
Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et professionnalisation des stagiaires

Perspectives pour la formation initiale

Dejean Karine*

** Université de Namur
Département Education et Technologie
61, Rue de Bruxelles
B-5000 Namur
Karine.dejean@fundp.ac.be*

RÉSUMÉ. Cet article prend appui sur une recherche doctorale. A partir de l'analyse de récits d'expériences marquantes, à forte charge émotionnelle, rapportées par des enseignants débutants, des schémas d'intelligibilité de ces situations vécues ont été construits. Ceux-ci rendent compte des transformations identitaires et émotionnelles des enseignants débutants au travers des dynamiques transactionnelles de reconnaissance. Ces résultats ouvrent des perspectives pour la formation initiale des enseignants et l'accompagnement des enseignants débutants. Les schémas d'intelligibilité pourront être utilisés dans une démarche de réflexivité pour faciliter le décodage de situations professionnelles à forte charge émotionnelle vécues par l'enseignant et l'aider à donner sens à ses expériences.

MOTS-CLÉS : professionnalisation des enseignants débutants, insertion professionnelle, dynamiques transactionnelles de reconnaissance, réflexivité, identité professionnelle, émotions

1. La problématique

En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique), un nombre important d'enseignants quitte leur fonction pendant les 5 premières années. Ce chiffre atteint les 50% si l'on considère les huit premières années (Vandenberghe, 2000). Les nombreuses recherches qui se sont penchées sur cette phase spécifique de la carrière enseignante mettent en évidence que les premières expériences dans le métier sont accompagnées de vécus émotionnels intenses parfois contradictoires (Lamarre, 2005). Ceux-ci ont une influence sur la poursuite de la carrière et peuvent être à l'origine de l'intention de quitter le métier (Martineau, Presseau, Portelance, 2005 ; Gervais, 1999).

Comment préparer les enseignants en formation initiale pour qu'ils trouvent les ressorts pour faire face à ce type de situations lors de leur insertion professionnelle ? C'est dans cette perspective que nous avons inscrit notre travail de recherche doctorale, dont nous présentons une partie des résultats dans le présent article. Cette recherche vise à apporter des éléments de compréhension des expériences marquantes à forte charge émotionnelle vécues par les enseignants lors de leur parcours d'insertion professionnelle. Ces expériences ont été analysées sous l'angle des processus de reconnaissance, des composantes identitaires impliquées et des émotions en jeu dans le processus de professionnalisation en début de carrière.

Dans cet article, nous nous centrons sur une période spécifique de la phase d'insertion : les stages qui sont l'occasion d'expériences de professionnalisation importante pour les enseignants. L'analyse en profondeur d'expériences marquantes vécues dans la cadre de stages rapportées par trois enseignants parmi les 29 rencontrés dans le cadre de notre recherche, nous permet d'illustrer comment le regard sur soi en tant qu'enseignant se transforme dans le cadre de transactions de reconnaissance accompagnées de transformations émotionnelles. Ces analyses ont permis de construire des configurations typiques qui rendent compte des différentes dynamiques transactionnelles de reconnaissance engagées par les enseignants débutants pour faire face à des situations à forte charge émotionnelle, des transformations identitaires et émotionnelles impliquées dans celles-ci.

Les éléments de compréhension, issus de l'analyse des trois cas, ouvrent des perspectives pour l'élaboration d'outils de réflexivité permettant de soutenir la construction du regard sur soi que porte l'enseignant en formation initiale ou en insertion professionnelle. Les configurations typiques ont permis d'élaborer une grille de questions qui pourrait être utilisées par les formateurs d'enseignants pour aider ces derniers à décoder des situations professionnelles vécues et ainsi soutenir le développement de la professionnalisation des enseignants.

2. Le cadre théorique

Dans cette partie, nous présentons différentes balises conceptuelles qui ont servi de points d'appui à nos analyses. Dans un premier temps, nous proposons une conception de la professionnalisation qui met l'accent sur le développement identitaire et les processus de reconnaissance qui y contribuent. Nous précisons ensuite les modèles de la reconnaissance et la conception de l'identité qui ont orientés nos travaux.

2.1 La professionnalisation des futurs enseignants

La professionnalisation peut être envisagée selon deux perspectives : celle de l'organisation et celle du professionnel (Wittorski, 2006). Dans la perspective de l'organisation, il s'agit d'une intention organisationnelle de « mise en mouvement » des sujets passant par la prescription de certaines compétences qui définissent ce qu'est un bon professionnel et la proposition de dispositifs spécifiques permettant de les développer au travers d'une offre de professionnalisation.

Dans la perspective du professionnel, *il s'agit d'un processus de transformation des sujets au fil de leur activité, dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation*. Cette conception (Wittorski, 2008, p. 10) associe étroitement la notion de développement identitaire et celle de professionnalisation. Cette dernière « se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits » (Wittorski, 2008, p. 10). Dans la même lignée d'idées, Jorro qui inscrit ses travaux dans le champ de l'éducation et plus spécifiquement dans le cadre de la formation initiale des enseignants introduit la notion de « *professionnalité émergente* » (Jorro, 2011, p. 8). Cette notion permet de caractériser la manière dont le futur enseignant se développe professionnellement en faisant des expériences qui conduisent à la restructuration de son identité professionnelle et à l'affirmation de soi dans ses modes d'action et dans ses relations aux autres au travers des phénomènes de reconnaissance (Jorro, 2011, p. 9).

C'est dans cette deuxième perspective que nous inscrivons nos travaux.

2.2 Les modèles de la reconnaissance

Très synthétiquement, l'analyse de la littérature permet d'identifier deux modèles de la reconnaissance complémentaires ; l'un se situant dans une approche psychosociale (Honneth, 2001, 2007, 2010), l'autre dans une perspective phénoménologique (Ricoeur, 2004).

L'approche psychosociale envisage la reconnaissance sous l'angle du regard d'autrui (instances ou personnes). Ainsi, pour Renault (2004, p. 194), la reconnaissance est un processus intersubjectif qui aboutit à « *la confirmation par autrui de la conviction acquise par l'individu de sa propre valeur à l'issue de différents processus identitaires* » (...) « *Ce rapport positif à soi est toujours un rapport à sa propre identité, à une identité inter-subjectivement constituée (dans le processus de socialisation) et inter-subjectivement vulnérable (par la reconnaissance-méconnaissance individuelle et sociale produite dans l'interaction)* » (Renault, 2000, p. 84).

Dans cette perspective, le rapport évaluatif que la personne entretient à sa propre identité (rapport normatif à soi) serait tributaire du regard des autres (Renault, 2000). Il serait élaboré dans un processus de socialisation qui procède par l'intériorisation de différents rôles (familiaux, professionnels, etc.) et serait, sous l'égide de la reconnaissance par autrui de l'adéquation de la manière de remplir ces rôles par rapport aux attentes sociales. L'individu en quête de reconnaissance par rapport à un rôle tenterait de se comporter de manière « valable » devant ceux dont il attend la reconnaissance pour se sentir conforté dans ce rôle et construire un rapport positif à soi à partir de cette reconnaissance. Ainsi dans ce modèle, le rapport normatif à soi dans un rôle social est en attente de la confirmation de reconnaissance par « Autrui », c'est-à-dire par les individus et les groupements sociaux dont dépend l'intégration sociale. Dans le champ éducatif, il pourra s'agir du maître de stage, de l'équipe de direction de l'établissement scolaire, des collègues, des élèves, des parents, etc.

L'intérêt de ce modèle est qu'en insistant sur le caractère inter-subjectivement construit du rapport positif à soi dans un rôle professionnel, il met également en exergue sa vulnérabilité intersubjective. L'interaction avec Autrui pouvant exposer à des dénis de reconnaissance portant atteinte à la relation positive à soi. On peut faire l'hypothèse qu'au moment des stages, commencement de la professionnalité visée selon Jorro (2009), les impacts de dénis de reconnaissance risquent d'être d'autant plus importants pour le futur enseignant puisque sa relation normative à soi est en phase de construction et donc plus fragile. Par ailleurs, ils risquent d'avoir des conséquences sur l'intention du futur enseignant de s'engager dans le métier.

La deuxième perspective est celle défendue par Ricoeur (2004) qui propose un modèle phénoménologique de la reconnaissance complémentaire au modèle psychosocial. Il marque la distinction entre le fait d'exister dans le regard de l'autre et le fait d'exister dans sa capacité. Le point de vue de Ricoeur nous importe particulièrement parce qu'il envisage le sujet du point de vue de sa capacité d'autoréflexion. Au fur et à mesure de ses expériences vécues, le sujet est interpellé dans son identité (Jorro, 2009). L'auteur distingue l'identité *idem* de l'identité *ipse*. La première renvoie au caractère immuable de l'identité qui, à partir des expériences, développe des compétences et acquiert des capacités et des savoirs (Ricoeur, 1990, p. 141). La seconde, l'identité *ipse* est d'un autre ordre. Elle a trait à la capacité du sujet à s'interroger sur son propre mode d'être. Les deux identités sont dans un rapport dialectique. Elles peuvent soit, se superposer, soit, être en tension. Selon l'auteur, la synthèse des deux est rendue possible au travers du récit. Ricoeur développe le concept de reconnaissance - attestation pour nommer ce processus qui conduit une personne à dire sa capacité de faire, sa croyance en son pouvoir d'agir (Ricoeur, 2004, p. 206). Il s'agit de la dimension intrasubjective de la reconnaissance (reconnaissance de soi par soi).

Les modèles de reconnaissance décrits invitent à considérer la reconnaissance sous l'angle des processus inter et intra subjectifs en jeu. Dans cette perspective, la reconnaissance correspondrait à « *une médiation fondée sur l'interaction sociale* » (Van Hulle, 2009, p.64). Barbier ouvre une voie intéressante pour approfondir la conceptualisation de cette notion de médiation en introduisant le concept de transaction de reconnaissance (Barbier, 2001). Dans cette perspective, la transaction de reconnaissance est envisagée comme une attribution de valeur dans un système de référence particulier. Pour Barbier, ces attributions jouent un rôle essentiel dans la détermination des attitudes des individus vis-à-vis d'eux-mêmes, de leurs actes et des autres. Cette attribution de valeur peut être utilisée comme levier pour l'action car elle permet la valorisation de soi par soi et de soi par les autres au travers d'un processus d'identification (elle m'a reconnu en référence à un registre, je me reconnais cette valeur).

Les phénomènes de reconnaissance requièrent une approche spécifique dans le champ de l'éducation et de la formation (Jorro, 2009). Le processus de reconnaissance à l'œuvre dans le contexte de la formation est un processus « *situé* » qui dépend des contextes (Jorro, 2011, p. 13). Ainsi, la confrontation à différents terrains de stage peut exposer le stagiaire à des expériences de reconnaissance contribuant au développement de sa

professionnalité mais ces processus peuvent parfois être contrariés (Jorro, 2011). Pour Jorro, la capacité des stagiaires à faire face à ces situations différenciées de reconnaissance constitue une « expérience vive » du processus de professionnalisation (Jorro, 2011, p.14).

La reconnaissance peut ainsi être envisagée comme un levier de professionnalisation qui permet aux sujets de prendre conscience d'eux-mêmes (Vanhulle, 2009). En effet, pour Pastré, « *il ne peut y avoir développement sans un sujet qui assume la fonction d'être l'auteur de son expérience, de son activité, de sa vie* » à travers un processus réflexif par lequel il s'attribue les expériences du passé comme faisant partie intégrante de lui-même (Pastré, 2005, p. 257). Dans cette perspective, le développement de l'identité est intimement lié au processus de reconnaissance. Pour qu'une expérience devienne « potentiel de développement identitaire », il faut qu'il y ait « *ascription* » du sujet, c'est-à-dire qu'il la reconnaisse comme faisant partie de soi (Ricoeur, 2004, p. 148).

2.3 Une conception de l'identité professionnelle

L'identité désigne à la fois ce qui est partagé par les individus (identité sociale) et ce qui leur est de plus spécifique (identité individuelle). L'identité professionnelle peut être considérée comme une composante de l'identité sociale de la personne (Donnay et Charlier, 2006).

L'analyse de la littérature nous permet de retenir cinq caractéristiques de l'identité :

- le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie (Beckers, 2007) ;
- une construction qui s'opère dans le cadre d'un réseau d'interaction avec différents acteurs (instances ou personnes) (Frayse, 2000) ;
- une structure intégrative organisant les multiples réponses identitaires apportées par la confrontation à des situations diverses (Barbier, 1996);
- une configuration mouvante qui conserve néanmoins une continuité dans le temps (Mucchielli, 2003) ;
- une combinatoire qui permet de faire face aux clivages institutionnels et aux tensions intérieures en laissant une marge de manœuvre aux individus au travers des stratégies identitaires (Kaddouri, 2002).

L'identité professionnelle est en partie implicite et non consciente mais peut néanmoins être appréhendée à travers les images de soi mobilisées dans les discours et les actes posés dans les situations professionnelles (identité en acte) (Donnay et Charlier, 2006). Ainsi définie, l'identité correspondrait à une représentation de soi mobilisant différentes images : des images de soi pour soi et des images de soi pour autrui (Barbier, 1998). Bajoit (2003) distingue deux types d'images de soi pour soi : les images de soi engagées qui correspondent à ce que l'individu est (ou a été) et fait (ou a fait) et les images de soi désirées qui ont trait à ce que l'individu voudrait devenir (projets définis en termes positifs ou négatifs : « ce qu'il ne voudrait jamais être »). Les images de soi pour autrui correspondent à l'idée que l'individu se fait des attentes que les autres ou les institutions ont à son égard. Des décalages entre ces images peuvent être à l'origine de tensions identitaires marquées par des dimensions émotionnelles intenses. Selon ce modèle, le processus identitaire correspond à un travail de gestion relationnelle de soi dans le but de concilier ces différentes images (Bajoit, 2003) et ainsi réduire les tensions émotionnelles liées aux décalages.

3. La méthodologie

Dans cette partie, nous décrivons la méthodologie qui a permis d'aboutir à la construction de configurations typiques différenciées de transactions de reconnaissance qui aboutissent aux transformations de composantes identitaires et émotionnelles dans une perspective de professionnalisation des enseignants. Ces configurations typiques ont été condensées en une configuration générique qui pourra servir par la suite de support dans le cadre de formation pour aider les enseignants à décoder des situations professionnelles vécues et à mieux s'affirmer dans ses modes d'action et de relation aux autres.

3.1 Echantillon et collecte des données

Vingt-neuf enseignants dans les trois premières années du métier ont participé à la recherche. Ils enseignent tous dans l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique. Notre objectif étant de construire des schémas d'intelligibilité des différentes configurations de liens entre les transactions de reconnaissance, les développements identitaires et les composantes émotionnelles, nous avons voulu élargir au maximum le panorama des expériences vécues rapportées par les enseignants débutants. C'est la raison pour

laquelle nous avons opté pour un échantillon de contraste espérant ainsi augmenter la probabilité de croiser des parcours diversifiés permettant d'élargir les possibilités de comparaison (Pires, 1997).

Pour rencontrer la palette la plus diversifiée possible de trajectoires professionnelles, nous avons sollicité des enseignants à partir des critères de différenciation suivants : moment d'entrée dans le métier (3 mois à 3 ans), type de diplôme (régendat, master), disciplines enseignées (math, français, éducation physique, langue moderne), statut au moment de l'entrevue (intérimaire, contrat d'un an, contrat à durée indéterminée).

La recherche s'appuie sur des récits d'expérience d'insertion professionnelle (Bertaux, 2005). Ceux-ci ont été orientés par une question qui a été conçue de manière à permettre à l'enseignant d'exprimer le plus librement possible sa propre logique, de témoigner de ses expériences et des sentiments associés : « Raconter-moi comment êtes-vous devenu enseignant en repérant les expériences marquantes, les moments-clés, les personnes qui ont joué un rôle ? »

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

3.2 Traitement des données

Les récits ont été enregistrés sur magnétophone puis retranscrits dans leur intégralité. Chaque retranscription a été relue à plusieurs reprises pour assurer la familiarité du chercheur avec son contenu et lui permettre de dégager une vue d'ensemble du récit.

Dans un premier temps, comme préconisé par Demazière et Dubar (2004), nous avons repéré les différents niveaux du récit (Demazière et Dubar, 2004) : les séquences temporelles, les arguments et les actants. Les séquences temporelles se rapportent aux différents épisodes du récit (par exemple : le premier stage, le deuxième, la première expérience dans une école en tant qu'intérimaire, une expérience de conseil de classe, une visite des parents, etc.). Les arguments correspondent aux propositions déployées par le sujet pour défendre son point de vue. Ils répondent à la question de départ : « les expériences marquantes pour vous ». Le niveau des actants concerne les personnes qui jouent un rôle dans le récit. Nous avons regroupé et ordonné les séquences pour reconstruire la chronologie temporelle de chaque récit.

Dans un deuxième temps, les données ainsi traitées ont fait l'objet d'une analyse structurale (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996 ; Demazière, Dubar, 2004). Cette analyse repose sur le postulat que le sens d'un discours peut être reconstruit à partir d'un ensemble de « relations fondamentales » qui le composent (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996). Ces relations « fondamentales » sont des relations de disjonctions entre deux termes qui s'opposent autour d'un « axe sémantique ».

Cette démarche d'analyse permet « la mise en évidence de la logique qui préside à la construction d'un récit » (Demazière et Dubar, 2004, p. 95). Elle vise à restituer « l'architecture logique » qui donne sens aux récits à partir de trois types de structures : les structures parallèles, les structures hiérarchiques et les structures croisées (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996). Elle permet également de rendre compte des valorisations associées par le narrateur aux différents éléments de son récit. Elle aboutit à la construction d'un schème structural spécifique par séquence identifiée dans le récit.

Dans un troisième temps, nous avons opté pour une approche inductive de comparaison des schèmes spécifiques issus de l'analyse structurale. Cette approche a pour objectif d'aboutir à des configurations typiques de liens entre transactions de reconnaissance, composantes identitaires et émotionnelles et de mettre en perspective les transformations temporelles de ces configurations à travers le temps.

Dans cette visée, nous avons procédé en plusieurs étapes. La première étape a été de classer les contenus issus de l'analyse structurale en trois macrocatégories inspirées de la littérature : une macrocatégorie relative aux transactions de reconnaissance, une macrocatégorie concernant les émotions impliquées dans celles-ci et une macrocatégorie concernant les actants intervenant dans les transactions. Cette catégorisation a conduit à élargir la notion d'actant proposée par Demazière et Dubar (2004) en nous inspirant des travaux de Callon (Callon, 1986). Dans cette perspective, la notion d'actant est un terme générique qui recouvre des « êtres » et des « choses ». Cette notion empruntée à la théorie de la traduction (Callon, 1986) permet de concilier dans une même unité des éléments humains et non-humains qui interviennent dans les transactions de reconnaissance.

Nous avons pu dégager pour chacune de ces macrocatégories des dimensions descriptives et un ensemble de critères issus des récits permettant de mettre en évidence différentes configurations typiques de liens entre transactions de reconnaissance, composantes identitaires et composantes émotionnelles. Les transformations de ces configurations dans le temps, ont été représentées dans des schémas. Pour finir, les configurations typiques issues des différents récits ont été traduites en questions et reprises dans un tableau qui pourra servir d'outil de réflexivité pour le décodage de situations vécues rapportées par les enseignants en début de carrière.

4. Résultats

Parmi les vingt-neuf enseignants rencontrés, douze ont rapporté des expériences vécues sur le terrain du stage. Pour cet article, nous avons sélectionné trois expériences qui permettent de dégager des configurations typiques différenciées qui pourront constituer les premiers éléments de notre corpus de schémas de réflexivité. Ces trois expériences ont été choisies car elles se rapportent à des situations relationnelles avec des élèves. Ce choix a également été orienté par le fait que la construction d'un rapport à soi en tant que professionnel au cours des transactions avec les élèves correspond à un enjeu majeur pour les enseignants en début de carrière comme en témoignent de nombreuses études (Huberman, 1989 ; Baillauquès, 1999)

4.1. Expériences rapportées par les enseignants débutants

4.1.1. Analyse structurale de la séquence de récit rapportée par Valentin

Au moment de la rencontre, Valentin n'a pas encore terminé sa formation. Il doit remettre son mémoire pour obtenir son certificat d'aptitude pédagogique (CAP) à la fin de l'année scolaire. Il a un horaire complet dans une école de l'enseignement secondaire et donne des cours de sciences et d'éducation par la technologie. Il a une expérience professionnelle de 14 ans dans un laboratoire de recherche en tant que technicien analyste. Il a été licencié à la suite d'une restructuration et il a décidé de se lancer dans l'enseignement.

Valentin nous relate l'expérience marquante suivante:

« Je m'efforce toujours de leur donner (aux élèves) des cours soignés, nickels, de leur donner des informations valides, d'expliquer différentes manières pour qu'ils comprennent » (...) « Un des trucs qui me choquent, qui m'ont terriblement choqué, les deux premiers mois, c'est que je leur donne des cours qui sont nickels, parce que je les ai fait et j'y mets énormément d'énergie et puis je vois les élèves qui n'en prennent pas soin, je trouvais ça scandaleux au début. Je conçois des activités, j'y mets de moi et puis les élèves n'en ont rien à faire. C'est vraiment un manque de respect. Moi, quand j'étais élève, je n'aurais jamais osé manquer de respect au prof. ... Et puis pour finir maintenant je me dis : Quand quelque chose me touche quand ça éveille une émotion forte en moi dans mon schéma de fonctionnement, je me pose la question : est-ce que je peux y remédier, est-ce de mon ressort ? Si ce n'est pas de mon ressort mais du ressort des élèves, je m'en dégage ». « Par contre, avec une classe, lors d'un stage, j'ai eu 80 % d'échec à une interro, 80% qui ratent, ce n'est pas seulement parce qu'ils ne veulent pas travailler. Là, je me suis remis en question. Je me suis cassé la tête pour expliquer aux élèves, j'ai fait plein de dessins, on a passé du temps là-dessus et puis, pour finir ils avaient tous compris, parce qu'il faut qu'ils comprennent, c'est un indicateur, c'est ma responsabilité ».

L'analyse structurale de ces segments de discours a conduit à la construction d'une structure croisée qui s'organise autour de deux axes sémantiques : les responsabilités et les droits liés au métier d'enseignant (axe vertical) et ceux liés au métier d'élève (axe horizontal). Dans son récit, Valentin oppose deux moments « dans les deux premiers mois » (d'expérience professionnelle, soit le début de l'année scolaire) et « maintenant » (moment de la rencontre en février).

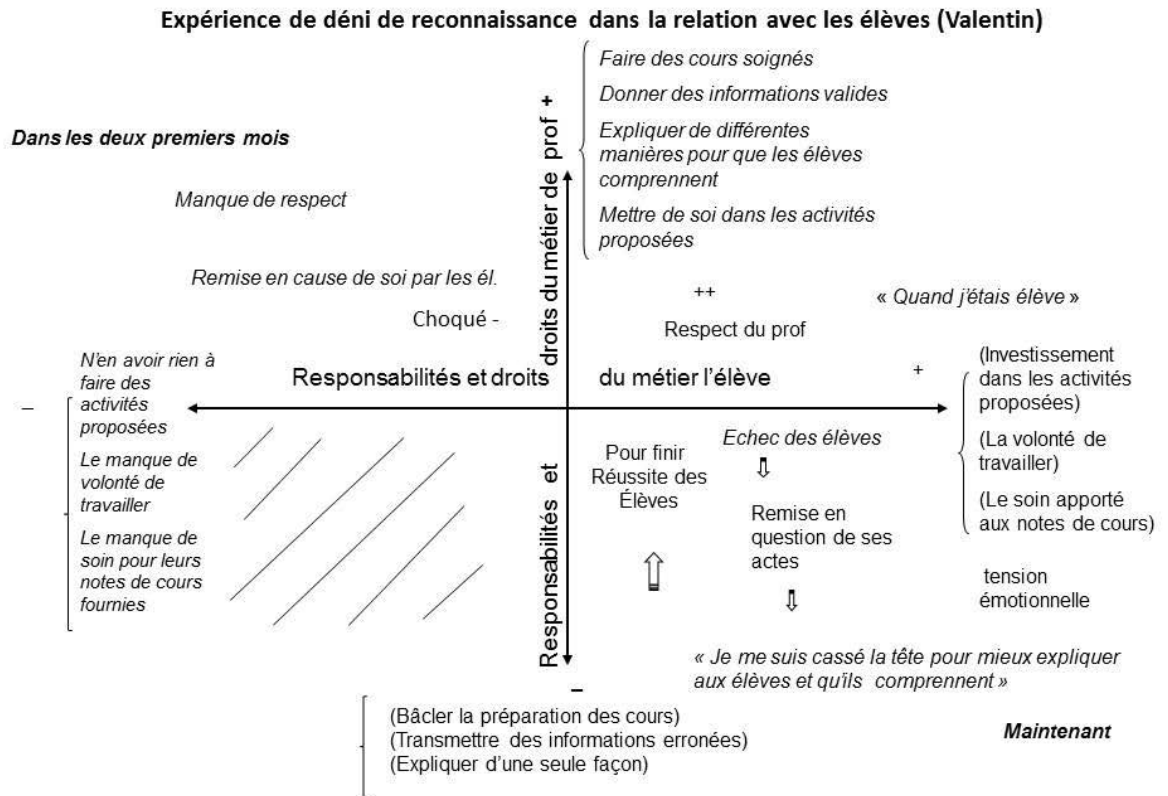


Figure 1. Analyse structurale du discours de Valentin

Au croisement des deux axes, trois situations temporelles : **dans les trois premiers mois, quand j'étais élève et maintenant**. Le quatrième quadrant est hachuré car il n'est pas envisagé dans la représentation du sujet.

Au cours des deux premiers mois durant lesquels Valentin a enseigné, les situations où les élèves ne remplissent pas leurs responsabilités (« le manque de soin pour leurs notes fournies, n'en avoir rien à faire des activités proposées, le manque de volonté de travailler, ... ») sont interprétées comme une marque de non-respect provoquant une émotion négative intense. Il perçoit ces comportements comme une remise en cause de soi en tant qu'enseignant (atteinte ontologique du grec « ontos », l'être). Pour lui, qui s'efforce toujours de faire des cours soignés, de donner des informations valides, d'expliquer de différentes manières pour que les élèves comprennent et qui met de lui dans les activités (axe vertical de la structure croisée), en d'autres termes, qui remplit ses responsabilités de prof, les attitudes des élèves (pôle négatif de l'axe « Responsabilités et droits du métier d'élève ») sont choquantes. Il ressent celles-ci (n'en avoir rien à faire des activités proposées, le manque de volonté de travailler, le manque de soin pour les notes de cours fournies) comme un manque de respect. Il oppose cette manière de réagir émotionnellement (représentée dans le quadrant supérieur gauche) à celle qu'il déploie maintenant pour faire face à ce type de situations qui provoquent en lui une charge émotionnelle forte (représentées dans le quadrant inférieur droit).

Valentin prend du recul par rapport à son propre mode de fonctionnement dans ce type de situations. Il met en place une stratégie de gestion émotionnelle qui peut être décrite comme une dynamique transactionnelle de reconnaissance qui mobilise des composantes identitaires et émotionnelles. Pour rendre compte de cette dynamique transactionnelle et des transformations dans le temps qu'elle opère sur les composantes identitaires et émotionnelles, nous avons réalisé plusieurs opérations de catégorisation.

La première catégorie émergente concerne les actants intervenant dans les transactions engagées par Valentin. Trois catégories d'actants peuvent être repérées : le Soi (Valentin) qui se décompose en deux sous-catégories, le narrateur lui-même (Soi-narratif), le narrateur qui porte un regard réflexif sur son mode de fonctionnement (Soi-réflexif), les élèves qui portent un regard sur Soi et le Réel qui contient des indices pris en considération par le Soi dans les transactions.

La deuxième catégorie se rapporte aux transactions engagées par Valentin. Celles-ci peuvent être décrites à partir de différentes dimensions¹ : le type de transactions engagées, les effets de celles-ci en termes identitaires, les stratégies déployées et les registres des modalités relationnelles engagées dans ces transactions.

La troisième macrocatégorie permet de classer les émotions rapportées par Valentin. Elle se décline en deux dimensions : les composantes émotionnelles, les stratégies de gestion émotionnelle et les indices temporels permettant de repérer leur transformation dans le temps.

Ces différentes dimensions descriptives ont été déclinées en une série de critères émergents des analyses. Les tableaux en annexe (tableau 1 et 2) reprennent les dimensions, les critères et les indicateurs.

La dynamique transactionnelle de reconnaissance engagée par Valentin pour maintenir une image professionnelle de soi valorisée peut être décrite à partir des schémas suivants qui reprennent les différents éléments des tableaux en annexe et les codes correspondants. La dynamique transactionnelle se déploie en deux temps.

Au temps 1 (Dans les deux premiers mois) : Valentin capte des indices du Réel (*l'échec des élèves, le manque de soin pour les notes de cours, le manque de volonté à travailler*) qu'il perçoit comme une atteinte ontologique (c'est-à-dire une atteinte qui a trait à son identité (SOI) (transaction intrasubjective négative (TRintra-) « *je conçois des activités, j'y mets de moi et puis les élèves n'en n'ont rien à faire* » (transaction intersubjective de la part des élèves ressentie comme un déni (TRinter-)). Ce déni engendre un ressenti émotionnel intense et le sentiment de non-respect (« *Un des trucs qui me choque, qui m'a terriblement choqué les deux premiers mois* » « *Je trouve cela scandaleux, c'est un manque de respect* »). La figure 2 ci-dessous représente cette dynamique transactionnelle de déni.

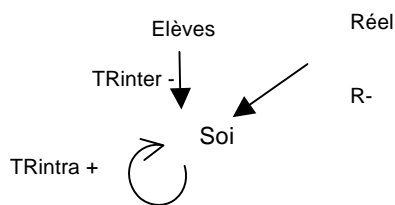


Figure 2. Temps 1: Dans les 2 premiers mois

Au temps 2 (Maintenant) : trois schémas (figures 3, 4 et 5) permettent de rendre compte des dynamiques transactionnelles de reconnaissance, des transformations identitaires et des modifications émotionnelles associées.

Valentin relit l'expérience vécue pour éviter de se laisser affecter par la situation (Figure 3 - la relecture est représentée par des traits en pointillés). Cette relecture l'amène à catégoriser ce type d'expérience vécue en deux situations possibles en fonction de son système de référence « *responsabilité et droits respectifs du prof* » et « *responsabilités et droits des élèves* » (les deux axes de la structure croisée de l'analyse structurale).

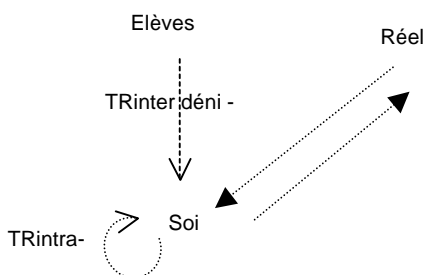


Figure 3. Temps 2: Maintenant

¹ Pour une description détaillée de ces dimensions et des critères qui s'y rapportent, le lecteur peut se référer aux tableaux de codage 1 et 2 figurant en annexe. Les flèches représentent la direction des transactions. Elles sont représentées en pointillés lorsque le sujet opère une relecture des transactions.

Première situation (figure 4 ci-dessous) : les indices captés dans le réel confirment que les élèves sont en échec parce qu'ils n'ont pas compris et ce n'est pas de leur responsabilité (80% qui ratent ce n'est pas seulement parce qu'ils ne veulent pas travailler). En conséquence, Valentin remet en question sa manière d'expliquer (la remise en question porte sur les actes et non sur l'être, il ne s'agit plus d'une atteinte ontologique). Valentin mène des actions pour transformer le réel (« je me suis cassé la tête pour leur expliquer car il faut qu'ils comprennent, c'est ma responsabilité »). Pour finir, il constate la réussite des élèves (capte des informations dans le réel) (Trinter+) et procède à une attribution à soi du résultat de son action, ce qui contribue au renforcement du rapport positif à soi en tant que professionnel (TRintra+).

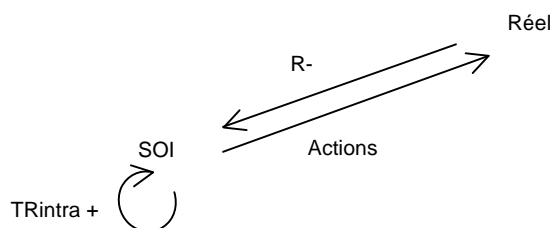


Figure 4. Temps 2 : Première situation

Deuxième situation (figure 5) : l'évaluation cognitive par rapport à son système de référence l'amène à identifier la responsabilité des élèves. Il en conclut que ce n'est pas de son ressort et se « détache » (détachement représenté en pointillé) par rapport au renvoi du déni de la part des élèves (TRinter-), ce qui lui permet de préserver son rapport positif à soi. Il en résulte une diminution de la tension émotionnelle négative.

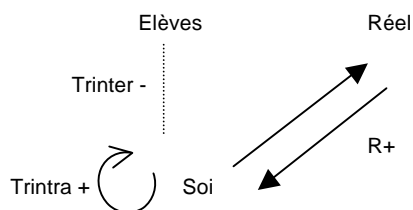


Figure 5. Temps 2 : Deuxième situation

La situation vécue rapportée par Valentin permet de décrire une dynamique transactionnelle de reconnaissance intra et intersubjective qui se déploie dans le temps et conduit à des transformations du rapport à soi et des émotions associées. Les transactions engagées par Valentin visent à agir sur le réel, à agir sur ses propres perceptions (stratégies de distanciation) et aboutissent au rétablissement d'un rapport positif à soi en tant que professionnel.

4.1.2. Analyse de la séquence de récit rapportée par Caroline

Caroline est professeur de français. Elle enseigne dans une école à temps plein depuis le mois de septembre (nous l'avons rencontrée en janvier). Au moment de la rencontre, elle n'a pas encore terminé sa formation initiale en philologie-romane. Elle doit finaliser son mémoire pour obtenir son diplôme de master à finalité didactique.

Elle nous relate l'expérience marquante de stage suivante :

« Ma plus belle victoire est celle lors de mon deuxième stage. Je connaissais le maître de stage. C'était un prof très aimé par sa classe, un peu comme le prof de mes secondaires (qu'elle adorait et qui était un de ses modèles quand elle était élève. Il est à l'origine de sa vocation pour l'enseignement.)

Dans ce collège, les professeurs ont une relation très proche avec leurs élèves. Même en tant que stagiaire, ils attendent ça de moi, c'est le plus contraignant, le plus exigeant. Il faut oser parce que cela fait peur, on se dit « et si je ne suis pas à la hauteur, ce sont vraiment de très bons profs et il est difficile d'arriver à la hauteur pour que les élèves soient contents de nous, qu'ils ne soient pas tristes de perdre un chouette professeur pour un stagiaire.

« Au départ, c'était difficile avec deux élèves qui étaient contre moi, leur regard aurait pu me tuer alors que les autres étaient respectueux et m'ont tout de suite considérée comme le professeur. Elles semblaient dire, "qu'est-ce que cette stagiaire vient nous enmerder alors qu'on a un prof génial". Je les comprends. C'était une position difficile pour moi, je suis arrivée en tant que stagiaire, elles avaient un prof génial qu'elles adoraient.

Au fur et à mesure, j'ai essayé de les impliquer en soulignant leurs progrès, je me suis forcée à garder le sourire, d'être positive vis-à-vis d'elles, de leur dire c'est bien ce que tu fais. Et de me dire "tu peux" malgré qu'elles me renvoient un regard méprisant, de continuer de sourire.

Chercheur : Que ressentais-tu ? J'étais en colère contre elles, énervée.

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

L'analyse structurale (figure 6) de ces segments de récit, a conduit à la construction d'une structure hiérarchique. Le schème structural suivant permet de décrire les dynamiques transactionnelles de reconnaissance, les transformations des images de soi pour soi et pour autrui engagées dans ces dynamiques et les composantes émotionnelles impliquées dans ces processus.

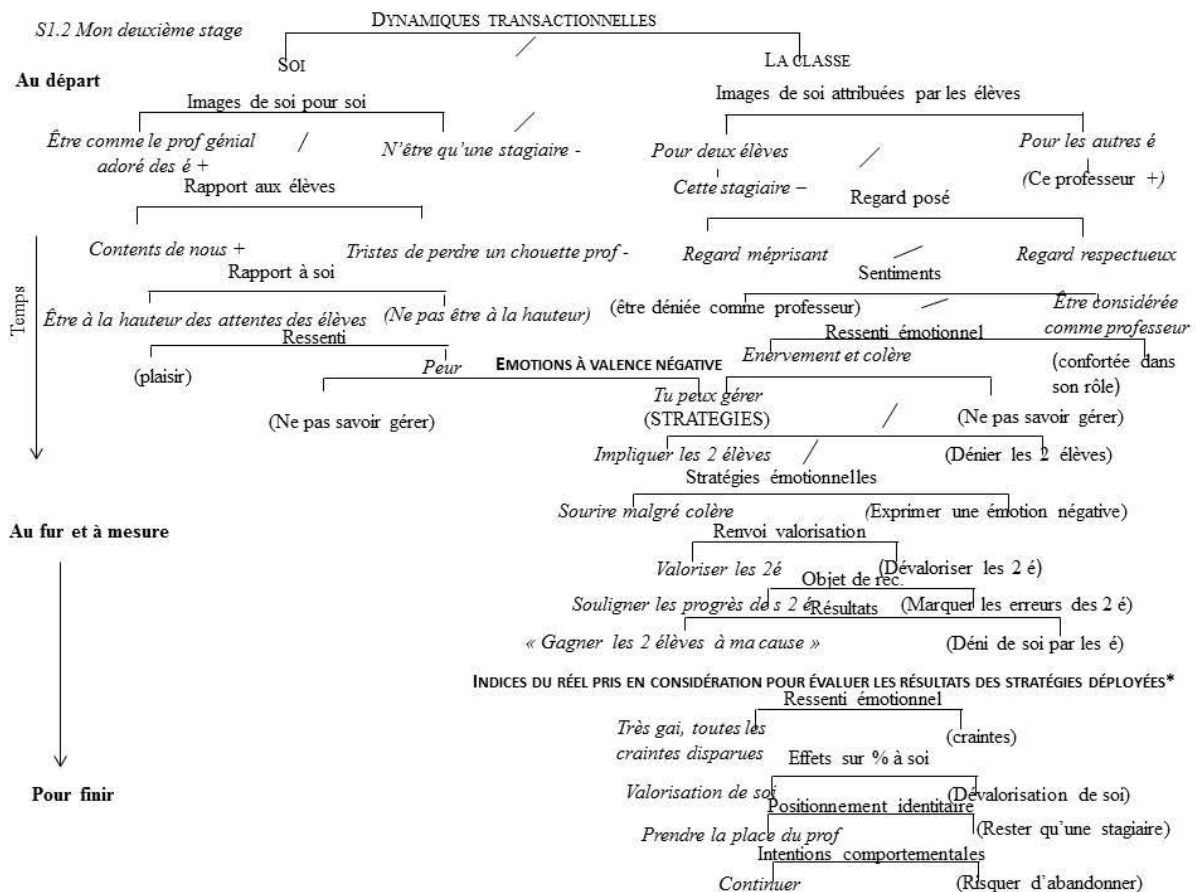


Figure 6. Analyse structurale du discours de Caroline

Trois moments marquent le déroulement de ces processus de transformation. Ceux-ci peuvent être repérés à travers des indicateurs temporels exprimés dans le récit et représentés dans la structure ci-avant à gauche : au départ, au fur et à mesure et pour finir. La flèche indique le mouvement de la transformation. Reprenons le déroulement de ces dynamiques transactionnelles de reconnaissance et les transformations émotionnelles qui les accompagnent. Les dynamiques transactionnelles entre Soi et la Classe ont pour objet des images identitaires (axe sémantique qui oppose deux disjonctions : des images de soi pour soi et des images de soi attribuées par les élèves).

Au niveau des images de soi pour soi, Caroline ressent un décalage entre l'image de soi désirée qui correspond à son objet de quête existentielle (« être comme le prof génial adoré + »), qu'elle admirait quand elle était élève et l'image de soi engagée (« n'être qu'une stagiaire -»). Ce décalage engendre au niveau émotionnel une peur de ne pas être à la hauteur des attentes des élèves qui risquent d'être tristes de perdre un chouette prof au profit de quelqu'un qui n'est qu'une stagiaire.

Au niveau des images de soi attribuées par les autres élèves, Caroline distingue celles renvoyées par deux catégories d'élèves : d'une part, les élèves qui, d'emblée, la reconnaissent comme professeur, ce qui est ressenti par Caroline comme un éprouvé de respect de soi dans le rôle d'enseignant et d'autre part, deux élèves qui renvoient un regard méprisant qu'elle perçoit comme un déni de reconnaissance comme professeur, ce qui provoque en elle de la colère et de l'énervement.

Caroline fait face à ces émotions (*tu peux gérer*) et met en place des stratégies. Celles-ci prennent la forme d'une part de transactions de reconnaissance intersubjectives: *impliquer les deux élèves, souligner leur progrès, les valoriser* et, d'autre part, de stratégies de gestion émotionnelle : *sourire malgré la colère*.

Au regard méprisant posé par les deux élèves, Caroline répond par des transactions de reconnaissance qui ont pour objet *les progrès réalisés*.

Ces stratégies se réalisent dans une suite de transactions qui se déploient dans le temps et conduisent Caroline à gagner les deux élèves à sa cause. Elle prend en considération différents indices du réel pour évaluer les résultats de ses stratégies² : *elles me disaient bonjour* (reconnaissance/identification), *commençaient à sourire* (manifestations expressives), *répondaient à mes questions en levant la main spontanément* (participation en classe) et *m'ont fait de supers interros* (résultats en classe).

La stratégie de Caroline se fonde sur la conviction implicite qu'une dynamique de réciprocité va s'engager avec les deux élèves au travers des transactions de reconnaissance. Tout se passe comme si elle espérait que les transactions de valorisation qu'elle engage envers les deux élèves entraîneront en retour une valorisation de soi par les élèves (stratégies de réciprocité).

Caroline relate le dénouement de cette expérience que nous qualifions de « développemental » car il conduit à la construction d'un rapport à soi valorisé, à un positionnement identitaire d'affirmation de soi en tant que prof (*prendre la place du prof*), à la transformation de composantes émotionnelles à valence négative (*peur, craintes, énervement*) en composantes émotionnelles à valence positive (*la disparition des craintes*) et à une intention comportementale d'engagement dans le métier (*continuer*).

Cette expérience de stage rapportée par Caroline met en évidence les dynamiques transactionnelles de reconnaissance, les composantes identitaires et les transformations émotionnelles impliquées dans le processus de professionnalisation du stagiaire.

Pour rendre compte des dynamiques transactionnelles et des transformations qu'elles opèrent sur les composantes identitaires et émotionnelles, nous avons procédé à de nouvelles catégorisations³.

Quatre actants peuvent être repérés dans le discours de Caroline : la narratrice elle-même (Soi narratif), les deux élèves qui portent un regard sur SOI, le reste de la classe qui porte également un regard sur Soi et le Réel qui contient des indices pris en considération par Caroline dans les transactions.

² Les opérations de condensation qui renvoient AUX INDICES DU REEL PRIS EN CONSIDERATION POUR EVALUER LES RESULTATS DES STRATEGIES DEPLOYEES figurent en annexe 2 p. 26.

³ Pour une description détaillée de ces catégorisations, le lecteur peut se référer au tableau 3 en annexe.

Les transactions de reconnaissance portent sur des objets identitaires (images de soi pour soi désirées et engagées et images de soi pour autrui (les élèves) attendues et attribuées) et sur les résultats de l'action. Le registre des modalités relationnelles des transactions procède de la sphère de l'affinité. Les processus de transformation des dynamiques transactionnelles de reconnaissance, les composantes identitaires et émotionnelles mobilisées dans celles-ci peuvent être décrites à partir des schémas suivants qui reprennent les différents critères et les codes du tableau 3 en annexe. Trois moments marquent le déroulement temporel de cette dynamique transactionnelle de reconnaissance : au départ, au fur et à mesure et pour finir.

Au départ (figure 7), Caroline porte un regard sur soi dévalorisé (TRintra-, image de soi engagée : *n'être qu'une stagiaire*). Elle perçoit le regard posé par les deux élèves est un regard méprisant qu'elle ressent comme une atteinte ontologique (*sentiment d'être déniée comme professeur*) (TRinter-). Par contre, le reste de la classe la conforte dans son image de soi en tant que professionnel (*regard respectueux, directement considérée comme professeur*) (Transaction de reconnaissance inter subjective, TRinter+). Elle se sent confortée dans son rôle (TRintra+).

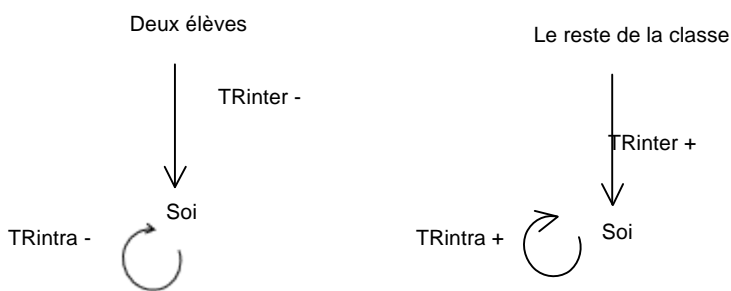


Figure 7. Temps 1 : Au départ

Au Temps 2 (au fur et à mesure, figure 8), elle répond au déni des deux élèves (TRinter-) par des transactions de reconnaissance visant la valorisation de celles-ci. Ces transactions portent leurs progrès et leurs actes en classe (*c'est bien ce que tu fais*). Dans le même temps, elle engage des transactions intrasubjectives (TRintra+ « *tu peux le faire* »)⁴ qui impliquent des compétences de gestion émotionnelle : réprimer l'expression d'un éprouvé affectif à valence négative (*colère, énervement et tendance à répondre à du mépris par du mépris*) et le transformer en une manifestation expressive positive (*sourire*).

Temps 2 : Au fur et à mesure

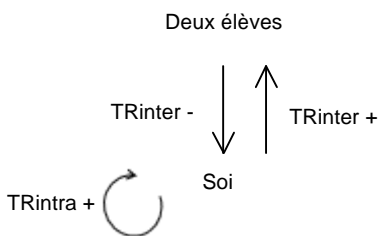


Figure 8. Temps 2: Au fur et à mesure

Pour finir (Temps 3, figure 9 ci-dessous), ces transactions de reconnaissance à l'égard des deux élèves (TRinter+) visant la valorisation de l'Autre (les deux élèves) avec pour objectif la valorisation de Soi en retour (TRinter+) aboutissent à la valorisation de soi par les deux élèves. Caroline prend en compte des éléments du Réel pour conforter son image de Soi valorisée (la participation des deux élèves en classe, leurs résultats)

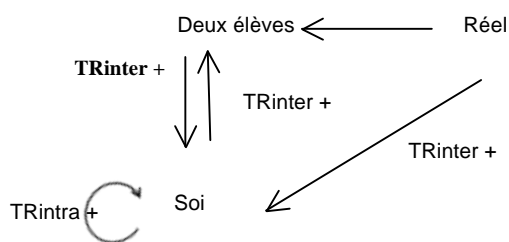


Figure 9. Temps 3: Pour finir

La fonction affective de cette dynamique est importante dans le processus de professionnalisation. Elle conduit au sentiment de valorisation de soi (transaction intrasubjective, TRintra+) et au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir.

4.1.3 Analyse de la séquence de récit rapportée par Manon

Manon est professeur de langues modernes Anglais Néerlandais. Elle est dans sa première année d'enseignement. Au moment de la rencontre (février), elle a un horaire complet mais donne des cours dans deux établissements différents. Elle relate une expérience particulièrement difficile vécue avec une classe.

Je suis quelqu'un qui ose faire des choses créatives dans les cours, faire preuve d'audace. Je sors beaucoup du manuel, je suis très critique (à l'égard des manuels). J'ai refait tout un dossier moi-même, j'invente des choses. J'essaie de ne pas me limiter au manuel, mais je n'ai pas forcément confiance. Je me remets toujours en cause. J'ai deux classes, une 1er C2 et une 1er C5. Avec la 1ère C2, ça marche très bien, ils reconnaissent mes efforts, ils voient bien que je ne me contente pas de dire : « ouvrez votre livre à la page un tel ». Ils sont contents quand je leur propose une activité qui sort du manuel. Par contre avec la classe de 1ère C5, je leur ai proposé la même activité, ils m'ont regardé, (elle mime : les bras croisés, le corps en arrière, une mimique faciale de mépris, elle frappe des mains (mime les applaudissements lents et ironiques des élèves). Cela me dégoûterait de donner cours ici. Je me sens vraiment très mal avec cette classe. Heureusement que j'ai l'autre classe sinon j'aurais abandonné. (elle pleure). Chercheur : Et à quoi vois-tu que les élèves de cette classe sont contents ? Ils me le disent : « oh Madame c'était chouette, on aime bien les cours avec vous, c'est différent », et puis je le vois dans la manière dont ils participent. »

L'analyse structurale du récit conduit à la construction de la structure parallèle suivante :

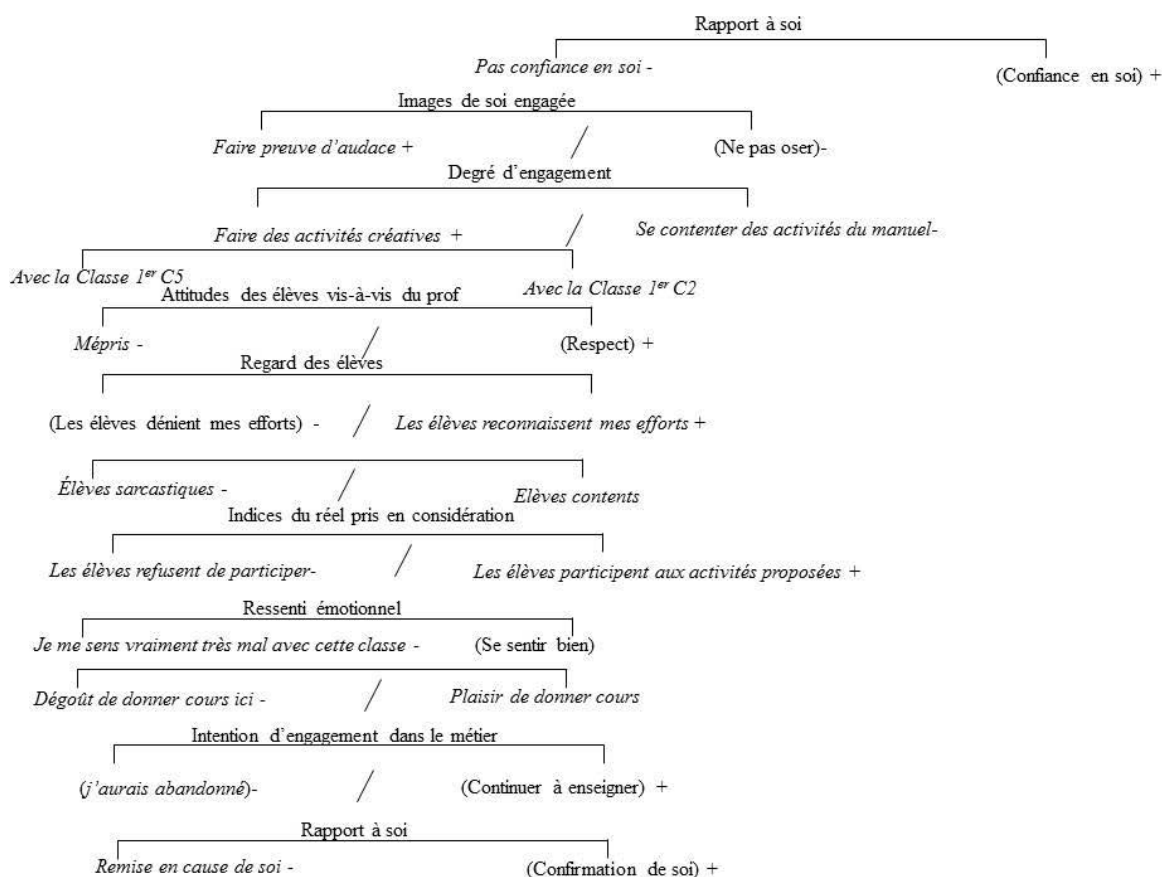


Figure 10. Analyse structurale du discours de Manon

Cette structure s'organise autour de la définition de soi en tant qu'enseignante qui oppose les pôles du rapport à soi autour des deux disjonctions : un pôle de définition identitaire valorisé par Manon « *faire preuve d'audace* », « *oser créer des séquences de cours créatives* » et un pôle dévalorisé dont elle se différencie « *s'en tenir au manuel* ». Elle analyse son expérience vécue en opposant sa relation pédagogique avec deux classes : la classe de 1^{er} C2 et la classe de 1^{er} C5. Avec la 1^{ère} C2, elle considère que cela se passe très bien en prenant appui sur des indices du réel (*les élèves sont contents, ils participent aux activités proposées*). Elle se sent reconnue par les élèves de cette classe dans les efforts qu'elle investit pour créer des séquences pédagogiques (confirmation de Soi en tant que professionnel sur une dimension qu'elle valorise au niveau identitaire). Par contre, la classe de 1^{ère} C5, manifeste des attitudes de mépris (attitude sarcastique, applaudissement à la suite de sa proposition d'activité). Elle ressent ces dénis de reconnaissance comme une remise en cause de soi dans son identité (atteinte ontologique). Cette remise en cause est associée à des composantes émotionnelles négatives intenses « *je me sens très mal* », « *dégoût de donner cours ici* ». La stratégie déployée par Manon pour faire face à ce déni consiste à prendre appui sur son expérience avec la classe C2 et à se distancier de son expérience avec la classe C5 (stratégie identitaire d'identisation) « *sinon j'aurais abandonné* »

Nous proposons de représenter les dynamiques transactionnelles de reconnaissance en jeu, les composantes identitaires et émotionnelles mobilisées dans celles-ci à partir de la figure 11 ci-dessous (construits à partir des catégorisations figurant dans le tableau 4 en annexe).

Quatre actants peuvent être repérés dans le récit de Manon : Soi comme narrateur, la classe de 1^{ère} C2, la classe de 1^{ère} C5 et le Réel.

Les transactions engagées pour maintenir une image de Soi valorisée sont des transactions intrasubjectives d'affirmation de son engagement dans l'action (*je fais preuve d'audace, je ne me contente pas de dire ouvrez le manuel*) (TRintra +) mais Manon reconnaît ne pas avoir confiance en elle.

Manon tente de faire face à la situation de déni (transaction intersubjective de la part de la classe C5, TRinter -) et à rétablir l'image de soi remise en cause (TRintra -) en prenant appui sur les transactions de reconnaissance

intersubjective des élèves de la classe C2 (« ils reconnaissent mes efforts ») (Trinter +). Dans la classe 1^{ère} C2, elle capte des indices du Réel comme source de confirmation de ses modes d'action (« les élèves participent »).

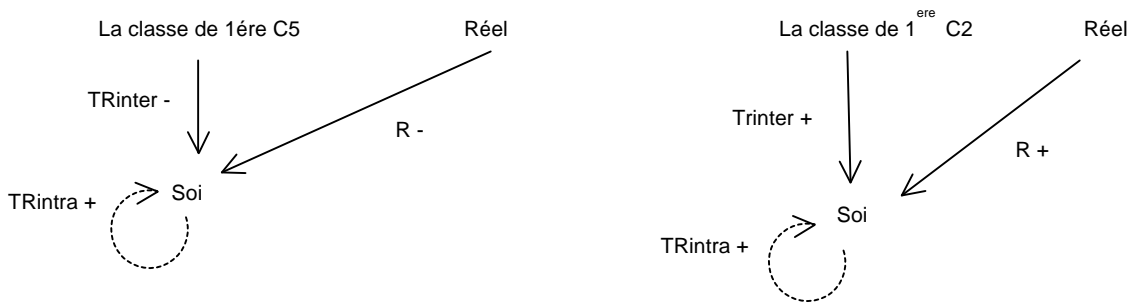


Figure 11. Dynamiques transactionnelles

La mise en parallèle des deux situations ne suffit pas pour transformer les émotions. Le ressenti est convoqué de manière intense lors du récit. Manon pleure en racontant cette expérience de déni au chercheur.

5. Conclusions de l'analyse des trois cas

La contribution de cet article se situe à deux niveaux : d'une part, dans une visée de compréhension, il ouvre la voie à une meilleure intelligibilité de la manière dont les enseignants débutants font face à des situations professionnelles qu'ils ressentent comme fortement chargées émotionnellement et, d'autre part, dans une visée plus pragmatique, il propose un outil de réflexivité (tableau 1, questions, p.16) pour aider les enseignants à prendre du recul par rapport à ce type de situations et à envisager différentes manières de les surmonter.

Ainsi, la recherche met en évidence les stratégies des enseignants débutants qui peuvent être décrites comme des transactions de reconnaissance. Celles-ci supposent des transformations identitaires et mobilisent des compétences de gestion émotionnelle. Ces dynamiques transactionnelles impliquent trois types d'actants : l'enseignant lui-même (Soi), les différents « Autres » (personnes, instances ou acteurs collectif) et le Réel. Ces transactions peuvent aboutir à une transformation du regard de Soi sur Soi, du regard de l'Autre sur Soi et de son propre regard sur le regard de l'Autre. Elles peuvent ainsi contribuer au développement d'un sentiment de pouvoir d'agir de la part de l'enseignant débutant.

La recherche a permis d'aboutir à la construction de tableaux qui rendent compte de configurations typiques d'éléments intervenant dans les situations de reconnaissance rapportées par les enseignants débutants. À partir des éléments de ces tableaux (figurant en annexe), une série de questions ont été formulées et rassemblées dans un autre tableau (tableau 1, p. 16) qui permet de repérer un ensemble d'éléments intervenant dans les transactions de reconnaissance. Ce tableau de questions pourrait être utilisé dans le cadre de formation pour aider l'enseignant à décoder des situations professionnelles vécues, de manière à pouvoir donner sens à ses expériences et avoir davantage de prise sur ce qu'il fait et fera (Jorro, 2011 ; Moll, 1998).

6. Perspectives pour la formation

Les résultats de notre recherche pourraient soutenir des stratégies de formation des enseignants.

Ainsi le tableau 1 de questions ci-dessous pourrait être utilisé dans le cadre de séances d'analyse de pratiques visant l'accompagnement d'enseignants débutants en formation initiale ou en insertion professionnelle.

Ainsi, le questionnement à partir de ce tableau amènerait le narrateur de l'expérience vécue (enseignant débutant) à expliciter les différents actants (acteurs ou indices pris en considération dans le réel) impliqués dans les transactions, les types de transactions (reconnaissance ou déni), les objets sur lesquels portent celles-ci et les effets de celles-ci sur le rapport son rapport soi (remise en cause ou confirmation).

Catégories	Dimensions	Critères	Indicateurs	Codes
Actants	SOI	Repérer les éléments qui renvoient à un discours intérieur (interroger le narrateur sur ce qu'il s'est dit en vivant l'expérience)		
		Repérer dans le récit, les éléments de prise de recul du narrateur par rapport à son propre fonctionnement dans la situation ?		
	Autres	Quels acteurs individuels, collectifs ou institutionnels interviennent dans l'expérience rapportée ?		
	Réel	Quels indices du réel peuvent être pris en considération ?		
Transactions	Types	Est-ce une transaction de reconnaissance ou de déni ?		
		Sur quoi porte le déni ou la reconnaissance ?	Identité	
			Actes	
	Résultats de l'action			
Effets sur le rapport à soi	Confirmation/ Remise en cause			
Emotions	Composantes	Quels ressentis, manifestations expressives, ou sentiments ont été éprouvés par le narrateur dans l'expérience rapportée?		
	Quelles stratégies de gestion émotionnelle ont été mises en place pour faire face à la situation ?			
	Quelles transformations émotionnelles ont eu lieu ?	Au départ de l'expérience		
		Pendant l'expérience		
		A la fin de l'expérience		
Identification des dimensions émotionnelles aux différents moments	Maintenant (lors de l'analyse de l'expérience)			

Tableau 1. Questions relatives à l'analyse des pratiques enseignantes

La mise en relation de ces différents éléments, pourrait permettre d'aboutir à la construction de schémas qui rendent compte de la transformation dans le temps des dynamiques transactionnelles de reconnaissance, des actants impliqués dans celles-ci, des transformations identitaires et dimensions émotionnelles associées.

A la suite de cette analyse, le formateur pourrait amener les enseignants à envisager des actions alternatives (transactions de reconnaissance ou actions sur le réel) en vue de les amener à développer un rapport positif à soi en tant que professionnel.

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'utiliser cette démarche d'analyse dans le cadre d'une formation, les résultats de la recherche et notre expérience antérieure de formatrice nous permettent de croire que la mise en relation de ces différents éléments peut soutenir les futurs enseignants dans le développement d'un rapport positif à soi en tant que professionnel.

7. Bibliographie

- Barbier J.-M. (1996). De la notion d'identité en recherche notamment dans le domaine de la formation, *Éducation Permanente*, 128, 1-26.
- Barbier, J.-M. (1998). De quelques liens entre action, affects et transformation de soi. Dans J.-M. Barbier et O. Galatanu (dir.), *Action, affects et transformation de soi. Education et formation* (p. 45-70). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2001). Quelques questions pour la recherche dans le domaine de l'évaluation. Dans G. Figari et M. Achouche (dir.), *l'activité éducative réinterrogée*, Bruxelles, Belgique : De Boeck, 351-360.
- Bailauquès, S. (1999) : Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.-C. Héту, M.Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 21-41) Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Paris, France : Armand Colin.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Callon, (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Breuc, *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Demazière D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : L'exemple des récits d'insertion*. Québec, Canada: Les Presses Universitaires de Laval.
- de Lagausie, C. (1998) Ecrire en groupe pour analyser sa pratique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles* (pp.105-127). Paris, France : L'Harmattan,
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Fraysse, B. (2000). « La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVI, 3, 651-676.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 11
- Honneth, A. (2001). Reconnaissance. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris, France : PUF, 1640-1647.
- Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance* (1^{ère} éd. originale 1992). Paris, France : Cerf.
- Honneth, A. (2010). *La société du mépris* (1^{ère} éd. 2006). Paris, France : La Découverte.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Paris, France : Delachaux et Niestlé,
- Jorro, A. (dir.). (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.


- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (pp. 8-16). Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2002). Autour des mots « stratégies identitaires », « dynamiques identitaires ». *Recherche et Formation*, 41, 119-130.
- Lamarre, A.M. (2005). *Etude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans la perspective phénoménologico-herméneutique, recherche qualitative*, vol. 24, 19-5.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants: une problématique complexe qui requiert un regard multiple. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 1-8). Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Moll, J. (1998). Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 239-251). Paris, France : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris, France : PUF
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel et P. Pastré. *Modèle du sujet pour la conception. Dialectique activité développement* (p.232-259). Toulouse, France : Octarès Editions.
- Pires, A. P. (1997). *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Canada : Gaëtan Morin, 5-52.
- Piret, A., Nizet, J., Bourgeois, E. (1996), *L'analyse structurale*, Bruxelles, Belgique : De Boeck Université
- Renault, E. (2004). *Mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance* (2^e éd.). Bègles, France : Edition du Passant
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*, Paris, France : La Découverte.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, France : Edition Le Seuil
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, France : Editions Stock
- Vandenberghé, V. (2000). Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium : a duration analysis. *Education Economics*, 8, 3, 221-239.
- Vanhulle,S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. Dans A. Jorro (dir.), *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. (p. 61-76). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, 17, 9-36.

8. Annexes

Annexe 1 : Les différents tableaux de codage

Tableau 1 Valentin


Temps 1 : Dans les deux premiers mois

Macro-catégories	Dimensions	Critères		Indicateurs	Code	
Actants	Soi	Je narratif		<i>Je</i>	SOI	
	Autres	Acteurs collectifs		<i>Les élèves</i>	Elèves	
	Réel	Indices pris en considération	Le résultat des élèves	<i>L'échec des élèves</i>	Réel	
			Le rapport au matériel pédagogique produit par l'enseignant	<i>le manque de soin pour leurs notes de cours fournies</i>		
L'engagement dans les activités d'apprentissage			<i>le manque de volonté à travailler</i>			
Transactions	Type	Regard des élèves Déni (schéma 1)	Images de soi renvoyées	<i>« je conçois des activités, j'y mets de moi et puis les élèves n'en ont rien à faire »</i>	Soi ← Élèves TRinter -	
		Regard de soi sur soi (schéma 1)	Images de soi pour soi engagées	Investissement de soi dans l'action pédagogique	<i>« je m'efforce de leur donner des cours soignés, nickels, parce que je les ai fait, j'y mets énormément d'énergie »</i>	Soi ← Soi TRintra+ 
				Conformité des actes par rapport à l'attendu à l'égard de l'enseignant	<i>Je m'efforce de leur donner des informations valides, d'expliquer de différentes manières</i>	
	Indices pris en considération (schéma 1)	Le résultat des élèves	<i>L'échec des élèves</i>	Soi ← Réel R-		
		Le rapport des élèves au matériel pédagogique produit par l'enseignant	<i>le manque de soin pour leurs notes de cours fournies</i>			
		L'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage	<i>le manque de volonté à travailler</i>			
	Registre de modalités relationnelles	Sphère du droit	Conformité entre image de soi engagée et image de soi attendue en référence à un système de rôles et responsabilités	<i>Faire des cours soignés, donner des informations valides, expliquer de différentes</i>		

			récioproques	<i>manières pour qu'ils comprennent</i>	
	Stratégies				
	Effets	Atteinte ontologique (qui porte une dimension identitaire)	Remise en cause de soi par les élèves	<i>Je conçois des activités, j'y mets de moi et puis élèves n'en ont rien à faire»</i>	
Emotions	Composantes	Ressenti	Valence négative Intensité forte	<i>Un des trucs qui me choque, qui m'a terriblement choqué les deux premiers mois</i>	
		Sentiment	Manque de respect	<i>Je trouve cela scandaleux, c'est un manque de respect</i>	
	Indices temporels	Émotion dans la situation vécue analysée (emploi du temps passé)	Au début	<i>« un des trucs qui me choque, qui m'a terriblement choqué dans les deux premiers mois » Je trouvais cela scandaleux au début, c'est un manque de respect</i>	

Tableau 2 Valentin

Temps 2: Maintenant

Catégories	Dimensions	Critères		Indicateurs	code
Actants	SOI	Soi narratif		<i>je</i>	Soi
		Soi réflexif (qui prend pour objet de l'analyse son fonctionnement dans une situation à forte charge émotionnelle) (schéma 2)		<i>Je me dis « Quand quelque chose me touche, éveille une émotion forte en moi dans mon schéma de fonctionnement, je me pose la question : est-ce que je peux y remédier, est-ce de mon ressort ? »</i>	Soi 
	Autre(s)	Catégorie d'acteurs (personnes, collectif ou instance)		Les élèves	SOI
	REEL	Indices pris en considération		<i>« La réussite des élèves »/l'échec des élèves</i>	REEL
Transactions	Type	Prise de recul (schéma 2)	Regard des élèves sur soi Déni	<i>Ils n'en ont rien à faire</i>	Elèves ----->SOI TRinta déni -
		Indices pris en considération	Echec des élèves (schéma3)	<i>J'ai eu 80 % d'échec à une interro,</i>	Soi < ----- Réel R-






		Prise de recul par rapport aux actions entreprises (schéma 2)		<i>80% d'élèves qui ratent ce n'est pas seulement parce qu'ils ne veulent pas travailler</i>	Soi ---→ Réel
		Actions entreprises pour transformer le réel (schéma3)		<i>Je me suis cassé la tête pour mieux expliquer aux élèves et qu'ils comprennent</i>	Soi → Réel
		Pour finir (schéma 4)	Evaluation des résultats de son action	<i>Pour finir, ils avaient tous compris</i>	Soi ← Réel R+
	Effets	Remise en question (schéma 2)	De ses actes	<i>80% d'élèves qui ratent ce n'est pas seulement parce qu'ils ne veulent pas travailler. Là, je me suis remis en question</i>	TRintra- 
		Pour finir (schéma 4)	Attribution à soi des résultats de son action	<i>Pour finir, ils avaient tous compris</i>	TRintra+ 
Stratégies	Distanciation Modification de ses propres perceptions (de l'image de soi renvoyée par les élèves) (schéma 4)	Évaluation de ses actions par rapport à un système de référence droits et responsabilités respectifs du prof et des élèves	<i>Est-ce que je peux y remédier, est-ce de mon ressort ? Si ce n'est pas de mon ressort, je m'en dégage</i>	Elèves ----- Soi	
Emotion	Composantes	Ressentis	Pour finir	Diminution de la tension émotionnelle négative	
	Indices de transformations temporelles	Mise en relation de deux façons de fonctionner face à des situations qui éveillent de l'émotion		<i>Dans les deux premiers mois / Et puis, pour finir maintenant</i>	
	Stratégies de gestion émotionnelle	Identification des situations typiques qui le touchent émotionnellement Evaluation cognitive, transformation émotionnelle médiatisée par la prise de conscience. Distanciation par rapport à des situations typiques		<i>« Maintenant, je me dis quand quelque chose éveille une émotion forte en moi, est-ce de mon ressort ? »</i>	

Tableau 3 Caroline


Catégories	Dimensions	Critères	Indicateurs	code
Actants	SOI	Je narratif	« Je »	SOI
		Je réflexif qui analyse les résultats de son action	« Ma plus belle victoire » « Je les (les deux élèves) ai gagnées à ma cause »	

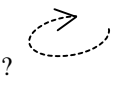
		Je discours intérieur		« on se dit : et si je ne suis pas à la hauteur, ce soit vraiment de très bons profs, il est difficile d'arriver à la hauteur pour que les élèves soient contents de nous, ... »				
	Autre(s)	Catégorie d'acteurs (personnes, collectifs ou instances)		Deux élèves de la classe		Deux élèves		
Le reste de la classe				Le reste de la classe				
Le maître de stage est en filigrane dans le discours, il prête sa classe et permet à la stagiaire d'expérimenter une relation pédagogique avec les élèves								
REEL	Indices pris en considération	La participation des deux élèves en classe		Commencer à sourire Me répondaient à mes questions en levant la main spontanément		Réel		
		Reconnaissance identification		Elles me disent bonjour				
		Résultats des élèves		Elles m'ont fait de supers interros				
Transaction	Type	Regard de soi sur soi (reconnaissance intrasubjective)	Au départ	Images de Soi engagée	N'être qu'une stagiaire -	 TRintra-		
				Image de Soi désirée	Etre comme le prof génial adoré des élèves + Etre à la hauteur des attentes des élèves			
			Au fur et à mesure		Et de me dire « tu peux »		 TRinter+	
			Pour finir	Concordance entre Images de soi engagées et images désirées	Etre comme le prof génial adoré des élèves+ Etre à la hauteur des attentes des élèves		 TRintra+	
		Regard du reste de la classe sur Soi (reconnaissance intersubjective)	Au départ		Regard respectueux Tout de suite considérée comme un professeur		Le reste de la classe → Soi TRinter+	
		Regard des élèves sur Soi	Images de soi attendues par les élèves		Etre comme le prof génial adoré des élèves			
		Regard des deux élèves sur Soi	Image de soi attribuée par les deux élèves	Au départ	Regard méprisant - Cette stagiaire-		Deux élèves → Soi TRinter-	
					Au fur et à mesure	Regard méprisant		Deux élèves → Soi TRinter-
						Pour finir	Elles me disaient bonjour	

		Regard du prof sur les deux élèves	Au fur et à mesure	Valorisation des deux élèves (reconnaissance intersubjective)	<i>Souligner les progrès</i> <i>Etre positive vis-à-vis d'elles</i> <i>Les valoriser</i> <i>Leur dire c'est bien ce que tu fais</i>	Soi → 2él TRinter+
		Prend en compte les résultats de l'action	Pour finir	Participation en classe	<i>Elles m'ont fait de supers interros</i>	Réal → Soi TRinter+
				Les résultats des élèves	<i>Me répondaient à mes questions en levant la main spontanément</i>	
				Manifestations expressives des 2 élèves	<i>Commencer à sourire</i>	2 élèves → Soi R+
	Registre des modalités relationnelles	Sphère de l'affinité			<i>« être un prof adoré par ses élèves »</i>	
	Stratégies	Stratégie de réciprocité : répondre à une transaction de déni par une transaction de valorisation de l'autre avec pour attente une transaction de valorisation de soi par l'autre				
	Effets	Au départ	Remise en cause de soi par 2 élèves		<i>Leur regard (des deux élèves) aurait pu me tuer, je les comprends, je n'étais qu'une stagiaire</i>	
		Pour finir	Confirmation d'un rapport positif à soi		<i>C'était très valorisant pour moi</i>	
			Confirmation de ses actes		<i>elles m'ont fait de supers interros</i>	
			Développement de soi Ascription		<i>« Ma plus belle victoire, c'est d'avoir gagné ces deux jeunes filles à ma cause »</i>	
		Intention comportementale			<i>« J'aurais bien continué »</i>	
		Positionnement identitaire			<i>Prendre la place du prof adoré</i>	
Emotion	Composantes	Manifestation expressive			<i>« continuer de sourire »</i>	
		Ressenti			<i>« être énervée » « en colère »</i>	
		Sentiment			(être déniée comme professeur)	
	Stratégie de gestion émotionnelle	Dissociation entre le ressenti et son expression émotionnelle			<i>« continuer de sourire malgré l'énervement et la colère »</i>	- ---
		Engagement dans des transactions avec soi et avec les autres en vue de réduire le décalage entre l'image de soi désirée- l'image de soi engagée et l'image de soi attribuée – et l'image de soi attendue				

	Transformation des ressentis	Au départ	Tensions émotionnelles liées au décalage entre image de soi engagée et image de soi désirée	Craintes, peur de ne pas être à la hauteur des attentes des élèves	---
		Au fur et à mesure		<i>Disparition des craintes</i>	+-
		Pour finir	Sentiment de valorisation de soi	<i>C'est très valorisant pour moi</i>	+++
			Sentiment de pouvoir d'agir	<i>J'aurais bien pris la place du maître de stage pour le reste de l'année</i>	
			Ressenti émotionnel	<i>Très gai</i>	

Tableau 4 Manon

Catégories	Dimensions	Critères			Indicateurs	Codes
Actants	Soi	Je narratif				Soi
	Autres	Acteurs collectifs (le collectif, classe)			La classe de 1 ^{ère} C2 La classe de 1 ^{ère} C5	La classe de 1 ^{ère} C2 La classe de 1 ^{ère} C5
	Réel	Indices pris en considération	Participation des élèves	Classe 1 ^{ère} C5	<i>Les élèves refusent de participer -</i>	Réel
	Classe 1 ^{ère} C2			<i>Les élèves participent+</i>		
Transactions	Type	Regard de Soi sur Soi Reconnaissance intrasubjective	Images de soi engagée	Affirmation de son engagement dans l'action	<i>Faire preuve d'audace +/ne pas oser - Je ne me contente pas de dire ouvrez le manuel/</i>	 TRintra +
				Actes	<i>Faire des activités créatives + /se contenter des activités du manuel-</i>	
		Regard des élèves sur Soi (Intersubjective)	Classe 1 ^{ère} C5	Déni de l'engagement de soi dans l'action	(les élèves dénie mes efforts)	Soi ←Classe C5 TRinter-
					Classe 1 ^{er} C2	Reconnaissance de l'engagement de soi dans l'action
		Indices pris en considération	Participation des élèves	Classe 1 ^{ère} C5	<i>Les élèves refusent de participer -</i>	Soi←Réel R-

				Classe 1 ^{ère} C2	<i>Les élèves participent+</i>	Soi←Réel R+	
			Manifestations expressives des élèves	Classe 1 ^{ère} C5	<i>Les élèves sarcastiques</i>	Soi←Réel R-	
				Classe 1 ^{ère} C2	<i>Les élèves contents</i>	Soi←Réel R+	
	Registre des modalités relationnelles	la sphère de l'estime professionnelle (différenciation des partiques)			<i>Oh Madame, c'était chouette, on aime bien les cours avec vous, c'est différent</i>		
	Stratégies	Mise en relation de deux expériences vécues, l'une de déni, l'autre de confirmation					
	Effets	Intentions d'engagement dans le métier	Classe 1 ^{ère} C5		<i>Abandonner</i>		
			Classe 1 ^{ère} C2		<i>Continuer à enseigner</i>		
Emotions	Composantes	Ressenti situé dans le cadre de l'entretien avec le chercheur			<i>Je me sens vraiment très mal</i>		-
		Ressenti situé dans l'expérience rapportée	Classe 1 ^{ère} C5		<i>Dégoût de donner cours ici</i>		-
			Classe 1 ^{ère} C2		<i>Plaisir de donner cours</i>		+
		Rapport à soi	Doute de soi		<i>Je n'ai pas confiance en moi, je me remets toujours en cause</i>		? 
	Indices de transformation	L'émotion n'a pas été transformée, le ressenti est convoqué de manière intense lors du récit de cette expérience au chercheur			Manon pleure lors du récit au chercheur		

Annexe 2

Opérations de condensation

INDICES DU RÉEL PRIS EN CONSIDÉRATION POUR ÉVALUER LES RÉSULTATS DES STRATÉGIES DÉPLOYÉES

