

**Représentations et pratiques– Observation participante du champ social
d'un établissement scolaire du secondaire I.**

Formation secondaire – Filière B

Mémoire de Master de [Yvan Monnerat](#)

Sous la direction de [François Gremion](#)

Bienne, [6 mai 2022](#)

Remerciements

Je remercie mon directeur de recherche, François Gremion, pour sa confiance dans mon travail et les riches échanges qui m'ont mis sur la piste de ce travail.

Je remercie également chaleureusement tout le personnel de mon établissement de stage, pour leur aide précieuse ainsi que pour leur compréhension et leur soutien à l'égard de mon travail de recherche.

Je remercie finalement Héroïse Durler et Philippe Losego pour m'avoir généreusement donné accès à leur ouvrage.

Résumé

Comment des enseignants et enseignantes expérimentés se représentent les *nouveaux profs*, tout frais sorti.e.s de leur formation pédagogique professionnalisante ?

Cette question, beaucoup se la posent. C'est ce que nous faisons également, dans cette recherche, en allant chercher la réponse dans les pratiques et attitudes souvent inconscientes et implicites, des enseignant.e.s expérimenté.e.s. Par une observation participante dans un établissement du secondaire I, en Suisse romande, nous observons et analysons les attitudes et les propos subjectifs d'un corps professoral.

À l'aide de concepts psycho-sociologiques, tels que le champ social ou la représentation subjective, et d'un codage inductif, nous relevons sept grands types de représentations, qu'on peut encore classer selon le domaine du champ social concerné : représentations socio-affectives ou représentations pragmatiques.

Finalement, nous questionnons ces représentations et leur demandons si elles montrent un écart entre enseignant.e.s débutant.e.s et enseignant.e.s expérimenté.e.s, ou non.

Nous concluons qu'une multitude de représentations, de tout type, sont observables dans les interactions d'un corps professoral.

Ce résultat confirme la littérature, mais surtout, il confirme l'influence, même à petite échelle, des représentations subjectives sur les enseignant.e.s débutant.e, leur insertion professionnelle et le développement de leur carrière. Un écart certain, entre la pratique de l'enseignement telle que présentée dans une formation professionnelle et la pratique vécue dans un établissement, est également attesté dans les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s.

Finalement, par la présence significative de représentations psycho-affectives, cette recherche soulève l'importance de l'entraide et du soutien, non pas seulement didactique mais également émotionnel, lors d'une insertion professionnelle.

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Table des matières	
Introduction	1
Contexte et champ d'étude	1
L'objet de l'étude à proprement parler	2
Une problématique universelle.....	2
1. Problématique et question de recherche	3
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche.....	3
1.2 État de la littérature	4
1.2.1 La professionnalisation de l'enseignement.....	4
1.2.2 Insertion professionnelle et <i>décalage</i> entre formation et pratique professionnelle.....	5
1.2.3 La représentation dans l'enseignement.....	6
1.3 Question(s) de recherche, objectif(s), hypothèse(s) de recherche	7
2. Démarche méthodologique	8
2.1 Fondement de la démarche méthodologique.....	8
2.1.1 Éthique	9
2.1.2 Limites	9
2.2 Champ d'étude et nature de l'échantillon observé.....	9
2.3 Méthode de recueil de données et d'analyse	10
2.4 Outils de recueil des données et codage	11
3. Résultats.....	13
3.1 Présentation des résultats	13
3.1.1 Représentations socio-affectives ou pragmatiques	13
3.1.2 Représentations d'un écart d'expérience ou sans écart.	14
3.1.3 Présentation des catégories de représentations observées	15

3.1.4	Remarques sur le codage des traces.....	18
3.2	Analyse des résultats.....	18
3.2.1	Analyse des représentations des primo-enseignant.e.s.....	18
4.	Apports et limites de la recherche	21
4.1	Apports.....	21
4.2	Limites	21
	Conclusion.....	23
	Liste des figures et tableaux.....	25
	Bibliographie	26

Introduction

Contexte et champ d'étude

Je suis stagiaire dans un collège, en formation, et j'ai une certaine expérience dans le rôle du remplaçant, du stagiaire, de l'étudiant, ... Bref, j'ai une place particulière et admise, dans un champ social particulier ; celui d'un établissement scolaire. En tant qu'étudiant en école pédagogique, je reçois une formation professionnalisante théorique, que je mets en pratique lors de stages en établissement. Dans ces stages et dans l'interaction avec mes (futurs) collègues, j'ai souvent eu la sensation que ma pratique, principalement issue de ma formation, se heurtait à un autre type de pratique, ancrée dans la vie professionnelle. Non pas sous forme de désaccord assumé, mais plutôt, sous couvert de conseils, d'avertissements, de partages d'expériences négatives. Une telle expérience nous interroge :

Quelle est la place d'un.e jeune enseignant.e dans le champ social d'un établissement scolaire ?

D'où proviennent ces impressions ? Qu'en comprendre ? Quels en sont les effets ?

Un tel sentiment semble survenir chez un grand nombre d'enseignant.e.s novices et la littérature propose plusieurs pistes de réflexion :

« [On identifie] l'insertion professionnelle à la confrontation de l'enseignant avec trois frontières : la frontière fonctionnelle, qui consiste à devenir efficace, la frontière inclusive, qui désigne l'enculturation et l'appartenance au corps professionnel et à l'établissement scolaire, et la frontière hiérarchique, c'est-à-dire la reconnaissance sociale consécutive à l'accession formelle au statut de professionnel. »

Lévesque et Gervais (2000) in Bourque et al., 2007, p.2

Si l'on trouve aussi dans la littérature des difficultés liées au marché du travail ou à des contextes nationaux particuliers, une partie de ces difficultés semble découler de frontières psycho-sociales : *fonctionnelle, inclusive et hiérarchique* (Ibid, p.2) ou *difficultés à transmettre le savoir, difficultés à relationner avec les élèves et difficultés à se situer dans l'institution* chez Nadot (2003).

Bourque et al. (2007) concluent :

« Le maintien de la discipline, la lourdeur de la charge de travail et la gestion des interactions avec les parents et les collègues constituent des invariants dans le vécu des nouveaux enseignants. L'incertitude quant à ses propres compétences pédagogiques, la gestion de la diversité et le manque de soutien des collègues et de la direction sont aussi mentionnés à plusieurs reprises. » (Bourque et al., 2007, p.16)

Une grande part des difficultés ressenties est donc liée aux élèves, mais une part est également liée aux collègues et à ce que nous appelons champ social. En effet, il ne s'agit pas ici de barrières institutionnelles, mais bien de difficultés discrètes et implicites, inhérentes à sa *situation dans*

l'institution, au manque de soutien ou encore plus clairement, à l'inculturation et l'appartenance au corps professionnel.

L'objet de l'étude à proprement parler

Très vite, les questions se posent : ce ressenti trouve-t-il ses sources dans une réalité ? Et si oui, comment l'aborder et la recevoir ?

Pour répondre à ces questions, nous orientons notre questionnement sur les actes et propos des enseignant.e.s expérimenté.e.s, plutôt que directement sur le ressenti des enseignant.e.s débutant.e.s et proposons une problématique interrogeant, plus que les actes et propos subjectifs des enseignant.e.s, les représentations qui les produisent.

Nous formulons notre problématique ainsi : quelles sont les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s ?

En effet, la question des difficultés ressenties chez les primo-enseignant.e.s a surtout été abordée par l'étude des primo-enseignant.e.s ou des structures institutionnelles (Bourque et al., 2007), et s'est peu intéressée aux pratiques et représentations subjectives ou implicites du corps enseignant déjà en place. Nous postulons que ces collègues expérimenté.e.s ont une influence significative dans ce qu'on peut appeler l'insertion ou les débuts professionnels d'un.e jeune enseignant.e.

Une problématique universelle

En abordant la problématique des représentations d'acteur.ice dans un contexte d'insertion ou de début professionnel, cette étude s'inscrit dans un questionnement qui touche toutes les professions issues d'une formation professionnelle institutionnalisée (Durler & Losego, 2019).

Le champ professionnel de la pédagogie, peut-être plus que tout autre, souffre de ce lien complexe entre pratique professionnelle (et ses contraintes multiples et variées, entre exigences politiques, celles des parents, des collègues, ...) et théorie académique.

Notre étude et son objet, loin de se souhaiter une portée *universelle* (nous n'étudions finalement qu'un champ social restreint à un établissement scolaire), se réclament néanmoins d'une légitimité, tant son questionnement peut se transférer dans un autre contexte professionnel d'enseignement.

1. Problématique et question de recherche

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

Nous avons brièvement établi l'importance de notre champ d'étude et de la problématique qui s'y inscrit. Mais que comprendre par *représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s* et comment circonscrire et étudier cet objet de recherche?

Nous utilisons le concept de représentation sociale (Abric, 2003) l'inscrivons dans celui de champ social de Bourdieu (Champagne et al., 2012) et mobilisons, de manière générale, une approche socioculturelle¹. Nous concevons les représentations comme une *vision*, découlant de structures sociales en vigueur et de vécu subjectifs. Une représentation n'est pas observable en tant que telle, mais conduit à tenir des propos ou à agir d'une manière particulière, traduisant une certaine représentation. Cette conduite, propos ou action peut prendre une multitude de forme qu'on rencontre ou observe lors d'une interaction sociale. C'est véritablement ce que nous cherchons à observer, afin de repérer, au travers de ces traces, des représentations.

Pour en parler de manière plus littérale et inscrite dans notre problématique : une enseignante me dit que mon dispositif d'expression orale est bien, mais qu'on n'aura jamais le temps, avec le programme. Raccourci, il pourrait faire une bonne activité annexe en revanche. Sur la base de ce propos, nous pouvons déduire certaines représentations dont la plus flagrante : un écart entre son expérience et la mienne est présent et avancé.

Précisons qu'il ne s'agit pas ici de juger de la pertinence d'une représentation. Par définition, tout le monde possède ses propres représentations, peu importe son statut ou ses intérêts. Il s'agit ici d'observer la double influence d'une structure (l'école) et d'un vécu (d'une expérience construite), sur les représentations qu'un individu a dans son champ social. L'importance de ces représentations réside dans leur subjectivisme et donc, leur caractère discret mais omniprésent².

¹ Elle implique la reconnaissance d'une différence entre soi et les autres mais également entre les structures sociales composant un champ social, et les individualités qui s'y conforment, à leurs manières.

² Omniprésent car lié au subjectivisme des individus qui ne peuvent s'en détacher, discret car les représentations ne sont pas forcément des idées préconçues qui s'expriment concrètement (elles deviennent alors ce qu'on pourrait nommer des opinions) mais plutôt l'expression par différentes actions, d'un certain vécu dans un certain contexte.

L'exemple le plus parlant, bien qu'assez malheureux, se retrouve très bien dans les micro-agressions racistes. Une personne affermissant sa prise sur son sac à dos et remarquant l'arrivée d'une personne racisée ne se

1.2 État de la littérature

Ce travail et sa problématique s'inscrivent dans différents champs de recherche académiques ; les représentations des enseignant.e.s, la professionnalisation de l'enseignement³ et l'insertion professionnelle⁴.

Ces trois domaines deviennent, ensemble, une base essentielle pour l'analyse de mes observations.

1.2.1 La professionnalisation de l'enseignement

Depuis le milieu du 20^e siècle, de nombreux chercheurs s'accordent pour observer de nombreuses évolutions dans le domaine de l'enseignement (Piot 1997). Dans les années 1980, un changement est particulièrement considéré : la professionnalisation de l'enseignement. Selon Tardif (2013), Piot (1997), Perrenoud (1993) ou encore Vonk (1992) remarquent une tension autour de la professionnalisation de l'enseignement, qu'on peut résumer par la tension entre *théorie* et *pratique*. La professionnalisation de l'enseignement, découlant des recherches en science de l'éducation, semble échouer à préparer ses enseignant.e.s à une pratique professionnelle complexe.

Selon Wentzel et al. (2008) :

« Malgré la tendance internationale de rénovations successives de la formation professionnelle, certains observateurs ou acteurs de différents systèmes d'enseignement s'accordent à dire que l'insertion professionnelle des enseignants est devenue plus difficile aujourd'hui. Le discours des praticiens de l'enseignement nous rappelle que les conditions de travail sont de plus en plus complexes, que le statut actuel des enseignants n'est sans doute pas à la hauteur des ambitions d'une dynamique de professionnalisation, que l'accompagnement des enseignants débutants souffre de certaines lacunes ou encore que la formation initiale demeure trop théorique pour préparer efficacement les praticiens à faire face à la réalité du métier. ».

Cette critique d'une formation professionnelle trop théorique face à la pratique fait long feu puisque d'autres auteurs, tels que Perrenoud la formule depuis plusieurs années :

« La question est plutôt de savoir si cet inventaire [de compétences] se fonde sur une analyse réaliste des pratiques pédagogiques et des problèmes que les professionnels rencontrent effectivement, au jour le jour. Non pas nécessairement pour que la formation conforte ces pratiques et joue un rôle conservateur. Mais pour partir d'une image lucide des conditions d'exercice du métier dans la plupart des établissements, donc aussi des représentations et des normes qui accueilleront le nouvel enseignant à son arrivée dans le milieu scolaire et du décalage

considérera certainement pas raciste, mais ses représentations la pousseront à agir d'une certaine manière, consciente ou non.

³ Qu'on mobilise ici en raison de l'écart largement étudié entre théorie et pratique professionnelle, dans le domaine de l'enseignement. Cet écart nous semble fondamental dans les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s.

⁴ L'insertion professionnelle inscrit les problématiques de représentations et de professionnalisation dans un *temps* particulier : Le début de carrière, qui définit notre primo-enseignant.e.

optimal entre la formation qu'on lui donne et ce que le système éducatif attend de lui » (Perrenoud, 1993).

La tension entre théorie et pratique semble ici se transposer en *formation initiale* et *réalité du métier*, avec une tension évoquée entre une formation initiale qui semble décourager des pratiques pédagogiques conservatrices et une réalité du terrain qui semble refuser trop d'innovations.

1.2.2 Insertion professionnelle et *décalage* entre formation et pratique professionnelle.

Nous voyons que le phénomène de professionnalisation découle de ce besoin d'améliorer la qualité d'un enseignement en perpétuelle évolution, mais qu'un équilibre difficile semble devoir être trouvé, chez les primo-enseignant.e.s, entre *innovation* et *conservatisme*. Sans cet équilibre, un potentiel écart, un risque de décalage devient présent, entre la représentation de la profession, dans l'esprit d'un.e étudiant.e en pédagogie et celle d'un.e enseignant.e expérimenté.e.

Cette thématique est abordée dans la littérature par différents angles. Durler et Losego proposent une approche inspirée de la sociologie du travail et décrivent un cycle de carrière en soulignant l'importance de relations informelles entre les enseignant.e.s pour une intégration réussie. (Durler & Losego, 2019). Wentzel met en avant sa complexité :

« [L'insertion professionnelle est] un objet complexe et sans doute fuyant parce qu'il ne peut être saisi dans l'instantanéité d'un découpage artificiel – aussi « scientifique » soit-il – de réalités phénoménales s'inscrivant dans la durée, dans des espaces multiples et dans des systèmes d'interactions sociales impliquant des procédures, des règles largement implicites, des acteurs occupant des statuts et des fonctions diverses et pas toujours attendu » (Wentzel et al., 2011, p.8)

Bourque et al.(2007) confirme que l'insertion professionnelle est un moment particulier dans la vie d'un.e enseignant.e et présente un large panorama des difficultés ressenties.

D'autres auteurs relèvent le décalage entre formation professionnelle et pratique mais également le processus, implicite, d'appropriation d'une place dans un établissement, parfois moins bien lotie que les collègues plus expérimentés (Cattani, 2002; Hover & Yeager, 2004) et avec des exigences pédagogiques plus contraignantes, du moins pendant cette période d'insertion (Stéphan Mierzejewski, 2018). On retient particulièrement une grande part implicite et subjective, à l'œuvre dans l'insertion professionnelle des enseignant.e.s, ce qui rend d'autant plus difficile l'étude de ce sujet. Comme le souligne Bourque et al. (2007, p.16) :

« (...) le manque d'assurance [d'un.e primo-enseignant.e] pourrait être davantage une caractéristique liée au saut vers l'inconnu que représente la transition vers l'activité professionnelle, plutôt qu'une conséquence de lacunes dans les dispositifs de formation ou d'insertion. »

1.2.3 La représentation dans l'enseignement

La notion de représentation est dans un champ social est en soi un sujet d'étude abordé par la sociologie. Nous retenons Abric (2003) qui mobilise un déterminisme individualisé et un déterminisme social pour construire une représentation.

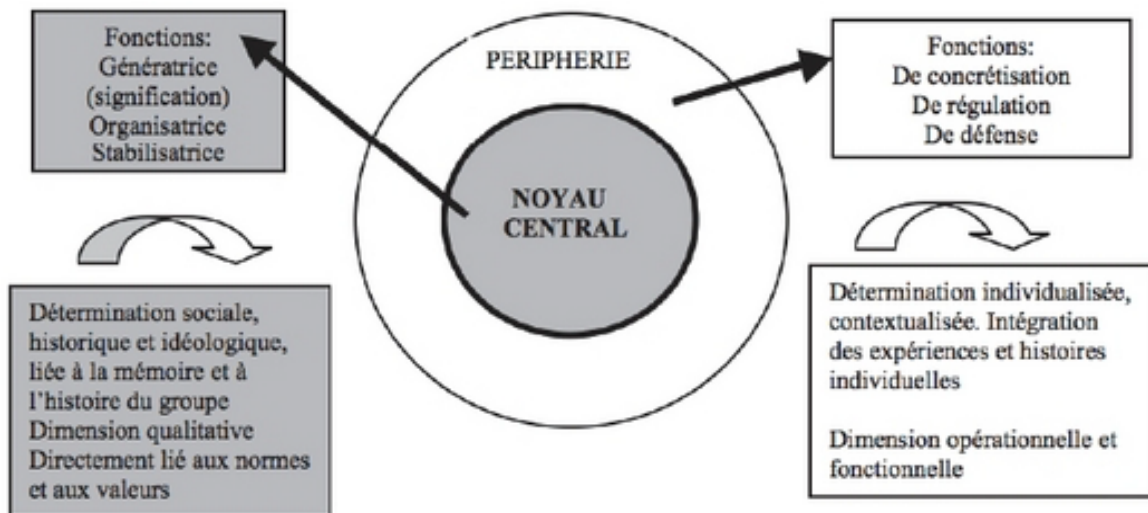


Figure 1 Modèle des représentations sociales selon Abric. Une représentation est composée de deux facteurs : social et individualisé. Source : N.C.

Plus en lien avec l'enseignement, plusieurs auteurs traitent de différents types de représentations (Baillauquès-breuse et al., 2012; Gaudet et al., 2007; Piot, 1997).

« Le concept de représentation est un concept-carrefour, complexe, mais incontournable. Son intérêt principal est qu'il permet d'inférer des informations denses, porteuses de sens, dans la mesure où les représentations se construisent via le schéma ternaire sujet individuel/sujet social/objet, dans l'interaction entre l'univers symbolique et l'univers pratique. » (Piot, 1997, p.115)

Piot cite également Charlier (1989) :

« [On] définit les représentations comme "des entités hypothétiques, chargées effectivement, qui cristallisent des significations particulières, classificatoires ou structurales chez un individu ou chez un groupe à un moment donné, dans un projet. Multidimensionnelles, ... elles sont à la fois processus et produit,... et ont un pôle cognitif et un pôle affectif... ". La complexité et le flou relatif qui caractérisent les représentations implique de préciser les choix méthodologiques qui permettent de les inférer puisque'elles ne se donnent pas à voir spontanément. » (Piot, 1997, p.115).

Nous pouvons retenir de ces auteurs la pertinence des représentations pour découvrir un *sens particulier et caché ou implicite* mais néanmoins actif dans un champ social.

1.3 Question(s) de recherche, objectif(s), hypothèse(s) de recherche

L'objectif de notre recherche est tout d'abord de repérer des représentations par l'observation d'interactions et de pratiques dans le champ social d'un collègue. Dans un deuxième temps, et pour donner un sens à cette observation inductive, nous souhaitons préciser le sens inscrit dans ces représentations. Dans un dernier temps, et dans le but de définir l'*effet* de ces représentations sur le champ social et plus concrètement, sur les primo-enseignant.e.s, nous allons chercher à repérer si ces représentations sont chargées ou connotées positivement ou négativement, autrement dit si un *écart* ou un *décalage* est exprimé⁵.

Nous posons donc les questions de recherche suivantes que nous reprendrons dans notre analyse :

« Quelles sont les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s sur les primo-enseignant.e.s ? »

« Sur quels domaines de la pratique enseignante, ces représentations portent-elles ? »

« Ces représentations font-elles ressentir un écart ou décalage de pratique professionnelle ? »

Cette dernière question nous permet d'établir si ces représentations tendent à créer des relations de pouvoir asymétriques, participant potentiellement à la difficulté d'insertion professionnelle des jeunes étudiants ou, tout du moins, à une adaptation requise de la part du ou de la primo-enseignant.e (Mierzejewski et al., 2018).



Figure 2 Processus de recherche.

Notre démarche se veut complètement inductive. Plutôt que des hypothèses, nous posons donc des cadres de réflexion basée sur une littérature scientifique, visant à donner une pertinence et un sens à nos résultats, sans exclure d'autres facteurs explicatifs ou de potentielles différences contextuelles.

⁵ Nous comprenons la notion de *décalage* ou *d'écart* comme un écart d'expérience *de terrain*, observable dans les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s et induisant (entre autres facteurs) l'adaptation ultérieures des pratiques enseignantes d'un.e primo-enseignant.e (Girardet, 2018; Mierzejewski et al., 2018)

2. Démarche méthodologique

2.1 Fondement de la démarche méthodologique

Nous avons établi que notre objet de recherche et ses effets sont implicites, inscrits dans une série de comportements quotidiens ; c'est justement ce qui fait son intérêt comme sa difficulté à être appréhendé.

Il est en effet complexe de questionner un individu sur ses pratiques subjectives dans un champ social⁶ et de nombreux biais empêche l'application d'une démarche méthodologique par questionnaire ou entretien.

Nous pouvons ajouter un biais politique, présent dans les relations entre HEP-Bejune et établissement scolaire (Durler, 2019). En tant que stagiaire se situant au centre de cette relation, il m'a paru peu probable qu'une recherche frontale produise des résultats probants et exempts de biais.

Une solution très satisfaisante est venue de la démarche de **l'observation participante** (Lapassade, 2002). Cette méthode s'applique à l'objet d'étude, à la question de recherche et tire avantage du statut de stagiaire.

En les observant, les représentations, subjectives, implicites et furtives, deviennent visibles sans pour autant être modifiées par les biais cités plus haut. L'observation participante permet également une approche inductive d'un champ social qui nous permettra de répondre à nos questions de recherche et à notre problématique. Finalement, si un statut de stagiaire est complexe dans une recherche par questionnaire ou interview, il permet en revanche d'avoir accès aux représentations d'enseignant.e.s expérimenté.e.s concernant les primo-enseignant.e.s, tout en conservant une distance, subjective et objective puisqu'un.e stagiaire est officiellement encore en formation et ne fait partie que *temporairement* de ce champ social. Nous sommes conscients qu'une relation de pouvoir existe entre un.e stagiaire et son ou sa formatrice, c'est pourquoi nous observons le plus d'enseignant.e.s possibles et prenons un recul certain et particulier, selon l'auteur.trice de la trace.

⁶ De nombreux biais empêche l'application d'une démarche méthodologique par questionnaire ou entretien ; désirabilité sociale, biais de confirmation,... (Coron, 2020)

2.1.1 Éthique

Le point faible de cette méthode est son aspect éthique. En tant qu'observateur participant interne, nous n'annonçons pas systématiquement l'*entrée* dans une phase d'observation (le risque étant de *casser* un moment significatif en introduisant une annonce de *contrôle* du discours). En revanche, nous avons annoncé, oralement, à tous les membres du champ social rencontré, notre démarche, qui a été totalement acceptée. De plus, nous avons anonymisé les traces et données.

Ce type d'observation participante dite *covert* ou *cachée*, bien qu'inhabituel, n'est pas inédit ni contre-indiqué, comme le mentionne Lapassade (2002) :

« Prieur [...] par contre, ne cache pas qu'elle est « chez Mema », où se rencontrent et vivent des travestis et des bisexuels, pour enquêter sur ces minorités sexuelles. Mais, dans la mesure où elle ne proclame pas continuellement et partout sa qualité de sociologue, elle considère que, sans l'avoir expressément choisi, elle pratique l'observation cachée quand la raison de sa présence n'est pas connue de tous, et par exemple dans les discothèques, sur les marchés, ou même chez Mema lorsque des visiteurs ne savent pas pourquoi elle est là. En fait, il n'existe pas, ici, de règle générale, et surtout pas de recettes : tout dépend du terrain, des circonstances, de la personnalité des chercheurs, etc. De plus, un même chercheur peut modifier son degré d'implication selon les circonstances, l'avancement de son travail, etc. » (Lapassade, 2002, p.381)

2.1.2 Limites

Les limites d'une telle méthode sont nombreuses.

1. La position de l'observateur est une première limite. En prenant part au champ social observé, l'observateur doit s'investir de manière dense tout en conservant une distance analytique. Cet aspect de l'étude, nous l'avons vu, est facilité par mon statut de stagiaire, partie prenante de la pratique enseignante de l'établissement mais de manière temporaire et sans perspectives dans l'établissement.
2. D'autre part, la variété des pratiques et représentations observées rend difficile la décision de reconnaître une trace en tant que telle. De plus, cette décision doit se prendre très rapidement.
3. Finalement, l'échantillon observé n'est que peu « maîtrisé », en comparaison à une méthode par questionnaire ou focus group par exemple, où l'échantillon peut être *modélé* et choisi par le ou la chercheur.euse.

2.2 Champ d'étude et nature de l'échantillon observé

Cette étude a pris place dans un collège du secondaire I en Suisse. Suivant une approche inductive, j'ai délimité la population observable à tout le personnel enseignant de l'établissement en la séparant en

deux catégories distinctes (expérimenté.e et primo-enseignant.e), selon le nombre d'années d'enseignement. Dans cette étude, nous considérons comme primo-enseignant.e, une personne en poste depuis une année ou moins. Nous intégrons également les stagiaires dans cette catégorie, tout en étant conscient que leur statut n'est pas le même que celui d'un.e primo-enseignant.e.s. Sans prendre les interactions institutionnelle (Visite de stage, rendez-vous hebdomadaire) en compte, nous considérons que les commentaires et/ou remarques sont des traces valables pour observer les représentations. Les autres membres de la population observée sont considéré.e.s en tant qu'enseignant.e.s expérimenté.e.s.

2.3 Méthode de recueil de données et d'analyse

J'ai appliqué la méthode de l'observation participante en tant qu'observateur participant interne. Selon Lapassade (2002, p.380) :

« On retrouve ici la notion de l'observation participante complète " par opportunité ". Alors que l'observateur participant externe a d'abord un rôle défini, statutaire, de chercheur et qu'il doit, pour un temps, accéder si possible, et s'il le souhaite, au rôle d'acteur (de « participant »), l'observateur participant interne doit, à partir d'un rôle permanent et statutaire d'acteur, accéder au rôle de chercheur. C'est notamment la condition des enseignants et des travailleurs sociaux qui travaillent en institution ou dans la rue et qui décident de mener une recherche à partir de leur travail (...). »

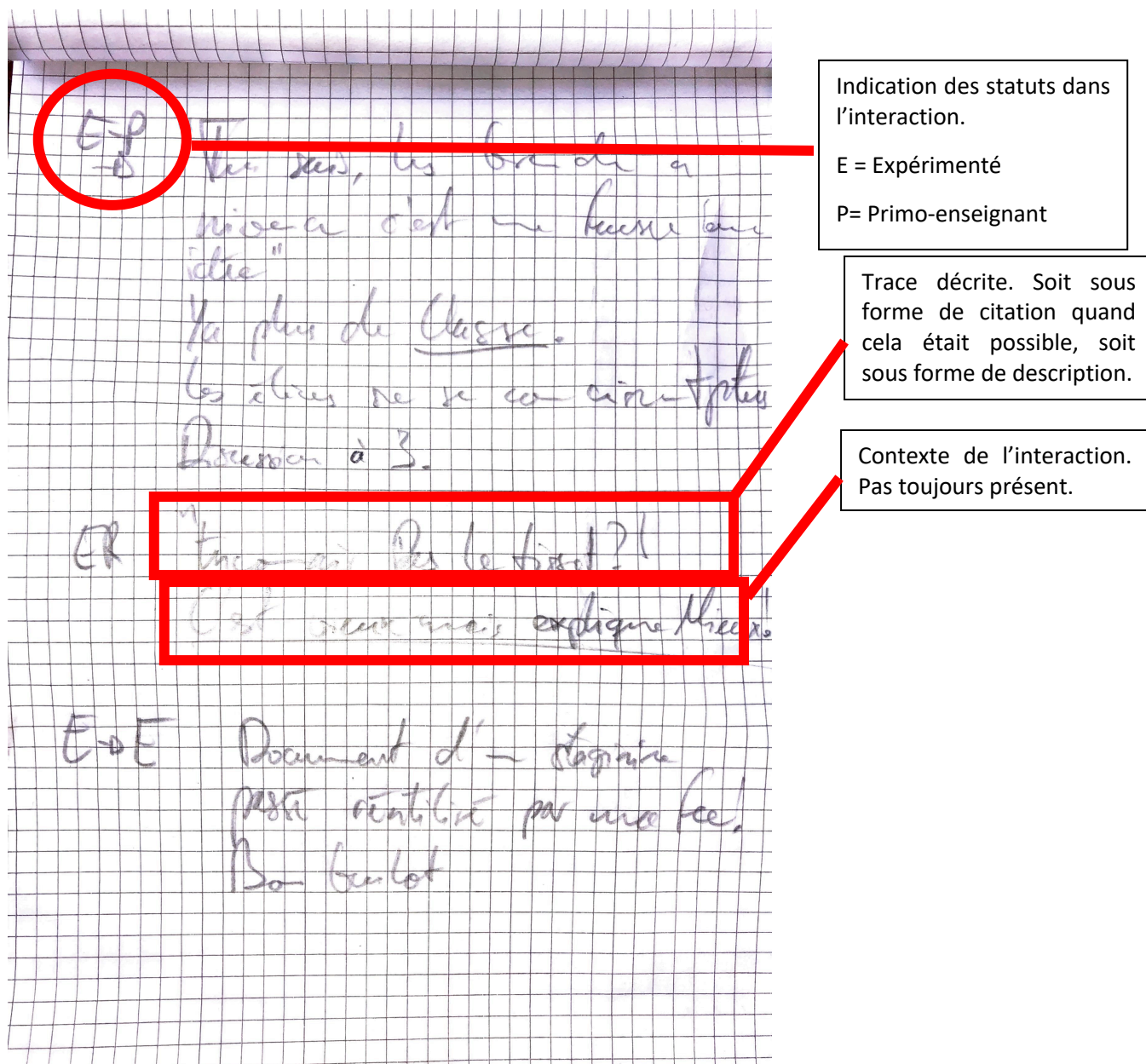
L'observation participante s'est déroulée dans le quotidien de mon stage et des activités annexes telles qu'apéritifs ou camp de ski. Les traces de l'observation, très diverses et variées, furent, dans un premier temps, consignées dans un carnet ou, en cas d'événement inattendu, sur un coin de feuille. Dans un deuxième temps, nous avons rassemblé les différentes traces selon leurs ressemblances et les avons codées afin d'obtenir des catégories de représentations.

Je me suis inspiré de Piot (1997), Bourque et al. (2007) et de Abric (2003) pour créer, au fur et à mesure des besoins et des correspondances, des codes selon deux grandes catégories : des codes psycho-affectifs, presque symboliques et des codes pragmatiques, orientés sur les représentations des pratiques (gestion de classe, didactique, organisation, dispositif). Ces deux types de codes se superposent pour exprimer une image dense des représentations présentes dans ce champ social. Ce codage respecte également la nature très variable des traces (attitudes, remarques, humour, conseils, sujets de conversation, ...).

2.4 Outils de recueil des données et codage

Les outils utilisés pour cette étude sont constitués de matériel papier pour le relevé des traces et d'un tableau regroupant les différentes fonctions de transcription, codage brut et codage fin. Cela pour aboutir à une analyse synthétique des résultats sous forme de tableau.

Figure 3: Photographie d'un extrait de carnet d'observation.



Ce type de prise de note donne l'avantage d'être très *proche* de la trace. Elle doit cependant être étoffée de commentaires de contexte et vite transcrite dans le fichier digital des traces. On y retrouve dans la première colonne, les mêmes éléments que sur le carnet. La colonne suivante cherche à coder, de manière très brouillonne, ce que la trace contient, ce qu'elle signifie. La colonne suivante synthétise

la trace en cherchant le lien qui l'a fait apparaître dans mon observation. Un lien avec la représentation est formulé. Les cases de cette colonne commencent toujours par « *Représentation* : ».

Tableau 1 : Extrait du tableau de codage.

Trace	Code brouillon	Elargissement	Code
E-P « Tu sais les branches à niveau c'est une fausse bonne idée. Ya plus de classe. Les élèves ne se connaissent plus. » Discussion à trois (EEP)	Plainte (perte de sa classe), regret. Bien-être en classe. Organisation, admin.	Représentation : les primo-enseignant.e.s ne connaissent pas l'ancien système. Iels ont besoin de savoir.	Évaluation et programme. Écart.
E-P « Tu connais pas le tissot ? » Vieille méthode de Français. J'ai exprimé le problème de parfois, ne pas trouver de bonne manière d'expliquer une notion de français.	Conseil didactique. Bienveillance.	Représentation : les primo-enseignant.e.s ne connaissent pas le vieux matos. Partage. Didactique.	Ancienneté / Évaluation et programme. Pas d'écart.
E-E Document de stagiaire réutilisé. Les questions sont jugées bonnes.	Pas de rejet de travail fait par une primo-enseignante. Valorisation.	Représentation : Les primo-enseignant.e.s font parfois du bon travail !	Collaboration Écart.

La quatrième colonne est remplie au moment de l'analyse à proprement dite des résultats présente une première synthèse des résultats bruts en différentes catégories de représentations que nous présentons dans le chapitre *résultat et présentation des résultats*.

3. Résultats

3.1 Présentation des résultats

Les résultats obtenus et les premiers codes attribués m'ont conduit à une synthèse des résultats en deux grands types de représentations ; les représentations socio-affectives et les représentations pragmatiques. Ces deux grands types coïncident relativement avec les conceptions de la notion de représentation ainsi qu'avec les types de difficultés ressenties par les primo-enseignant.e.s, présentées dans l'état de la recherche et la problématique, à savoir un équilibre entre les pôles affectif et cognitifs (Piot, 1997), le dialogisme entre déterminisme individualisé et social d'Abric (2003) et des difficultés d'ordre fonctionnel (sentiment d'efficacité,...) et d'ordre relationnelle (inclusivité, hiérarchie,...) qu'on trouve chez Bourque et al. (2007).

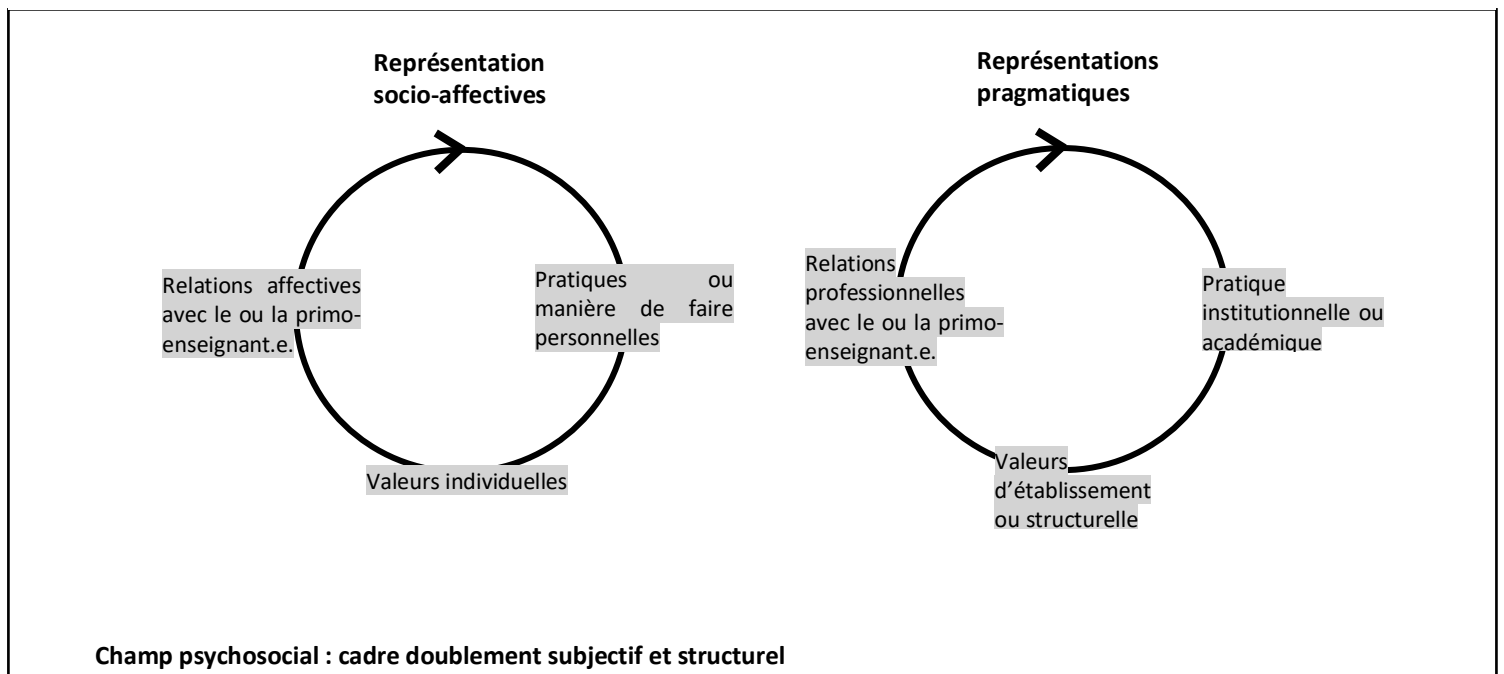
Il ne s'agit pas de soutenir que certaines représentations ne seraient pas subjectives (elles le sont toutes), mais plutôt de différencier deux origines et/ou intentions de ces représentations.

3.1.1 Représentations socio-affectives ou pragmatiques

La représentation socio-affective exprime une vision individuelle, voire affective de l'enseignant.e expérimenté.e sur les primo-enseignant.e.s ; autrement dit, la représentation est basée sur une construction de valeurs personnelles. On y retrouve différents types de représentation, tels que le partage de difficulté, l'ancienneté ou le salaire.

La représentation pragmatique exprime une vision structurelle de l'enseignant.e expérimenté.e sur les primo-enseignant.e.s. Cette représentation est une interprétation subjective de la structure institutionnelle de l'enseignement et des bonnes pratiques pour la satisfaire. On y retrouve la collaboration, la gestion de classe ou l'évaluation.

Tableau 2: Schéma de la construction des catégories de représentations.



Ces catégories permettent le classement des différentes représentations, selon qu'elles sont psycho-affectives ou pragmatiques.

3.1.2 Représentations d'un écart d'expérience ou sans écart.

Comme formulé dans le chapitre problématique, les représentations ont un effet sur les primo-enseignant.e.s. Ces effets peuvent induire un changement de pratique ou au contraire, encourager et soutenir une pratique, suivant qu'elle correspond aux représentations de l'enseignant.e expérimenté.e.

Nous avons dès lors différencié nos traces selon qu'elles découlaient d'un écart d'expérience ou, au contraire, qu'elles signifiaient une correspondance. Ce code découle d'une question posée à la trace ou à la représentation : Cette représentation, demande-t-elle un ajustement de la part du ou de la primo-enseignant.e ?

Un code, sous forme de couleur (**écart** / **sans écart**), est appliqué à toutes les représentations. Ces termes sont à comprendre sans connotations, négatives ou positives ; un soutien à un primo-enseignant en difficulté découle de la représentation d'un écart.

Tableau 3: Représentations selon code colonne et code couleur.

Représentations socio-affectives	Représentations pragmatiques
Partage de difficulté (<i>moi aussi j'ai de la peine, ça ne s'arrange pas tu verras,...</i>)	Collaboration (<i>reprise de document, d'idée de dispositif en l'état, demande d'avis,...</i>)
Ancienneté (<i>Moi je suis la plus vieille ! ça fait x années que je suis là / J'ai eu sa sœur, c'est fou ce qu'elle est différente !</i>)	Gestion de classe (<i>Tu as bien agi, les enfants sont à l'aise avec toi !</i>)
Reconnaissance socio-économique (<i>je paie pour toi ! je t'offre le café tkt !</i>)	Evaluation et programme : représentations relatives à des dispositifs « nouveaux » (<i>Tu peux faire ça quand y a plus de notes ! Difficile à évaluer ça...)</i>
	Conseils sur la pratique didactique. « <i>Moi quand je donne [cette matière] je ne m'embête pas, il y a des supers exercices dans [cette méthode].</i> »

3.1.3 Présentation des catégories de représentations observées

3.1.3.1 *Le partage de difficulté*

De manière récurrente et sous de multiples formes, j'ai observé un partage de difficulté entre enseignant.e.s et plus particulièrement envers les primo-enseignant.e.s. Souvent lié avec un commentaire sur son ancienneté, j'ai choisi de créer deux codes différents, puisqu'ils me semblent exprimer deux choses différentes.

« Moi ça fait 12 ans que j'enseigne, et je n'arrive toujours pas à saisir toute une classe...! »

Dans cet exemple, un.e enseignant.e expérimenté.e ne se représente pas les difficultés d'un.e primo-enseignant.e comme inhérent à son manque d'expérience ; la difficulté subsiste et subsistera et il n'y a pas d'écart d'expérience, sinon l'expérience de s'en rendre compte.

D'autre part, le contexte de cette remarque me fait la coder dans les représentations socio-affectives. Elle ne porte en effet pas sur une pratique du primo-enseignant, mais plutôt sur un *ressenti*, dès lors, partagé.

Lors d'observations de traces de ce type, on peut d'abord raisonnablement penser qu'elles découlent d'une représentation des primo-enseignant.e.s comme des personnes que l'on doit rassurer. En compilant différentes traces de partage de difficulté et en restant vigilant à la distance émotionnelle ressentie lors de l'observation de ces traces, j'ai choisi de les coder représentations sans écarts, notamment en raison du fait qu'elles apparaissent avec des traces de collaboration.

3.1.3.2 *Ancienneté*

L'ancienneté est une trace que j'ai pu régulièrement observer. Ces traces sont souvent utilisées pour marquer la pertinence d'un commentaire ou pour attester d'une place (d'un rang) sociale dans l'établissement, notamment lors de dysfonctionnement de l'institution. Dès lors, l'ancienneté marque un écart d'avec un.e primo-enseignant.e.

L'ancienneté est également exprimée dans les interactions avec les élèves.

« Ah, j'ai eu sa sœur, elle était incroyable ! Tu verras, elle va faire pareil qu'elle, il ne faut juste pas la lâcher ! »

L'enseignant.e exprime ici un écart d'expérience du lieu même et des personnes qui le traversent. Les différentes familles habitant le village ou le quartier de l'école sont connues des enseignant.e.s expérimenté.e.s, et pas (encore) des primo-enseignant.e.s.

3.1.3.3 Reconnaissance socio-économique

Cette représentation s'exprime de deux manières, soit par des cadeaux (café, repas), soit par des commentaires sur la légitimité à modérer son *investissement* dans certaine tâche. Il est important de préciser que, si cette représentation a été véritablement observée, elle concerne vraisemblablement plus les stagiaires que les primo-enseignant engagés même si la littérature mentionne une inégalité à ce niveau (Durler & Losego, 2019; Wentzel et al., 2011). La représentation formule un écart, dans le revenu et le statut socio-économique. Au niveau pratique, cette représentation d'un écart a pu être observé, notamment lors de demande de congé pour effectuer un remplacement.

« Bien sûr, accepte le remplacement. Tu dois bien gagner ta vie. »

3.1.3.4 Collaboration

Les traces de collaboration sont pour moi, parmi les plus significatives, puisqu'elles touchent directement à la production de dispositifs d'enseignement et donc, à l'absence d'écart d'expérience et à une légitimation de son statut d'enseignant.e.

« Tu pourrais me passer ton cours sur X ! J'ai envie de le faire avec une classe ! »

Ce type de trace traduit une représentation sans écart des compétences didactiques. C'est également une représentation que je considère pragmatique. Elle se base sur une analyse structurelle des pratiques des primo-enseignant.e.s et sur la réutilisation d'un dispositif dans sa propre pratique.

3.1.3.5 Gestion de classe

De nombreuses traces indiquent une représentation de la *gestion de classe*. Ce type de représentation est difficile à classer tant il fait appel à des valeurs personnelles (tolérance au bruit, type d'autorité,...). Là aussi, une distance particulière a été nécessaire pour coder de manière pertinente. Cette trace a finalement été codée pragmatique après plusieurs traces de références au règlement d'une part et à des bases académiques d'autre part. Suivant les cas, une représentation d'un écart ou sans écart est exprimée. Ce type de représentation semble dépendre bien plus de la personnalité de l'enseignant.e plutôt que de son expérience.

« T'as trop géré la glissade ! Tu as bien fait de gueuler et d'exprimer ta peur [...] »

Si la première partie est une félicitation, socio-affective, la deuxième phrase fait directement référence à une manière académique (CNV) de gérer la classe, en exprimant son ressenti pour expliquer son action.

3.1.3.6 *Evaluation et dispositifs novateurs*

Cette représentation concerne la mise en place de dispositifs nouveaux et, pour la plupart, expérimentaux ; nous ne maîtrisons pas encore totalement le dispositif. Dans toutes mes observations, la mise en place de tels dispositifs est acceptée et même, valorisée. En revanche, un élément a toujours influencé cette mise en place : l'évaluation et le besoin d'évaluer d'autres choses.

« Ça a l'air super ! Tu peux faire ça vers la fin de l'année quand il n'y a plus de notes. »

« Oui ça fait une bonne introduction. Il faudra renforcer avec des exercices pour les préparer au TE. »

Dans ces deux traces, un paradoxe apparaît entre l'utilité du dispositif (qui n'est pas niée) et la nécessité de l'évaluer. Plutôt que de trouver une manière novatrice d'évaluer les élèves sur ce dispositif (évaluation formative, présentation d'un projet,), un rappel des exigences d'évaluations sommatives est formulé, souvent accompagné d'une contrainte temporelle ; il y a un temps pour le *programme classique* et un temps pour *l'expérimental*.

Cette représentation se base sur un cadre institutionnel (x notes par semestre sont exigées par l'établissement) d'où découle une contrainte organisationnelle qui prend le pas sur la pertinence pédagogique d'un dispositif nouveau. Ici, un écart de *conscience* de ces contraintes (qu'on acquiert vraisemblablement par de l'expérience) est observable, et demande ou du moins propose un ajustement.

3.1.3.7 *Conseils sur la pratique*

Cette représentation surprend peu car elle concerne les conseils sur les choix de méthodes, de dispositifs, mais parfois également sur des choix didactiques (évaluation, mise en page,...). En tant que primo-enseignant.e, il est normal, et même admis, qu'un écart d'expérience soit présent dans le domaine du choix et application de méthodes. Nous pensons néanmoins intéressant de souligner les deux formes que ces conseils peuvent prendre : d'une part, la forme d'un soutien nécessaire et précieux, apporté par les enseignant.e.s expérimenté.e.s, d'autre part, la forme d'un frein à l'innovation et à la recherche de solution. Autrement dit, l'ajustement proposé peut soulager ou conformer, un.e primo-enseignant.e⁷.

⁷ Pour des exemples concrets de ce processus de conformisme, nous vous invitons à prendre connaissance de l'article de Mierzejewski et al. (2018) qui offre, entre autres, des témoignages éloquentes.

3.1.4 Remarques sur le codage des traces

Les représentations et pratiques implicites observées concernaient toutes les primo-enseignant.e.s. En revanche, nous avons pu observer que certaines de ces représentations s'appliquaient également à d'autres enseignant.e.s expérimenté.e.s. Cela est particulièrement vrai sur la gestion de classe, représentation où certains conflits ont été observés, indiquant un écart de pratiques fort, malgré le même niveau d'expérience.

D'autre part, j'ai pu observer des représentations sur des enseignant.e.s parti.e.s à la retraite, indiquant un écart de pratiques fort. Cela souligne bien la différence de statut des primo-enseignant.e.s, mais cela permet également de nuancer nos résultats : dans un champ social, tout le monde a des représentations sur tout le monde. Certaines analyses sont pertinentes et intéressantes pour répondre à une problématique précise, mais elles n'expliquent en aucun cas la totalité des représentations d'un champ social.

3.2 Analyse des résultats

Comme cité dans le chapitre *Méthode de recueil de données et d'analyse*, les codes appliqués ont été choisis pour donner du sens aux traces recueillies. Ils découlent donc directement de mon analyse, orientée par mon choix de problématique et ma question de recherche. Pour autant, l'ambition de cette étude n'a jamais été de présenter une *réalité*, mais plutôt de proposer une *lecture* des représentations subjectives des enseignant.e.s, sur la base d'une observation dense et d'une synthèse de cette observation.

« Le premier intérêt d'une prise en compte des dimensions subjectives de l'insertion – qu'il s'agisse aussi bien de la composante émotionnelle, de l'évolution des représentations et plus globalement de ce que Guibert et Lazuech (2010) nomment les « réorganisations subjectives de la pratique et du rapport au métier » – est de nous rappeler que chaque parcours est unique et que l'analyse du résultat de la transition entre la formation et l'emploi souffrirait d'une focalisation prématurée sur la réussite ou l'échec. » (Wentzel et al., 2011, p.11)

Nous proposons donc une analyse de nos résultats en deux temps, d'abord de manière générale, puis de manière approfondie, selon les effets produits par ces catégories de représentation (écart d'expérience ou non) mais sans nous focaliser sur la connotation positive ou négative de ces effets.

3.2.1 Analyse des représentations des primo-enseignant.e.s.

Nous pouvons établir que des représentations d'enseignant.e.s expérimenté.e.s sur des primo-enseignant.e.s ont été observées, conclusion soutenue par la littérature et par la structure même de la formation professionnelle, intégrant des stages en établissement.

Nos résultats ont pu nous montrer que les sujets de ces représentations dépassent la sphère *formative* de l'enseignement et touchent aux domaines socio-affectifs, plaçant les primo-enseignant.e.s dans une place socio-économique et socio-affective particulière. D'autres touchent au domaine pragmatique de la pratique enseignante, certaines d'entre elles favorisant un conservatisme plutôt qu'une adaptation aux innovations des dispositifs d'enseignement, encouragées par la formation professionnelle. La représentation du besoin d'évaluation est remarquable dans ce domaine.

De manière générale, on peut faire remarquer que ces représentations influencent l'insertion et le développement professionnel des primo-enseignant.e.s (Bourque et al., 2007; Girardet, 2018; Mierzejewski et al., 2018; Wentzel et al., 2011).

« Les stratégies de survie en classe et hors de la classe, notamment pour s'intégrer dans le collectif de travail, deviennent elles-mêmes un objet d'analyse et méritent d'être mises en tension avec une dynamique de développement professionnel. » (Wentzel et al., 2011, p.11)

Qu'elles représentent un écart ou non, force est de constater qu'une nécessité d'adaptation est présente au moment de l'insertion professionnelle. Nos traces, qui sont en grande majorité des traces de soutien, peuvent dans certains cas participer à un *conformisme* des primo-enseignant.e.s à des pratiques qui ne sont plus souhaitées par les responsables de la formation professionnelle. Soit en confirmant une attitude instinctive mais non-désirable (sans écart), soit en cadrant les propositions innovantes (écart).

Cette observation dévoile des lacunes dans la formation professionnelle et peut induire, chez les primo-enseignant.e.s, une sensation d'inefficacité, d'échec professionnel⁸, une déception envers la formation professionnelle et une baisse d'exigence envers soi et ses élèves (Bourque et al., 2007; Girardet, 2018) .

3.2.1.1 *Les représentations impliquant un écart entre primo-enseignant.e.s et enseignant.e.s expérimenté.e.s.*

Nous retrouvons dans cette catégorie deux représentations codées *socio-affectives* ; l'ancienneté et la position socio-économique. Elles sont complétées par les représentations liées à l'évaluation et aux dispositifs, codées *pragmatiques*. Ces représentations, ou ce qu'elles expriment, se retrouvent dans la littérature citée sur l'insertion professionnelle (Carnus et al., 2008; Héту, Lavoie et Baillauquès- Jeunes Enseignants et Insertion Professionnelle, n.d.; Meunier, 2012; Mierzejewski et al., 2018; Piot, 1997; Tardif, 2013; Wentzel et al., 2011).

⁸ Notamment en raison d'une charge de travail plus grande pour différentes raisons (Bourque et al., 2007; Mierzejewski et al., 2018).

La situation socio-économique, en d'autres termes le salaire et la reconnaissance du travail fourni par l'institution, peut lui aussi être compris comme un facteur constructif de la représentation d'un écart (Wentzel et al., 2011).

Finalement, les représentations liées à l'évaluation et aux dispositifs mobilisent plusieurs éléments en tension. Cette tension, que l'on a présentée plus haut avec le couple *théorie – pratique*, est abondamment présente dans la littérature citée. C'est effectivement l'un des aspects qu'une formation professionnalisante semble encore peiner à offrir, malgré les stages proposés.

« [...] la formation professionnelle, même quand elle met en contact avec les réalités du métier lors de stages, arrive tout au plus à socialiser les étudiants à leur métier d'étudiant. » (Beckers, 2007, p.7).

L'expression quotidienne de ce type de représentations n'est donc ni étonnante, ni forcément négative. Néanmoins, la présence de traces et de telles représentations montre l'un des vecteurs, quotidien et presque transparent, influençant le développement professionnel des primo-enseignant.e.s, et permettant de mieux comprendre et de nuancer ce que Mierzejewski (2018) nomme « choc de réalité ». En effet, les causes citées pour expliquer un tel choc sont nombreuses dans la littérature : difficulté et précarité des premiers postes, relation de dépendance fonctionnelle vis-à-vis des normes d'exercice du métier, charge de travail supérieure (Bourque et al., 2007; Guibert & Lazuech, 2012; Mierzejewski et al., 2018) ou encore formation professionnelle trop théorique face à la réalité du terrain (Wentzel et al., 2011). Cette étude, si elle renforce certaines conclusions de la littérature, permet également d'attester le rôle du champ social d'un établissement, dans l'adaptation à un nouveau cadre professionnel.

3.2.1.2 Les représentations impliquant une relation sans écart entre primo-enseignant.e.s et enseignant.e.s expérimenté.e.s.

Si une partie des traces montrent effectivement une représentations d'écart, d'autres montrent au contraire des représentations d'accord, de non-écart, envers les primo-enseignant.e.s : Le partage de difficulté, la collaboration et la gestion de classe.

Moins flagrante dans la littérature, nos traces montrent une réponse adéquate au « besoin d'être soutenus, pédagogiquement comme moralement, et supervisés à leurs débuts, en particulier par la direction de l'école et les collègues [...] » (Bourque et al., 2007) exprimé par les primo-enseignant.e.s. Il reste que ce soutien, nous l'avons évoqué, ne confirme pas toujours les valeurs transmises par la formation professionnelle.

4. Apports et limites de la recherche

4.1 Apports

On peut relever plusieurs apports à cette recherche. En analysant non pas les ressentis de primo-enseignant.e.s mais les représentations, et les pratiques qui en découlent, des enseignant.e.s expérimenté.e.s d'un champ social, nous réussissons à montrer que ces représentations existent bel et bien, tout du moins au travers de ces pratiques, actions ou commentaires.

Nous montrons également que ces représentations ne sont pas nécessairement négatives, au contraire, mais qu'elles participent à l'évolution personnelle d'un.e primo-étudiant.e, et à la potentielle évolution et adaptation de sa pratique enseignante.

Finalement, cette recherche montre l'importance, à plusieurs niveaux (organisationnel et pragmatique comme émotionnel et affectif), des interactions entre acteur.ice.s d'un établissement scolaire. Cela nous conduira, en conclusion, à encourager non seulement les démarches institutionnelles de *suivi*, ou de *parrainage*, mais également les « politiques d'établissement » accueillantes et bienveillantes, pour tout le monde, indépendamment de son niveau d'expérience.

4.2 Limites

Les limites de cette recherche sont également nombreuses et doivent être prises en compte. Si un effet non-négligeable des représentations sur les primo-enseignant.e.s est effectivement relevé, il est beaucoup plus compliqué de les circonscrire de manière significative.

Notre démarche d'observation participante, notre analyse et nos codes, sans remettre leur pertinence en question dans notre recherche, ne vont pas assez loin dans la recherche des différents sens de ces représentations (Durler & Losego, 2019).

Ma position de stagiaire, malgré tous les avantages qu'elle apporte, élude volontairement une différence significative entre stagiaire et primo-enseignant.e : une relation de pouvoir complexe.

[...] confronter son point de vue de formateur à celui d'un stagiaire adulte, au bénéfice peut-être de plusieurs années d'expérience professionnelle, est perçu comme une prise de risque. D'une certaine manière, le formateur est lui-même évalué par un stagiaire observateur. (Durler & Losego, 2019, p. 151)

Cet apport nous conduit vers une limite majeure que nous avons déjà abordée, à savoir l'omniprésence de représentations. Nous nous sommes consciemment limités, à un certain type de représentations entre deux certaines catégories d'enseignant.e.s, mais il ne fait aucun doute que ces représentations évoluent selon la personnalité, la qualité du travail ou encore le parcours d'un.e primo-enseignant.e.

Finalement, nous n'avons pas établi de connotations positives ou négatives de ces représentations. Nous pouvons remarquer que toutes les traces observées étaient bienveillantes, pour autant, nous savons qu'un champ social, même bienveillant, peut avoir des effets indésirables sur la pratique enseignant.e d'un.e primo-enseignant.e. De plus, la connotation d'une représentation en *négative* ou *positive* nous paraît très subjective et variable selon la personne qui reçoit la représentation ou l'interaction qui en découle.

Conclusion

Nous avons tenté dans ce travail de repérer et d'observer un fait social furtif : les représentations d'enseignant.e.s.

Soutenue par une littérature riche, géographiquement pertinente et relativement récente, notre recherche a établi que ces représentations portaient sur plusieurs domaines. Les représentations pragmatiques ne nous ont certainement pas surpris, tant leur présence est mobilisée dans les processus de formation professionnelle, d'embauche ou lors de mesure d'accompagnement dans les premières années d'enseignement.

Mais un autre type de représentations, moins attendu, a également été observé : les représentations psycho-affectives, ne découlant pas de valeurs structurelles mais personnelles. Cette observation nous rappelle à quel point le métier d'enseignant.e est un métier humain et relationnel, que cette relation se situe entre les élèves et leur professeur.e ou entre les membres du corps enseignant. L'importance et l'influence de bonnes relations d'individu à individu nous semble être l'une des pistes relevées par notre recherche, et qui pourrait être approfondie, notamment par des études sur l'insertion et le développement professionnel ou la collaboration.

Un autre résultat, relevé dans notre étude, montre la réalité d'un écart entre l'enseignement théorisé en école professionnelle et l'enseignement pratiqué en établissement et plus encore, que cet écart se *ressent* dans les représentations et les attitudes qui en découlent.

Cet écart, loin d'être *nouveau*, est ici abordé par les représentations des enseignant.e.s expérimenté.e.s plutôt que par les enseignant.e.s novices ou les institutions. Nos résultats montrent que les représentations ne découlent pas d'une mauvaise volonté à *créer* des dispositifs innovant ou à accueillir une nouvelle méthode, mais plutôt d'une forme de résilience, consistant pratiquer un enseignement qui correspond le mieux aux multiples exigences auxquelles sont soumis.e.s les enseignant.e.s et au partage de ces *tactiques d'enseignant.e*, comme dirait De Certeau.

« (...) si les individus doivent aujourd'hui s'engager subjectivement dans le travail, si les institutions ne les soutiennent plus comme avant, ce n'est pas en raison d'un retrait de l'autorité et d'un vide normatif, mais au contraire d'un trop-plein normatif. La complexité qui en résulte est, par ailleurs, généralement déniée par les prescripteurs : formateurs, directeurs, dirigeants des administrations éducatives, experts disciplinaires et... chercheurs, croient connaître le métier d'aujourd'hui, notamment parce que nombre d'entre eux sont d'anciens enseignants, alors qu'ils en sous-estiment les diverses évolutions et leurs contradictions. » (Durler & Losego, 2019, p.11)

Observer cette résilience, justement dans les perceptions, implicites et discrètes, des enseignant.e.s, me semblent légitimer une approche de la problématique de la professionnalisation de

l'enseignement, et des écarts ressentis, par la perspective du *trop-plein* d'exigences, de normes et d'attentes plutôt qu'un *trop peu*.

Cette problématique, au niveau scolaire, ressemble peut-être trop à notre société qui exige, accapare et incite, dans une volonté de bien faire, voir même, pour nous forcer à bien faire, quitte à produire l'effet inverse.

Liste des figures et tableaux

Tableau 1 : Extrait du tableau de codage.....	12
Tableau 2: Schéma de la construction des catégories de représentations.....	13
Tableau 3: Représentations selon code colonne et code couleur.	14
Figure 1 Modèle des représentations sociales selon Abric. Une représentation est composée de deux facteur : social et individualisé. Oeuvsray, 2016	6
Figure 2 Processus de recherche.....	7
Figure 3: Photographie d'un extrait de carnet d'observation.....	11

Bibliographie

- Abric, J. (2003). 8. L'étude expérimentale des représentations sociales. *in* Denise Jodelet (éds.), *Les représentations sociales*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, p. 203-223.
<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
- Beckers J., (2007) *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon M.-A., Heer, S., Grémion, F. & Grémaud, J., (2007) « L'insertion professionnelle des enseignants recension d'écrits », in Akkari, A., Solar-Pelletier, L. et Heer, S. (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants*, Bienne, Éditions HEP-BEJUNE, coll. « Actes de la recherche », p. 11-33.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C., & Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques*. N.C. Editions la pensée sauvage.
- Cattani, D. (2002). *A Classroom of Her Own: How New Teachers Develop Instructional, Professional, and Cultural Competence*, N.C. Corwin Press.
- Champagne, P., Christin, O., & Champagne, P. (2012). *Pierre Bourdieu : une initiation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Charlier, E., & Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Coron, C. (2020). « La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise. » in Dunod (éds.), *BaO : La Boite à Outils*, N.C., p. 38–41.
- Durler, H., & Losego, P. (2019). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel, Alphil, Presses Universitaires Suisses.
- Gaudet, J., Valois, R., & da Silveira, Y. (2007). « Représentation du soi professionnel des enseignants. », *Revue Des Sciences de l'éducation*, 22(1), p. 119–144. <https://doi.org/10.7202/031849ar>
- Girardet, C. (2018). « Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. », *Review of Education*, 6(1), p. 3–36. <https://doi.org/10.1002/rev3.3104>
- Guibert, P., & Lazuech, G. (2012). *L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Baillauquès-Breuse, S. (2012). « Le travail des représentations dans la formation des enseignants. », in Paquay, L. & al., *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 59-81.
- <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2012.01.0059>
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., (1987), *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Hover, S. D. van, & Yeager, E. (2004). « Challenges Facing Beginning History Teachers: an Exploratory Story. », *International Journal of Social Education*, 19(1), p. 8-21.
- Lapassade, G. (2002). « Observation participante. », in Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A., *Vocabulaire de psychosociologie*. Érès, « Hors collection », 2002, p. 375-390.
- Meunier, H. (2012). Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants : « Faire ses classes »*. *L'insertion professionnelle des professeurs du second degré.*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'éducation, Université de Genève. [En ligne] https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html#Heading2. (consulté la dernière fois le 28.05.2023)
- Piot, T. (1997). « Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante. », *Recherche & Formation*, 25(1), p. 113–123. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1433>
- Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Sinthon, R. (2018). « Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, p. 191-215.
- Tardif, M. (2013). « Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? », *Tréma*, 40, p. 42–59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Tardif M. & Borgès C., (2009), « L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du "savoir professionnel" dans les programmes du Québec et de la Suisse romande », in Hofstetter R. et Schneuwly B. (dir.), *Savoirs en (trans) formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck.

Vonk, J.H.C. (1992), *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Wentzel B. & Zittoun T., (2011), « Parcours de transition professionnelle : regards croisés », in Wentzel B., Akkari A., Coen P.-F. et Changkakoti N., *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Éditions HEP-BEJUNE, p. 169-189.