on peut penser qu'un sujet réel est tour à tour, et tout au long de sa vie professionnelle, agent, acteur, auteur. Les conduites témoignent par là d'une variabilité importante. D'autre part, nous avons vu que selon le « modèle » auquel on se réfère, on ne gère pas les imprévus de la même façon. Cependant là aussi, ces modèles, ces exigences de référence, avec les évolutions du système éducatif, n'existent pas à l'état « pur » dans la réalité (M. HIRSCHHORN, 1993). Il est donc tout à fait envisageable que, si des tendances existent, elles soient « métissées », altérées, et que les enseignants suivant les circonstances, forcent le trait d'un modèle ou de l'autre. Le processus d'influence sociale joue certainement là.

## CONCLUSION

Les bouleversements du système éducatif depuis l'Ecole de Jules FERRY, ont appelé à une transformation des pratiques des enseignants, provoquant ainsi des modifications dans leurs représentations. Les réformes entreprises depuis la troisième République relevaient de deux « projets-visées » différents, conçus en opposition (S. HENRIQUEZ, 1989), et qui se sont retrouvés liés, par les réformes des années 80 engagées contre l'échec scolaire, dans des objectifs contradictoires —diversifier et unifier, respecter les différences et les assimiler. Et l'articulation nécessaire en a été laissée en partie aux enseignants, accroissant de la sorte l'imprévisibilité de l'enseignement, ce « métier impossible », et donnant naissance à des « modèles normatifs », conçus comme des « exigences », des lignes directrices, et repérés dans les représentations enseignantes (M. HIRSCHHORN, 1993).

Si cette recherche s'est donné pour objectif de mieux connaître et de mieux comprendre les conduites des enseignants face à l'imprévu en classe, c'est que l'imprévu est inscrit « *dans la structure même du métier de professeur* », au cœur même de ce métier complexe (P. PERRENOUD, 1999). Il était donc important de contribuer, même modestement, à l'accroissement des connaissances sur les conduites face à l'imprévu.

### **Rappel de la démarche**

Nous avons donc choisi une démarche pluriméthodologique, de façon à regarder l'objet sous différents angles, à observer quelques-unes de ses multiples facettes. Les approches qualitative et quantitative se sont ainsi relayées pour construire l'objet, et atteindre à une certaine compréhension (M. WEBER) du « faire avec » l'imprévu en classe. Nous nous sommes ainsi intéressée aux contraintes auxquelles les enseignants se trouvent confrontés, aux significations qu'ils donnent à leurs conduites, et aux valeurs qui les orientent.

La première étape de la recherche s'est donc interrogée sur ce que les enseignants appellent « imprévu », au moyen de quelques entretiens et observations en classe. Elle a mis en évidence les divergences de conception des enseignants quant à l'identification des imprévus —selon les professeurs, tel imprévu sera « relatif », « radical » (P. PERRENOUD, 1999), ou ne sera pas identifié comme tel—, et quant à leur gestion. Ce qui corroborait l'hypothèse

d'existence de la gestion des imprévus comme objet de représentation professionnelle, que nous avons posée.

La deuxième étape s'est attachée à repérer, par questionnaire auprès d'un plus grand nombre d'enseignants, des tendances dans ce « faire avec » les imprévus au quotidien de la classe, pour comprendre les facteurs en jeu et les processus à l'œuvre.

Les trois propositions qui ont guidé l'empirie ont porté,

- l'une sur le repérage des principes organisateurs des représentations professionnelles de la gestion de l'imprévu en classe, et de leur ancrage dans les contextes et profils professionnels des enseignants,
- l'autre sur les modulations de cette gestion par leur implication professionnelle mais aussi psychosociale
- et la dernière sur les liens entre l'identité psychosociale et l'identité professionnelle.

Nous avons pour cela procédé à des analyses bi- puis multidimensionnelles sur les données.

### **Les résultats**

Les analyses bi-dimensionnelles ont montré, en particulier, que les choix opérés par les enseignants concernant leur préparation, leur habitude des imprévus dans des contextes difficiles, le sens qu'ils accordent à ce type de situations, et leur capacité à s'y adapter, étaient pour partie liés à leur implication professionnelle, mais aussi psychosociale.

Les analyses multidimensionnelles ont retrouvé la trace des deux projets-visées dans les pratiques enseignantes de confrontation à l'imprévu, en tant que « modèles normatifs » : la façon dont les professeurs gèrent les situations imprévues diffère selon leur modèle sous-jacent de référence.

Elles ont montré que si le contexte était déterminant, l'ancienneté (dans la profession et dans le collège) et les implications (professionnelles et psychosociales) étaient différentielles des représentations. Ce qui nous a conduit à conclure à la contextualisation des représentations : l'enseignant est « contextualisé / contextualisant » (M. BRU, 1994). Elles ont aussi montré l'activation de l'identité psychosociale dans la confrontation aux imprévus et sa liaison avec l'identité professionnelle.

Elles ont permis enfin de mettre à jour d'autres processus à l'œuvre dans la gestion des imprévus. Comme l'implication des représentations à travers ce que nous avons interprété comme des stratégies de préservation identitaire, et la thématization, dans la confrontation aux imprévus, des motivations qui ont présidé au « choix du métier » d'enseignant.

Ainsi, les enseignants gèrent différemment les imprévus, selon deux modèles normatifs dont nous avons retrouvé les traces, et auxquels ils se rattachent plus ou moins, le pédagogue et le magister. Toutefois il existe des divergences

repérées même parmi les enseignants qui se réfèrent au même modèle, divergences liées à leur histoire personnelle, aux contextes professionnels dans lesquels ils sont insérés, et à leurs diverses implications.

Il ressort ainsi que, plus l'enseignant est impliqué :

- plus il a de distance par rapport aux imprévus —toutefois dans un contexte sans difficulté particulière,
- plus il peut se détacher de sa préparation pour s'adapter aux situations dans un contexte souvent très difficile —mais il a l'expérience conférée par l'ancienneté,
- plus il peut marquer de distance dans l'attribution de sens aux situations, même dans un contexte relativement difficile —aidé en cela par son ancienneté dans le collège.

### **Les limites de la thèse**

Les limites de ce travail nous semblent se situer principalement autour de la taille et de la constitution de nos échantillons ainsi que du choix méthodologique de l'indexicalité.

Ce travail s'est effectué en deux étapes, dont la première, qualitative a concerné un petit nombre d'enseignants (quatre pour les observations, conçues plutôt comme prospection, et huit pour les entretiens), et la seconde un échantillon plus important (145 questionnaires), mais non représentatif de la population enseignante. De plus, nous n'avons pu obtenir une variété des statuts des participants conforme à nos prévisions<sup>1</sup>, ce qui a limité les possibilités d'interprétation des résultats, quant à l'ancrage des représentations dans le statut. Nous ne pouvons donc garantir la validité externe de cette recherche, et les conclusions ne prétendent pas à la généralisation. Toutefois, nous pensons que la validité « écologique » qui peut leur être conférée, leur permet d'être entendus comme apportant une certaine compréhension sur les conduites d'enseignants face à l'imprévu en classe, pouvant donner matière à d'autres recherches.

Le choix de l'indexicalité dans la constitution du questionnaire, en accord avec la méthodologie choisie pour la première étape, constitue une limite dans la mesure où il pose la question de la « rupture épistémologique » nécessaire à tout travail scientifique. L'utilisation du sens commun dans un travail scientifique, limite la valeur des résultats produits, nous le reconnaissons. Mais ce choix de construire le questionnaire à partir d'extraits des entretiens, certes critiquable, nous a paru nécessaire, nous l'avons déjà explicité, pour que puissent jouer les représentations<sup>2</sup>, même si la fiabilité des réponses des sujets pouvait en pâtir... Il fallait choisir et nous l'avons fait.

---

<sup>1</sup> Peu de maîtres auxiliaires, peu de professeurs de sciences physiques. Il nous a ainsi fallu « faire avec ».

<sup>2</sup> Utiliser ce que d'aucuns pourraient appeler des « mots-valises » et non les termes précis disponibles au niveau de la recherche scientifique (par exemple « préparation » pour « planification ») peut ne faciliter certes ni l'interprétation scientifique ni la prétention à une telle valeur.

Ces limites importantes, et d'autres que nous découvrirons encore nous inciteraient à poursuivre ce travail, à le reprendre, le corriger, faire encore « le deuil » de certains points, retourner aux lectures théoriques que nous avons faites tout au long de ces années, qui nous ont aidée à construire l'objet, mais que nous n'avons pas toujours eu le temps de reprendre pour affiner, dans l'urgence de cet « achèvement »...

### **Les résultats au regard du développement de la professionnalité enseignante**

Comment « lire » ces résultats, de façon qu'ils apportent malgré tout une contribution, même modeste, quant à la connaissance de la professionnalité enseignante ? Quel pourrait être leur intérêt pour un développement de cette professionnalité ?

Face aux imprévus radicaux (« l'imprévu »), l'enseignant est contraint à l'improvisation, et constitue ainsi « son propre savoir d'expérience », de sorte que le nombre de ces imprévus tend à diminuer au fil de la vie professionnelle, et qu'il se trouve confronté surtout à des imprévus relatifs : il peut alors puiser, pour les gérer, dans son savoir d'expérience (P. PERRENOUD, 1999). Il en résulte que ce qui est imprévu pour l'un, peut ne plus l'être pour l'autre, ni pour lui-même à un autre moment de son cheminement professionnel.

P. PERRENOUD propose que les enseignants échangent pour apprendre de l'expérience des autres, se former à traiter l'imprévu, dans une perspective de formation de l'habitus et de prise de conscience de son propre habitus — dans une perspective de construction des représentations de ces imprévus, dirions-nous, et de possibilités d'adaptation. Nous n'avons en effet pas utilisé le même cadre interprétatif, de par notre propre formation.

Il ne s'agit pas, pour les enseignants en formation, de reproduire des « méthodes », des recettes, car toute pratique étant contextualisée, elle est difficilement reproductible à l'identique, y compris par le même enseignant (M. BRU, 1991, 1993). Il serait alors bien plus question ici de reconnaître le caractère formateur du « récit »<sup>3</sup>, de la « *pédagogie comme récit d'éducation* » (P. MEIRIEU, 1997). Ceci permettant une décentration par le déplacement sur le point de vue de l'autre, décentration susceptible d'entraîner une transformation des représentations<sup>4</sup>, car « *l'essayer, c'est l'adopter* » et « *l'adopter, c'est l'adapter* » (M. BATAILLE). Il s'agirait en quelque sorte de se laisser « *altérer* » par ces récits, pour ensuite les altérer soi-même, les « *trahir* » même, de façon à inventer ses propres réponses, et devenir ainsi auteur de ses actions (J. ARDOINO).

---

<sup>3</sup> « *L'auto-confrontation, sur la base de récits et de traces, est évidemment une voie privilégiée (Chautard et Hubert, 1999)* » (P. PERRENOUD, 1999).

<sup>4</sup> K. LEWIN, 1972 ; S. MOSCOVICI & W. DOISE, 1992 ; M. BATAILLE, 2000.

Car les récits dont parle P. MEIRIEU nous semblent bien plus que de simples échanges d'expériences comme l'on peut en connaître dans les stages de formation. Ces récits du « faire avec »<sup>5</sup> nous semblent susceptibles de susciter, d'alimenter, de nourrir<sup>6</sup> une implication —si nécessaire, comme cette recherche l'a montré. Le « *travail sur soi* » que demande cette conception de l'enseignement comme métier complexe (P. PERRENOUD, 1996), nous semble important, car les « *idéaux du métier* » et les « *idéaux de soi dans le métier* » peuvent mobiliser la personne et la faire progresser, ou la freiner si ces images idéalisées sont inadaptées (S. BAILLAUQUES, 1996).

Là aussi, « *le futur est aléatoire et incertain, mais ouvert sur d'innombrables possibles, où peuvent se projeter les aspirations et les finalités humaines sans qu'il y ait pour autant promesse d'exaucement* ». Ainsi là aussi, « *c'est dans l'itinérance que s'inscrit l'acte vécu* » (E. MORIN, 1993).

Pour nous aussi, « l'itinérance » se poursuit ; nous avons beaucoup appris et avons beaucoup à apprendre encore... Nous considérons notre « cheminement » en Sciences de l'Éducation comme une « formation » —au sens d'éducation, de métissage, d'altération— qui nous a permis d'acquérir des savoirs et des savoir-faire que cette recherche a mis en œuvre sur le terrain.

Voici le moment d'arrêter l'écriture pour soumettre ce travail à la critique de la communauté scientifique, et cette conclusion nous semble pourtant bien loin de l'achèvement...

---

<sup>5</sup> Nous nous permettons de détourner une citation de P. MEIRIEU (1991 : 18), concernant le « faire avec » : « *Mais l'expression, en dépit de son allure, n'est pas modeste. Car 'faire avec' c'est quand même faire. C'est même, en notre situation incarnée, la seule manière de faire quoi que ce soit* ».

<sup>6</sup> en référence aux propos de J. ARDOINO sur l'éducation (educare).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF éditeur.  
161 p.
- ABRIC, J-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In :  
JODELET, D. *Les représentations sociales*, 187-203 p.
- ABRIC, J-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In :  
ABRIC, J-C. éd. *Pratiques sociales et représentations*, 11-35.
- ABRIC, J-C. (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In : ABRIC,  
J-C. éd. *Pratiques sociales et représentations*, 217-237.
- ABRIC, J-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In :  
ABRIC, J-C. éd. *Pratiques sociales et représentations*, 59-81.
- AEBISCHER, V., OBERLE, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris :  
Bordas - Dunod. 219 p.
- ALTET, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?  
*Revue française de pédagogie*, 107, avril-mai-juin 1994, p 123-139.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.  
264 p.
- ALTET, M. (1993). Préparation et planification. In : J. HOUSSAYE, La  
pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, 77-88.
- ALTET, M. (1998). *Les pédagogies de l'apprentissage*. 2<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF,  
1997. 128 p.
- AMADE ESCOT, C., LEZIART, Y. (1996). Diffusion des produits didactiques  
auprès des enseignants d'Education Physique et Sportive. Recherche(s)  
et Formation des Enseignants, T 1, n° 4, septembre 96. *Les Cahiers du  
CeRF, IUFM Toulouse*, 133-144.
- ANZIEU, D., MARTIN, J-Y. (1990). La dynamique des groupes restreints.  
Paris : PUF, 9<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition : 1968). 396 p.
- ARDOINO, J. (1980). *Educations et relations. Introduction à une analyse  
plurielle des situations éducatives*. Paris : UNESCO.
- ARDOINO, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, mars-avril 1983, 88, 19-  
22.
- ARDOINO, J. (1990). Article *Altération*, in *Encyclopédie philosophique  
universelle*, les notions philosophiques, dictionnaire, 2T. Paris : PUF.
- ARDOINO, J. (1990). *Postures (ou impostures) respectives du chercheur, de  
l'expert et du consultant*. Actes du colloque d'Alençon. Publié dans  
AFIRSE, *Les nouvelles formes de la Recherche en éducation*. Paris :  
Matrice-Andsha, 1990, 22-34.
- ARDOINO, J. (1992). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations  
éducatives et formatives. In : *Pratiques de formation-analyses*, 1992, 25-  
26, Paris, Formation Permanente, Université de Paris-VIII, l'approche  
multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation.



- ARDOINO, J. (1993). La circulation de l'information et les stratégies de la communication dans les organisations. In : *Dictionnaire critique de la communication*. L. Sfez éd., 2 T. Paris : PUF, 1993.
- ARDOINO, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF. 270 p.
- ARDOINO, J., BERGER, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Le cas des universités. Paris : ANDSHA-Matrice. 234 p.
- ARDOINO, J., BERGER, G. (1994). Les sciences de l'éducation : analyseurs paradoxaux des autres sciences ? *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1994, 29-51.
- ARDOINO, J., BERGER, G. (1997). Du discours et des faits scientifiques dans lesdites sciences de l'éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997.
- ARDOINO, J. , DE PERETTI, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer, 257 p.
- BAILLAT, G. (1997). Autour des mots : "Didactique", "Discipline scolaire", "Pédagogie". *Recherche et Formation*, 1997, 25, 85-96.
- BAILLAUQUES, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In : PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P., *Former des enseignants professionnels*, 41-61.
- BARBIER, R. (1983). L'implication épistémologique. *Pour*, mars-avril 1983, 88, 23-27.
- BARBIER, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris : Edition Economica. 112 p.
- BARDIN, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 291 p.
- BARRUE, J-P (1996). Dysharmonie entre la conception pour comprendre et pour agir. *Recherche(s) et Formation des Enseignants*, T 1, n°4, septembre 1996. *Les Cahiers du CeRF*, IUFM Toulouse, 145-152.
- BARUS-MICHEL, J., GIUST-DESPRAIRIES, F., RIDEL, L. (1996). *Crises : approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer. 315 p.
- BATAILLE, M. (1983). Implication et explication. *Pour*, 88, 28-31.
- BATAILLE, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In : CROS, F., ADAMCZEWSKI (éd.). 1996. *L'innovation en éducation et formation*. Bruxelles : De BOËCK Wesmael, 119-127.
- BATAILLE, M. et al. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1997, 57-89.
- BATAILLE, M. (2000). Représentation, implication, implicitation : des représentations sociales aux représentations professionnelles. In : GARNIER, C., ROUQUETTE, M-L. (éd.). 2000. *Représentations sociales et éducation*. Paris : Editions Nouvelles, 165-189.
- BEAUFILS, B. (1996). *Statistiques appliquées à la psychologie, T2 : statistiques inférentielles*. Paris : Bréal. 224 p.

- BEAUVOIS, J-L., DESCHAMPS, J-C. (1990). Vers la cognition sociale. In :  
BEAUVOIS, J-L., BROMBERG, M., DESCHAMPS, J-C., DOISE, W.,  
GHIGLIONE, R. (1990). *Traité de psychologie cognitive : cognition,  
représentation, communication*. Paris : Dunod. T 3, 3-110.
- BEAUVOIS, J-L., JOULE, L. (1991). *Petit traité de manipulation à l'usage des  
honnêtes gens*. Grenoble : PUG. 229 p.
- BERBAUM, J. (1993). Le développement de la capacité d'apprendre. In : J.  
HOUSSAYE, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 315-325.
- BERGER, G. (2000). Se connaître et s'inventer. *Les Cahiers Pédagogiques*,  
380, janvier 2000, 55-56.
- BERTHIER, P. (1996). *L'Ethnographie de l'Ecole, Eloge critique*. Paris :  
Anthropos. 112 p.
- BEST, F. (1994). Article « pédagogie ». In : *Dictionnaire Encyclopédique de  
l'Education et de la Formation*. Paris : Nathan Université, 1994.
- BLIN, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*.  
Paris : L'Harmattan. 224 p.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites  
d'un mythe. *Revue Française de pédagogie*, I.N.R.P., 105, octobre-  
novembre-décembre 1993, 83-119.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-  
maîtres : note de synthèse. *R.FP.* n° 108.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions  
d'apprentissage*. Toulouse : Editions universitaires du Sud. 165 p.
- BRU, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In :  
J. HOUSSAYE, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 103-  
117.
- BRU, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de  
l'enseignement ? *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*,  
1994, 165-174.
- CASTORIADIS, C. (1990). *Le monde morcelé: les carrefours du labyrinthe  
III*. Paris : éditions du Seuil. 277 p.
- CHARLOT, B. (1995). Rapport à l'Ecole et Rapport au Savoir dans une société  
en pleine mutation (conférence au congrès A.C.O.F. du 15 septembre  
1993). *Dialogue orientation*. GFEN, n°24125, février 1995, 1-10.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les  
banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin. 253 p.
- CLEMENCE, A., DOISE, W., LORENZI-CIOLDI, F. (1994). Prises de position  
et principes organisateurs de représentations sociales. In : GUIMELLI,  
C. *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris :  
Delachaux et Niestlé, 119-152.
- CLENET, J. (1996). Stratégies de formation action et évolution des  
représentations personnelles. Recherche(s) et Formation des

- Enseignants, T 1, n° 4, septembre 96. *Les Cahiers du CeRF*, IUFM Toulouse, p 355-363.
- CODOL, J-P., TAP, P. (1988). Dynamique personnelle et identités sociales. Avant-propos. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, T1, 2, 167-172.
- COLOMB, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire. In : HOUSSAYE, J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 39-50.
- COSNIER, J. (1997). Empathie et communication, partager les émotions d'autrui. *Sciences Humaines*, 68, Janvier 1997, 24-26.
- COSTALAT-FOUNEAU, A-M. (1997). *Identité sociale et dynamique représentationnelle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 139 p.
- COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Que sais-je ? 127 p.
- CURIE, J. et al. (1990). Propositions méthodologiques pour la description du système des activités. *Le travail humain*, vol. 53, 2, 103-118.
- CYRULNIK, B. MORIN, E. (2000). *Dialogue sur la nature humaine*. St-Etienne : Editions de l'Aube. 70 p.
- DAMASIO, A. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob. 368 p.
- DE BONIS, M. (1997). La face cachée des émotions. *Sciences Humaines*, 68, Janvier 1997, 20-23.
- DE CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard. 350 p.
- DELHOMME, P., MEYER, T. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale*. Paris : Armand Colin. 223 p.
- DE PERETTI, A. (1981). *Du changement à l'inertie : dialectique de la personne et des systèmes sociaux*. Paris : Dunod. 247 p.
- DE PERETTI, A. (1987). *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse. 266 p.
- DE PERETTI, A. (1993). Controverses en éducation. Paris : Hachette. 380 p.
- DE PERETTI, A. (1994). Note critique de LEGRAND, L. sur *Controverses en éducation*. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n°107, Avril-mai-juin 1994.
- DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan, 128 p.
- DEFrance, B. (2000). "Ce que vous dites, vous le faites ?", *Cahiers pédagogiques*, 380, janvier 2000, 23.
- DOISE, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In : D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p 220-238.
- DOISE, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV, 405, 189-195.
- DOISE, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Paris : Delachaux et Niestlé. 198 p.
- DOISE, W., CLEMENCE, A., LORENZI-CIOLDI, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : PUG. 261 p.

- DONNAY, J., RAISIÈRE, C. (1996). La "Confusion Personne-Fonction", un obstacle à l'apprentissage par ses pratiques (réflexivité). *Recherche(s) et Formation des Enseignants*, T 1, n° 4, septembre 96. *Les Cahiers du CeRF*, IUFM Toulouse, 385-391.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, XXXIII-4, 505-529.
- DUBAR, C. (1995). La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles. Paris : A. Colin, 2<sup>ème</sup> édition. 276 p.
- DUBAR, C. (2000). Construction identitaire. *Les Cahiers Pédagogiques*, 380, janvier 2000, 11-12.
- DUBET, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris : Seuil.
- DUBY, J-J. (1993). Sciences : la fin du déterminisme. *Magazine littéraire* (Dossier : la fin des certitudes). Juillet-Août 1993, 312, 31-34.
- ERNST, B., RADICA, K. (1993). Les élèves en difficulté au cycle d'observation : évolution des performances en français et en mathématiques. *Education et Formations*, DEP. 36, 1993, 79-86.
- FERREOL, G., DEUBEL, P. (1993). *Méthodologie des sciences sociales*. Paris : Armand Colin. 191 p.
- FISCHER, G-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris: Dunod. VI. 208 p.
- FLAMENT, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In : JODELET, D. *Les représentations sociales*, 204-219.
- FLAMENT, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In : ABRIC, J-C. éd. *Pratiques sociales et représentations*, 37-57.
- FLANAGAN, J-C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée*, avril 1954, 165-185, et juillet 1954, 267-295.
- FRAYSSE, B. (1996). *Evolution des représentations socioprofessionnelles des élèves-ingénieurs ; étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Direction M. BATAILLE, Université de Toulouse-Le Mirail.
- GERMINET, R. (1997). *L'apprentissage de l'incertain*. Paris : Editions Odile Jacob, 1997. 216 p.
- GILLY, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In : JODELET, D. *Les représentations sociales*, 363-386.
- GOFFMAN, E. (1987). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit. 251 p.
- HAMELINE, D. (1993). L'école, le pédagogue et le professeur. Postface. In : HOUSSAYE, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 327-341.
- HASSENFORDER, J. (2000) Une culture pédagogique en constant renouvellement. *Les cahiers pédagogiques*, 380, janvier 2000, 41-42.

- HENRIQUEZ, S. (1989). Changements opérés chez les enseignants : continuité et ruptures des représentations et des pratiques enseignantes, *Education comparée*, 42, 1989, 99-112.
- HESS, R. (1991). L'Ethnographie de l'Ecole. *Sciences Humaines*, 10, Octobre 1991, 29-31.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris : PUF. 301 p.
- HOUSSAYE, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In : HOUSSAYE, J. *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 13-24.
- HUBERMAN, A.M. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. In CRAHAY, M., LAFONTAINE, D. (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement*.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel -Paris : Delachaux & Niestlé. 339 p
- HUBERMAN, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*, INRP, janvier-février-mars 1989, 86, 5-16.
- IMBERT, F. (1986). Innovation et temporalité. *Revue Française de Pédagogie*, avril-mai-juin 1986, 75, 53-59.
- IMBERT, F. (1994). Les "métiers impossibles" et les impasses du schéma "fins-moyens", *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1994, 153-164.
- JACQUET-MIAS, C. (1997). *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Direction M. BATAILLE. Toulouse, UTM.
- JACQUET-MIAS, C. (1997). L'implication professionnelle des travailleurs sociaux : son expression dans le champ médico-social associatif. *Empan*, septembre 1998, 31, 60-64.
- JACQUET-MIAS, C. (1998). *L'implication professionnelle des travailleurs sociaux dans le secteur médico-social associatif*. Paris : L'Harmattan.
- JODELET, D. (1989). Représentations sociales, un domaine en expansion. In : D. JODELET (Ed), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 31-61.
- JODELET, D., MOSCOVICI, S. (1990). Les représentations sociales dans le champ social. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 3, 285-288.
- JUBIN, P. (1993). Les écarts dans les relations. In : J. HOUSSAYE, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 179-190.
- KOHN, R. C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : PUF. 210 p.
- KOHN, R.C. (1986). La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances. *Bulletin de psychologie*. T XXXIX, n° 377, septembre-octobre 198,6 817-826.
- LACROUX, F. (1994). ). *Chaos et situation de gestion*. Note de recherche n°94-07, Septembre 1994 ; présenté au colloque SESAME, Lyon, Septembre 1994.

- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 271 p.
- LANGOÛET, G. (1994a). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur. 187 p.
- LANGOÛET, G. (1994b). Note critique sur *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, M. DURU-BELLAT, A. MINGAT (PUF, 1993, 192 p). *Revue Française de Pédagogie*, INRP, avril-mai-juin 1994, 107, 149-150.
- L'ECUYER, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : PUF.
- LEGRAND, L. (1993). Les différences entre les élèves et les formes de travail. In : HOUSSAYE, J., *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 39-50.
- LEON, A. (1975). Les grilles d'observation des situations pédagogiques : moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, janvier-février-mars 1975, 30, 5-12.
- LEWIN, K. (1972). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Introduction, morceaux choisis et présentés par C. FAUCHEUX; révision générale par J-M. LEMAINÉ. Paris: PUF, 1983, 5<sup>ème</sup> édition. 296 p.
- LIPIANSKY, E-M. (1997). Identité subjective et interaction. In : CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1997). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 2<sup>ème</sup> édition, 173-211.
- LIPIANSKY, E-M., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1997). Introduction à la problématique de l'identité, In: CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ, A. (1997). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, 2<sup>ème</sup> édition, 7-26.
- LOBROT, M. (1997). Les émotions permettent d'attacher une valeur aux choses, Entretien, propos recueillis par J-F. DORTIER. *Sciences Humaines*, 68, Janvier 1997, 26.
- LORENZI-CIOLDI, F., DOISE, W. (1994). Identité sociale et identité personnelle. In : BOURHIS, R.Y., LEYENS, J-P. (1994). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, 69-96.
- LOURAU, R. (1983). Genèse du concept d'implication. *Pour*, 1983, 88, 14-18.
- MAISONNEUVE, J. (1973). *La Psychologie Sociale*. Que Sais-je ?
- MARCEL, J-F. (1997). *L'action enseignante, éléments pour une théorie : la contextualis-action*. Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences de l'Education, direction M. BRU, Université de Toulouse-Le Mirail.
- MARTINOT, D. (1995). *Le soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : PUG. 168 p.
- MEAD, G-H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. 332 p.
- MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre... Oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur. 187 p.

- MEIRIEU, P. (1990). *Différencier la pédagogie : Pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP. 100 p.
- MEIRIEU, P. (1990). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF éditeur, 5<sup>ème</sup> édition.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : ESF éditeur. 198 p.
- MEIRIEU, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, juillet-août-septembre 1997, 120, 25-37.
- MEIRIEU, P., GUIRAUD, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon. 211 p.
- MIALARET, G. (1994). Les objets de la recherche en éducation. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1994, 5-27.
- MOLINER, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 20, Décembre 1993, 5-13.
- MOLL, J. (1993). Les enjeux de la relation. In : J. HOUSSAYE, *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, 165-178.
- MONTEIL, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin. 148 p.
- MONTEIL, P. (1970). *Éléments de phonétique et de morphologie du latin*. Paris : Editions Fernand Nathan. p.
- MORIN, E. (1993a). *Terre-Patrie*, Paris : Seuil. 216 p.
- MORIN, E. (1993b). Edgar Morin, philosophe de l'incertain, propos recueillis par F. EWALD. *Magazine littéraire* (Dossier : la fin des certitudes). Juillet-Août 1993, 312, 18-22.
- MOSCOVICI, S. et al. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF. 596 p.
- MOSCOVICI, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In : DOISE, W., PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*, 34-80.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In : D. JODELET. (Ed). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 1989. P 62-86.
- MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : PUF. 295 p.
- MOSCOVICI, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Nathan. 304 p.
- MOSCOVICI, S., VIGNAUX, G. (1994). Le concept de Thémata. In : GUIMELLI, Ch. *Structurations et transformations des représentations sociales*. 25-72.
- MOSCOVICI, S., BATAILLE, M. (2000). Entretien avec Serge Moscovici. Propos recueillis par Michel Bataille. *Les dossiers des Sciences de l'Education, RIPS*, 2000, 4, 9-16.
- MOYNE, A. (2000). Une identité progressive. *Les Cahiers Pédagogiques*, 380, janvier 2000, 13-15.
- NOT, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat. 360p.
- OBIN, J-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette éducation. 191 p.

- PAIN, A. (1983). Education informelle : un territoire à explorer. *Education Permanente*, 1983, 69, 115-131.
- PERRENOUD, P. (1993). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, 104, juillet-août-septembre 1993, 5-16.
- PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF éditeur. 206 p.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider l'incertitude*. Paris : ESF éditeur. 198 p.
- PERRENOUD, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 1999, 140, 3, 123-144.
- PIASER, A. (1998). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education. Direction M. BATAILLE. Toulouse, UTM.
- PIOLAT, M. (1995). Recherches sur le soi : aspects de la conjoncture internationale et nationale. *Psychologie Française*, 40-4, 1995, 357-365.
- PLAISANCE, E. (1994). Education et démocratisation : aspects sociologiques. *Empan : Apprendre...Enseigner à l'école*, septembre 1994, 15, 15-18.
- POSTIC, M., DE KETELE, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF. 311 p.
- POSTIC, M. (1990). *La relation éducative*. 4<sup>ème</sup> éd. Paris : PUF. 282 p.
- POURTOIS, J-P., DESMET, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga éditeur. 235 p.
- PROST, A. (1992a). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF, 2<sup>ème</sup> édition revue et enrichie (1<sup>ère</sup> édition : 1986). 227 p.
- PROST, A. (1992b). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Editions du Seuil. 232 p.
- PRZESMYCKI, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette. 159 p.
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas, Dunod. 271 p.
- REINERT, M. (1990). *Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval*. Bulletin de méthodologie sociologique, 26, march 1990, 25-53.
- Relance de l'éducation prioritaire*. Actes des Assises nationales des ZEP. Rouen, 4 et 5 juin 1998. Publication : MENRT, Direction de l'enseignement scolaire, INRP-Centre Alain Savary et Académie de Rouen.
- ROUQUETTE, M-L (1994). *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble : PUG. 223 p.
- ROUQUETTE, M-L (1997). *La chasse à l'immigré. Violence, mémoire et représentations*. Liège : Mardaga éditeur. 180 p.



- SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la fondation Nationale de sciences politiques. 486 p.
- SAISI, L. (1994). L'Etat, le « local » et l'école : repères historiques. In : CHARLOT, B. (Ed.). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, 11-26.
- SATO, L. (1995). O conhecimento do trabalhador e a teoria das representações sociais. In : WANDERLEY CODO, JOSE JACKSON COELHO SAMPAIO (Ed.), *Sofrimento Psíquico nas organizações*. Petropolis, Brasil : Editora Vozes Ltda, p. 48-57.
- SCHLANGER, J. (1997). *La vocation*. Paris : Seuil. 248 p.
- SERRES, M. (1991). *Rencontres avec Michel Serres*, Vidéocommunication. (propos enregistrés en février 1991 à la bibliothèque Centre-Ville de Grenoble). CNDP.
- SIMON, V.M. (1997). Pannes d'émotions, pannes de décisions... *Sciences Humaines*, 68, Janvier 1997, 18-19.
- TAP, P. (1980). Introduction. In : TAP, P. Ed. *Identités collectives et changements sociaux*. 11-15.
- TAP, P. (1986). Introduction. In : TAP, P. éd. *Identité individuelle et personnalisation*. 7-10.
- TAP, P., ESPARBE-PISTRE, E., SORDES-ADER, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, janvier-avril 1997, L, 428, 185-196.
- TAP, P. (1997). Marquer sa différence. *Sciences Humaines*, décembre 1996-janvier 1997, 15, 9-16.
- THOM, R. (1991). *Prédire n'est pas expliquer*. Paris : Editions Eshel. 176 p.
- TOCHON, F.V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, INRP, 86, janvier-février-mars 1989, p 23-34.
- TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan. 256 p.
- TRANCART, D. (1993). Progrès cognitifs, non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège. *Education et Formations*, DEP. 36, 1993, 87-94.
- VALLERAND, R.J. Dir. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Québec : Gaëtan Morin éditeur. XXII - 888 p.
- WEIS, J. (1989). L'évaluation formative dans un enseignement du français. In : *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Actes du colloque à l'université de Genève, mars 1978, 5<sup>ème</sup> édition, édité par L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, 231-240.
- WOODS, P. (1990). *L'Ethnographie de l'Ecole*. Paris : Armand Colin. 175p.
- ZAVALLONI, M. (1990). L'effet de résonance dans la création de l'identité et des représentations sociales, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1990, T 3, 3, 407-428.
- ZAVALLONI, M., LOUIS-GUERIN, C. (1988). La transdimensionnalité des

mots identitaires : explorations ego-écologiques. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 173-187.

## TEXTES OFFICIELS

B.O. n° spécial 1 (17/1/85)

*Bâtir le collège de la réussite*. Conférence de presse de M. J-P. CHEVENEMENT, ministre de l'Education Nationale, le 19/11/1984 M.E.N.

Circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993 : *Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées*. RLR.

Circulaire n° 93-157 du 16 mars 1993 : *Moyens supplémentaires pour les établissements « sensibles »*. BO n°12 du 25 mars 1993.

Circulaire (23/5/97) : *Mission des professeurs exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*. B.O. n°22 du 29 mai 1997.

Décret n°95-313 du 21 mars 1995 : *droit de mutation prioritaire et droit à l'avantage spécifique d'ancienneté accordés à certains agents de l'Etat affectés dans les quartiers urbains particulièrement difficiles*. JO des 23 mars 1995 et 12 mai 1995.

Loi d'orientation du 14-7-1989, Rapport annexé, RLR.

Note de service n°96-132 du 10 mai 1996.

Note de service n°96-157 du 29 mai 1996.

*Relance de l'éducation prioritaire*. Actes des Assises nationales des ZEP. Rouen, 4 et 5 juin 1998. Publication : MENRT, Direction de l'enseignement scolaire, INRP-Centre Alain Savary et Académie de Rouen.

## DICTIONNAIRES CITES

ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M-C., ROUSSEL, M-C. (1996). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Bordas.

*Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*, Nathan Université, 1994.

*Dictionnaire Encyclopédique Quillet*, Paris : Edition QUILLET, 1986.

*Le dictionnaire universel d'Antoine Furetière*, tome II, LE ROBERT, 1978.

*Le Grand Robert de la Langue Française*, LE ROBERT, 1985.

*Lexis, Dictionnaire de la langue française*, Paris : LAROUSSE, 1995.

*Pluridictionnaire Larousse, dictionnaire encyclopédique de l'enseignement*, Librairie LAROUSSE, 1975.

GAFFIOT, F. (1963). *Le Dictionnaire illustré Latin-Français*. Paris : Librairie Hachette, (1<sup>ère</sup> édition 1934).

GRAWITZ, M. (1994). *Lexique des Sciences sociales*. 9<sup>ème</sup> édition. Paris : Précis Dalloz.

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF éditeur.

(207 références)

## LISTE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1 : l'observation .....	105
Tableau 2 : constitution de l'échantillon .....	107
Tableau 3 : techniques de recueil des données .....	108
Tableau 4 : Formalisation des imprévus .....	111
Tableau 5 : LA CDH .....	114
Tableau 6 : LA CDH.....	120
FIGURE 7 : L'AFC : facteurs 1 ET 2 .....	121
FIGURE 8 : L'AFC : facteurs 1 ET 3 .....	123
Tableau 9 : vers l'enquête par questionnaire .....	126
Tableau 10 : Construction de variables synthétiques .....	135
Tableau 11 : grille de classement des domaines (recherche OYSERMAN ET MARKUS , 1990).....	136
Tableau 12 : ancienneté professionnelle .....	145
Tableau 13 : ancienneté collègue.....	145
Tableau 14 : Données population enseignante (1996) .....	156
Tableau 15 : Données population enseignante (2000) .....	156
Tableau 16 : enseignants ZEP / hors ZEP .....	156
FIGURE 17 : Contexte d'exercice professionnel .....	157
Tableau 18 : Effectifs population des académies.....	157
FIGURE 19 : enseignants par zone .....	158
FIGURE 20 : sexe .....	158
FIGURE 21 : âge .....	158
FIGURE 22 : choix du métier d'enseignant .....	160
FIGURE 23 : disciplines .....	160
FIGURE 24 : diplômes universitaires (cycles) .....	161
FIGURE 25 : ancienneté professionnelle .....	161
FIGURE 26 : ancienneté collègue .....	161
Tableau 27 : catégories d'âge .....	162
Tableau 28 : Age et ancienneté professionnelle .....	162
Tableau 29 : Age et ancienneté collègue .....	163
Tableau 30 : Ancienneté professionnelle et ancienneté collègue ...	164
FIGURE 31a et 31b : participation aux associations .....	165
FIGURE 32a et 32b : engagement dans les associations .....	165
FIGURE 33 : par rapport aux collègues .....	166
FIGURE 34 : par rapport aux supérieurs .....	167
FIGURE 35 : par rapport aux élèves .....	167
FIGURE 36 : idéal professionnel .....	168
FIGURE 37 : imprévus contextuels .....	177
FIGURE 38 : imprévus pédagogiques .....	179
FIGURE 39 : imprévus didactiques .....	180
FIGURE 40 : image de soi .....	193
FIGURE 41 : repères professionnels .....	197
FIGURE 42 : repères professionnels .....	197
FIGURE 43 : repères professionnels .....	198
FIGURE 44 : repères professionnels .....	198

FIGURE 45 : repères personnels .....	198
FIGURE 46 : repères personnels .....	198
FIGURE 47 : repères personnels .....	199
FIGURE 48 : repères personnels .....	199
FIGURE 49a : participation aux associations .....	203
FIGURE 49b : engagement dans les associations .....	203
FIGURE 50 : participation au travail en équipe .....	205
FIGURE 51 : CDH .....	211
FIGURE 52 : AFC plan factoriel : F1 et F2 .....	214
FIGURE 53 : AFC plan factoriel : F1 et F3 .....	216
FIGURE 54 : CDH.....	221
FIGURE 55 : CDH.....	227
FIGURE 56 : AFC plan factoriel : F 1 et 2 .....	230
FIGURE 57 : AFC plan factoriel : F 1 et 3 .....	233
FIGURE 58 : AFC plan factoriel : F 1 et 4 .....	238
Tableau 59 : Ancienneté et réformes du système éducatif .....	241
Tableau 60 : ancienneté et imprévus .....	242
Tableau 61 : axes de l'AFC .....	246
FIGURE 62 : Modèle d'intelligibilité .....	247

## GLOSSAIRE

Afin de ne pas alourdir le propos, nous proposons ici les définitions de termes utilisés dans le texte – définitions non exhaustives : il est parfois impossible de toutes les retranscrire ici, et d'ailleurs tel n'est pas l'objet de ce glossaire. Certains d'entre eux sont employés souvent indifféremment dans le contexte éducatif, ainsi que parfois dans ce travail (nous le précisons chemin faisant). Le *Lexique des Sciences Sociales* (M. GRAWITZ, 1994) s'est révélé en la matière d'une grande utilité (nous avons aussi parfois eu recours au Pluridictionnaire Larousse, et la référence est alors indiquée). Nous avons également eu recours aux textes officiels. Enfin certains travaux de chercheurs sont évoqués, mais le temps a parfois manqué pour nous référer à d'autres travaux peut-être plus éclairants, et nous prions le lecteur de bien vouloir nous en excuser.

### **APPRENDRE :**

La définition du terme « apprendre » proposée par J. BERBAUM (1993 : 315) peut constituer un point de départ :

« *On peut dire que, d'une manière générale, apprendre c'est acquérir un comportement nouveau, en donnant au terme de comportement le sens large qui a déjà été introduit. Cette acquisition peut se faire soit en l'absence de conscience de l'apprenant, on parle alors de conditionnement, soit par une intervention consciente de sa part, on parle de constructivisme* ».

B. CHARLOT (1992) décrit trois idéaltypes de l'acte d'apprendre, trois processus différents et différenciateurs qui correspondent à des différences de rapport au savoir et portent la marque d'insertions sociales différentes :

- apprendre, c'est faire son métier d'élève, c'est-à-dire se rendre capable d'agir **en** situation (imbrication du « je » dans la situation d'apprentissage; en fait il s'agit plus d'un rapport à l'apprentissage que d'un rapport au savoir)
- apprendre, c'est se rendre capable d'agir **sur** la situation, l'organiser, réfléchir sur la vie, le monde..., ce qui met en jeu un processus de distanciation (« *dès lors que l'apprentissage a un objet, il a aussi un sujet* » p 150)
- apprendre, c'est s'approprier des objets intellectuels (les disciplines scolaires étant considérées comme des corps de savoir), c'est-à-dire « *accéder à des univers symboliques et théoriques* », ce qui constitue un processus enraciné dans « *des phénomènes identitaires, et donc sociaux.* » (p 175) (objectivation du savoir en contenus à s'approprier; distanciation-régulation qui permet de réfléchir et « s'éduquer »).

Sur un autre plan, pour C. BLANCHARD-LAVILLE et P. OBERTELLI (1989), apprendre peut signifier « *perte d'identité, désintégration du moi* » et entraver ainsi la capacité d'apprentissage. Lorsque « apprendre » ne signifie plus cela, « *il devient possible à l'élève d'apprendre, et même il lui devient possible d'apprendre d'un enseignant qui lui présente le savoir, (...) il lui devient possible d'accepter la médiation didactique tentée par un ou une enseignant(e) et d'en tirer profit sur le plan de l'évolution de son rapport au savoir* » (p 43).

P. PERRENOUD (1995 : 26) précise :

« *Pour apprendre, il faut : donner du sens à ce qu'on fait et à ce qu'on apprend ; se sentir reconnu, respecté comme personne et comme membre d'une famille et d'une communauté ; ne pas se sentir menacé, dans son existence, sa sécurité, ses habitudes, son identité ; se sentir compris et soutenu dans les moments de ras-le-bol, de fatigue, d'échec ; savoir qu'on vous fait confiance, qu'on vous imagine capable et désireux d'y arriver ; croire que quelqu'un attache de la valeur à ce que vous faites ou apprenez ; mieux encore, sentir que*

*quelqu'un vous aime... ».* Apprendre mobilise donc des aspects fondamentaux quant à la personne et à la culture, comme l'image de soi, le fantasme, la confiance, la créativité, l'angoisse, le désir, l'identité... Les problèmes d'apprentissage ne sont pas d'ordre purement cognitif, mais aussi **relationnel** : les attitudes, les manières d'être au monde interpellent l'enseignant en tant que personne, dans ses valeurs, ses habitudes, ses désirs et ses peurs, ses égoïsmes et ses enthousiasmes...

**CONTRAT PEDAGOGIQUE et CONTRAT DIDACTIQUE** : le concept de **contrat pédagogique** (J. FILLOUX) règle le rapport pédagogique dissymétrique entre l'enseignant qui sait et doit faire apprendre, et l'élève qui apprend. Il renvoie à « *l'ensemble des règles qui fondent la loi régissant les rapports dans le champ pédagogique et situant du même coup le maître dans son rôle d'enseignant et l'élève dans son rôle d'enseigné* » (J. COLOMB, 1993 : 40).

Le concept de **contrat didactique** (G. BROUSSEAU) correspond à l'ensemble des comportements spécifiques attendus par le maître de la part de l'élève et réciproquement. Il « *apparaît comme ce qui, dans le contrat pédagogique, caractérise la part prise effectivement par le contenu de savoir qui est l'enjeu d'apprentissage dans la situation didactique* » (J. COLOMB, 1993 : 41).

P. PERRENOUD (1996) résume le **contrat pédagogique** —écouter, participer, respecter ses interlocuteurs— et le distingue du **contrat didactique** —expliquer son raisonnement, reconnaître ses erreurs, dire ses doutes.

Lorsque nous parlons dans ce travail de « **régulation** », nous parlons du rappel de ces règles, explicites ou implicites dans les pratiques, et renvoyons au contrat pédagogique tel qu'il est ici défini.

**DESTABILISATION et CULPABILITE** : le sentiment de **culpabilité** chez une personne résulte d'une « *transgression des formes d'action ajustées à son image* » La **déstabilisation** de son image de soi, son « dérèglement », est provoquée par l'excès de l'influence extérieure d'un objet-sujet. La personne tente alors un redressement de cette image « *dans une coloration de regret ou remords* » (sursaut affectif). C'est la gêne ou la honte ressentie qui la poussera à se ressaisir, pour réinstaurer son image habituelle. Il y a alors fermeture aux « *incitations extérieures* », pour se retrouver en accord avec l'image de soi-même. « *Le sentiment de culpabilité apparaît dans sa phase immédiate comme un embarras, une 'impuissance', de l'individu ; et cet embarras, dans la phase corrective agit pour déconnecter l'individu des influences extérieures, pour rendre celles-ci floues et inconsistantes, avec exactitude ou 'mauvaise conscience' voire 'mauvaise foi'* » A. DE PERETTI (1981 : 32-33).

#### **DEMARCHES DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL :**

Il peut s'agir de psychothérapies de groupe (ou individuelle) comme l'analyse transactionnelle ou de « nouvelles thérapies » visant un mieux-être, un développement personnel, une « unification de l'être », par un travail sur le corps (bioénergie), l'acceptation de ce que nous sommes réellement dans l'instant (gestalt-thérapie) ou une éducation émotionnelle, un entraînement à une communication plus authentique (groupes de rencontre).

La philosophie sous-jacente est de permettre aux individus de se réapproprier leur corps, leurs sens, et par là leur identité personnelle et leur capacité de communication avec les autres (D. ANZIEU et J-Y. MARTIN, 1990).

Plus couramment, il peut aussi s'agir de groupes de parole, ou de cours de yoga... ou toute

autre activité qui vise le développement du potentiel humain.

### **EDUCATION, ENSEIGNEMENT, TRANSMISSION :**

Tout d'abord, le terme **d'éducation**, qui vient du latin « educare » —mais que d'aucuns rapprochent de « ex/ducere »— connaît de nombreuses définitions. Nous nous limiterons à trois.

Celle de E. DURKHEIM (*Education et sociologie*, PUF, 1973) désigne l'action exercée sur l'enfant de l'extérieur par la société (parents et maîtres) de façon à développer chez lui « un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ». L'éducation pour E. DURKHEIM est la matière de la **pédagogie** (définie comme « la réflexion appliquée le plus méthodiquement aux choses de l'éducation en vue d'en régler le développement » —mais nous ne le suivrons pas dans cette voie qui rappelle le « schéma fins-moyens » évoqué par F. IMBERT, 1994), les pratiques éducatives étant l'objet des Sciences de l'éducation.

En psychologie, l'éducation est « l'ensemble des moyens qu'une société assure à ses membres pour les socialiser, c'est-à-dire faire partager, surtout aux jeunes, les valeurs qu'elle privilégie, sa culture, en même temps que transmettre les connaissances nécessaires à l'épanouissement de leur personnalité (cf Déclaration Universelle des Droits de l'homme, Nations Unies, 1948). Cette tâche est généralement, dans des proportions variables, partagée entre la famille et l'école ». Tâche différemment finalisée, comme l'a montré L. NOT (1988) dans *Les pédagogies de la connaissance*.

Pour d'autres auteurs qui rapprochent métaphoriquement **éducation** de « ex/ducere » (sortir de), éduquer c'est conduire hors de soi (B. CYRULNIC), ou encore sortir d'un état pour accéder à un niveau majorant de signification et d'explication du monde qui l'entoure<sup>1</sup> (J. FERRASSE).

Pour J. ARDOINO (2000), l'éducation (educare) est toujours « métissage » et vise d'une part « le développement de la personne, la constitution du sujet, son autorisation (capacité conquise de devenir co-auteur de soi) mais, d'autre part, elle poursuit les objectifs qui lui sont encore assignés, au titre de la fonction sociale qu'elle exerce, à savoir : l'adaptation à l'existant, l'initiation et la soumission aux règles comme à la méthode, pour l'entrée dans la société ». Elle ajoute au « savoir » et « savoir-faire » (information privilégiant la fidélité à la transmission d'un contenu) le développement de « savoir-être » (communication et donc altération, voire trahison).

C'est à cette dernière définition que nous nous référerons sans toutefois pousser le sens d'altération jusqu'à la trahison, comme nous le précisons dans le texte.

L'**enseignement**, terme issu du latin « in / signare », « marquer d'un signe », désigne la « transmission de connaissances théoriques, pratiques et culturelles en liaison étroite avec le type de culture d'une société ». Il s'agit donc des moyens que la société se donne pour éduquer les individus qui la composent en leur transmettant les connaissances susceptibles de les « marquer du signe » culturel relevant d'une société donnée.

Mais ces moyens ne sont pas précisés, sinon par le terme équivoque de « transmission ».

Le mot **transmission** (Pluridictionnaire Larousse) n'est pas défini dans le champ éducatif, il renvoie simplement au sens du verbe transmettre « faire passer ce qu'on a reçu ».

Dans le domaine éducatif, la transmission concerne donc les valeurs sociales, la culture, les connaissances, qui sont à « faire passer » aux individus de façon à les « socialiser ».

---

<sup>1</sup> Pour « entrer dans une forme », c'est-à-dire appliquer ses connaissances dans un cadre socialement et culturellement préconstruit : former et éduquer sont ainsi en relation dialectique.

Car **l'enseignement**, c'est aussi « *un système d'action, une organisation qui transforme les personnes, leurs compétences, mais aussi leurs attitudes, leurs représentations, leurs goûts. C'est un système qui prétend instruire, exercer une influence* » (P. PERRENOUD, 1995 : 22). « *Entre l'épanouissement de l'individu et son intégration à la société, entre le souci d'égalité et le respect des différences, entre les intérêts de l'enseignant et ceux de l'enseigné, entre le projet personnel du professeur et sa fidélité au mandat reçu, il existe une tension indépassable* » (P. PERRENOUD, 1996 : 17). Pour l'auteur, « *enseigner, c'est faire face à la complexité* ».

C'est en ce sens que nous utiliserons le terme d'enseignement.

#### **ELEVE et APPRENANT :**

L'**élève** désigne (Pluridictionnaire Larousse) à la fois l'individu « *qui reçoit les leçons d'un maître, qui fréquente un établissement d'enseignement* » et celui « *qui a été formé par l'exemple, par les conseils de quelqu'un (synonyme: disciple)* ». On retrouve le sens originel du terme dans *La pratique du Ratio studiorum pour les collèges* (F-X. Passard, 1896 : 26, NS), où la « déclinaison » du mot éclaire son sens. Il s'agit du petit enfant :

« *Il faut ouvrir son âme neuve aux idées grandes et généreuses, en un mot, l'élever. Oui, élever l'âme de l'enfant, élever son esprit, c'est-à-dire élever ses sentiments et ses pensées, élever son caractère, affermir sa volonté dans le bien, tel est le but de l'éducation, qui ne comprend pas seulement l'instruction, mais la formation de l'homme tout entier* ».

L'**apprenant** est un mot utilisé par les Québécois (M. POSTIC, 1990). Le terme, utilisé par les didacticiens, met l'accent sur l'activité du sujet, ce que marque bien le participe présent.

Toutefois il nous semble aussi réducteur et le sujet en question ici est un sujet épistémique. Or il se passe bien autre chose, dans le processus d'apprentissage, que la pure activité cognitive, et ce travail utilisera plutôt le terme d'élève, car même s'il renvoie originellement à une conception de l'enseignement relevant de l'hétéro-structuration de la connaissance (L. NOT, 1988), il reste porteur de finalités éducatives et de l'affectivité de la relation pédagogique, dont il peut être conçu comme sujet-objet.

#### **ENSEIGNANT, MAITRE et PROFESSEUR :**

L'**enseignant** désigne simplement un « *membre du corps enseignant* » (Pluridictionnaire Larousse). L'apparition du terme comme substantif date des années soixante —il était auparavant employé comme adjectif<sup>2</sup>— et témoigne de l'évolution de la profession et de ses enjeux. « *Avec la scolarité de masse, instituteurs sont devenus, professeurs, universitaires sont devenus, qu'ils le veuillent ou non, à la fois pour eux-mêmes et pour les autres, des enseignants* » (M. HIRSCHHORN, 1993 : 21). En effet, face à la scolarisation de masse des années soixante, qui rend plus difficile la transmission des savoirs, le terme « enseignant » admet que, plus que les savoirs, ce sont surtout les savoir-faire pédagogiques qui fondent la compétence professionnelle.

Terme aujourd'hui générique donc, qui laisse un certain jeu à l'individu, tout en maintenant sa mission de transmettre des connaissances.

**Le maître**, du latin « magister », est « *la personne qui enseigne, qui éduque. Le même mot*

---

<sup>2</sup> Ce sont les Compagnons de l'Université nouvelle —militant depuis 1918 pour l'unification de l'institution scolaire et la transformation des ordres séparés (écoles des notables et écoles du peuple) en simples degrés— qui utilisent les premiers le terme (d'ailleurs entre guillemets), tout en lui préférant celui de « maître » pour désigner ceux de la future école unique. Pour les autres membres du corps enseignant la reconnaissance des hiérarchies universitaires était la norme, y compris dans le syndicalisme enseignant.



*est utilisé pour désigner quelqu'un qui exerce un pouvoir, une autorité sur d'autres»* (Pluridictionnaire Larousse).

Le maître remplit donc une fonction sociale auprès d'individus —dont il a à développer les capacités dans un cadre fixé par la société—, et dispose à cet égard des moyens constitués par l'enseignement (transmission de connaissances) ; il est investi à cette fin d'un pouvoir qui lui confère une autorité auprès de ses élèves.

Toutefois M. HIRSCHHORN (1993), précise que si le terme est employé comme synonyme d'enseignant dans les discours officiels de l'après-guerre, il ne renvoie pas à une activité professionnelle spécifique, sauf s'il reçoit un complément (maître d'école, maître de musique...), et a en premier désigné les instituteurs. On l'emploie surtout pour parler de la « relation maître-élève » ou de la « formation des maîtres ».

**Le professeur** « fait de l'enseignement sa profession, au sens d'un métier 'vocationnel' et non pas mercantile. Il y engage ses convictions, au sens de 'profession de foi'. Il y exerce un ministère de 'profération' qui lui interdit de dire n'importe quoi n'importe comment » (D. HAMELINE, 1993 : 332). Il s'applique aux enseignants du collège à l'université mais non aux instituteurs, et désigne plus communément, selon le dictionnaire, un professionnel qui enseigne une discipline, un art ou une technique.

Dans cette recherche auprès du corps enseignant du collège, nous emploierons indifféremment les termes « enseignant » et « professeur », au sens de « membre du corps enseignant, exerçant en collège ».

### **INDIVIDUALISATION :**

Selon L. LEGRAND (1993), l'individualisation fait partie de la différenciation pédagogique, et se préoccupe de « formation ». Elle peut être plus ou moins poussée, allant d'une plus grande présence auprès de l'élève au travail sur fiche ou à l'ordinateur qui place l'élève seul devant un travail préparé par le professeur (généralement sous forme de questions dont les réponses nécessitent l'utilisation d'une documentation). L'individualisation peut aussi consister en un travail en très petit groupe.

D'autre part, le travail sollicité de l'élève demande plus ou moins d'autonomie : depuis l'enseignement programmé —où l'autonomie est souvent très restreinte—, jusqu'à la réalisation d'un travail où la recherche documentaire occupe une place importante. Dans ce dernier cas, le travail s'effectue plutôt au sein d'une équipe et requiert une pédagogie du projet (P. MEIRIEU, 1987). « On pourra constater qu'un tel travail individualisé correspond à la fois au souci d'atteindre un objectif **d'enseignement** : l'autonomie de l'élève, et à celui d'adapter l'enseignement aux besoins individuels » (L. LEGRAND, 1993 : 139, NS).

Nous avons utilisé ici le terme, associé à celui de « travail autonome » ou de « travail indépendant », dans le sens d'une situation de travail préparée par l'enseignant, et se déroulant de façon autonome (que ce soit en très petits groupes ou individuellement, que celui-ci passe ou non pour aider les élèves dans leur travail).

### **INTERACTION PEDAGOGIQUE :**

M. ALTET (1994 : 126), dans sa note de synthèse sur les interactions en classe, définit le concept d'interaction pédagogique :

*« le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe ».*

L'auteur précise que l'interaction est pédagogique puisqu'elle est partie intégrante de l'intervention pédagogique de l'enseignant et s'étend à « ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action

*interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action*», à partir des réactions des élèves.

### **PEDAGOGIE DIFFERENCIEE et DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE :**

Le postulat de la pédagogie différenciée :

« *La pédagogie différenciée postule que si l'on administre à chacun l'enseignement dont il a besoin, il parviendra au succès. Elle s'oppose à la conception traditionnelle fataliste selon laquelle certains élèves sont doués et aptes à recevoir un enseignement alors que pour d'autres l'aptitude manque et on ne peut rien faire* » (I. WEIS, 1989).

Une définition de la pédagogie différenciée est donnée par H. PRZESMYCKI (1991 : 11) :

« *La pédagogie différenciée est une **pédagogie des processus**: elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire* ».

L'expression « pédagogie différenciée » (ou « différenciation pédagogique ») a été introduite par L. LEGRAND dans les années 70, mais « *il est clair que la notion, sous des formes diverses, est bien antérieure, et qu'elle remonte à des préoccupations ancestrales d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves* » (L. LEGRAND, 1994)<sup>3</sup>. Mais cette différenciation était institutionnelle.

La définition que donne L. LEGRAND de cette pédagogie permet de mieux en comprendre le principe et la mise en œuvre. Il rappelle que les scientifiques ont considéré la pédagogie différenciée comme une variante de la **pédagogie de maîtrise** dont l'essentiel porte sur l'évaluation formative<sup>4</sup> et sur les objectifs pédagogiques visés.

Ces objectifs concernent non les contenus des programmes, mais la façon dont les élèves peuvent les maîtriser. Que ce soit pour le choix des objectifs (accès aux concepts et aux lois), celui des processus (déductifs, inductifs, ou même intuitifs), des situations (autonomie, « guidance », qualité relationnelle), « *le propre d'une différenciation de la pédagogie est donc d'utiliser ces différentes situations en fonction du public traité et non plus en fonction de l'expression spontanée* » du maître<sup>5</sup>. Et L. LEGRAND de conclure que « *dans un enseignement collectif, une telle individualisation est impossible. C'est pourquoi on peut se rallier volontiers à la proposition d'André de Peretti : le style personnel doit faire place à une **pédagogie variée**, utilisant toutes les ressources des types d'apprentissage* ».

Ainsi, d'une conception stricte de la pédagogie différenciée, on passe à l'idée d'une pédagogie variée, différenciation pédagogique au sein même de la classe.

P. PERRENOUD (1995 : 119) propose une définition nuancée et consensuelle de la pédagogie différenciée (dans un chapitre intitulé... « différenciation de l'enseignement ») : « *On peut appeler pédagogie différenciée tout dispositif permettant (une) 'gestion' individualisée des apprentissages. De la pédagogie de maîtrise proposée initialement par Bloom (1976) aux pédagogies différenciées d'inspiration plus interactionniste et constructiviste, il y a continuité dans le principe d'une régulation, même si les dispositifs, les théories de référence et les instruments divergent* ». Car la pédagogie différenciée ne se limite pas à une **individualisation**, qu'elle conseille cependant dans certains domaines, elle inclut aussi : l'importance du sens, de la motivation et de la

<sup>3</sup> Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris Nathan, 1994. Pédagogie différenciée, article de L. LEGRAND. (Différenciation institutionnelle non exposée ici).

<sup>4</sup> Evaluation formative : instrument de formation qui apporte les éléments utiles à la régulation des activités d'apprentissage. Cette démarche permet la progression dans les apprentissages par le biais d'activités de remédiation.

<sup>5</sup> « *La pédagogie pratiquée par les professeurs est, de façon spontanée, liée à l'institution par tradition, et à leur personnalité chez les innovateurs.* » (op. cit.).

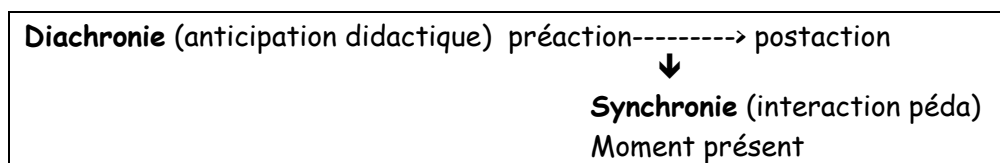
diversité pour le choix des activités et situations d'apprentissage, des médiations (enseignement mutuel, coopération), le respect des différences et la construction de relations interpersonnelles positives (P. PERRENOUD, 1995). On le voit, elle englobe l'ensemble du processus enseignement-apprentissage sans oublier la dimension éducative.

Et c'est P. MEIRIEU (1990 : 126-127) qui met en garde contre les dangers d'une conception de la différenciation pédagogique comme « *mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale. Un tel système (...) représenterait un véritable enfer pédagogique. Il ouvrirait des perspectives à caractère totalitaire* ». L'auteur précise que la pédagogie différenciée est « *une dynamique jamais achevée* » —et non « *une systématique* ». Il convient donc de choisir des points d'appui —comme l'objectif, l'outil, la situation..., sans jamais confondre les moyens et les objectifs— pour entrer dans le système d'apprentissage<sup>6</sup>, et d'« *en faire des leviers pour une action toujours plus rigoureuse et plus libre à la fois* ».

### PLANIFICATION :

« *organisation cognitive relative à l'activité de préparation des leçons* », la planification est une activité centrale de l'enseignant(e), inhérente à sa fonction, et se déroule spontanément, mentalement. Elle comporte des phases **préactive** et **postactive**, distinctes de la phase **interactive** de l'enseignement. « *L'action inclut les pensées et décisions interactives. La planification du cours (préaction) est refondue entre deux leçons en fonction des leçons qui précèdent (régulation postactive)* ».

double fonction, didactique et pédagogique, (figure 2 p 72) :



A l'intersection du cognitif et du pratique, la planification des connaissances et de leur application contextuelle est l'objet de deux approches : **cognitive** (planification = pensée au futur et projet), et **phénoménologique** ou **ethnographique** (planification = « *ce que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient leurs cours* ») où l'enseignant devient collaborateur de recherche (p 76).

### PROFESSEUR PRINCIPAL :

Les tâches du professeur principal concernent la synthèse des différentes évaluations des élèves effectuées par les professeurs de la classe qu'il a en charge, la coordination de l'équipe et le suivi des élèves (Circulaire n° 93-087 du 21 janvier 1993).

Plus loin la même circulaire précise la façon dont il est choisi : « *Les professeurs principaux sont choisis par le chef d'établissement indépendamment de la discipline qu'ils enseignent, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail d'équipe, au dialogue, notamment avec les milieux économiques* ».

<sup>6</sup> L'apprentissage se présentant comme un système, l'enseignant peut y entrer par l'angle qui lui semble le plus pertinent, avec un dispositif (toujours approximatif en ce sens qu'il ne prend jamais en compte tous les paramètres), et la certitude que dans un système, une fois le lien créé tout interagit. La technique du croisement des moyens —qui s'appuient sur les ressources des apprenants— et des objectifs —qui sont définis en fonction de leurs manques— constitue pour l'auteur « *le nœud essentiel de l'activité pédagogique* ».

Signalons que les enseignants précisent sur la fiche de vœux de fin d'année, en usage dans la plupart des établissements, s'ils veulent assumer pour l'année les fonctions de professeur principal. Mais même si le chef d'établissement s'appuie sur le volontariat, la décision finale lui appartient en propre. Et même s'il choisit des professeurs qui viennent d'arriver sur le collège (par exemple en cas de nombre insuffisant de professeurs volontaires dans les petits établissements où l'équipe tourne beaucoup), on peut penser que sa préférence ira, dans toute la mesure du possible, aux professeurs qui lui paraissent le plus correspondre au profil brossé par les Textes Officiels.

### VALEURS :

Nous avons utilisé le terme dans son acception philosophique et politique, et non économique, au sens que lui donnent J. ARDOINO et G BERGER (1989), de « valeurs morales, esthétiques, philosophiques, politiques, existentielles ». c'est aussi dans ce sens qu'il a pu être employé dans les textes officiels de l'Education Nationale, par exemple la « *déclaration de Monsieur Alain SAVARY sur les collèges* » (1/2/1983 : 4, NS) : « *Le collège ne doit pas seulement transmettre des savoirs, il doit aussi proposer des valeurs. Au-delà de l'enseignement il y a un devoir d'éducation* ».

### ZONES D'EDUCATION PRIORITAIRES (ZEP) et ZONES SENSIBLES :

Lors des Assises nationales des ZEP (Rouen, 4 et 5 juin 1998), la Ministre déléguée chargée de l'enseignement, Ségolène ROYAL, rappelait le rôle de l'école « *dans les lieux où se concentrent les difficultés économiques, sociales et culturelles* ». Evoquant « *la paupérisation de certains quartiers, l'aggravation du chômage et la violence qui règne autour de certains établissements* », la Ministre précisait que dans les ZEP, « *tout est toujours à recommencer* » (*Relance de l'éducation prioritaire* : 11).

Encore s'agit-il là plus des ZEP urbaines que des ZEP rurales, où les problèmes sont peut-être encore différents.

S'agissant de la politique menée dans les ZEP depuis 1981, la circulaire n° 93-157 du 16 mars 1993 évoque « *la concentration d'enfants et d'adolescents de milieux culturellement, économiquement et socialement défavorisés dans des secteurs géographiques gravement touchés par la pauvreté et le chômage (qui) justifiait des mesures exceptionnelles dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales* ».

Toujours selon la circulaire, cette ambition difficile à réaliser dans les quartiers très défavorisés, nécessite que des collèges et lycées « **sensibles** » soient identifiés, « *qu'ils figurent ou non dans les ZEP* », de façon que des mesures puissent être prises.

Ainsi les zones sensibles, plus difficiles encore que les ZEP dont elles ne font pas nécessairement partie, bénéficient de moyens supplémentaires<sup>7</sup> destinés à « *réduire les tensions existant dans l'établissement et (à) améliorer les conditions de l'enseignement* ».

Le décret n°95-313 du 21 mars 1995 désigne les zones sensibles par les termes suivants : « *quartier urbain où se posent des problèmes sociaux et de sécurité particulièrement difficiles* ».

---

<sup>7</sup> Il s'agit de conditions de travail et de service des enseignants aménagées pour se consacrer à des tâches spécifiques, de la désignation de deux professeurs principaux pour assurer le suivi des élèves, d'une présence d'adultes plus importante, et de la stabilisation des « *enseignants volontaires et motivés de manière à créer un véritable esprit d'équipe et à inscrire les objectifs fixés par le projet d'établissement dans la continuité* ».

## INDEX DES AUTEURS

- ABRAHAM, A., 88  
ABRIC, J-C, 60, 61, 62, 127  
AEBISCHER, V , OBERLE, D., 77  
ALTET, M., 22, 23, 27, 28, 32, 95, 111, 112,  
155, 175, 210  
AMADE-ESCOT, C., 44  
ANDERSON, L-W., 95, 143  
ANZIEU, D., MARTIN, J-Y., 275  
ARDOINO, J., 6, 7, 18, 21, 27, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 34, 36, 37, 57, 63, 64, 65, 76,  
78, 79, 87, 92, 95, 104, 111, 223, 239, 241,  
245, 259, 276, 281  
ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M-  
C., ROUSSEL, M-C., 26  
BAILLAT, G., 27  
BAILLAUQUES, S., 24, 260  
BALDWIN, J-M., 69  
BALES, R-F., 104, 107  
BARBIER, R., 36, 63  
BARDIN, L., 109  
BARUS-MICHEL, J., 58, 82, 86, 101, 148  
BATAILLE, M., 21, 27, 33, 35, 37, 46, 61,  
63, 64, 65, 66, 67, 78, 82, 85, 86, 92, 100,  
101, 109, 110, 114, 124, 131, 148, 213, 217,  
218, 253, 259  
BEAUFILS, 134  
BEAUVOIS, J-L., 64, 83, 84  
BERBAUM, J., 155, 274  
BERGER, G., 6, 33, 36, 37, 57, 95, 104  
BERTHIER, P., 45, 96, 97, 98, 99, 217, 219  
BEST, F., 27  
BLANCHARD-LAVILLE, C., OBERTELLI, P.,  
274  
BLIN, J-F., 77, 85, 87, 124, 151  
BOURDIEU, P., 20, 127  
BOURDONCLE, R., 22, 23, 24, 50  
BOUYSSIERES, P., 146  
BOWER et GILLIGAN, 143  
BRESSOUX, P., 6, 8,  
BROUSSEAU, G., 275  
BRU, M., 6, 7, 20, 21, 26, 27, 28, 29, 47, 67,  
82, 92, 104, 110, 177, 254, 257, 259  
BUISSON, F., 14  
BURNS, R-B., 95  
CAILLE, A., 78  
CAMILLERI, C., 74, 75  
CASTORIADIS, C., 34  
CHARLOT, B., 13, 14, 15, 16, 17, 274  
CHEVENEMENT, J-P., 17  
CLARK, et PETERSON, 103  
CLEMENCE, A., 60, 61  
CLEMENCE, A. et DOISE, W., 60, 126  
CODOL, 59  
COMBS et SNYGG, 143  
COLOMB, J.,  
COULON, A., 96, 97, 102  
COOLEY, D-H., 69  
COSNIER, J., 41  
COSTALAT-FOUNEAU, A-M., 42, 69, 77,  
80, 251  
CROZIER, M., 49  
CURIE, J., 85, 87  
CYRULNIC, B., 36, 276  
DABENE, L., 27  
DAMASIO, A., 41, 42, 80, 223  
DE BONIS, M., 41  
DE CERTEAU, M., 49  
DELHOMME, P., MEYER, T., 136  
DE LANDSHEERE, G., 44  
DE PERETTI, A., 76, 78, 275  
DESCHAMPS, J-C., 83, 84  
DE SINGLY, F., 130, 140  
DE TERSSAC, 46  
DILTHEY, 35  
DOISE, W., 60, 61, 64, 66, 68, 77, 89, 259  
DORTIER, J-F., 68, 70, 72, 78, 79  
DUBAR, C., 87  
DUBET, F., 70, 77, 79, 92  
DUBOIS, N., 83  
DURKHEIM, E., 59, 276  
DURU-BELLAT, M., MINGAT, A., 6, 20  
ERIKSON, E., 72, 73, 79  
ERNST, B., RADICA, K., 20  
FERRASSE, J., 276  
FERREOL, G., DEUBEL, P., 104  
FILLOUX, J., 275

- FISCHER, G-N., 57  
FLANAGAN, J-C., 44, 96  
FLAMENT, C., 61  
FORGAS, J-P., 42  
FORQUIN, J-C., 96  
FREUD, S., 72, 79, 98  
FRIEDLANDER, 147,  
GARFINKEL, H., 102  
GERMINET, R., 50  
GILLY, M., 57  
GOFFMAN, E., 70  
GRAWICTZ, M., 96, 274  
HAMELINE, D., 278  
HASSENFORDER, J., 102  
HEIDER, F., 83  
HENRIQUEZ, S., 18, 244, 256  
HESS, R., 96  
HIRSCHHORN, M., 15, 19, 23, 24, 25, 224,  
225, 235, 244, 256, 277, 278  
HOUSSAYE, J., 28, 30, 155, 188  
HUBERMAN, M., 47, 86, 88, 92, 106, 122,  
141, 147, 168, 241, 254  
IMBERT, F., 34, 36, 223, 276  
JACQUET-MIAS, C., 86, 88, 138, 251  
JAMES, W., 69  
JODELET, D., 59, 60, 61, 90  
JONES, E., 83  
JONES, E et DAVIS, K., 83  
Joule, L., 64  
JUBIN, P., 31, 168  
KELLEY, H-H., 83  
KILHSTROM, 143  
KILHSTROM et CANTOR, 143  
KHON, R-C., 33, 100, 105  
LACROUX, F., 124  
LAHIRE, B., 70, 78, 79, 81, 82, 89, 92  
LANDY, F., 78  
LANGOÛET, G., 17, 19, 20  
LAPASSADE, G., 104  
LAPLANTINE, F., 78  
L'ECUYER, R., 68, 71, 78, 79, 124, 144  
LEGRAND, L., 278, 279  
LEINARD, 48  
LEMERT, 98  
LEVI-STRAUSS, C., 104, 125  
LEWIN, K., 66, 259  
LIKERT, 154, 155  
LIPIANSKY, E-M., 68, 70, 72, 73, 74, 75,  
79  
LOBROT, M., 41  
LORENZI-CIOLDI, F., 60, 61, 68, 77  
LOURAU, R., 33  
MAC GILLIS, D., 83  
MAISONNEUVE, J., 58, 77  
MALEWSKA-PEYRE, H., 75  
MALRIEU, P., 42, 73  
MANNING, 147  
MARC, E., 107  
MARKUS, H-R., 77  
MARTINOT, D., 68, 69, 143  
MEAD, G-H., 69, 71, 79, 82  
MEASOR, L., 219  
MEIRIEU, P., 7, 31, 32, 33, 34, 48, 102, 111,  
259, 260, 278, 280  
MIALARET, G., 27, 29, 32, 103, 111  
MITTROFF, 147  
MOLINER, P., 90, 124  
MOLL, J., 31  
MONTEIL, P., 64  
MONTEIL, J-M., 66, 67, 68, 69, 81, 82, 92  
MORIN, E., 36, 49, 79, 92, 260  
MOSCOVICI, S., 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66,  
219, 229, 239  
NOT, L., 276, 277  
OBIN, J-P., 87  
OEUVRARD, F., 15  
OYSERMAN et MARKUS, 136  
PAGES, M., 101  
PASSARD, F-X., 277  
PERRENOUD, P., 7, 19, 21, 22, 29, 30, 32, 34,  
45, 46, 47, 48, 49, 50, 111, 122, 124, 125,  
192, 251, 252, 254, 256, 259, 260, 274,  
275, 277, 279, 280  
PFEFFER et SALANCIK, 147  
PIAGET, J., 41  
PIASER, A., 85, 135  
PLAISANCE, E., 20  
POLLARD, A., 99  
POSTIC, M., 34, 44, 95, 103, 104, 277  
POURTOIS, J-P., et DESMET, H., 101, 104,  
127, 128, 137, 140  
PRZESMYCKI, 279  
PROST, A., 14, 15, 16, 35  
QUIVY, R., et VAN CAMPENHOUDT, L.,  
101, 102, 130  
RODRIGUEZ-TOME, H., 73  
ROGERS, 97, 100  
REINERT, M., 109, 138  
ROSS, L., 249  
ROTTER, J-B., 84  
ROUQUETTE, M-L., 62, 63, 65, 84, 86, 87,  
89, 138, 149, 150, 232  
ROUSSEAU, J-J., 18  
ROYAL, S., 281

SAINSAULIEU, R., 87  
SAISI, L., 18  
SATO, L., 125  
SAVARY, A., 281  
SCHÜTZ, A., 97  
SERRES, M., 18, 104  
SCHLANGER, J., 209  
SIKES., P., 219  
SIMON, V-M., 41  
SUPER, D., 71  
TAJFEL, H., 77  
TAP, P., 68, 73, 74, 75, 76, 79, 92, 140, 212,  
252, 253  
THOM R., 36  
TOCHON, F-V., 8, 47, 48, 112, 113, 117, 125,  
175  
TRANCART, D., 20  
TURNER, J-C., 77  
VIGNAUX, G., 62, 219, 229, 239  
WEIS, 279  
WANDERLEY CODO, JOSE JACKSON  
COELHO SAMPAIO, 125  
WEBER, M., 24, 35, 256  
WEINER, B., 84  
WOODS, P., 45, 48, 69, 92, 97, 98, 99, 125,  
217, 219, 241  
YINGER, R., 47  
ZAVALLONI, M., 80, 81  
ZAVALLONI, M., LOUIS-GUERIN, C., 69,  
80, 81, 144  
ZAY, J., 14  
ZAZZO, R., 41, 73  
ZILLER, 143  
ZIMMERMAN, B., 124