
Comment les enseignants du fondamental développent-ils une posture professionnelle cohérente ?

Auteur : Coppée, Marie

Promoteur(s) : Faulx, Daniel

Faculté : par la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15314>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative" (BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'œuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-dessus (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Comment les enseignants du fondamental développent-ils une posture professionnelle cohérente ?

Promoteur : Daniel Faulx

Lecteurs : Sophie Delvaux

Fabian Pressia

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du titre de

Master en Sciences de l'Éducation

Par Marie Coppée

s196677

Année académique 2021-2022

Quand la forme du discours n'est que posture,

cela signifie que le fond n'est qu'imposture.

(Alami Loine, 1975)

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mes quatre informateurs. Merci d'avoir partagé avec moi votre enthousiasme et votre conviction. Vous m'avez aidée à lever un coin du voile sur les rouages de la dynamique complexe qui vous anime en tant qu'enseignant dans toute votre individualité.

Merci à mon promoteur, Daniel Faulx. La confiance et la liberté que vous m'avez accordée m'ont permis de déployer mes recherches à propos de ce sujet qui me tient à cœur. Votre posture professionnelle m'a ouvert de nouvelles voies pour la mienne.

Un immense merci à Virginie Jamin et à Marine Winand qui m'ont accompagnée, l'une pour le début, l'autre pour la fin de ce travail, dans une continuité impressionnante de justesse, de pertinence, de bienveillance et de disponibilité.

Merci à Sophie Delvaux et à Fabian Pressia pour l'intérêt porté à cette recherche. J'espère être à la hauteur de votre curiosité.

Je ne pourrai jamais suffisamment remercier mon entourage : famille et belle-famille, amis, collègues, mais surtout compagnon et enfants. Vous n'imaginez pas à quel point vous m'avez portée par toutes vos petites attentions, par votre présence qui tentait (parfois) de se faire discrète pour me laisser travailler, par les encouragements dont vous m'avez nourrie sans relâche, par la fierté que j'ai lue dans vos yeux suite à cette reprise d'études.

Ce mémoire est l'aboutissement de trois années particulièrement intenses, qui n'auraient pas eu la même saveur sans mon compagnon et nos enfants, vous qui avez tellement cru en moi malgré les chamboulements que cette idée folle a provoqués dans notre vie de famille. Merci infiniment !

Table des matières

Remerciements

Table des matières

Index des tableaux et figures

Introduction 1

Chapitre 1 : Revue de la littérature 3

1. Parce qu'il y a posture et posture 3

 1.1. Étymologie et définitions « communes » 4

 1.2. Posture et concepts proches 5

 1.3. Conceptualisation de la posture professionnelle 6

 1.4. La posture professionnelle des enseignants 7

 1.4.1. Les facettes constitutives de la posture professionnelle enseignante 9

2. De la cohérence de la posture 9

 2.1. L'identité professionnelle des enseignants 10

3. De l'adéquation de la posture 11

 3.1. Les missions prioritaires de l'enseignement 11

 3.2. Qu'est-ce qu'un enseignement adéquat ? 12

 3.2.1. L'approche « processus-produits » 13

 3.2.2. L'apport de la psychologie cognitive 14

 3.2.3. L'approche constructiviste 14

 3.2.4. L'approche par compétence 15

 3.3. L'effet-enseignant 16

 3.3.1. Effet-école, effet-classe, effet-enseignant 16

 3.3.2. L'effet Pygmalion 17

3.4. Vers une posture adéquate : quelles caractéristiques ?	18
4. De la classification des postures	21
4.1. Les postures d'étayage des enseignants	22
4.2. Les tendances posturales des enseignants	23
4.3. La posture dans différents secteurs professionnels.....	24
5. Précision de la problématique.....	24
Chapitre 2 : Démarche méthodologique	25
1. Conception de la recherche : une approche qualitative.....	25
1.1. Choix de la méthodologie.....	26
1.2. La méthode par théorisation ancrée	26
1.2.1. Une démarche itérative	27
1.2.2. Le journal de bord	27
1.2.3. Étiquette, propriété, dimension et catégorie	28
2. Contexte de la recherche et déroulement.....	29
2.1. Sélection des participants.....	29
2.1.1. Recrutement	29
2.1.2. Présentation.....	30
2.1.3. Réflexions éthiques	31
2.2. Recueil du matériau.....	33
2.2.1. L'échantillonnage théorique	35
2.3. Analyse des données	36
2.3.1. Les activités de codage	36
2.3.2. Implémentation des activités de codage	39
2.3.3. Schématisations	40
2.3.4. Retour sur le terrain : confrontation	41
2.4. Évolution de l'objet de recherche	42

Chapitre 3 : Présentation des résultats	43
1. Introduction des résultats	43
2. Schématisation des résultats.....	44
3. Légende des conventions graphiques utilisées pour la schématisation	44
4. Narration	45
4.1. Incarner son rôle avec conviction : une catégorie centrale	45
4.2. S'investir dans une quête permanente	46
4.3. Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques.....	50
4.4. Se sentir crédible	55
4.5. Partager une vision avec les collègues	59
4.6. Tout quitter.....	62
4.7. (mieux) Revenir.....	66
4.8. Incarner son rôle avec conviction.....	68
Chapitre 4 : Discussion des résultats	70
1. Se décenter sans s'extraire	70
2. Du concept de posture professionnelle.....	70
3. De la cohérence de la posture	73
4. De l'adéquation de la posture	75
Chapitre 5 : Limites et perspectives	78
Conclusion.....	80
Bibliographie	81
Annexes.....	87

Index des figures

Cadre 1 - Du matériau à la catégorie (Lejeune, 2019)	28
Cadre 2 - Premier guide d'entretien (Marc, 11/02/22)	34
Cadre 3 - Guide d'entretien Maëlle (14/06/22)	35
Cadre 4 - Exemple de codage ouvert	37
Cadre 5 - Exemples de codage axial et de cas négatif	38
Cadre 6 - Exemple de codage sélectif	38
Cadre 7 - Schématisations « indexation thématique » extraites du journal de bord (01/06/22)	40
Cadre 8 - Schématisation « articulation des propriétés » extraite du journal de bord (01/06/22) ...	40
Cadre 9 - Schématisation présentée à Marc lors du second entretien (01/07/22)	41

Introduction

Il y a quelques années, voire décennies, le concept de posture professionnelle a émergé dans le champ des sciences humaines et, plus particulièrement, en sciences de l'éducation (Lameul, 2016). Il s'est lentement créé un passage et occupe désormais une place de plus en plus centrale pour de nombreux professionnels (Ladsous, 2007). Mais qu'est-ce, au juste, la posture professionnelle ? Si Deschryver et Lameul (2016) reconnaissent que le concept est très peu approfondi, les auteures affirment que, dans une perspective de développement professionnel, « se donner les moyens de connaître et de mettre à jour ses postures est fondamental pour tout acteur du champ éducatif » (p. 3).

Par ailleurs, l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) est actuellement au cœur d'une réforme de grande ampleur visant l'amélioration du système éducatif. Cette réforme systémique, dont l'un des axes est la réforme de la formation initiale et continue des enseignants, ne pourra être menée à bien sans l'adhésion des acteurs de l'enseignement, comme le précise le Pacte pour un Enseignement d'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). Or, cette adhésion ne va pas toujours de soi ; nous en sommes témoin au quotidien, dans nos missions de conseillère pédagogique qui soutient et accompagne les équipes éducatives à l'implémentation de cette réforme. Réforme qui déstabilise plus d'un enseignant dans la posture qu'il s'était construite au fil des années.

Jusqu'ici, en FW-B, très peu d'études qualitatives se sont intéressées à la manière dont les enseignants du fondamental vivaient le processus de développement de leur posture professionnelle, d'où l'intérêt de cette recherche qui s'intéresse à la posture professionnelle des enseignants exerçant au niveau fondamental et à la façon dont ils parviennent à la développer pour qu'elle soit cohérente à leurs yeux. L'objectif de ce travail est de parvenir à apprécier le vécu et les préoccupations des acteurs interrogés afin de comprendre les mécanismes sous-jacents au développement de leur posture. Cette compréhension approfondie a pour but de faire émerger des pistes de réflexion qui pourraient avoir un intérêt à plusieurs niveaux : d'une part, pour favoriser l'implication des enseignants dans le développement de leur propre posture professionnelle, en leur permettant de mieux maîtriser les différentes dimensions, d'autre part, pour permettre de mieux

tenir compte de ces mécanismes dans la conception des dispositifs de formation des enseignants, mais encore pour alimenter la recherche scientifique au sujet de ce concept en émergence.

Ce mémoire est subdivisé en cinq chapitres. Dans le premier, le lecteur découvrira un cadrage théorique recensant l'origine étymologique et quelques définitions du terme *posture*, pour mener à une conceptualisation de la posture professionnelle et cibler ses spécificités liées à l'enseignement. Ensuite, ce concept est décliné en fonction de la cohérence et de l'adéquation qu'elle peut revêtir. Ce cadrage se clôture par la présentation de différentes possibilités de classification de la posture et par une formulation plus précise de la problématique.

Le deuxième chapitre s'attarde sur la *méthode par théorisation ancrée*, adoptée pour mener cette recherche. Cette méthode y est explicitée dans toute sa complexité et ses nuances et est illustrée par le déroulement et les choix méthodologiques issus de sa pratique, dans le contexte spécifique de cette recherche.

Le chapitre trois constitue la partie centrale de ce travail. Il présente nos résultats sous la forme d'une proposition de théorisation, à laquelle nous avons abouti dans notre compréhension du vécu des enseignants du fondamental quant au développement cohérent de leur posture professionnelle.

Le quatrième chapitre discute des résultats en les mettant en lien avec les éléments théoriques, issus de la revue de littérature et d'apports complémentaires. Des pistes de réflexion concernant la formation des enseignants y seront également proposées.

Le chapitre cinq vise à poser un regard critique sur notre démarche de manière à en pointer les limites mais aussi à faire émerger de nouvelles questions et perspectives pour la recherche.

Pour terminer, la conclusion présente une synthèse des résultats obtenus.

Chapitre 1 : Revue de la littérature

1. Parce qu'il y a posture et posture

« [...] un mot est apparu avec une certaine insistance dans les travaux des sociologues, des psychologues, des pédagogues... C'est le mot *posture* » (Ladsous, 2007, p. 74). Ce constat, reformulé quelques années plus tard par Lameul (2016), confirme que « tant dans le champ de la recherche que dans celui de la pratique, le terme *posture* est de plus en plus employé » (p. 1). Pourtant issu de domaines autres, tels les domaines médical et sportif (Lameul, 2016), où il est plutôt utilisé au sens premier du terme, principalement axé sur les techniques du corps, nous pouvons nous demander ce qui explique qu'il soit désormais fréquemment employé dans le domaine des sciences humaines, et plus particulièrement en sciences de l'éducation, alors que l'activité physique ne semble pas y jouer un rôle prépondérant (Starck, 2016). Nous pouvons d'ailleurs douter que la posture, telle qu'évoquée dans ces « nouveaux » domaines, évoque uniquement l'aspect physique du concept.

Or, si ce terme connaît une recrudescence, il est pourtant peu approfondi (Deschryver & Lameul, 2016) et rarement défini (Lameul, 2016). L'étudier est donc devenu une préoccupation pour certains chercheurs, notamment, nous y reviendrons, en situations de changement et en pédagogie universitaire (Deschryver & Lameul, 2016).

Ladsous (2007) attribue l'émergence du terme *posture* dans le champ des sciences humaines à la prise de conscience du caractère indispensable des rapports entre le corps et l'esprit afin d'établir des relations entre êtres humains. Allant un pas plus loin, Lameul (2016) avance différentes raisons de cette émergence qui s'inscrit, selon elle, dans un contexte sociétal où, face à la complexité liée à la mondialisation, face à une dématérialisation croissante de notre monde, face à la révolution numérique qui bouleverse le rapport que nous entretenons avec la réalité, nous ressentons le besoin de nous recentrer sur nos racines, de revenir à la dimension humaine de notre existence, de laisser plus de place au corps et aux émotions.

Partant du principe que le concept de posture tel qu'utilisé dans le monde de l'éducation mérite une définition qui lui est propre, nous commencerons par passer en revue l'étymologie ainsi que les définitions communément acceptées du terme, nous le comparerons ensuite à des concepts proches auxquels il est régulièrement associé afin d'en dégager certaines nuances, nous tenterons alors de circonscrire une conceptualisation de la posture comme attribut du professionnalisme

(Starck, 2016), pour enfin aboutir à une définition concernant plus précisément le domaine de l'enseignement.

1.1. Étymologie et définitions « communes »

D'un point de vue étymologique, le mot « posture » vient du latin *positura*, dérivé de *positum*, qui est une forme nominale du verbe *ponere*, signifiant placer, poser. Il se traduit « position, disposition, arrangement » (Gaffiot, 1934).

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) en ligne, le terme *posture* renvoie, dans son sens premier, à une « attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel, ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance » (CNRTL, 2012f). Il s'agit donc d'une réalité du corps qui prend sa place en situation, dans un contexte, par rapport à d'autres personnes.

L'acception figurée du terme renvoie à une « attitude morale » ou encore à une « situation morale, politique, sociale, économique de quelqu'un » (CNRTL, 2012f). Dans ces deux définitions, la position du corps n'est plus évoquée, même si nous pouvons supposer qu'il soit ardu de prendre connaissance de la posture morale de quelqu'un si elle n'est pas incarnée par l'une ou l'autre dimension physique de cette personne.

Viala (1993) définit la posture comme « une façon d'occuper une position et d'ajuster son attitude à cette position ». Selon lui, la posture, qui est « l'expression d'un code social », constitue un message et implique un destinataire ; elle suppose d'être en adéquation avec la situation. Il semble donc logique, si la posture affichée par une personne est appropriée à un contexte mais ne correspond pas de façon authentique à la personne qui l'incarne, que cette posture devienne alors une « imposture », comme l'autorise le sens péjoratif du terme (Viala, 1993).

Quoi qu'il en soit, la posture engage l'image qu'une personne donne d'elle-même (Viala, 1993) et tandis que le belgicisme *posture* est synonyme de *statuette* (CNRTL, 2012f), ce qui en renvoie une image figée voire immobile, les définitions proposées ci-avant impliquent quant à elles l'idée de la variation de la posture en fonction du contexte dans lequel elle prend place, dans un ajustement entre ses dimensions physiques et mentales.

1.2. Posture et concepts proches

Attitude, conduite, habitus, profil, style... Ces différentes notions, régulièrement utilisées en tant que synonymes, compléments ou substituts à la notion de posture, en ont un sens assez proche et coexistent avec elle dans de nombreux écrits (Deschryver & Lameul, 2016 ; Starck, 2016). Cela confirme le constat du caractère peu défini de son usage et nous engage à en approfondir l'étude. Sans vouloir viser l'exhaustivité, ni nous étendre trop longuement sur des définitions, nous nous appliquerons à distinguer ce qui constitue la spécificité de chacune de ces notions, et donc de la posture.

La présence conjointe des termes *posture* et *attitude* dans de nombreuses citations confirme, selon Lameul (2016), l'intuition que, malgré leurs similitudes, il existe des nuances de sens entre ces concepts. En effet, l'attitude, en correspondant aux réactions d'un individu, comporte une facette affective que n'inclut pas la posture de façon explicite. Au-delà des rapprochements en termes de dispositions mentales et de représentations, l'attitude se distingue donc de la posture par un fort ancrage émotif et corporel, en étant un état à la fois « mental et neural » (Allport, 1954, cité par Lameul, 2016, p. 3).

L'*habitus*, défini par Bourdieu (1972) comme « systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (cité par Riutort, 2019, p. 248) rencontre la posture en ce qu'elle est une structure intériorisée qui fonctionne comme un schème pour agir. Cette définition de l'*habitus* englobe toutefois des aspects beaucoup plus transversaux que le concept de posture dont Lameul (2016) estime qu'elle serait « au service de l'*habitus* » (p. 3).

Le terme *conduite* est défini comme une « manière d'agir selon les règles de la morale ou de la discipline qui régit un groupe » (CNRTL, 2012c). Si cette définition rejoint celle de la posture de Viala (1993) qui affirme qu'elle exprime un code social en adéquation avec une situation, elle se limite toutefois à l'aspect comportemental et ne semble pas impliquer d'aspect d'intégration et d'adaptation, se montrant plutôt dans de la (simple) reproduction d'un comportement.

Nous avons choisi de ne pas approfondir les termes *profil* et *style* dans ce travail car la quantité et la diversité de définitions à leur sujet nous permettent de penser que ces termes sont trop génériques pour nous aider à préciser notre compréhension du concept de posture.

1.3. Conceptualisation de la posture professionnelle

Afin d'approcher du sujet de recherche qui nous préoccupe, nous allons tenter de conceptualiser la posture au sens professionnel du terme. Par la suite, nous affinerons encore le concept pour appréhender ce qu'il a de spécifique dans son versant lié à l'enseignement.

Dans le dictionnaire des concepts de la professionnalisation, Mulin (2014) désigne la posture professionnelle comme « la situation dans laquelle agit un professionnel, tout autant que le système d'attitudes qu'il adopte dans cet exercice » (cité par Lameul, 2016, p. 2). Si l'importance du contexte y est à nouveau soulevée, cette définition ajoute l'idée de « système d'attitudes », les termes *attitude* et *position* étant employés au singulier dans les définitions précédentes. Il s'agirait alors, dans l'acception professionnelle du concept, de coordonner différentes attitudes au sein d'un système.

Le principe d'interaction entre plusieurs éléments se retrouve également chez Starck (2016), pour qui la posture professionnelle, en impliquant « un engagement spécifique du corps », serait le « lieu d'une rencontre intime entre des sujets animés par le souci de bien faire leur travail, des attentes spécifiées par un ensemble de normes professionnelles et sociales antécédentes et des contraintes portées par la situation » (p. 2). Si les auteurs mettent tous deux en exergue la situation dans laquelle la posture est adoptée, contrairement à Mulin (2014) pour qui le système d'attitudes semble propre à la personne, Starck (2016) fait interagir des éléments internes à la personne (le souci de bien faire) mais aussi externes (les normes professionnelles et sociales).

Lameul (2016) rejoint Starck lorsqu'elle affirme que la posture est « empreinte de toute la dimension interne et intime du sujet » et « assure ce passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste professionnel » (p. 2). La posture se situe alors à l'interface de ce rapport interne-externe, en incarnant l'expression. Nous reviendrons plus tard sur la notion de geste professionnel.

Si la posture résulte de l'articulation d'éléments liés à soi, aux autres et aux situations, ses modalités d'expression sont influencées par chacun de ces éléments, socialement situés et traversés par des normes. Pour Starck (2016), d'un point de vue professionnel, « exprimer une posture, c'est indistinctement engager une institution, être engagé dans une institution, modifier l'expérience du corps singulier dans/par celle du corps social vis-à-vis duquel on marque son affiliation » (p. 4), cette intrication entre ses éléments constitutifs représente donc inévitablement « un lieu de tension

irréductible entre agir singulier et agir institutionnalisé » (p. 4). D'où la question de ce mémoire qui cherche à appréhender la manière dont des professionnels composent avec ces éléments et les combinent, les articulent de façon à trouver un équilibre entre ces différentes tensions afin d'incarner une posture qui serait, à leurs yeux, cohérente (ou pas).

Alors que nous pensons investiguer la cohérence de la posture, centrée sur le professionnel par rapport à lui-même en tant que personne, Starck (2016) et Viala (1993) en postulent l'adéquation, ce qui correspond à la « qualité de ce qui est exactement adapté, approprié au but visé » (CNRTL, 2012a), qui nous paraît davantage impliquer le professionnel vis-à-vis de l'institution qu'il représente. Starck (2016) associe étroitement l'adéquation de la posture avec la compétence : il avance que la posture professionnelle constituerait « un indicateur essentiel » ou « l'un des ingrédients fondamentaux » (p. 2) de la compétence professionnelle, en ce qu'elle serait adoptée de façon adéquate ou non par rapport au contexte de l'activité professionnelle. Il estime qu'« adopter une posture "professionnelle" dans l'exercice de ses activités serait finalement faire preuve de professionnalisme, toile de fond d'un agir compétent » (Starck, 2016, p. 2). Nous sommes alors en droit de nous demander si une posture professionnelle adéquate est toujours cohérente aux yeux de la personne qui l'incarne et inversement, tout en imaginant qu'il soit possible qu'une posture adéquate ne soit pas perçue comme cohérente par le professionnel, ce qui serait peut-être vu alors comme une imposture, ou encore qu'une posture cohérente pour le travailleur soit inadéquate aux yeux de l'institution, voire du travailleur lui-même. Qu'adviendrait-il dans ces situations que nous pouvons supposer traversées de tensions diverses ?

Ces réflexions étant aptes à s'appliquer à divers milieux professionnels, la section suivante axera la conceptualisation de la posture plus précisément sur le domaine de l'enseignement.

1.4. La posture professionnelle des enseignants

Deschryver & Lameul (2016) situent la posture professionnelle de l'enseignant « à l'articulation des conceptions de l'enseignement et des manières de se voir et de se positionner en tant qu'acteur » (p. 2). Cette définition n'exprime plus la notion de situation ou de contexte de façon explicite, nous pouvons supposer que les auteures sous-entendent que, la définition s'appliquant au domaine de l'enseignement, le contexte est donc implicitement celui de ce domaine.

L'explication qui retient notre attention est celle de Lameul (2008) qui définit la posture professionnelle enseignante comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental.

Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (p. 89). Cette définition prend en compte trois facettes propres à la personne, interdépendantes, qui s'articulent pour constituer la posture professionnelle d'un enseignant : ses croyances, ses intentions et ses actions. Dans d'autres écrits, Lameul (2016) ajoute parfois à cette définition une facette supplémentaire, qui est le concept de *valeurs*.

Ladsous (2007), formulant une définition de la posture professionnelle des travailleurs sociaux à partir des synonymes du terme, *attitude* et *position*, suggère que « ces mots traduisent non seulement nos intentions, mais aussi la manière dont notre personnalité tout entière va prolonger ces intentions de telle sorte qu'elles puissent être saisies par celui, celle, ou ceux auxquels nous nous adressons » (p. 74). Sa définition, comme celle de Lameul, met en avant les intentions et y ajoute la dimension de recherche de l'autre, d'un état d'empathie envers lui. Cet aspect nous semblait intéressant à interroger et à mettre en perspective avec la posture professionnelle des enseignants, car bien que ces derniers ne soient pas des travailleurs sociaux, il n'empêche que leur métier inclue un aspect relationnel très prégnant.

Pour compléter sa définition, Lameul (2008) précise encore que la posture professionnelle « s'ancre essentiellement dans les facteurs personnels, mais résulte de leur interaction réciproque avec les facteurs comportementaux et environnementaux » (p. 90), ce qui implique qu'elle se construit et se modifie au fur et à mesure de l'histoire personnelle de l'enseignant et de ses expériences. Elle est donc susceptible d'évoluer en permanence, dans un processus dynamique d'ajustements et de régulation. Deschryver et Lameul (2016) affirment d'ailleurs que la posture professionnelle des enseignants est particulièrement intéressante à analyser dans un contexte de changement et d'innovation pédagogique, de par le fait qu'elle est constituée des éléments qui sont susceptibles de changer et de remettre en question toute sa structure. L'approcher de manière qualitative permettrait alors de mieux comprendre ce qu'impliquent ces changements, la façon dont les acteurs s'y adaptent et l'influence qu'ils peuvent avoir sur l'évolution de leur posture professionnelle. Ces postulats s'appuient sur des recherches menées dans l'enseignement supérieur, mais nous estimons qu'il serait intéressant d'investiguer davantage afin de vérifier s'ils s'appliquent également à l'enseignement fondamental et secondaire. Effectivement, ces derniers se trouvent actuellement au cœur d'une réforme systémique, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, ce qui représente un contexte qui semble approprié pour mener de telles recherches.

1.4.1. Les facettes constitutives de la posture professionnelle enseignante

Cette première partie de revue de littérature rassemble de nombreuses facettes constitutives de la posture professionnelle des enseignants, parmi lesquelles nous avons sélectionné celles qui nous paraissaient les plus pertinentes à approfondir, et pour lesquelles nous proposons alors une ébauche de définition, nous permettant de poser un cadre de référence commun et donc de nous assurer une meilleure compréhension des termes fréquemment employés. Il s'agit, d'une part, des croyances des enseignants, que nous traduirons en représentations qu'ils ont quant à l'efficacité de l'enseignement au travers des grands courants pédagogiques ; d'autre part, des intentions et valeurs, qui représentent ce qu'ils désirent transmettre, inculquer à leurs élèves ; et enfin des actions ou pratiques pédagogiques, des gestes professionnels qu'ils choisissent de mettre en œuvre concrètement au sein de leur classe et, plus largement, dans l'exercice de leur fonction.

Ces trois facettes seront investiguées en fonction de deux focales que sont la cohérence et l'adéquation, et leur développement sera l'objet de cette seconde partie de revue de littérature.

Afin d'approcher la cohérence de la posture, la simple juxtaposition de ces facettes n'étant évidemment pas envisageable, nous nous attacherons à investiguer la façon dont les enseignants interrogés déclarent leur donner du sens, quel regard ils posent sur chacune d'elles, de quelle manière ils se les approprient pour les mettre en relation, les associer, les coordonner, les combiner, les articuler, en équilibrer les tensions afin de les incarner dans un tout, ressenti comme cohérent, ou non.

Du point de vue de l'adéquation de la posture, il sera utile de synthétiser ce que dit la littérature scientifique au sujet des différents courants pédagogiques et des pratiques d'enseignement dits efficaces, mais aussi de recenser ce que préconise l'institution scolaire, c'est-à-dire les missions prioritaires de l'enseignement telles que formulées dans les prescrits légaux.

2. De la cohérence de la posture

La cohérence se définit comme une « harmonie, un rapport logique, une absence de contradiction dans l'enchaînement des parties d'un tout » (CNRTL, 2012b). Le développement de ce travail cherchera à mettre en lumière la manière dont les enseignants qui y participent parviennent à mettre en cohérence les différentes facettes qui composent leur posture, leur façon de gérer les tensions inhérentes au processus. Cela implique d'être en résonance avec l'identité professionnelle

qui est la leur et qu'ils se sont construite également lors d'un processus évolutif, comme nous allons le voir.

2.1. L'identité professionnelle des enseignants

Gohier et al. (2001) proposent la définition suivante de l'identité professionnelle de l'enseignant :

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale. (p. 13)

Cette définition de l'identité professionnelle fait écho en de nombreux points à celle de la posture professionnelle ; nous y retrouvons les facettes de la posture telles que les croyances et les valeurs, ainsi que l'interaction entre les dimensions internes et externes, les facteurs personnels et contextuels, le rapport à l'institution. La différence majeure réside dans le mode d'expression de ces deux concepts : alors que la posture est définie comme « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental » (Lameul, 2008, p. 89), l'identité est définie comme « la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant » (Gohier et al., 2001, p. 13). Nous sommes donc tentée d'en déduire que l'identité professionnelle, telle que définie, correspond à l'état mental qui se manifeste au travers de la posture professionnelle.

Si cette hypothèse s'avère exacte, nous postulons que la posture professionnelle ne pourrait pas être incarnée de façon cohérence si elle n'est pas elle-même en cohérence avec l'identité professionnelle. Cette cohérence est d'ailleurs identifiée comme une caractéristique de l'identité par Tap (1996, cité par Gohier et al., 2001), à laquelle Gohier et al. (2001) préfèrent le terme

congruence, « avec soi à un moment précis de son histoire personnelle, plutôt que celui de cohérence relié au sentiment d'être le même » (p. 8). Sensible à cet argument qui renvoie au caractère évolutif de la posture, nous nous sommes d'ailleurs longuement questionnée sur l'emploi du terme *congruence* plutôt que *cohérence* dans notre question de recherche. Pourtant, Gohier et al. (2001) définissent également la congruence comme « comprise comme cohérence ou concordance, chez un individu, entre le dire, le faire et le penser » (p. 15), ce qui renvoie ces deux termes au statut de synonymes.

Plutôt que de trancher entre les deux, nous préférons utiliser le terme *cohérence* pour juger du regard posé sur la posture et le terme *congruence* pour qualifier le sentiment ressenti en incarnant cette posture. Posture qui serait jugée cohérente et procurerait un sentiment d'agir en congruence avec soi-même.

3. De l'adéquation de la posture

Revenons à présent sur le caractère adéquat de cette posture professionnelle. Sans avoir la prétention de juger de la pertinence des croyances de chaque enseignant interrogé, nous pensons qu'il peut être intéressant de faire le point sur les apports de la littérature scientifique au sujet de l'efficacité de certains courants pédagogiques par rapport à d'autres, afin de nous faire une idée quant à leur adéquation avec les buts visés par l'institution. L'idée sous-jacente étant d'investiguer la triangulation entre les pratiques des enseignants, les constats de la recherche et les demandes de l'institution.

Nous commencerons donc cette section, en rappelant les objectifs prioritaires visés par l'enseignement obligatoire en FW-B. Ensuite, nous ferons le point sur la manière adéquate d'atteindre ces buts, en synthétisant ce que la littérature scientifique nous dit au sujet de l'efficacité de l'enseignement et des pratiques jugées efficaces.

3.1. Les missions prioritaires de l'enseignement

Les principaux objectifs visés par l'enseignement fondamental et secondaire en FW-B sont au nombre de quatre et sont mentionnés sous l'appellation *missions prioritaires* dans les textes légaux. Ces missions prioritaires apparaissent pour la première fois à l'article 6 du Décret Missions (1997) et sont formulées 22 ans plus tard, de manière pratiquement identique, dans le Code de

l'enseignement (2019) avec quelques ajouts par rapport à la première version : les savoir-faire, la maîtrise de la langue française, le respect de l'environnement :

Article 1.4.1-1. - La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Ces missions se basent sur un parti pris humaniste, postulant l'éducabilité de tous les élèves. Elles ne visent pas uniquement l'acquisition de savoirs passifs mais aussi le développement de savoir-faire et compétences utiles à l'insertion du citoyen dans une société démocratique. Elles visent également l'équité et s'appliquent de façon appuyée à l'entièreté des élèves.

3.2. Qu'est-ce qu'un enseignement adéquat ?

Selon le cadre légal en vigueur en FW-B, un enseignement adéquat doit permettre d'atteindre les quatre missions prioritaires citées ci-dessus. Alors que la littérature aborde principalement l'enseignement par l'axe de l'efficacité, nous tenterons d'établir des liens entre un enseignement jugé efficace d'après la littérature et un enseignement efficace pour atteindre les missions prioritaires en FW-B.

Tout d'abord, la définition de l'enseignement efficace reprise ici est inspirée de Bloom :

Un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints : une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats ; une réduction de la variance de l'ensemble des résultats ; une

diminution de la corrélation entre l'origine sociale de chaque élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et ses résultats (Demeuse et al., 2005, pp. 393-394).

Selon cette définition, outre la performance, les pratiques d'enseignement considérées comme efficaces visent également l'équité puisqu'elles permettent à tous les élèves de progresser en prenant en compte la diminution de la dispersion des résultats entre eux mais également la variable discriminatoire qu'est leur origine sociale. Cette première définition semble en accord avec les missions prioritaires de l'enseignement, explicitement concernant le point 4° et la première partie du point 2°, beaucoup plus implicitement pour le point 1°, à condition d'estimer qu'un élève qui réussit va forcément s'épanouir et avoir confiance en lui. Par contre, les éléments avancés ne nous permettent pas de nous prononcer pour le point 3° et la deuxième partie du point 2.

Les sections suivantes visent à présenter brièvement les recherches réalisées au sujet des pratiques d'enseignement efficaces, selon différentes approches.

3.2.1. L'approche « processus-produits »

Ce courant de recherche originaire des pays anglo-saxons vise à « identifier les principes organisateurs de l'activité déployée par l'enseignant (processus) pour les mettre en lien avec les apprentissages des élèves (produits) » (Lima, 2017, p. 2). Dans cette recherche de relations entre l'enseignement et la réussite des élèves, Rosenshine (1986) distingue trois périodes au cours desquelles les nombreuses études aboutissent, en 1986, à une synthèse mettant en évidence la pertinence des approches structurées, explicites et dirigées par l'enseignant.

Les pratiques relevées chez les enseignants efficaces sont alors recensées afin de formuler les principes de l'enseignement direct (*direct instruction*) ou enseignement explicite, qui « fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe, se déroulant généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome » (Rosenshine & Stevens, 1986). À partir de ces constats, de nombreuses recherches expérimentales ou quasi-expérimentales sont menées afin de comparer les résultats des élèves de deux groupes d'enseignants, ceux qui sont entraînés à l'utilisation des pratiques efficaces et ceux qui ne le sont pas. Ces recherches, étendues sur plusieurs années, sont passées en revue, notamment dans trois méga-analyses qui viennent corroborer les constats au sujet de l'efficacité de l'enseignement direct (Bissonnette et al., 2005 ; Bissonnette et al., 2010 ; Hattie, 2009).

Il existe donc actuellement une grande convergence dans les résultats obtenus par les différentes recherches menées au sujet de l'efficacité de l'enseignement : l'enseignement explicite semble particulièrement efficace, surtout pour aider les élèves en difficulté et réduire les écarts liés à l'origine sociale et culturelle des élèves (Bissonnette et al., 2005 ; Bissonnette et al., 2010 ; Bianco, 2015). Or, cette convergence des résultats du courant « processus-produits » interpelle tout de même certains auteurs qui soutiennent que les recherches en éducation mènent généralement à des conclusions amenant de la complexité, des nuances et des détails, et non un résultat stable et unique (Carette, 2008 ; Terhart, 2011).

3.2.2. L'apport de la psychologie cognitive

Bianco (2015) affirme que les éléments structurants de l'enseignement explicite « entrent en résonance avec les découvertes de la psychologie cognitive qui ont apporté au cours des 50 dernières années, nombre de connaissances relatives aux mécanismes de l'apprentissage » (p. 9). Ces connaissances concernent, entre autres, les capacités de traitement de l'information en mémoire de travail, l'acquisition et l'automatisation des procédures mentales complexes, le fonctionnement de la mémorisation, de la concentration et de la régulation (Bianco, 2015).

3.2.3. L'approche constructiviste

Les résultats des recherches sur l'efficacité de l'enseignement aboutissent régulièrement à une opposition entre les principes de l'enseignement explicite, centrés sur l'enseignant et ses pratiques vues comme transmissives et directives, et les conceptions constructivistes de l'enseignement, centrées sur l'élève et son apprentissage par l'activité et la découverte (Bianco, 2015). Certains auteurs s'interrogent d'ailleurs sur la contradiction entre, d'une part ce consensus sur l'efficacité de l'enseignement explicite, et d'autre part les approches pédagogiques prônées dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants (Bissonnette et al., 2010 ; Carette, 2008). En effet, ces approches sont principalement associées au paradigme constructiviste qui, d'après les résultats obtenus par les méta-analyses, donne des effets plutôt négatifs, principalement sur les élèves en difficulté d'apprentissage ou à risque d'échec. « Les approches centrées sur l'élève, comme l'apprentissage à l'aide de tâches complexes, contextualisées et signifiantes, sont au mieux fortement contestées, au pire carrément invalidées » (Bissonnette et al., 2005, p. 126).

Bianco (2015) soutient que cette opposition entre les deux courants pédagogiques est paradoxale car, bien qu'ils sous-tendent des principes relativement différents, ils présentent également de

nombreuses convergences dans leur conception des mécanismes de l'apprentissage et de la construction des connaissances. L'auteure précise que les résultats de nombreux travaux prônent d'ailleurs une complémentarité entre les approches, en indiquant plutôt « un état d'esprit pour enseigner, lié à la prise en considération des besoins spécifiques des élèves, novices ou non, et à la volonté de les faire progresser tous » (Bianco, 2015, p. 33).

Cette complémentarité entre les approches, permettant à l'enseignant de moduler les stratégies pédagogiques auxquelles il recourt, pourrait répondre aux craintes de Terhart (2011) selon qui la propagation d'une forme d'enseignement très directive, caractérisée par l'évaluation constante des performances, brimerait la créativité des enseignants ainsi que l'implémentation de nouvelles méthodes d'enseignement.

3.2.4. L'approche par compétence

D'après Carette (2008), la distorsion entre l'approche inspirée du constructivisme qui est diffusée dans le cadre de la formation des enseignants et les conclusions des recherches « processus-produits » qui sont à l'avantage de l'enseignement explicite, est probablement due aux outils d'évaluation à partir desquels sont effectuées ces recherches.

Un dispositif expérimental mené par l'auteur montre en effet que « les caractéristiques des enseignants efficaces déterminées à partir d'épreuves d'évaluation de compétences étaient sensiblement différentes de celles déterminées à partir d'épreuves plus « classiques » inspirées par les principes de la pédagogie par objectifs » (Carette, 2008, p. 90), ces caractéristiques se rapprochant des conceptions associées au paradigme constructiviste.

Bianco (2015), quant à elle, résume les apports de ces différentes approches de la façon suivante :

En définitive, l'ensemble des recherches visant à attester de l'efficacité des dispositifs pédagogiques convergent vers le même constat, quel que soit le domaine d'enseignement considéré : les dispositifs efficaces visent la prise de conscience progressive des mécanismes impliqués dans les apprentissages et leur intégration à l'activité cognitive des élèves. Ils cherchent à développer la connaissance explicite (ou métacognitive) des stratégies (ou des raisonnements) qui permettent à l'élève de savoir comment résoudre un problème et

surmonter une difficulté. Ils favorisent le développement d'une attitude active afin que les élèves deviennent progressivement capables d'autorégulation (p. 29).

Ces dispositifs efficaces seront par la suite relevés et mis en perspective avec les missions prioritaires de l'enseignement afin de juger de leur adéquation à les atteindre.

3.3. L'effet-enseignant

Après cet aperçu de ce qu'est un enseignement efficace d'après la recherche, nous avons pu constater que de nombreux facteurs pouvaient y contribuer. D'après Townsend (2007, cité par Galand & Janosz, 2020), ces facteurs relèvent aussi bien « des politiques publiques, de la gouvernance des organisations, des liens entre l'école, les familles et la collectivité, que du climat scolaire ou du leadership pédagogique des directions d'établissement » (p. 7). Toutefois, les facteurs qui semblent avoir le plus d'influence sur la réussite des élèves, et particulièrement ceux qui viennent de milieux sociaux défavorisés, seraient liés à l'enseignant lui-même. En effet, les recherches convergent pour indiquer que les progrès des élèves sont davantage liés à la classe qu'ils fréquentent et à l'enseignant avec lequel ils sont en interaction qu'à l'établissement où ils sont inscrits (Bressoux, 2012 ; Galand & Dellisse, 2020).

3.3.1. Effet-école, effet-classe, effet-enseignant

Bressoux (2012) rapporte que « l'effet-école explique rarement plus de 5% de la variance des acquisitions des élèves » (p. 209), tandis que de 7% à 21% de cette variance peut être attribuée à l'effet-classe (Nye et al., 2004). Ce qui rend donc l'effet-classe supérieur à l'effet-école. Les différences de variance au sein de l'effet-classe étant plus marquées pour les élèves en difficulté ou provenant de milieux défavorisés, et pour les disciplines scientifiques plus que pour l'apprentissage de la langue.

Il apparaît toutefois nécessaire de différencier l'effet-école, l'effet-classe et l'effet-enseignant (ou effet-maitre). En effet, si l'effet-école peut clairement être distingué et mesuré, l'effet-classe est souvent assimilé à l'effet-enseignant. La distinction entre les deux, si elle est possible dans l'enseignement secondaire de par la prise en charge de plusieurs classes par un même enseignant, l'est beaucoup moins dans le fondamental. Toutefois, Bressoux (2012) affirme que les recherches dans l'enseignement secondaire ainsi que de nombreuses recherches expérimentales dans le fondamental ont pu attester d'un effet-enseignant indépendant de l'effet-classe.

Ensuite, selon Bressoux (2012) l'effet-classe est influencé par les caractéristiques morphologiques de la classe et la composition de son public, qui sont des facteurs hors du contrôle de l'enseignant. Ces facteurs n'expliquant toutefois qu'une partie de la variance des progrès des élèves, la prévalence de l'effet-enseignant sur l'effet-classe s'en verrait donc confirmée, principalement par le biais des pratiques mises en place par l'enseignant. Et pour encore renforcer le poids de cet effet-enseignant, Hattie (2009, cité par Galand & Dellisse, 2020), « va jusqu'à affirmer que la plus grande source d'inégalité entre élèves est les enseignants par lesquels ils sont formés » (p. 58).

De nombreux auteurs convergent pour affirmer que la qualité des pratiques d'enseignement serait le déterminant qui a le plus d'influence sur la réussite des élèves (Bianco, 2015 ; Bissonnette et al., 2005 ; Bissonnette et al., 2010 ; Bressoux, 2012 ; Galand & Janosz, 2020 ; Hattie, 2009 ; Konstantopoulos & Chung, 2011 ; Nye et al., 2004).

3.3.2. L'effet Pygmalion

Mais au-delà de l'implémentation de dispositifs pédagogiques et de la qualité de pratiques d'enseignement, il y a le regard que l'enseignant porte sur les élèves. Celui-ci exerce aussi une influence sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers (Bressoux, 2012 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). De nombreuses recherches ont établi l'existence d'un effet dû aux attentes de l'enseignant, dénommé « effet Pygmalion » par Rosenthal et Jacobson en 1971. Ce concept, emprunté à la psychologie sociale, est associé au phénomène de « prophétie autoréalisatrice », défini par Merton en 1948 comme « une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fausse » (cité par Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 90). Cela signifie que, sur base de croyances, l'enseignant va générer des attentes envers ses élèves. Ces attentes vont influencer le regard, les attitudes et les comportements qu'il va poser sur chacun de ses élèves, qui eux-mêmes adopteront un regard, des attitudes et des comportements qui auront tendance à se conformer à la prophétie et à l'autoréaliser. L'enseignant verra donc ses attentes confirmées et continuera à poser ce même regard sur chaque élève, dans un cercle vertueux ou vicieux.

Or, la construction de ce regard ne se fait pas uniquement sur base des performances scolaires des élèves mais également en fonction de certaines caractéristiques du contexte, comme par exemple le niveau de la classe, ou en fonction de certaines caractéristiques des élèves, comme le milieu socioéconomique, le sexe, l'attractivité physique (Bressoux, 2012 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ces

éléments influencent, dans un sens comme dans l'autre, la façon dont l'enseignant perçoit ses élèves et dont il se comporte avec eux.

Même si les effets des attentes des enseignants restent relativement modestes sur la réussite des élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2003), certains facteurs contribuent à les amplifier, comme par exemple instaurer un contexte de classe compétitif et ségrégant (Bressoux, 2012). D'un autre côté, le fait pour l'enseignant d'avoir des attentes élevées pour ses élèves est un facteur qui permet de maximiser leur réussite (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

L'enseignant lui-même est donc un facteur très influent de la réussite de ses élèves, au travers des pratiques qu'il implémente mais aussi du regard qu'il pose et des attentes qu'il fonde sur eux, celles-ci étant transmises par le biais de ses attitudes et comportements lorsqu'il enseigne, de sa façon d'agir, et donc de la posture qu'il choisit d'incarner, consciemment ou non.

3.4. Vers une posture adéquate : quelles caractéristiques ?

Cette section vise à recenser et croiser les croyances, les intentions et les actions des enseignants jugés efficaces, sur base de différentes approches, de différents auteurs et de différents types de recherches.

Afin de clarifier ces trois termes, précisons le sens dans lequel ils sont employés. Le « déjà-là » d'une croyance et l'« àvenir » porté par l'intention (Lameul, 2008, p. 91), sont tous deux des processus mentaux, abstraits par définition, et divergent par la temporalité dans laquelle ils interviennent par rapport à l'action. L'action est ce que l'enseignant fait concrètement, selon ses croyances, afin de réaliser une intention. Ces précisions montrent l'intrication qui existe entre ces trois facettes. En effet, en fonction des auteurs, il n'est pas toujours simple de les différencier, certains présentant leurs résultats en les séparant clairement, d'autres regroupant les trois sous le terme de « caractéristiques ». Or, si nous prenons par exemple la caractéristique « traiter les élèves équitablement » (Walker, 2008, p. 64), cela peut relever aussi bien d'une croyance (Je crois qu'il faut traiter les élèves équitablement), d'une action (J'agis équitablement dans le traitement de mes élèves) ou d'une intention (J'ai l'intention, la volonté de traiter mes élèves équitablement).

Dans un premier temps, nous présenterons donc les « caractéristiques » des enseignants efficaces d'une façon globale, sans en différencier les croyances, intentions et actions. Une analyse plus fine viendra par la suite. Ces constats proviennent de travaux menés en Fédération Wallonie-Bruxelles (Carette, 2008), en France (Bianco, 2015 ; Bressoux, 2012), en Hongrie (Orgoványi-Gajdos & Kovács,

2020), en Australie (Chandra Handa, 2020), aux États-Unis (Popp et al., 2011 ; Walker, 2008), d'une étude cross-culturelle menée aux États-Unis et en Chine (Grant et al., 2013) ou encore de synthèses de recherches (Hattie, 2009 ; Muijs et al., 2014 ; Rosenshine, 1986 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ils montrent donc un panel de caractéristiques provenant d'horizons assez différents et s'étendant sur une période allant de 1986 à 2020. Or, de nombreux points de convergence seront relevés.

La comparaison des résultats des recherches de ces auteurs a mis en évidence que les enseignants efficaces ont des **attentes élevées** pour tous leurs élèves (Chandra Handa, 2020 ; Popp et al., 2011 ; Trouilloud & Sarrazin, 2003 ; Walker, 2008) et défendent le **principe d'éducabilité** (Carette, 2008) en étant convaincus que chaque élève peut apprendre, que l'école est capable de les aider à progresser (Carette, 2008 ; Popp et al., 2011) et qu'eux-mêmes, enseignants, ont les compétences requises pour relever ce défi (Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020 ; Popp et al., 2011).

Plusieurs auteurs voient ces enseignants comme des **passionnés** de leur métier (Chandra Handa, 2020 ; Hattie, 2009 ; Popp et al., 2011) qui entretiennent un **regard optimiste** et des **relations positives** envers leurs élèves (Carette, 2008 ; Popp et al., 2011 ; Walker, 2008), en se montrant respectueux, accessibles et attentionnés mais aussi en ayant le sens de l'humour (Chandra Handa, 2020 ; Walker, 2008), en étant créatifs, indulgents et en traitant équitablement leurs élèves (Walker, 2008). Ils se soucient du **suivi** de leurs élèves hors de la classe (Chandra Handa, 2020 ; Popp et al., 2011), ils tiennent compte de leurs **besoins** et tentent de les rencontrer (Chandra Handa, 2020 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020 ; Popp et al., 2011). Ils considèrent **l'évaluation continue** des élèves comme faisant partie intégrante du processus d'enseignement (Popp et al., 2011).

Ces enseignants parviennent à créer un **climat de classe positif**, propice aux apprentissages (Bressoux, 2012 ; Carette, 2008 ; Chandra Handa, 2020 ; Grant et al., 2013 ; Hattie, 2009 ; Popp et al., 2011) au sein duquel **l'erreur** est accueillie comme une occasion d'apprendre (Hattie, 2009 ; Popp et al., 2011 ; Walker, 2008). Ils **communiquent** efficacement avec leurs élèves (Carette, 2008 ; Chandra Handa, 2020) et **coopèrent** avec leurs collègues (Carette, 2008 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020). Ils se remettent régulièrement en question, sont **réflexifs** quant à leurs pratiques via **l'observation** et **l'écoute** de leurs élèves (Carette, 2008 ; Popp et al., 2011).

Ils veillent à **établir des liens** entre les apprentissages, afin d'y **construire du sens** et de la **cohérence** (Carette, 2008 ; Hattie, 2009 ; Popp et al., 2011). Ils proposent une grande **variété d'activités** pédagogiques (Chandra Handa, 2020 ; Grant et al., 2013 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020 ; Popp

et al., 2011) couvrant différents **niveaux cognitifs** (Grant et al., 2013). Ils parviennent à impliquer leurs élèves dans les apprentissages et obtiennent d'eux une **participation active** et un niveau d'**engagement élevé** (Bianco, 2015 ; Carette, 2008 ; Grant et al., 2013 ; Popp et al., 2011). Ils favorisent également une **attitude réflexive** chez leurs élèves (Bianco, 2015 ; Hattie, 2009 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020) et les incitent à **confronter** leurs conceptions à celles des autres élèves (Bianco, 2015 ; Carette, 2008). Ils sont **bien préparés** sur le plan méthodologique (Chandra Handa, 2020 ; Popp et al., 2011 ; Walker, 2008) et sont efficaces dans leur **planification** (Bianco, 2015 ; Grant et al., 2013 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020).

Lorsqu'ils abordent un nouvel apprentissage, les enseignants efficaces **décomposent la tâche** pour en réduire la complexité (Bianco, 2015 ; Bressoux, 2012 ; Rosenshine, 1986). Ils **explicitent** clairement les objectifs et les critères de réussite ainsi que les consignes et les explications (Rosenshine, 1986 ; Hattie, 2009) et rappellent les prérequis (Rosenshine, 1986). Ils proposent ensuite une **pratique guidée**, un **étayage** à leurs élèves (Bianco, 2015 ; Bressoux, 2012 ; Rosenshine, 1986), qu'ils diminueront progressivement au profit de leur **autonomie** (Bianco, 2015 ; Bressoux, 2012). Ils **enseignent explicitement** les **stratégies cognitives** à mettre en œuvre (Bianco, 2015 ; Bressoux, 2012), ainsi que l'**autorégulation** (Bressoux, 2012 ; Muijs et al., 2014) et la **métacognition** (Muijs et al., 2014) et organisent un nombre élevé d'exercices et des révisions régulières, afin de favoriser l'**automatisation** des procédures (Bianco, 2015 ; Carette, 2008 ; Rosenshine, 1986).

Ils utilisent le **questionnement**, sur toute la gamme des niveaux cognitifs (Popp et al., 2011), pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves, et obtiennent des réponses de tous (Popp et al., 2011 ; Rosenshine, 1986). Ils fournissent des **feedbacks** réguliers et productifs à chaque élève (Bianco, 2015 ; Chandra Handa, 2020 ; Hattie, 2009 ; Rosenshine, 1986) afin de s'assurer qu'ils progressent et s'approprient les savoirs. En effet, selon Hattie (2009), « ce ne sont pas les connaissances ou les idées, mais la construction par l'apprenant de ces connaissances et de ces idées qui est cruciale¹ » (p. 239).

Le recensement de toutes ces caractéristiques des enseignants jugés efficaces nous permet de nous prononcer plus clairement quant à leur adéquation avec les missions prioritaires de l'enseignement en FW-B. Effectivement, sans vouloir être exhaustive, nous avons relevé des caractéristiques permettant de rencontrer chacune de ces missions : le principe d'éducabilité, le regard optimiste et

¹ Traduit de l'anglais : « *It is not the knowledge or ideas, but the learner's construction of this knowledge and these ideas that is critical* » (Hattie, 2009).

les relations positives pour le point 1°, l'établissement de liens, la construction de sens et l'autorégulation pour le point 2°, le climat de classe positif, la communication efficace et la participation active pour le point 3°, les attentes élevées, le suivi des élèves et les feedbacks pour le point 4°. Si ces caractéristiques permettent parfois d'atteindre plusieurs missions à la fois, elles ne peuvent toutefois pas garantir de les atteindre avec certitude. Il n'empêche qu'elles ne nous semblent pas en inadéquation avec les missions prioritaires. Nous postulons donc qu'un enseignement efficace selon la littérature est bien un enseignement adéquat pour atteindre ces quatre missions.

Il nous paraît important de préciser que nous n'avons nullement pour but de juger de l'efficacité de la posture des enseignants interrogés ; cela demanderait un développement qui dépasse de loin le cadre de ce travail. L'objectif est plutôt d'obtenir une vision de ce que la recherche en éducation considère comme efficace en termes d'enseignement afin d'offrir un cadre de référence à une analyse ultérieure de l'adéquation mais aussi de la cohérence de la posture professionnelle des enseignants interrogés.

Dans le même ordre d'idées, le chapitre suivant cherche à présenter un éventail de la posture, telle que caractérisée et classifiée par différents auteurs avant nous. Ceci nous semblait intéressant, non pas dans l'optique d'obtenir un modèle tout fait sur lequel calquer notre recherche, ni même pour en réaliser une présentation exhaustive, mais plutôt pour élargir le champ en observant les angles sous lesquels la posture professionnelle a déjà été analysée et quels constats en ont été tirés.

4. De la classification des postures

Si l'on considère que la posture professionnelle est susceptible d'évoluer à tout moment, en fonction du contexte mais aussi des croyances, des valeurs et des intentions construites par l'enseignant à travers son expérience personnelle, qu'elle peut se manifester symboliquement, par des actions, des gestes et/ou des pratiques, nous pouvons aisément imaginer qu'il n'existe pas une posture unique mais, au contraire, qu'elle peut se décliner en une infinité de postures aussi différentes les unes que les autres. La tentation est donc grande d'essayer de classifier toutes ces postures rencontrées, selon certaines caractéristiques qu'elles auraient en commun et les effets qu'elles provoqueraient.

4.1. Les postures d'étayage des enseignants

Bucheton et Soulé (2009), à partir d'une modélisation de l'agir enseignant dans la classe, tentent de montrer dans quelle mesure les dynamiques cognitives et relationnelles peuvent être générées par les configurations de gestes, ou postures, adoptées par l'enseignant. Le modèle qu'ils présentent, le multi-agenda (annexe 1), issu de travaux menés par des chercheurs de disciplines différentes, vise à restituer la complexité des concepts en jeu dans l'activité de l'enseignant en classe. Ainsi, ce modèle permet une analyse plus fine de la façon dont les gestes posés s'ajustent aux nombreuses variables du contexte, de même qu'il offre une meilleure compréhension de la manière dont les élèves y répondent.

Parmi les différentes facettes de l'activité de l'enseignant, les auteurs établissent cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice du modèle. Ces invariants, qui coagissent de façon dynamique, sont : « (1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, (2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, (3) tisser le sens de ce qui se passe, (4) étayer le travail en cours, (5) tout cela avec pour cible un apprentissage » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32).

Les auteurs soutiennent que ces cinq piliers constituent le substrat des gestes professionnels dont l'organisation systémique et modulaire aboutit à différentes postures. Ils les appellent « postures d'étayage » et en identifient cinq (Morel et al., 2015) ou six² (Bucheton & Soulé, 2009) : posture de contrôle, posture d'accompagnement, posture d'enseignement, posture de lâcher-prise, posture dite du « magicien » et, pour Bucheton et Soulé (2009), posture de contre-étayage (ou de sur-étayage et de sous-étayage). En fonction de ce qu'il observe de la situation de classe et de l'activité des élèves, l'enseignant ajuste sa posture et circule de l'une à l'autre, d'autant plus facilement et largement qu'il est expérimenté (Bucheton & Soulé, 2009 ; Morel et al., 2015).

Les élèves aussi modulent leur engagement dans la tâche en fonction de ce qu'ils perçoivent de la situation, en adoptant des postures d'apprentissage différentes³ : postures première, scolaire, ludique-créative, dogmatique, réflexive, de refus (Bucheton & Soulé, 2009). Or, « il existe entre les postures d'étayage des enseignants et les postures d'apprentissage des élèves une interdépendance forte » (Morel et al., 2015), les uns s'ajustant aux autres en permanence, avec des effets très différents sur les dynamiques d'apprentissage, en fonction des choix de postures opérés.

² Ces postures sont explicitées en annexe 2.

³ Ces postures sont explicitées en annexe 3.

Les postures d'étagage des enseignants qui viennent d'être présentées, définies par Bucheton et Soulé (2009) comme « un mode d'agir spécifique pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées » (p. 69), sont des postures mises en œuvre par l'enseignant lors de son activité au sein même de la classe, au niveau micro, tandis que le concept de tendance posturale développé dans la partie suivante aborde des aspects plus larges du métier d'enseignant, dépassant le cadre de la classe et se situant à un niveau méso.

4.2. Les tendances posturales des enseignants

Tout en s'accordant sur le fait qu'a priori, une posture n'est pas meilleure qu'une autre, Deschryver et Lameul (2016) déterminent cinq tendances posturales en fonction de l'importance donnée par les enseignants aux éléments suivants : « la transmission de contenu, l'apprentissage à partir de situations réelles, le développement des structures cognitives (du plus simple au plus complexe), le processus de formation plus que le résultat (réalisation de soi) ou l'enseignement comme vecteur de changement social » (Pratt & Associates, 1998, cités par Deschryver & Lameul, 2016, p. 2). Ces tendances seraient présentes chez chaque enseignant mais se développeraient de façon plus ou moins marquée selon la sensibilité de chacun, son expérience personnelle et les facteurs environnementaux. Au travers d'une recherche menée dans l'enseignement supérieur, Dechryver et Lameul (2016) ont montré des corrélations entre les choix de dispositifs pédagogiques posés par les enseignants et leurs tendances posturales.

Pour notre part, nous relevons certaines similitudes entre les postures d'étagage (Bucheton & Soulé, 2009) et ces tendances, bien qu'elles ne se correspondent pas tout à fait. En effet, dans chaque classification, les auteurs ont choisi de déterminer cinq postures différentes, il aurait donc été possible que le niveau micro (les postures d'étagage) s'imbrique dans le niveau macro (les tendances posturales), or ce n'est pas le cas. Tout dépend alors des critères sélectionnés pour décider de ces classifications, chaque auteur assumant sa propre subjectivité dans les choix qu'il pose.

Par ailleurs, ces cinq tendances peuvent également être réparties en deux grandes configurations : posture centrée sur l'enseignement et posture centrée sur l'apprentissage (Elias & Hulin, 1993, cités par Deschryver & Lameul, 2016, p. 5), ce qui modifie encore les possibilités de classification.

4.3. La posture dans différents secteurs professionnels

D'autres types de postures professionnelles spécifiques émergent dans des secteurs proches de celui de l'enseignement, principalement ceux où prévalent les relations humaines. Notons, par exemple, la posture du conseiller (Jorro, 2016) qui implique les postures d'accueil, d'écoute et de médiation, ou encore la posture d'accompagnement (Paul, 2012), caractérisée comme une posture éthique et émancipatrice, de non-savoir, de dialogue, d'écoute, s'inscrivant dans un contexte social valorisant l'individualisation et l'autonomisation. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que la posture d'accompagnement figure également parmi les postures d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009) et partage avec elle certains critères mais pas l'entièreté.

Quoi qu'il en soit, la posture professionnelle a déjà fait l'objet de nombreuses conceptualisations et classifications, qu'il nous importait de prendre en compte afin de parvenir à circonscrire et à cibler notre approche.

5. Précision de la problématique

Parcourir la littérature nous a permis d'ouvrir le champ conceptuel de la posture professionnelle, qui a déjà été abordé sous de nombreux angles et qui offre pourtant encore de multiples façons de le décliner. Ainsi, nous avons souligné un intérêt grandissant pour ce sujet mais avons rencontré peu de recherches l'abordant du côté des enseignants du fondamental et s'intéressant à leurs perceptions et à leurs préoccupations en lien avec le développement de cette posture. Il nous semble pourtant nécessaire de tenir compte de leur point de vue, afin de pointer les éléments essentiels qui sont au cœur du développement de leur posture et qui en constituent les points de tension. En outre, nous avons relevé la pertinence d'en approfondir l'étude, particulièrement dans le contexte actuel de réforme de la formation initiale et continue des enseignants, cette formation étant cruciale pour mener à bien l'ensemble de la réforme du système éducatif en FW-B.

Nous avons dès lors choisi de positionner notre focale sur la posture professionnelle du point de vue d'enseignants du fondamental, de leur vécu par rapport à cette posture et à leur façon de la développer au cours de leur carrière afin de lui donner du sens et de la cohérence.

Chapitre 2 : Démarche méthodologique

1. Conception de la recherche : une approche qualitative

L'objectif de ce mémoire est d'interroger la posture professionnelle d'enseignants du fondamental et la manière dont ils la développent au cours de leur carrière, dans l'idée d'appréhender au plus près leur vécu, leur ressenti et leurs expériences quant à cette posture. Une approche qualitative à visée compréhensive nous a alors semblé la plus appropriée puisque d'après sa définition, elle « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). En effet, nous avons pu constater que le concept de posture professionnelle comportait de nombreuses facettes, interdépendantes, variant en fonction de chaque enseignant, de son histoire personnelle et du contexte. Si cela implique une immense diversité de postures professionnelles, cela requiert d'approcher au plus près de la subjectivité de chacun des enseignants afin de repérer les freins et les leviers qui leur permettent de la développer de façon cohérente. Ces constats mèneront, par la suite, à une réflexion sur la manière d'adapter les dispositifs de formation des enseignants dans l'optique de les accompagner dans l'élaboration de cette posture.

Cette recherche prétend également se situer dans le courant interprétatif dans le sens où nous tenterons d'interpréter le vécu partagé par nos informateurs, en assumant notre subjectivité de chercheuse tout en nous efforçant de la combiner avec l'objectivité d'une méthode rigoureuse. Nous sommes en effet consciente que la méthode qualitative implique que l'instrument soit le chercheur lui-même, empreint de toute sa subjectivité, d'autant plus lorsque le courant épistémologique est interprétatif. C'est d'ailleurs cette subjectivité qui nous a orientée sur le sujet de la posture professionnelle et qui a aiguisé notre intérêt concernant son développement cohérent, avec l'idée sous-jacente de pouvoir par la suite utiliser les résultats de cette recherche dans le cadre de notre fonction de conseillère. Les choix posés dès les balbutiements de ce travail étant issus de notre subjectivité, nous avons tout de même tenté de nous en décentrer, sans nous en extraire, en œuvrant en permanence pour trouver la posture adéquate de chercheuse, qui permettrait de garantir la scientificité de notre démarche et, pourquoi pas, de partager nos résultats avec d'autres. À cette fin, nous avons donc tenté de trouver le juste équilibre entre le don de soi et la méthode, l'engagement et la distanciation, la posture et la procédure (Faulx & Jamin, 2021).

1.1. Choix de la méthodologie

L'approche qualitative semblant être une évidence, il restait à choisir une méthodologie. Durant notre cursus, nous avons eu l'occasion de pratiquer l'analyse qualitative, dans le cadre de travaux de groupe, et plus particulièrement lors du cours « Recherche qualitative en formation d'adultes » dispensé par Daniel Faulx et Virginie Jamin. Nous y avons été initiée à la *méthode par théorisation ancrée* (MTA). La pratique de cette méthode, guidée par des apports théoriques, des exemples et contre-exemples, mais aussi par une exercisation individuelle et en groupe, par des échanges et feedbacks, nous a permis d'appréhender cette méthode et de nourrir l'envie de la pratiquer à plus large échelle dans le cadre d'un mémoire. De plus, la question de recherche de ce travail, portant sur un concept encore relativement peu étudié (Deschryver & Lameul, 2016), nous semblait particulièrement correspondre à la MTA qui ambitionne justement de produire des théories nouvelles à partir du matériau empirique (Guillemette, 2006 ; Lejeune, 2019).

1.2. La méthode par théorisation ancrée

Issue du champ de la sociologie, la *Grounded Theory Method* a été initialement formalisée par Barney Glaser et Anselm Strauss, en 1967 (Lejeune, 2019 ; Paillé, 1994). Par la suite, son cadre a été enrichi par les auteurs eux-mêmes (Paillé, 1994) puis traduit et adapté par d'autres, notamment Pierre Paillé (1994) et Christophe Lejeune (2019) dont les écrits visant l'explicitation des étapes de cette méthode ont servi de base et de balises à la présente recherche. Ces auteurs ont choisi de traduire *Grounded Theory Method* en français par l'expression *méthode par théorisation ancrée*, ou encore *analyse par théorisation ancrée*, pour plusieurs raisons, liées à la charge sémantique attribuée à chacun des termes employés : *méthode* ou *analyse*, pour préciser que la démarche proposée est une méthode d'analyse de données (Paillé, 1994) ; *théorisation* plutôt que théorie, pour souligner qu'il s'agit bien d'un « processus d'élaboration conceptuelle, et non d'un corpus théorique » (Lejeune, 2019, p. 18) ; *ancrée* plutôt qu'enracinée, afin d'éviter les malentendus liés à certaines connotations du terme *racine* évoquant la reproduction des traditions, la hiérarchie et le repli (Lejeune, 2019).

Considérée par Paillé (1994) comme un processus, beaucoup plus que comme un résultat, la *méthode par théorisation ancrée* est donc une *méthode d'analyse* de données, une démarche de *théorisation*, profondément *ancrée* dans les données empiriques, visant à faire émerger une compréhension nouvelle d'un phénomène en poussant au-delà d'une analyse descriptive.

Guillemette (2006) affirme que la démarche proposée « est plutôt une démarche de rencontre entre l'émergence et la sensibilité du chercheur » (p. 42) impliquant une réflexivité constante permettant de contrôler cette subjectivité.

Cette méthode diffère clairement de l'analyse de contenu dans le sens où il n'est pas question de relever des occurrences, ni de les classer, comme le précise bien le titre du « Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer » de Lejeune (2019). Il s'agit plutôt de conceptualiser progressivement un phénomène en suivant une démarche itérative permettant d'assurer sa validité (Guillemette, 2006 ; Paillé, 1994).

1.2.1. Une démarche itérative

L'aspect itératif de la démarche est une particularité de la méthode par théorisation ancrée qui trouve sa justification dans l'essence même du processus. En effet, la pratique de cette méthode implique des allers-retours permanents entre les différentes phases que sont la consultation de la littérature, la collecte de données, son analyse, et la rédaction des résultats. Chacune de ces phases s'alimentant mutuellement, elles sont menées en parallèle plutôt que successivement (Lejeune, 2019), dans une « interaction circulaire » entre ces différentes phases (Guillemette, 2006, p. 37).

Si ce mémoire retrace de façon relativement linéaire et synthétique le cheminement effectué, la réalité du terrain a été tout autre. Rendre compte du processus itératif d'une recherche est en effet un exercice en soi, que nous tentons de réaliser de façon claire et cohérente. Ce cheminement est retracé dans son intégralité au sein de différents comptes-rendus constituant le journal de bord de cette recherche⁴. Cependant, certains extraits de ces comptes-rendus sont intégrés au sein du présent chapitre afin d'illustrer les étapes du cheminement effectué.

1.2.2. Le journal de bord

Selon Lejeune (2019), dans le but d'assurer la scientificité de la recherche, chacune de ses étapes, chaque questionnement, chaque décision est consignée dans un journal de bord. Il documente les liens tissés entre le matériau et la théorie, et en cela, en atteste l'ancrage au terrain, de même qu'il permet au lecteur qui le souhaite de juger de la validité du cheminement emprunté par le chercheur.

⁴ Le journal de bord dans son intégralité est disponible sur demande. De nombreux extraits sont toutefois consignés dans les annexes confidentielles.

Le journal de bord est constitué de différents types de *comptes-rendus* : *de terrain* pour conserver les éléments empiriques, *de codage* pour consigner les notes de l'étiquetage, *théoriques* pour articuler le matériau empirique à des apports extérieurs, *opérationnels* pour compiler les différentes pistes à suivre, *de scénario* pour synthétiser les éléments développés dans les autres types de comptes-rendus (Lejeune, 2019). Rédigés tout au long de la recherche, ces différents comptes-rendus, ont alimenté chacun des chapitres de ce travail et ont servi de base à sa rédaction.

1.2.3. Étiquette, propriété, dimension et catégorie

En méthode par théorisation ancrée, ces différentes notions participent, chacune à un niveau différent, à l'élaboration de la théorie. Elles requièrent quelques clarifications conceptuelles afin d'appréhender le niveau auquel chacune joue un rôle. D'après Lejeune (2019), *l'étiquette* est la brique élémentaire de la théorie, sur laquelle s'appuie la suite de l'analyse. Parmi les innombrables possibilités *d'étiquettes*, celles qui sont considérées comme des caractéristiques du phénomène en question sont appelées *propriétés*. Les *propriétés* peuvent être binaires, et donc s'exprimer selon les modalités « tout ou rien » (p. 78), mais si elles s'étalent le long d'un continuum, elles sont alors appelées *dimensions* et « s'expriment en termes de plus et de moins » (p. 78). Le choix entre les deux modalités étant déterminé en fonction de la situation analysée.

Les *propriétés* et les *dimensions* se rapportent à des *catégories* que l'analyste cherchera à définir, au départ de ses hypothèses (Lejeune, 2019). Dans son acception usuelle, la notion de *catégorie* est classificatoire, elle sert donc à classer en fonction d'une thématique. Or, en recherche qualitative, la *catégorie* est synonyme de *concept*. Elle est comprise comme une notion fondamentale qui, en identifiant le phénomène étudié, contribue à la théorisation. La *catégorie* n'est pas un regroupement de *propriétés*, mais elle est caractérisée par ses *propriétés* et ses *dimensions*.

Cadre 1 - Du matériau à la catégorie (Lejeune, 2019)



Afin d'illustrer ces différents niveaux du processus itératif, un aperçu de la naissance de la catégorie centrale de cette recherche est esquissé. Il sera développé plus largement dans la suite de ce travail.

Dès le premier entretien, le terme *conviction* s'est détaché des autres, a semblé revêtir une importance particulière dans la construction de la posture. Issu du matériau, ce terme est donc

devenu une étiquette *in vivo* (Lejeune, 2019) car formulée à partir des mots de l'informateur. Ensuite, évoqué par d'autres informateurs dans d'autres contextes, il a donné lieu à plusieurs étiquettes différentes. La redondance du terme ***conviction*** au sein de plusieurs étiquettes, articulées les unes aux autres, nous a conduite à pousser notre réflexion plus loin, afin de spécifier davantage chacune de ces étiquettes, certaines devenant des propriétés, d'autres des dimensions. À force de les manipuler, elles ont petit à petit trouvé leur place les unes par rapport aux autres au sein d'une schématisation les intégrant en un tout cohérent. ***Incarner son rôle avec conviction*** est alors devenu la catégorie centrale, le phénomène étudié, dans le sens où elle varie en fonction des six autres catégories identifiées.

2. Contexte de la recherche et déroulement

2.1. Sélection des participants

Le public ciblé par la question de recherche concerne les enseignants du fondamental, sans plus de précision. Pourtant, dans l'idée d'aborder la posture professionnelle d'une manière assez globale, nous avions en tête de chercher une certaine variété de profils au niveau des enseignants recrutés, afin de recueillir un matériau diversifié. Même s'il ne s'agit pas de viser la représentativité telle que celle d'un échantillon dans une approche quantitative, nous pensions qu'il serait plus riche d'interroger des enseignants aux profils divers : en début de carrière et avec beaucoup d'expérience, enseignant dans des milieux favorisés et défavorisés, ruraux et urbains, femmes et hommes, dans le réseau officiel et le réseau libre. La crainte de cibler un public trop large étant toutefois bien présente, nous avons procédé pas à pas, programmant un entretien à la fois et prévoyant de restreindre les critères de recrutement dans le cas où les matériaux recueillis seraient trop disparates par rapport au cadre de notre étude. Cela n'a finalement pas été le cas puisque nous avons préféré cibler plus précisément notre objet de recherche plutôt que le public.

2.1.1. Recrutement

Suite à l'avis favorable du Comité d'éthique de la faculté, nous avons publié une annonce sur Facebook afin de recruter des participants (annexe 4). Cette annonce a fait l'objet de plus d'une centaine de partages (125). Pourtant, seuls treize enseignants se sont proposés pour participer à des entretiens. Parmi ceux-ci, trois n'ont pu être acceptés car ils enseignaient dans d'autres provinces (francophones et néerlandophone), or l'assurance contractée pour ce projet ne couvrait que la province de Liège. De plus, la demande introduite ciblait uniquement les entretiens en

présentiel, afin de favoriser le contact direct avec les interlocuteurs, ce qui a, dans les faits, limité les participants de cette étude à des enseignants du fondamental en fonction dans la province de Liège. Après cinq jours, nous avons supprimé la publication, estimant que, dans un premier temps, dix entretiens seraient suffisants pour étayer la recherche. Après avoir échangé quelques messages avec chacun des volontaires afin de nouer le contact et surtout les remercier de nous avoir contactée, nous avons planifié les premières rencontres avec le terrain petit à petit, laissant un temps d'analyse plus ou moins long après chaque entretien, nécessaire pour réaliser les retranscriptions et les différentes séances de codage. Nous avons alors postposé les rencontres suivantes, en demandant aux volontaires concernés d'attendre quelques semaines que notre travail d'analyse se précise, comme le requiert le caractère itératif de la MTA.

Nous avons finalement décidé, après l'analyse des quatre premiers entretiens, que nous avions atteint une saturation satisfaisante dans le contexte de notre recherche et qu'il serait préférable d'interroger à nouveau le premier participant afin d'approfondir certaines questions. Nous avons donc fini par décliner la proposition de six des volontaires.

2.1.2. Présentation

Au cours de cette étude, quatre enseignants ont été interrogés. Les lignes qui suivent ont pour objectif de présenter brièvement leur situation professionnelle ainsi que les conditions de leur entretien. Les données les concernant ont été anonymisées, ils sont donc présentés avec un nom d'emprunt.

2.1.2.1. Marc

Nous avons interrogé Marc une première fois le 11/02/22 dans sa classe, et une seconde fois le 01/07/22 à une terrasse de café. Il enseigne en troisième et quatrième années primaires depuis deux ans, dans une école communale située en milieu rural. Il a 33 ans d'ancienneté et un parcours relativement fourni : enseignement à l'étranger, détachement pédagogique, master en Sciences de l'éducation...

2.1.2.2. Christine

Interrogée le 11/03/22 dans sa classe, Christine est institutrice en deuxième maternelle dans une école communale située également en milieu rural. Elle a une ancienneté de 29 ans et depuis six ans, elle enseigne en mi-temps thérapeutique, suite à un burn-out.

2.1.2.3. Jérôme

Nous avons interrogé Jérôme le 14/03/22 à son domicile. Il a 26 ans d'ancienneté et est instituteur à mi-temps en quatrième primaire, dans une école libre d'un milieu périurbain. Pour son autre mi-temps, il occupe une fonction de maître de formation professionnelle dans une Haute école. Auparavant, il a également assuré un détachement pédagogique et enseigné à l'étranger.

2.1.2.4. Maëlle

Maëlle a été interrogée le 14/06/22 dans sa classe. Au moment de notre rencontre, elle enseigne en troisième primaire en coenseignement, dans une école libre située en milieu périurbain. Elle a une ancienneté de 21 ans, au sein de la même commune du bassin liégeois.

Pour résumer, nous estimons avoir relativement diversifié les profils en interviewant des enseignants de primaire et de maternelle, hommes et femmes, avec des carrières allant de 21 à 33 ans, travaillant dans différents réseaux d'enseignement, en milieu périurbain ou rural, ayant une classe avec une seule année ou un degré, d'indice socioéconomique (ISE) de 7 et 14, pour les deux écoles où les enseignants en avaient connaissance. Nous avons toutefois décidé de ne pas tenir compte de ce facteur contextuel car deux enseignants interrogés n'étaient pas informés de l'ISE de leur école.

Rappelons que notre intention n'est pas de rechercher une représentativité de tous les enseignants du fondamental dans la présentation des résultats qui suivra mais plutôt d'assumer la subjectivité qui est la leur mais aussi la nôtre, en veillant à documenter et à justifier chacun de nos choix, en étant attentive à ancrer chacun des éléments dégagés à un élément issu du terrain, tout en tissant des liens entre ces éléments dégagés et des éléments théoriques issus de la littérature scientifique, ceci afin d'amener le lecteur à apprécier le cheminement opéré en fonction de notre propre subjectivité.

2.1.3. Réflexions éthiques

Le recrutement des participants nous a posé un certain nombre de questions d'ordre éthique auxquelles nous avons eu à cœur de réfléchir afin de limiter les biais qu'elles risqueraient d'engendrer. Premièrement, nous avions un lien avec chacun des enseignants qui se sont déclarés volontaires : anciens collègues, étudiants du master en Sciences de l'éducation, papa d'ami de nos enfants, époux d'une cousine... aucun d'eux ne nous était complètement étranger. Rien d'étonnant à cela compte tenu du mode de recrutement, l'annonce étant partagée sur notre propre page Facebook et donc principalement visible par nos connaissances. Ce constat nous a semblé offrir

certains avantages, au niveau relationnel, par exemple, au travers d'une confiance établie d'emblée, ou encore au niveau de l'immersion dans le matériau issu du vécu des participants, ces derniers nous étant familiers. Mais cette situation nous a surtout évoqué des risques de biais, principalement autour de deux axes : du participant vers la chercheuse et de la chercheuse vers le participant. En effet, il est fort probable que les enseignants qui ont répondu à la demande de partager leur vision et la mise en pratique de leur métier à une étudiante en Sciences de l'éducation soient des enseignants relativement aguerris, donc ayant acquis une certaine confiance en eux en tant qu'enseignants. Le risque de biais, principalement de désirabilité, face à notre statut est certainement loin d'être écarté et probablement même présent. D'une part, comment limiter les biais inhérents à ce genre de situation ? Et d'autre part, comment nous assurer de rester suffisamment neutre face à nos interlocuteurs ? Comment garder la juste distance dans les questions que nous leur adressons, afin de permettre des relances efficaces plutôt que basées sur des suppositions de ce qu'ils pensent ? Comment limiter les risques de surinterprétation de notre part ?

Suite aux conseils de Virginie Jamin (communication personnelle, 18 mars 2022), nous avons décidé de ne pas modifier notre mode de recrutement mais d'agir en toute transparence et en redoublant de prudence, notamment au niveau des modalités d'organisation des entretiens. Les participants ont en effet pu choisir le lieu qui leur convenait le mieux pour cette rencontre et ont été informés des procédures d'anonymisation de leurs données ainsi que de leur droit d'interrompre leur participation à tout moment, sans devoir se justifier. Au niveau du contenu, nous avons clairement insisté sur notre volonté de nous pencher sur leur expérience personnelle, sur leur vécu quant à leur posture professionnelle, sur le recueil de leur subjectivité ; nous avons donc précisé qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ensuite, en l'absence de rapports de hiérarchie ou d'influence entre eux et nous, il nous restait à véritablement incarner à notre tour une posture de chercheuse, garante de la scientifité de sa recherche en étant consciente des risques encourus et vigilante afin de les limiter. Un premier pas dans ce sens a consisté à effectuer une micro-analyse, c'est-à-dire la formulation de nos présupposés au sujet de la problématique posée. Étant une étape indispensable en MTA, l'explicitation des présupposés a pour objectif de pousser le chercheur à prendre conscience de sa subjectivité, de manière à l'assumer, car « il s'agit moins d'évacuer la subjectivité du chercheur que de mobiliser, de manière contrôlée, l'enrichissement qu'elle peut apporter au matériau » (Lejeune, 2019, p. 46).

Notre annonce ayant été partagée 125 fois en cinq jours, nous pouvons supposer que le sujet et le principe de l'entretien ont semblé pertinents, ou du moins intéressants, à de nombreuses personnes, même si assez peu de retours ont réellement été effectués. Nous ne pouvons pas savoir combien d'entre eux étaient des enseignants du fondamental, entrant dans le cadre de la recherche, et si certains ont partagé cette annonce sans voir l'intérêt de s'y impliquer personnellement. Mais pouvons-nous déduire que les volontaires ont accepté plus facilement de se prêter au jeu car ils connaissaient la chercheuse ? Et si tel est le cas, l'ont-ils fait « pour faire plaisir » ou par réelle volonté de saisir une opportunité de partager leur expérience quant à leur posture professionnelle ? Même si la réponse se trouve probablement à mi-chemin entre les deux hypothèses, elle en implique certainement d'autres encore, ces questions n'ayant pas été investiguées auprès des participants. Ce qui implique que, malgré les précautions prises, les risques de biais ne sont certainement pas tous écartés, loin de là. Par ailleurs, Lejeune affirme qu'il n'y a jamais de biais, il n'y a que des choix (M. Winand, communication personnelle, 22 juin 2022). Nous nous efforcerons donc de montrer notre cheminement et de laisser comprendre nos décisions sur notre objet de recherche.

2.2. Recueil du matériel

« Malgré des tentatives répétées, l'entretien semble résister à la formalisation méthodologique : dans la pratique il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage » (Kaufmann, 2016, p. 9).

Afin de collecter les données nécessaires pour mener cette étude, à savoir l'expérience vécue par les enseignants interrogés au sujet de leur posture professionnelle, nous avons opté pour des entretiens individuels semi-directifs. Ces derniers permettent, par l'aspect cadré mais flexible qu'ils offrent à l'échange, « de comprendre les pratiques, les comportements et les perceptions des individus en lien avec la question de recherche » (Thiévert, 2014, cité par Chevalier & Meyer, 2018, p. 111), par « une interaction dynamique entre le chercheur et ses interlocuteurs » (Chevalier & Meyer, 2018, p. 111). Nous avons dès lors construit un guide d'entretien comportant quelques questions ouvertes, sans qu'il y ait d'ordre chronologique entre elles, dans l'optique de réellement permettre à l'informateur d'exprimer librement son vécu, tout en nous laissant l'opportunité de rebondir sur les éléments que nous jugerions intéressants à creuser, en suivant le fil de la discussion.

Avant de débuter l'entretien à proprement parler, c'est-à-dire la partie enregistrée puis retranscrite de notre rencontre avec chaque informateur, nous avons procédé avec eux à la lecture des formulaires d'information aux participants et de consentement, cette étape permettant déjà de

fixer un premier cadre aux entretiens et d'en baliser le contexte. Mais cette phase de cadrage n'a pu faire l'économie d'un soin apporté à l'aspect relationnel de la rencontre. Accueillir, créer le contact, observer pour trouver la bonne distance (Guittet, 2013) ; dès le début des échanges, nous avons veillé à nous montrer à l'écoute en adoptant une attitude empathique et bienveillante. Ainsi, nous espérions rapprocher la forme de l'entretien d'une discussion informelle, gagner en authenticité tout en créant un climat propice aux échanges et à l'expression de la subjectivité recherchée.

La définition de la posture professionnelle formulée par Lameul (2008) ayant été choisie comme cadre de référence, elle a clairement orienté le commencement des investigations, le guide d'entretien initial étant axé presque exclusivement sur ses éléments constitutifs que sont les croyances, les intentions et les actions. Ce premier entretien, mené de façon plutôt exploratoire, tournait donc autour de ces concepts.

Cadre 2 - Premier guide d'entretien (Marc, 11/02/22)

- Pouvez-vous commencer par m'expliquer **votre parcours en tant qu'enseignant** ?
 - nombre d'années de pratique (ancienneté)
 - expérience professionnelle (classe d'enseignement, autres fonctions...)
 - milieux socioéco (ISE) et environnement
 - formation initiale et continue
- Pouvez-vous me partager **votre vision de l'enseignement, vos croyances** par rapport à un enseignement efficace ?
- Quelles sont **vos intentions** vis-à-vis de vos élèves, que voulez-vous leur transmettre au travers de votre enseignement ? (Est-ce différent de vos croyances ?)
- Pouvez-vous m'expliquer **quelles pratiques** vous mettez en place dans votre classe, **quels gestes et actions** vous mettez en œuvre pour réaliser vos intentions ?
- Lesquels de ces pratiques/gestes/actions trouvez-vous **les plus efficaces** ? À quelle **intention** répondent-ils ?
- Par rapport au début de votre carrière, constatez-vous **une évolution** de vos croyances, de vos intentions, de vos actions/pratiques ?

Or, il est vite apparu que les réponses ne « rentraient » pas dans les cases. En effet, les participants répondaient aux croyances en parlant de leurs intentions, semblant avoir du mal à distinguer les deux, nous parlant plutôt de valeurs et de convictions. Nous avons alors pris conscience que la MTA a justement pour finalité de créer une théorie, son essence étant de faire émerger un cadre neuf et non d'essayer de rentrer dans un cadre établi (Guillemette, 2006 ; Lejeune, 2019). La décision a alors été prise d'orienter nos entretiens suivants en nous basant sur ces premières collectes et analyses, tout en conservant tout de même les questions du premier guide d'entretien dans le but d'avoir une base commune permettant la comparaison entre les différents vécus. Cela nous a amenée à

compléter le guide d'entretien afin d'investiguer certaines propriétés de la posture professionnelle qui avaient émergé au fil de l'analyse, comme par exemple, **défendre ses convictions** ou **tout quitter**.

Cadre 3 - Guide d'entretien Maëlle (14/06/22)

- Cadrage et questions initiales identiques au premier guide d'entretien
- Comment caractériserais-tu la **manière** dont tu incarnes ta posture ? Si tu devais **mettre des mots sur ta posture**, comment tu la vois, comment tu penses l'incarner, comment tu aimerais (ou pas) l'incarner ?
- Comment est-ce que tu t'y **investis** ?
- As-tu l'impression que ta posture est **en cohérence** avec toi-même, **tes convictions** ?
- Comment est-ce que tu t'y prends pour parvenir à cette cohérence ? **Quels moyens** te donnes-tu ?
- Par rapport au début de ta carrière, constates-tu **une évolution** de tes croyances, de tes intentions, de tes actions/pratiques ? (un exemple, un contre-exemple) de tes convictions ? de ta posture ?
- As-tu l'impression que ta posture s'est construite de manière **linéaire** ?
- Qu'est-ce qui **influence** la construction de ta posture ? Est-ce que certains éléments ou acteurs l'influencent plus que d'autres ?
- Comment considères-tu le **rôle de tes collègues** (certains/tous) dans la construction et l'évolut° de ta posture ?
- As-tu déjà eu l'impression de devoir « **défendre** » tes convictions (face aux collègues, parents, élèves) ? Dans quel cas ? Quelle issue ? Comment l'as-tu vécu ?
- Comment vis-tu le fait **d'investir ta posture** professionnelle ? Y a-t-il des aspects que tu vis mieux ou moins bien que d'autres ?
- As-tu déjà envisagé de **quitter ta fonction** d'enseignante ? Qu'est-ce qui pourrait te faire envisager/prendre cette décision ?
- Penses-tu que tu incarnerais ta posture professionnelle différemment si tu enseignais dans un autre **contexte** ? Si oui, à quel(s) niveau(x) ?

Selon les principes de la MTA, investiguer ces propriétés émergentes a pour objectif de rechercher une certaine saturation en procédant à un échantillonnage théorique.

2.2.1. L'échantillonnage théorique

En *méthode par théorisation ancrée*, la notion d'échantillonnage ne renvoie pas à une population d'individus et à un sous-ensemble qui en serait représentatif (Lejeune, 2019 ; Paillé, 1994). En effet, lorsque les différentes phases d'une recherche qualitative sont organisées et menées en parallèle, l'analyse du matériau guide la collecte du matériau à venir, en posant des questions qui visent la découverte des caractéristiques du phénomène étudié ainsi que les différentes articulations entre ces caractéristiques. En d'autres termes, elles échantillonnent sa conceptualisation théorique. C'est pourquoi on parle d'*échantillonnage théorique*, dans le sens où le chercheur échantillonne le phénomène à l'étude, sans savoir à l'avance le nombre d'entretiens qu'il aura à mener.

L'arrêt de la collecte de données se décide une fois atteinte la *saturation des catégories centrales* du phénomène à l'étude. C'est-à-dire « lorsque le chercheur a observé comment fonctionne chacune de ses propriétés » (Lejeune, 2019, p. 90) et qu'il estime qu'une nouvelle collecte de

données n'apporterait plus d'éléments consistants à la théorisation en cours (Guillemette, 2006). Charmaz (2002, citée par Guillemette, 2006) caractérise la saturation comme un concept « élastique » (p. 41) dans le sens où elle est toujours relative, car émanant du jugement du chercheur ainsi que des conditions de sa recherche. Dans le cas du présent travail, ce n'est qu'une fois l'objet de recherche précisément circonscrit que nous avons pu décider que la saturation était atteinte. Il est en effet compliqué de juger de la saturation des catégories d'un phénomène qui est insuffisamment spécifique (Lejeune, 2019).

2.3. Analyse des données

D'après Paillé (1994), la MTA n'est pas conçue en tant que méthode de recherche qualitative mais bien en tant que méthode d'analyse de données dans le sens où elle répond précisément à la question de savoir quoi faire avec les données et comment les analyser, grâce aux étapes intégrées que représentent les différentes activités de codage, ouvert, axial et sélectif (Lejeune, 2019). Pour ne pas déroger au caractère itératif du processus, et afin d'assurer son ancrage, le principe central de cette analyse est « le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques » (Guillemette, 2006). Nous avons en effet procédé à de nombreuses allées et venues entre les différentes parties de ce travail, au fur et à mesure de notre avancement.

2.3.1. Les activités de codage

Qu'il soit ouvert, axial ou sélectif, le codage est une activité qui structure la recherche qualitative de bout en bout. Toujours dans l'idée d'une démarche itérative, les trois niveaux de codage s'effectuent en parallèle, avec de nombreux allers-retours de l'un à l'autre, même s'il existe tout de même une progression entre eux, chaque niveau permettant d'approfondir le précédent et d'anticiper le suivant. Ils facilitent respectivement la découverte, l'articulation et l'intégration des propriétés.

Le codage ouvert (Lejeune, 2019)

Il est le premier niveau de codage. Réalisé directement à partir du matériau empirique, il consiste à formuler des étiquettes en apposant des mots sur les témoignages recueillis, l'objectif étant de qualifier le vécu, de le caractériser. L'étiquette ne peut donc pas se limiter à décrire ce dont témoignent les acteurs, elle doit viser à qualifier l'expérience dont il est question, dans un mouvement analytique menant à la conceptualisation. L'étiquette assure alors l'ancrage au matériau tout en permettant d'accéder à une conceptualisation du phénomène étudié.

L'étiquetage est régulier et cumulatif, c'est-à-dire qu'il se pratique dès les premiers contacts avec le terrain et se poursuit tout au long de la recherche, sur de nouveaux témoignages comme sur de plus anciens, qui semblent pertinents à étiqueter à nouveau, par exemple à la lumière d'une question de recherche plus précise. L'aspect *ouvert* de ce codage incite l'analyste à explorer toutes les pistes qui s'offrent à lui. Pourtant, les possibilités d'étiquettes étant infinies, il est nécessaire de garder à l'esprit leur portée analytique, dans le but de découvrir et de sélectionner celles qui sont des propriétés du phénomène à l'étude.

Cadre 4 - Exemple de codage ouvert

Extrait de verbatim issu du premier entretien de Marc :

Non, de rien avec plaisir et, et attends, si je peux ajouter un truc. *Oui*. Et un truc important, c'est, allié à tes croyances et à tes intentions, à ta pratique, il faut la conviction et aller jusqu'au bout de de de ton truc quoi, tu vois ? *Ah oui*. Un exemple, quand je suis arrivé ici et je me m'en étais fait la promesse, je n'évaluerais plus jamais un élève avec une note chiffrée, tu vois ? *Ah oui ! Tu vois* ? Quand je suis arrivé ici, première chose que j'ai dit, c'est, on fait ce qu'on veut, donnez-moi le bulletin que vous voulez, je mettrai pas une note dedans quoi. Et j'en ai parlé à ma directrice, tu vois ? J'ai dit, écoute, c'est hors de question, je le ferai pas. Elle m'a dit ok, ça va. *Ah oui ? Oui*. Bon, j'ai des collègues qui sont venus près de moi en disant, comment as-tu pu, ça fait 20 ans qu'on le demande et on n'a pas pu quoi, tu vois ? *[Rires]*. Voilà, mais je crois que j'ai été assez assertif, j'ai vraiment, j'ai vraiment convaincu quoi, tu vois ? (Marc, 11/02/22)

Nous l'avons tout d'abord étiqueté *avoir des convictions*, puis *être porté par ses convictions*. Nous avons ensuite modifié les verbes, qui reflétaient une image passive, un état acquis, afin d'induire un côté actif et dynamique, en reformulant *porter des convictions*, *affirmer ses convictions* ou encore *transmettre ses convictions*. Ensuite, notre volonté d'insuffler la force des convictions transmises nous a encore poussée à modifier cette étiquette. Elle est donc devenue *défendre ses convictions*, qui nous semblait mieux refléter l'idée d'un combat à mener (et donc de convictions à défendre) que nous ressentions et interprétions derrière les paroles de Marc, le vécu derrière les mots.

Cet exemple illustre également l'utilisation de deux ficelles utilisées pour étiqueter : la ficelle de l'expérience et la ficelle des verbes (Lejeune, 2019). La ficelle de l'expérience vise à déjouer le piège de l'indexation thématique, à « opérer un étiquetage plus analytique que thématique » (p. 75) en cherchant à qualifier le vécu plutôt que le sujet abordé, en étant expérimentale plutôt que descriptive. La ficelle des verbes implique, quant à elle, de privilégier les étiquettes verbales plutôt que nominales, ce qui rend l'étiquetage plus dynamique en soulignant le processus à l'œuvre.

Le codage axial (Lejeune, 2019)

Il consiste à organiser les propriétés découvertes en les articulant l'une à l'autre, deux à deux. Selon Lejeune (2019), articuler signifie « identifier les propriétés qui sont liées, qui varient ensemble, qui dépendent l'une de l'autre » (p. 101). Ce travail d'articulation est amorcé dès le codage ouvert, quand l'analyste cherche à attribuer plusieurs propriétés différentes à une même catégorie, mais également lorsqu'il recherche les possibilités d'articuler ensemble des propriétés. Il formule alors

des *hypothèses de moyenne portée*. Pour attester ces articulations, le chercheur réalise un travail de comparaison continue, qui traverse le processus de recherche d'un bout à l'autre, par un aller-retour permanent entre les données empiriques et l'analyse qui émerge. La mise en relation des propriétés « permet d'identifier les circonstances, situations ou contextes conditionnant leur variation » (p. 101). Il s'agit donc pour le chercheur de découvrir les conditions de variation des propriétés entre elles ; si elles varient dans le même sens ou en sens contraire. Afin de circonscrire le phénomène, il recherche également les *cas négatifs*, c'est-à-dire les cas où la relation entre propriétés varie dans le sens opposé au sens attesté.

Cadre 5 - Exemples de codage axial et de cas négatif

Recherche d'articulations entre deux étiquettes :

	Affirmer ses convictions (pour soi-même)	Ne pas affirmer ses convictions	Affirmer ses convictions	+			+
Défendre ses convictions	Militer, convaincre	Suivre (les autres, les prescrits)		-			
Ne pas défendre ses convictions	Travailler seul S'isoler	Subir					-

Tentative d'assemblage de plusieurs étiquettes articulées deux à deux :



Être convaincu du bien-fondé de ses convictions incite à les défendre, ce qui implique de les transmettre et mène à les partager. Lorsqu'il y a divergence de convictions, les transmettre ne mène pas à les partager mais peut mener à s'opposer, à s'isoler...

Le codage sélectif (Lejeune, 2019)

Au fur et à mesure que les articulations se combinent, les propriétés sont mises en relation, elles intègrent progressivement un système. Ce travail d'intégration fait partie du codage sélectif, appelé de la sorte car c'est à ce moment que certaines propriétés sont écartées par le chercheur, s'il réalise qu'elles ne s'intègrent pas suffisamment aux autres et qu'elles n'apportent pas d'éclairage satisfaisant au phénomène étudié.

Cadre 6 - Exemple de codage sélectif

L'étiquette **affirmer ses convictions**, présente dès les premières séances de codage, nous tenait à cœur dans le sens où nous estimions important d'évoquer, à travers elle, le niveau individuel du phénomène étudié, en regard du niveau interindividuel représenté par l'étiquette **partager une vision**. Or, nos tentatives d'articulations répétées n'étant pas concluantes, nous avons pris conscience de l'aspect transversal de cette étiquette et avons finalement décidé de l'abandonner car, bien qu'elle nous semble pertinente, elle ne permettait pas d'éclairer le phénomène investigué dans cette recherche.

2.3.2. Implémentation des activités de codage

Concrètement, nous avons débuté l'analyse du premier entretien en procédant au codage ouvert et avons abouti à une quantité d'étiquettes très impressionnante. Notre premier réflexe étant de faire le tri, c'est-à-dire rassembler les étiquettes « qui vont ensemble », nous avons réalisé que nous étions en train de procéder à une analyse thématique, ce qui est l'un des écueils de la MTA (V. Jamin, communication personnelle, 18 mars 2022). À ce stade, nous nous en sommes contentée : l'entreprise nous semblait tellement titan-esque que nous avons choisi de continuer de cette façon, décidant que la méthode employée pour réaliser ce mémoire serait une méthode « inspirée » de la théorisation ancrée (Caty & Hébert, 2019, p. 65). C'est alors que nous avons pris conscience d'autres écueils : une question de recherche trop large, une revue de littérature incomplète et imprécise, une formation à la méthode qui en est à ses balbutiements. Nous avons donc poursuivi ce travail en œuvrant à combler ces lacunes, par le biais de lectures, d'échanges (avec pairs et experte) et la rédaction de divers comptes-rendus dans notre journal de bord.

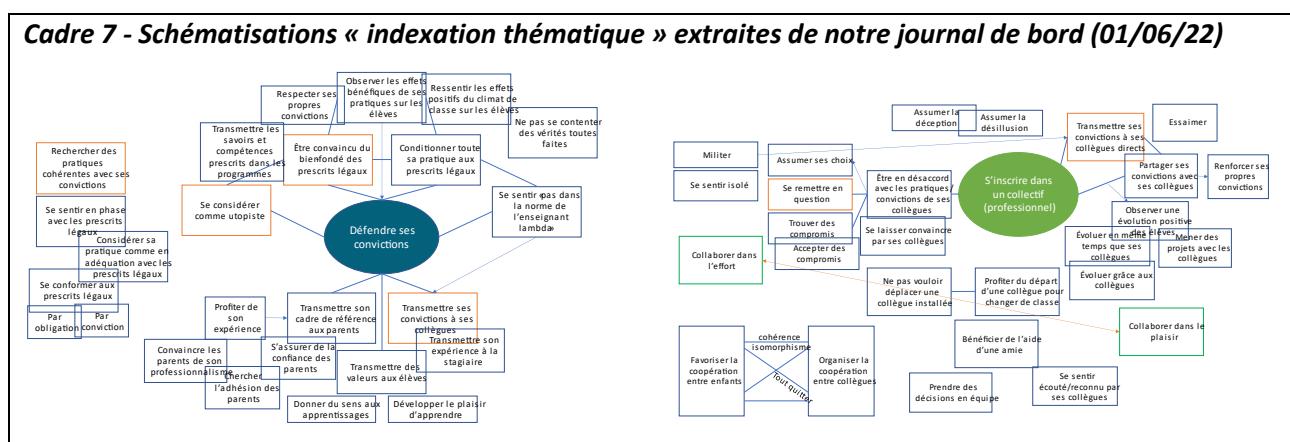
Poursuivant notre démarche itérative, nous avons entrepris d'affiner notre compréhension du concept de posture professionnelle tout en étayant notre revue de littérature afin de parvenir à préciser davantage notre objet de recherche. Ensuite, certains termes employés, parfois avec insistance, par les informateurs nous ont interpellée et poussée à nous informer au sujet de nouveaux concepts, comme l'identité professionnelle, les convictions, la congruence... Ces nouveaux apports ont dès lors permis d'affiner notre analyse du matériau, par un regard plus affuté.

Par la suite, une fois les étiquettes rassemblées par thématiques, nous avons cherché à nous assurer que l'étiquette centrale de chaque thématique était bien une propriété, permettant de caractériser le phénomène à l'étude (Lejeune, 2019), en vérifiant qu'elles gardaient bien un ancrage dans le matériau tout en ayant une portée conceptuelle et analytique. Nous avons alors procédé à l'articulation des propriétés entre elles, ce qui correspond au codage axial, cette phase de la recherche nous replaçant sur la route de la MTA. Une phase de codage sélectif a ensuite emboité le pas, découlant de la sélection de certaines propriétés et de l'abandon d'autres. Cette étape a correspondu, en parallèle, à une formulation plus précise de notre question de recherche, mieux ajustée aux données émergeant du terrain, et nous permettant de laisser de côté les étiquettes que nous ne parvenions pas à intégrer aux autres. Chacune de ces phases a donné lieu à un compte-rendu approprié : compte-rendu de terrain, opérationnel, de codage ouvert ou théorique.

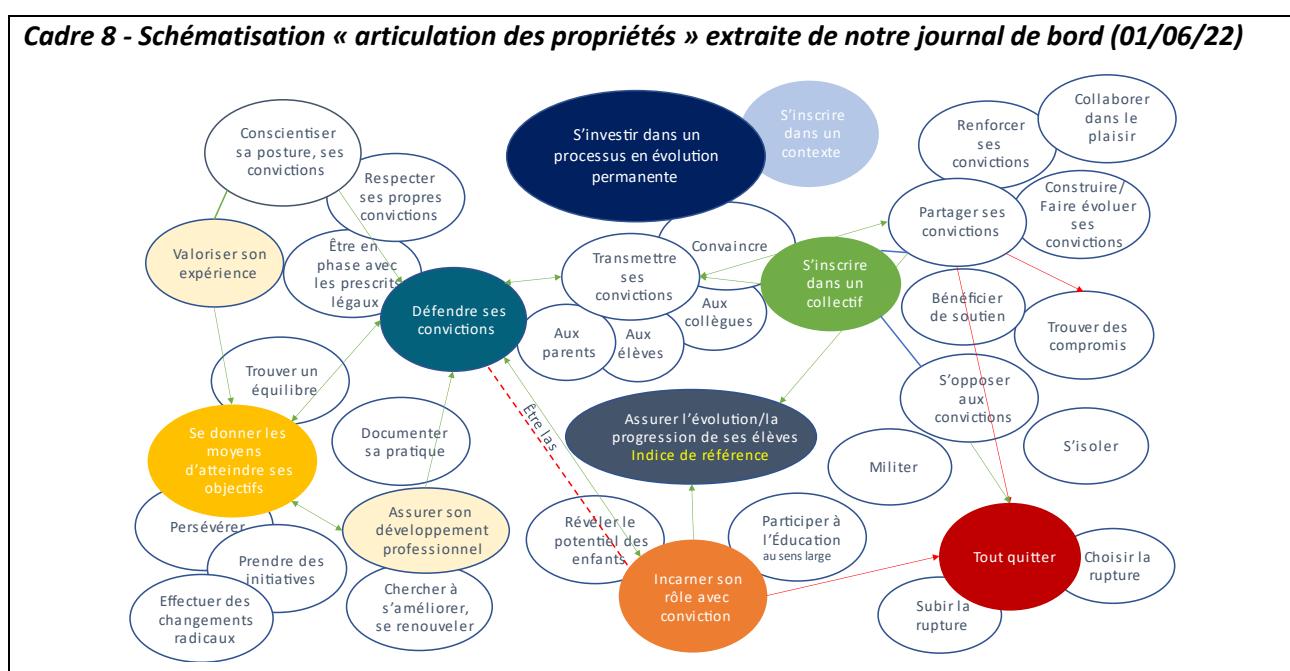
2.3.3. Schématisations

L'intégration de toutes les articulations de propriétés qui, ensemble, expliquent un phénomène est représentée par une *schématisation*. Celle-ci illustre les différentes activités de codage.

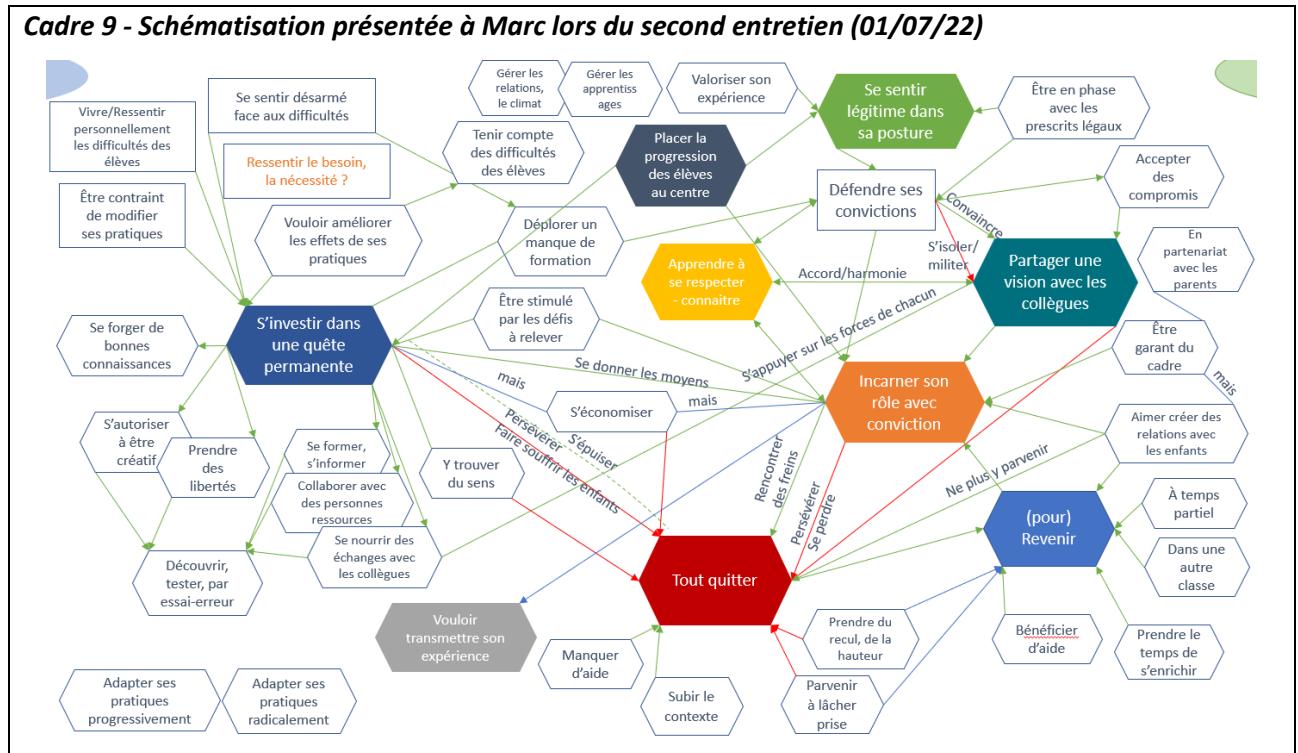
En parallèle du travail d'analyse, dès les premières étapes du codage, nous avons ressenti le besoin de procéder à des schématisations, dans le but de manipuler plus aisément les étiquettes formulées mais aussi de visualiser les liens entre elles. Au départ, lors de la phase d'indexation thématique, chacune des bulles de couleur figurant dans la schématisation finale faisait l'objet d'une schématisation propre, comme en attestent les captures d'écran suivantes.



Ensuite, lors du codage axial, nous avons réalisé progressivement une nouvelle schématisation, plus globale, en articulant petit à petit chacune des propriétés, ou bulles de couleur, entre elles dans l'optique d'en créer un ensemble cohérent.



Ressentant certaines limites dans notre capacité à ancrer notre analyse dans le matériau, s'est alors imposée à nous la nécessité de retourner sur le terrain, rencontrer le premier participant, afin de poursuivre avec lui le processus itératif en cours. Nos nombreuses tentatives de schématisations intermédiaires, et plus particulièrement celle que nous avons présentée lors de ce dernier entretien, ont finalement abouti à la schématisation finale, explicitée dans la partie « résultats » de ce travail.



2.3.4. Retour sur le terrain : confrontation

« Généralement, le chercheur retourne plusieurs fois sur le terrain pour, d'une part, « ajuster » sa théorie émergente et pour, d'autre part, élargir la compréhension du phénomène (Glaser & Strauss, 1967, cités par Guillemette, 2006, p. 38).

Afin d'assurer une certaine validité à nos résultats, nous avons entrepris de présenter notre schématisation intermédiaire au premier informateur rencontré. En effet, comme prévu dans une recherche menée en parallèle, le guide d'entretien a considérablement évolué au fil des étapes, en fonction des allers-retours entre données empiriques, analyse et littérature. Les questions posées à ce premier informateur se trouvant finalement assez éloignées de celles posées aux informateurs suivants, nous ressentions le besoin de confronter nos résultats intermédiaires à son regard dans le but de mettre notre interprétation à l'épreuve de sa propre expérience.

Si ce second entretien nous a rassurée quant à la cohérence relevée par l'informateur au sujet de notre schématisation intermédiaire, il a néanmoins permis d'ajuster la formulation de certaines étiquettes (*placer la progression des élèves au centre* devient *poser les bons choix méthodologiques*), d'ajouter des articulations que nous avions omises (*être en phase avec les prescrits légaux* varie conjointement avec *poser les bons choix méthodologiques*), mais aussi de compléter la caractérisation de certaines propriétés (*chercher à partager son expérience* peut mener à **tout quitter**) et même à valider le choix du verbe de la question de recherche (*développer* plutôt qu'*articuler, s'impliquer ou élaborer*).

Dans le même ordre d'idées, le fait même de présenter notre schématisation en l'exprimant oralement nous a amenée à en affiner notre propre compréhension, de même que s'adresser à notre interlocuteur nous a permis « de focaliser et de clarifier » notre travail d'analyse (Caty & Hébert, 2019, p. 81).

2.4. Évolution de l'objet de recherche

Un autre corollaire du caractère itératif de la MTA réside dans l'aspect souvent provisoire de l'objet de recherche, parfois jusqu'à la fin de la rédaction de la recherche (Guillemette, 2006). Notre difficulté s'est située dans le fait de trouver un verbe approprié, rendant compte de la complexité de ce qui se joue dans la façon dont les enseignants vivent leur posture professionnelle.

La première formulation « Comment les enseignants du fondamental conçoivent-ils, perçoivent-ils et incarnent-ils leur posture professionnelle ? » découlait clairement de nos présupposés. De plus, nous étions consciente qu'elle était trop large mais ne savions comment la cibler davantage. Elle a ensuite évolué, au fil des entretiens et surtout des découvertes, questionnements et étonnements qui s'en sont suivis, pour aboutir à la formulation « Comment les enseignants du fondamental développent-ils une posture professionnelle cohérente ? ». Le choix des termes de cette question nous a semblé refléter l'expérience dont les informateurs témoignaient. Le verbe **développer** rend compte d'un processus évolutif, qui demande du temps et des efforts, tandis que l'adjectif **cohérente** indique le besoin, observé chez les informateurs, de rechercher une « concordance [...] entre le dire, le faire et le penser » (Gohier, 2001, p. 15), de composer avec les contradictions afin de donner du sens à leur posture professionnelle.

Chapitre 3 : Présentation des résultats

1. Introduction des résultats

Comment les enseignants du fondamental développent-ils une posture professionnelle cohérente à leurs yeux, au fil de leur carrière ? Ce chapitre a pour ambition d'apporter à notre question de recherche un réponse, l'une des innombrables réponses possibles, issue du cheminement réalisé tout au long de cette recherche, et donc de notre interprétation du matériau récolté auprès de quatre enseignants. Cette réponse ne se veut ni péremptoire, ni définitive : elle est le résultat de la conjugaison de notre subjectivité et de celle des participants qui se sont prêtés au jeu, dans un contexte déterminé.

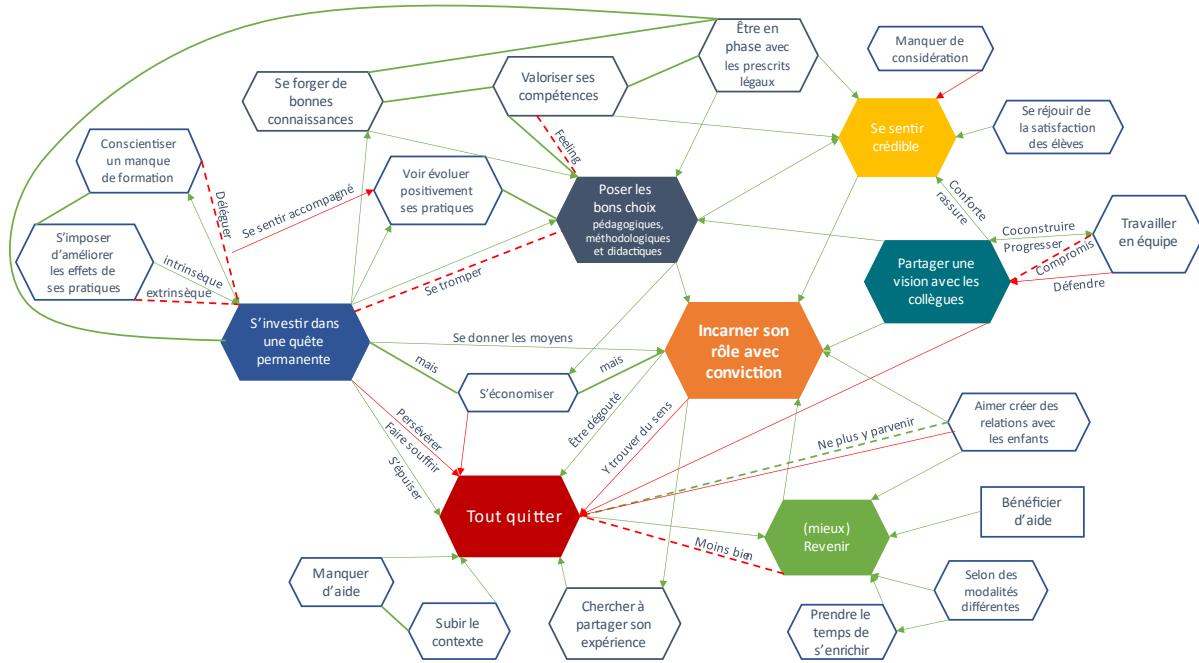
Nos analyses nous ont amenée à identifier sept catégories, dont une centrale, qui permettent de répondre à notre question de recherche. Nous pouvons désormais interpréter que développer une posture professionnelle cohérente, pour un enseignant du fondamental, revient à incarner son rôle avec conviction, ce qui implique de s'investir dans une quête permanente, de poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques, de se sentir crédible, de partager une vision avec les collègues, de tout quitter et de (mieux) revenir.

Les résultats développés dans les pages qui suivent visent à présenter chacune de ces catégories, par le biais des propriétés et dimensions qui les caractérisent, mais aussi au moyen des nombreuses interactions qui existent entre elles. Des extraits de verbatims illustrent régulièrement ces résultats (nos interventions y figurent en gras et italique). Pour commencer, nous présentons la catégorie centrale, c'est-à-dire le phénomène que nous avons identifié comme étant au cœur de notre objet de recherche. Nous explicitons ensuite chacune des catégories qui nuancent cette catégorie centrale, tout en développant également les interactions relevées entre elles.

Les dimensions et propriétés ainsi que les interactions (les flèches avec des légendes) se distinguent du reste de la narration en étant en gras et italique. Les éléments complémentaires ne figurant pas sur la schématisation se trouvent, quant à eux, uniquement en italique.

La schématisation qui suit, accompagnée d'une légende, illustre les résultats obtenus et en soutient la lecture. Elle est également disponible en annexe 7 dans un format plus grand.

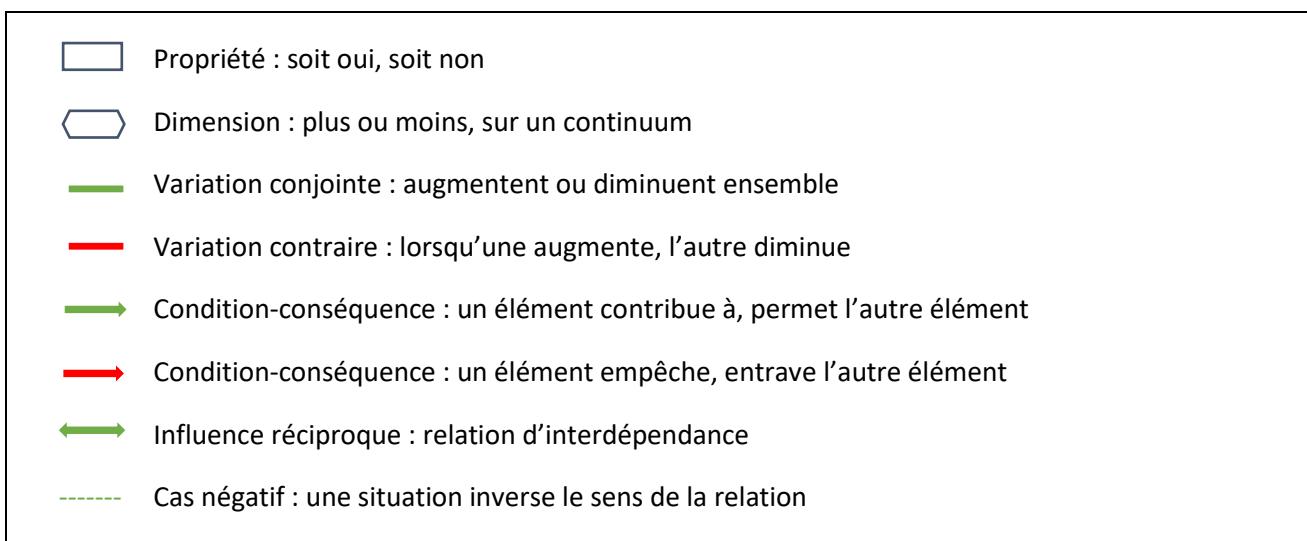
2. Schématisation des résultats



Par souci de lisibilité, une schématisation plus précise de la catégorie centrale est présentée au point 4.1.

3. Légende des conventions graphiques utilisées pour la schématisation

Les bulles de couleur représentent les catégories (dans le sens de concepts), tandis que les bulles blanches sont les propriétés ou dimensions qui caractérisent ces catégories.

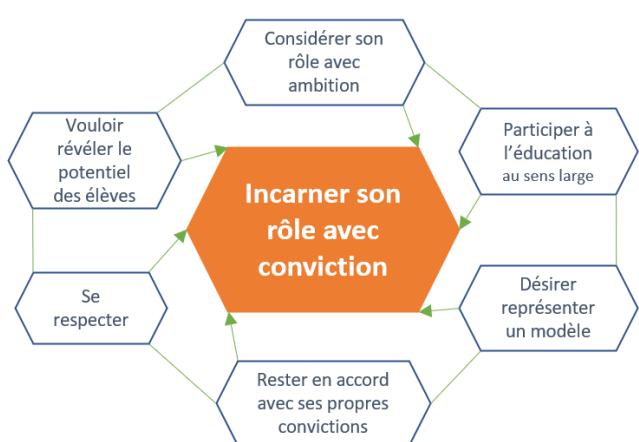


4. Narration

4.1. Incarner son rôle avec conviction : une catégorie centrale

Chercher à comprendre le vécu des enseignants dans leur développement d'une posture professionnelle cohérente nous a amenée à centrer notre analyse sur ce que nous avons identifié comme le phénomène central, à savoir ce qui leur permet ou, au contraire, les empêche d'*incarner leur rôle avec conviction*.

Les mots choisis pour cette formulation reflètent d'une part l'aspect physique de la posture qui se manifeste, *s'incarne*, au travers du corps de l'enseignant, par son attitude. Ils permettent également de souligner que, peu importe le niveau de conscience ou de difficulté, il s'agit d'entrer dans un *rôle* inhérent à une fonction professionnelle et constitué des attentes et attendus liés à cette fonction. Le terme *conviction* évoque quant à lui l'ampleur, l'intensité de l'investissement, mental cette fois-ci, qui est consenti pour incarner ce rôle, en accord avec soi-même. *Incarner son rôle avec conviction* est une dimension, c'est-à-dire qu'en fonction de chaque enseignant et des éléments contextuels qu'il perçoit et interprète, il incarne son rôle avec plus ou moins de conviction, dans un mouvement sujet à des variations dues à la rencontre de toutes ou d'une partie de ces conditions.



Incarner son rôle avec conviction requiert, pour l'enseignant, d'être convaincu de l'importance que joue son rôle par rapport à l'éducation des enfants qui lui sont confiés, et donc d'avoir conscience de *participer à l'éducation au sens large*, dans son aspect cyclique de transmission à des enfants qui transmettront à leur tour. Cela demande également de considérer *avec ambition* la façon d'incarner ce rôle, en désirant *représenter un modèle* aux yeux des élèves et en ayant la volonté de *révéler leur plein potentiel*.

J'ai envie de leur apprendre à être autonomes dans la vie [...] qu'ils deviennent des adultes responsables, qu'ils trouvent un travail dans la société, qui leur plaise, et qu'ils puissent être épanouis [...] Qu'ils deviennent des parents responsables, qui transmettent ce qu'ils ont appris, eux, étant petits, à leurs enfants quand ils seront, ils seront plus grands quoi. Donc voilà, c'est peut-être ambitieux, et c'est tout un truc, mais, mais voilà. (Christine, 11/03/22)

Au départ, [...] je pense que je dois offrir des bons modèles à mes élèves. M'exprimer convenablement, écrire convenablement au tableau, avoir une orthographe irréprochable, une, une certaine culture, voilà, j'essaie d'être un modèle, avec beaucoup de guillemets, pour que mes élèves puissent, puissent grandir, parce que c'est ça, finalement, c'est grandir, apprendre. (Jérôme, 14/03/22)

[...] je ne suis pas sur ma chaire en train de prêcher la bonne parole, je suis vraiment [...] ça dépend du moment, ça dépend de l'objectif, ça dépend de ce qu'on fait à ce moment-là, mais le plus possible, je suis dans ce rôle de, plutôt, révélateur. Tu vois, dans la photo, la photo qui se révèle, bah je suis un peu le produit qui permet à la photo de se révéler, me semble-t-il. (Marc, 11/02/22)

Il semble également essentiel, afin d'incarner son rôle avec conviction, de **se respecter**, d'avoir la possibilité d'agir en **restant en accord avec ses propres convictions**. Cette condition, si elle n'était pas remplie, pourrait amener à se sentir en souffrance, à ne pas incarner son rôle avec conviction, voire à ne plus vouloir l'incarner du tout. La posture serait alors vécue comme une imposture et le développement d'une posture cohérente s'en verrait entravé.

Moi, je pense qu'il faut les construire [les élèves] pour qu'ils aient tous les outils pour pouvoir vivre dans cette société, éventuellement la critiquer. [...] Et éventuellement la changer [...] Ça me paraît super important. [...] Si je ne faisais pas ça, je ne ferais pas ce métier-là, ça c'est sûr, tu vois ? (Marc, 11/02/22)

[les pédagogies ouvertes] ce sont des choses très pertinentes, mais qui ne me conviennent pas. [...] Je refuse catégoriquement de faire des choses qui, qui iraient à l'encontre de, de mon bien-être, parce que, à un moment donné, il faut aussi penser à son bien-être. Il y a des gens qui peuvent s'épanouir... moi, je ne serais pas capable de m'épanouir là-dedans. Je deviendrais zinzin. (Jérôme, 14/03/22)

Si tu incarnes ton rôle avec conviction, quelque part c'est que tu te respectes. (Marc, 01/07/22)

Incarner son rôle avec conviction varie donc en fonction de différentes dimensions, certaines pouvant revêtir plus ou moins d'importance que d'autres en fonction de chaque enseignant et de son contexte. Cette catégorie, devenue centrale au fil du processus itératif, varie également en fonction de six autres catégories, présentées ci-après dans leur singularité mais aussi en fonction de l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres.

4.2. S'investir dans une quête permanente

Notre analyse met en évidence un enjeu que soulève le développement d'une posture professionnelle cohérente : **s'investir dans une quête permanente**. Nous percevons en effet que pour incarner son rôle avec conviction, l'enseignant inscrit son action pédagogique dans une recherche continue, en étant persuadé qu'il est toujours possible de cheminer vers une amélioration mais en sachant pertinemment que cette quête ne sera jamais aboutie.

Plus j'avance, plus je travaille, plus je cherche. Ça, c'est très comique, y'en a qui pourraient se reposer sur leurs lauriers. Ma femme, c'est pareil. Voilà, on cherche. [...] Et oui, moi je tends à devenir un enseignant chercheur et réflexif. Je tends hein, parce que je, je pense que la route est encore très longue. Les lectures sont encore certainement nombreuses. (Jérôme, 14/03/22)

Voilà, et j'ai sûrement pas fini non plus quoi tu vois, il y a encore d'autres choses qui vont se mettre en place. *Oui, c'est jamais fini.* C'est jamais fini, mais oui, clairement, les pratiques, elles se sont affinées et c'est grâce à la, grâce à l'expérience. Et puis le fait que, pas que l'expérience, tu sais, j'ai toujours été curieux donc de de tout, donc je me suis toujours formé. Je me suis toujours... la formation continue bah ça n'a jamais arrêté quoi, tu vois ? *Oui.* Sans forcément faire des formations mais je je lis des bouquins, je... (Marc, 11/02/22)

S'investir dans une quête permanente permet de **se donner les moyens** d'incarner son rôle avec conviction, dans le sens où cette recherche induit une réflexivité sur ses propres pratiques et une volonté de se former qui participent à la progression visée. Pourtant, les conditions qui sont à l'origine de cet investissement amènent à en nuancer la portée et l'intensité. Ainsi, **s'imposer d'améliorer les effets de ses pratiques**, lorsque c'est issu d'une décision propre à l'enseignant qui la prend (*intrinsèque*), facilite d'autant plus l'investissement dans cette quête permanente.

Voilà, ça c'est un idéal. J'y travaille, mais après 26 ans, j'y suis pas encore. J'essaie, je mets des trucs en place, j'essaie. *Oui, c'est ça, c'est toujours une recherche, en permanence.* Ah oui. Oui oui. Sinon, je ne ferais pas ce métier, j'irais coller des timbres à la poste, sincèrement. (Rires). C'est ça que j'aime bien aussi. Mais c'est, c'est épisodique, énergivore à la fin, tout le temps essayer de remettre... mais c'est amusant en même temps. C'est, c'est un petit défi que j'aime beaucoup, moi. (Jérôme, 14/03/22)

Selon Jérôme, **s'investir dans une quête permanente** semble être une condition indispensable au développement d'une posture professionnelle cohérente, et **s'imposer d'améliorer les effets de ses pratiques** est alors une propriété qui la caractérise. Pourtant, même si cet investissement relève d'un choix et est vécu comme *stimulant*, il peut aussi être vécu comme *laborieux*, voire *décourageant* dans certains cas.

Toutefois, lorsque cette décision de **s'imposer d'améliorer les effets de ses pratiques** est vécue comme une contrainte (*extrinsèque*), qu'elle soit légale ou hiérarchique, elle diminue alors la motivation de l'enseignant à s'y investir.

Et qu'on a eu une directrice qui nous a fait *** parce qu'elle nous a fait remettre en question. Et tu dois revoir, et tu te dis, ça y est, je suis pénarde [...] Et puis là, tu te rends compte que tu dois tout retravailler, et cetera. Mais en fait, ça nous a fait progresser. (Maëlle, 14/06/22)

Se voir imposer d'améliorer les effets de ses pratiques engendre un investissement moindre, perçu comme une surcharge de travail. Dans ce cas précis, cela n'entrave toutefois pas le fait d'incarner son rôle avec conviction dans la mesure où la satisfaction ressentie grâce aux conséquences de cet investissement permet de compenser rétroactivement le vécu négatif initial.

Conscientiser un manque de formation et s'investir dans une quête permanente entretiennent une relation d'interdépendance, renforcée par le fait de **s'imposer d'améliorer les effets de ses pratiques**. D'une part, conscientiser un manque de formation conduit à s'investir dans une quête permanente dans le sens où l'enseignant va se mettre en recherche, pour parvenir à combler les lacunes détectées au sein de sa formation.

Ben, j'ai dû vraiment, voilà, prendre, enfin, apprendre aussi quoi, parce que j'avais pas les bagages, on ne nous forme pas à l'école normale à avoir ce type d'enfant-là quoi. (Christine, 11/03/22)

Et puis quelques années plus tard, il y avait tellement de soucis en mathématiques avec, dans notre école, et je pense que c'est un peu général, j'ai refait une formation à l'école de péda en mathématiques. (Maëlle, 14/06/22)

D'autre part, s'investir dans une quête permanente conduit à conscientiser un manque de formation.

L'école normale, le fait d'enseigner à l'école normale. Euh, comme je dis, moi les deux premières années où j'ai enseigné, j'ai dû tellement lire que j'ai, finalement, moi aussi suivi une formation. **Oui oui**. Et me dire, ah ! mais ça existe aussi ça ? Ah bon, ça aussi ! Mais c'est pas bête, finalement. (Jérôme, 14/03/22)

Dans la même logique, à l'inverse, moins s'investir dans une quête mènerait à moins conscientiser son manque de formation, comme moins conscientiser son manque de formation conduirait à moins s'investir dans une quête.

Pourtant, **conscientiser un manque de formation** ne conduit pas systématiquement à s'investir dans une quête permanente mais peut, au contraire, générer un sentiment d'impuissance qui mène à préférer **déléguer** à d'autres professionnels – mieux formés – la gestion des difficultés.

Et d'ailleurs, quand on a ce type d'enfant-là, le petit garçon avec son handicap, bah, on a tendance à se dire, bah, il n'est pas bien dans notre école quoi, aussi. Il serait mieux dans une autre structure, peut-être pas l'enseignement spécial, mais si, parfois, parce que, voilà, il avait vraiment du mal, il marchait vraiment avec son, son... au départ, et chez les petits, il ne marchait même pas. (Christine, 11/03/22)

En revanche, conscientiser un manque de formation et *relever des limites au fait de déléguer* peut conduire à s'investir d'autant plus dans une quête, qui s'apparente alors à un combat, comme le qualifie l'enseignante.

Mais si on met... c'est le problème, tu ne peux pas mettre tout le monde en logopédie. Mais si les enseignants étaient formés un peu mieux... [au sujet des troubles de l'apprentissage, ils pourraient intervenir] Dès la maternelle, et pas attendre fin de première primaire, c'est trop tard. Ça, c'est mon combat. (Maëlle, 14/06/22)

Dans cette situation, s'investir dans une quête n'implique pas uniquement l'enseignante concernée, il ne s'agit pas d'une quête personnelle : le combat dont il est question s'applique aux enseignants en général, ou du moins ceux avec lesquels elle travaille au quotidien, et pour lesquels elle considère que s'ils étaient mieux formés, leurs pratiques permettraient de mieux faire progresser les élèves.

Par ailleurs, conscientiser un manque de formation et ne pas avoir la possibilité de déléguer, peut mener à ***voir évoluer positivement ses pratiques***, à condition de ***se sentir accompagné*** dans cette évolution et dans la formation qu'elle implique.

Donc tu vois, il y a eu plein de choses qui se sont mises en place. [...] Parce que ce petit-là a évolué dans, dans son handicap, donc. Mais non, on n'est pas, on n'a pas les armes. Mais au fur et à mesure, j'ai dû apprendre. J'ai rencontré les personnes [...] du centre où il était suivi, qui venaient me voir et me donner des possibilités de pistes d'enseignement parce que je je n'avais pas. *C'est eux qui te contactaient ? Ou c'est toi qui faisais la démarche d'aller vers eux ?* Non non, c'est, c'est eux qui m'ont contactée. La maman a dit, ils vont venir [...] vous rencontrer, parler avec vous de ce que, voilà, qui peut être mis en place, ce que vous avez droit aussi à avoir comme structure. Parce que, voilà, cette dame-là, elle venait [...] deux fois semaine, je pense. Donc, tu vois, dans la classe avec les enfants quoi. Donc, [...] ça, c'était chouette. Et alors, elle m'a appris beaucoup de choses aussi, à [...] comment je pouvais m'en sortir pour aider [nom de l'enfant] aussi à évoluer. (Christine, 11/03/22)

Outre par le fait de se sentir accompagné, ***voir évoluer positivement ses pratiques*** est également une conséquence de l'investissement de l'enseignant dans une quête permanente. ***Voir évoluer ses pratiques*** est vécu positivement car l'enseignant, suite aux recherches théoriques menées, aux formations suivies, aux tests réalisés en classe, choisit d'implémenter les pratiques qui lui semblent les plus adéquates pour faire progresser les élèves. Il s'agit d'une dimension dans la mesure où cette évolution peut être vécue progressivement, comme un processus qui prend le temps de murir, parfois plusieurs années (comme dans le cas de Christine), mais aussi de façon beaucoup plus radicale, parfois opérée selon des tournants décisifs (comme dans le cas de Jérôme).

Donc nous, on part d'eux [les élèves], on part plus facilement d'eux, que avant, voilà, ils venaient à l'école, et c'était nous qui, qui devions leur apporter le savoir et [...] devions aller dans ce sens-là quoi. [...] que maintenant, ben, ils en ont déjà beaucoup et ils ont envie d'en transmettre et de, et de, et voilà. Et nous, alors on les écoute plus aussi, [...] on part d'eux quoi. (Christine, 11/03/22)

Donc, quand je revois maintenant, après 26 ans, je me dis, mon dieu, mais t'as vraiment fait de la m** à certains moments. Voilà, parce que je, je ne connaissais pas. [...] Donc oui, j'ai vraiment changé. [...] jusqu'il y a 10, 15 ans d'ici, j'étais pour le transmissif à fond. Et puis un jour, bah j'ai compris que non, c'était aussi tout à fait envisageable de garder le meilleur du transmissif, mais d'aller voir ailleurs aussi, qu'on pouvait faire des tas de belles choses, des tas de choses intéressantes. Donc, j'ai essayé d'élargir un petit peu mon, ma manière de voir les choses. (Jérôme, 14/03/22)

L'école normale et les États-Unis ont été deux tournants majeurs pour moi, pour me dire, il existe d'autres choses, des choses qui sont intéressantes, qui fonctionnent, allez, renseigne-toi et tu vas, tu vas essayer de, de voir, de garder le meilleur, justement en fonction de, de mes convictions. (Jérôme, 14/03/22)

Ce dernier extrait rappelle l'importance accordée au respect de soi-même et donc de ses propres convictions, qui est transversal à tout ce processus de développement d'une posture cohérente et permet de s'y investir afin, justement, d'insuffler de la conviction dans la manière de l'incarner.

Un juste milieu est tout de même à trouver au niveau de l'investissement consenti à cette quête, puisqu'il s'agit de se donner les moyens d'incarner son rôle avec conviction mais également de **s'économiser** afin de tenir sur la durée.

Voilà, on essaie d'avoir un équilibre [...] donc je ne reprends pas tout ça à la maison et j'essaie que le scolaire n'envahisse pas la vie familiale. Donc, bah ce sera reporté à lundi quoi, si jamais j'ai des trucs à penser. J'essaie. [...] Tu peux évaluer sans avoir des heures à corriger, à toi de poser les bonnes questions [...] Donc, je veux dire, c'est aussi un tout, c'est, tu veux pas trop de travail, arrange-toi pour évaluer pour ne pas avoir trop de travail. [...] j'essaie de m'économiser. Et alors, en fait, [...] plus ton travail est fait en amont, moins tu as à faire après. Donc, si tu as bien pensé ton truc, [...] ça devient beaucoup plus facile. (Maëlle, 16/06/22)

Dans cette situation, **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques** permet de s'économiser dans la mesure où ces choix (développés au point suivant) améliorent le sentiment d'efficacité de l'enseignant pendant les cours et limitent le travail de régulation qui le suit.

4.3. Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques

Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques correspond au sentiment d'avoir sélectionné, parmi les innombrables possibilités qui s'offrent à l'enseignant en termes de courants, de méthodes, de dispositifs, de supports, de relations au sein de la classe, d'organisation,

de planification, et cetera (repris, afin de fluidifier la lecture, sous le terme *pratiques*), celles qui favorisent au maximum la progression de leurs élèves, en fonction de l'objectif qu'ils visent.

[...] j'ai aimé dans ma pratique de l'enseignement, cette diversité-là de, de comment je vais enseigner chez les petits. Et puis comment je vais enseigner chez les grands quoi. Donc, j'ai eu des manières différentes quoi, d'enseigner. [...] d'une classe à l'autre, d'un niveau à l'autre [...] j'aime enseigner [...] dans des démarches différentes. Et puis, une classe est différente au niveau de [...] les élèves ne sont pas les mêmes quoi. Donc voilà, cette année dans ma classe de moyens, je vais beaucoup plus loin que l'année dernière par exemple. [...] j'aborde déjà plein de choses que je n'ai pas abordées l'année dernière [...] parce que voilà, les enfants sont [...] peut-être plus réceptifs. (Christine, 11/03/22)

Alors tu sais, justement dans [...] les pratiques, ce qui me paraît important, c'est que [...] les élèves s'y retrouvent. Enfin, l'idée c'est bah il faut, il faut de la variété dans ta pratique [...] En fait l'idée c'est, moi je pense que dans une classe il faut, pour toucher ces quatre, ces quatre points [du décret Missions], tu vois, il faut absolument que on soit dans la variété. Alors c'est pas que variété pédagogique mais [...] rien que ça, ça pourrait aider. (Marc, 11/02/22)

Un enseignant efficace, c'est quelqu'un qui euh... qui transmet, donc qui transmet des savoirs à ses élèves et surtout qui transmet des compétences à ses élèves, c'est-à-dire qu'il leur apprend à apprendre. Il leur apprend à devenir de futurs citoyens responsables, critiques, et cetera. C'est quelqu'un qui ne s'enferme pas dans un courant pédagogique, mais qui va chercher le meilleur de chacun des courants pédagogiques pour essayer justement de maximiser les traces finalement, chez ses élèves. (Jérôme, 14/03/22)

Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques implique de varier les pratiques proposées, afin de rencontrer l'hétérogénéité présente chez les élèves et d'augmenter les possibilités de permettre leur progression.

Être en phase avec les prescrits légaux oriente **les choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques** posés par l'enseignant.

Bien sûr et je t'avoue que toute ma pratique, elle est conditionnée par ça dans tout ce que je fais, je me dis est-ce que, au-delà de quelle performance mes élèves vont-ils atteindre, c'est est-ce que chacun est bien dans sa peau, est-ce que chacun progresse bien, est-ce que chacun apprend bien, est-ce que est-ce que on vit bien ensemble dans la classe et de là, par-delà, hors de la classe, est-ce qu'on arrive à vivre avec les autres, parce que l'idée c'est pas juste de créer un microcosme. [...] L'idée c'est que ce soit, que ça leur serve dans leur vie, c'est le but quoi, ça s'appelle l'éducation, voilà. (Marc, 11/02/22)

Les prescrits légaux, et plus particulièrement les quatre missions prioritaires de l'enseignement, fournissent une direction, un but à la quête permanente de l'enseignant mais aussi une boussole à laquelle se référer afin de juger si les choix posés sont les bons, c'est-à-dire s'ils permettent de

remplir ces quatre missions prioritaires. Dans cette situation, l'enseignant affirme en être convaincu, même s'il estime que ce n'est pas le cas de tous les enseignants.

Tu peux rencontrer des enseignants qui te diront, moi, ce qui compte, c'est le programme. [...] Donc moi je donne mon programme et puis voilà, c'est mes enfants qui sont, qui rament pour y arriver, quoi. Donc, c'est pas la même vision. (Marc, 01/07/22)

[...] en tant qu'observateur, je pense que on est mal barré. Si tu veux savoir. *Pourquoi* ? Bah je pense que on on est loin de ça quoi. [...] de manière générale. Donc je crois que [...] c'est un peu utopique, de toute façon. Moi je me considère comme quelqu'un d'un peu, effectivement, utopique, dans les pratiques. Mais bon voilà. *Et oui, tu te considères comme pas dans la norme des enseignants* ? Non, pas dans la norme de l'enseignant lambda et par contre, dans la norme de bah de tous ceux qui veulent absolument être en phase avec ces objectifs [du décret Missions]. Mais j'en connais pas énormément. (Marc 11/02/22)

Ensuite, **s'investir dans une quête permanente** conduit l'enseignant à **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques**, dans le sens où ses recherches et formations le mènent à des découvertes qu'il va tester et implémenter, jusqu'à considérer que ces choix sont les bons, lui permettent de se respecter tout en favorisant la progression des élèves. Dans la même logique, plus il voit ses pratiques évoluer positivement, plus il a le sentiment de poser les bons choix pour la progression de ses élèves.

En revanche, **s'investir dans une quête permanente** amène à tester de nouvelles pratiques et méthodes qui, même si elles sont attestées par d'autres, peuvent se révéler être de mauvais choix et donner le sentiment de **se tromper**, de ne pas atteindre l'objectif que l'on s'était fixé.

Je me trompe encore. J'ai encore fait une leçon, un truc que j'avais jamais donné. Je me suis dit, nom didjou, s'ils ont compris quelque chose, ils sont forts. [...] Du coup, j'ai revu [ma façon de faire]. (Maëlle, 14/06/22)

Se tromper fait pourtant partie intégrante du processus d'apprentissage et demande alors à l'enseignant de continuer à s'investir dans sa quête afin de trouver les moyens de rebondir, dans le but de se tromper de moins en moins souvent.

Donc, j'avais déjà ce profil-là [...] il y a 20 ans, mais avec moins d'expérience, donc avec moins, peut-être moins de bagage [...] ou moins de compétences [...] pour le faire. Maintenant, je suis très, je suis très à l'aise parce que voilà, je, j'ai connu beaucoup de choses, *Hmm*, j'en ai vécu beaucoup et je pense que je me suis forgé un vrai profil quoi, tu vois ? Qu'avant, parfois, quand j'étais plus jeune, je tâtonnais toujours un petit peu, tu vois ? *Oui, c'est ça, c'était peut-être plus instinctif*. C'était un peu essai-erreur, tu vois ? *Oui*. Ici, je crois que je suis plus, je ne fais plus beaucoup d'erreurs, par rapport à mon objectif, en tout cas. (Marc, 11/02/22)

Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques requiert alors pour l'enseignant d'être capable de **valoriser ses compétences**, acquises avec l'expérience dont il parvient à tirer profit. Plus il pose les bons choix, plus il valorise ses compétences, de même que plus il valorise ses compétences, plus il pose les bons choix. À l'inverse, moins il pose les bons choix, moins il valorise ses compétences, de même que moins il valorise ses compétences, moins il pose les bons choix. La variation conjointe de ces deux dimensions peut toutefois être nuancée par l'impression de poser des choix « **au feeling** ».

Et puis, ça fait peut-être pas très professionnel, mais t'as beaucoup de feeling. Je vais me dire, ah bah, je vais prendre, tiens, ça comme matériel, des trucs du quotidien, et on va essayer. *Là, comme ça, tu te dis, ça pourrait marcher ?* Ça pourrait marcher. Je réfléchis quand même si tu as du matériel, si c'est effi... Je ne prends pas... tiens, je vais prendre une perforatrice, non ! Ça peut être comme ça, au feeling, ça peut être d'avoir aussi, on va se dire, tiens, cette fois-ci on va donner la réponse. [...] On va faire, je sais pas, des additions, on va leur faire toute la tâche. [...] Et ça va être l'inverse, je vais leur dire, trouvez-moi un petit peu comment est-ce que j'ai... ce que j'ai fait, le point commun. (Maëlle, 14/06/22)

Dans cette situation, l'enseignante utilise le terme « *feeling* » pour expliquer qu'elle pose parfois des choix qui s'éloignent des pratiques conventionnelles. Elle s'autorise à travailler « autrement » mais ne semble pas consciente que les choix qu'elle pose ne sont pas dûs au hasard, bien qu'elle reconnaissse qu'il y a tout de même une certaine réflexivité à l'œuvre, notamment au sujet du choix du matériel.

Et quand tu dis du feeling, je suis sûre que c'est pas... oui, c'est du feeling, mais c'est pas innocent. Non. Non. *Enfin, c'est parce que tu as des bonnes connaissances en didactique, en pédagogie.* Voilà, c'est pour ça que je dis, en 6e, je... impossible de travailler comme ça. Je pense que pendant 2 ou 3 ans, la première année, je pense que je suivrais des bouquins et je... j'aurais ma ligne de conduite, où ce serait énormément du travail sur feuille. [...] Alors que j'ai l'expérience de ça. Et de connaître les élèves, tu vois. [...] Ici, je peux me le permettre parce que je connais souvent les erreurs. Donc, je sais que la plupart du temps ça peut coincer là, là ou là. Et donc, tu sais que s'ils coincent là, j'avais fait ça une autre fois. Donc, tu sais comment un petit peu pallier à ces erreurs. En 6e, sur les phrases complexes, juxtaposées, et cetera, je ne sais même plus. Faudrait que j'aille relire ma théorie. Je suis incapable de faire ça. Donc, un jeune enseignant quand il arrive, il est... Enfin, je ne pense pas qu'il puisse agir comme ça. [...] Tu dois, pour moi, maîtriser très, très fort la matière pour pouvoir l'enseigner correctement et pour pouvoir appliquer des pédagogies différentes. (Maëlle, 14/06/22)

L'analyse de ce verbatim nous conduit à interpréter ce sentiment de « *feeling* » comme une façon plus ou moins inconsciente d'être capable de **valoriser ses compétences** et donc de tirer profit de l'expérience acquise au fil du temps, dans ce cas auprès d'élèves d'un même niveau. Cette expérience se traduit par le fait d'avoir analysé les erreurs commises et d'avoir réussi à y remédier,

ce qui permet de savoir comment *poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques*, dans des situations bien précises. Dans ce sens, il est également nécessaire de *se forger de solides connaissances*, sur la matière à enseigner mais aussi sur le type de difficultés que son apprentissage peut générer, cette maîtrise permettant d'éviter les choix qui iraient à l'encontre du but recherché. De plus, poser les bons choix requiert *d'oser*, c'est-à-dire s'autoriser à tester de nouvelles pratiques, mais aussi prendre le risque de se tromper. Oser est alors soumis à certaines conditions : il n'est pas question de se jeter dans le vide mais plutôt d'installer un filet de sécurité avant d'oser tester de nouvelles pratiques. En effet, l'enseignant peut se permettre d'oser sans prendre de risques démesurés, à partir du moment où il considère qu'il a *acquis suffisamment de connaissances* – principalement théoriques – et qu'il se sent capable de *valoriser les compétences acquises*.

Ben, pour mettre en pratique, bon, tout d'abord je lis, je lis énormément. Je donne des cours également à l'école normale là-dessus, donc j'ai une certaine connaissance des choses. Et puis, et bien, ben je teste, c'est-à-dire par exemple, je teste le tutorat dans ma classe. Je teste, je teste les dictées différencierées dans ma classe [...] (Jérôme, 14/03/22)

Lorsqu'il pose des choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques, l'enseignant observe leurs effets en fonction des objectifs qu'il s'est fixés, c'est-à-dire en termes de progression des élèves. Constater que les choix posés permettent d'atteindre ses objectifs lui procure un sentiment de satisfaction qui lui permet d'incarner son rôle avec d'autant plus de conviction. *Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques* mène donc à *incarner son rôle avec conviction* par l'aspect stimulant offert à l'enseignant qui constate les conséquences positives des choix posés sur la progression de ses élèves.

Et puis il n'y a rien de tel qu'un enfant, quand tu vois qu'il a compris, tu te dis, waaaaah. *C'est la récompense*. Oui. [...] Et puis souvent [face à un élève en difficulté] ça me motive à me dire, non, il faut que je trouve un truc, c'est pas possible. [...] et alors les élèves qui sont très très bons, ça me motive aussi parce que [...] du coup, j'essaie de le mettre, de voir jusqu'où... [...] de le mettre face à un truc où il se casse la figure. (Maëlle, 14/06/22)

Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques, face à tout type d'élève, est alors considéré comme un défi qui, s'il est relevé, renforce le sentiment de crédibilité de l'enseignant.

4.4. Se sentir crédible

Se sentir crédible, donc se sentir digne de confiance, fiable, en tant qu'enseignant, est une dimension qui influence le fait de développer sa posture professionnelle de façon cohérente et donc, de l'incarner avec plus ou moins de conviction. **Se sentir crédible** varie en fonction de plusieurs dimensions, elles-mêmes en interaction, telles qu'*être en phase avec les prescrits légaux, valoriser ses compétences et poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques*, de même que *partager une vision avec les collègues* (développé au point suivant).

Je crois que t'as, au départ t'as t'as une, t'as une sorte de, t'as une ossature, t'as un profil, t'as un truc de base quoi, tu vois. [...] Et puis, et puis, avec toutes les expériences que j'ai vécues, oui, pour moi, ça, ça, ça a construit mon, ma personnalité d'enseignant. Et ça, ça, ça a clarifié mon objectif qui qui est, pour moi, tout à fait en phase avec ce qui est demandé dans les prescrits. (Marc, 11/02/22)

Dans ce cas, *être en phase avec les prescrits légaux* permet de **se sentir crédible** dans le sens où l'enseignant estime que les objectifs qu'il vise sont en adéquation avec le cadre légal qui régit sa fonction, ce qui le rend crédible aux yeux de la loi et donc renforce son sentiment de crédibilité. **Valoriser ses compétences**, c'est-à-dire savoir tirer profit de son expérience professionnelle pour se construire de solides compétences, concourt également à se sentir crédible puisque lesdites compétences sont mises en valeur pour *poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques* et permettre d'atteindre les objectifs visés, en phase avec les prescrits légaux.

[...] c'est cette notion, c'est aussi être crédible, la crédibilité. [...] C'est une triangulation à chaque fois. La compétence dans l'absolu, ça ne veut rien dire. C'est pareil, tu peux être très savant et passer à côté du truc. [...] Donc, c'est toutes les compétences qui font que tu es la personne adéquate pour aider tes élèves à atteindre les objectifs qui sont définis dans les prescrits légaux. Voilà. Et c'est chaque fois... tout est en triangulation chaque fois. (Marc, 01/07/22)

Cet extrait souligne l'interdépendance qui existe entre les différentes dimensions impliquées dans le fait de se sentir crédible. Chaque dimension, individuellement, influence le sentiment de crédibilité, mais ce sont les interactions entre elles qui favorisent ou empêchent cette crédibilité.

Dans la même logique, être en phase avec les *nouveaux* prescrits légaux (pas encore officiellement d'application au moment de l'entretien avec Jérôme) permet de se sentir d'autant plus crédible qu'ils viennent affiner et renforcer les convictions de l'enseignant au sujet des objectifs à atteindre.

Ce sera encore plus mettre l'enseignement au service de la, de la vraie vie, c'est-à-dire ne plus voir de la conjugaison pour la conjugaison, mais justement, tout ce qui est la rencontre de l'interdisciplinarité.

Et les nouveaux référentiels tendent vraiment à faire ça, je trouve. Donc ça, ça va certainement encore préciser quelque peu mes, mes, mes intentions pédagogiques. (Jérôme, 14/03/22)

Ensuite, **se sentir crédible** passe par le regard des autres : l'enseignant se sent crédible aux yeux des collègues, des élèves, et plus particulièrement des parents dans la situation suivante.

C'est par, par mes actes, par mon, de nouveau, je ne veux pas du tout me gargariser, mon professionnalisme. Voilà, 26 ans, bah ça fait quand même un petit bagage. Par ma conviction, par le vocabulaire le plus professionnel possible que j'utilise avec eux, avec les parents, que j'arrive à convaincre, en disant, ayez confiance, ayez confiance, quand vous allez [...] chez votre dentiste, vous ne faites pas, vous, le néophyte, un cours à votre dentiste, ben, ne faites pas un cours avec moi. Je vais dire, moi, je suis le professionnel, faites-moi confiance, vous verrez, tout ira bien. (Jérôme, 14/03/22)

D'après cet extrait, l'enseignant tient à se sentir crédible aux yeux des parents qui lui confient leur enfant. Dès la première réunion de parents, il explicite certaines facettes de sa posture professionnelle qu'il juge utiles à partager, telles que ses objectifs et certains choix pédagogiques, méthodologiques ou didactiques. Se sentir crédible signifie s'assurer d'obtenir, si pas l'adhésion, du moins l'approbation des parents, qui seront alors plus enclins à lui accorder leur confiance. Plus il incarne son rôle avec conviction face aux parents, plus il estime être crédible à leurs yeux.

Et et et, tu sais, on a toujours peur des parents, et cetera. Moi, au début de l'année, je les réunis, je leur explique comment je fonctionne. Et jusqu'à présent, ça fait un an et demi bah, y en a pas un qui est venu me remettre en question ce que je faisais quoi, tu vois ? (Marc, 11/02/22)

Prendre les devants afin d'*anticiper* les questionnements des parents et les éventuelles difficultés liées à des incompréhensions, est une stratégie employée dans le but de se sentir crédible, c'est-à-dire de démontrer aux parents qu'ils peuvent avoir confiance en l'enseignant en leur exposant les objectifs visés et les raisons des choix posés.

On a beaucoup de contacts, quand même, avec les parents, donc dès que je sens qu'il y a une sakwè, j'essaie d'instaurer une relation de confiance et je ne lâche jamais la bombe du premier coup, tu vois ? (Maëlle, 14/04/22)

En cas de difficultés, se sentir crédible signifie aussi *préparer le terrain*, en instaurant un climat de confiance, en se montrant prudent, en faisant preuve de tact dans les relations, ce qui permet alors de communiquer des informations délicates aux parents tout en favorisant les bonnes relations.

Se sentir crédible peut toutefois être nuancé par sa mise en perspective sur la durée d'une carrière.

Et l'enseignant était considéré aussi comme, voilà, le référent quoi. Il savait des choses. Ah bah, on devait écouter [...]. Ça, j'ai quand même déjà vécu aussi que, que maintenant, bah, à la limite, on vient, on vient te demander des comptes. Oh bah, pourquoi ? Qu'est-ce qui s'est passé ? [...] Les parents te demandent [...] qu'est-ce qui se passe avec mon enfant ? Pourquoi est-ce qu'il a été puni ? Alors que, avant, ah oui, vous l'avez puni ? Bah, c'est qu'il a mérité [...] il a fait quelque chose qu'il ne devait pas. Et que, mais maintenant, ben non, ben... Vous l'avez puni pourquoi ? (Christine, 11/03/22)

L'analyse de cet extrait montre que **se sentir crédible** est vécu différemment au fil des années et de l'évolution des normes culturelles véhiculées au sein de la société. Auparavant, se sentir crédible correspondait plutôt à une confiance aveugle accordée d'emblée par les parents à l'enseignant qui détenait le savoir et l'autorité. À l'heure actuelle, se sentir crédible semble plus relever de la capacité de l'enseignant à justifier ses choix et à convaincre les parents de leur bien-fondé, afin de gagner une confiance sans cesse à (re)conquérir, ce qui place l'enseignant dans une situation moins confortable qu'auparavant.

[...] c'est peut-être moi, parce que comme je suis une vieille enseignante, je vais dire, je peux peut-être me permettre des choses que je ne disais pas avant aux parents. [...] Et leur dire, écoutez, non. Et que je vois différemment aussi, je me dis, bah, attendez, si vous pratiquez comme ça, ça va pas aller non plus, ça va pas aller. (Christine, 11/03/22)

Pourtant, d'après cet extrait, l'enseignante **se sent crédible** justement grâce aux années d'expérience accumulées et donc, à sa confiance en sa capacité d'en avoir tiré profit pour **valoriser ses compétences et poser les bons choix**. Dès lors, elle s'autorise à se servir de cette crédibilité pour transmettre aux parents l'expérience acquise.

Se sentir crédible peut également être entravé par le **manque de considération** perçu.

Et cette année, voilà, j'ai eu 2 petits enfants de, du voyage. [...] ils sont venus ici en décembre [...]. Mais ici, février, ils viennent de quitter [...] et ça, les parents ne m'ont pas prévenue, donc je ne sais pas où ils sont [...] c'est un petit peu déroutant, parce que là, comme je t'ai déjà expliqué, on, je mets des choses en place. Et puis, pouf quoi. Il commençait à être plus sociable, avec les enfants, parce que c'était très dur. [...] Et puis voilà, j'avais réussi avec ma collègue. Et puis, pouf, là, il s'en va. Bon, maintenant, si, s'il revient, ça, je ne sais même pas, est-ce qu'il va revenir, j'en sais rien, et comment est-ce qu'il va revenir, quoi. **Oui oui**. Est-ce que il va avoir tout perdu de ce que j'avais déjà, pendant ici les 2-3 mois avec ma collègue, mis en place et tout ? (Christine, 11/03/22)

De la part des parents, une absence de communication au sujet d'informations concernant leur enfant, jugées importantes par l'enseignante, la conduisent à interpréter cela comme un **manque de reconnaissance et donc de considération** de l'ensemble du travail qu'elle accomplit. Ce constat diminue son sentiment de crédibilité, du point de vue des parents. Or, *constater les effets bénéfiques*

de ses pratiques sur la progression des enfants contribue à renforcer son sentiment de crédibilité. Se sentir crédible est donc influencé par le prisme des parents comme par celui des enfants, d'une manière relativement indépendante.

Se sentir crédible passe donc aussi par le regard des élèves, qui ont leur façon à eux de manifester leur confiance à l'enseignant.

C'est, ce sont des choses qui ne sont pas vraiment quantifiables, mais c'est des sourires, des petits sourires quand ils viennent près de moi, [...] c'est des petits témoignages comme ça qui sont totalement informels. Mais je vois que ça leur fait plaisir. Donc vous voyez, c'est pas quantifiable, mais je je le vois, je le sens. Ce sont des enfants qui osent me confier des, des choses parfois un petit peu, un petit peu difficiles. Ce sont des enfants qui oseront dire, je ne comprends pas. (Jérôme, 14/03/22)

Dans cette situation, l'enseignant se sent cévable lorsqu'en classe, il interprète chez les enfants des signes lui montrant qu'ils se sentent bien, qu'ils sont en sécurité affectivement et intellectuellement, donc qu'ils lui font confiance. **Se réjouir de la satisfaction des élèves** contribue à se sentir crédible.

Souvent, les 5e n'ont plus rien à voir avec moi, souvent ils viennent me trouver. Ils disent M'sieur, il y a un problème là, on peut voir comment on pourrait faire pour le solutionner, tu vois ? *Oui, ils savent que toi, ta réaction...* Ouais, c'est ça, ma réaction, ça va être une réaction de, voilà, de prise de recul, on laisse parler les gens, on résout ça ensemble, on essaie de voir comment on pourrait, de manière douce, y arriver. Tu vois ? *Oui oui oui.* Voilà donc ça, ça ne trompe pas. (Marc, 11/02/22)

Dans ce cas, les enfants montrent à l'enseignant qu'ils lui font confiance en faisant appel à lui pour régler un conflit pendant la récréation. Cette interpellation est d'autant plus considérée comme une marque de confiance que les élèves en question ne sont plus dans la classe de l'enseignant ; ils choisissent donc, régulièrement, de lui confier la gestion du conflit plutôt qu'à leur enseignant actuel, ce qui est interprété par l'enseignant concerné comme un signe « qui ne trompe pas » de leur satisfaction par rapport à lui et à ses pratiques.

Développer une posture professionnelle cohérente est un processus vécu de façon très personnelle pour un enseignant, dépassant le cadre strictement professionnel en étant lié aux convictions intimes de la personne. Toutefois, de nombreux facteurs relationnels participent à ce processus, comme nous l'avons vu avec les parents et les élèves. Il est en effet difficile d'imaginer que la posture d'un enseignant ne soit pas influencée par celle de ses collègues et ne l'influence pas en retour. Ce sont donc les situations d'interactions avec les collègues directs, avec qui ces enseignants travaillent régulièrement, qui sont investiguées au point suivant.

4.5. Partager une vision avec les collègues

Afin de développer une posture professionnelle cohérente, ***partager une vision avec les collègues*** est une composante perçue comme essentielle au travers des témoignages recueillis.

Dans l'état actuel des choses, c'est mes collègues proches qui m'aident à pouvoir confirmer ou affirmer ma posture. C'est clair. [...] Le fait d'être déjà d'accord. D'adhérer aux mêmes idées. Tu sais, on a retravaillé le projet d'établissement [...] et c'est là qu'on s'est vraiment rendu compte qu'on ciblait les mêmes objectifs. [...] Et là, c'est vraiment chouette. Et à côté de ça, on a retravaillé un projet lecture [...] on s'est rendu compte aussi que, clairement, notre objectif était le même, que notre manière de faire était très cohérente. (Marc, 01/07/22)

Partager une vision avec les collègues implique d'être en accord, dans ce cas avec l'ensemble des collègues, au sujet du cadre global de l'action pédagogique qu'on cherche à mettre en place. Il s'agit donc de partager avec eux une vision commune des objectifs principaux à atteindre. ***Travailler en équipe*** et donc se concerter, échanger entre collègues au sujet des objectifs à cibler, des choix à poser, des projets à mener, des pratiques à implémenter, favorise la prise de conscience d'une vision commune. Lorsque les échanges sont fructueux, ***travailler en équipe*** contribue alors à partager une vision commune qui permet de poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques.

Ça, notre projet scientifique, donc ça fait quand même, je vais dire, bien dix ans qu'on est avec la société, l'ASBL [nom de l'ASBL], qu'on travaille avec, et c'est vraiment de la M1 jusqu'à la P6 quoi. Et ça, quand on fait un projet scientifique, bah on le fait de, des petits jusqu'aux P6, et on collabore toutes ensemble et on, on voit ce qui est praticable dans chaque classe et à chaque niveau, et on fait notre projet pour aboutir, fin d'année, ben à un projet qu'on montre aux parents [...] (Christine, 11/03/22)

Dans ce verbatim, l'enseignante, en employant le « on » plutôt que le « je », souligne l'aspect collectif des décisions prises et insiste sur la vision d'une équipe et non d'une enseignante isolée. Travailler en équipe signifie alors ***coconstruire*** la vision et les projets.

D'un autre côté, ***partager une vision commune avec les collègues*** n'implique pas forcément de travailler de la même façon, donc de poser les mêmes choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques.

[...] je ne saurais pas travailler avec quelqu'un... où on est... On peut travailler différemment, donc je pourrais travailler avec quelqu'un qui est hyper frontal et cetera, si on a quand même, au final, que chaque enfant est différent et que chaque enfant peut progresser. (Maëlle, 14/06/22)

L'essentiel étant que les objectifs visés soient communs, ne pas partager une vision commune au sujet de ces objectifs peut dès lors mener à ne pas pouvoir travailler en équipe, ou du moins avec

certains membres de l'équipe qui ne partageraient pas cette vision. En revanche, partager une vision commune lorsqu'on travaille en équipe est vécu comme un moyen de tirer parti des échanges avec les collègues afin de nourrir ses propres réflexions, de faire évoluer ses propres pratiques et donc de **progresser**.

Tu dois avoir des échanges avec tes collègues. Toute seule, j'aurais pas pu progresser, même avec la lecture. Tu vois, c'est avec des échanges, en te disant, toi aussi t'as ça ? [...] c'est comme pour tout le monde, plus tu nages, plus tu progresses. Et puis tu vas avoir quelqu'un qui te dit, tu sais, au lieu de faire ton crawl en mettant ta main comme ça, tu la mettras un peu plus comme ça, oh t'as... tu vois, donc c'est ça, t'as les deux. (Maëlle, 14/06/22)

Travailler en équipe n'implique pourtant pas toujours de partager une vision avec ses collègues.

C'est, ce sont des, des grands principes que j'ai. Et petit à petit, je pense que ces principes-là, euh, font sens auprès de mes collègues aussi, petit à petit. Je, je veux pas du tout changer, révolutionner quoi que ce soit, mais voilà, on est amenés, pour l'instant, à réfléchir, à se positionner pour établir nos trois ou quatre objectifs pour le plan de pilotage et je remarque que mes quelques partages ont pu, comment, ont pu trouver un terreau d'accueil chez mes collègues. (Jérôme, 14/03/22)

Dans la situation où cette vision n'est pas partagée, que ce soit avec un collègue ou plusieurs, travailler en équipe requiert alors de **défendre ses convictions**, c'est-à-dire transmettre sa propre vision en l'argumentant, afin de chercher à convaincre ses collègues d'y adhérer.

D'un autre côté, travailler en équipe requiert d'**accepter des compromis**.

Je suis contre les points parce que c'est quelque chose de totalement stupide. C'est pas ça qui va renseigner l'enfant de, vraiment, de sa maîtrise ou non de, d'une compétence. [...] *Et donc, au niveau de l'évaluation, alors, comment est-ce que vous faites si vous ne mettez pas de points* ? Non non, en fait, j'en mets, mais je, je déteste ça, mais j'en mets parce que là, je ne peux pas non plus tout changer, mais nous sommes en réflexion, je sais bien, à l'école, pour, pour envisager autrement. (Jérôme, 14/03/22)

Dans ce cas, travailler en équipe permet de savoir que les collègues partagent la même vision au sujet des objectifs visés par l'évaluation et qu'une évolution des pratiques est en cours de réflexion, ce qui permet d'accepter des compromis, en attendant que cette évolution ait lieu. L'enseignant semble également accepter ce compromis car il estime qu'en échange, ses collègues ont aussi accepté un compromis en se mettant en réflexion afin de modifier leurs pratiques en termes d'évaluation.

Si travailler en équipe demande des échanges instaurés de façon formelle, comme lors de réunions et de concertations, les rencontres informelles s'avèrent également porteuses dans certains cas.

Donc nous, on se concerte quand même beaucoup mais on n'a pas des heures de concertation, vraiment où on parle, tiens on va parler de ça ! Non. C'est, on se parle dans les couloirs, on dit, il y a un tel élève qui n'arrive pas à faire ça. Ah bah, tu pourrais... Tu vois, c'est un peu... pas officiel. On ne se met pas à une table en disant, nous allons réfléchir sur... Ça ne fonctionnerait pas. (Maëlle, 14/04/22)

Partager une vision revient, dans ce cas, à échanger au sujet des pratiques, des choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques posés par les collègues. Ces échanges mettent en évidence les questionnements spontanés au sujet de difficultés rencontrées au jour le jour. Il ne s'agit plus de réfléchir à des objectifs à définir, à des projets à mener ou à des changements de pratiques à long terme. Il est plutôt question de répondre à des problématiques au fur et à mesure qu'elles se posent, en y réfléchissant ensemble, en cherchant des idées et en échangeant des bonnes pratiques.

Partager une vision avec les collègues contribue à **se sentir crédible**. En effet, percevoir que l'on est plusieurs à partager la même vision amène à se sentir soutenu, ce qui permet de **conforter** ses propres choix, grâce à l'aide, morale et parfois matérielle, apportée par les collègues concernés.

[...] j'ai une amie qui m'a dit, oui, tu verras, c'est bien les grands, c'est différent mais c'est bien, je t'aiderai si tu veux pour préparer tes cours parce que c'est vraiment différent des petits donc, et parce que ça me faisait peur quoi donc. [...] elle m'a dit non, franchement, je t'aiderai, je je, je t'épaulerai, tu viendras voir dans ma classe comment je procède et tout. Et alors voilà, et je, ça, ça m'a confortée dans mon, dans le sens où je vais, où j'allais prendre les grands. (Christine, 11/03/22)

Dans ce cas, bénéficier du soutien moral et matériel d'une autre enseignante aide à prendre une décision et, surtout, conforte cette décision, tout en apportant un appui au changement initié. Par ailleurs, partager une vision commune conduit à **rassurer** quant à la bonne direction des choix réalisés.

Non, il [le collectif] ne participe pas à la construction de la posture, je ne pense pas. Il permet de pouvoir la tenir. [...] Moi, ma posture, c'est ma posture. Je crois qu'elle ne serait pas autre. Mais le fait d'avoir des collègues qui comprennent ça et qui fonctionnent un peu comme ça, on n'a pas tous la même mais on est dans la même mouvance, et bien c'est tout à fait rassurant quoi, tu vois. (Marc, 01/07/22)

Nous percevons alors que l'enseignant, s'il n'attribue pas d'influence à ses collègues dans la construction de sa posture, estime tout de même rassurant de constater qu'ils partagent une vision commune à la sienne, tout en affirmant que sa posture est renforcée dans le sens où c'est cette vision partagée qui lui permet de « tenir » sa posture.

Pour moi, c'est assez essentiel, effectivement, ce lien avec les collègues. Parce que, je t'ai dit, moi mes limites, elles sont là. Ma classe, mon école, mon implantation. Et au-delà, je ne sens plus... je ne sens

plus le soutien, le... Oui, c'est ça. Donc, il faut que ça fonctionne avec les niveaux plus micro, parce que le macro n'y est pas. Oui, c'est sûr. (Marc, 01/07/22)

Se sentir crédible grâce au soutien des collègues qui partagent une même vision contribue d'autant plus à rassurer que l'enseignant ne perçoit pas de soutien au-delà de ces collègues, à des niveaux hiérarchiques plus élevés. Si **partager une vision avec les collègues** permet également d'*incarner son rôle avec conviction*, ne pas partager cette vision peut dès lors mener à vouloir **tout quitter**.

4.6. Tout quitter

Développer une posture professionnelle cohérente est un processus complexe qui peut mener l'enseignant à quitter sa fonction, ou du moins à envisager de la quitter, que ce soit momentané ou non. Tout quitter est une dimension dans la mesure où elle se traduit de façon très variée : quitter sa classe de « petits » pour une classe de « grands », quitter son école pour enseigner à l'étranger, quitter à mi-temps, évoquer l'éventualité de quitter en fonction de certaines conditions, pointer certaines caractéristiques qui devraient inciter un enseignant à quitter sa fonction... Les lignes qui suivent ont pour but d'investiguer les contextes, causes et conditions qui empêchent ou conduisent les enseignants interrogés à tout quitter.

Au travers des témoignages recueillis, cet aspect de la posture nous a d'abord semblé anecdotique, chacun des enseignants interrogés étant toujours en fonction dans une classe au moment des entretiens. Or, au fil des relectures de verbatims et des différentes étapes de codage, l'importance de cette étiquette est devenue prépondérante, au point de devenir une catégorie conceptualisante, dans le sens où tout quitter était présent comme une lame de fond, à des degrés très divers, mais pouvant aller jusqu'à revêtir un aspect presque vital dans certains des témoignages recueillis.

Pour commencer, **tout quitter** peut représenter le désir de changer de classe pour enseigner à des élèves d'un niveau différent.

J'adorais les petits, [...] ça me plaisait beaucoup, mais ça, comment je vais dire ? J'ai eu des... fort difficile parce que j'ai eu des classes de plus en plus nombreuses, et j'étais toute seule. J'ai terminé une année avec 32 enfants et j'avais pas de puéricultrice. Donc cette année-là je me suis dit, waouh ! Et c'est là que ma collègue allait être pensionnée, qui avait les grands, et je me suis dit, si je ne change pas maintenant [...] (Christine, 11/03/22)

Tout quitter est alors dû au sentiment de se sentir dépassée par la tâche à accomplir, amplifié par le bas âge et le nombre élevé des élèves, ainsi qu'à **manquer d'aide** pour y arriver. **Subir le contexte**,

c'est-à-dire l'encadrement insuffisant et l'impuissance apparente d'agir, afin de bénéficier de l'appui d'une puéricultrice ou d'un dédoublement de classe, conduit également à tout quitter. Tout quitter signifie dans ce cas, quitter la situation particulière de sa classe de « petits », avec l'idée qu'enseigner à des élèves plus « grands » permettra de combler ces sentiments de manquer d'aide et de subir le contexte.

Subir le contexte que représente le « système » est une situation qui peut mener à tout quitter.

Le jour où le système m'aura dégouté, je quitterai tout. [...] voir qu'il y a tant de résistances à tous les niveaux que, à un moment, tu te sens un petit peu [...] Mais je t'avoue que si j'étais dans un autre contexte, peut-être dans une autre école [...] Et, mais dans mon cadre actuel, je suis super bien dans ma classe. Je suis bien dans mon école. Je suis pas bien dans mon PO. Je suis pas bien dans le système. Alors que, alors que tous... En principe, on vise tous le même objectif [...] mais à un moment, il y a des limites. Alors, elles sont politiques, elles sont idéologiques et elles sont pédagogiques. [...] Mais moi, s'il y avait le, le *tout quitter*, c'est quand... si jamais je, je n'éprouvais plus de [...] plus de sens à faire mon travail, tu vois ? [...] Mais pour l'instant, le sens, il est au niveau de ma classe et au niveau de mon école. Il n'est pas, il n'est pas ailleurs quoi, tu vois ? (Marc, 01/07/22)

Ce verbatim implique différents éléments ainsi que les interactions entre eux, illustrant au passage la complexité du phénomène en jeu. En effet, le « système » évoqué dans ce cas se situe, entre autres, au niveau politique, auquel se prennent en partie les décisions qui régissent le métier de cet enseignant, en fonction dans le réseau officiel. Ce niveau, entretenant un rapport hiérarchique avec l'enseignant, lui donne l'impression de subir dans la mesure où ce dernier se sent impuissant face aux décisions prises, ces décisions engageant également les niveaux idéologique et pédagogique. Il se montre pourtant très en phase avec les prescrits légaux, issus également du « système ». Nous nuancerons donc ce niveau politique en avançant que cet enseignant perçoit des distorsions, voire des contradictions, entre les prescrits légaux et certaines décisions politiques visant à les implémenter, prises au niveau de la FW-B et de sa commune. Rechercher ***du sens et de la cohérence*** au sein et entre les différents niveaux politiques, idéologiques et pédagogiques est donc une condition qui permet de développer sa posture en lui donnant également du sens et de la cohérence. Incarner son rôle avec conviction ***en y trouvant du sens*** permet dès lors de ne pas tout quitter, tandis qu'incarner son rôle avec conviction ***en étant dégouté*** par des décisions qui nous dépassent (le « système ») conduit à tout quitter. Notons qu'incarner son rôle avec conviction implique de ***se sentir crédible, de poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques, de s'investir dans une quête permanente et de partager une vision avec les collègues,***

ce qui nous semble répondre au fait de « se sentir bien dans sa classe et dans son école », comme évoqué dans cette situation, et qui contribue dès lors à ne pas tout quitter.

Ne plus s'investir dans une quête permanente devrait mener à la décision de tout quitter, selon les extraits suivants :

On n'a jamais fini. L'enseignant qui dit qu'il a fini, qu'il maîtrise tout, il ment. Ou alors il devrait aller coller des timbres. Mais il doit arrêter l'enseignement. J'en suis persuadé, j'en suis persuadé. (Jérôme, 14/03/22)

En fait, tu progresses avec l'expérience. Je pense, tant que tu es motivé, tu progresses. Je pense qu'un enseignant qui en a ras-le-bol, c'est la pire des choses qui puisse... Parce que ça, c'est les enfants, ils doivent... je pense, ils doivent morfler. (Maëlle, 14/06/22)

Faire souffrir les enfants est une conséquence du fait de ne plus s'investir dans une quête permanente. En effet, cet investissement est pointé comme une condition *sine qua non* à l'exercice du métier d'enseignant, sous peine d'obtenir des effets négatifs sur les élèves et donc, de ne plus incarner sa posture d'une façon cohérente à leurs yeux. En revanche, **persévérer** dans cette quête permanente mène alors à ne pas tout quitter.

Et un truc important, c'est, allié à tes croyances et à tes intentions, à ta pratique, il faut la conviction et aller jusqu'au bout de de de ton truc quoi, tu vois ? (Marc, 11/02/22)

S'investir dans une quête permanente et s'y épouser conduit par contre à devoir tout quitter.

J'ai toujours travaillé temps-plein sauf ici, ces dernières années, il y a 6 ans, malheureusement, j'ai fait un burn-out, donc j'ai dû arrêter mon temps-plein et j'ai pris un mi-temps thérapeutique. (Christine, 11/02/22)

D'après ce court extrait, l'enseignante semble subir le fait de tout quitter, comme une contrainte externe qui lui est imposée et qu'elle regrette. Tout quitter est vécu comme un échec soulignant le fait de ne pas avoir réussi à persévérer, à incarner son rôle avec conviction jusqu'au bout.

Que ça, je l'ai perdu [mon enthousiasme] pendant mon burn-out. Donc c'est, ça, j'avais vraiment besoin de m'arrêter parce que, voilà, j'ai vraiment eu ce fait là, que je, je n'en pouvais plus avec les enfants. Alors que je les adore, quoi. **Oui**. C'est vraiment ma, mon métier. Et quand j'ai, j'ai dit ça à ma doctoresse, j'ai dit, mais vous savez, je ne peux plus les voir pour le moment [...]. Pourtant, je les adore, que je dis comme ça, et je me suis effondrée. Je me suis mise à pleurer. [...] Et je me rendais compte aussi que, quand il y avait des enfants, je fermais la porte, tu vois. Alors, quand je laisse ouvert, ils passent, [...] ils m'appellent et que, à ce moment-là, je voulais plus, je fermais la porte [...] Je me suis dit, donc, tu vois, tout ça m'a mis la puce à l'oreille, me dire, ah non, c'est pas moi quoi. [...] (Christine, 11/03/22)

Aimer créer des relations avec les enfants et ne plus y parvenir contribue à la décision de tout quitter. En effet, être alertée par un changement dans sa perception des enfants et son comportement vis-à-vis d'eux, ce que l'enseignante semble de nouveau subir dans cette situation et qui la submerge, la mène à ne plus se reconnaître et à refuser de continuer à enseigner dans ce cas. **Ne plus parvenir à incarner son rôle avec conviction et enthousiasme**, paraît dès lors inconcevable car il procure le sentiment de **se perdre**, qui conduit donc à prendre la décision de ne plus continuer à enseigner. Cette décision semble rendre la main à l'enseignante : elle ne subit plus la situation mais choisit de quitter sa fonction pour y mettre fin.

Vouloir **incarner son rôle avec conviction** tout en maintenant un équilibre entre la vie familiale et professionnelle conduit à ne pas vouloir tout quitter, comme le montre cet extrait :

Alors, on m'a déjà proposé, on m'a déjà dit, tu ferais bien la direction, hein toi. Mais non, parce que, quand je m'engage dans quelque chose, je mets trop de convictions. Enfin, trop de... Je me mets à 100%. Et je sais que ça va prendre trop par rapport à la vie familiale, et je n'ai pas envie. L'équilibre est là. (Maëlle, 14/06/22)

La crainte de perdre cet équilibre peut également être interprétée comme une volonté de **s'économiser** en refusant d'incarner un rôle pour lequel il faudrait sacrifier une partie de sa vie familiale pour parvenir à y insuffler la conviction jugée nécessaire.

Les situations conduisant à tout quitter étant jusqu'ici connotées plutôt négativement, ce dernier cas nous montre quant à lui une raison positive de choisir de tout quitter.

J'ai quitté [...] de manière très positive puisque c'était pas une fuite, parce que c'était pour voir autre chose, parce que je je, je pensais que j'avais, avec l'école de péda, tout ça, un petit bagage pédagogique, que je me sentais un petit peu à l'étroit dans mon école et j'ai quitté pour essayer de voir autre chose, de partager avec d'autres personnes [...] Transmettre, oui, c'est venu après, dans mon rôle de conseiller, mais dans un premier temps, j'ai, j'ai eu envie de voir si d'autres personnes partageaient mes idées, voir si... Tu vois, c'était vraiment ça. (Marc, 01/07/22)

Chercher à partager son expérience est alors ce qui pousse à prendre la décision de **tout quitter**. Ainsi, avoir conscience d'avoir constitué « un petit bagage pédagogique » mène à avoir le désir de le partager. Chercher à partager son expérience est engendré par le fait que cet enseignant tient à **incarner son rôle avec conviction**, dans le sens où il continue à **s'investir dans une quête**, il est conforté dans **les choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques qu'il pose** et il **se sent crédible**. Le partage d'une vision avec ses collègues est à nuancer car s'il choisit de tout quitter, c'est

parce qu'il se sent « à l'étroit » dans son école : ***partager une vision avec ses collègues*** ne lui suffit probablement plus. Tout quitter revient alors à chercher *d'autres collègues* avec lesquels partager une vision.

4.7. (mieux) Revenir

Revenir est une dimension qui varie en fonction de nombreuses autres mais qui implique avant tout d'avoir ***tout quitté***. La narration qui suit veille donc à remettre en perspective chaque situation *revenir* avec la situation *quitter* qui lui correspond.

Lorsque certaines conditions sont rencontrées, tout quitter permet de ***mieux revenir***, ce qui conduit alors à incarner son rôle avec d'autant plus de conviction. Premièrement, ***bénéficier d'aide*** et ***revenir selon des modalités différentes*** permettent de mieux revenir.

Donc ce que j'ai fait [prendre les grands] et j'ai pas regretté, parce que c'était vraiment, c'est vraiment un autre monde. Et quand je préparais mes mes activités et mes et mes cours, bah je savais les donner, que chez les petits bah, souvent, ben non [...] (Christine, 11/03/22)

Revenir dans une classe d'élèves plus « grands » signifie ***mieux revenir*** dans cette situation. En effet, d'une part, quitter les « petits » pour revenir chez les « grands » représente un choix pour lequel l'enseignante a ***bénéficié de l'aide d'une collègue*** (amie), permettant de compenser le manque d'aide ressenti au moment de quitter. D'autre part, ce choix correspond à un ***changement de modalités*** qui semble mieux convenir à l'enseignante, lui permettant de « donner » les cours préparés, et donc de compenser son impression, évoquée au moment de quitter, de subir le contexte.

Prendre le temps de s'enrichir contribue également à mieux revenir.

Toi, tu as quitté ta classe, et puis tu y es revenu. Est-ce que tu as l'impression que ta posture a changé, quand tu es revenu ? Est-ce que tu l'as incarnée différemment d'avant ? Mieux. [...] Parce que j'avais huit ans d'expérience en plus. [...] D'expérience [...] théorico-pratique, dans le sens où j'ai beaucoup observé. [...] D'autres enseignants, d'autres écoles, d'autres... J'ai été nourri par les concepts théoriques, et puis mon master a validé pas mal de choses. [...] parce que jusque-là, j'étais quand même pas mal dans le questionnement, et ça a vraiment validé mes valeurs [...]. Et quand je suis revenu dans ma classe, c'est là que j'ai pu dire, je ne mets plus de points, tu vois ? (Marc, 01/07/22)

Dans cette situation, ***chercher à partager son expérience*** est ce qui a poussé à tout quitter. Quitter a alors signifié quitter sa classe, son école, mais pas l'enseignement. Ainsi, en cherchant à partager son expérience, cet enseignant a d'autant plus favorisé l'enrichissement de cette expérience, par

des échanges, des observations, des formations, un master en Sciences de l'éducation. ***Prendre le temps de s'enrichir*** lui a alors donné les moyens de ***mieux revenir et d'incarner son rôle avec plus de conviction***.

Mon regard sur l'encouragement, encourager, encourager, c'est vraiment une posture qui est née après les, enfin, qui est née aux États-Unis, ça, pour moi. Une grande, une grande découverte. Tout ce qui est également l'utilisation des technologies en classe, ça vient des États-Unis également. Donc ça, ça a été un tournant majeur. (Jérôme, 14/03/22)

De la même manière, enseigner à l'étranger et découvrir une autre culture ainsi que d'autres pratiques, a permis à cet enseignant de ***s'enrichir et de mieux revenir***. Il a opéré « un tournant majeur » dans la façon d'incarner sa posture, avec d'autant plus de conviction qu'il était enthousiaste au sujet de ses découvertes.

Mais je crois que, quand il y a un petit quelque chose à souligner, à féliciter, et ben faisons-le, ça ne couture pas plus cher. Un peu de, d'enthousiasme également, ça, ça donne confiance en l'enfant. (Jérôme, 14/03/22)

Suite à un burn-out, ***revenir selon des modalités différentes***, dans ce cas un mi-temps thérapeutique, permet de ***prendre le temps de s'enrichir*** et, dans ce sens, contribue à ***mieux revenir***.

[...] ça m'a beaucoup aidée, parce que quand je suis revenue, voilà, maintenant, de nouveau, je suis remotivée. ***Hmm***. Et j'ai envie de faire plein de choses avec les enfants [...] c'est bien, c'est important aussi de pouvoir se dire, ben stop quoi. Et je suis revenue mi-temps, aussi, ça, ça, ça me plaît aussi, tu vois. ***Oui***. Je ne suis pas temps-plein, donc j'ai du temps pour moi et justement pour eux aussi, quelque part, pour faire des petites recherches [...] Et pouvoir revenir avec des projets [...] d'avoir eu le temps de, de m'enrichir [...] et de pouvoir aborder ça avec eux, [...] parce que je me suis documentée et que j'ai eu le temps [...] d'apprendre des choses aussi. (Christine, 11/03/22)

Revenir à mi-temps concourt à ce que cette enseignante retrouve l'enthousiasme qu'elle avait perdu, et donc à ce qu'elle incarne à nouveau sa posture avec conviction en s'y investissant comme elle le désire. Elle y parvient en utilisant son mi-temps hors-classe pour prendre le temps de se préparer, de s'enrichir, ce qui contribue à ce qu'elle ne se sente plus submergée. Avoir plus de temps pour soi revient alors à avoir plus de temps pour les élèves. Mieux revenir est encore renforcé par le fait d'***aimer créer des relations avec les enfants*** et d'y parvenir à nouveau.

Non, moi je suis toujours restée instit' et... Et c'est vraiment ma vocation. ***Oui, tu ne changerais pour rien au monde***. Si je... on me trouvait un métier sans bruit, peut-être que je pourrais changer et... mais avec des enfants. Donc ça, c'est difficile à trouver. (Maëlle, 14/06/22)

Dans ce cas, tout quitter ne s'est jamais concrétisé. Pourtant, le bruit émanant de l'activité des élèves est évoqué comme une cause qui pourrait conduire à prendre la décision de quitter, ou du moins changer de fonction. Or, travailler avec des enfants est une condition qui prend le pas sur le bruit qu'ils sont amenés à produire. ***Aimer créer des relations avec les enfants*** pourrait alors mener à revenir, dans la même fonction ou dans une autre, si l'enseignante était amenée à quitter la sienne à cause du bruit.

Néanmoins, tout quitter peut conduire, dans certains cas, à ***ne pas revenir*** ou à ***moins bien revenir***.

Alors qu'en fait, quitter pour un truc positif aussi c'est, c'est important aussi. Et c'est d'autant plus vrai que j'ai pas eu de problème à faire marche arrière, à revenir dans l'autre sens, tu vois ? Or, je connais plein de gens qui ne veulent pas faire marche arrière, parce que ils ne veulent pas retrouver leurs conditions d'avant. (Marc, 01/07/22)

Si ce cas ne semble pas avoir été vécu personnellement par l'enseignant interrogé, en parlant des autres il évoque la possibilité que cette situation se produise. Il s'agit alors de considérer le fait de ***revenir*** comme un retour en arrière, un échec par rapport à un départ vécu comme une fuite, visant d'une part à quitter certaines conditions posant problème, d'autre part à en trouver d'autres espérées meilleures. L'enseignant qui a tout quitté estimerait que revenir reviendrait à ***moins bien revenir***, et préférerait alors ***ne pas revenir***, malgré que les conditions de la nouvelle fonction soient ressenties comme insatisfaisantes. Effectivement, si revenir ***selon des modalités différentes*** permet de ***mieux revenir***, revenir selon les mêmes modalités mène à ne pas revenir. Marc étant également revenu selon des modalités différentes en changeant de niveau d'élèves, d'implantation et de collègues, ces modalités semblant lui convenir, il a alors pu incarner son rôle avec plus de conviction.

4.8. Incarner son rôle avec conviction

Finalement, si incarner son rôle avec conviction varie en fonction de nombreuses conditions, cela a également pour conséquence de ***chercher à partager son expérience***.

Ça, ça me plairait encore bien, de former les étudiants et leur dire, quand on sort de l'école normale, on sait plein de choses, mais en fait, on ne sait pas grand-chose. Et c'est en... Vous allez vous construire. Et il ne faut pas avoir peur de se tromper. Je me trompe encore. (Maëlle, 14/06/22)

Et donc, j'avais mon labo, ma classe en l'occurrence, où je pouvais essayer des choses et puis, ensuite, et bien je pouvais les retransmettre à mes, mes étudiants de l'école normale, en leur disant, ça, ça marche, hein les gars, vous pouvez essayer. [...] Moi, je suis quelqu'un qui fait le grand écart et ça, c'est une chance énorme. Je suis un trait d'union [...] entre, ben le primaire et le supérieur. [...] je témoigne

de, et j'essaie d'importer les bonnes pratiques d'un endroit vers l'autre, dans les deux sens. (Jérôme, 14/03/22)

Dans les deux cas évoqués, lorsque le développement de la posture professionnelle semble cohérent aux yeux de l'enseignant, naît alors le désir de transmettre, de **chercher à partager son expérience** avec les enseignants novices, dans une continuité qui permettrait que tout ce qui a été acquis en termes de connaissances, compétences, pratiques... soit utile à d'autres et pas uniquement à celui qui a engrangé cette expérience. Chercher à partager son expérience correspondrait alors à un moyen de pérenniser cette expérience, afin d'en faire bénéficier les élèves, ce qui permettrait d'incarner son rôle avec conviction en s'assurant que la relève est assurée.

Chapitre 4 : Discussion des résultats

Après avoir présenté les résultats issus de notre analyse, nous tenons à présent à établir des liens entre ces résultats et certains éléments théoriques mobilisés dans la revue de littérature, mais aussi avec des éléments théoriques supplémentaires. En effet, l'aspect itératif de la démarche développée tout au long de cette recherche a favorisé l'émergence de concepts non abordés dans la revue de littérature, venant éclairer la réflexion en cours. Nous avons donc fait le choix de les inclure dans la discussion des résultats.

1. Se décentrer sans s'extraire

S'il est évident que notre propre vécu nous a placée dans une situation où il était impossible de faire abstraction de notre subjectivité, là n'était pas la question. Car, inévitablement, la subjectivité du chercheur, au travers de sa propre expérience, l'influence à chaque instant, dans chacun des choix qu'il pose. Il ne s'agit pas pour autant de le nier mais plutôt d'en avoir conscience et de veiller à rester vigilante à ce sujet (Lejeune, 2019). C'est donc de façon subjective que nous avons choisi de développer certains points parmi d'autres, issus de nos résultats, que nous avons jugés pertinents à investiguer davantage. Ces points ont été choisis avec pour critères de nous permettre de mettre en lien, d'une part notre cursus universitaire et plus particulièrement la finalité formation d'adultes, d'autre part notre fonction de conseillère pédagogique ayant pour mission le soutien et l'accompagnement des équipes éducatives à l'implémentation de la réforme actuelle de l'enseignement en FW-B. Nous orienterons donc notre réflexion vers des points de vigilance et des pistes pour favoriser la formation continue des enseignants du fondamental dans ce contexte précis.

2. Du concept de posture professionnelle

La méthode par théorisation ancrée n'a pas pour vocation de confirmer des théories existantes, mais plutôt d'en concevoir une, inédite et spécifique au contexte étudié (Guillemette, 2006 ; Lejeune, 2019). En effet, nous nous sommes assez rapidement éloignée des définitions de la posture professionnelle exposées dans la revue de littérature, pour nous focaliser sur l'analyse du vécu de nos informateurs. Cependant, nous reviendrons sur certaines définitions et les comparerons à nos résultats de façon à juger de la pertinence et de la recevabilité de ces derniers (Guillemette, 2006).

La proposition théorique que nous présentons met en avant la place centrale des convictions dans l'expérience des enseignants qui cherchent à développer une posture professionnelle cohérente. Or, si ce terme n'est mentionné dans aucune des définitions présentées, il peut toutefois être rapproché du terme *croyance* avancé par Lameul (2008). La croyance est définie comme une « certitude plus ou moins grande par laquelle l'esprit admet la vérité ou la réalité de quelque chose » (CNRTL, 2012e), tandis que la conviction est une « certitude de l'esprit fondée sur des preuves jugées suffisantes » (CNRTL, 2012d). Les deux termes, bien qu'ils soient synonymes de *certitude*, semblent se distinguer, d'une part, par l'intensité variable attribuée à la croyance, d'autre part, par un ancrage plus rationnel attribué à la conviction, par le biais de preuves. Les définitions qui suivent viennent confirmer ces distinctions entre les deux termes. En effet, la conviction en tant qu'opinion, idée ou principe considéré comme fondamental (CNRTL, 2012d) appuie l'aspect plus profond et ancré de la conviction par rapport à la croyance. En outre, la croyance en tant qu'« adhésion de l'esprit qui, sans être entièrement rationnelle, exclut le doute et comporte une part de conviction personnelle, de persuasion intime » (CNRTL, 2012e), confirme l'aspect moins rationnel de la croyance par rapport à la conviction. La croyance étant néanmoins définie comme comportant une part de conviction, ces deux termes nous semblent donc relativement proches sémantiquement, malgré les divergences relevées.

Au-delà du concept central que représente la conviction, d'autres rapprochements peuvent être effectués entre la théorie existante au sujet de la posture professionnelle et nos résultats. Notons tout d'abord que Viala (1993) définit la posture comme « une façon d'occuper une position et d'ajuster son attitude à cette position », là où nous parlons de la façon d'incarner un rôle et de se donner les moyens d'y insuffler de la conviction. Ensuite, Mulin (2014, cité par Lameul, 2016) désigne la posture comme étant le système d'attitudes qu'adopte un professionnel dans l'exercice de ses fonctions, ce système étant représenté dans nos résultats par les interactions entre les dimensions, symbolisées par les flèches figurant sur notre schématisation. Pour sa part, Starck (2016) avance qu'exprimer une posture professionnelle implique d'engager une institution, tout autant que d'être engagé dans cette institution. Ce rapport entre individu et institution nous semble abordé plus particulièrement au travers du rapport qu'entretiennent nos informateurs avec les prescrits légaux, produits par l'institution qu'ils représentent, et à leur façon de se les approprier et de les traduire dans leurs propres pratiques. Starck (2016) évoque également « un lieu de tension irréductible entre agir singulier et agir institutionnalisé » (p. 4), ce qui ressort également dans nos

résultats, notamment par le biais de Marc, lorsqu'il affirme qu'il quittera tout le jour où le système l'aura dégouté, exprimant la difficulté de gérer certaines de ces tensions. Ladsous (2007) souligne encore l'importance de parvenir, par sa posture, à faire comprendre ses intentions aux personnes auxquelles elles sont adressées. Cette dimension transparaît dans notre conceptualisation au niveau de la crédibilité recherchée par l'enseignant de la part des élèves et de leurs parents. En outre, le rôle du contexte dans le développement de la posture est soulevé par plusieurs auteurs (Lameul, 2016 ; Starck, 2016 ; Viala, 1993), ce que corroborent également notre théorisation puisque le contexte y apparaît, entre autres, dans la manière dont les enseignants le subissent ou tentent d'agir sur lui. Pour sa part, Lameul (2008) articule le concept des croyances, à celui des intentions et des actions. Si nous avons comparé les *croyances* avec les *convictions*, nous procédons également en rapprochant les *intentions* avec les *objectifs visés* (en phase ou non avec les prescrits légaux), ainsi que les *actions* avec les *pratiques* que les enseignants mettent en œuvre. Par contre, ces trois concepts ne sont pas articulés aussi explicitement dans notre schématisation que dans la définition de Lameul (2008), bien qu'ils tiennent tous trois une place dans notre théorie.

La posture est encore définie comme située à l'interface de facteurs personnels, et de facteurs externes (Lameul, 2016 ; Starck, 2016), nos résultats reflétant cette interface à travers l'importance que revêt, pour nos informateurs, le fait de se respecter et d'avoir la possibilité d'agir en respectant ses propres convictions. C'est alors que le principe de cohérence prend tout son sens, à partir du moment où les convictions (les facteurs personnels) sont perçues comme en cohérence avec les pratiques mises en œuvre (l'interface) et la façon dont elles s'inscrivent dans le contexte (les facteurs externes).

Si de nombreux rapprochements peuvent être effectués, nous n'avons pas constaté de paradoxes ou de contradictions entre la théorie existante et notre propre proposition. Nous avons par contre relevé certaines limites : les implications physiques de la posture, dans le sens d'un « engagement spécifique du corps » (Starck, 2016, p. 2), sont effectivement manquantes au sein de nos résultats. De plus, nous avons finalement peu investigué le rapport à l'institution, qui a été évoqué par un seul de nos informateurs, de même que le contexte spécifique à la FW-B, qui a été peu mis en perspective durant les entretiens, malgré l'intérêt soulevé par le fait d'analyser la posture professionnelle enseignante à travers le prisme de la réforme en cours.

3. De la cohérence de la posture

Incarner son rôle avec conviction : entre identité personnelle et professionnelle

Dans la revue de littérature, nous suggérons que l'identité professionnelle correspond à l'état mental qui se manifeste au travers de la posture professionnelle. Ainsi, nous estimons que la posture professionnelle ne peut être incarnée de façon cohérence que si elle est en cohérence avec l'identité professionnelle. Nous ajoutons, suite au travail de recherche et d'analyse, que l'identité personnelle de l'enseignant joue également un rôle prépondérant dans le développement d'une posture professionnelle cohérente : nos résultats montrent en effet l'importance pour l'enseignant ***d'agir en se sentant en accord avec ses propres convictions***. Ces dernières, si elles sont inhérentes à son identité personnelle, interviennent tout autant au sein de son identité professionnelle, les deux étant inextricablement liées.

D'après la définition de Gohier et al. (2001), *l'identité professionnelle*, qui correspond à la représentation de soi en tant qu'enseignant, se situe au point de rencontre entre la représentation que l'enseignant a de lui en tant que personne (*son identité personnelle*) et sa représentation des enseignants (*les collègues* au sens large) et de la profession (*l'institution*). Si nous mettons cette définition en perspective avec notre théorisation, nous postulons que pour qu'un enseignant développe une posture professionnelle jugée cohérente et qui lui procurerait un sentiment d'agir *en congruence* avec lui-même, il est indispensable de favoriser l'alignement de ces différentes dimensions en interaction dans le développement de sa posture.

Bien que la construction progressive de l'identité professionnelle figure déjà parmi les objectifs de la formation professionnelle continue des enseignants (Code de l'enseignement, livre 6, 2021), nous préconisons également d'accorder une attention toute particulière à l'identité personnelle des enseignants en fonction. Pour leur part, Faulx et Danse (2015) affirment qu'un dispositif de formation, quel qu'il soit, produit des effets identitaires sur les personnes formées. Chacun des choix posés par le formateur a, en effet, un impact sur la représentation que l'enseignant a de lui-même (*son identité personnelle*), sur celle qu'il a des autres participants (*ses collègues*, au sens large ou non), sur celle qu'il a du formateur et de la formation (*l'institution*). Il semble donc nécessaire de tenir compte de cette logique identitaire pour veiller à poser des choix qui contribuent à créer une dynamique identitaire favorisant la recherche de cohérence entre identité personnelle, identité professionnelle, relations aux collègues et rapport à l'institution.

Partager une vision avec les collègues : apprendre à travailler en équipe

Toutefois, les relations avec les collègues méritent que l'on s'y attarde plus spécifiquement. Alors que nos résultats ont démontré certaines conséquences positives du partage d'une vision commune avec ses collègues dans le développement de la posture professionnelle, les objectifs de la formation professionnelle continue des enseignants visent quant à eux à poursuivre le développement des compétences des enseignants dans une dynamique collective, notamment en s'investissant dans le travail collaboratif (Code de l'enseignement, livre 6, 2021). En outre, Faulx et Danse (2015) estiment qu'un dispositif de formation produit également des effets relationnels sur les formés, en plus des effets identitaires, mais aussi motivationnels et didactiques, avec lesquels ils interagissent. Lors de la conception d'un dispositif de formation continue pour les enseignants, nous insistons donc sur la nécessité de prendre cette logique relationnelle en compte afin de créer une dynamique favorable à la construction et au partage d'une vision commune, permettant un travail collaboratif fructueux.

Se sentir crédible : activer le lien entre le projet de l'enseignant et le projet de l'institution

Concernant le rapport à l'institution, ou du moins la face la plus visible de cet iceberg, l'analyse du matériau récolté nous a montré que les enseignants interrogés semblent en phase avec les prescrits légaux, à savoir les quatre missions prioritaires de l'enseignement. Chacun nous a parlé de promouvoir la confiance en soi des élèves, de les amener à s'approprier des savoirs, des savoir-faire et des compétences, de les préparer à être des citoyens responsables et de leur assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale (Code de l'enseignement, 2019). Pourtant, ils ne l'expriment pas de la même façon. Si l'un d'eux les cite explicitement, et à de nombreuses reprises, les trois autres mentionnent ces quatre missions lorsqu'ils exposent les intentions qu'ils visent pour leurs élèves, mais sans jamais établir de liens avec les textes légaux. La question qui se pose alors est de savoir si ces enseignants sont réellement conscients que les intentions qu'ils visent correspondent aux missions légalement définies. Pouvons-nous imaginer que cette correspondance soit due au hasard ? Est-ce possible que ces missions soient tellement bien intégrées qu'ils parviennent à les formuler sans en mentionner l'origine ? Quoi qu'il en soit, il nous semble assez risqué de laisser planer un doute à ce sujet. Il semble donc primordial de s'assurer, dès l'entrée en formation initiale des futurs enseignants, qu'ils prennent connaissance de ces quatre missions et surtout, qu'ils y adhèrent, ce qui leur permettrait d'incarner de façon plus consciente leur posture professionnelle et d'en augmenter leur crédibilité assumée. En outre, cette concordance semble un incontournable pour développer sa posture professionnelle de façon cohérente.

Du côté de la formation continue, l'enjeu est de réussir la rencontre entre les objectifs visés par les enseignants et ceux formulés dans les prescrits légaux. Faulx et Danse (2015) affirment que pour qu'une formation produise des effets bénéfiques aux niveaux motivationnel, identitaire et didactique, il est nécessaire de créer une dynamique qui permet d'activer les liens entre le projet de formation de l'apprenant, celui du formateur et celui de l'organisation. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'une part de favoriser la formulation précise du projet de l'enseignant afin de l'identifier et de le prendre en compte, d'autre part d'expliciter le projet de l'institution, à savoir les prescrits légaux, et enfin, de s'assurer que le dispositif de formation, c'est-à-dire le projet du formateur, permette cet accrochage entre les différents projets.

4. De l'adéquation de la posture

Poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques : une question de réflexivité

L'un des résultats issus de notre analyse est la nécessité, pour juger sa posture professionnelle cohérente, d'en ressentir également l'adéquation, les deux concepts étant étroitement liés.

Si nous considérons la cohérence au sens de correspondance entre les convictions personnelles et les attendus professionnels, l'adéquation est la correspondance entre les pratiques mises en œuvre et les objectifs visés par l'enseignant et l'institution. Il s'agit donc de **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques**, afin que les pratiques produisent les effets requis pour atteindre les objectifs visés. Dans le cadre de ce travail, nous ne prétendons pas juger nous-même de cette adéquation mais plutôt du sentiment d'adéquation ressenti par les enseignants interrogés. Or, la catégorie **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques** reflète précisément ce souci d'implémenter des pratiques dont les effets sur la progression des élèves seront bénéfiques en regard des objectifs visés.

Comme nous l'avons relevé dans la revue de littérature, Bianco (2015) prône une complémentarité entre les différents courants pédagogiques, de manière à prendre en considération les différents besoins des élèves. Nous retrouvons également, parmi les caractéristiques des enseignants efficaces, le fait de proposer une grande **variété d'activités** pédagogiques (Chandra Handa, 2020 ; Grant et al., 2013 ; Orgoványi-Gajdos & Kovács, 2020 ; Popp et al., 2011) couvrant différents **niveaux cognitifs** (Grant et al., 2013). Ces constats sont corroborés par nos résultats desquels est ressorti que **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques** implique de varier les

pratiques proposées, afin de rencontrer l'hétérogénéité présente chez les élèves et d'augmenter les possibilités de permettre leur progression.

Éprouver l'adéquation de ses propres pratiques requiert de la part de l'enseignant l'acquisition et le développement de ses capacités d'observation, de réflexivité et de régulation. La réflexivité, l'observation mais aussi l'écoute des élèves sont également des caractéristiques relevées chez les enseignants efficaces (Carette, 2008 ; Popp et al., 2011). De même, les objectifs de la formation professionnelle continue des enseignants visent le développement des compétences du *praticien réflexif*, notamment traduites par les capacités suivantes : « lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement [...] ; mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement [...] » (Code de l'enseignement, 2019, article 6.1.2-2.). Ces objectifs, formulés de la sorte, font clairement le lien entre les pratiques des enseignants, les effets sur les élèves, les prescrits légaux, mais aussi la littérature scientifique.

Perrenoud (2005) affirme qu' « il n'est pas confortable d'être réflexif » (p. 3) et surtout d'assumer cette réflexivité. Il souligne la complexité de cette posture qui requiert implication personnelle tout autant que rapport aux autres, dans une confrontation de l'analyse de chacun visant à déboucher sur une action collective. L'auteur suggère qu'enseigner les dimensions cognitives de la pratique réflexive est loin d'être suffisant, la réflexivité étant également inhérente à l'identité personnelle et professionnelle, elle ne relève pas uniquement du registre des savoirs. Son apprentissage gagnerait dès lors à être envisagé de façon systémique, en lien avec les autres dimensions interagissant dans le développement de la posture professionnelle. La formation continue y gagnerait certainement, non seulement en mobilisant les stratégies cognitives de la réflexivité, mais surtout en favorisant la construction progressive de la réflexivité de l'enseignant, dans un cheminement personnel que la formation se doit d'accompagner.

S'investir dans une quête permanente : favoriser la motivation intrinsèque

S'investir dans une quête permanente semble un incontournable pour incarner son rôle avec conviction. L'importance qu'a pris cette catégorie dans nos résultats soutient la décision de la FW-B d'accorder une place centrale à la formation initiale mais aussi continue des enseignants dans la réforme actuelle. Si le Pacte pour un Enseignement d'excellence considère que cette réforme ne

peut être menée à bien sans l'adhésion des enseignants (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017), il est primordial de mettre en place toutes les conditions pour que les enseignants adhèrent à cette réforme et donc, s'impliquent dans ce processus de formation, *s'investissent dans cette quête permanente*. En effet, l'aspect évolutif de la posture professionnelle a clairement été souligné dans nos résultats, cette évolution ne pouvant faire l'économie d'une solide formation, déclinée dans des dispositifs visant à soutenir et accompagner les enseignants dans leur parcours personnel mais aussi collectif. Or, s'investir est une démarche intrinsèque : on ne peut pas obliger un enseignant à s'investir contre son gré. Par contre, des leviers sont possibles à activer parmi les conditions identifiées comme permettant aux enseignants de s'investir, l'idée étant de favoriser l'aspect intrinsèque de leur motivation. Notons, parmi ces leviers, la prise de conscience d'un manque de formation, le fait de se sentir accompagné, la volonté d'améliorer les effets de ses pratiques en étant en phase avec les prescrits légaux.

Tout quitter et mieux revenir : des stratégies à partager

Tout quitter a émergé de notre analyse et a traversé nos résultats de façon récurrente. En tant que phénomène multidimensionnel, les conditions évoquées par les enseignants pour y recourir sont variées et en interaction avec la plupart des dimensions intervenant dans le développement de la posture professionnelle. Or, les enseignants interrogés étant toujours en fonction après plus de vingt ans d'ancienneté, après avoir quitté et être mieux revenus, nous pouvons supposer qu'ils sont parvenus à mettre en place certaines stratégies leur permettant de gérer les difficultés, tensions, contradictions et conflits menant à de telles décisions. Il serait intéressant de prolonger cette étude afin d'approfondir davantage les dimensions et leurs configurations qui poussent les enseignants à envisager de quitter leur fonction, dans l'idée de pouvoir tirer profit de leur expérience et ainsi améliorer la formation et l'accompagnement des jeunes enseignants. D'autant que *chercher à partager son expérience* transparaît également dans nos résultats, venant soutenir la proposition selon laquelle l'organisation d'une relation pédagogique entre enseignants novices et expérimentés pourrait prendre tout son sens, sous forme de parrainage, de mentorat, voire de tutorat. Cette relation pédagogique pourrait en effet bénéficier à l'enseignant novice comme à l'expérimenté, de même qu'elle pourrait contribuer au *partage d'une vision commune* entre enseignants, en fonction des modalités selon lesquelles elle est organisée.

Chapitre 5 : Limites et perspectives

En menant cette recherche, nous avons été amenée à conscientiser certaines limites, inhérentes au mode de recrutement, à la méthodologie employée, ou encore à nos présupposés. Il nous semble utile de relever ces limites tout autant que de formuler des perspectives qui pourraient constituer une suite à ce travail.

Tout d'abord, au niveau des participants, nous avons déjà évoqué certaines limites liées au mode de recrutement (chapitre 2, point 2.1.3.), celui-ci ayant engendré le fait que nous connaissons les enseignants qui se sont présentés. Ce premier point, s'il a pu être à l'origine d'un biais de désirabilité et d'une subjectivité accrue de notre part, nous a également conduite à redoubler de vigilance et à incarner notre posture de chercheuse de manière réflexive. Une autre limite que nous tenons à soulever tient au profil des enseignants qui se sont portés volontaires. En effet, nous avons cherché une certaine variété dans les profils au moment de sélectionner nos informateurs. Or, aucun d'eux n'a moins de vingt ans d'ancienneté. Nous sommes dès lors en droit de nous demander si les enseignants moins expérimentés se sentent moins légitimes pour répondre à ce type de recherche. Est-ce un hasard si aucun jeune enseignant ne s'est présenté ? Ce questionnement mériterait certainement un approfondissement ultérieur, afin de pouvoir interroger aussi la posture professionnelle des enseignants novices, ceci constituant une première perspective digne d'intérêt.

Ensuite, le nombre d'enseignants sélectionnés représente également une limite dans le sens où nos résultats auraient probablement été tout autres si nous avions interrogés d'autres enseignants. Malgré que la finalité de la recherche qualitative ne soit pas de viser la représentativité, nous imaginons sans peine qu'en élargissant le public à d'autres informateurs, de nouvelles propriétés ou dimensions auraient pu émerger afin de nuancer davantage certains de nos résultats. Une autre perspective est alors de chercher une plus grande représentativité en recrutant des enseignants en fonction dans des écoles de milieu urbain, avec des ISE très bas ou très élevés, donnant cours d'éducation physique, de langue, de citoyenneté...

Nos propres préconceptions ont également constitué une limite à cette recherche. Alors que nous sommes régulièrement en contact avec des enseignants du fondamental dans le cadre de notre fonction de conseillère pédagogique, nous étions déjà porteuse d'une certaine vision de leur

posture professionnelle. L'enjeu était donc de ne pas chercher à confirmer ces préconceptions. La micro-analyse a joué ce rôle en nous poussant à les formuler de manière à en prendre conscience. Nous avons toutefois constaté que certains éléments figuraient déjà dans nos préconceptions, comme le terme *conviction* par exemple, même si de nombreux éléments nouveaux ont également émergé. Il pourrait donc être intéressant, en termes de perspective, que cette étude soit menée par d'autres chercheurs afin de bénéficier de différents points de vue pour mettre notre théorisation à l'épreuve, la discuter, la compléter et la nuancer.

Au niveau étymologique, le sens premier du terme *posture* renvoie à son aspect physique. Ce dernier a pourtant été très peu investigué dans la présente étude. Une perspective serait alors de mettre en place, lors d'une recherche future, un dispositif méthodologique permettant d'approfondir cet aspect, par exemple au moyen d'observations de terrain.

Nous avons mis en avant, dès l'introduction de ce travail, l'intérêt d'étudier la posture professionnelle en situation de changement, et plus particulièrement dans le contexte actuel de réforme du système éducatif. Or, cet aspect ne transparaît pas dans nos résultats. Il serait dès lors intéressant, dans une perspective future, d'investiguer plus spécifiquement la posture professionnelle en situation de changement, afin d'appréhender l'impact de la réforme sur la façon de développer cette posture. Une étude longitudinale pourrait également être menée dans le but de pouvoir comparer l'évolution de cette posture avant, éventuellement pendant, et après la réforme.

Pour une première expérience, l'implémentation de la méthode par théorisation ancrée a représenté une limite importante. En effet, notre initiation à la MTA en travail de groupe n'a pas été suffisante pour nous permettre d'appréhender la finesse et l'exigence de toutes les activités liées à cette méthode. Face à certaines difficultés, nous avons alors dévié de la méthode pure, telle qu'explicitée dans le manuel de Christophe Lejeune (2019), pour la rejoindre par la suite. Nous ne prétendons donc pas avoir respecté à la lettre la démarche de la MTA, bien qu'il nous semble avoir abouti à des résultats pouvant se revendiquer de la MTA, dans la mesure où ils se présentent sous la forme d'une *théorisation*, soutenue par une schématisation, ancrée dans le vécu des enseignantes, et qui rend compte de la variabilité du phénomène étudié.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif d'approcher au plus près la posture professionnelle des enseignants du fondamental, d'en investiguer les rouages, de chercher à comprendre les mécanismes qui l'animent. Utiliser la *méthode par théorisation ancrée* nous a menée à comprendre plus finement l'expérience vécue par les enseignants. Nous avons dès lors esquissé une proposition de théorisation permettant de rendre compte de toute la complexité du phénomène étudié. Nos résultats mettent en évidence qu'un enseignant du fondamental considère qu'il développe sa posture professionnelle de façon cohérente à partir du moment où il **incarne son rôle avec conviction**. **S'investir dans une quête permanente** afin d'améliorer les effets de ses pratiques contribue à s'en donner les moyens, de même qu'être capable de valoriser ses compétences pour **poser les bons choix pédagogiques, méthodologiques et didactiques**, tout en étant en phase avec les prescrits légaux. **Se sentir crédible** autorise également à incarner son rôle avec conviction, ce qui est d'ailleurs conforté par le fait de **partager une vision avec les collègues**, dans la mesure où les objectifs à atteindre et la manière de les implémenter sont construits en équipe. Si incarner son rôle avec conviction conduit dans certains cas à **tout quitter**, le fait de **revenir** contribue à l'incarner avec plus de conviction, à condition de prendre le temps de s'enrichir et de revenir selon des modalités qui conviennent.

Ces résultats ont permis de nourrir la réflexion autour de différents points de vigilance à prendre en compte en concevant les dispositifs de formation des enseignants, et plus spécifiquement de leur formation continue. En outre, le partage de ces résultats peut favoriser une prise de conscience, par tous les acteurs impliqués dans l'enseignement, des différentes dimensions qui entrent en jeu et qui sont en interaction dans la constitution de cette posture, de manière à nourrir la formation, tout autant que les enseignants et que la recherche en éducation.

Pour terminer, ce travail a montré toute l'importance de donner la parole aux enseignants. À l'aune de la réforme du système éducatif en cours en FW-B, impliquant la formation des enseignants, nous nous demandons comment les enseignants pourraient s'impliquer dans leur formation continue, lui donner du sens et la trouver cohérente et adéquate, si elle n'est pas pensée en tenant compte de leur vécu, de leurs convictions, de leurs préoccupations, des tensions qu'ils sont amenés à gérer, mais aussi de l'expérience qu'ils ne demandent qu'à partager.

Bibliographie

- Bianco, M. (2015). Pratiques pédagogiques et performances des élèves : Langage et apprentissage de la langue écrite. In Cnesco (Ed.), *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* Cnesco. <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bianco2015a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=tkjlozrjzbhfww>
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3229>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1), 1-35. Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse http://scholar.google.be/scholar_url?url=https://r-libre.teluq.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf&hl=fr&sa=X&ei=nRuJYISnBoaQmwGS4r2QBA&scisig=AAGBfm08eO9aocCqNI_npRdjeqa6_9TkSA&nossI=1&oi=scholarr
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81-93. <https://doi.org/10.4000/rfp.851>
- Caty, M.-È., & Hébert, M. (2019). Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes. *Approches inductives*, 6(1), 61-90. <https://doi.org/10.7202/1060045ar>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012a). Adéquation. Dans *CNRTL*. Consulté le 11 avril 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/adéquation>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012b). Cohérence. Dans *CNRTL*. Consulté le 12 avril 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/cohérence>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012c). Conduite. Dans *CNRTL*. Consulté le 11 avril 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/conduite>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012d). Conviction. Dans *CNRTL*. Consulté le 8 aout 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/conviction>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012e). Croyance. Dans *CNRTL*. Consulté le 8 aout 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/croyance>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012f). Posture. Dans *CNRTL*. Consulté le 8 avril 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/posture>

Chandra Handa, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530-568. <https://doi.org/10.1177/1932202x20931457>

Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (Éds.), *Les méthodes de recherche du DBA (Business Science Institute)* (1^{re} éd.) (pp. 108-125). Éditions EMS. <https://www.cairn.info/les-methodes-de-recherche-du-dba--page-108.htm>

Code de l'enseignement : décret de la Communauté française du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. (2019). *Moniteur belge*, 19 septembre, p.87072.

Code de l'enseignement, livre 6 : décret de la Communauté française du 17 juin 2021 portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS. (2021). *Moniteur belge*, 30 juillet, p.77195.

Décret Missions : décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). *Moniteur belge*, 23 septembre, p.24653.

Demeuse, M. Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs : les deux faces d'une même pièce? Dans M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (Éds.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 391-410). Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <https://www.researchgate.net/publication/255709860>

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).
<https://doi.org/10.4000/ripes.1151>

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4-Hiver), 47-58.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>

Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*? De Boeck.

Faulx, D., & Jamin, V. (2021). *Recherche qualitative en formation d'adultes* [Diapositives]. © 1997–2021 Blackboard Inc. Tous droits réservés. U.S. Patent No. 7,493,396 and 7,558,853. Demande de brevet en cours. https://www.ecampus.uliege.be/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=_665675_1&course_id=_15491_1

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Avis n°3 du Groupe Central*.
http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ

Gaffiot, F. (1934). Positura. Dans *Dictionnaire Gaffiot*. Consulté le 8 avril 2022, à l'adresse <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=positura>

Galand, B., & Dellisse, S. (2020). Comment former les enseignants en cours de carrière pour améliorer les apprentissages des élèves ? Dans B. Galand et M. Janosz (Éds.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* (pp. 57-66). Presses universitaires de Louvain.

Galand, B., & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>

Grant, L. W., Stronge, J. H., & Xu, X. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness : Analyses of award-winning teachers in the United States and China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 251-276. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9170-1>

Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; Pour innover ? *Recherches Qualitatives*, 26(1), 32-50. Consulté le 1 mai 2022, à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf)

Guittet, A. (2013). *L'entretien : Techniques et pratiques* (8e éd.). Armand Colin.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. Consulté le 27 avril 2021, à l'adresse https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1131>
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The persistence of teacher effects in elementary grades. *American Educational Research Journal*, 48(2), 361-386. <https://doi.org/10.3102/0002831210382888>
- Ladsous, J. (2007). Posture du corps et de l'esprit. *VST - Vie sociale et traitements*, 96(4), 74-77. <https://doi.org/10.3917/vst.096.0074>
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1160>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Lima, L. (2017). Pratiques d'enseignement efficaces : Quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche. *La recherche sur l'éducation - Contributions des chercheurs - Volume 2*, 64-65. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01515679>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

Orgoványi-Gajdos, J., & Kovács, E. (2020). Teachers' views about the characteristics of pedagogical talents.

Acta Educationis Generalis, 10(2), 78-94. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0011>

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–181.
<https://doi.org/10.7202/1002253ar>

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en Soins Infirmiers*, 110(3), 13-20.
<https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>

Perrenoud, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2, 30-33. Consulté le 11 aout 2022, à l'adresse <https://docplayer.fr/69623936-Assumer-une-identite-reflexive.html>

Popp, P. A., Grant, L. W., & Stronge, J. H. (2011). Effective teachers for at-risk or highly mobile students : What are the dispositions and behaviors of award-winning teachers ? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 275-291. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.610236>

Riutort, P. (2019). *Précis de sociologie* (5ème édition). PUF.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/230853009_Teaching_Functions/link/564a1ca208ae295f644fb513/download

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Consulté le 28 avril 2021, à l'adresse <http://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1986b.pdf>

Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>

Terhart, E. (2011). Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching ? An extended review of Visible Learning. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 425-438.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2011.576774>

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie*, 145, 89-119. Consulté le 11 mai 2021, à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF145_7.pdf

Viala, A. (1993). « Posture ». Dans A. Glinoer et D. Saint-Amand (Dir.), *Le lexique socius*. Consulté le 08 avril 2022, à l'adresse <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/69-posture>

Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher : A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61-68. Consulté le 26 avril 2021, à l'adresse <https://www.jstor.org/stable/42923744>

Annexes

Table des annexes

Annexe 1 - Un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009)

Annexe 2 - Les postures d'étayage des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009)

Annexe 3 - Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton & Soulé, 2009)

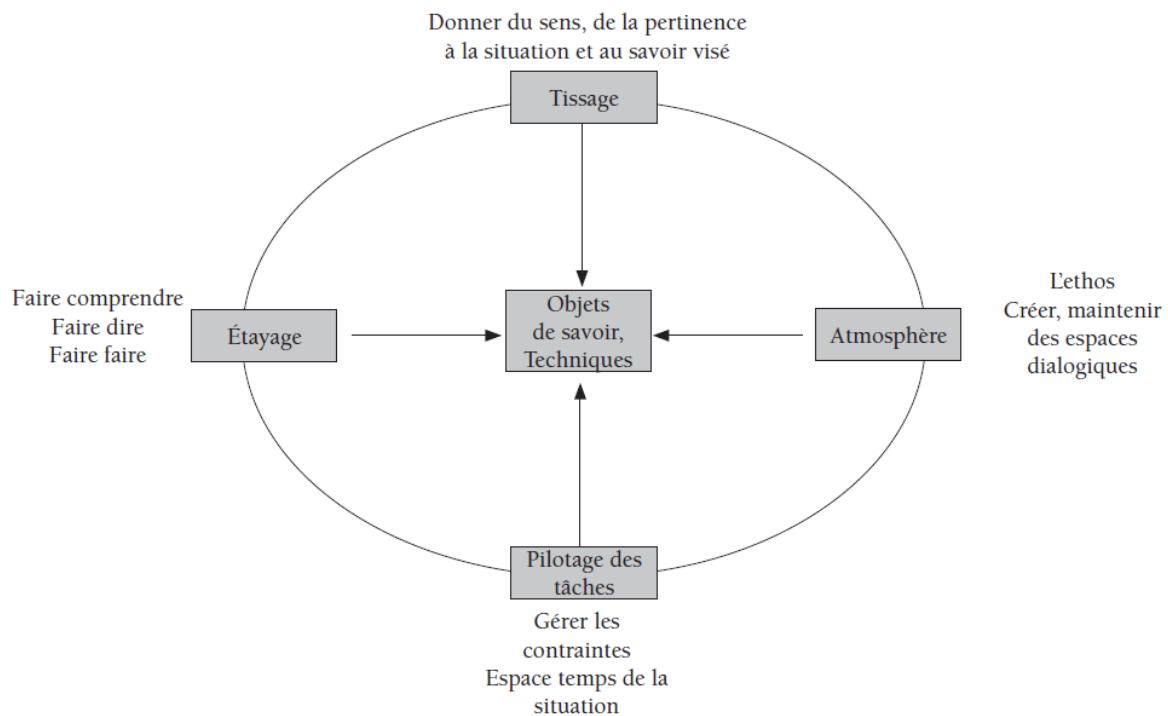
Annexe 4 - Annonce utilisée pour recruter des participants via les réseaux sociaux

Annexe 5 - Extrait de codage ouvert (entretien Jérôme, 14/03/22)

Annexe 6 - Extrait de tableau synoptique visant à comparer les propriétés

Annexe 7 - Schématisation des résultats

Annexe 1 - Un multi-agenda de préoccupations enchaînées (Bucheton & Soulé, 2009)



Annexe 2 - Les postures d'étaillage des enseignants (Bucheton & Soulé, 2009)

- une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue,

- une posture de contre-étaillage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

- une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle,

- une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

- une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

- une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

Annexe 3 - Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton & Soulé, 2009)

Par posture *première* on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage. La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. La posture *ludique-créative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture *dogmatique* manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ».

La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. La posture de *refus* : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

Annexe 4 - Annonce utilisée pour recruter des participants via les réseaux sociaux

Bonjour à toutes et tous,

Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une recherche qui s'intéresse à la posture professionnelle des enseignants et aux différentes facettes qui la composent. Je suis donc à la recherche d'enseignants du fondamental qui accepteraient de participer à un entretien d'environ une heure, afin de me partager leur vision et la mise en pratique de leur métier.

Si vous souhaitez participer à ma recherche ou si vous avez besoin de plus de renseignements, n'hésitez pas à me contacter par message privé, par e-mail (marie.coppee@student.uliege.be) ou par téléphone (0498/52.83.41).

Un grand merci pour l'aide que vous m'apporterez !

Marie Coppée



Mémoire en Sciences de l'Éducation

Comment les enseignants du fondamental conçoivent-ils, perçoivent-ils et incarnent-ils leur posture professionnelle ?

Contact :
marie.coppee@student.uliege.be
0498/52.83.41

Recherche de participants

Dans le cadre de mon mémoire, je m'intéresse à la posture professionnelle des enseignants afin de mieux comprendre comment s'articulent les différentes facettes qui la composent.

- Pour qui ? Les enseignants du fondamental.
- Quoi ? Un entretien afin de partager les différentes facettes de votre posture professionnelle.
- Combien de temps ? Environ une heure.
- Quand et où ? À déterminer en fonction de vos préférences.

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront traitées de façon anonyme et utilisées dans la plus stricte confidentialité.

Merci d'avance pour l'intérêt que vous porterez à ma recherche.



Marie Coppée

Annexe 5 - Extrait de codage ouvert (entretien Jérôme, 14/03/22)

puisque je, je suis fan de l'explicitation, ça s'explique aussi, ça, ça s'enseigne. Leur dire, leur montrer que si on apprend ceci, c'est parce que ça va servir dans la vie de tous les jours à, à quelque chose.

Oui, surtout aux enfants qui sont justement éloignés du milieu scolaire.

Oui, oui, oui. Et alors, un autre grand objectif aussi, avoir de l'ambition pour mes élèves et leur proposer des choses ambitieuses pour justement éléver le débat, essayer de les immerger le plus possible dans la culture au, au sens très large du terme. Certains élèves, comme je vous le disais, par le milieu, certains auront accès justement à de l'art, à des visites de musées, à du cinéma, des choses vraiment qui sont porteuses. D'autres, pas du tout. L'école, c'est un lieu d'équité où justement, nous devons essayer de plonger nos élèves le plus possible dans la culture pour (geste de la main vers le haut) les éléver. *Oui oui*. Ça, j'y crois. Et puis, la différenciation aussi, parce qu'on n'est pas tous les mêmes. *C'est clair.* Voilà, on n'est pas tous les mêmes, et heureusement d'ailleurs. *Donc il faut essayer de tenir compte un maximum de leur profil.* Voilà. Tout le monde, aussi bien les enfants qui ont des troubles, les enfants qui sont plus lents, mais aussi les plus rapides, mais aussi les plus doués. Essayer de faire, vraiment donner à manger à tout le monde. *Oui oui oui.* Voilà, ça c'est un idéal. J'y travaille, mais après 26 ans, j'y suis pas encore. J'essaie, je mets des trucs en place, j'essaie.

Oui, c'est ça, c'est toujours une recherche, en permanence.
Ah oui. Oui *oui*. Sinon, je ne ferais pas ce métier, j'irais coller des timbres à la poste, sincèrement. (*Rires*). C'est ça que j'aime bien aussi. Mais c'est, c'est épuisant, énergivore à la fin, tout le temps essayer de remettre... mais c'est amusant en même temps. C'est, c'est un petit défi que j'aime beaucoup, moi. *Oui, c'est amusant quand on voit que ça porte ses fruits, j'imagine, que ça fonctionne.* Oui, en plus, ça c'est vrai, oui.

Avoir de l'ambition pour ses élèves

Proposer des activités ambitieuses

Élever le débat

Immerger les enfants dans la culture

Être conscient des différences entre élèves

Considérer l'école comme un lieu d'équité

Élever ses élèves

Pousser ses élèves vers le haut (tirer ?)

Pratiquer la différenciation

Tenir compte de TOUS les profils d'élèves

Viser un idéal « inaccessible » – Accepter que cet idéal soit inatteignable

Reconnaitre l'impossibilité d'atteindre à 100% son idéal

Fonctionner par essai-erreur - tâtonner

Consacrer du temps à son travail

Consacrer de l'énergie à son travail

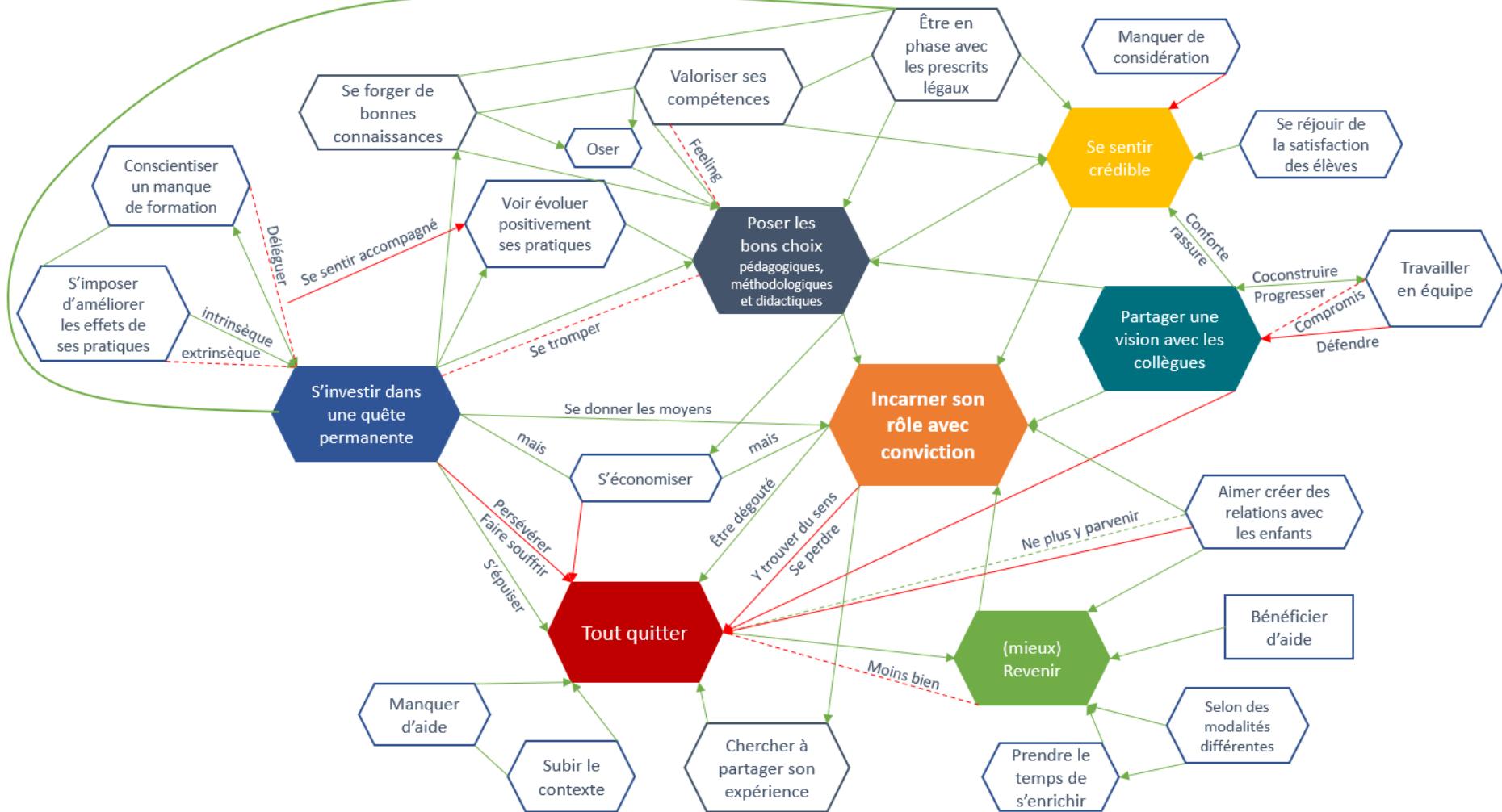
Trouver du plaisir dans sa quête (de « l'inaccessible étoile »)

Récolter les fruits de ses efforts

Annexe 6 - Extrait de tableau synoptique visant à comparer les propriétés

	Marc (11/02/22)	Christine (11/03/22)	Jérôme (14/03/22)	Maëlle (14/06/22)
S'investir dans une quête perpétuelle Avoir la volonté d'améliorer ses pratiques	le parcours y contribue hein. Ben oui. Dans le sens où moi mon parcours, il était super varié, donc j'ai vécu plein d'expériences différentes et ces expériences effectivement, elles ont permis de me construire un profil et et et probablement d'adopter, qui fait que j'ai, j'ai une posture particulière, enfin personnelle, en tout cas	Donc, bah voilà, donc ça c'est, ça j'ai aimé dans <u>dans</u> ma pratique de l'enseignement, cette diversité-là de, de comment je vais enseigner chez les petits. Et puis comment je vais enseigner chez les grands quoi. Donc, j'ai eu des manières différentes quoi, d'enseigner.	Un enseignant efficace, c'est quelqu'un [...] qui transmet des savoirs à ses élèves et surtout qui transmet des compétences à ses élèves, c'est-à-dire qu'il leur apprend à apprendre. Il leur apprend à devenir de futurs citoyens responsables, critiques et cetera. C'est quelqu'un qui ne s'enferme pas dans un courant pédagogique, mais qui va chercher le meilleur de chacun des courants pédagogiques pour essayer justement de maximiser les traces finalement, chez ses élèves.	En fait, tu progresses avec l'expérience. Je pense, tant que tu es motivé, tu progresses. <u>Je pense qu'un enseignant qui en a ras-le-bol, c'est la pire des choses qui puisse...</u> Parce que ça, c'est les enfants, ils doivent... je pense, ils doivent morfler.
→ <u>Faire souffrir les enfants</u>	C'était au moment de l'école de la réussite, donc j'ai participé à plusieurs projets, notamment liés à la mise en place de BCD, et cetera. Donc là, j'ai eu une vision un petit peu plus métá sur les écoles. Parce que j'étais, c'est moi qui m'occupais de ce projet au sein de deux écoles différentes, donc j'avais toutes les classes qui défilaient dans mon espace et je faisais des animations et ça m'a permis notamment de d'avoir un regard assez poussé sur tout ce qui était apprentissage de la lecture, et cetera, et cetera.	Mais non, on n'est pas, on n'a pas les armes. Mais au fur et à mesure, j'ai dû apprendre. J'ai rencontré les personnes, voilà de, de où il était suivi aussi, au centre où il était suivi, qui qui venaient me voir et me donner des possibilités de, de pistes	Il doit avoir beaucoup de passion(s), beaucoup de recherches, l'enseignant, également, il doit chercher et toujours se remettre en question.	Donc, <u>tant que l'enseignant est convaincu, tu progresses</u> . Et puis alors, ben il n'y a rien à faire, tu as, tu dois avoir des formations. Tu dois avoir des échanges avec tes collègues. Toute seule, j'aurais pas pu progresser, même avec la lecture. Tu vois, c'est avec des échanges, en te disant, toi aussi t'as ça ?
→ Se former		Oui, c'est vraiment, c'est très délicat. Et ça, on n'est pas vraiment, enfin, enfin, préparé à ça, et on n'est pas aidé, je vais dire, quand même, dans, dans ce type d' <u>abor</u> ... enfin, pour aborder ce genre de, de problème, quoi. Donc, mais j'ai lu beaucoup de, j'ai lu des livres quand même, malgré tout, et tout, sur ça. Et voilà, ça, ça, ça m'a aidait. Mais, je vais dire, sinon, j'ai pas eu quelqu'un qui est venu me dire, voilà, tu dois aborder, tu dois faire ça,	Certains enfants que, que nous avons déjà eus dans notre école étaient détruits d'autres années, d'autres écoles. Détruits. Et voilà, petit à petit se reconstruire. Détruits, parce que lorsqu'on a un trouble de l'apprentissage, lorsqu'on est trop ceci ou pas assez cela, et bien voilà, le, le, l'enfant peut en prendre un coup	tu progresses... mais c'est comme pour tout le monde, plus tu nages, plus tu progresses. Et puis tu vas avoir quelqu'un qui te dit, tu sais, au lieu de faire ton crawl en mettant ta main comme ça, tu la mettras un peu plus comme ça, oh t'as... tu vois, donc c'est ça, t'as les deux.
→ Échanger avec les collègues (se nourrir)				Tu dois, pour moi, maîtriser très, très fort la matière pour pouvoir l'enseigner correctement et pour pouvoir appliquer des pédagogies différentes.
→ Valoriser son expérience → <u>Se forger de bonnes connaissances</u>				
→ Se nourrir de l'expérience d'autres				

Annexe 7 - Schématisation des résultats



Résumé

Comment les enseignants du fondamental développent-ils une posture professionnelle cohérente ?

Ces dernières années, voire décennies, le concept de posture professionnelle a émergé dans le domaine des sciences de l'éducation, et constitue désormais un sujet qui suscite un intérêt croissant des mondes professionnel et académique. Pourtant, jusqu'ici, en FW-B, très peu d'études qualitatives se sont intéressées à la manière dont les enseignants du fondamental vivent le processus de développement de leur posture professionnelle, d'où l'intérêt de cette recherche qui s'est alors apparentée à une recherche exploratoire. L'objectif est d'explorer l'expérience vécue par les enseignants du fondamental lorsqu'ils développent leur posture professionnelle, mais aussi d'identifier les freins et les leviers à l'œuvre dans ce processus.

La méthodologie employée, la méthode par théorisation ancrée, a permis de proposer une conceptualisation théorique de ce phénomène complexe, ancrée dans les témoignages des enseignants. Les résultats mettent en évidence que développer une posture professionnelle cohérente varie en fonction de plusieurs dimensions, elles-mêmes en interaction.

Les résultats sont ensuite mis en lien avec la théorie, dans une discussion autour du concept de posture professionnelle, de sa cohérence et de son adéquation aux objectifs visés. Cette compréhension plus approfondie du concept mène également à formuler des pistes de réflexion afin d'améliorer la formation des enseignants, et plus spécifiquement leur formation continue.