

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Second Degré	Master 2 MEEF Economie-Gestion Marketing
Site de formation :	Toulouse, St-Agne

MEMOIRE

TITRE :

Comprendre la perception de la pratique des professeurs stagiaires et son impact sur leur réflexivité

Auteur :
DAHBI Adil

Directeur de mémoire
Julien CORDELOIS – Professeur agrégé d'EPS, CAPPEI, CAFFA, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées
Membres du jury de soutenance :
- Julien CORDELOIS – Professeur agrégé d'EPS, CAPPEI, CAFFA, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées
- Nathalie MAUMON – Maître de conférences, Responsable pédagogique Masters (M1&M2) MEEF Economie-Gestion, Parcours Commerce-Vente, Parcours Comptabilité-Finance, Parcours Marketing, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées
Pas de soutenance

MASTER METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Second Degré	Master 2 MEEF Economie-Gestion Marketing
Site de formation :	Toulouse, St-Agne

MEMOIRE

Problématique :

Comment les représentations des professeurs stagiaires sur le métier impactent-elles leur perception de la pratique ainsi que leur réflexivité ?

Auteur :
DAHBI Adil

Directeur de mémoire :

Julien CORDELOIS – Professeur agrégé d'EPS, CAPPEI, CAFFA, INSPE
Toulouse Occitanie-Pyrénées

Membres du jury de soutenance :

- Julien CORDELOIS – Professeur agrégé d'EPS, CAPPEI, CAFFA, INSPE
Toulouse Occitanie-Pyrénées
- Nathalie MAUMON – Maître de conférences, Responsable pédagogique Masters (M1&M2) MEEF Economie-Gestion, Parcours Commerce-Vente, Parcours Comptabilité-Finance, Parcours Marketing, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées

Pas de soutenance

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et leur soutien durant la réalisation de ce mémoire de recherche.

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Julien CORDELOIS, Professeur agrégé d'EPS, CAPPEI, CAFFA, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées et directeur de mon mémoire. Je le remercie d'avoir accepté d'encadrer ce travail de recherche tout comme je le remercie pour ses précieux conseils, ses remarques constructives et surtout, sa disponibilité dans la réalisation de ce travail.

Je tiens également à remercier Madame Nathalie MAUMON, Maître de conférences et responsable pédagogique Masters (M1&M2) MEEF Economie-Gestion. Au-delà des remerciements liés à sa présence et à sa participation au jury final, je souhaitais la remercier, avant tout, pour la qualité de ses enseignements ainsi que pour ses conseils et sa disponibilité lors de la réalisation de mon travail, tout en sachant qu'elle n'était pas ma directrice de mémoire.

Je souhaite également remercier l'ensemble des professeurs, mes collègues, qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire et, plus particulièrement, ceux qui ont été volontaires pour participer aux entretiens et qui m'ont accordé du temps, malgré le contexte difficile de confinement.

Enfin, je tiens à remercier l'ensemble des professeurs de l'INSPE de Toulouse Saint-Agne pour la qualité de leurs enseignements ainsi que l'ensemble du personnel pour ces merveilleuses années passées avec eux. Avec une pensée particulière pour Madame DENISE MAURY COURTINE, anciennement responsable du Masters MEEF Economie-Gestion parcours Marketing et Commerce-Vente, qui a pris sa retraite cette année et à qui je souhaite une très bonne continuation !

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION GENERALE.....	3
REVUE DE LA LITTERATURE.....	8
1. L'importance de la réflexivité dans la pratique d'enseignement.....	8
2. La pratique : une notion « complexe ».....	21
PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	33
1. Introduction	33
2. Pourquoi s'intéresser à la perception de la pratique par les professeurs stagiaires	33
3. Explication des choix du protocole de recherche	35
ANALYSE DES RESULTATS	41
1. Présentation des résultats.....	41
2. Conclusion des résultats et apports du mémoire.....	66
3. Recommandations.....	73
ANALYSE REFLEXIVE.....	75
1. Introduction	75
2. Biais et limites de ce travail.....	76
CONCLUSION	79
BIBLIOGRAPHIE.....	82
ANNEXES	90
TABLE DES MATIERES	94
TABLE DES REFERENCES	98

INTRODUCTION GENERALE

Le référentiel des compétences professionnelles (2013) définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation.

Une des compétences de ce référentiel présente le professeur comme étant un « praticien réflexif » , capable de mettre en place des situations d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves, favorisant l'apprentissage et la socialisation (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013)

De son côté, Schön (1983) caractérisait « l'enseignant compétent » comme étant capable d'apprendre à partir de ses propres expériences vécues, de savoir analyser ses pratiques à travers un retour de la pensée sur elle-même dans le but de prendre conscience de sa manière d'agir et de réagir (Perrenoud 2001).

Ainsi, depuis quelques années maintenant, les instituts de formation d'enseignants se donnent pour mission de former des professionnels réflexifs (Perrenoud et al. 2013). Le but étant de répondre aux attentes du référentiel, notamment, en permettant aux professeurs d'acquérir la compétence 14 qui invite les professeurs à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013).

C'est dans cette optique qu'en Master 2 MEEF économie, gestion, une unité d'enseignement (UE) est dédiée à la formation des enseignants stagiaires à la réflexivité. En ce qui concerne le Master2 MEEF économie gestion à l'INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées il s'agit de l'UE92-102 : « stage en responsabilité et analyse de pratiques ».

Cette UE a pour objectif d'encourager les professeurs à adopter la posture réflexive à travers l'analyse de leurs pratiques. Elle se présente sous la forme de groupe de parole où chaque professeur stagiaire est invité à présenter une ou plusieurs situations qui lui sont arrivées en classe et qui mériteraient, selon lui, d'être analysées.

D'autres dispositifs, en lien avec cette compétence, sont aussi mis en place dans les instituts de formation, tels que les visites des tuteurs de l'INSPE en établissement afin d'observer les stagiaires et de revenir avec eux sur leurs pratiques.

La réflexivité est donc à la base de tous ces dispositifs et semble être indissociable du métier de professeur en lui permettant de se remettre en question, de progresser et ainsi de répondre aux attentes du référentiel au travers la prise en compte de la diversité des élèves et la capacité à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013).

Pourtant, force est de constater que les dispositifs mis en place en lien avec la réflexivité « ne font pas l'unanimité » (Perrenoud et al. 2013) chez les enseignants stagiaires, qui ont du mal à s'inscrire dans ce processus réflexif, plus particulièrement, à adopter la posture réflexive qui consiste à se placer au centre de l'analyse et de parler en « je » (Balas-Chanel 2014). C'est aussi le constat que j'ai pu faire de manière empirique et qui a inspiré ce travail de recherche.

Dans son livre intitulé « former des enseignants réflexifs », Perrenoud (2013) constate même une certaine forme de « résistance » vis-à-vis des dispositifs visant à former les enseignants à la réflexivité. Ce constat-là est à la base de son livre, dans lequel il va d'ailleurs donner quatre hypothèses pour tenter d'expliquer l'existence de ce qu'il nomme être des « obstacles » voire de la « résistance » à la réflexivité.

Ses hypothèses sont les suivantes:

- Des représentations stéréotypées du métier et de la formation.
- Des représentations issues de l'expérience scolaire.
- Des étudiants de plus en plus pragmatiques.
- Le scepticisme affiché d'une partie des formateurs.

De ce fait, plusieurs questions émergent. Certaines relatives à la réflexivité : de quoi s'agit-il ? Quelle place occupe-t-elle dans la vie de l'enseignant ? Pourquoi semble-t-il important de s'y former ? Et d'autres relatives à la posture réflexive : pourquoi paraît-il si important de devoir parler en « je » lorsque l'on veut analyser sa pratique ? Pourquoi les professeurs stagiaires semblent-ils avoir du mal à parler en « je », à parler d'eux, de leurs ressentis, de leurs émotions ? Ce sont ces questions qui sont à la base de ce travail de recherche.

Les réponses à ces questions pourraient nous permettre de comprendre le rôle de cette compétence ainsi que le sens de la présence des dispositifs qui visent à y former durant la formation initiale des enseignants, ce qui est primordial à tout professeur souhaitant s'y engager. Comme le dit Perrenoud (1996), il est nécessaire pour s'impliquer dans une chose

d'en comprendre le sens. Ainsi, le fait que les professeurs ne comprennent pas le sens de ces dispositifs, ou n'aient pas cerné l'importance de cette compétence, pourrait être la cause de ces « obstacles » et, de manière plus générale, de la « résistance » auxquels la réflexivité fait face. En effet, toujours d'après Perrenoud, « les dispositifs orientés vers la réflexivité, aussi bien pensés soient-ils, resteront inefficaces si les étudiants ne les comprennent pas et, surtout, ne s'y engagent pas » (Perrenoud et al. 2013, p11).

En ce qui me concerne, ce sont les cours d'UE 92, où les professeurs stagiaires sont invités à présenter et analyser leurs pratiques professionnelles devant leurs collègues et les formateurs, qui ont inspiré ce travail de recherche. En effet, n'étant pas en poste dans un établissement, mon activité durant ces cours consiste essentiellement à écouter les analyses de mes camarades. C'est ainsi que j'ai pu constater, de manière empirique, qu'ils ne parlaient pas assez, selon moi, de l'influence de leur « personne », au sens de Bandura (Guerrin 2012), sur leur pratique et, par conséquent, avaient du mal à adopter la posture réflexive qui consiste à parler en « je ».

Considérant le métier de professeur comme étant une vocation, il me semble difficile de pouvoir parler de sa pratique sans évoquer son ressenti, ses émotions, ainsi que tous ces facteurs propres à chaque individu qui le poussent à agir et à réagir en classe. En effet, je pense que la part d'humain est trop importante dans ce métier pour que l'on puisse y accorder seulement une importance « marginale » dans son analyse de pratiques. Ainsi je me suis posé la question suivante : « est-ce moi qui considère que les aspects propres à chaque individu (sa personnalité, son ressenti, ses émotions,...), les facteurs personnels internes, pour reprendre les termes de Bandura, ont une forte influence sur la pratique de l'enseignant, ou alors, ont-ils réellement une influence considérable ?

Étant quelqu'un qui accorde beaucoup d'importance au climat social dans l'établissement et à la relation entre les élèves et le professeur, je suppose que le rôle du professeur en tant qu'humain, et sa part d'éducateur dans ce métier, est primordial pour créer un environnement propice à l'enseignement et aux apprentissages. D'ailleurs, il existe actuellement une réelle volonté politique de la part du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse de faire coexister exigence et bienveillance au sein de l'école française (Canope 2020). De plus, mon expérience en tant que bénévole dans une association de soutien scolaire à des jeunes en difficultés m'a permis de constater que le fait que les élèves ressentent de la bienveillance en la personne du professeur facilite la transmission des savoirs et la création d'un

environnement propice aux apprentissages. Ainsi mes quelques expériences dans l'enseignement et, de manière plus générale, dans les relations avec le jeune public me fait supposer que l'impact des « facteurs personnels internes » dans les pratiques humaines est déterminant.

Outre ma subjectivité, ce sont les travaux de Bandura (1980) sur la notion de pratique qui m'ont amené à penser que l'aspect « humain », qui semble inhérent à ce métier, devrait occuper une place importante dans l'analyse de pratiques des professeurs. En effet, en me renseignant sur ce qu'était une « pratique », j'ai trouvé dans l'œuvre d'Albert Bandura une définition qui m'a conforté dans mes représentations du métier de professeur et donc, de l'analyse de pratiques. Pour Bandura (1980), toute pratique humaine se caractérise par 3 dimensions interdépendantes et en perpétuelle interaction : La personne (ou les facteurs personnels internes), le comportement, et l'environnement (Guerrin 2012). Ceci nous montre que les facteurs personnels internes ont bien une influence sur la pratique de l'enseignant.

Outre ces travaux, ceux de Pablo Buznic-Bourgeacq ont aussi montré l'importance des facteurs personnels du professeur dans la transmission des savoirs au travers leur impact dans la « conversion didactique » de l'enseignant (Buznic-Bourgeacq 2005). On retrouve également cette idée dans chez Denis Loizon avec la notion de « déjà-là expérientiel » qui sous-entend l'importance de facteurs propres à chaque individu dans la pratique enseignante. Ce sont eux qui façonnent les conceptions et influencent les intentions didactiques (Loizon 2016).

C'est pourquoi je pense, qu'avant de s'engager dans les dispositifs en lien avec la réflexivité, les professeurs stagiaires doivent, d'une part, avoir cerné l'importance de cette compétence mais également, maîtriser tout ce qui s'y rapporte tel que la notion de pratique. En effet, cette dernière correspond à l'objet même de leurs analyses. Il semblerait donc nécessaire de clarifier son sens afin que les professeurs sachent de quoi il s'agit et puissent, par la suite, l'analyser. Dans le cas où cette notion ne serait pas assimilée par les professeurs, il pourrait y avoir une confusion quant à l'origine des résultats obtenus concernant la qualité de l'analyse réflexive. En l'occurrence, de savoir si ces résultats sont le fruit d'une perception biaisée de la notion de pratique, c'est-à-dire, que c'est cette perception de la notion qui impacterait la réflexivité des enseignants, ou alors, s'ils sont le fruit d'autres freins et obstacles. Ainsi, ne pas percevoir correctement la notion de pratique, en sous-estimant, voire en excluant

l'influence des facteurs personnels internes sur celle-ci pourrait être une explication à cette difficulté rencontrée par les professeurs stagiaires d'adopter la posture réflexive.

En effet, nous pouvons supposer que si le professeur ne perçoit pas correctement la notion de pratique, en négligeant voire en excluant l'influence des facteurs personnels internes, il aura, par conséquent, moins de facilité à cerner la nécessité de devoir parler de lui, de parler en « je », lors de ses analyses de pratiques. De plus, quand bien même il reconnaîtrait l'importance de la réflexivité et souhaiterait s'engager dans ces dispositifs, une perception biaisée de l'objet d'analyse, rendrait moins facile pour lui l'acquisition des compétences inscrites dans le référentiel, celles qui permettent de définir le professeur comme étant un « praticien réflexif ».

En somme, la réflexivité est une compétence centrale du métier de professeur. Face aux obstacles auxquelles elle fait face, il paraît judicieux de s'interroger sur son importance afin de comprendre son rôle et, par conséquent, le sens de la présence des dispositifs qui vise à y former durant la formation initiale des enseignants. Il paraît tout autant judicieux d'éclaircir la notion de pratique qui est l'objet d'analyse et dont une perception biaisée de cette notion, par les professeurs stagiaires, en négligeant l'influence des facteurs personnels internes sur celle-ci, pourrait constituer un premier obstacle à la réflexivité. Obstacle qu'il serait possible d'inclure dans la première hypothèse émise par Perrenoud, et cité plus haut, faisant référence aux « représentations stéréotypées » des professeurs stagiaires sur le métier et la formation.

De ce fait, notre problématique de recherche est la suivante : Comment les représentations des professeurs stagiaires sur le métier impactent-elles leur perception de la pratique ainsi que leur réflexivité ?

REVUE DE LA LITTÉRATURE

1 L'importance de la réflexivité dans la pratique d'enseignement

1.1 Introduction

Depuis la rentrée scolaire 2019 ; et ce, suite à la nouvelle loi d'orientation ; le nouveau référentiel de formation, « Former au métier du professorat et de l'éducation au 21^{ème} siècle », a été mis en place. C'est ainsi que la notion de réflexivité s'est popularisée et propagée au sein des instituts de formation d'enseignants qui se donnent pour mission de former des « professionnels réflexifs » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). De plus, au-delà de la place qu'elle occupe dans la formation des enseignants, elle fait aujourd'hui l'objet de nombreux travaux de recherche. Cependant, il faut savoir que cette notion était déjà présente dans les travaux de Schön en 1983 qui présentait le concept de « praticien réflexif » (Perrenoud 2001), s'inspirant lui-même des travaux de Dewey (1933), plus particulièrement, de son modèle dans lequel l'enseignant parvient à reconstituer des éléments de son expérience vécue, au travers le récit de celle-ci et la justification de ses choix (Tabka et Soudani 2019).

On parlera d'ailleurs davantage, aujourd'hui, de « profession », plutôt que de métier, pour qualifier la pratique de l'enseignant. L'utilisation, de nos jours, de ce terme, reflète la professionnalisation de la pratique d'enseignement et souligne ainsi la nécessité que les enseignants y soient formés. Il ne suffirait donc pas de simplement maîtriser un savoir pour pouvoir l'enseigner (Wentzel 2008).

C'est dans cette optique que des dispositifs de formation à la réflexivité sont mis en place dans les instituts de formations afin d'initier les enseignants à cette compétence. Cependant, comme nous l'avons évoqué, ces dispositifs ne font pas l'unanimité auprès des professeurs stagiaires qui ne semblent pas cerner l'importance d'une démarche réflexive au point où l'on peut percevoir de leur part de la résistance vis-à-vis de ce type de dispositifs (Perrenoud et al. 2013).

Au travers la première partie de ce travail de recherche, je souhaiterais comprendre quel est le rôle de la réflexivité dans cette profession afin de cerner son importance. Montrer son rôle et son importance pour le professeur pourrait permettre de redonner du sens à la réflexivité aux

yeux des enseignants et ainsi, leur permettre de s'inscrire dans les dispositifs visant à développer cette compétence durant la formation initiale.

Par rapport à ma problématique, j'estime qu'il est nécessaire de s'interroger sur l'importance de cette compétence dans la pratique d'enseignement car, si cette compétence s'avérait ne pas être importante pour un enseignant, ceci pourrait expliquer le fait que les professeurs ne s'engagent pas dans les dispositifs qui y sont dédiés. C'est pourquoi nous nous intéresserons à son importance en tant qu'exigence contractuelle, mais aussi et surtout à son rôle dans la vie du professeur.

Pour ma part, redonner du sens à la réflexivité aux yeux des professeurs stagiaires représente un enjeu crucial car, ce serait davantage la perception de son importance par les professeurs stagiaires, au-delà de son importance en soit, qui va les inciter à s'engager dans ce processus. En effet, comme le stipule Perrenoud dans une de ces hypothèses pouvant expliquer les obstacles auxquels la réflexivité fait face (2013), ce sont les représentations de l'individu concernant le métier qui constituent une cause à ces obstacles.

D'autres part, quand bien même cette compétence était perçue comme importante dans le métier par les professeurs stagiaires et que, les dispositifs mis en place feraient l'unanimité, ces derniers ne pourraient porter leurs fruits que si les professeurs aient assimilé l'objet d'analyse, en l'occurrence « la pratique ». En effet, avant même de demander aux professeurs stagiaires d'analyser leurs pratiques, il faudrait s'assurer que cette notion soit correctement assimilée par ces professeurs. La deuxième partie de ma revue de la littérature consistera donc à éclaircir la notion de pratique qui est l'objet d'analyse.

1.2 La réflexivité en tant qu'obligation contractuelle

Le référentiel des compétences du professeur est un document gouvernemental qui définit les missions de l'enseignant, les attentes du métier et les compétences à acquérir pour répondre à ces attentes. Le référentiel est présenté sous la forme d'une liste qui expose les compétences que tous les professeurs et l'ensemble du personnel de l'enseignement « doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier » (Légifrance 2013). De ce fait, par l'utilisation des termes « doivent maîtriser », il apparaît que la maîtrise de ces compétences relève d'un devoir, ce qui sous-entend donc le caractère impératif de l'acquisition de celles-ci. Sans

oublier qu'il fait partie des obligations du fonctionnaire « d'assurer son service dans le respect de certaines règles » en exécutant les missions confiées. La loi n°83.634 du 13 juillet 1983, article 28 stipule que le fonctionnaire est « responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées » (Le portail de la fonction publique 2013). Ainsi, la réflexivité faisant partie des compétences du référentiel, il est obligatoire pour tous les enseignants d'acquérir cette compétence afin de répondre à leur obligation contractuelle.

C'est pourquoi, depuis la rentrée scolaire 2019 ; et ce, suite à la nouvelle loi d'orientation ; le nouveau référentiel de formation des futurs professeurs a été mis en place. Il définit les grands axes de formation, les compétences à maîtriser ainsi que les attentes concernant le niveau de maîtrise de ces compétences. Dans ce référentiel se trouve également la répartition du temps de formation dans le but d'homogénéiser la formation initiale à l'ensemble du territoire et de la rendre plus efficace. Cette répartition prévoit qu'au moins 15% du temps de formation soit consacré à la pratique réflexive et à la recherche (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019).

Cependant, il ne suffit pas pour légitimer un dispositif, de simplement évoquer son caractère obligatoire. Partir du principe que le caractère obligatoire d'acquérir la compétence suffirait à susciter l'intérêt des professeurs serait en adéquation avec la théorie X du travail de Douglas Mc Gregor, en lien avec l'organisation scientifique du travail de Taylor, selon laquelle le salarié, en l'occurrence, le professeur, aurait une aversion pour le travail, pour la prise de responsabilité et préférerait être dirigé (Bertrand 2011, p18). Or le métier de professeur est, par essence, à l'opposé de cette théorie. En effet, la responsabilité est un point central de cette profession et il suffit, pour affirmer cela, de se référer au référentiel de formation des futurs professeurs du premier et second degré qui stipule, en préambule, que le futur enseignant doit être conscient du « niveau élevé de responsabilité qu'il aura à assumer quotidiennement » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). De plus, de nombreuses études ont montré que les motivations poussant le professeur à exercer ce métier étaient des motivations « altruistes », c'est-à-dire, qui répondent au désir de servir la collectivité, de se sentir utile (Berger et D'Ascoli 2011). En suivant la pyramide des besoins de Maslow (1940) on pourrait faire le rapprochement entre ces motivations et le besoin d'accomplissement de soi (annexe 1).

Ainsi, le métier de professeur s'inscrirait davantage dans la théorie Y du travail dans laquelle le travail n'est pas une aversion mais, au contraire, une cause d'épanouissement. De ce fait,

afin d'impliquer les professeurs stagiaires ainsi que tous les professeurs dans le processus réflexif, il faudrait davantage, à mon sens, s'intéresser avec eux au rôle et aux objectifs de la réflexivité dans la carrière d'un enseignant, au travers des problématiques actuelles qui font évoluer le métier et auxquelles cette compétence permet de répondre.

Toutefois, ces propos restent à relativiser. En effet, même si le management moderne semble aux antipodes de celui de l'organisation scientifique du travail de Taylor, Danièle Linhart, sociologue et directrice des recherches au CNRS, estime que logique et le résultat restent les mêmes : un travail épuisant, un contrôle exercé par les dirigeants et une précarisation des salariés qui vont les conduire à douter de leur légitimité, mais surtout, de leur valeur (Linhart 2015). Or, par rapport à notre problématique, qui vise à comprendre la perception de la pratique par les professeurs stagiaires et son impact sur leur réflexivité, il me semblait intéressant d'évoquer ce rapport au métier de l'enseignant qui pourrait avoir un impact sur sa perception de la pratique et sur sa réflexivité. On peut tout à fait imaginer que si le professeur doutait de sa valeur en tant que professionnel ou en tant que personne, il serait moins facile pour lui de cerner l'importance de son influence sur sa pratique d'enseignement, et encore moins, de devoir parler de lui lors de ses analyses et donc de développer la compétence réflexive.

1.3 Le rôle de la réflexivité d'après les référentiels

Au-delà d'une exigence à laquelle le professeur doit répondre, la réflexivité a été pensée et instaurée dans les référentiels afin de répondre aux évolutions du métier et aux nouvelles problématiques telles que la loi sur la refondation de l'école et le principe d'inclusion scolaire (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). En analysant sa place et son rôle d'après les référentiels, on pourra ainsi comprendre davantage l'importance de la réflexivité pour un enseignant et donc, de cerner les raisons de la présence des dispositifs de développement de cette compétence durant la formation initiale.

Tout d'abord, la réflexivité est abordée, dans les référentiels, en tant que compétence « mère », voire, comme un prérequis à l'acquisition de l'ensemble des autres compétences. En effet, l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule que chaque compétence implique de celui qui

la met en œuvre une « réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments » (Légifrance 2013). C'est dans ce sens qu'il est possible de dire que la réflexivité est une compétence centrale du métier de professeur, voire une compétence de base permettant l'acquisition et le développement de l'ensemble des autres compétences du métier.

D'une manière moins générale à présent, la réflexivité permet de répondre aux problématiques actuelles telles que la diversité des élèves, les processus d'apprentissage, la place du numérique ou la coopération entre professeurs (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). En effet, le métier de professeur a beaucoup évolué au fil du temps et les professeurs d'aujourd'hui sont confrontés à des situations qui n'existaient pas auparavant, que ce soit d'un point de vue de la diversité des élèves, des processus d'apprentissage, mais également en ce qui concerne la scolarisation et l'intégration des élèves en situation de handicap. Tout ceci a conduit les professeurs à devoir répondre à de nouvelles exigences en s'adaptant à ces nouveaux profils d'élèves (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). De ce fait, ne pas prendre en compte ces évolutions, ne pas y prêter attention, pourrait conduire les professeurs à négliger l'importance de la réflexivité dans la mesure où, celle-ci a été pensée et instaurée afin de répondre à ces nouvelles problématiques.

Le développement du numérique a lui aussi bouleversé les pratiques des enseignants au travers de son utilisation avant, pendant, et après le cours. Nous pouvons prendre en exemple pour illustrer ce propos l'environnement numérique de travail omniprésent dans la pratique de l'enseignant. Enfin, il est aussi exigé aujourd'hui de la part enseignant qu'il soit capable de coopérer au sein d'une équipe (compétence n°10) et de s'inscrire dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

C'est donc pour faire face à toutes ces évolutions et aux mutations du métier d'enseignant que la réflexivité est abordée dans le référentiel des métiers de l'enseignement et c'est pour cela que l'on accorde une importance particulière à cette compétence au sein de la formation des enseignants.

Ce tableau (troisième colonne) met en relation la réflexivité avec les compétences qu'elle permet de développer, qu'elles soient spécifiques aux professeurs (P1, P3) ou communes à l'ensemble du personnel d'éducation (CC3, CC4, CC5, CC9, CC10, CC14). Ceci permettra d'illustrer les objectifs de la réflexivité afin de mieux comprendre son importance dans la vie de l'enseignant et sa place dans les parcours de formation.

Tableau 1 : extrait du référentiel des compétences du professeur

a. L'enseignant, acteur de la communauté éducative et du service public de l'éducation nationale	b. L'enseignant, pilote de son enseignement, efficace dans la transmission des savoirs et la construction des apprentissages	c. L'enseignant, praticien réflexif, acteur de son développement professionnel
<p>CC1. Faire partager les valeurs de la République</p> <p>CC2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'établissement scolaire.</p> <p>CC5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation et d'orientation</p> <p>CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</p> <p>CC7. Maîtriser la langue française à des fins de communication</p> <p>CC9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier</p> <p>CC10. Coopérer au sein d'une équipe</p> <p>CC11. Contribuer à l'action de la communauté éducative</p> <p>CC12. Coopérer avec les parents d'élèves</p> <p>CC13. Coopérer avec les partenaires de l'école</p> <p>CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</p>	<p>P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</p> <p>P2 : Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement</p> <p>P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves</p> <p>P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</p> <p>P5 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves</p> <p>CC3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p> <p>CC4. Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>CC5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation et d'orientation</p> <p>CC7. Maîtriser la langue française à des fins de communication</p> <p>CC8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier</p> <p>CC9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier</p> <p>CC10. Coopérer au sein d'une équipe</p>	<p>P1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique</p> <p>P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces prenant en compte la diversité des élèves</p> <p>CC3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p> <p>CC4. Prendre en compte la diversité des élèves</p> <p>CC5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation et d'orientation</p> <p>CC9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier</p> <p>CC10. Coopérer au sein d'une équipe</p> <p>CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</p>

(Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019)

A mon sens, ce tableau met en évidence deux points en rapport avec notre problématique :

- Le premier concerne l'importance de la réflexivité pour un enseignant. En effet, cette compétence lui permettrait de répondre aux exigences du métier et de s'adapter aux évolutions de ce dernier, ce qui explique sa place dans les parcours de formation initiale des enseignants.
- Le second point serait relatif aux nombreuses attentes du métier, au travers de la multitude des compétences à acquérir, présente dans ce tableau. On pourrait conclure de ce second point, la « complexité » du métier d'enseignant, sa professionnalisation, et donc la nécessité d'y être formé.

L'objectif de la formation initiale consisterait même, selon Perrenoud (1999), à préparer les enseignants à « affronter cette complexité ». Pour ma part, côtoyant quasi quotidiennement des professeurs stagiaires, je pense qu'il est d'autant plus difficile pour eux de faire face à

cette complexité en raison de leur statut particulier, celui de professeur stagiaire. En effet, je pense que, pour assurer leurs devoirs de professeurs et d'étudiants, ils seront conduits à devoir faire des choix et à restreindre leurs objectifs ce qu'ils jugent être prioritaire en tant qu'étudiant mais surtout, en tant qu'enseignant. En ce qui concerne son objectif en tant que professeur, je suppose qu'il s'agira de transmettre les savoirs et les capacités du programme aux élèves dans la mesure où, dans les textes gouvernementaux, lorsque sont évoquées les missions de l'enseignant, il s'agit de la première mission citée (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019).

De ce fait, c'est pour faire face à cette complexité du métier, et atteindre son objectif, la transmission des savoirs et des capacités aux élèves, qu'il se construira son identité de professeur, autrement dit, sa « professionnalité émergente » (Jorro 2013). Ainsi, si la réflexivité n'est pas considérée, par le professeur, comme étant un élément crucial, lui permettant d'atteindre son objectif et de faire face à la complexité du métier, sa professionnalité émergente ne prendra pas en considération cette compétence. C'est ainsi que les représentations sur le métier ou la formation pourraient représenter un obstacle à la réflexivité (Perrenoud et al. 2013).

1.4 Professionnalisation du métier d'enseignant

Depuis maintenant une vingtaine d'années, le terme « professionnel » et ses dérivés sont très souvent utilisés pour décrire l'activité de l'enseignant (Derobertmeasure 2012). La complexité du métier et le nombre de compétences à acquérir pourrait être une raison qui a conduit, aujourd'hui, à ce que l'on parle davantage de profession plutôt que de métier et à ce que l'on qualifie aujourd'hui les enseignants de « professionnels ». En effet, un professionnel n'est autre que celui qui « exerce une activité de manière très compétente » (Larousse 2019). Ainsi, enseigner requiert des aptitudes précises. Il s'agirait donc d'une activité qui s'apprend et qui nécessite une formation afin d'acquérir les compétences nécessaires à son exercice.

De plus, le terme « profession » caractérise une activité « scientifiquement fondée » ou, comme le dit Derobertmeasure, citant lui-même Becker, « basée sur un jugement éclairé » (Derobertmeasure 2012). De ce fait, sachant que l'enseignement est une activité qui nécessite l'acquisition de compétences, qualifier l'enseignement de profession, pourrait laisser penser que ce sont ces compétences qui constituent cette « fondation scientifique » ou ce « jugement

éclairé » auquel font référence les auteurs cités plus haut. Si cela est le cas, il devrait exister à la base de chaque compétence à acquérir des travaux scientifiques venant expliquer leur rôle. C'est pourquoi dans l'optique de ce travail de recherche, il convient de s'intéresser aux travaux scientifiques concernant la réflexivité, afin de mieux comprendre son rôle ainsi que la présence des dispositifs qui visent à y former durant la formation initiale.

1.5 La place de la réflexivité d'un point de vue scientifique

La réflexivité, réflexion ou pratique réflexive sont des termes peu souvent distingués dans la littérature (Collin 2010). Ainsi, ces différents termes seront utilisés dans ce travail de recherche sans faire de distinction entre leur sens.

Pour Perrenoud (2001) on ne peut évoquer la notion de pratique réflexive sans faire référence aux travaux de Schön (1983) concernant la pratique professionnelle et le concept de « praticien réflexif ». Pour Schön, toute action professionnelle est le fruit d'une réflexion, d'un jugement et n'est donc pas un « automatisme » et ce, même pour les décisions prises dans l'urgence. Pour Schön, la pratique réflexive « permet au professionnel de prendre conscience de la manière dont il agit, de la comprendre, et ainsi de faire évoluer sa pratique » (Perrenoud et al. 2013, p14). Dans ce sens, on comprend son importance dans la vie d'un professeur qui exerce une profession complexe et en constante mutation. La réflexivité devrait lui permettre de faire face aux complexités et aux évolutions du métier en lui permettant de mieux comprendre sa pratique, ce qui l'anime, ses points forts et ses points faibles, afin de pouvoir la faire évoluer et l'adapter aux différentes mutations de la profession.

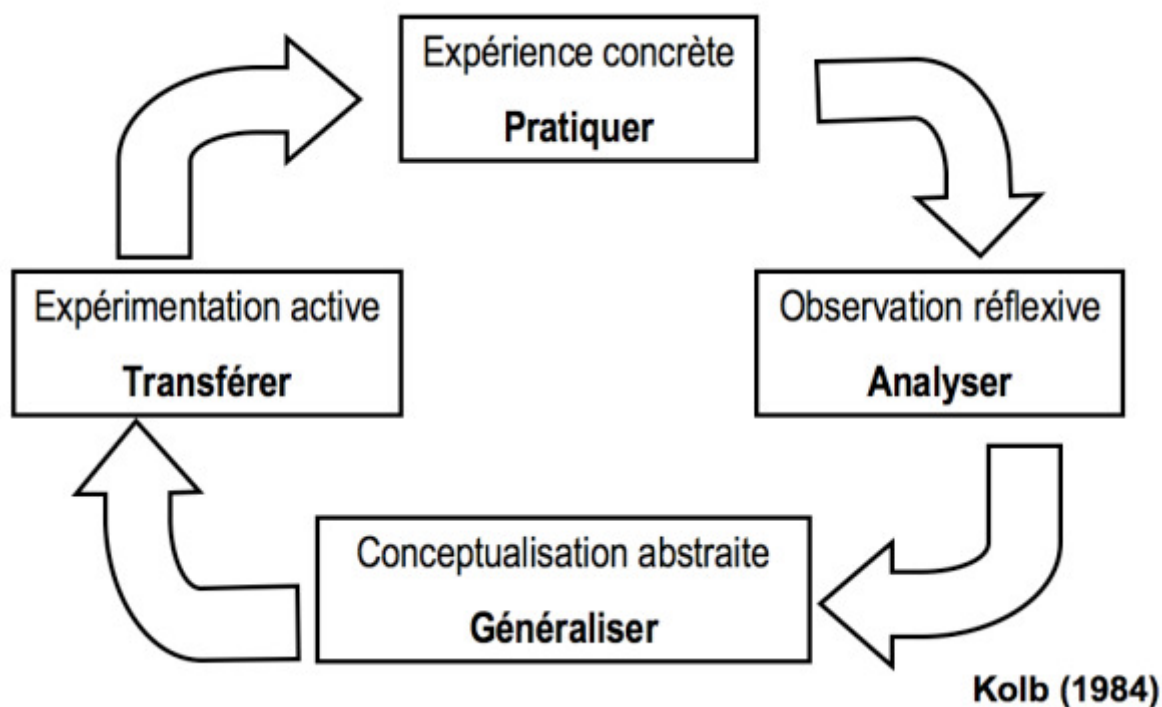
Oubliée depuis Dewey (1933), la notion de pratique réflexive a évolué dans les écrits scientifiques. Tout d'abord elle fut perçue par Dewey comme un processus permettant d'orienter la réflexion et de la structurer. Puis, Schön (1983) voyait plutôt la pratique réflexive comme un processus d'expérimentation permettant au professionnel de réfléchir dans l'action, réflexion possible grâce au « savoir-dans-l'action » supposé par l'auteur. Ainsi la pratique réflexive va donner lieu à une expérimentation sur le moment (Collin 2010).

D'après Collin (2010) la pratique réflexive peut être aussi perçue comme un processus de résolution de problèmes ; il fera référence ici aux travaux de De La Cruz et Lewin (1993) ; ou de régulation de l'action ; en faisant référence à Korthagen (2001). Concernant l'objectif de ce

travail qui est de comprendre son importance dans la vie du professeur, la pratique réflexive sera abordée en tant que processus d'apprentissage, car c'est sous cet angle qu'elle est abordée dans le référentiel des compétences du professeur ainsi que dans les instituts de formation comme nous le verrons par la suite.

De par cette approche, il est possible de synthétiser et de représenter la pratique réflexive comme un processus composé d'étapes.

Figure 1 : les étapes du processus réflexif



(Daele 2010)

Il faut savoir qu'il existe différents modèles de pratique réflexive. Celui que nous venons d'illustrer, et qui sera celui sur lequel nous allons nous baser dans ce travail, fait partie des modèles de type séquentiel, dans lesquels la pratique réflexive est perçue comme une succession d'étapes qui constituent le processus réflexif.

Cependant, Collin (2010) distingue deux autres modèles : les modèles de type évaluatif et les modèles de type thématique. Les modèles de type évaluatif s'intéressent non pas au processus mais au niveau de la pratique réflexive au travers d'une hiérarchisation de la réflexion comme

l'illustre les travaux de Van Maanen en 1977 auxquels l'auteur fera référence. Quant aux modèles de type thématique, ils s'intéressent à un thème de la réflexivité en distinguant ses composantes sans faire de hiérarchisation entre elles. Il n'a pas été jugé nécessaire, dans l'objectif qui est le nôtre, à savoir, de montrer l'importance de la réflexivité, d'entrer en détail dans les deux autres types de modèles. La simple mention de ces derniers permet de mettre en exergue la diversité et le nombre important d'écrits scientifiques sur le sujet (Collin 2010).

En revanche, il me semblait obligatoire de m'intéresser davantage au premier modèle, celui qui perçoit la pratique comme étant un processus, dans la mesure où il s'agit du modèle sur lequel est basé le référentiel des compétences du professeur et qui se traduit par une initiation durant la formation initiale. A l'INSPE Toulouse Saint-Agne dans le parcours économie, gestion on utilise le modèle de Kolb pour s'initier au processus réflexif (annexe 2). Il s'agit du modèle qui est enseigné en UE 92 et 102 afin de former les enseignants à la réflexivité. Cependant, les instituts de formation d'enseignants mettent aussi d'autres dispositifs en place pour initier et former à cette compétence.

1.6 La place de la réflexivité dans la formation des enseignants.

Nous avons tenté de mettre en avant l'importance de la réflexivité en s'intéressant à la place qu'elle occupe dans les référentiels, qu'il s'agisse du référentiel de formation ou du métier de professeur. Puis nous avons tenté de mettre en évidence son importance d'un point de vue scientifique en abordant les différents travaux existants sur le sujet.

Il convient maintenant de s'intéresser à sa mise en place dans les instituts de formation de professeurs. Pour cela, nous nous focaliseront sur les dispositifs mis en place à l'INSPE de Toulouse Saint-Agne dans la filière économie, gestion. En effet, en raison d'une grande liberté pédagogique laissée aux différents instituts de formation pour initier les étudiants à cette pratique (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019), il convient de préciser l'institut de formation ainsi que le parcours auquel nous nous sommes intéressés.

Dans l'optique d'accompagner et de former les professeurs à la réflexivité, l'INSPE Toulouse Saint-Agne met en place plusieurs dispositifs. Parmi lesquels, des unités d'enseignement dédiées à l'analyse de pratiques, ainsi que du tutorat qui se traduit par un accompagnement des professeurs stagiaires tout au long de l'année. La manière dont se présentent ces

dispositifs varie selon le parcours. De ce fait, je vous présenterai les dispositifs qui sont mis en place dans le parcours CAPET économie, gestion.

1.6.1 Le tutorat INSPE

En plus d'avoir un tuteur en établissement, chaque professeur stagiaire dispose d'un tuteur au sein de l'INSPE. Ce dispositif d'accompagnement des professeurs stagiaires participe à la formation des enseignants à la réflexivité dans la mesure où, durant l'année, les tuteurs vont effectuer des visites en établissement pour observer les pratiques des professeurs stagiaires. A la suite de ces visites, ils effectuent, avec ces derniers, des entretiens pour revenir avec eux sur leurs pratiques, les éléments à conserver, à améliorer ou à changer. Ces entretiens ont pour but de faire évoluer la pratique des professeurs stagiaires, de les amener peu à peu à réfléchir sur cette dernière et ainsi développer chez eux leur compétence réflexive. C'est dans ce sens-là que nous pouvons dire que le tutorat participe à la formation des enseignants à la réflexivité en lui permettant de développer la compétence C14 du référentiel métier qui consiste à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013)

1.6.2 Les unités d'enseignements (UE) dédiées à la réflexivité

La palette de formation à l'INSPE comprend des unités d'enseignements spécifiquement dédiées à la réflexivité. En ce qui concerne le parcours économie, gestion, il s'agit des UE 92 et 102 relatives à l'analyse de pratiques.

Pour éclaircir le concept d'analyse de pratiques, nous utiliserons la définition de Blanchard-Laville et Fablet (1999), citée par Pétignat : « *Ce sont des activités qui, sous cette appellation (analyse de pratiques), ou une appellation similaire, sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue. Concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines, ...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise, ...) [...] les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à*

s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et /ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. »
(Petignat 2015, p4)

Rappelons que ce sont les cours d'UE 92 qui ont inspiré ce travail de recherche. Durant les heures d'UE 92, les professeurs stagiaires sont invités à présenter leurs pratiques professionnelles devant leurs collègues et les formateurs. Le but étant de découvrir, suite à un échange avec eux, les aspects méconnus de leurs pratiques habituelles, notamment, leur part de responsabilité dans le processus (Barus-Michel, Enriquez, et Lévy 2016). Lors de ces cours, j'ai pu constater, de manière empirique, que les professeurs stagiaires n'accordaient pas, à mon sens, dans leurs discours, une place importante à l'influence de leurs facteurs personnels internes sur leur pratique.

A ce stade de la revue de la littérature, ce constat pourrait s'expliquer par l'impact du management moderne du travail, sur l'enseignant (Linhart 2015). En effet, il a pour conséquence la baisse de l'estime que le professeur a de lui, en tant que professionnel mais aussi en tant que personne, ce qui va le conduire à remettre en doute sa valeur et donc, lui rendra difficile le fait de devoir parler de lui lors de ses analyses. Il pourrait aussi s'expliquer par la complexité du métier qui conduit le professeur stagiaire à restreindre ses objectifs et à se construire une « professionnalité émergente » qui n'accorde pas d'importance à la réflexivité pour un enseignant.

Quant aux cours d'UE 102, ils se déroulent dans la même logique, sous la forme de groupe de parole où les enseignants stagiaires sont invités à revenir sur leurs pratiques. En revanche, ils se différencient par davantage d'exigences concernant la structuration de l'analyse, en s'appuyant sur le modèle de Kolb (annexe 2)

Pour résumer, nous avons vu qu'étant donnée son importance pour le professeur, la réflexivité et les dispositifs permettant de s'y former ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche ces dernières années. Cependant, le management moderne du travail (Linhart 2015) et la complexité du métier d'enseignant (Perrenoud 1999) pourraient constituer des obstacles potentiels à l'acquisition de cette compétence par les professeurs.

Dans un second temps, nous aurions pu nous intéresser aux dispositifs de développement de cette compétence présents durant la formation initiale, à leur mise en place mais surtout, à leurs limites (Viau-Guay 2014), afin de voir en quoi ces dernières pourraient constituer un frein voire, un obstacle à la réflexivité.

Cependant, mon attention s'est portée précisément sur la notion de pratique dont la compréhension et l'assimilation de son sens constituent un prérequis à l'analyse réflexive. En effet, la pratique étant l'objet de l'analyse, il semble donc logique que les enseignants stagiaires sachent de quoi il s'agit afin qu'ils puissent l'analyser. Ainsi, je pense qu'il pourrait y avoir un lien entre la perception de la pratique des professeurs et leur réflexivité.

2 La pratique : une notion « complexe »

2.1 Introduction

Avant même de vouloir commencer à analyser ses pratiques d'enseignement, il convient au professeur d'être au clair avec la notion de « pratique » afin de savoir ce sur quoi devra porter son attention lors de son analyse.

Ainsi le but ici sera de clarifier de quoi parle-t-on lorsque l'on fait référence à la notion de « pratique d'enseignement » et en particulier à la notion de « pratique », de quoi s'agit-il exactement ? Quelles en sont les composantes ? Ceci nous permettra de mieux comprendre cette notion afin de faciliter, par la suite, l'analyse de pratiques et, par voie de conséquence, parvenir à une analyse réflexive de qualité qui répond aux exigences du référentiel des compétences du professeur.

Selon Talbot, Bru (2001) définit la pratique d'enseignement comme étant l'ensemble des activités qui visent à : « créer des conditions matérielles, temporelles, sociales, pour permettre aux élèves d'apprendre » (Talbot et Arrieu-Mutel 2012, p66). Ainsi les activités concernées sont l'ensemble des activités du professeur, qu'elles soient pédagogiques, didactiques, ou relatives à la gestion de classe. Il convient à tout professeur d'être capable de les analyser.

Par définition, analyser une chose consiste à décomposer un tout pour en déceler les différentes parties, comprendre l'influence de chaque partie sur ce tout mais aussi les interactions entre ces parties afin de mieux comprendre le fonctionnement général de la chose en question (Larousse 2019). Ainsi vouloir analyser une pratique consiste à la décomposer en plusieurs parties et à essayer de comprendre l'influence de chacune d'entre elles.

En ce qui concerne la pratique, ses différentes parties pourraient correspondre aux divers courants de pensée dans les méthodes d'analyse de pratiques. Ces courants de pensée seront appelés « paradigmes » pour reprendre les termes de Jean François Marcel (Marcel et al. 2002). On appelle paradigme « un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné » (Kuhn 1983, p238). Jean François Marcel en dénombre six dans les méthodes d'analyse de pratiques qui sont les suivants : historico-culturel, psychanalytique, expérimental, cognitiviste, de l'action et de la cognition situées, socioconstructiviste et systémique.

Enfin, les apports de Bandura sur la notion de pratique, à travers sa théorie de l'apprentissage social, seront évoqués à la fin de cette partie dans la mesure où, ce sont ces travaux qui servent encore de base aux auteurs contemporains, dans les théories sociales, pour analyser le comportement humain (Talbot et Arrieu-Mutel 2012).

2.2 Les différents paradigmes

2.2.1 *Le paradigme historico-culturel*

Comme son nom l'indique, ce paradigme admet pour variables explicatives de la pratique enseignante, l'histoire et la culture. C'est-à-dire, l'époque dans laquelle le praticien exerce son métier, avec une attention particulière portée à l'influence des idéologies, aux mœurs en vigueur mais aussi à l'impact culturel et sociologique sur la pratique. Jean François Marcel parlera de fonctionnement idéologique de la pédagogie (Marcel et al. 2002). On retrouve cette idée chez Bernard Charlot qui en 1997 publiait un livre intitulé "la mystification pédagogique" dans le but de montrer le lien entre la pédagogie des enseignants et l'idéologie ambiante dans la société, notamment politique (Mollo-Bouvier 1978).

Nous pouvons tirer comme enseignement que la pédagogie et la pratique de l'enseignant ont pour but de reprendre et de transmettre les valeurs et les idéologies du pouvoir en place. Ce qui correspond avec l'obligation d'obéissance hiérarchique (Le portail de la fonction publique 2013).

Pour Bourdieu aussi, l'impact de l'histoire et de la culture sur la pratique est considérable. C'est notamment l'idée qu'il met en avant dans son concept de « constructivisme structuraliste ». En revanche, pour lui, les « agents » ne sont pas de simple « exécutants » qui répondent aux règles et aux consignes de manière automatique et identique, mais ils sont plutôt influencés par leurs expériences qui vont jouer un rôle sur leurs manières d'agir et de réagir. Il utilisera la notion « d'habitus » pour expliquer ce phénomène (Bourdieu 1987). Ainsi dans le paradigme historico-culturel, la pratique s'observe, s'explique et s'analyse au travers de l'influence des idéologies dominantes dans la société mais aussi en prenant en compte les représentations, les manières de penser propres à chaque individu.

2.2.2 *Le paradigme psychanalytique*

Il s'agit d'une méthode d'investigation psychologique visant à élucider la signification inconsciente des conduites et dont le fondement se trouve dans la théorie de la vie psychique formulée par Freud.

Le but ici n'étant pas ici, de rentrer en détail dans ce paradigme mais plutôt de faire prendre conscience au lecteur de la complexité du phénomène étudié, à savoir : la pratique. On comprend ici que les pratiques peuvent être le fruit de motivations purement inconscientes et donc, propres à chaque enseignant. Ainsi, au-delà de la rationalité qui est à la base de tout choix si on se réfère à la théorie néoclassique (Zaoual 2005), il existe des enjeux inconscients qui motivent les pratiques de l'enseignant.

Cette dimension doit être prise en compte et il ne faudrait pas ignorer ou renier son existence. Elle ne peut pas être mise de côté sous prétexte de sa complexité, sinon, les analyses de pratiques des enseignants pourraient être biaisées. Comme le disait Vasquez et Oury (1971) : « L'inconscient est dans la classe et parle...Mieux vaut l'entendre que le subir » (Marcel et al. 2002).

2.2.3 *Le paradigme expérimental*

Cette approche s'intéresse uniquement aux faits observables, on peut aussi parler d'approche « comportementaliste » ou « behavioriste ». Le but est d'expliquer les comportements observables en formulant des « hypothèses explicatives » à ces comportements observés. Ainsi, dans ce paradigme, ce sont les faits observables qui servent de base à l'analyse de pratiques. Ils sont les variables dépendantes tandis que les variables indépendantes sont nos hypothèses de départ que l'on souhaite vérifier ou réfuter (Marcel et al. 2002).

Le behaviorisme tente de prédire les comportements par expérimentation empirique. Les variables indépendantes ou causales, appelées « stimuli », vont créer une réaction chez l'individu qui sera notre comportement observable. Si ce lien de causalité se confirme empiriquement alors on aura réussi à expliquer le comportement observé. En ce qui concerne l'analyse de pratiques du professeur, il s'agira de montrer que son comportement, ses réactions, sont conditionnés par des « stimuli ». Ainsi, lorsque ce stimulus sera déclenché, le comportement conditionné se vérifiera automatiquement.

On pourrait penser que cette approche réduit l'humain à une sorte machine qui ne fait que réagir à ces stimuli sans pour autant avoir de réactions réfléchies, or, cela n'est pas le cas. En effet, cette approche n'exclue pas la présence de facteurs internes qui conditionnent les choix mais plutôt, elle ne s'y intéresse pas directement. Le but est seulement de trouver des variables explicatives au comportement du professeur.

Ainsi, on dira que telle variable conduit à tel comportement sans pour autant s'intéresser aux mécanismes propres à chaque professeur qu'ils l'ont conduit à avoir cette réaction face à ce stimulus. En réalité, dans ce paradigme, l'humain serait assimilé à une « boîte noire » qui ne fait que traduire des informations, le professeur n'est autre qu'un « modèle de traduction » pour reprendre les termes de Callon et Latour (Quéré 1989).

Afin de mieux comprendre la vision de la pratique dans ce paradigme, il serait possible de prendre en exemple le fonctionnement d'une calculatrice. Pour expliquer son fonctionnement d'après ce paradigme, on se contentera de dire que si l'on tape un calcul (tel que 4+4) dans la calculatrice, il en sortira tel résultat (8). Cependant, on ne s'intéresse pas au mécanisme par lequel la calculatrice va effectuer ce calcul, aux microprocesseurs et à la manière dont ils vont coder les informations. Nous savons qu'il existe un mécanisme à l'intérieur mais notre attention ne se porte pas sur celui-ci mais plutôt sur le résultat final, directement observable. C'est ainsi que s'analyse la pratique d'après ce paradigme.

2.2.4 Le paradigme cognitiviste

A l'instar du comportementalisme ou behaviorisme qui s'intéresse seulement aux résultats observables, le paradigme cognitiviste va porter son attention sur tout le processus mental qui structure l'action, qui la commande. Il se démarque du paradigme psychanalytique par son attachement moins prononcé à l'aspect « inconscient » pour s'intéresser davantage à « l'activité intellectuelle du sujet apprenant et à sa capacité d'en prendre graduellement conscience » (Jonnaert et M'Batika 2004, p25). Pour reprendre l'analogie de la calculatrice, ce paradigme s'intéressera principalement aux mécanismes internes qui permettent d'obtenir les résultats, c'est-à-dire, aux microprocesseurs et à la manière dont ils codent les informations car ce sont eux qui déterminent ce qui sera affiché sur l'écran.

En ce qui nous concerne, il faut retenir que, dans ce paradigme, la pratique est perçue comme le résultat d'un processus mental de traitement de l'information basé sur la cognition. Ce

paradigme s'intéresse particulièrement à la planification de l'action et aux représentations de l'acteur sur cette action. D'après ce paradigme, l'action est le fruit d'un processus mental, elle est décidée et planifiée en amont par la pensée. Le corps ne fait qu'exécuter ce qui a été décidé. Autrement dit, la cognition « n'opère que dans le moment qui précède l'action » (Marcel et al. 2002).

2.2.5 Le paradigme de l'action et de la cognition située

Dans ce paradigme, contrairement au précédent, on ne peut résumer l'action comme n'étant seulement que le résultat d'un processus mental où le corps ne ferait que traduire ce qui a été décidé par la pensée. En effet, ceci laisserait sous-entendre une hiérarchisation entre la pensée et l'action en tant qu'étapes successives (Saury et al. 2006).

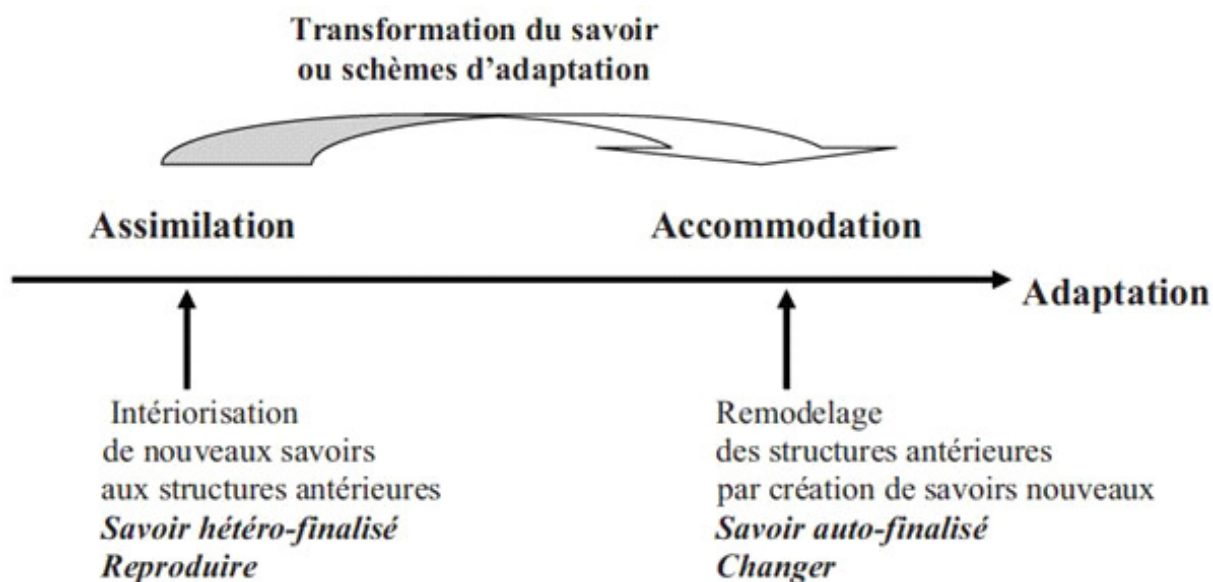
Or, dans ce paradigme, la pensée est toujours présente durant l'action où des éléments de l'environnement vont venir se confronter à elle. On utilisera le terme de « transaction » pour parler du lien réciproque entre la pensée et l'environnement qui fonde l'action. Il n'y a donc pas, ici, de hiérarchisation entre la cognition et l'action mais plutôt une mise en exergue de l'importance de l'environnement à travers son influence sur le processus cognitif de prise de décision : « on redistribue sur l'environnement les points d'appui de la perception et de la cognition » (Marcel et al. 2002).

2.2.6 Le paradigme socioconstructiviste

Pour comprendre ce paradigme il faut s'intéresser aux théories de l'apprentissage plus particulièrement, au modèle constructiviste développé par Piaget (1964) selon lequel l'individu s'inspire de ses propres expériences afin de percevoir et d'interpréter l'environnement. Le sujet interagit donc avec l'environnement et c'est dans cette interaction que se fonde la pratique. L'individu, de par son expérience antérieure ainsi que ses connaissances, dispose de structures cognitives appelées schèmes opératoires qui vont fonder sa manière de réagir face à des situations (Kerzil 2009). Ce paradigme se distingue des précédents dans la mesure où il tend à montrer que les pratiques ne sont pas figées et sont vouées à évoluer à travers le temps. En effet, à partir de son expérience et de ses représentations, l'individu va décider d'interagir d'une certaine façon avec son environnement. Suite à cette interaction, l'individu acquerra une nouvelle expérience, un

nouveau savoir. Celui-ci pourra être en accord avec les schèmes préexistants dans l'esprit de cet individu, dans ce cas, ce nouveau savoir sera automatiquement accepté (assimilation). Dans le cas contraire, l'individu fera face à un « conflit » cognitif dans lequel ce nouveau savoir viendra bouleverser ses schèmes opératoires et nécessitera l'adaptation de ces derniers à ce nouveau savoir (accommodation). Ainsi, s'il se retrouve de nouveau confronté à cette même situation sa manière de réagir ne sera pas identique à la précédente.

Tableau 2 : le mécanisme de transformation du savoir d'après le paradigme socioconstructiviste.



(Aurélie Mouneyrac, 2018)

Dans ce paradigme le plus grand conflit est celui qui résulte de la confrontation de son expérience et de sa perception au groupe de pairs. Nous pouvons ici faire le rapprochement avec les dispositifs d'analyse de pratiques mis en place dans les instituts de formation des enseignants comme cela est le cas durant les cours d'UE 92-102 qui ont inspiré ce travail de recherche. En effet, « L'objectif de ce type de formation est, par le conflit sociocognitif, de remettre en cause les schèmes des professionnels pour leur permettre d'en élaborer de nouveaux, supposés mieux adaptés » (Marcel et al. 2002). On retrouve également cette idée d'apprentissage par les pairs dans les travaux d'Argiris et Schön, relatifs aux théories de l'apprentissage organisationnelle (Leplat 2002).

2.2.7 *Le paradigme systémique*

Ce paradigme doit son nom à la notion de système défini par De Saussure comme étant « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leurs place dans cette totalité » (Durand 2017, chapitre 1 p1). Ainsi, l'objet étudié ; qui est pour nous, la pratique ; est considéré comme un système organisé avec différentes variables interdépendantes et en perpétuelle interaction. De ce fait on ne peut analyser ce système qu'en prenant en compte sa totalité et non en se focalisant uniquement sur certaines de ses composantes (Marcel et al. 2002). Une des différences majeures avec les autres paradigmes réside principalement dans la perception du lien de causalité. Si dans le paradigme comportementaliste (ou expérimentale) on parlera de causalité linéaire (stimulus → résultat), dans l'analyse systémique on parlera de lien de causalité circulaire afin de montrer l'interdépendance de chaque composante de cette totalité.

La vision de la pratique, d'après le paradigme systémique, est celle qui se rapproche le plus, à mon sens, des travaux de Bandura dans sa théorie de l'apprentissage social, où il caractérisa la notion de pratique en exposant ses composantes et son fonctionnement. Nous verrons, par la suite, plus en détail ses travaux qui sont toujours utilisés aujourd'hui afin d'analyser les pratiques humaines, dont la pratique enseignante (Talbot et Arrieu-Mutel 2012). Les travaux de Bandura sont donc à la base de ce travail de recherche et, ce sont ceux à travers lesquels nous mettrons en perspective la notion de pratique afin d'en comprendre la perception par les professeurs stagiaires. Nous nous intéresserons ensuite au lien qui pourrait exister entre la perception de la pratique des professeurs stagiaires et leur réflexivité.

2.3 L'apport de Bandura

Avec cette multitude d'approche sur le sujet, ce sont les travaux de Bandura sur l'apprentissage social en 1980 qui m'ont permis de mieux comprendre la notion de « pratique ». J'ai choisi de m'intéresser à cet auteur car j'ai pu constater que ce sont ses travaux, sur la notion de pratique, qui sont encore utilisés de nos jours dans les théories sociales pour analyser le comportement humain (Wentzel 2008). Dans sa théorie de l'apprentissage social, Bandura caractérise toute pratique humaine comme étant composée de 3 dimensions interdépendantes et en perpétuelle interaction : les facteurs personnels internes, le comportement et l'environnement. On parlera de « causalité triadique » (Guerrin 2012).

On peut identifier dans ces 3 dimensions les éléments appartenant aux différents paradigmes cités plus haut.

(1) La dimension environnementale (E) :

On fait référence ici à l'environnement social et organisationnel en prenant en compte ses contraintes et ses opportunités dans l'exercice de la tâche à accomplir, on s'intéresse à l'influence de tous ces facteurs sur la pratique en question. Il me semble que l'influence de cette dimension ne fasse pas l'objet de doute au sein du corps enseignant lorsque l'on voit l'importance accordée à avoir une salle de classe adéquate (le nombre de chaises, de tables, le matériel en état de marche,..) ou les remarques sur certains horaires moins propices à l'enseignement que d'autres (le vendredi après-midi par exemple).

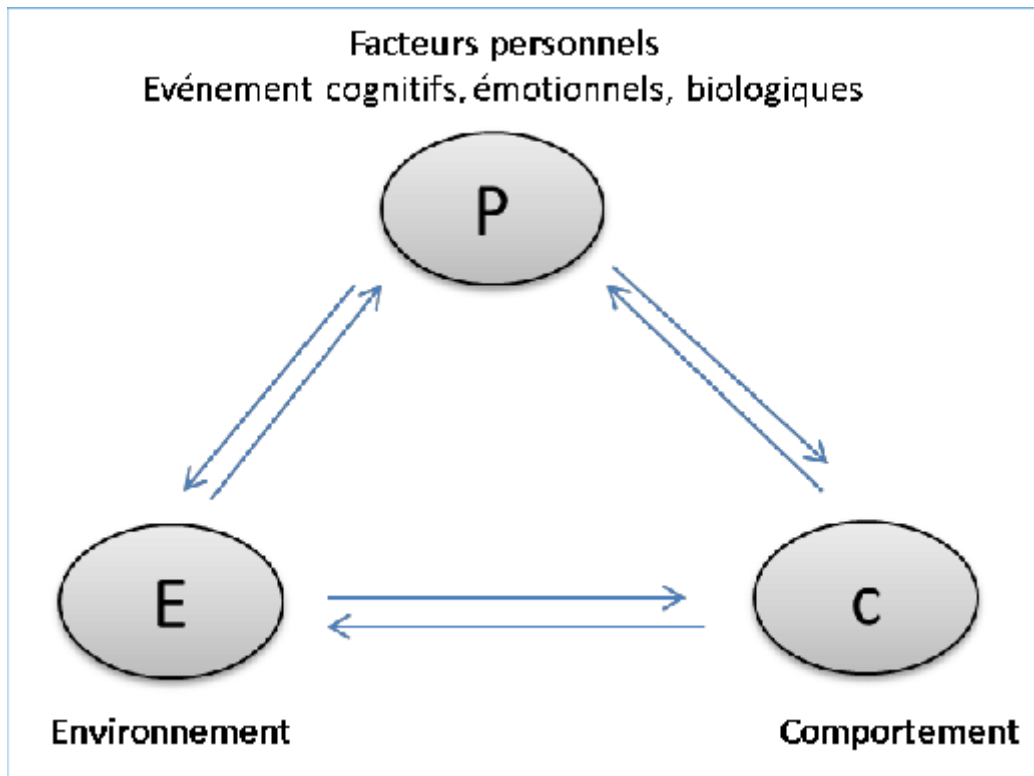
(2) Comportement (C) :

Cette dimension prend en compte toutes les actions effectuées par les individus, l'ensemble des comportements observables. On parlera aussi de « patterns », un terme emprunté à la langue anglaise, correspondant à un « modèle spécifique représentant, d'une façon schématique, la structure d'un comportement individuel ou collectif » (Larousse 2019).

(3) Facteurs personnels internes (P) :

Cette dimension prend en compte les éléments personnels propres à chaque individu et qui influencent son comportement. On s'intéresse ici aux aspects cognitifs, émotionnels, biologiques mais aussi au rapport à soi-même ; à travers le sentiment d'efficacité (Lecomte 2004); ainsi qu'aux représentations et à l'expérience de l'individu. Pour faire simple, on prend en compte ici « l'humain » avec sa personnalité, sa propre histoire, qui va apporter un aspect subjectif au modèle.

Figure 2 : Schéma de l'interaction entre les dimensions de la pratique (Causalité Triadique Réciproque-TSC Bandura, 1986)



(Bandura 1986)

Nous pouvons constater, à partir de ce schéma, qu'il existe un lien entre les trois dimensions de la pratique. Au-delà de ce premier constat, c'est évidemment la réciprocity du lien, représentant l'interdépendance ainsi que la perpétuelle interaction entre les trois dimensions supposées par l'auteur, qui est, ici, intéressante.

De ce fait, voici les informations à tirer de ce schéma :

- Le lien (P) → (C) : les facteurs personnels internes influencent notre comportement comme cela est le cas dans le paradigme cognitiviste.
- Le lien (C) → (P) : le comportement agit lui aussi sur les facteurs personnels internes. Par exemple, ce comportement, s'il constitue une nouvelle expérience pour l'individu, peut mener au conflit cognitif (paradigme socioconstructiviste).
- Le lien (E) → (P) : l'influence de l'environnement sur la personne ne semble pas être remise en question. Il caractérise le fait que des éléments extérieurs vont venir impacter les facteurs personnels internes. En revanche nous pouvons supposer que ces événements n'auront pas le même impact sur chaque personne. Un même événement peut provoquer différents sentiments et émotions d'une personne à l'autre.

- Le lien (P) → (E) : Ce lien n'a pas beaucoup été étudié mais il illustre le fait, de par sa personnalité, ses caractéristiques biologiques, un individu peut influencer l'environnement sans même agir directement sur celui-ci. Nous pouvons supposer qu'une variable purement biologique du professeur, telle que son âge, pourra provoquer un changement des comportements et des réactions chez les élèves. Nous pouvons aussi faire le lien avec le paradigme de « l'action et de la cognition située » cité plus haut, où l'on parle de « transaction » pour parler du lien réciproque entre la pensée et l'environnement, qui fonde l'action.
- Le lien (E) → (C) : Le lien entre environnement et comportement est le propre de la théorie comportementale que nous avons analysé plus haut avec l'impact des « stimuli », qui conditionnent le comportement de l'individu. Dans la causalité triadique, ces « stimuli » pourraient être assimilés à la dimension environnementale.
- Le lien (C) → (E) : Avec son comportement, l'individu va essayer d'influencer son environnement en agissant sur les différentes variables qui le compose. Par exemple, le professeur va modifier la disposition des tables dans la salle de classe, sanctionner les élèves afin de rectifier leurs comportements.

2.4 Conclusion de la revue de la littérature

Dans cette partie de mon mémoire, je me suis intéressé, dans un premier temps, à la place de la réflexivité et à son importance pour un enseignant, et donc, aux raisons pour lesquelles les instituts de formations se donnent pour mission d'y former et de faire acquérir aux professeurs stagiaires cette compétence.

Nous avons donc pu constater son importance pour un professeur, et ceci, à plusieurs niveaux. En effet, au-delà d'être une obligation contractuelle pour eux, l'acquisition de cette compétence va leur permettre de développer l'ensemble des autres compétences du référentiel. De plus, nous avons aussi pu constater son importance d'un point de vue théorique et scientifique en présentant les nombreux travaux sur le sujet.

D'autre part, cette première partie m'a permis de faire une découverte assez intéressante, à mon sens, dans la mesure où elle est en lien direct avec ma problématique et avec le constat empirique à la base de ce travail. En effet, les travaux de Danièle Linhart (2015), sur le

management moderne du travail, nous ont permis de nous interroger sur le lien entre le rapport au métier de l'enseignant et sa réflexivité. En effet, dans la vision du travail et du management moderne de l'auteur, le salarié va être conduit, selon à douter de sa valeur et de sa légitimité. Or, comment un professeur, avec une telle estime de soi, pourrait-il parvenir à percevoir son importance sa la pratique, au travers l'influence de ses facteurs personnels internes ? De plus, quand bien même il percevrait l'influence de sa personne, comment cet individu en plein doute sur lui-même et sur sa légitimité pourrait-il évoquer ses facteurs personnels internes devant un groupe ?

De ce fait, le management moderne du travail (Linhart 2015) pourrait constituer un obstacle à la réflexivité dans le sens où, d'une part, il compliquerait l'adoption de la posture réflexive et, d'autre part, il pourrait être un biais dans la perception de la notion de pratique par les enseignants en excluant l'influence leurs facteurs personnels internes leur pratique.

C'est ainsi que, dans un second temps, je me suis intéressé à la notion de pratique qui est l'objet d'analyse et dont il semble être nécessaire d'en comprendre le sens pour pouvoir l'analyser. Les travaux de Bandura et sa définition du « concept de pratique » (Guerrin 2012) nous ont montrés que toute pratique humaine se compose de 3 dimensions interdépendantes et en perpétuelle interaction : les facteurs personnels internes, le comportement et l'environnement (Talbot et Arrieu-Mutel 2012).

Ces dimensions comprennent l'ensemble des éléments des 6 paradigmes dans les méthodes d'analyses de pratiques énumérés par Jean François Marcel à savoir : le paradigme historico-culturel, le paradigme psychanalytique, le paradigme expérimental, le paradigme cognitiviste, le paradigme de l'action et de la cognition située, le paradigme socioconstructiviste et le paradigme systémique (Marcel et al. 2002).

Cette deuxième partie, m'a fait prendre conscience de la « complexité », à mon sens, de cette notion et de la multitude des éléments qui la composent. C'est pourquoi, il me paraît intéressant de comprendre comment le professeur stagiaire perçoit la notion de pratique dans la mesure où elle constitue l'objet d'analyse du praticien réflexif et que cette perception pourrait avoir une influence directe sur son analyse de pratique et donc sur sa réflexivité.

En effet, je suppose que, selon sa perception de la pratique, un enseignant va orienter son analyse vers ce qu'il considère, d'une part, comme en faisant partie et, d'autre part, approfondir son discours sur les éléments qu'il pense être les plus importants, ou ayant le plus d'influence sur celle-ci. Dans notre cas, j'ai constaté de manière empirique, que les

professeurs ne parlaient pas assez, selon moi, des facteurs personnels internes. De ce fait, à en suivre ma supposition, ceci pourrait s'expliquer soit, par le fait que les professeurs stagiaires ne les considèrent pas comme faisant parti de la pratique, soit, car ils ne perçoivent pas suffisamment leur influence sur celle-ci. D'autre part, l'estime de soi du professeur (Linhart 2015) tout comme le fait qu'il soit en pleine construction de son identité de professionnel (Jorro 2013), celle qui lui permettra de faire face à la complexité du métier (Perrenoud 1999), semblent pouvoir constituer, comme nous l'avons évoqué précédemment, une explication plausible à ce constat.

C'est pourquoi j'aimerais comprendre la perception de la pratique par les professeurs stagiaires, plus particulièrement, la perception des facteurs personnels internes sur celle-ci, et son impact sur la réflexivité de l'enseignant.

PROTOCOLE DE RECHERCHE

1 Introduction

Au fur et à mesure de l'avancée de ma revue de la littérature, j'ai été interpellé par la multitude des courants de pensée dans les méthodes d'analyse de pratiques qui m'a donné envie de m'intéresser davantage à la notion de pratique afin de tenter d'en connaître le véritable sens. J'ai beaucoup apprécié les apports de Bandura dans la théorie de l'apprentissage social (1980) concernant cette notion et la manière dont il l'a caractérisée et illustrée par le schéma de causalité triadique réciproque. Ce que j'ai particulièrement apprécié dans son travail, c'est sa prise en compte de l'ensemble des paradigmes précités, que l'on retrouve dans ses 3 dimensions.

De plus j'ai pu constater que ce sont ses travaux qui servent aujourd'hui de base dans les travaux de recherches actuels lorsque l'on fait référence à la notion de pratique.

Ma revue de littérature m'a donc permis de mettre en exergue, à mon sens, la complexité de cette notion. Ceci m'a donc amené à m'interroger sur sa perception chez les enseignants stagiaires. A ce jour, je n'ai pas vu de travaux de recherches s'intéressant à ce sujet-là. Ainsi j'ai décidé de me pencher sur la perception de la notion de pratique qui semblerait correspondre à une zone d'ombre dans les travaux de recherche actuels et, surtout, que cette perception pourrait être en lien avec la réflexivité des enseignants.

2 Pourquoi s'intéresser à la perception de la pratique par les professeurs stagiaires

2.1 Le lien entre la perception de la pratique et l'analyse de pratique

Comme il a été dit, la notion de pratique est une notion complexe dont il semble être nécessaire aux professeurs stagiaires d'en percevoir le sens afin de pouvoir, par la suite, analyser leur pratique. Si cette notion n'est pas correctement perçue par les professeurs stagiaires, il sera par conséquent moins facile d'analyser leurs pratiques et encore moins de

manière réflexive. Or, il s'agit d'une attente du référentiel auquel les professeurs doivent répondre, celle qui définit le professeur comme étant un « praticien réflexif »,

Ainsi, il semblerait intéressant de se demander comment les professeurs stagiaires perçoivent la notion de pratique. Comment prennent-ils en compte l'influence de chacune des trois dimensions sur leur pratique d'enseignement ?

Avoir la réponse à ces questions semble être intéressant dans la mesure où la perception de la notion de pratique par l'enseignant pourrait avoir une influence sur ses analyses. De plus, dans le cas où l'influence d'une dimension sur la pratique serait considérée comme marginale, voire comme inexistante, cela pourrait créer un obstacle supplémentaire à la réflexivité lié à une perception biaisée de l'objet d'analyse : la pratique.

C'est pourquoi j'aimerais m'intéresser à la perception de la pratique par les professeurs stagiaires, essayer de comprendre cette perception au travers l'importance qu'ils accordent à l'influence de chacune des 3 dimensions, plus particulièrement essayer de comprendre la perception de l'influence des facteurs personnels internes, en lien avec le constat empirique à la base de ce travail.

2.2 Le lien entre la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique et la réflexivité.

La perception de l'influence des facteurs personnels internes pourrait être un premier obstacle à la réflexivité. En effet, je pense que le professeur qui estime que l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique enseignante est faible aura tendance à parler moins de lui lors de son analyse de pratique, il sera moins facile pour lui de se placer au centre de l'analyse et ainsi d'adopter la posture réflexive. Contrairement à une personne qui considérera cette dimension comme ayant une forte influence sur sa pratique d'enseignement. Il semblerait que ce dernier soit plus apte à adopter cette posture car, comprenant l'influence de sa personne sur sa pratique, il pourrait paraître plus logique pour lui de s'inclure dans ses analyses et de parler de lui.

L'objectif de ce travail est donc de comprendre la perception de la notion de pratique par les professeurs stagiaires. Plus particulièrement, de comprendre la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur leurs pratiques. De par cet objectif, nous nous orienterons vers une analyse de type qualitative. En effet, ce sont les méthodologies qualitatives qui permettent

de comprendre un phénomène en profondeur en partant d'une vision imprécise, non-structurée et superficielle de l'information qu'elles s'efforcent de décoder ou d'interpréter en termes de motivations, d'attitudes, de comportements ou d'expérience (Vernette 2011).

3 Explication des choix du protocole de recherche

Mon protocole se déroulera en 2 étapes : dans un premier temps, j'ai choisi d'administrer un questionnaire sur la perception de la notion de pratique par les enseignants stagiaires puis, dans un second temps, j'effectuerai des entretiens individuels afin d'essayer de comprendre davantage cette perception avec une attention particulière portée sur leur perception de l'influence des facteurs personnels internes sur leur pratique.

3.1 L'administration d'un questionnaire pour compléter le constat empirique et orienter le choix de l'échantillon lors entretiens individuels à suivre

Dans un premier temps, nous pourrions penser que le fait d'administrer un questionnaire ne serait pas approprié, voire, irait à l'encontre d'une méthodologie qualitative. En effet, l'usage de questionnaire s'effectue principalement dans les méthodologies de type quantitative dont l'objectif est de généraliser les résultats obtenus au travers d'un échantillon représentatif. Cependant, Strauss et Corbin font référence, par l'appellation d'analyse qualitative, à « tout type de recherche qui produit des résultats sans l'aide de méthodes statistiques. Certaines données peuvent être quantifiées, mais l'analyse est considérée comme qualitative » (Corbin, Strauss, et Strauss 2008)

De plus, contrairement aux questionnaires que l'on retrouve dans les méthodologies quantitatives, l'objectif de mon questionnaire n'est pas d'affirmer ou de réfuter une hypothèse mais plutôt, d'être conforté sur le constat qui a été fait empiriquement et qui est à la base de ce travail de recherche à savoir, que les professeurs stagiaires semblent accorder moins d'importance à l'influence facteurs personnels internes sur leur pratique. Nous verrons, dans la partie 3.3 « construction du questionnaire », comment celui-ci est censé me permettre, ou pas, de me conforter sur ce constat-là.

Le questionnaire me permettra surtout, d'orienter le déroulement des entretiens individuels qui vont suivre. En effet, les résultats du questionnaire vont me permettre de dégager différents profils de professeurs stagiaires en fonction de leur perception de la notion de pratique. De ce fait, je pourrai constituer un échantillon à partir de ces différents profils et, adapter le guide d'entretien en fonction des retours obtenus à ce questionnaire. C'est ainsi que les résultats du questionnaire me permettront de constituer l'échantillon théorique ainsi que le guide d'entretien, notamment les questions qui seront posées aux participants.

Ainsi se justifie mon choix de l'administration d'un questionnaire dans une méthodologie qualitative.

3.2 Le choix des entretiens individuels semi-directifs afin de comprendre et analyser en profondeur la perception de la pratique

Il existe différentes typologies d'analyses qualitatives :

- les méthodes directes, comprenant les entretiens de groupe ainsi que les entretiens individuels.
- les méthodes indirectes, qui regroupent l'ensemble des techniques dites « projectives ».
- et l'observation, qui peut être participante ou non-participante (Vernette 2011).

En ce qui me concerne, j'ai choisi de récolter mes données au travers d'une méthode d'analyse qualitative de type direct, plus particulièrement, via des entretiens individuels, aussi appelés entretiens en profondeur.

Ces entretiens permettent une analyse plus poussée que dans les entretiens de groupe. Ils permettent notamment d'éliminer l'influence de la pression sociale qui pourrait causer un biais. De plus, je pense, en partant de ma sensibilité, qu'il n'est pas facile de parler de ses facteurs personnels internes et encore moins devant un groupe. C'est aussi une des raisons pour laquelle je souhaite effectuer des entretiens individuels. Toutefois, le biais de l'influence du modérateur sera à prendre en compte dans l'analyse des résultats.

Après avoir choisi de s'orienter vers des entretiens en profondeur, il faut maintenant choisir le type d'entretien individuel à mener, non directif ou semi directif. Mon choix s'oriente vers des entretiens semi-directifs, qui semblent être les moins difficiles à mener pour quelqu'un d'inexpérimenté, comme je le suis.

3.3 Construction du questionnaire

3.3.1 *Comprendre la perception de la pratique sans dévoiler l'objet de recherche*

Je rappelle ici que le but de ce questionnaire est de comprendre la perception de la notion de pratique par les enseignants stagiaires. Pour cela, après avoir identifié les 3 dimensions qui composent la pratique, mon objectif est de comprendre comment les professeurs stagiaires perçoivent l'influence de chacune de ces dimensions sur leur pratique.

J'ai intitulé ce questionnaire « les éléments qui influencent le déroulement d'un cours ». Nous remarquons ici l'absence de la notion de pratique. Je justifierais ce choix par 2 arguments majeurs :

- Le premier argument est lié à la stratégie que je souhaitais mettre en place qui consistait à ne pas dévoiler l'objet de recherche. Ainsi, durant l'année, je ne suis pas intervenu dans les cours d'UE 95 où les étudiants devaient présenter leurs travaux de recherche et leur avancement au fil de l'année universitaire. Les professeurs stagiaires n'étaient donc pas au courant de l'objet de recherche et la non-utilisation du terme de « pratique » dans le questionnaire me permettait de ne pas le dévoiler. De plus, dévoiler l'objet de recherche à ce moment-là leur aurait donné un aperçu des différentes composantes de la pratique et aurait pu contribuer à modifier leur perception de cette notion avant les entretiens individuels.
- Le deuxième argument, quant à lui, est que l'utilisation de ce terme pourrait constituer un biais dans les réponses obtenues. Comme nous l'avons vu, il s'agit d'un terme complexe qui ne me semblait pas être maîtrisé par l'ensemble des enseignants stagiaires. Or, il est connu que celui qui élabore un questionnaire doit s'assurer que le vocabulaire utilisé dans celui-ci est adapté au répondant. Dans certains cas l'utilisation d'un vocabulaire complexe (technique ou scientifique) n'est pas à privilégier (Vernette 2011).

Ainsi j'ai remplacé l'utilisation du terme « pratique » par « déroulement d'un cours » en faisant attention à bien respecter la définition de la pratique enseignante pour élaborer mes questions.

3.3.2 Le choix des questions : 21 éléments (7 par dimension) auxquels le professeur doit attribuer un indice en fonction de la perception de son influence sur la pratique

Dans ce questionnaire figure vingt et un éléments susceptibles de pouvoir influencer le déroulement d'un cours. Il a été demandé aux professeurs stagiaires d'attribuer un indice à chacun des éléments en fonction de son influence sur le déroulement d'un cours. Ces éléments ont été choisis en essayant de respecter et d'être en adéquation avec la définition de la pratique enseignante. Ceci, en incluant différents facteurs pouvant influencer la pratique d'un point de vue des conditions matérielles, temporelles ou sociales car, je le rappelle, d'après Talbot, Bru définit la pratique enseignante comme étant l'ensemble des activités qui visent à : « créer des conditions matérielles, temporelles, sociales, pour permettre aux élèves d'apprendre » (Talbot et Arrieu-Mutel 2012).

Les éléments auxquels les professeurs doivent attribuer un indice se rapportent aux différentes dimensions de la pratique et se décomposent de la manière suivante :

- Sept éléments relatifs à la dimension « environnement » (A)
- Sept éléments relatifs à la dimension « comportement » (B)
- Sept éléments relatifs à la dimension « facteurs personnels internes » (C)

J'ai choisi de présenter mes questions en alternant successivement chaque dimension. Le questionnaire prend donc la forme suivante : (A), (B), (C), (A), (B), (C). Ceci afin diminuer l'influence de l'ordre des questions dans les réponses obtenues et ainsi, ne pas créer de « biais d'ordre ». Cette manière d'alterner les questions nous permettra également de faciliter le codage pour le traitement des données.

3.3.3 Le choix d'une échelle de Likert pour ses propriétés d'ordre et de distance

Lorsque l'on élabore un questionnaire, plusieurs possibilités s'offrent à nous en ce qui concerne le choix de l'échelle de mesure. Premièrement, faire le choix entre les échelles de type qualitative ; nominales ou ordinales ; ou métrique, d'intervalles ou de proportion. Ce choix s'effectue en fonction des objectifs du questionnaire et des propriétés mathématiques de chaque échelle, qui vont avoir une influence sur le traitement statistique.

Pour ma part, j'ai opté pour une échelle métrique d'intervalle à savoir une échelle de Likert. Ce choix a été fait en raison des avantages de ce type d'échelles qui possèdent à la fois des propriétés d'ordre mais aussi de distance. Ainsi, dans l'objectif qui est le nôtre de comprendre la perception de la notion de pratique ; plus particulièrement la perception de l'influence des facteurs personnels internes ; une échelle de Likert nous permettra à la fois de hiérarchiser ces dimensions en fonction de la perception de leur influence sur le déroulement d'un cours mais également, de prendre conscience de l'écart dans la perception de l'influence de ces dimensions par les professeurs stagiaires. Cette propriété de distance nous permettra de sélectionner les éléments sur lesquels nous reviendrons lors des entretiens avec les professeurs stagiaires. Quant au choix de l'étendu de cette échelle (de 1 à 7) il a été fait en suivant les conseils du professeur en charge des UE relatives à la recherche et au mémoire, lors de la formation initiale.

3.4 Construction du guide d'entretien

La réalisation d'entretiens individuels semi-directifs, comme cela a été décidé dans notre protocole de recherche, ne peut se faire sans la conception d'un guide d'entretien. Ce guide d'entretien constitue une structure et un plan comprenant différentes phases, ainsi que les thèmes à aborder et les questions à poser au répondant.

L'entretien individuel semi directif est structuré en quatre phases : une phase d'introduction, une phase de recentrage du sujet, une phase d'approfondissement et une phase de conclusion (Vermette 2011)

- a) La phase d'introduction a pour but la mise en confiance du répondant dans le but d'instaurer un climat propice au recueil d'information. Cela consiste à mettre à l'aise le répondant afin qu'il se livre plus facilement.
- b) La phase de recentrage du sujet consiste à entrer progressivement dans le sujet en profitant du climat de confiance instauré dans la phase précédente. Dans cette phase sera abordé l'objet de recherche.
- c) La phase d'approfondissement consiste, comme son nom l'indique à immerger le participant dans l'objet de recherche. Il est recommandé de réserver cette phase pour faire parler le participant sur les éléments centraux de notre objet de recherche afin de profiter de la réduction des mécanismes d'auto censure propre à cette phase.
- d) La phase de conclusion correspond à la fin de l'entretien son but et de faire revenir le participant à la réalité en lui indiquant la fin de l'entretien et en le remerciant par exemple. Il est aussi possible d'effectuer un résumé de l'entretien en guise de conclusion et qui pourra constituer un feedback intéressant.

Le guide d'entretien a donc été construit en essayant de respecter cette structure. (Voir annexe 5)

ANALYSE DES RESULTATS

1 Présentation des résultats

1.1 Définition d'un cours qui s'est bien déroulé

Dans un premier temps, il a été demandé au professeur stagiaire de donner sa définition d'un cours qui s'est bien déroulé, quand peut-on dire, pour lui, qu'un cours s'est bien déroulé.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de fois où chaque dimension est évoquée dans le discours du professeur.

1.1.1 Professeur n°1 :

environnement	comportement	Facteurs personnels internes
1	0	0

Ici, seule la dimension environnementale est évoquée pour définir un cours qui se déroule bien. Le bon déroulement d'un cours peut avoir plusieurs significations en fonction du professeur interrogé. Ici, il est synonyme de transmission des savoirs et des capacités afin de répondre aux exigences du programme. Les exigences du programme constituent un élément de l'environnement.

1.1.2 Professeur n°2 :

environnement	Comportement	Facteurs personnels internes
1	0	1

Afin de définir un cours qui se déroule bien, le professeur évoque deux éléments. Le premier est relatif à la dimension environnementale à travers l'atteinte des objectifs. Quant au second il se rapporte à la dimension des facteurs personnels internes. Pour ce professeur un cours qui se passe bien est un cours où il a le sentiment d'avoir une interaction avec les élèves. A noter ici, l'utilisation du déterminant possessif « mes » pour parler des élèves (15). Il sera utilisé à neuf reprises par le professeur durant l'entretien. Rappelons que, dans le cadre de ce travail, j'ai décidé de m'intéresser plus particulièrement à la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique. Ainsi, j'ai relevé ici l'occurrence de ce mot dans le discours de l'enseignant dans la mesure où son utilisation reflète, à mon sens, la présence des

facteurs personnels internes dans la pratique de l'enseignant et pourrait être représentatif d'un lien affectif entre le professeur et ses élèves.

Ensuite, il a été demandé au professeur d'expliquer quels étaient ses objectifs. Tout comme pour l'entretien précédent, le professeur définit un cours qui s'est bien déroulé par l'atteinte des objectifs à savoir, la transmission des capacités. Ici, le fait d'avoir une « gestion de classe correcte » (16) fait aussi partie des objectifs du professeur.

1.1.3 Professeur n°3 :

environnement	comportement	Facteurs personnels internes
3	0	0

Afin de définir un cours qui se déroule bien, le professeur s'appuie uniquement sur l'environnement. Comme pour les autres professeurs interrogés, son objectif est la transmission des savoirs et des capacités aux élèves. Cependant, d'autres éléments entrent en compte et sont même cités dans un premier temps comme l'interaction avec les élèves qui suppose le fait d'avoir une classe « réceptive » (15). Tous ces éléments font partie de la dimension environnementale.

1.1.4 Conclusion : « La finalité d'un cours qui se passe bien est que les élèves sortent en ayant compris le maximum de choses et acquis un maximum de capacités durant le cours. » (Professeur n°3,15)

Pour ma part, ce qui ressort de cette partie de l'entretien est que les professeurs interrogés semblent avoir la même vision de la pratique d'enseignement ou, du moins, la même vision de son objectif premier qui est, pour eux, la transmission des savoirs et des capacités du programme aux élèves. Il pourrait sembler logique que les professeurs se donnent pour objectif premier la transmission des savoirs et des compétences dans la mesure où, dans les textes gouvernementaux, lorsque sont évoquées les missions de l'enseignant, il s'agit également de la première mission citée (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). Cependant, je pense que cette information mérite d'être relevée et qu'elle pourrait être en lien avec notre problématique qui vise à comprendre la perception de la pratique par les professeurs stagiaires. En effet, le fait que ces professeurs aient, comme objectif premier, la transmission des savoirs et des compétences, nous conduit à nous interroger sur leurs motivations à exercer ce métier, sur leurs « désirs d'enseigner » (Natanson 2003) et à leurs

influences sur la perception de la pratique. Ceci pourrait être un élément de réponse à notre problématique qui vise à comprendre la perception de la pratique par les professeurs stagiaires et son impact sur leur réflexivité. Dans notre cas, c'est ce « désir d'enseigner », la transmission du savoir, qui représente l'objectif de la pratique. Or si l'atteinte cet objectif repose, pour le professeur, comme nous le verrons plus tard, davantage sur des éléments de la dimension environnementale ou comportementale, que sur les facteurs personnels internes, ceci va conduire le professeur à se focaliser sur ces éléments-là lors de son analyse, et ceci risque d'impacter sa réflexivité.

1.2 Première partie de l'entretien relative à un cours qui s'est bien déroulé

1.2.1 Explication des choix de la méthode d'analyse des données

Dans cette partie de l'entretien de il a été demandé aux professeurs de raconter un cours qui, pour eux, s'est bien déroulé puis, de donner des éléments qui favorisent le bon déroulement d'un cours de manière générale. Le tableau ci-dessous expose le nombre de fois où chaque dimension est abordée dans le discours de l'enseignant. Le « récit » correspond à la partie de l'entretien où il est demandé aux professeurs de raconter un cours qui s'est bien déroulé tandis que ce que j'ai nommé « généralisation », correspond à la partie du discours où le professeur donne des éléments pouvant influencer le déroulement d'un cours de manière générale.

Afin d'analyser le verbatim, il a été choisi de comptabiliser le nombre de fois où chaque dimension est abordée au travers d'un élément qui la compose. Ceci afin, d'une part, de savoir si le professeur prend en compte les différentes dimensions dans son discours et, d'autres part, car l'occurrence de ces dimensions dans le discours de l'enseignant pourrait être porteur de sens (analyse quantitative). Cependant, il ne faut pas négliger le moment et la manière dont cette dimension est évoquée qui nous permettront, ici, d'en comprendre davantage sur la perception de la pratique du professeur (analyse qualitative).

Pour moi, il me paraissait difficile de procéder autrement pour analyser le verbatim. En effet, comptabiliser le nombre de phrases en rapport avec chaque dimension ne me semblait pas approprié, ici, dans la mesure où, dans une même phrase, plusieurs dimensions peuvent être abordées. Par exemple si le professeur dit : « je n'ai pas apprécié (facteurs personnels internes) le fait que les élèves entrent en classe avec agitation (environnement) alors que je me trouvais devant la porte pour les accueillir (comportement) ». Nous pouvons voir que dans cette phrase, les trois dimensions sont abordées. De plus, dans une même phrase, le professeur

peut aborder une dimension sous plusieurs aspects, en évoquant plusieurs éléments qui en font partie.

D'autre part, une analyse sémantique s'intéressant aux mots et à leurs sens est tout aussi inappropriée, à mon sens, par rapport à notre objet de recherche car, un mot peut ne pas faire référence à la même dimension, selon le contexte dans lequel il est utilisé. Par exemple, le mot élèves peut faire référence à l'environnement s'il est dit « les élèves étaient agités ». Dans un autre contexte, il peut être faire référence aux facteurs personnels internes s'il est dit : « j'apprécie mes élèves ». Enfin on peut citer les élèves pour faire référence au comportement comme dans la phrase : « je discutais avec les élèves ». Ainsi, ce n'est pas tant le mot qui apparaît qui compte, en soit, mais plutôt la manière dont il apparaît.

L'interprétation du chercheur a ainsi une très grande influence dans l'analyse des données, particulièrement dans un sujet tel que celui-ci puisque c'est le chercheur qui va assimiler chaque partie du discours à la dimension de la pratique à laquelle elle se réfère selon son interprétation. Ceci constituera donc un biais dont il faudra tenir compte dans l'exposé des limites de ce travail. C'est pourquoi nous prendrons soin de justifier nos choix en ce qui concerne l'attribution de chaque partie du discours à une des trois dimensions. De plus, nous ne pouvons pas nous baser uniquement sur ces éléments quantitatifs pour en déduire la perception de l'influence d'une dimension sur la pratique. Il ne faudrait pas faire le lien trop rapidement entre le fait qu'une dimension soit citée plus fréquemment que les autres et le fait qu'elle soit perçue comme ayant le plus d'influence sur la pratique. En effet, une dimension peut aussi être abordée par le professeur afin d'évoquer le fait qu'elle n'ait pas d'influence pour lui sur sa pratique, comme nous le verrons par la suite. Il faudra donc se servir des données de l'ensemble de l'entretien pour comprendre cette perception. D'où l'importance d'une analyse qualitative.

1.2.2 Professeuse n°1 :

Analyse Quantitative :

	environnement	comportement	Facteurs personnels internes
Récit	2*	1	2
généralisation	1	1	1

*Ce chiffre signifie que la dimension environnement est abordée à deux reprises lors du récit d'un cours qui s'est bien déroulé.

Lors du récit d'un cours qui s'est bien déroulé, la dimension environnementale est abordée à deux reprises tout comme les facteurs personnels internes. Quant à la phase de généralisation, le professeur a donné trois éléments contribuant au bon déroulement d'un cours, chacun se rapportant à une des trois dimensions de la pratique.

On ne peut, en se basant sur l'occurrence de ces dimensions dans le discours, affirmer que le professeur perçoit davantage l'influence de la dimension environnementale et des facteurs personnels internes sur la pratique, par rapport au comportement, car ces dimensions sont évoquées à trois reprises tandis que la dimension comportementale n'est évoquée qu'à deux reprises. En revanche, il est possible d'affirmer que la perception de la pratique de ce professeur prend en compte les différentes dimensions qui la composent. En effet, nous pouvons voir que les trois dimensions sont abordées, à la fois lors du récit d'un cours qui s'est bien déroulé, que lors de la généralisation consistant à donner des éléments contribuant au bon déroulement d'un cours de manière générale.

Analyse Qualitative :

Les 3 dimensions sont citées aussi bien pour le récit d'un cours qui s'est bien déroulé que lors de la généralisation, c'est-à-dire la partie où le professeur donne des éléments qui permettent de favoriser le bon déroulement d'un cours.

Afin de présenter un cours qui s'est bien déroulé, le professeur replace dans un premier temps le cours dans son contexte en indiquant la matière et la partie du programme qu'il doit traiter. Ces éléments font partie de la dimension environnementale dans la mesure où ils constituent un élément de contexte sur lequel le professeur n'a aucun pouvoir. Dans un second temps, il fait référence à la pédagogie utilisée et à l'activité proposée aux élèves en l'occurrence, le « travail en groupe ». Cet élément fait partie de la dimension

comportementale. En effet, la pédagogie sera incluse dans cette dimension dans la mesure où elle fait partie des choix et des actions du professeur tout comme la didactique. Puis, le professeur fait référence aux facteurs personnels internes en évoquant ses soucis et ses doutes dans la préparation de cette séance. Enfin, il conclut en justifiant la réussite de son cours en évoquant la « prestation des élèves » et par le fait qu'il ait réussi à faire acquérir les notions aux élèves (environnement) ou plutôt, qu'il ait « senti » (facteurs personnels internes) que les élèves avaient acquis ces notions (11)*.

Dans la partie qui consiste à généraliser et à donner des éléments qui favorisent le bon déroulement d'un cours de manière générale, les trois dimensions sont toujours abordées. Cependant l'ordre dans lequel celles-ci sont abordées diffère. En effet, le premier élément cité par le professeur comme favorisant le bon déroulement d'un cours est relatif aux facteurs personnels internes : « l'état d'esprit », le fait d'avoir « bien dormi » et être « en forme » (12). Ceci contribuerait selon lui au bon déroulement du cours tout comme la didactique et la pédagogie au travers la « préparation du cours » qui est un élément du comportement. Enfin le professeur fait référence à l'environnement au travers du « climat dans la classe » et le créneau sur lequel ce cours s'effectue.

(*Ce chiffre correspond à la numérotation de la prise de parole de l'enseignant dans laquelle ces expressions apparaissent dans le verbatim)

Discussion autour des résultats obtenus :

Dans l'objectif qui est le nôtre, c'est à dire de comprendre la perception de la pratique par les professeurs stagiaires ; et plus particulièrement la place des facteurs personnels internes ; nous pouvons voir que les trois dimensions sont prises en compte et citées dans le bon déroulement d'un cours. Mon regard se porte ici sur l'ordre dans lequel ces éléments sont cités en fonction qu'il s'agisse du moment où le professeur doit parler de sa pratique ou lorsque qu'il lui est demandé de généraliser son propos.

Dans le premier cas, les facteurs personnels internes sont cités en troisième position, après l'environnement et le comportement. Tandis que lorsque qu'il est demandé au professeur de parler de la pratique dans un sens plus général, sans faire référence à sa propre personne, les facteurs personnels apparaissent en premier lieu devant le comportement et l'environnement.

Ainsi je m'interroge quant à cette différence dans l'ordre d'apparition de chaque dimension selon qu'il soit demandé au professeur de parler de sa pratique ou de généraliser son propos.

Serait-il plus facile d'aborder les facteurs personnels internes lorsque l'on ne fait pas référence à sa personne directement ?

1.2.3 Professeur n°2

	environnement	comportement	Facteurs personnels internes
récit	5	2	0
généralisation	1	2	2

Analyse Quantitative :

Cette analyse nous permet de voir que, d'une part, le professeur prend en compte les différentes dimensions de la pratique car chaque dimension est évoquée au moins une fois dans cette partie. Ceci nous permet de penser que la notion de pratique semble être assimilée par le professeur. Malgré que l'occurrence de ces dimensions dans le discours ne nous permet pas de tirer des conclusions quant à la perception de leur influence sur la pratique, par le professeur, il est tout de même possible de penser que le professeur accorde une importance particulière aux élèves qu'il place au centre de son analyse dans la mesure où, le mot « élèves » est cité à huit reprises dans cette partie du discours (17, 18). L'analyse qualitative nous permettra mieux de comprendre ses résultats.

Analyse Qualitative :

Afin de présenter un cours qui s'est bien déroulé, le professeur replace dans un premier temps le cours dans son contexte en indiquant la matière, la partie du programme qu'il doit traiter ainsi que la classe. Il précise qu'il s'agit d'un thème qui « s'inscrit dans l'actualité » (17) et qui intéresse les élèves. Ces éléments font partie de la dimension environnementale dans la mesure où ils constituent un élément de contexte sur lequel le professeur n'a aucun pouvoir. Ensuite, le professeur mentionne le fait qu'il a interagit avec les élèves ce qui fait référence à la dimension comportementale.

Par la suite, je me suis rendu compte que le professeur n'était pas en train de faire le récit d'un cours qui s'était bien déroulé mais plutôt, de me donner les éléments qui lui permettaient de dire que ce cours s'est bien déroulé. Nous étions davantage dans une analyse que dans un récit. Le fait d'avoir fait référence au cours d'analyse de pratiques dans la phase d'introduction semblerait avoir conduit le professeur à analyser un cours plutôt que d'en faire le récit. Le professeur a donc reproduit ce qu'il aurait fait durant les cours d'analyse de

pratiques pour répondre à cette première question. Néanmoins, ceci vient appuyer notre constat empirique à la base de ce travail et mettrait en exergue les limites de ces dispositifs dans le mesure où ils ne permettraient pas aux professeurs d'évoquer leurs facteurs personnels internes et donc, de développer leur réflexivité (Viau-Guay 2014).

Dans le discours de ce professeur, les élèves occupent une place centrale. Même lorsqu'il évoque l'interaction avec les élèves, il n'utilise pas la première personne du singulier pour dire « j'ai discuté » mais plutôt « nous avons commencé à parler » (17). Nous pouvons aussi voir que l'enseignant juge la réussite de son cours en s'appuyant en grande partie sur la réaction des élèves. Le fait que les élèves aient été intéressés et qu'il a réussi à interagir avec eux lui a permis de penser qu'il s'agit du meilleur cours qu'il ait eu.

Enfin, même si les facteurs personnels internes ne sont pas abordés dans cette partie du discours, nous pouvons déduire de part, l'importance accordée aux élèves et dans l'expression « meilleur cours que j'ai eu » (17), que le professeur semble prendre à cœur son métier et que les facteurs personnels semblent influencer fortement sa pratique. Reste à voir si cela se fera ressentir durant le reste de l'entretien.

En ce qui concerne la généralisation à présent, c'est-à-dire la partie qui consiste à généraliser et à donner des éléments qui favorisent le bon déroulement d'un cours de manière générale, les trois dimensions sont abordées. C'est dans cette partie que nous pouvons voir que le professeur accorde de l'influence aux facteurs personnels internes. En effet, au-delà d'une maîtrise des savoirs et des concepts et d'une préparation rigoureuse (« le cours est carré » (18)), un des éléments contribuant au bon déroulement d'un cours est le fait que le professeur soit « passionné ». L'utilisation de ce terme, qui n'est autre que état affectif intense (Larousse 2019), nous montre que l'enseignant admet l'influence des facteurs personnels sur la pratique. Le professeur utilisera ce mot à trois reprises (18). Il ajoutera que lors des cours qui se sont bien déroulés pour lui ce sentiment était présent chez lui, jusqu'à avoir l'impression d'être « possédé ». Nul doute que le fait d'affirmer que ce professeur considère ce métier comme une vocation semble être cohérent avec les propos relevés.

Discussion autour des résultats obtenus :

Malgré l'intensité des mots utilisés par le professeur (« passionné », « possédé ») qui ne laisse pas place au doute concernant l'impact des facteurs personnels internes sur la pratique de ce professeur, une interrogation subsiste concernant la partie relative au récit d'un cours qui s'est bien déroulé. En effet, nous avons vu, qu'au détriment d'un récit d'un cours qui s'est bien

déroulé, en exposant les faits et le déroulement de celui-ci, cette partie a pris une tournure différente et s'est rapprochée davantage d'une analyse de pratique où le professeur a donné les éléments qui lui permettent de juger du bon déroulement d'un cours selon lui. Or, c'est dans cette partie, qui se rapproche le plus de ce que l'on appelle analyse de pratique, que les facteurs personnels internes n'ont pas été cités. Pourquoi ? Alors que ces derniers semblent avoir une influence considérable sur la pratique de ce professeur.

1.2.4 Professeur n°3 :

	environnement	comportement	Facteurs personnels internes
Récit	2	4	0
généralisation	1	3	0

Analyse Quantitative :

Que cela soit dans le récit d'un cours qui s'est bien passé (17) ou dans la phase de généralisation (18), qui consiste à donner des éléments qui vont favoriser le bon déroulement d'un cours de manière générale, la dimension des facteurs personnels internes n'est pas abordée. Cette dimension ne l'avait pas été, non plus, lorsqu'il a été demandé au professeur de définir ce qu'était un cours qui se déroulait bien pour lui. Il s'agit du seul professeur à ne pas avoir évoqué les facteurs personnels internes dans cette partie de l'entretien.

Analyse Qualitative :

Durant le récit d'un cours qui s'est bien passé, le professeur commence par replacer le cours dans son contexte à savoir, la matière, le thème et la partie du programme à traiter. Ensuite, j'ai relevé dans le discours du professeur trois éléments qui déterminent le bon déroulement du cours. Le premier repose sur sa préparation avec le choix du contexte pédagogique afin d'intéresser les élèves et de les impliquer. Puis vient le choix des supports utilisés, le fait de donner des consignes claires aux élèves. Le troisième point est relatif aux interactions entre le professeur et les élèves durant le cours.

Tous ces choix en termes de didactique ou de pédagogie vont permettre le bon déroulement du cours selon le professeur dans la mesure où les élèves seront « réceptifs ». Ici nous voyons

que le professeur fait des efforts afin que son cours plaise à ses élèves. A noter aussi, ici, l'emploi du déterminant possessif « mes » par le professeur pour parler des élèves (17).

Lorsqu'il s'agit à présent de généraliser son propos afin de donner des éléments qui influencent le bon déroulement d'un cours de manière générale (18), le professeur cite à nouveau les éléments pédagogiques et didactiques cités plus haut. Pour lui, si ces éléments-là ne sont pas pris en compte, cela aura un impact sur les élèves qui vont « réagir d'une mauvaise manière » (18). Encore une fois, je rappelle que les facteurs personnels internes ne sont toujours pas abordés par le professeur.

Discussion autour des résultats obtenus :

A ce stade de l'analyse je m'interroge vraiment sur l'absence des facteurs personnels internes dans le discours de l'enseignant. J'essaie de comprendre et émets des suppositions sur leur absence. La première idée qui me vient en tête est de faire le lien entre l'âge du professeur et la présence des facteurs personnels internes dans le discours. En effet, il s'agit d'un jeune professeur ayant moins de 25 ans tandis que les autres professeurs étaient plus âgés. Je ne sais pas si cela pourrait avoir un lien mais c'est la question que je me pose à ce moment-là de l'analyse.

1.2.5 Conclusion de cette partie : « que le professeur soit dans un bon état d'esprit, [...] qu'il ait très bien préparé son cours, [...]. Et ensuite, le climat de la classe [...] trois ingrédients pour qu'un cours se passe bien. » (Professeur n°1, 12)

De manière générale, nous pouvons dire que la perception de la pratique des professeurs stagiaires prend en compte les différentes dimensions qui la composent. Nous pouvons également déduire du discours de ces professeurs l'importance qu'ils accordent à l'influence des facteurs personnels internes sur leur pratique. Toutefois, cette dernière déduction, concernant le fait que les professeurs accordent de l'importance à l'influence des facteurs personnels internes sur leur pratique, doit être nuancée. En effet, d'une part, le troisième professeur interrogé n'a pas évoqué, pour le moment, dans son discours, les facteurs personnels internes. D'autre part, l'ordre dans lequel ses dimensions sont abordées par les professeurs varie, selon qu'il s'agisse du récit ou de la généralisation, comme si l'importance de l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique était plus facile à évoquer de manière générale que personnelle. De plus, le moment où, dans le deuxième entretien, le professeur a analysé sa pratique, alors qu'il lui était demandé d'en faire le récit, nous a

conduit à nous interroger sur limites des dispositifs de développement de la réflexivité tel que l'évoque Viau (Viau-Guay 2014). En effet, lors des cours d'analyse de pratiques ; durant lesquels j'ai pu constater, de manière empirique que les professeurs n'abordaient pas assez, pour moi, les facteurs personnels internes dans leurs discours ; il est demandé au professeur, de revenir sur sa propre pratique, d'un point de vue personnel et non pas général. Or c'est aussi pendant cette partie du discours que le professeur n'a pas évoqué les facteurs personnels internes. Ainsi, si l'on ajoute au fait qu'il semble moins facile, pour le professeur, d'évoquer cette dimension de manière personnelle, l'influence du groupe présente dans ce type de dispositifs (paradigme socioconstructiviste) accentuer par la baisse, de nos jours, de l'estime de soi dans le monde du travail (Linhart 2015), nous trouvons une explication au constat empirique à la base de ce travail.

1.3 Deuxième partie relative à un cours qui s'est moins bien déroulé

1.3.1 Professeur n°1

	Environnement	comportement	Facteurs personnels internes
récit	3	1	0
généralisation	2	1	0

Analyse Quantitative :

L'analyse quantitative nous permet de voir qu'une dimension n'est pas du tout abordée. Il s'agit des facteurs personnels internes, la dimension sur laquelle j'ai choisi de m'intéresser particulièrement et dont je souhaiterais comprendre la perception de son influence sur la pratique par les professeurs stagiaires. Le fait qu'elle ne soit pas évoquée ici, dans le récit d'un cours qui s'est moins bien déroulé est assez intéressant pour moi et suscite mon interrogation. Pourquoi le professeur ne fait-il pas référence aux facteurs personnels internes pour raconter un cours qui s'est moins bien déroulé alors qu'il y a fait référence pour parler d'un cours qui c'était bien déroulé ?

Analyse Qualitative :

Lorsqu'il s'agit de revenir sur un cours qui s'est moins bien passé pour le professeur, ce dernier évoque dans un premier temps « le créneau » (13) sur lequel le cours se situe. En effet, le professeur justifie que le cours s'est moins bien passé en raison du créneau sur lequel, pour lui, « cela ne se passe pas très bien ». Il évoque le créneau non pas en raison de l'horaire de

celui-ci mais plutôt en raison du professeur avec qui les élèves ont cours juste avant lui, et aborde le comportement de ce professeur avec ces derniers : « il ne laisse pas sortir les élèves à l'heure », « elle a donné des zéros à tour de bras » (13). A noter ici le changement de genre du « il » désignant le professeur au « elle » qui montre qu'il s'agit d'un professeur de sexe féminin. J'interprétera ce changement de genre en disant qu'au fur et à mesure que le professeur raconte cet événement, il l'imagine et revisualise cette scène, les mécanismes d'auto censure semblent disparaître. Le comportement de ce professeur semble être la cause du mauvais déroulement du cours selon lui car il va avoir pour conséquence de mettre les élèves dans de mauvaises dispositions avant d'entamer son cours.

Le professeur aborde aussi son propre comportement mais, non pas en tant que cause du problème mais plutôt en tant que solution. En effet, face à cette situation le professeur a dû stopper son cours et a décidé de faire un « espace de discussion » afin de comprendre pourquoi les élèves n'abordaient pas le cours dans un bon « état d'esprit ».

Je voudrais à présent revenir sur un point qui m'a beaucoup intéressé, qui est l'utilisation de la notion « d'état d'esprit ». Elle a été utilisée plus haut en tant qu'élément favorisant le bon déroulement d'un cours et faisait référence à celui du professeur. On pourrait penser alors que, lors du récit d'un cours qui se passe moins bien, l'état d'esprit du professeur serait aussi abordé. Mais, ici, le professeur fait référence à « l'importance de l'état d'esprit de la classe » (13) alors qu'auparavant il avait fait référence à son propre état d'esprit. Le plus intéressant pour moi reste la manière dont il introduit cet argument en disant : « je te parlais précédemment de l'état d'esprit de la classe » or, il n'avait pas parlé précédemment de l'état d'esprit des élèves mais du sien. En revanche il avait parlé du climat de la classe « en fonction des cours que les élèves ont avant ou après » (12). De ce fait, il est probable qu'il veuille faire référence à cet argument. Cependant, la notion d'état d'esprit sera à nouveau citée par la suite et fera de nouveau référence à celui des élèves : « je les retrouve dans des états d'esprit qui ne sont pas optimaux pour faire le cours »(13). Ce qui est sûr, c'est que ses propres facteurs personnels internes n'ont pas été abordés durant le récit d'un cours qui s'est moins bien déroulé. Pourquoi ? Après tout, Peut-être que les facteurs personnels internes seront cités plus tard, lorsqu'il sera demandé au professeur de généraliser son propos et de donner des éléments qui contribuent au mauvais déroulement d'un cours de manière générale ?

En ce qui concerne la généralisation à présent, c'est-à-dire, lorsqu'il est demandé au professeur de généraliser son propos afin de donner des éléments qui contribuent au mauvais

déroulement du cours de manière générale, le professeur évoque dans un premier temps la dimension comportementale au travers la préparation de la séance en amont qui est un élément « très important » selon lui (15). Ensuite, deux éléments de l'environnement sont évoqués. Il s'agit à nouveau du créneau sur lequel est positionné le cours et de l'état d'esprit de la classe.

Dans cette partie, le professeur n'a pas évoqué les facteurs personnels internes en tant qu'élément pouvant contribuer au mauvais déroulement d'un cours. Je rappelle ici que pour la même question relative aux éléments contribuant au bon déroulement d'un cours, le professeur avait cité les facteurs personnels internes en premier lieu en évoquant l'état d'esprit du professeur. Il avait aussi évoqué les facteurs personnels internes dans le récit d'un cours qui s'est bien déroulé. En revanche, concernant un cours qui s'est moins bien déroulé, les facteurs personnels internes ne sont pas évoqués que cela soit durant le récit ou dans la phase de généralisation.

1.3.2 Professeur n°2

	environnement	Comportement	Facteurs personnels internes
récit	2	2	2
généralisation	1	3	1

Analyse Quantitative :

Ici nous pouvons voir, qu'il s'agisse du récit d'un cours qui s'est moins bien déroulé ou lors de la généralisation, les trois dimensions de la pratique sont abordées. Contrairement au premier entretien, ce professeur évoque les facteurs personnels internes aussi bien dans le contexte d'un cours qui s'est bien déroulé que dans celui d'un cours qui s'est moins bien déroulé. Ce qui n'est pas étonnant pour ma part dans la mesure où le professeur semble être passionné et prendre à cœur son métier.

Analyse qualitative :

Lorsqu'il s'agit de parler d'un cours qui s'est moins bien passé à présent, le professeur va évoquer dans un premier temps la préparation du cours. Le fait que ce cours se soit moins bien passé est dû à un manque de rigueur dans la préparation. Puis, il évoque le thème du

programme à traiter. Celui-ci contenait « beaucoup de chiffres », « beaucoup de calculs » (19), ce qui a contribué au mauvais déroulement de son cours selon lui. Enfin le professeur évoque ces facteurs personnels internes au travers le fait qu'il ne prenait pas plaisir à faire ce cours. Ici nous pouvons voir que les facteurs personnels internes sont abordés dans un dernier temps. Ensuite, le professeur évoque le fait qu'il était fatigué ainsi que les élèves et que le cours se déroulait juste avant les vacances. Ici nous pouvons voir que le professeur semble accorder de l'importance à l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique puisqu'il les cite à deux reprises lors du récit d'un cours qui s'est mal déroulé. Une première fois en troisième position (19) puis en premier lieu (20).

En ce qui concerne la généralisation à présent, c'est-à-dire, lorsqu'il est demandé au professeur de généraliser son propos afin de donner des éléments qui contribuent au mauvais déroulement du cours de manière générale, le professeur évoque dans un premier temps la dimension comportementale avec la « posture du professeur » (21). Ensuite il évoque la manière dont les élèves entrent classe, ce qui fait partie de la dimension environnementale. Il évoquera enfin la fatigue mais de manière indirecte. Pour lui l'influence de la fatigue peut être atténuée par un effort sur le comportement en essayant d'être « le plus énergique possible ». Ainsi, pour le professeur, c'est le comportement qui semble avoir le plus d'influence sur le déroulement d'un cours au travers sa posture, la préparation du cours en amont et sa manière de l'animer.

1.3.3 Professeur n°3

	environnement	comportement	Facteurs personnels internes
récit	5	4	1
généralisation	1	6	0

Analyse Quantitative

Ces données nous permettent de voir que, pour la première fois depuis le début de l'entretien, les facteurs personnels internes ont été abordés par le professeur dans le récit d'un cours qui s'est moins bien déroulé pour lui. De plus je voudrais souligner l'omniprésence des élèves dans le discours de ce professeur. Ce mot a été cité 85 fois durant l'entretien.

Analyse Qualitative :

Lorsqu'il est demandé au professeur de faire le récit d'un cours qui s'est moins bien déroulé pour lui (19), celui-ci commence tout d'abord à replacer le cours dans son contexte. Il fait référence à la partie du cours à traiter avec les élèves. Il s'agit d'un thème qui comporte des calculs et donc, « une grande partie de la classe était assez réfractaire » (19). Dans un second temps, le professeur aborde son comportement, les activités et la pédagogie mis en place, le fait qu'il ait essayé de « varier les support » afin de faire face à ce problème.

A ce moment de l'entretien, et comme le professeur abordait sans cesse la situation des élèves, j'ai voulu pousser le professeur à me parler un peu plus de lui, pour savoir si le professeur allait aborder les facteurs personnels internes. Etant donné qu'il évoquait jusqu'à présent les difficultés des élèves, j'ai voulu le pousser à me parler de ses propres difficultés durant ce cours.

De ce fait, le professeur a évoqué sa difficulté à faire comprendre les notions aux élèves qui avaient assimilé cette partie du cours à « un cheveu sur la soupe » (20). Il va continuer à citer les difficultés des élèves qui « ne se sentaient pas à l'aise » et « n'étaient plus attentifs ». Puis, le professeur va avouer sa part de responsabilité (« cela est en partie de ma faute » (20)) notamment dans la façon dont il a préparé son cours. C'est à ce moment-là que le professeur va aborder ses facteurs personnels internes, pour justifier ces choix didactiques et pédagogiques. En effet le fait qu'il soit « à l'aise » avec les chiffres a fait qu'il n'a pas anticipé les difficultés des élèves, ce qui des répercussions négatives sur le déroulement du cours. C'est la seule fois que les facteurs personnels internes ont été abordés dans cette entretien jusqu'à présent et il a fallu pour cela que j'incite le professeur à parler plus de lui.

Dans un troisième temps, lorsqu'il a été demandé au professeur de généraliser son propos en donnant des éléments qui influencent le mauvais déroulement d'un cours de manière générale (21), les seuls éléments cités seront d'autres didactique ou pédagogique : « l'évolution de la difficulté », l'adaptation de celle-ci aux élèves, le fait « d'accompagner » les élèves, de donner des consignes claires, de faire travailler les élèves en binôme et enfin de prendre un temps pour « réexpliquer » à la fin du cours. Pour lui, le fait de ne pas être rigoureux dans le respect de ces éléments-là va contribuer au mauvais déroulement d'un cours. Il n'évoquera donc ni la dimension environnementale ni les facteurs personnels internes comme éléments qui favorisent le mauvais déroulement d'un cours.

1.3.4 Conclusion de cette partie : « Alors, pour moi, un cours qui se passe mal c'est : premièrement, un professeur qui a mal construit sa séance [...] et c'est ensuite, aussi, le créneau ou l'état d'esprit de la classe. » (professeur n°1,15)

Nous constatons, dans cette partie de l'entretien, que les éléments de l'environnement et du comportement sont prioritairement remis en cause pour expliquer le mauvais déroulement d'un cours. Plus précisément, la « préparation du cours en amont » (entretien n°1, 18), au travers des éléments tels que la pédagogie ou la didactique du professeur. Ce sont ces éléments-là, faisant partie de la dimension comportementale, qui sont tenus responsables du mauvais déroulement d'un cours en priorité, avant les éléments de la dimension environnementale tels que « l'état d'esprit de la classe », le point du programme à aborder ou encore le « créneau du cours ». Les facteurs personnels internes sont aussi abordés mais, comme nous le verrons par la suite, ils ne semblent pas être considérés comme des éléments déterminants dans le mauvais déroulement d'un cours pour les professeurs interrogés.

En considérant l'objectif premier de leur pratique comme étant la transmission des savoirs et des compétences, les professeurs ne semblent pas accorder d'importance aux facteurs personnels internes, comme si ils ne les considéraient pas comme ayant une influence sur la transmission des savoirs et des compétences. Pour eux, seuls les éléments des deux autres dimensions semblent pouvoir impacter et déterminer l'atteinte de cet objectif. Il s'agit d'un point que je développerai plus tard dans la partie 2, *conclusion des résultats et apports apport du mémoire*.

1.4 Mise en perspective du discours de l'enseignant par rapport aux résultats du questionnaire

Vous trouverez en annexe (annexe 3) un lien vers les résultats du questionnaire administré aux professeurs. En analysant ces résultats, nous avons pu établir un classement ; dans un premier temps, global, puis de manière individuelle, pour chaque professeur interrogé.

Ce classement correspond à la perception de l'influence de chacune des trois dimensions sur la pratique du professeur. Or, durant l'entretien, il a aussi été demandé aux professeurs d'établir une hiérarchie entre ces dimensions en fonction de leur perception de l'influence sur leur pratique. Ceci nous permettra de voir si le discours des professeurs concorde avec leurs résultats au questionnaire. Si cela n'était pas le cas, il nous faudrait trouver des explications pouvant expliquer ces contradictions.

Résultat global du questionnaire :

Classement selon la perception de l'influence sur la pratique	dimensions	Scores	Scores moyens par dimension (10 répondants)	Scores moyens par question (7 questions par dimension)
1 ^{ère} position	comportement	392	39,2 /49	5,6/7
2 ^{ème} position	environnement	366	36,6/49	5,23/7
3 ^{ème} position	Facteurs personnels internes	334	33,4/49	4,77/7

En reliant ces résultats à notre problématique nous pouvons voir que les facteurs personnels internes correspondent à la dimension dont l'influence sur la pratique est perçue comme étant la plus faible pour les professeurs stagiaires. Toutefois, cette influence n'est pas, à mon sens, considérée comme « marginale », comme je le pensais. En effet, la moyenne par questions (4,77 / 7) est supérieure à la moyenne au sens mathématique (3,5/7). De plus, l'écart entre le score moyen par question de chaque dimension est inférieur à 1 point entre la dimension arrivant en première position, le comportement, et celle arrivant en dernière position, les facteurs personnels internes.

1.4.1 Professeur1 :

Après avoir analysé les réponses du professeur au questionnaire, nous en avons extrait les informations synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Classement selon la perception de l'influence sur la pratique	dimensions	Scores	Scores moyens par question
1 ^{ère} position	comportement	37	5,29
2 ^{ème} position	Facteurs personnels internes	31	4,43
3 ^{ème} position	environnement	30	4,29

Nous pouvons remarquer une différence dans le classement des dimensions, par le professeur, en fonction de la perception de leur influence sur la pratique par rapport au classement général. Ici ce sont les facteurs personnels internes qui arrivent en deuxième position devant l'environnement. L'analyse du discours du professeur durant l'entretien nous permettra de mettre en perspective ces résultats.

Dans cette partie de l'entretien, je reviens avec le professeur sur le questionnaire préalablement administré. J'ai pris soin d'introduire cette partie en expliquant, aux professeurs interrogés, la manière dont les questions ont été construites. J'introduis ainsi les notions d'environnement, de comportement et de facteurs personnels internes en m'assurant que ces notions soient comprises par le professeur. Ceci, afin de demander par la suite aux professeurs de hiérarchiser ces trois dimensions en fonction de leur influence sur le déroulement d'un cours.

Pour ce professeur, la dimension perçue comme ayant le plus d'influence est le comportement. L'élément qui « détermine » le déroulement d'un cours est sa préparation en amont, la pédagogie, ainsi que tous les faits et gestes de l'enseignant (18). Pour lui cet élément est le « plus important » (19).

Ensuite, la dimension qui vient en deuxième position dans la hiérarchie est l'environnement. Cette fois ci, seul le créneau du cours sera évoqué comme élément pouvant influencer la « qualité du cours » et « la manière dont il va être perçu par les élèves » (24). Enfin, le

professeur placera les facteurs personnels internes en dernière position. Nous constatons ici une différence dans cette hiérarchisation et celle obtenue au travers de l'analyse des résultats du professeur au questionnaire.

1.4.2 Professeur2

Classement selon la perception de l'influence sur la pratique	dimensions	Scores	Scores moyens par question
1 ^{ère} position	comportement	36	5,14
2 ^{ème} position	Facteurs personnels internes	34	4,86
3 ^{ème} position	environnement	20	2,86

D'après les résultats du questionnaire, les deux dimensions les plus influentes sur la pratique pour ce professeur sont le comportement et les facteurs personnels internes. L'environnement arrive en 3^{ème} position avec 2 points d'écart entre la moyenne des réponses aux questions de cette dimension et celle des facteurs personnels internes. Avec un tel écart, nous pouvons penser que le professeur établira un classement similaire par la suite, lorsqu'il lui sera demandé de hiérarchiser ces trois dimensions en fonction de leur influence sur la pratique.

Or durant l'entretien, ce même professeur nous dira que, selon lui, la dimension qui a le plus d'influence sur le déroulement d'un cours est le comportement car celui-ci permettrait d'atténuer l'influence des deux autres dimensions, les facteurs personnels internes et l'environnement. Pour lui, la capacité à improviser en cas de « problème de créneaux » ou encore la capacité à « mettre de côté » sont des éléments qui vont permettre de diminuer l'impact des deux autres dimensions de la pratique sur le déroulement d'un cours (25).

Ensuite, le professeur place l'environnement en deuxième position de cette hiérarchie puis les facteurs personnels internes en troisième position.

Ce que je trouve assez étonnant, c'est que le professeur place les facteurs personnels internes en dernière position sans même sembler hésiter. Cet entretien, tout comme les résultats du questionnaire, m'avait conduit, jusqu'à présent, à penser que le professeur exerçait ce métier comme une vocation, une passion, et que ces émotions l'animaient et avaient une forte influence sur sa pratique. Peut-être est-ce réellement le cas, cependant, tout comme le professeur précédemment interrogé, et qui ne laisser pas transparaître l'influence de ses facteurs personnels internes de manière consciente, cet autre professeur, au discours jusqu'à présent différent, établit une hiérarchisation similaire (27).

1.4.3 Professeur 3

Classement selon la perception de l'influence sur la pratique	dimensions	Scores	Scores moyens par question
1 ^{ère} position	comportement	42	6
2 ^{ème} position	environnement	39	5,57
3 ^{ème} position	Facteurs personnels internes	28	4

Il s'agit du seul professeur interrogé pour qui les résultats individuels du questionnaire correspondent avec les résultats globaux et correspondent avec le discours du professeur jusqu'à présent. Cependant il est très difficile de tirer des conclusions pertinentes de ces résultats après le constat réalisé durant les deux premières analyses quant à l'écart entre les résultats obtenus et le discours des enseignants.

Concernant la suite de l'entretien, elle nous permettra de relever que, pour le professeur, la dimension qui a le plus d'influence sur la pratique est le comportement. Dans un second temps vient l'environnement et enfin les facteurs personnels internes. Les trois professeurs interrogés ont donc classé ces trois dimensions dans le même ordre quant à leur influence sur la pratique de l'enseignant. Cependant, seuls les résultats du questionnaire de ce professeur parmi ceux interrogés correspondent avec la hiérarchisation effectuée durant l'entretien.

Durant la présentation de ces trois dimensions, le professeur en a profité pour souligner l'importance de l'environnement sur la pratique, dimension qu'il n'avait pas citée lorsqu'il lui

avait été demandé de donner des éléments généraux pouvant influencer le mauvais déroulement d'un cours. Le fait d'avoir explicité le contenu de cette dimension a fait rappeler au professeur son importance : « C'est vrai que cela joue beaucoup. Je ne l'ai pas dit tout à l'heure mais tu viens de m'y faire penser ». Il fera référence ici au créneau sur lequel se situe le cours (27). En revanche, lorsque j'ai explicité la notion de facteurs personnels internes, le professeur n'a pas acquiescé leur importance mais a évoqué, au contraire, la nécessité de devoir « prendre du recul » (28). Pour le professeur, la catégorie de facteurs qui a le « moins d'importance » (30) est celle relative aux facteurs personnels internes. Le professeur a commencé de hiérarchiser les trois dimensions par celui qui avait le moins d'influence selon lui à savoir les facteurs personnels internes. A noter ici que le professeur parle non pas d'influence mais « d'importance ». Pour moi, il ne s'agit pas de synonyme. Le professeur peut ne pas donner d'importance aux facteurs personnels internes en reconnaissant leur influence, tout comme ne pas leur accorder d'importance car ils n'ont pas d'influence pour lui. En ce qui concerne ce professeur, il semblerait qu'il n'accorde pas d'importance aux facteurs personnels internes pour la deuxième raison. En effet, il dira plus loin « cela n'impacte pas mon cours »(31). Pour lui, il faut « faire la part des choses et gérer ses problèmes »(30).

1.4.4 Conclusion de cette partie : « Alors, je commencerai par le dernier, celui qui a le moins d'importance pour moi et je dirais que ce sont les facteurs personnels internes » (professeur n° 3, 30).

Les réponses des professeurs durant cette partie de l'entretien nous ont permis de constater que les facteurs personnels internes correspondaient à la dimension dont l'influence sur la pratique est perçue comme la moins importante par les professeurs. Ainsi il semblerait exister, chez les professeurs interrogés, des similitudes concernant la perception de la notion de pratique. Celles-ci se traduiraient par une hiérarchisation commune de ses trois dimensions, relative à la perception leur influence sur la pratique. Cependant, ce constat reste à relativiser compte tenu des contradictions qui existent dans le discours des enseignants, notamment entre cette hiérarchisation et celle effectuée à partir des résultats de ces mêmes professeurs au questionnaire préalablement administré.

Toutefois, ces contradictions pourraient s'expliquer comme nous l'avons dit précédemment qu'il semble difficile de devoir parler de soi pour un professeur et que c'est pour cette raison que qu'ils préfèrent dire que cette dimension n'a pas beaucoup d'influence sur leur pratique afin de ne pas avoir à en parler. Nous reviendrons sur ce point-là dans la suite de l'analyse en

évoquant la professionnalité émergente des professeurs et leur rapport au « soi professionnel » (Jorro 2013).

1.5 Quatrième partie de l'entretien avec un focus sur les facteurs personnels interne

La dimension sur laquelle j'ai choisi de porter une attention particulière dans ce mémoire, c'est-à-dire, les facteurs personnels internes, est placée en dernière position dans la hiérarchie par les professeurs. Il semble donc s'agir de la dimension étant perçue comme ayant le moins d'influence dans sa pratique. Pour ma part, je pense que le fait qu'un professeur qui ne perçoive pas l'influence de ses facteurs personnels internes sur sa pratique ou qu'il s'efforcerait de les dissimuler, pourrait être une cause de ce que Perrenoud appelle « les freins et les obstacles à la réflexivité » (Perrenoud et al. 2013). Je compte ainsi sur cette partie de l'entretien pour essayer d'en comprendre davantage sur la perception de l'influence de cette dimension sur la pratique de l'enseignant et son impact sur sa réflexivité.

Après avoir demandé au professeur de hiérarchiser les trois dimensions de la pratique en fonction de sa perception de leur influence sur le déroulement d'un cours, j'ai voulu faire un recentrage avec le professeur sur les facteurs personnels internes afin de comprendre davantage la perception de leur influence sur la pratique d'enseignement.

1.5.1 Professeur 1 : « Tu mets entre parenthèse, au moment où tu ouvres la porte du lycée, tes états d'âmes et tu fais le job que l'on te demande de faire. C'est comme cela que j'entreprends les choses et c'est pour cela que je pense que cela n'a pas d'influence pour moi. » (professeur n°1, 38)

Le professeur justifie avoir placé les facteurs personnels internes en troisième position car il ne s'agit pas d'une spécificité du métier d'enseignant, mais plutôt de quelque chose qui est propre à chaque individu, « ce qui fait que l'on est un individu comme on l'est » (25). De plus, pour lui, le professeur ne doit pas prendre en compte ses facteurs personnels internes afin d'être le plus « neutre » possible. Il mentionne par la suite la nécessité d'« occulter » ces facteurs même si selon lui, cela est « impossible » (29).

Dans cette partie de l'entretien, nous constaterons de nombreuses similitudes dans le discours des différents professeurs interrogés, comme nous le verrons par la suite. Cette partie de

l'entretien a été difficile pour moi à analyser car le discours des professeurs semble présenter, à mon sens, des contradictions avec le reste de l'entretien. La première est relative à la différence entre le classement de ces dimensions d'après les réponses au questionnaire et celui effectué dans le discours.

D'autre part, même si le professeur a pu évoquer les facteurs personnels dans son discours comme ayant une influence sur le déroulement d'un cours, il va dans cette partie argumenter dans le sens inverse. Il justifiera le fait que cette dimension ait le moins d'influence par le fait qu'elle ne devrait pas en avoir selon lui ou, du moins, qu'il essaie de l'occulter « le plus possible ». Toutefois, il reconnaît également que, « de façon inconsciente » (29), les facteurs personnels internes doivent l'influencer. Or, le fait de nier la présence d'une chose sous prétexte qu'elle doit être absente n'est pas un argument recevable à mon sens. C'est dans ce sens-là que je dis que le discours présente des contradictions. De mon point de vue, il s'agit d'une confrontation entre l'inconscient du professeur, celui qui était présent dans la première phase de l'entretien et qui semblait reconnaître l'influence de cette dimension ; jusqu'à en faire le premier élément favorisant le bon déroulement d'un cours ; et, le conscient, celui qui vient de hiérarchiser ces dimensions et qui essaie de faire un maximum d'effort pour « occulter » l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique.

La suite de l'entretien va être similaire avec l'alternance dans le discours entre la reconnaissance de l'influence de cette dimension et la nécessité de l'occulter qui justifie son influence moindre. Une sorte de « débat interne » entre le conscient et l'inconscient du professeur qui va se sceller sur match nul. En effet, lorsqu'il sera interrogé sur l'influence du stress sur sa pratique, le professeur niera, tout d'abord, son influence sur sa pratique ; « le fait de stresser ou de ne pas stresser n'a pas spécialement d'influence » (35); en mettant en avant son « professionnalisme » et sa « prise de recul » (36). Toutefois, il avouera par la suite son influence de manière générale, pour un professeur lambda (37). Ainsi il réussit à concilier le conscient et l'inconscient en concluant par le fait que les facteurs personnels internes peuvent avoir une influence mais, par pour lui étant donnée sa capacité à « mettre de côté ». Il justifiera cette capacité en citant le métier à responsabilité qu'il exerçait auparavant et qui lui a permis de l'acquérir.

Comme nous l'avons dit précédemment, cette dernière partie de l'entretien comporte de nombreuses similitudes dans le discours des enseignants interrogés. Que ce soit dans la hiérarchisation des trois dimensions selon la perception de leur influence, dans la

contradiction entre d'une part, reconnaissance de son influence, et, d'autre part, la justification de son influence moindre étant donnée la nécessité à l'occulter. Et enfin, l'affirmation de son influence dans un sens général et la négation concernant son influence d'un point de vue personnel. De ce fait, nous exposerons ces similitudes en analysant les deux autres entretiens puis nous essayerons par la suite de comprendre ces similitudes dans le discours et dans les arguments utilisés, en nous inspirant de travaux d'auteurs sur le sujet.

1.5.2 Professeur n°2 : « Puisqu'en étant professeur, on rentre dans un ministère et, en fait, ce n'est pas moi qui rentre avec ma personnalité, j'y rentre parce que j'ai un travail à faire et je dois agir en tant que professeur. » (professeur n°2, 30)

Ensuite, il a été demandé au professeur d'expliquer pourquoi il avait mis les facteurs personnels internes en dernière position, comme ayant le moins d'influence sur la pratique.

Le professeur justifie son choix en rappelant qu'il s'agit d'éléments communs à tous types de métier où il y a des relations humaines (« banque », « supermarché » (29)), puis, il évoque la nécessité de dissocier vie personnelle et vie professionnelle : « nous devons dissocier notre vie personnelle, tous ce qui est facteurs internes et notre vie professionnelle » (29). On retrouve ici des similitudes entre cet entretien et l'entretien précédent où les professeurs justifient la place des facteurs personnels internes dans la hiérarchie par le fait qu'ils ne doivent pas avoir d'influence selon eux : « Cela a eu une influence sur mon cours mais je pense que cela n'a pas, ou plutôt, que cela ne doit pas avoir d'influence sur le déroulement d'un cours si on réagit en tant que fonctionnaire de l'état » (37) Nous avons déjà exposé le non-sens de cet argument, celui qui consiste à accorder moins d'importance à une chose sous prétexte que l'on pense que cette chose ne doit pas avoir d'influence, dans le compte rendu de l'entretien précédent. Le professeur reconnaît l'influence de ces éléments comme « la personnalité », « les émotions » sur la pratique (30) mais il évoque le risque de se laisser submerger par ses émotions. De ce fait, il reconnaît l'impact de cette dimension sur sa pratique mais, il voit son influence comme étant un risque qu'il faut faire disparaître. Ceci le pousse, consciemment en inconsciemment, à refuser d'accorder une influence trop forte à cette dimension sur la pratique. Il ira même jusqu'à dire que « les facteurs personnels internes doivent disparaître » lorsque le professeur entre dans l'établissement.

Cette partie de l'entretien va être similaire à celle de l'entretien précédent avec l'alternance dans le discours entre la reconnaissance de l'influence de cette dimension et la nécessité de l'occulter qui justifie son influence moindre ainsi qu'entre l'affirmation de son influence d'un point de vue général et sa négation d'un point de vue personnel. En effet, lorsqu'il sera interrogé sur l'impact de la fatigue sur sa pratique, le professeur va reconnaître dans un premier temps son influence : « Si, je pense que le fait d'être fatigué va avoir une influence sur le déroulement d'un cours » (35). Il reconnaît ainsi son influence de manière générale mais niera, plus tard, son influence d'un point de vue personnel : « la fatigue n'a pas d'influence pour moi » (36).

Pour conclure nous constatons ici, comme lors de l'entretien précédent que le professeur reconnaît l'influence des facteurs personnels internes d'une manière générale mais, il met en avant sa capacité à « mettre de côté » en lien avec son expérience de vie (« j'avais fait la prépa avocat » (41)), sa culture ou son éducation qui lui ont appris à « masquer » ses émotions et à ne pas « perdre la face » (42).

Nous apercevons à présent les similitudes évoquées à la fin de l'analyse de l'entretien précédent à savoir : l'ordre dans la hiérarchisation des trois dimensions selon la perception de leur influence, dans la contradiction entre d'une part, reconnaissance de l'influence des facteurs personnels internes, et, d'autre part, la justification de leur influence moindre étant donnée la nécessité de les « mettre de côté ». Et enfin, l'affirmation de leur influence dans un sens général et la négation concernant l'influence d'un point de vue personnel. Ces similitudes sont d'autant plus marquantes que le reste de l'entretien est assez singulier d'un professeur à l'autre. Nous verrons, par la suite, si nous continuons à constater ces similitudes lors de l'analyse de notre troisième entretien.

1.5.3 Professeur 3 : « Pour ma part cela n'a pas eu d'influence car j'arrive à faire la part des choses. » (professeur n°3, 39)

A la différence des autres professeurs interrogés précédemment qui justifiaient l'importance moindre de ces facteurs par le fait qu'ils ne doivent pas impacter le déroulement du cours, ce professeur ne semble pas du tout accepter le fait que ces facteurs aient un impact. Il invoque ainsi la nécessité pour le professeur de « prendre du recul » (31) et met en avant sa capacité à réaliser cette prise de recul de manière à ne pas être impacté ni par le stress ni par la colère et se justifie avec un exemple (32). Le professeur reconnaît l'existence de ces facteurs personnels internes mais ne considère pas qu'ils aient une influence sur sa pratique.

Ce n'est que dans un dernier temps, lorsque je reviens avec le professeur sur les résultats du questionnaire que le professeur admettra l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique au travers de la perception que le professeur a de chaque élève qui va influencer son comportement avec chacun d'eux (48). Il évoquera plus loin le caractère affectif de la relation professeur/élève (49).

Cet entretien a été pour moi le plus difficile à analyser dans la mesure où le professeur ne semblait pas accorder d'importance, dans son discours, aux facteurs personnels internes. Etant donné qu'ils constituent le point sur lequel je souhaitais m'intéresser précisément, il a fallu à certains moments que je guide le professeur afin de me parler de ces facteurs. Plusieurs fois j'ai constaté de stratégies, conscientes ou inconscientes « d'évitement du sujet ». Lorsque je demandais au professeur de me parler des facteurs internes, il me parlait de ceux des élèves. Si bien que de grandes parties du discours ne sont pas directement analysables. Je dis bien « directement » car, le fait que le professeur évite le sujet des facteurs personnels internes est déjà une chose à relever en soi. En effet, j'ai eu l'impression durant les entretiens et encore plus durant celui-ci d'aborder un sujet tabou, quelque chose dont l'existence a du mal à être accepté et dont on a du mal à parler. Ceci vient appuyer, encore une fois, la difficulté à parler de soi pour les professeurs, que nous avons constatée précédemment dans l'analyse de ces entretiens.

2 Conclusion des résultats et apports du mémoire

2.1 Conclusion des résultats obtenus

La façon dont le professeur va percevoir l'objectif de sa pratique va avoir une influence directe sur son discours et sur ses analyses. J'ai compris, avec du recul, que la première question de l'entretien qui consistait à demander aux professeurs leur définition d'un « bon cours » était représentative de leurs objectifs et ce que j'appellerai « le rapport au métier » de l'enseignant. En effet, les professeurs ont tous le même objectif premier, la transmission des savoirs et des capacités. Au travers la définition d'un « bon cours », on comprend quelles sont les motivations qui poussent l'enseignant à exercer ce métier ou du moins, quel est l'objectif de sa pratique. Nous pouvons nous demander quel est le lien entre ceci et notre problématique

dont l'objectif est de comprendre la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique et ses conséquences sur l'analyse réflexive.

Pour ma part, je pense que ce rapport au métier de l'enseignant fonde sa perception de la pratique et va aussi, par conséquent, dicter son analyse. Un professeur qui a pour objectif la transmission des savoirs va orienter son analyse sur les éléments qu'il juge être en relation directe avec l'atteinte de cet objectif. Or, trois éléments entrent en compte dans la transmission du savoir : le professeur, celui qui sait et qui a donc « le pouvoir de donner le savoir aux élèves » (Natanson 2003) ; l'élève, celui qui ne sait pas et qui doit apprendre ; et enfin, le savoir en soi, ce qu'il faut transmettre aux élèves.

Or, je suppose que le professeur qui désire enseigner et transmettre ces savoirs aura tendance à agir davantage sur les deux autres éléments afin d'atteindre son objectif et à remettre ces deux éléments-là en question prioritairement lors de ces analyses. En effet, nous pouvons imaginer que si le professeur se posait la question suivante : « pourquoi, alors que j'ai envie de transmettre ce savoir, je n'y parviens pas ? », il cherchera alors sa réponse dans les éléments qui interviennent dans la transmission de ce savoir. Consciemment ou inconsciemment, il exclura sa part de responsabilité car, d'une part, il s'agit de son propre objectif et qu'il désire l'atteindre, d'autre part, car pour lui, ce n'est pas lui qui agit mais, « le professeur » (professeur n°2, 30), il se met donc dans la peau d'un représentant de l'institution, en oubliant sa propre personne. Enfin, nous pouvons penser qu'il n'est pas non plus évident de se rendre d'emblée responsable, particulièrement pour un enseignant débutant.

Reste alors comme variables pouvant expliquer le problème, les élèves et le savoir. De ce fait il agira sur ces éléments-là principalement afin d'atteindre ces objectifs. Ceci se traduira dans son discours par une importance accordée aux éléments pédagogiques, didactiques ainsi qu'à l'ensemble des composantes de la gestion de classe énumérées par O'Neill et Stephenson en 2011, c'est à dire : la gestion efficace des ressources, l'établissement d'attentes claires, la planification et l'animation de ses cours de manière à capter et maintenir l'attention des élèves sur la tâche, le développement de relations positives avec les élèves et la gestion de l'indiscipline en classe (Gaudreau et De Grandpré 2013).

2.2 Apports du mémoire

2.2.1 *Le lien entre le rapport au métier de l'enseignant et sa perception de la pratique*

Nous avons vu précédemment que l'objectif de la pratique des enseignants interrogés, ce que nous avons appelé, leur « rapport au métier » était similaire. En effet, nous avons déduit ce rapport au métier en fonction de la réponse donnée par les enseignants à la première question de l'entretien, relative à sa définition d'un cours « qui se déroule bien ». Ceci nous a permis de comprendre quels étaient leurs désirs à enseigner et, surtout, quel était l'objectif de leur pratique. Nous en avons conclu que les professeurs considéraient tous, comme objectif premier de leur pratique, la transmission des savoirs et des compétences aux élèves.

On constatera, dans la suite de l'entretien, une singularité du discours d'un professeur à l'autre jusqu'à aborder avec eux, de manière explicite, la notion de pratique. C'est à ce moment-là que nous retrouverons, à nouveau, des similitudes dans le discours des enseignants. C'est pour cette raison que je pense qu'il existe un lien entre les représentations de l'enseignant sur le métier et sa perception de la pratique. Je rappelle ici que Perrenoud avait évoqué en tant que cause, afin d'expliquer la résistance à la réflexivité chez les enseignants, leurs représentations stéréotypées du métier (Perrenoud et al. 2013).

Je pense, pour ma part, que la manière dont l'enseignant perçoit l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique serait la conséquence de ses représentations du métier, plus particulièrement, de ce qu'il considère être l'objectif de sa pratique. Ceci nous permettrait d'expliquer les points communs constatés dans leur discours : l'ordre dans la hiérarchisation des trois dimensions, le rejet de l'influence des facteurs personnels internes d'un point de vue personnel puis son acceptation d'un point de vue général qui provoque des contradictions dans le discours des enseignants.

Durant l'analyse, j'avais tenté d'expliquer les contradictions dans le discours des enseignants par ce que j'ai qualifié être : une confrontation entre l'inconscient du professeur, qui admettait l'influence des facteurs personnels internes et, le conscient qui ne voulait pas accepter son influence en raison du danger potentiel qu'ils représentent pour le professeur. Or, ces contradictions pourraient davantage s'expliquer par le statut particulier de ces professeurs. En

effet, n'oublions pas qu'il s'agit de professeurs stagiaires en pleine phase de construction de leur identité de professeur, ce qu'Anne Jorro nomme la professionnalité émergente (Jorro 2013). Plutôt que de parler de « conscient et d'inconscient », je pense maintenant que c'est la « professionnalité émergente » du professeur qui dicte le discours à certains moments de l'entretien et que les contradictions dans le discours correspondraient alors à la confrontation du professeur stagiaires à son « soi professionnel » qui est une image de soi fortement idéalisée et stéréotypée correspondant à un besoin de paraître « tel qu'il le faut » plutôt que « tel qu'on est » (Gaudet, Valois, et da Silveira 2007). D'autres part, l'inexpérience de ces professeurs, leur statut de stagiaires et le fait qu'ils suivent la même formation initiale pourrait contribuer au fait qu'ils aient des représentations du métier similaires.

2.2.2 Le lien entre le « soi professionnel » et la hiérarchisation des trois dimensions

Le soi professionnel correspond au fait qu'il existerait, selon Abraham (1985), dans tous les pays modernes, « [...] la présentation d'une image de soi professionnelle qui corresponde à la norme idéale, d'un besoin de paraître "tel qu'il faut" et non pas tel qu'on est » (Gaudet, Valois, et da Silveira 2007, p3).

Comme nous l'avons dit au début de ce mémoire en prenant appui sur les référentiels des compétences du professeur, il s'agit d'un métier à responsabilités où l'enseignant doit répondre à des exigences et s'investir dans des missions au service de l'institution. Ce rapport de l'enseignant à l'institution pourrait expliquer sa représentation de la « norme idéale » et donc son rejet de l'influence des facteurs personnels internes. Pour lui, le soi professionnel doit « faire la coupure entre vie personnelle et vie professionnelle » (entretien n°1 (35)).

Les trois professeurs se sont accordés à dire que la dimension ayant le plus d'influence sur la pratique était le comportement puis l'environnement et enfin les facteurs personnels internes. Le fait d'avoir placé les facteurs personnels internes en dernière position et de les considérer comme ayant le moins d'influence sur la pratique peut s'expliquer par les représentations du métier de ces professeurs au travers ce « soi professionnel ».

De plus, de par leurs représentations du métier, l'objectif premier de ces professeurs est la transmission des savoirs et des compétences. De ce fait, dans l'esprit du professeur, les facteurs personnels internes n'ont peu voire pas d'impact sur l'atteinte de cet objectif qui repose avant tout pour eux sur des éléments d'ordre pédagogique et didactique comme nous

l'avons vu précédemment. Or, ces éléments font partie de la dimension comportementale c'est la raison pour laquelle celle-ci est perçue comme ayant le plus d'influence sur la pratique car en lien direct avec l'objectif. Puis, les professeurs placent en deuxième position l'environnement. Cette dimension prend en compte l'ensemble des autres composantes de la gestion de classe au sens d'O'Neill et Stephenson qui se composent d'éléments juger comme étant déterminant par le professeur afin d'atteindre son objectif premier, la transmission des savoirs.

En ce qui concerne les facteurs personnels internes, ils ne sont pas en lien direct, selon eux, avec leur objectif. Au contraire, ils sont perçus comme un danger à « faire disparaître » : « si tu n'arrives pas à mettre de côté, tu peux vraiment te faire du mal » (entretien n°1 (46)). Considérant ces facteurs personnels comme un danger, le rapport au soi professionnel (Gaudet, Valois, et da Silveira 2007, p3), plus précisément, besoin de paraître « tel qu'il faut » va conduire le professeur à ne pas y accorder d'importance dans leur discours.

2.2.3 Lien entre les représentations du métier et le rejet de l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique.

Nous avons évoqué précédemment que les représentations du métier du professeur le conduisaient à considérer la transmission des savoirs et des compétences comme l'objectif premier. De ce fait, il considèrera les facteurs personnels internes comme ayant le moins d'influence sur sa pratique. Telle est la situation du professeur qui a accordé plus d'importance à cette mission qu'aux autres missions du métier de professeur. Que serait alors la situation de celui qui en a fait son seul objectif ? Sa situation serait comparable à l'ouvrier qui se rend au travail chaque matin avec pour mission de la part de son patron, la production d'un nombre de pièces précis. Toute son attention est alors portée sur l'atteinte de cet objectif afin de satisfaire son patron. Pour lui il n'existe dans l'entreprise qu'en tant qu'ouvrier voire même, comme un robot par moment. C'est cette phrase relevée dans un des trois entretiens qui m'a inspiré cette parabole :

« En étant professeur, on rentre dans un ministère et, en fait, ce n'est pas moi qui rentre avec ma personnalité, j'y rentre parce que j'ai un travail à faire et je dois agir en tant que professeur. En fait, c'est comme si je rentrais dans l'établissement, je mettais un costume de professeur, d'enseignant, et ma personnalité, tous mes facteurs personnels internes doivent

disparaître puisque ce n'est pas moi qui agis sur le cours mais l'enseignant » (professeur n°2 (30)).

L'enseignant se vide ainsi de toute son humanité, de tous ses facteurs personnels internes, pour devenir un objet de l'institution. Au sens de la psychologie clinique et de la psychanalyse on parlerait « d'objectalisation » (Gilbert 2016). Dans le même ordre d'idée, René Kaës, dans son livre *l'institution et les institutions*, publié en 1986, exposera le fait que, pour pouvoir exister en institution, l'individu va se recentrer sur sa fonction ou sa légitimité (Kaës 1987). Dans notre cas, le professeur se met dans la peau d'un représentant de l'institution scolaire, il se recentre sur sa fonction et sur son objectif qui est la transmission du savoir et met de côté ce qui le caractérise en tant que personne, ses facteurs personnels internes, jusqu'à « s'oublier ». D'une part, dans leurs discours, par l'absence de l'influence de leur personne sur leur pratique, mais surtout, en se vidant de tous leurs facteurs personnels, de toute leur part d'humain, jusqu'à se considérer, eux et le professeur qu'ils sont, comme deux personnes distinctes.

2.2.4 Le lien entre les représentations du métier et la contradiction dans le discours

Nous avons vu que la « professionnalité émergente », et le rapport au « soi professionnel » a conduit les professeurs à sous-estimer, voire, à rejeter l'influence des facteurs personnels internes sur leur pratique. Dans un premiers temps en raison de l'influence moindre supposée de cette dimension sur la transmission des savoirs et des compétences aux élèves. Puis en raison de son rapport à l'institution qui va conduire l'enseignant à se considérer qu'en tant que représentant de l'institution (Kaës 1987) et finir par « s'objectaliser » (Gilbert 2016).

Or, avec pour principale mission de transmettre les savoirs, le professeur se doit d'en faire son objectif premier et de fournir les efforts nécessaires pour y parvenir s'éloigner de toutes les causes qui lui rendront plus compliqué l'atteinte de cet objectif. C'est d'ailleurs pour cela qu'il juge nécessaire de mettre de côté ses facteurs personnels internes qu'il perçoit comme un danger : « si tu n'arrives pas à mettre de côté, tu peux vraiment te faire du mal » (entretien n°1 (46)).

Cependant, la transmission des savoirs n'est pas la seule mission de l'enseignant. Il ne s'agit pas son seul objectif, de son seul désir à enseigner. En effet, ses désirs d'enseigner sont

multiples et les facteurs personnels internes y ont une importance cruciale (Natanson 2003). Cette pluralité des objectifs et des désirs, parfois contradictoires, serait pour moi la cause de ses contradictions dans le discours. Comment, par exemple, concilier le désir de transmettre aux élèves les savoirs et les compétences, qui va de pair avec la gestion de classe et le fait de devoir corriger et sanctionner les comportements inadaptés (Gaudreau et De Grandpré 2013), et le désir de se faire aimer, considéré comme « le besoin fondamental de l'enseignant » (Natanson 2003) ? C'est ce qui fait, comme le dit Perrenoud, la complexité de ce métier : *« 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. L'enseignant navigue à l'estime ou, si l'on préfère, il avance comme un funambule, jamais assuré d'avoir trouvé un équilibre stable, tentant de concilier l'inconciliable, de marier l'eau et le feu. La 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. C'est pourquoi la pratique est, en fin de compte, un jeu entre raison et passion, entre jugement et désir, entre désintéressement et intérêt »* (Perrenoud 1999).

Nous avons pu voir que les professeurs avaient tendance à accorder le moins d'importance à la dimension des facteurs personnels internes sur leurs pratiques. Ceci car ils ne font pas le lien entre cette dimension et l'atteinte de leur objectif qui est la transmission des savoirs et des compétences. Pour eux, cet objectif s'atteint en agissant prioritairement sur la pédagogie et la didactique.

De ce fait, lorsqu'il sera demandé à ces professeurs d'analyser leurs pratiques, ils focaliseront leurs analyses sur cet objectif en remettant en question les moyens qui permettent d'y parvenir à savoir, des éléments pédagogiques et didactiques en priorité. Ils n'accorderont pas beaucoup de place dans leurs analyses aux facteurs personnels internes, ne se placeront donc pas instinctivement au centre de cette analyse alors que ceci est nécessaire pour acquérir la posture réflexive propre au « praticien réflexif » (Légifrance 2013)

Ainsi, dans l'objectif qui est le mien dans ce travail, c'est-à-dire, de comprendre la perception de la pratique des professeurs stagiaires et son influence sur leur réflexivité, nous avons pu constater, comme l'évoque Perrenoud, que les représentations des enseignants sur le métier vont constituer un obstacle à la réflexivité (Perrenoud et al. 2013).

3 Recommandations

Afin de faciliter et de permettre aux enseignants d'atteindre cette compétence, et en se basant sur les constats que nous avons fait précédemment, en lien avec les représentations des enseignants sur le métier, mes recommandations sont les suivantes :

3.1 Améliorer la perception de la pratique et sensibiliser à l'influence des facteurs personnels internes.

La première des choses à faire, à mon sens, est de sensibiliser les enseignants au fait que leurs facteurs personnels internes ont bien un impact sur leur pratique. Je pense que cette sensibilisation est présente lors de la formation initiale puisque, d'une part, c'est de là que m'est venue l'idée de ce mémoire mais aussi, d'autre part, que les professeurs interrogés reconnaissent l'influence de chacune des trois sur la pratique, de par le fait qu'ils font référence, dans leur discours, à des éléments s'y rapportant.

En revanche, l'explication de la notion de pratique et la sensibilisation à l'influence des facteurs personnels internes sur celle-ci devrait être approfondie lors de la formation afin d'améliorer la qualité de l'analyse réflexive et permettre au professeur d'adopter la posture réflexive. En effet, les professeurs ont tendance à accorder moins d'importance aux facteurs personnels internes qu'aux deux autres dimensions et considère la pédagogie et la didactique comme étant les deux éléments déterminants pour atteindre leur objectif. Nous ne remettons pas ceci en cause, dans la mesure où nous sommes conscients que la transmission des savoirs et des compétences reste le cœur de ce métier cependant, nous jugeons essentiel de faire prendre conscience aux professeurs que les facteurs personnels internes impactent également ces éléments-là. Faire prendre conscience de cela au professeur pourrait faire évoluer son rapport au « soi professionnelle » avec la construction d'une nouvelle professionnalité émergente dont la perception de la pratique prendrait en compte et accepterait l'influence de chacune de ses trois dimensions.

Pour cela, nous pourrions prendre appui sur les travaux de Buznic, au travers ce qu'il appelle la « conversion didactique ». Celle-ci décrit « la conversion du contenu de l'expérience personnelle du sujet (expérience disciplinaire, épistémique et didactique) en contenu

d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant » et montre que la part du sujet et sa subjectivité et omniprésente (Buznic-Bourgeacq 2005).

De plus, l'exercice du métier d'enseignant est, par essence, en lien direct avec les facteurs personnels internes. En effet, pour Natanson, « le plaisir d'enseigner est un plaisir auquel le Surmoi prend une part importante ». Ainsi l'exercice, en soit, de ce métier s'explique par l'existence de désirs et de motivations chez l'enseignant qui cherche, à travers cela, à « reproduire sa propre image » ou encore, à « se faire aimer par les élèves » (Natanson 2003). De ce fait, si, comme nous l'avons vu, les facteurs personnels internes sont indissociables à toutes pratiques humaines (Bandura 1980), ils le sont encore plus à la pratique d'enseignement dans la mesure où, ils semblent l'animer.

3.2 « dédramatiser » le discours autour des facteurs personnels internes

Après avoir sensibilisé les professeurs à l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique, une difficulté peut subsister et créer un obstacle à l'adoption, par le professeur, de la posture réflexive attendue lors de l'analyse réflexive. Cet obstacle réside dans un phénomène que j'ai ressenti durant les entretiens qui est la difficulté à parler de ces facteurs personnels internes. Ceci pourrait être une raison de plus qui conduit le professeur à rejeter l'influence des facteurs personnels internes sur sa propre pratique alors qu'il l'accepte de manière générale.

Or, si le professeur reconnaît l'influence de ces facteurs dans sa pratique mais a du mal à en parler, son analyse sera identique à celle de celui qui n'en parle pas par ignorance de son influence ou par refus de l'accepter. Ainsi nous aurons réussi à améliorer la perception de la pratique sans, toutefois, atteindre notre but qui est de permettre au professeur d'acquérir la compétence définit le professeur comme étant un praticien réflexif (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013)

C'est pourquoi, il faudrait s'habituer à en parler afin de « dédramatiser », de ne plus faire de ce sujet un sujet « tabou ». Ceci afin de faciliter l'adoption de la posture réflexive par le professeur. Je pense qu'il faudrait trouver des moyens ludiques afin d'introduire les facteurs personnels internes dans les discussions durant la formation initiale des enseignants.

ANALYSE REFLEXIVE

1 Introduction

C'est afin de répondre notre la problématique, qui vise à comprendre la perception de la pratique des professeurs stagiaires et son impact sur leur réflexivité, que nous avons mené ce travail de recherche. Or, nul doute que tout travail de recherche comporte des limites et des biais. D'ailleurs, pour Jean Marie Van Der Maren (1996), la qualité de la recherche ne repose pas sur l'absence de biais, considérée comme étant impossible, notamment dans les travaux en éducation. En revanche, un travail de recherche de qualité est celui dans lequel le chercheurs arrive à prendre conscience et à accepter ces limites (Mukamurera et Tardif 1996). Il serait donc intéressant de poser un regard critique sur ce travail afin d'en pointer les limites et les atouts, d'autant plus qu'il a été mené par un étudiant novice pour qui, il s'agit du premier travail de ce type.

Dans cette partie, j'effectuerais une analyse réflexive de la recherche menée, en reprenant les différentes étapes du protocole mené, de manière chronologique. L'objectifs étant d'analyser le protocole opérationnalisé, en repérant ses faiblesses et limites afin d'exposer les solutions envisagées ou envisageables pour pallier ces limites pour pallier à ceux-ci. Ainsi, je tenterai de rendre transparente ma démarche en acceptant ces biais ce qui est « l'idéal pour l'avancement de la connaissance » (Mukamurera et Tardif 1996).

Je fais la distinction ici entre les termes « envisagées » et « envisageables » dans la mesure où certaines limites avaient été constatées dès le début du choix du protocole initialement prévu, perturbé par le contexte actuel en cette période confinement. Des solutions avaient été prévues, « envisagées », afin de pallier celles-ci. Quant aux autres limites, leurs constats s'est fait soit, pendant la réalisation du protocole mené, soit, après coup, en réfléchissant aux avantages et aux inconvénients du protocole opérationnalisé en vue de rédiger cette analyse réflexive. Les solutions proposées pour pallier ces limites seront donc à envisager ou, « envisageable » pour reprendre le terme utilisé.

2 Biais et limites de ce travail

2.1 Biais relatif au constat empirique à la base de l'idée de ce mémoire

L'idée de ce mémoire et de la problématique a émergé durant les cours d'UE 92-102 relatifs à l'analyse de pratique. C'est pendant ces cours que j'ai constaté, de manière empirique que les professeurs ne parlaient pas assez, pour moi, des facteurs personnels internes évoqués par Bandura en 1980. La première limite repose donc sur ce constat réalisé empiriquement. Face à cela, il aurait été judicieux d'appuyer ce constat empirique par une observation sur le terrain, en élaborant une grille d'observation qui m'aurait permis, ou pas, de témoigner de la véracité de cette intuition de départ. Cette solution avait été envisagée mais, à ce moment-là de l'année, les cours d'UE 92-102 n'étaient plus organisés de la même manière et ces groupes de parole n'avaient plus lieu. Face à cela, j'ai donc décidé d'administrer un questionnaire aux professeurs.

2.2 Limites du questionnaire administré

Durant la réalisation de mes entretiens j'ai pu constater que mon questionnaire comportait des défauts dans sa conception. En effet, malgré une attention particulière portée au choix de l'échelle de mesure ; en raison de ses propriétés d'ordre et de distance qui me permettront, par la suite, d'établir un classement entre les trois dimensions en fonction la perception de leur influence sur la pratique ; ainsi que celle portée à l'alternance des questions dans le questionnaire afin de diminuer le biais d'ordre, des biais ont persisté.

En effet, certains professeurs ont eu du mal à comprendre ce qui leur été demandé dans le questionnaire. Sans doute que la consigne n'était pas assez claire pour eux alors qu'elle me paraissait pourtant l'être. De ce fait, il pourrait y avoir un biais dans les résultats relevés lié à un manque de clarté de la consigne. La solution envisagée pour pallier ce biais avait été de présenter ce questionnaire aux professeurs lors d'une pause durant un cours afin de m'assurer qu'ils aient bien compris la consigne du questionnaire et de leur demander d'y répondre ensuite. Cette solution n'a pas pu être réalisée en raison du contexte de confinement, en revanche, une solution envisageable aurait été d'effectuer un test, en amont, sur d'autres personnes, afin de constater ce biais et d'y remédier par une amélioration de la consigne.

D'autre part, je me suis aussi rendu compte de la difficulté éventuelle de devoir répondre aux questions comprenant une négation. Si j'étais amené à réaliser un nouveau questionnaire, je

ferais en sorte de poser des questions sous la forme affirmative et de demander aux répondants s'ils sont d'accord ou pas avec ces affirmations. Ceci afin d'éviter ce type de questions (avec des négations) qui peuvent troubler les questionnés.

2.3 Limites dans les entretiens réalisés

La situation de crise sanitaire dans laquelle nous avons été plongés a eu des incidences sur l'organisation de ces entretiens. Initialement, j'avais prévu d'effectuer ces entretiens dans une salle de réunion de la bibliothèque universitaire, sur un temps de pause ou après les cours selon les disponibilités des enseignants. Cela aurait permis de recueillir les données dans les meilleures dispositions. Or, situation de crise oblige, ces entretiens se sont déroulés par téléphone. Les enseignants ont eu du mal à se dégager un créneau pour pouvoir effectuer ces entretiens, ils ne disposaient pas tous d'un endroit où pouvoir s'isoler et n'étaient donc pas dans des conditions propices pour effectuer cet entretien. On peut donc penser que cela a eu une influence directe sur le discours tenu par les enseignants. Par exemple, le fait que certains professeurs n'avaient pas beaucoup de temps à m'accorder aurait pu les conduire à donner des réponses courtes, ne pas entrer en détails dans le sujet afin de ne pas faire durer la conversation.

Le choix de l'échantillon, le nombre de personnes à questionner, ainsi que la durée de l'entretien ont donc été impactés. En ce qui concerne les deux premiers éléments, ils devaient être décidés en fonction des résultats du questionnaire, en essayant de varier les profils. Cela n'a pas pu se faire comme je le voulais. Je n'ai pu interroger que ceux qui étaient volontaires et la durée de l'entretien a varié en fonction de leurs disponibilités. Cependant, j'ai réussi à garantir une durée d'une vingtaine de minutes minimum sur le cœur de l'entretien.

Enfin, le principal biais de ces entretiens reposerait sur un possible manque de neutralité de la part du questionneur. C'est ce que Carnus (2007) appelle « l'effet chercheur » : le fait que le chercheur soit influencé, d'une part, par sa propre subjectivité, mais aussi, par ce qu'il pense au départ et qu'il souhaite prouver (Carnus 2018). En ce qui me concerne : que l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique est importante et que les professeurs stagiaires ne prendraient pas en compte cette influence.

Or, cette neutralité est pourtant indispensable lors de la réalisation d'entretiens individuels (Vernette 2011). Cependant, j'ai senti, après relecture des verbatims et réécoute des entretiens que j'avais tendance, de part cet « effet chercheur », à induire les réponses des professeurs de manière inconsciente. C'est comme si je voulais à tout prix leur faire dire ce que j'avais envie

d'entendre. Ceci, je le répète, de manière purement inconsciente puisqu'ayant pris note de la nécessité d'être neutre, je me suis efforcé au maximum de respecter cette posture. Cependant j'ai quand même ressenti ce manque de neutralité et de distanciation de ma part à quelques reprises lors des relances effectuées. Afin d'atténuer ce biais, aurait fallu prévoir un guide d'entretien plus étoffé, prévoyant les réponses éventuelles des répondants et les relances possibles face à celles-ci afin de préserver cette posture de neutralité exigée.

2.4 Limites dans le traitement et l'analyse des données

2.4.1 *Questionnaire*

L'objectif de ce questionnaire était de vérifier si mon intuition de départ concernant une perception faible de l'influence des facteurs personnels internes sur leurs pratiques était fondée. J'ai choisi d'administrer ce questionnaire en me servant de la propriété ordinale des échelles de Likert dans le but d'établir un classement entre les dimensions selon l'importance accordée à l'influence de chacune d'entre elles sur la pratique. Mon analyse à seulement consisté à établir un score pour chacune des trois dimensions afin d'en déduire la perception de leur influence sur la pratique de l'enseignant. Il aurait été intéressant d'administrer ce questionnaire à une population plus importante afin d'accepter ou de réfuter l'hypothèse que les enseignants perçoivent cette dimension comme ayant le moins d'influence sur la pratique. En administrant ce questionnaire à une population plus grande, issue de divers parcours, à qui nous aurions demandé des informations telles que : le sexe, l'âge, le parcours, la situation familiale, afin de chercher des liens entre ces différentes variables et la perception de la pratique. On aurait ici mêlé l'analyse quantitative à notre analyse qualitative et procéder à ce que l'on appelle la triangulation des données.

2.4.2 *Entretiens individuels*

Enfin, comme nous l'avons évoqué, nul doute que tout chercheur a pour désir, conscient ou inconscient, de se conforter dans son point de vue et a tendance de faire en sorte que ses intuitions se vérifient. Le traitement et l'analyse des verbatims est pour moi le moment où cet « effet chercheur » est le plus présent dans ce travail. En effet, c'est selon ma perception et mon interprétation que j'ai assimilé chaque partie du discours à la dimension correspondante. Et c'est, encore, avec ma subjectivité que j'ai analysé les résultats. Conscient de cela, j'ai essayé le plus possible d'expliquer et de justifier mes choix en m'appuyant sur de nombreux travaux d'auteurs reconnus et d'ouvrages scientifiques. Ceci afin de redonner une part d'objectivité à mon interprétation.

CONCLUSION

Au travers ce mémoire, je me suis intéressé à la perception de la pratique des professeurs stagiaires et son impact sur leur réflexivité. Plus particulièrement j'ai voulu essayer comprendre la perception, par les professeurs stagiaires, de leurs facteurs personnels internes sur leur pratique. Ce travail nous a permis de constater que les professeurs stagiaires ont du mal à évoquer leurs facteurs personnels internes durant leurs analyses. Or, cette difficulté à parler de ses facteurs personnels internes ne résulte pas, comme je pouvais le penser avant ce travail, du fait que les professeurs stagiaires ne perçoivent pas leur influence sur leur pratique mais plutôt, elle résulte du fait qu'ils ont du mal à l'accepter.

En m'intéressant à la réflexivité, en tant qu'obligation contractuelle, j'ai trouvé, dans les travaux de Danièle Linhart, une explication possible à ce constat. En effet, selon l'auteur, le management moderne du travail a pour conséquence de conduire le salarié à douter de sa légitimité et de sa valeur (Linhart 2015). Or, si l'on applique cette réflexion aux professeurs, cela pourrait expliquer le fait qu'ils aient du mal à parler d'eux et de leurs facteurs personnels internes lors de leurs analyses. Ainsi, ce rapport des professeurs au travail pourrait impacter leur réflexivité, en leur rendant moins facile l'adoption de la posture réflexive.

Par la suite, afin de comprendre davantage pourquoi les professeurs semblaient ne pas accorder d'importance à l'influence des facteurs personnels internes lors de leurs analyses, j'ai décidé de porter mon attention sur la perception de la notion de pratique par les professeurs stagiaires car, pour moi, une perception biaisée de cette notion par les enseignants, en ne prenant pas en compte l'influence des facteurs personnels internes, représenterait un obstacle à la réflexivité.

C'est ainsi que je me suis focalisé sur cette notion afin d'en comprendre le sens. J'ai constaté que de nombreux éléments composent la pratique, ce qui a donné lieu aux différents courants de pensée dans les méthodes d'analyse de pratiques (Marcel et al. 2002). De plus, les travaux de Bandura (1980) m'ont permis de comprendre d'une manière simple et concise sa composition et son fonctionnement. Le fait de m'intéresser à cette notion m'a permis de constater, à mon sens, la complexité du « concept de pratique » (Guerrin 2012) d'où l'intérêt de vouloir comprendre sa perception par les professeurs stagiaires.

L'analyse des données récoltées, au travers des entretiens individuels réalisés, ainsi qu'à travers les réponses au questionnaire administré, montre que la dimension des facteurs personnels internes est celle qui est, globalement, perçue comme ayant le moins d'influence sur la pratique par les professeurs stagiaires. Plus particulièrement, les entretiens individuels nous ont permis d'en tirer les conclusions suivantes : d'une part, la perception de la pratique du professeur stagiaire est en lien avec ses représentations du métier, au travers l'objectif qu'il se fixe et qu'il considère être sa mission principale. D'autre part, c'est à partir de ces représentations-là, de ce rapport au « soi professionnel », qui est une image de soi fortement idéalisée et stéréotypée correspondant à un besoin de paraître « tel qu'il le faut » plutôt que « tel qu'on est » (Gaudet, Valois, et da Silveira 2007), que le professeur bâtit sa « professionnalité émergente » (Jorro 2013)

C'est ainsi que pour les professeurs interrogés, la transmission des savoirs et des compétences est considérée comme l'objectif premier. Nous avons vu que cette perception du métier et de son objectif est compréhensible dans la mesure où, dans les textes gouvernementaux, il s'agit également de la première mission citée (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2019). De plus, malgré que les raisons qui poussent le professeur à enseigner sont multiples (Natanson 2003), la complexité du métier (Perrenoud 1999) va conduire le professeur à faire des choix et à restreindre ses objectifs, en focalisant tous ses efforts vers la transmission des savoirs et des compétences au programme. Par conséquent, son analyse de pratique sera en lien avec cet objectif. Elle s'orientera vers ce qu'il juge comme étant le plus important, ce qui pourrait favoriser ou, au contraire, compromettre l'atteinte de son objectif. Ainsi, dans son discours, le professeur portera son attention sur les éléments didactiques, pédagogiques et sur la gestion de classe au sens d'O'Neill et Stephenson (2011). Ce sont ces éléments-là qu'il considère être déterminant dans l'atteinte de son objectif. Or, ces éléments font partie de la dimension comportementale et environnementale. Les facteurs personnels internes n'étant pas considérés, à priori, comme un élément important, influençant l'atteinte de leur objectif.

Or, nous avons vu que considérer la transmission des savoirs et des compétences comme objectif principal ne devrait pas conduire les professeurs à exclure ou à accorder une importance marginale aux facteurs personnels internes dans leurs discours. Nous nous sommes basés, pour affirmer cela, sur de nombreux écrits scientifiques dont les travaux de Pablo Buznic relatifs à la place et l'influence de ces facteurs sur la conversion didactique ou encore, les travaux de Natanson relatifs aux « désirs à enseigner » du professeur (Natanson

2003) qui montrent l'influence des facteurs personnels internes dans la pratique d'enseignement.

Ainsi, exposer l'influence des facteurs personnels internes du professeur sur sa pratique et les intégrer davantage dans le discours durant la formation initiale, afin de faire accepter aux professeurs leur influence et de ne plus en faire un sujet « tabou », pourrait permettre d'améliorer le rapport de l'enseignant au « soi professionnel » avec la construction d'une nouvelle « professionnalité émergente » se rapprochant davantage des caractéristiques du « praticien réflexif » évoquées dans le référentiel du métier (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2013).

En somme, en fonction de ses représentations du métier et de ce qu'il estime être l'objectif premier de sa pratique, l'enseignant va construire son « soi professionnel » et bâtir sa « professionnalité émergente ». Or dans leurs représentations du métier, la transmission des savoirs et des compétences aux élèves est considérée comme l'objectif premier et, dans l'atteinte de cet objectif, l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique du professeur est perçue comme un danger, quelque chose à faire « disparaître ». Les professeurs se construisent donc une identité professionnelle en lien avec ces représentations-là. De ce fait, ils ont du mal à accepter l'influence de ces facteurs sur leur pratique d'enseignement et vont s'efforcer de ne pas en parler.

Ceci aura pour conséquence, d'une part, d'impacter la qualité de l'analyse de pratiques des enseignants ; en restreignant l'objet d'analyse, la pratique ; et, d'autre part, d'impacter leur réflexivité, en rendant moins facile l'adoption de la posture réflexive nécessaire à l'acquisition et au développement de cette compétence. Ainsi, ses représentations du métier, au travers leurs conséquences sur la perception de la pratique et, plus particulièrement, sur la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur celle-ci, constituent un obstacle à la réflexivité pour le professeur. Cet obstacle pourrait être inclus dans une des quatre hypothèses présentées par Perrenoud pour expliquer la « résistance » à laquelle la réflexivité fait face, plus précisément, l'hypothèse liée aux « représentations stéréotypées du métier et de la formations » (Perrenoud et al. 2013).

BIBLIOGRAPHIE

- Balas-Chanel, Armelle. 2014. « *La pratique réflexive dans un groupe, du type analyse de pratique ou retour de stage, Revue de l'analyse de pratiques professionnelles* », 2, (2014) <https://www.analysedepratique.org/?p=1062> Consulté le 28/05/20

- Bandura, Albert. 1986. « *Figure 2-Causalité Triadique Réciproque-TSC Bandura (1986)* ». *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/figure/Causalite-triadique-reciproque-TSC-Bandura-1986_fig1_299627451 Consulté le 28/05/20

- Barus-Michel, Jacqueline, Eugène Enriquez, André Lévy, et Centre international de recherche, formation et intervention psychosociologiques, éd. 2002. *Vocabulaire de psychosociologie: références et positions*. Ramonville-Sainte-Agne: Erès.

- Berger, Jean-Louis, et Yannick D'Ascoli. 2011. « *Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière* ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 175 (juin): pp.113-46. <http://journals.openedition.org/rfp/3113> Consulté le 28/05/20

- Bertrand, Yves. 2011. « *Culture organisationnelle* ». Collection communication organisationnelle. PUQ. https://books.google.fr/books?id=DvQ6GsC9fwsC&pg=PT16&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false Consulté le 28/05/20

- Bourdieu, Pierre. 1987. *Choses dites*. Minuit.

- Buznic-Bourgeacq, Pablo. 2005. « *La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant* ». *TransFormations - Recherche en Education*

et Formation des Adultes, n°13-14. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/issue/view/15> Consulté le 31/05/2020

- Carnus, Marie-France. 2018. « *L'implicite dans l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. Vers la reconnaissance d'un "effet chercheur"* ». In *Questionner l'implicite : Les méthodes de recherche en didactiques (3)*, édité par Cora Cohen-Azria et Nathalie Sayac, pp.55-68. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/14658?lang=fr> Consulté le 28/05/20

- Collin, Simon. 2010. « *L'interaction En Ligne Comme Soutien à La Pratique Réflexive Des Enseignants-Stagiaires* ». Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Sciences de l'éducation option psychopédagogie, Université de Montréal

- Canope. 2020. « *Conforter une école bienveillante et exigeante - Éducation prioritaire* ». <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html> Consulté le 28/05/20

- Corbin, Juliet M.et Anselm L. Strauss. 2008. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd ed. Los Angeles, Calif: Sage Publications, Inc.

- Daele, Amaury. 2010. « *figure n°1- processus réflexif* ». *Pédagogie universitaire - Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur* (blog). 27 octobre 2010. <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/10/27/lentretien-conseil/> Consulté le 28/05/20

- Derobertmeasure, Antoine. 2012. « *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales*

et écrites des futurs enseignants ». *Education*. Université de Mons-Hainaut, 2012.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

- Durand, Daniel. 2017. *La systémique: « Que sais-je ? » n° 1795. Que sais-je.*
https://books.google.fr/books?id=c6BBDwAAQBAJ&pg=PT9&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false Consulté le 28/05/20

- Gaudet, Johanne, Rosane Valois, et Yvonne da Silveira. 2007. « *Représentation du soi professionnel des enseignants* ». In *Revue des sciences de l'éducation* 22 (1): pp119-144.
<http://id.erudit.org/iderudit/031849ar> Consulté le 28/05/20

- Gaudreau, Nancy, et Martine De Grandpré. 2013. « *Promouvoir les comportements positifs des étudiants par une gestion de classe efficace* ». *Pédagogie*. 18 juillet 2013.
<http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/promouvoir-les-comportements-positifs-des-etudiants-par-une-gestion-de-classe-efficace> Consulté le 28/05/20

- Gilbert, Sophie. 2016. « *Le sujet de la violence: objectalisation structurante ou objectivation déshumanisante?* ». *Filigrane: Écoutes psychothérapeutiques* 25 (1): p.11-18.
<http://id.erudit.org/iderudit/1037369ar> Consulté le 28/05/20

- Guerrin, Brigitte. 2012. « *Albert Bandura et son œuvre* ». *Recherche en soins infirmiers* N°108 : pp.106-116. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106.htm> Consulté le 28/05/20

- Jonnaert, Philippe, et Armand M'Batika. 2004. « *Les réformes curriculaires: Regards croisés* ». Collection Éducation-recherche ; 15, PUQ.
https://books.google.fr/books?id=UCdnLjWkstgC&pg=PA13&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false Consulté le 28/05/20

- Jorro, Anne. 2013. « *Professionnalité émergente* ». *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-241.htm> Consulté le 28/05/20

- Kaës, René. 1987. « *L'Institution et les institutions: études psychanalytiques* ». In *Inconscient et culture*. Paris: Dunod.

- Kerzil Jennifer, 2009. « *Constructivisme* », In Jean-Pierre Boutinet éd., *L'ABC de la VAE*. Toulouse, ERES, « Éducation - Formation », pp.112-113. <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-112.htm> Consulté le 28/05/20

- Kuhn, Thomas Samuel. 1983. *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris

- Larousse. 2019a. « Définitions : analyse - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/analyse/3235> Consulté le 6/05/2020
- Larousse, Éditions. 2019b. « Définitions : passion - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/passion/58522> Consulté le 6/05/2020
- . 2019c. « Définitions : pattern - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pattern/58738> Consulté le 6/05/2020
- . 2019d. « Définitions : professionnel - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/professionnel/64161> Consulté le 6/05/2020

- Le portail de la fonction publique. 2013. « *Les droits et les obligations | Portail de la Fonction publique* ». <https://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations> Consulté le 28/05/20

- Lecomte, Jacques. 2004. « *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle* ». *Savoirs*. Hors-série (5) : pp.59-90. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm> Consulté le 28/05/20

- Légifrance. 2013. « *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* ». <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id> Consulté le 28/05/20

- Leplat, Jacques. 2002. « *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique d'Argyris et Schön* ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 4-1 (mai). <http://journals.openedition.org/pistes/3758> Consulté le 28/05/20

- Linhart, Danièle. 2015. « *La comédie humaine du travail* », de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale. ERES <https://www.editions-eres.com/ouvrage/3530/la-comedie-humaine-du-travail>, Consulté le 21/05/2020

- Loizon, Denis. 2016. « *Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation : Les effets du déjà-là expérientiel sportif* ». Education. Université Toulouse Jean Jaurès. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01443461> Consulté le 28/05/20

- Marcel, Jean-François, Paul Olry, Éliane Rothier-Bautzer, et Michel Sonntag. 2002. « *Les pratiques comme objet d'analyse* ». Note de synthèse. In *Revue Française de Pédagogie*, septembre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01820201> Consulté le 28/05/20

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2013. « *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* ». <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs> Consulté le 28/05/20

- . 2019. « *Circulaire de rentrée 2019 - École inclusive* ». https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=142545 Consulté le 28/05/20
- . 2019. « *Être professeur en lycée général et technologique - Devenir enseignant* ». <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98671/etre-professeur-lycee-general-technologique.html> Consulté le 28/05/20
- . 2019. « *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle - Devenir enseignant* ». <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid142150/former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-21e-siecle.html> Consulté le 28/05/20
- Mollo-Bouvier, Suzanne. 1978. « *Charlot (Bernard). La Mystification pédagogique* ». In *Revue française de pédagogie*, volume 43 (1) : pp.81-84. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1978_num_43_1_2144_t1_0081_0000_2 Consulté le 28/05/20
- Mouneyrac, Aurélie. 2018. « *le mécanisme de transformation du savoir d'après le paradigme socioconstructiviste* », extrait du diaporama du cours d'UE 81, Master 1 2017/2018
- Mukamurera, Joséphine, et Maurice Tardif. 1996. *Van der Maren, J.-M. (1995). « Méthodes de recherche pour l'éducation »*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation* 22 (1) : pp.212-13. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1996-v22-n1-rse1844/031875ar/> Consulté le 28/05/20
- Natanson, Jacques. 2003. « *Le désir d'enseigner* ». *L'Esprit du temps, in Imaginaire et Inconscient* no 9 (1) : pp.7-13. <https://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-1-page-7.htm> Consulté le 28/05/20
- Perrenoud, Philippe. 1996. « *Sens du travail et travail du sens à l'école* », *Paru in Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27. Repris in Chappaz, G. (dir.) « *La motivation* », Paris, CRAP, n° hors-série des Cahiers pédagogiques, 1996. pp. 19-25. Repris in Perrenoud, Ph., « *Métier d'élève et sens du travail scolaire* », Paris, ESF, 1996, chapitre 10.

———. 1999. « *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ». *Savoirs et compétences dans un métier complexe* Paris, ESF, 1996, 2^e éd. 1999.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_urgence.html#ABSTRACT Consulté le 28/05/20

———. 2001. « *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation* ». In *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_urgence.html#ABSTRACT consulté le 28/05/20

Perrenoud, Philippe, Marguerite Altet, Richard Etienne, Julie Desjardins, et Léopold Paquay. 2013. « *Former des enseignants réflexifs: obstacles et résistances.* » Bruxelles; [Paris: De Boeck.

- Petignat, Pierre. 2015. « *L'analyse des pratiques en formation initiale d'enseignants. Quelles perceptions, quelles mises en perspective ?* », In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 5, pp. xx-yy.

- Laboragora. 2020. « *Pyramide des besoins de Maslow 1940.* - *LaborAgora.* » <https://laboragora.com/index.php/2016/03/18/critique-du-modele-de-maslow/>
Consulté le 28/05/20

- Quéré, Louis. 1989. « *Les boîtes noires de Bruno Latour ou le lien social dans la machine* ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* 7 (36) : pp.95-117.
https://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1989_num_7_36_1354 Consulté le 28/05/2020

- Saury, J., Ria, L., Sève, C., et Gal-Petitfaux, N. 2006. « *Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS* ». *Revue EP.S.*, 321, 5-11.
<https://eps.monvr.pf/wp-content/uploads/2016/12/action-situ%C3%A9e.pdf> Consulté le 28/05/2020

- Tabka, Mezri, et Mohamed Soudani. 2019. « *Le récit d'expérience comme outil de formation pour développer la pratique réflexive chez les enseignants* ». In *Colloque International 515 - Le récit et ses multiples usages - 87ème Congrès de l'ACFAS*. Gatineau, Canada: Mohamed SOUDANI, Frédéric CHARLES, Catherine LANARIS. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02189112> Consulté le 28/05/2020

- Talbot, Laurent, et Aline Arrieu-Mutel. 2012. « *Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée* ». *Éducation et didactique* 6 (3): 65-95. <http://educationdidactique.revues.org/1504> Consulté le 28/05/20

- Vernet, Éric. 2011. *Techniques d'études de marché*. Paris: Vuibert.

- Viau-Guay, Anabelle. 2014. *Les limites des dispositifs de développement de la réflexivité Contribution de l'analyse du travail à la formation initiale des enseignant(e)s. Travail réel des enseignants et formation*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/travail-reel-des-enseignants-et-formation--9782804189334-page-127.htm> Consulté le 28/05/20

- Wentzel, Bernard. 2008. « *Le praticien réflexif: entre recherche, formation et compétences professionnelles* », 21. <https://core.ac.uk/download/pdf/43661772.pdf> Consulté le 28/05/2020

- Zaoual, Hassan. 2005. « *Homo oeconomicus ou Homo situs? Un choix de civilisation* ». *Finance Bien Commun* No 22 (2): 63-72. <https://www.cairn.info/revue-finance-et-bien-commun-2005-2-page-63.htm> Consulté le 28/05/20

ANNEXES

Annexe 1 : Pyramide des besoins de Maslow(1940)



(LaborAgora. 2020)

Annexe 2 : Questionnement modèle de Kolb vu en UE 92

1. Expérience concrète : décrire ma pratique, mon intervention

Question : Qu'est-ce que j'ai fait ?

2. Transition entre l'expérience concrète et l'observation réflexive : décrire le contexte

Question : Quel était le contexte de mon intervention (les étudiant-e-s, le lieu, le cours, le programme, etc.) ? Quel était l'objectif de cette intervention ?

3. Observation réflexive : analyser ce qui s'est passé pendant mon intervention

Questions : • Qu'est-ce qui s'est passé ? • Comment les étudiant-e-s ont-ils/elles réagi ? • Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Et/ou moins bien fonctionné ?

4. Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite : identifier une raison/hypothèse

Question : Pourquoi est-ce que cela a bien fonctionné ? Et/ou moins bien fonctionné ?

5. Conceptualisation abstraite : généraliser en faisant le lien avec la théorie en tirant un principe/une leçon de l'expérience

Questions : Quels éléments généraux ou théoriques me permettent de comprendre la situation ?
Quels principes/leçons est-ce que je peux dégager ?

6. Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active : identifier une solution

Question : Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ou différemment ? Et/ou qu'est-ce que je pourrais refaire d'une façon similaire ?

7. Expérimentation active : transférer le principe/la leçon à une nouvelle intervention

Questions : Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire ? Quelles approches/méthodes sont possibles ? Essayez d'être très concret et de penser aux différents paramètres qu'il faudra éventuellement préparer.

8. Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète : planifier la nouvelle intervention

Questions : Comment va se dérouler ma prochaine intervention ? Comment vais-je m'y prendre ? Essayez d'être le plus concret possible.

Source adaptée de :

https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/questions_kolb.pdf (Il s'agit du fichier présent sur le Moodle de l'INSPE Toulouse St-Agne pour l'UE 102 « analyse des pratiques » dans le parcours économie, gestion.)

Annexe 3 : Lien vers le questionnaire administré aux professeurs

<https://forms.gle/JiWFC72reoPZjNUZ7>

Annexe 4 : Lien vers les résultats du questionnaire

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HavY-b7JIfqgdRhNtSnglzjtb9WRjS39bPcASD6SEJs/edit?usp=sharing>

Annexe 5 : Lien vers la retranscription des entretiens individuels

Professeur n°1 :

<https://drive.google.com/open?id=1m-l7CaRJNA3xh7rVerV3hsL8EtawBfBZ>

Professeur n°2 :

<https://drive.google.com/open?id=1c1KE7zf7OMor4MkEecXjwwb3Kl9lAML7>

Professeur n°3 :

https://drive.google.com/open?id=15iyJY8lI3lG7_G7fuW2v0Ox-pKMbSNgr

Annexe 6 : Guide d'entretien

<p>Phase 1 : Introduction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer, prendre des nouvelles (surtout dans cette période de confinement), remercier le professeur de bien avoir voulu participer. • Demander l'état de l'avancée de leur mémoire. • Expliquer d'où m'est venue l'idée de ce mémoire (UE 92) : les tours de table durant lesquelles chaque professeur revenait sur des événements positifs ou négatifs qui lui sont arrivés, tentait d'en expliquer les causes et la manière dont il les a gérés. • Annoncer le but de ce travail (cacher l'objet de recherche) : profiter de ces expériences pour en faire profiter les futurs professeurs stagiaires.
<p>Phase 2 : Recentrage du sujet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Définition d'un bon cours</u> : demander au professeur sa définition du bon/mauvais déroulement d'un cours. <ul style="list-style-type: none"> - Quand peut-on dire, pour toi, qu'un cours s'est « bien passé » ? - Quand peut-on dire, pour toi, qu'un cours s'est « mal passé » ? (utilisé « moins bien » plutôt que « mal ») • <u>Récit d'un bon et moins bon cours</u> : <ul style="list-style-type: none"> - demander au professeur de raconter un cours qui s'est « bien passé » - puis un autre qui s'est passé « moins bien » • <u>Généralisation</u> : <ul style="list-style-type: none"> - quels sont les éléments qui contribuent au bon déroulement d'un cours de manière générale à présent ? - Et, au mauvais déroulement ?
<p>Phase 3 : Approfondissement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer la conception du questionnaire en introduisant les 3 dimensions de la pratique de Bandura puis demander au professeur de les hiérarchiser en fonction de leur influence sur le déroulement d'un cours • Essayer de comprendre pourquoi il a hiérarchisé de cette manière-là : <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi as-tu placé cette dimension à cette position ? • Revenir avec le participant sur les réponses au questionnaire en lui demandant d'expliquer pourquoi il a attribué tel indice à tel élément (focus sur 1 ou 2 éléments facteurs personnels internes)
<p>Phase 4 : Conclusion</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un récapitulatif de l'entretien • Lui demander comment il l'a vécu : <ul style="list-style-type: none"> - Qu'as-tu pensé de cet entretien ? • Remercier le professeur d'avoir participé à cet entretien • Clôturer l'entretien

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
SOMMAIRE	2
INTRODUCTION GENERALE.....	3
REVUE DE LA LITTERATURE.....	8
1. L'importance de la réflexivité dans la pratique d'enseignement.....	8
1.1. Introduction.....	8
1.2. La réflexivité en tant qu'obligation contractuelle	9
1.3. Le rôle de la réflexivité d'après les référentiels	11
1.4. Professionnalisation du métier d'enseignant.....	14
1.5. La place de la réflexivité d'un point de vue scientifique	15
1.6. La place de la réflexivité dans la formation des enseignants.	17
1.6.1. Le tutorat INSPE	18
1.6.2. Les unités d'enseignements (UE) dédiées à la réflexivité	18
2. La pratique : une notion « complexe ».....	21
2.1. Introduction.....	21
2.2. Les différents paradigmes	22
2.2.1. Le paradigme historico-culturel.....	22
2.2.2. Le paradigme psychanalytique	23
2.2.3. Le paradigme expérimental	23
2.2.4. Le paradigme cognitiviste.....	24
2.2.5. Le paradigme de l'action et de la cognition située	25
2.2.6. Le paradigme socioconstructiviste.....	25
2.2.7. Le paradigme systémique	27
2.3. L'apport de Bandura	27
2.4. Conclusion de la revue de la littérature.....	30
PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	33
1. Introduction	33
2. Pourquoi s'intéresser à la perception de la pratique par les professeurs stagiaires	33
2.1. Le lien entre la perception de la pratique et l'analyse de pratique	33
2.2. Le lien entre la perception de l'influence des facteurs personnels internes sur la pratique et la réflexivité	34
3. Explication des choix du protocole de recherche	35
3.1. L'administration d'un questionnaire pour compléter le constat empirique et orienter le choix de l'échantillon lors entretiens individuels à suivre	35

3.2.	Le choix des entretiens individuels semi-directifs afin de comprendre et analyser en profondeur la perception de la pratique	36
3.3.	Construction du questionnaire	37
3.3.1.	Comprendre la perception de la pratique sans dévoiler l'objet de recherche.....	37
3.3.2.	Le choix des questions : 21 éléments (7 par dimension) auxquels le professeur doit attribuer un indice en fonction de la perception de son influence sur la pratique	38
3.3.3.	Le choix d'une échelle de Likert pour ses propriétés d'ordre et de distance	39
3.4.	Construction du guide d'entretien.....	39
ANALYSE DES RESULTATS		41
1.	Présentation des résultats.....	41
1.1.	Définition d'un cours qui s'est bien déroulé	41
1.1.1.	Professeur n°1 :	41
1.1.2.	Professeur n°2 :	41
1.1.3.	Professeur n°3 :	42
1.1.4.	Conclusion : « La finalité d'un cours qui se passe bien est que les élèves sortent en ayant compris le maximum de choses et acquis un maximum de capacités durant le cours. » (Professeur n°3,15).....	42
1.2.	Première partie de l'entretien relative à un cours qui s'est bien déroulé.....	43
1.2.1.	Explication des choix de la méthode d'analyse des données.....	43
1.2.2.	Professeur n°1 :	45
1.2.3.	Professeur n°2.....	47
1.2.4.	Professeur n°3 :	49
1.2.5.	Conclusion de cette partie : « que le professeur soit dans un bon état d'esprit, [...] qu'il ait très bien préparé son cours, [...]. Et ensuite, le climat de la classe [...] trois ingrédients pour qu'un cours se passe bien. » (Professeur n°1, 12)	50
1.3.	Deuxième partie relative à un cours qui s'est moins bien déroulé	51
1.3.1.	Professeur n°1	51
1.3.2.	Professeur n°2.....	53
1.3.3.	Professeur n°3.....	54
1.3.4.	Conclusion de cette partie : « Alors, pour moi, un cours qui se passe mal c'est : premièrement, un professeur qui a mal construit sa séance [...] et c'est ensuite, aussi, le créneau ou l'état d'esprit de la classe.» (professeur n°1,15).....	56
1.4.	Mise en perspective du discours de l'enseignant par rapport aux résultats du questionnaire	57
1.4.1.	Professeur1 :	58
1.4.2.	Professeur2	59
1.4.3.	Professeur 3	60
1.4.4.	Conclusion de cette partie : « Alors, je commencerai par le dernier, celui qui a le moins d'importance pour moi et je dirais que ce sont les facteurs personnels internes » (professeur n° 3, 30).....	61
1.5.	Quatrième partie de l'entretien avec un focus sur les facteurs personnels interne	62

1.5.1.	Professeur 1 : « Tu mets entre parenthèse, au moment où tu ouvres la porte du lycée, tes états d'âmes et tu fais le job que l'on te demande de faire. C'est comme cela que j'entreprends les choses et c'est pour cela que je pense que cela n'a pas d'influence pour moi. » (professeur n°1, 38)	62
1.5.2.	Professeur n°2 : « Puisqu'en étant professeur, on rentre dans un ministère et, en fait, ce n'est pas moi qui rentre avec ma personnalité, j'y rentre parce que j'ai un travail à faire et je dois agir en tant que professeur. » (professeur n°2, 30).....	64
1.5.3.	Professeur 3 : «Pour ma part cela n'a pas eu d'influence car j'arrive à faire la part des choses.» (professeur n°3, 39)	65
2.	Conclusion des résultats et apports du mémoire.....	66
2.1.	Conclusion des résultats obtenus	66
2.2.	Apports du mémoire	68
2.2.1.	Le lien entre le rapport au métier de l'enseignant et sa perception de la pratique	68
2.2.2.	Le lien entre le « soi professionnel » et la hiérarchisation des trois dimensions	69
2.2.3.	Lien entre les représentations du métier et le rejet de l'influence des facteurs personnels internes sur sa pratique.	70
2.2.4.	Le lien entre les représentations du métier et la contradiction dans le discours	71
3	Recommandations.....	73
3.1.	Améliorer la perception de la pratique et sensibiliser à l'influence des facteurs personnels internes. ..	73
3.2.	« dédramatiser » le discours autour des facteurs personnels internes	74
	ANALYSE REFLEXIVE.....	75
1.	Introduction	75
2.	Biais et limites de ce travail.....	76
2.1.	Biais relatif au constat empirique à la base de l'idée de ce mémoire	76
2.2.	Limites du questionnaire administré	76
2.3.	Limites dans les entretiens réalisés	77
2.4.	Limites dans le traitement et l'analyse des données	78
2.4.1.	Questionnaire.....	78
2.4.2.	Entretiens individuels	78
	CONCLUSION	79
	BIBLIOGRAPHIE.....	82
	ANNEXES	90
	Annexe 1 : Pyramide des besoins de Maslow(1940).....	90
	Annexe 2 : Questionnement modèle de Kolb vu en UE 92.....	90
	Annexe 3 : Lien vers le questionnaire administré aux professeurs	91
	Annexe 4 : Lien vers les résultats du questionnaire	91
	Annexe 5 : Lien vers la retranscription des entretiens individuels	92
	Annexe 6 : Guide d'entretien.....	93

TABLE DES MATIERES	94
TABLE DES REFERENCES	98

TABLE DES REFERENCES

Figure 1 : les étapes du processus réflexif.....	16
Figure 2 : Schéma de l'interaction entre les dimensions de la pratique (Causalité Triadique Réciproque-TSC Bandura, 1986)	29
Tableau 1 : extrait du référentiel des compétences du professeur.....	13
Tableau 2 : le mécanisme de transformation du savoir d'après le paradigme socioconstructiviste.	26