

Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes

Sandrine Biémar, Doctorante

Université Notre-Dame de la Paix

Résumé

Cet article prend appui sur une recherche doctorale. Il présente spécifiquement l'utilisation d'une méthodologie d'analyse inductive des données brutes dans le cadre d'une recherche menée dans le champ de la formation initiale des enseignants. Cette démarche méthodologique a notamment été développée par Blais & Martineau (2006) à partir des écrits de Thomas (2006). La recherche qui illustre le propos méthodologique vise la mise en intelligibilité des images identitaires de la relation pédagogique telles qu'elles sont véhiculées par un groupe d'étudiants, futurs enseignants au cours de leur formation initiale. Les données recueillies auprès de 30 sujets et analysées par induction ont soutenu la construction d'un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique. Ce schéma est composé de quatre catégories principales que nous avons nommées « facettes ». Ce vocable permet d'insister sur le caractère souple et dynamique du schéma qui tente de rendre compte d'une réalité complexe et mouvante.

Mots clés

ENSEIGNANT, FORMATION INITIALE, RELATION PEDAGOGIQUE, IMAGES IDENTITAIRES, ANALYSE INDUCTIVE

Introduction : le contexte de la recherche

Le présent article prend appui sur une recherche longitudinale dont nous ne retenons que la méthodologie d'analyse qualitative. Elle s'inscrit dans le champ de la formation à l'enseignement. Ce champ de recherche est relativement récent¹ (Vanhulle & Lenoir, 2005).

Son essor est souvent associé au mouvement de la professionnalisation de la fonction et de l'action enseignante (Vanhulle & Lenoir, 2005). Ce contexte pousse les acteurs de la formation en éducation à envisager le processus de développement professionnel des enseignants². Ce dernier touche autant le développement de compétences spécifiques que la construction d'une identité professionnelle propre (Beckers, 2007; Donnay & Charlier, 2006). D'ailleurs, la construction d'une identité est de plus en plus posée comme un objectif légitime de la formation initiale (cf. les profils de compétences québécois, français, belges, suisses).

Néanmoins, les recherches qui envisagent l'apprentissage de l'enseignement restent relativement peu nombreuses (Malo, 2006) et une part très faible d'entre elles prend directement appui sur le point de vue des acteurs, à savoir les enseignants eux-mêmes (Malo, 2006; Vanhulle & Lenoir, 2005).

Dès lors, il semble que la dimension identitaire des futurs enseignants en formation, inscrite dans le processus de développement professionnel, reste proportionnellement peu explorée. Des questions restent ouvertes : en quoi se caractérise l'identité professionnelle de ces étudiants lors de leur entrée en formation? Sur quels référents identitaires prennent-ils appui pour progressivement se construire une identité professionnelle propre? En quoi cette identité professionnelle se construit-elle?

La recherche que nous proposons manifeste le souci de mieux connaître les futurs enseignants et tente précisément d'éclairer des questionnements identitaires. Cette centration est soutenue par une hypothèse rapportée par plusieurs auteurs (Donnay & Charlier, 2006; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001) et qui pose l'identité professionnelle construite comme étant celle qui permet à l'individu de poser des choix, d'avoir des projets, de se situer dans des groupes d'appartenance, de s'attribuer une certaine valeur et de se sentir reconnu par d'Autres.

Son but est d'apporter des éléments d'intelligibilité aux images identitaires de la relation pédagogique dont les futurs enseignants sont porteurs pendant leur formation initiale.

Ici, les images identitaires étudiées sont situées dans un champ professionnel spécifique. En effet, la complexité et l'étendue de la tâche enseignante oblige à faire des choix. La relation pédagogique constitue un champ encore peu exploré au niveau de la formation à l'enseignement, tout en étant questionné par les enseignants débutants (Nault, 1999) et posé comme un facteur influençant le processus d'apprentissage (Felouzis, 1997; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003).

Le texte qui suit se compose de quatre parties. La première partie spécifie les objets d'étude ainsi que les matériaux de recherche recueillis. Une deuxième partie pose les fondements généraux de la recherche. L'explicitation de la mise en œuvre de la méthodologie d'analyse inductive des données brutes est largement développée dans la troisième partie de l'article et en constitue le corps. Enfin, une quatrième et dernière partie expose les limites, les atouts et les perspectives de la démarche d'analyse.

Objets d'étude et matériau de recherche

Des objets identitaires

Les objets étudiés sont des images identitaires véhiculées par un groupe de futurs enseignants en formation initiale. Elles constituent une partie visible et consciente de l'identité. Elles peuvent être appréhendées d'un point de vue singulier lorsqu'un individu se définit par un ensemble de compétences et d'attitudes professionnelles ou d'actes, aux différents moments de sa carrière (Donnay & Charlier, 2006, p. 27). Elles constituent une lecture consciente de soi comme professionnel, à un moment donné. Car, comme le relèvent certains auteurs (Bourgeois, 2006; Donnay & Charlier, 2006), elles se construisent et évoluent au fur et à mesure des occasions de développement. Elles sont donc multiples et situées.

De plus, d'après les écrits de Gohier et al. (2001, p. 9.), elles sont véhiculées dès la formation initiale et leur nature est d'ordre représentationnel.

Des représentations de la relation pédagogique

Ainsi, les représentations (Charlier, 1989)³ rapportées par les sujets constituent le matériau sur lequel nous fondons nos observations pour appréhender des images identitaires. Nous adoptons une entrée par les Sujets qui nous font part de leurs images identitaires singulières.

Les représentations étudiées sont celles que les étudiants associent à la relation pédagogique. De manière générale, cette relation se construit entre deux entités (un enseignant, un élève; un parent, un enfant; un coach, un sportif...) inscrites dans un contexte éducatif et/ou d'apprentissage. Mais, d'un point de vue conceptuel, nous disposons de peu de données relatives à des indicateurs permettant de caractériser ces images identitaires. A notre connaissance, aucun cadre de référence établi n'est disponible à ce propos dans la littérature.

Cet état de la recherche a influencé notre question ainsi que le choix d'une méthodologie d'analyse inductive.

La question qui nous guide est : quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires véhiculées par rapport à la relation

pédagogique, telles qu'elles sont rapportées par un groupe de futurs enseignants sous forme de représentations au début de la formation initiale? L'objectif sous-jacent est de créer un schéma intégrateur qui puisse rendre compte des images identitaires de la relation pédagogique et ainsi, constituer un référent. Il inscrit la recherche dans une démarche exploratoire autour du concept de relation pédagogique. La perspective de construire un référent nous place également dans une perspective pragmatique. En effet, ce schéma pourrait constituer un instrument utile pour les praticiens. Nous reviendrons plus précisément sur cet aspect dans la partie « perspectives » de cet article.

Une modalité de recueil des données

Un groupe constitué de 30 étudiants, futurs enseignants, en formation aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur-Belgique) a accepté de participer à cette recherche. Ils sont détenteurs d'un Master disciplinaire en sciences, mathématiques ou sciences économiques. Ils forment notre échantillon et ont été interrogés par écrit lors du premier semestre de leur formation.

Afin d'avoir accès à leurs images identitaires de la relation pédagogique, le recueil consiste à permettre aux Sujets de mettre en mots (que ce soit oralement ou par écrit) les pensées qu'ils associent à la relation pédagogique. De nombreuses modalités existent. Notre choix s'est porté sur l'évocation⁴ de récits micro-biographiques relatifs à la relation pédagogique. Concrètement, il était demandé à chaque Sujet d'évoquer par écrit trois vécus qu'il associe à « la relation pédagogique ». Le matériau à disposition est composé de nonante récits.

Exemple : Enfant, la relation pédagogique la plus importante pour moi a été celle avec mon père. Il nous achetait souvent des livres sur la musique, des endroits où on irait ou on avait été pendant les vacances, leur histoire, leurs légendes parfois, certains personnages de l'histoire, la vie de certains Saints, etc. Il nous les lisait et les commentait. Plus tard, je les relisais seule. Ça a été une formidable ouverture au monde pour moi, j'ai appris des choses, et il m'a aussi communiqué un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles plus tard j'ai fait le tri, mais qui étaient fondamentales et dont je garderais d'ailleurs toujours une trace. (Sujet 9, récit 1)

Les 90 récits recueillis renvoient chacun à des réalités particulières qui font sens pour un Sujet singulier. Ce vaste matériau montre la complexité des éléments qui sont associés à la relation pédagogique.

Fondements de la recherche

Le fait de vouloir apporter des éléments d'intelligibilité à un ensemble de données complexes nous place d'emblée dans un paradigme compréhensif. Notre but n'est pas de proposer des connaissances généralisables mais de « développer la compréhension des phénomènes » plutôt « que d'évaluer un modèle théorique préconçu » (Van der Maren, 1996).

« La recherche de sens, comme objet de recherche scientifique en sciences humaines, n'aboutit pas non plus à la découverte de la signification « vraie ». Il s'agit toujours d'une des significations possibles, car le chercheur travaille sur une trace exprimée des significations vécues. Le vécu est indicible, inaccessible en dehors de la méditation, car il est personnel, unique, inscrit dans une histoire que personne d'autre ne partage. Dès lors, son expression à l'usage des autres en est une traduction. La publication de l'intime n'en dévoile jamais qu'une partie » (Van der Maren, 1996, p. 8).

Cette perspective reconnaît la valeur de la parole à des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique sur leurs pratiques, un sens à interpréter par le chercheur. Cela pose d'emblée le Sujet comme compétent, c'est-à-dire capable de réfléchir à ses pratiques et capable d'en parler (Guignon & Morrissette, 2006). Cette orientation nous amène, d'une part, à donner une place de partenaire aux Sujets de la recherche et, d'autre part, à privilégier les méthodes qualitatives pour appréhender notre objet de recherche.

La recherche menée est donc qualitative et « se situe dans un paradigme interprétatif où le chercheur prend pour objet les significations données par les sujets observés aux actions ou aux événements de leur vie quotidienne » (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1997, p. 49) qui reconnaît comme objet d'étude les significations données par les Sujets eux-mêmes. La quête d'objectivité et le souci de validité influenceront les outils et techniques de recherche. Ainsi le chercheur qualitatif s'engagera dans une démarche d'explicitation de la construction de sens à partir des traces recueillies. Plusieurs validations seront également menées et explicitées.

Les résultats des analyses seront issus d'une construction conjointe entre ce que les Sujets rapportent et ce que le chercheur en extraira. Cette perspective de recherche marque le souhait de trouver un équilibre entre les connaissances implicites, mouvantes et contextualisées des praticiens et celles des chercheurs, afin notamment d'apporter des éléments d'intelligibilité aux praticiens pour les aider à mieux comprendre leur pratique. La méthodologie d'analyse consistera à s'intéresser à la façon dont ces Sujets interprètent leurs pratiques sociales, à la manière dont elles font sens pour eux. Nous tentons dès lors de nous installer dans la perspective du praticien tout en construisant des modèles de recherche

appliquée compatibles avec le terrain de recherche et nos objectifs. Notre quête est contextualisée (Van der Maren, 1999).

Méthodologie d'analyse des données brutes

Notre travail d'analyse consiste à rendre compte d'images identitaires de la relation pédagogique sans cadre de référence a priori. Le choix de construire un schéma descripteur de manière inductive à partir des données complexes issues de la recherche est une des spécificités de la démarche d'analyse entreprise.

Le fait de travailler à partir de matériaux évoqués dans une situation d'entretien, issus du vécu propre à chaque Sujet constitue une limite de notre recherche. Le choix des extraits évoqués ainsi que l'effet de désirabilité sociale propre à la rencontre ponctuelle sont des aspects sur lesquels nous n'avons pas de prise.

Dès lors, même si notre démarche s'approche de la théorisation ancrée, elle s'en diffère. En effet, même si nous nous engageons dans un travail de conceptualisation à l'aide de catégories et que nous prenons appui sur un matériau inscrit dans le vécu des Sujets, notre objectif n'est pas de modéliser en vue d'arriver à un niveau ultime de théorisation. Celle-ci se caractérise par un niveau d'abstraction élevé : l'identification des propriétés d'un phénomène avec ses antécédents et ses conséquences en est un exemple. Notre souhait est de construire un schéma qui aide à cerner les points importants de la compréhension que nous pouvons avoir d'un phénomène complexe en en donnant une vision globale et unificatrice.

Les données recueillies appellent à un minimum de réduction (Miles & Huberman, 2003). Souvent, cette démarche prend appui sur le raisonnement inductif à partir de faits rapportés ou observés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation.

Elles sont aussi à construire et à adapter en fonction des objets et perspectives de recherche. Ainsi, nous avons d'abord pris appui sur les écrits de Blais & Martineau (2006) qui ont traduit les propos de Thomas (2006).

Selon Thomas (2006), « l'analyse inductive poursuit trois objectifs : condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes, puisqu'elles proviennent directement du matériau » (Thomas, cité par Blais & Martineau, 2006, p. 4.)

Ils semblent tous trois compatibles avec nos données et objectifs de recherche. De plus, cette technique est souvent utilisée dans les recherches qualitatives et celles à caractère exploratoire, pour lesquelles des catégories a

priori n'existent pas dans la littérature. La compatibilité de ces caractéristiques avec notre recherche nous pousse à recourir à ce type d'analyse.

D'après Blais & Martineau (2006, p. 4.) en référence à Thomas (2006), différentes procédures sont identifiables. Elles utilisent « prioritairement la lecture détaillée de données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur ».

La démarche d'analyse inductive consiste donc à travailler les données afin d'en extraire et d'en construire du sens. Cette construction du sens peut être envisagée selon plusieurs approches. Conformément à ce que relèvent Blais & Martineau (2006), nous prenons le parti de tenter de comprendre la signification que les acteurs projettent sur le monde. Cette approche du sens, prend en considération un Sujet héroïque.

Les produits de ces constructions sont des catégories. Ce concept de catégorie a largement été développé par Paillé & Mucchielli (2005). Ils la définissent comme « une production textuelle présentée sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 147). Le processus de genèse des catégories s'approche du processus de conceptualisation.

Cette démarche pousse à sortir de la logique d'analyse de contenu plus restitutive qui consiste à classer le matériau d'analyse, à créer des rubriques pour rassembler des groupes d'éléments. Elle nous place davantage dans une posture de recherche analytique (Demazière & Dubar, 2004) où l'interprétation, la construction du sens entre le Sujet et le chercheur participent à la démarche d'analyse.

Il reste que les catégories construites constituent une forme de modélisation de situations issues du réel. Ce sont des représentations qui permettent de concevoir des actions, des événements, des effets, sans que les choses et les individus aient été réellement manipulés (Van der Maren, 1999, p. 200). C'est sur cette base que s'élabore progressivement un schéma descripteur d'une réalité complexe en vue de la rendre plus intelligible.

Prenant appui sur ces réflexions, nous avons affiné une démarche d'analyse propre.

Les étapes de la démarche d'analyse inductive menant à la réduction des données

Dans un *premier temps*, il s'agit de préparer les données, c'est-à-dire de les présenter dans un format défini et commun. Les 90 récits ont été transcrits dans des fichiers word indépendants sous la forme « times 12 ».

Dans un *deuxième temps*, il s'agit de se familiariser avec l'ensemble du corpus de données en procédant à une lecture attentive et approfondie des 90 récits. De nombreuses lectures flottantes ont aidé à mieux cerner l'ensemble du matériau en vue d'être familiarisée avec ce qu'il renferme. Des phrases résumant chaque récit ont notamment été établies pour faciliter la rétention de l'ensemble du corpus.

La *troisième étape* consiste à identifier et à décrire les premières catégories qui émergent du matériau. Cette étape comporte une procédure de codification qui consiste à créer des étiquettes pour nommer des unités de sens. Ce travail permet de progressivement dégager l'essentiel des données sans chercher à qualifier ou à conceptualiser mais en vue de procéder à un premier étiquetage. Dans le cadre de notre recherche, cette première phase a fait l'objet d'un travail d'étayage progressif de nos données.

Une première approche du matériau a permis de mieux définir ce que les récits renfermaient. Au-delà de l'apparente diversité, des points communs permettent de les décrire comme étant chacun une intervention éducative. Plus précisément, ils mettent en scène un individu qui agit à l'égard d'un autre, soit un intervenant, une personne qui inter-vient, dans un contexte éducatif socialement déterminé (école, famille). Cet intervenant a un statut (enseignants, parents, entraîneurs), il pose des actes et adopte des conduites à l'égard des personnes qu'il a en charge en vue de favoriser leur apprentissage. Les récits sont également porteurs d'affects positifs ou négatifs, qui rendent compte des ressentis que manifestent les Sujets qui ont vécu ces interventions. Ces éléments rendent compte du climat affectif qui entoure la relation pédagogique rapportée.

Vers une catégorisation de premier niveau

Ces constats relatifs à notre matériau définissent des balises pour procéder à une première codification. Ainsi, les récits ont été codés à partir des actes, des intentions et des conduites exprimées par l'intervenant. Cet angle d'approche a été choisi car l'intervenant est celui qui joue le rôle de l'enseignant, amené à construire une relation pédagogique et donc, à poser des gestes que nous pourrions qualifier de professionnels.

Dans la continuité du travail de codage, une analyse plus fine des unités de sens codées a permis de relever que certains actes, intentions et conduites pouvaient être rassemblés car ils présentaient des points communs au niveau de l'intervention évoquée. Un deuxième codage a été mené sur base de cette analyse. Il a permis d'identifier quatre modes d'entrée en relation : l'une prend davantage appui sur la « personne », l'autre sur le « cadre éducatif », une autre le « contenu-savoir » et une quatrième sur le « dispositif d'apprentissage ».

L'identification de ces quatre modes d'entrée en relation et l'étiquetage des unités de sens qui y sont associés pose les jalons d'un premier niveau de catégorisation.

Au sein de cette 3^{ème} étape, une description des catégories fait suite à ces codifications. Des unités de sens en lien avec chacune de ces quatre catégories sont identifiés au sein du matériau. Elles rassemblent des actes, des conduites et des intentions propres à l'intervenant mis en scène au sein des récits évoqués. Le tableau « Description des catégories » rend compte de ce travail. Il apporte des réponses à notre question de recherche : des référents descriptifs sont identifiés pour rendre compte des images identitaires de la relation pédagogique. Le versant enseignant est privilégié dans ce travail. Il semble pertinent vu le champ de notre recherche en enseignement.

Ainsi, la description de ces quatre catégories laisse entrevoir que les représentations de la relation pédagogique rapportées via les récits sont porteuses de quatre modes d'entrée en relation. Notre analyse met simplement en évidence qu'un intervenant, à un moment spécifique de son intervention, prend davantage appui sur certains modes d'entrée en relation, plutôt que sur d'autres, en fonction de son contexte, de ses antécédents avec ses élèves, de ses objectifs à court ou à moyen terme, des réactions des élèves etc. Le choix d'intituler ces quatre catégories « facettes » tente de montrer qu'elles sont perméables : un intervenant-enseignant, dans la continuité d'une relation pédagogique, sera amené à prendre appui sur les quatre modes d'entrée en relation identifiés, mais pas en leur accordant la même importance ou la même place à tout moment. Nous désirons ainsi mettre en évidence que la relation pédagogique est constituée de plusieurs facettes qui forment un tout dynamique en construction permanente. Les quatre facettes issues de la catégorisation de premier niveau sont décrites en ces termes :

- La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) identifie les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur les individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à l'autre, en tant que personne;
- La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble dans un contexte défini. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un éducateur et un éduqué au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore de les laisser se construire;

- La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme un expert à l'égard d'un savoir et un élève, novice qui a à construire une relation avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissances ou de le transmettre;
- La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une démarche définie, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Ces différentes facettes, en tant que catégories, sont décrites via des unités de sens spécifiques issues et/ou résumées à partir du matériau brut. Elles constituent des indicateurs qui aident à caractériser quatre facettes de la relation pédagogique.

Tableau 1
Description des 4 catégories-facettes

Critères de codage	Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu-Savoir	Apprentissage
Intention	Être en lien avec une personne.	Établir un cadre éducatif.	Mettre un novice en relation avec un contenu-savoir.	Faire apprendre un apprenant.
Actes	Établir un lien avec une personne.	Construire un cadre éducatif et/ou l'utiliser.	Transmettre un contenu-savoir et y associer le novice d'une certaine façon.	Proposer des dispositifs d'apprentissage en y associant l'apprenant d'une certaine façon.
Conduites	Manière d'être dans l'échange	Manière d'être dans le cadre	Manière d'être dans la relation avec le contenu	Manière d'être au niveau de l'apprentissage

Un schéma rend compte de ces quatre facettes sous une forme graphique.

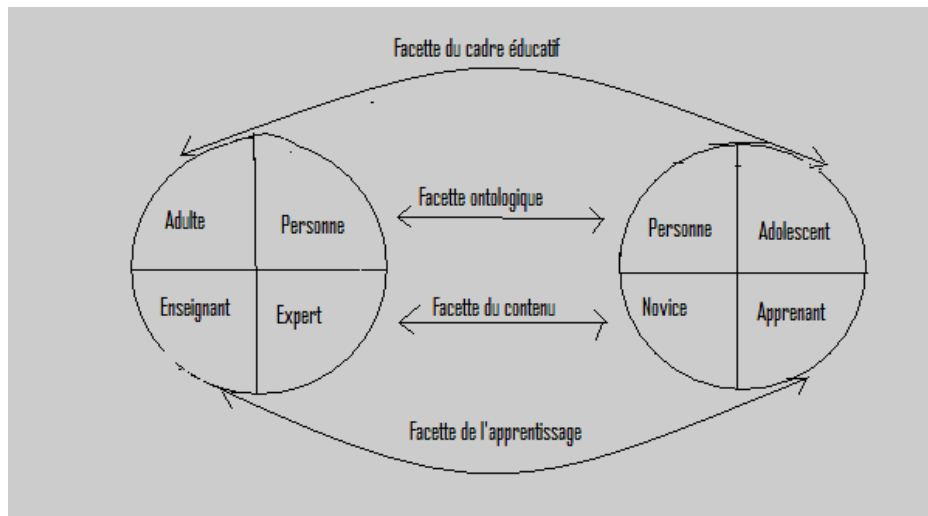


Figure 1 : Le schéma descripteur

Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et ses élèves, dans le temps.

Vers une catégorisation de deuxième niveau

Dans la foulée de cette première catégorisation, nous avons poursuivi des lectures répétitives des données brutes. Elles ont révélé que les récits étaient porteurs de ressentis affectifs : les Sujets expriment des états de plaisir ou de déplaisir. Ces ressentis affectifs ont fait l'objet d'un codage spécifique qui a rassemblé des unités de sens : joie, fierté, contentement, sourires, réussite, plaisir versus peur, stress, colère, frustration, ennui, conflit.

Une observation fine du matériau codé selon cet angle a aidé à établir un lien entre ces ressentis affectifs et la manière dont chaque Sujet se sent pris en considération par l'intervenant-enseignant dans l'intervention.

Cette prise en considération rend compte d'une forme de reconnaissance de la valeur et de la spécificité de la personne que l'intervenant a en charge (que nous qualifierons d'élève). Trois catégories de prise en considération ont été identifiées. Elles rendent compte du climat affectif tel qu'il est ressenti et rapporté par le Sujet qui évoque le récit.

- L'élève se sent pris en considération : il a l'impression d'avoir de la valeur aux yeux de l'intervenant-enseignant; il a le sentiment que l'intervenant-enseignant s'implique à son égard, l'intervention est perçue comme étant adaptée à ses spécificités;
- L'élève ne sent pas suffisamment pris en considération : il a le sentiment de ne pas avoir de valeur aux yeux de l'intervenant-enseignant; que ce dernier ne s'implique pas à son égard et que l'intervention ne correspond pas à ses spécificités;
- L'élève se sent pris en considération avec une certaine forme d'excès : il a le sentiment qu'il a une valeur très importante aux yeux de l'intervenant-enseignant; il a l'impression que l'intervenant-enseignant s'implique de manière excessive pour que l'intervention convienne à l'élève.

Ces trois catégories sont inscrites dans les ressentis des Sujets, chaque récit rapporté étant décrit à travers le filtre affectif propre à chacun d'eux : un même acte peut être ressenti différemment en fonction de la spécificité de chaque personne en présence. Ce constat contextualise encore notre matériau brut.

Il nous pousse à envisager ces trois catégories du climat affectif en termes de tendances au sein desquelles chaque intervenant-enseignant crée sa propre dynamique relationnelle, ressentie de manière spécifique par chacun de ses élèves ou par des observateurs de la situation.

Pour en rendre compte, nous avons fait appel à la dialectique qui permet de les situer sur un axe, entre deux pôles. Cet axe rend compte d'un état d'équilibre relatif (appelé zone de considération) qui se construit entre deux extrêmes ressentis comme des états d'excès par les Sujets (un excès de non prise en considération ou un excès de considération).

Une représentation graphique de ces catégories illustre cette dynamique.

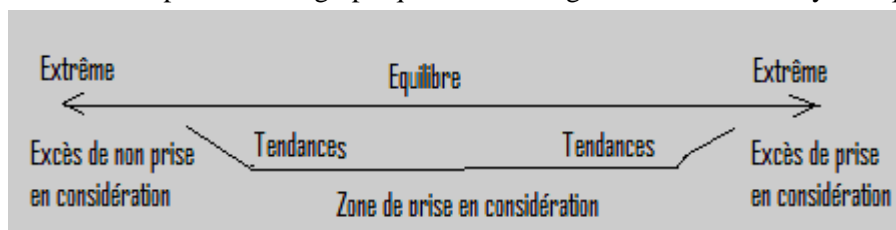


Figure 2 : Les catégories du climat

Mise en lien des catégories et construction d'un schéma intégrant les catégories

Au terme de ces mises en évidence de deux niveaux de catégories, nous avons

tenté d'identifier les liens existants entre eux. Un codage parallèle entre les quatre facettes et les trois prises en considération a été mené. Il a mis en évidence qu'un croisement entre elles était envisageable : les ressentis affectifs peuvent être organisés selon les quatre facettes de la relation pédagogique. En effet, certains actes sont porteurs d'une manière de prendre l'élève en considération : « *il a pris le temps de négocier des règles* » indique une implication au niveau du cadre éducatif, « *elle est passionnée par son contenu et nous fait vivre sa passion* » montre une implication au niveau du contenu-savoir; « *elle essayait de s'adapter à nos manières d'apprendre, en proposant des activités différentes de l'ordinaire* » marque une implication au niveau de l'apprentissage, etc.

L'association des deux niveaux de catégories définit 12 sous-catégories qui caractérisent 12 manières d'établir une relation et/ou d'être en relation au sein d'un contexte éducatif-pédagogique.

Ces 12 sous-catégories sont perméables. Elles indiquent des tendances.

Tableau 2
Tableau des sous-catégories

		Facettes de la relation pédagogique			
		Lien ontologique	Cadre éducatif	Contenu-savoir	Apprentis-sage
Climat de l'intervention	Excès de non prise en considération	Être fermé à la personne de l'élève. Ne pas échanger, ne pas écouter.	Être seul porteur du cadre. Imposer les règles.	Être trop centré sur le contenu à donner. Se réciter la matière.	Être trop centré sur le dispositif pensé au départ. Donner son cours comme prévu.
	Considération	Être dans la relation. Échanger, rencontrer, ...	Être garant du cadre. Clarifier, faire comprendre, négocier les règles.	Être confiant dans la capacité à entrer dans le contenu. Accrocher, initier...	Être soutenant par rapport à l'apprentis-sage des élèves. Adapter, ajuster.
	Excès de considération	Être ouvert ou proche vis-à-vis de la personne de l'élève. Dialoguer de manière excessive.	Être trop souple, faire trop confiance. Laisser faire...	Être centré sur la relation d'intérêt que l'élève a avec un contenu. Ne voir que ce qui intéresse l'élève.	Être centré à l'excès sur l'apprentis-sage de l'élève. Vouloir s'adapter à tout prix

De manière schématique, il est possible de les illustrer selon quatre axes dialectiques.

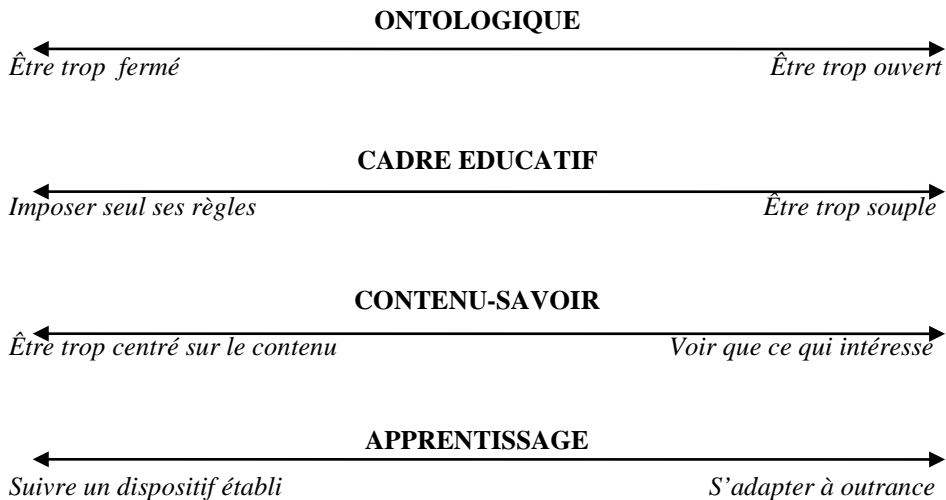


Figure 3 : Les quatre axes dialectiques

Ces quatre axes représentent les facettes et donnent la possibilité de rendre compte de différentes manières de prendre en considération l'élève au sein de la relation. Les unités de sens qui ont été ajoutées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être qui pourraient être qualifiées d'excessives. D'autres unités de sens auraient pu être ajoutées sur ces axes entre ces deux extrêmes.

Chacune d'elles donne une intelligibilité à une relation pédagogique spécifique entre un enseignant et des élèves.

Etant un schéma construit de manière inductive, ces quatre axes forment un réseau de concepts qui reste ouvert. D'autres catégories pourraient émerger au fur et à mesure de son utilisation avec des données brutes issues d'autres recueils.

Réviser et raffiner les catégories

Le travail de catégorisation par induction inclut une démarche constante de révision et d'affinement. Il s'agit en quelque sorte de *la 4ème étape* propre à la procédure d'analyse. Quatre validations du schéma construit ont été menées dans une double perspective : évaluer la pertinence de l'organisation des données brutes au sein des différentes catégories ainsi que leur intelligibilité

tant pour des chercheurs que pour des praticiens. Les validations ont pris appui sur des ressources variées et indépendantes.

- Une ressource méthodologique : les données brutes ont été analysées à l'aide d'une méthodologie issue de l'analyse structurale. L'identification de disjonctions au sein des récits a permis de structurer une nouvelle fois les données. Cette validation par une analyse conjointe a repéré les quatre facettes de la relation pédagogique au sein de différentes disjonctions;
- Une ressource en terme de données brutes : un deuxième recueil a été opéré en fin de formation auprès des 30 Sujets. Ils étaient invités à répondre à la question : « *Qu'est-ce qui caractérise selon vous une relation pédagogique positive / négative?* ». Les conceptions écrites par chaque Sujet sont le fruit d'une analyse personnelle sur ses propres récits. Elles donnent accès de manière ciblée à des systèmes organisés de représentations construits autour de la relation pédagogique dans une perspective professionnelle. Les données ont été passées au crible des indicateurs du schéma construit. Cette validation par des données conjointes a affiné les termes et indicateurs des catégories;
- Une ressource auprès de collègues chercheurs : deux collègues ont été invités à analyser des récits micro-biographiques afin de voir si leur analyse et la nôtre se recoupaient. Cette validation inter-juges s'avérait nécessaire vu l'étendue de la tâche. Les catégories ont été validées;
- Une ressource chez les Sujets, eux-mêmes : les 30 Sujets ont été rencontrés lors d'un entretien après la formation. Ce fut l'occasion de leur présenter le schéma construit. Ils étaient invités à situer leurs propres récits au sein de ce schéma et à argumenter leurs analyses en pointant des indicateurs dans leurs récits. Les indicateurs des Sujets et ceux du chercheur ont été comparés. Cette validation par les Sujets les pose comme partenaires de nos travaux. Les récits évoqués étaient encore bien présents à l'esprit des Sujets. Chacun d'eux a pu situer ses récits au sein du schéma et à en pointer des indicateurs. Les propos ont affiné les termes des catégories dans un souci d'intercompréhension. Cette validation par les Sujets a abouti à une lecture de la relation pédagogique comme étant une réalité dynamique et contextualisée qui se construit dans le temps de la rencontre entre un enseignant et ses élèves. Les indicateurs ont été validés, reformulés et d'autres ont été ajoutés.

Le travail d'induction soutenu par des validations, propre à la méthodologie de réduction des données empruntée ici, est marqué par un aller-retour constant entre trois éléments : les données brutes; nous, comme

chercheure; diverses ressources. Ce mouvement continu participe à la construction du schéma et à sa légitimation progressive.

Limites et atouts de la démarche d'analyse

Tout au long de cet article, notre propos a consisté à décrire comment nous avons procédé pour analyser de manière inductive nos données brutes ainsi que les résultats auxquels cette méthodologie nous a permis d'aboutir : un schéma descripteur de différentes facettes de la relation pédagogique.

Notre but n'est pas de montrer une « bonne » manière d'établir une relation pédagogique mais de rendre compte de multiples façons d'entrer en relation avec un ou des élèves. La perméabilité des catégories et la définition de tendances au sein des quatre axes mettent en évidence que les quatre facettes de la relation pédagogique sont présentes de manière concomitante, dynamique et constituent chacune un aspect d'une relation pédagogique qui s'écoule dans le temps.

Cet angle d'approche indique également qu'il ne s'agit pas de construire une théorie, comme c'est le cas dans la théorisation ancrée, mais un schéma descripteur qui donne une intelligibilité à un phénomène complexe, sans en identifier les propriétés, les antécédents ou les conséquences.

Le matériau brut sur lequel nous avons choisi de prendre appui présente quelques limites tout en dévoilant un certain nombre d'atouts.

Les images identitaires de la relation pédagogique sur lesquelles portent nos analyses sont rapportées par 30 étudiants en formation initiale d'enseignement. Il s'agit de récits micro-biographiques, évoqués par écrit. Ce matériau est situé.

D'une part, étant écrits, les récits empruntent déjà une forme de codage symbolique. Le rapport à l'écrit des Sujets influence ce mode de recueil. Néanmoins, la consigne d'écrire en « je » des faits de manière descriptive permet aux Sujets d'investir l'espace d'écriture conféré en y insérant des éléments de sens en lien avec la relation pédagogique.

D'autre part, ces Sujets sont porteurs d'images identitaires qui ne sont pas encore celles d'enseignants en action. De plus, l'évocation donne accès à des vécus qui sont accessibles à la mémoire du Sujet et à propos desquels ils procèdent à un choix : il décide d'en rapporter certains plutôt que d'autres.

Toutefois, les vécus évoqués véhiculent du sens en lien avec la relation pédagogique.

La mise en mots des actes, des vécus permet une mise à distance de soi par les mots (Donnay, 2000). Cette prise de recul s'inscrit dans une démarche réflexive qui participe à la prise de conscience des savoirs cachés, tacites, des

règles auxquelles le Sujet se conforme, des croyances sur lesquelles il prend appui pour agir. Ces stratégies réflexives sont pour le Sujet, des occasions de développement professionnel par le biais de la clarification de ses images identitaires. Ces clarifications sont autant d'éléments sur lesquels le chercheur peut prendre appui. Elles reconnaissent également la valeur de la parole à des Sujets capables de livrer un sens unique à interpréter par le chercheur.

Etant recueillies au début de l'année de formation, les évocations révèlent des faits issus de contextes pré-professionnels (le Sujet en tant qu'élève). Ces perceptions forment le cadre de référence de l'identité professionnelle du Sujet-étudiant (Britzman, 1992, cité par Riopel, 2006), le creuset dans lequel elle se construira.

Aussi, l'accessibilité des vécus rapportés semble indiquer que ce sont ces vécus-là qui ont eu un écho manifeste pour les Sujets, lorsqu'ils étaient élèves. L'évocation de faits vécus constitue des références autour desquelles les Sujets construisent leurs choix, leurs projets, leurs relations. Ces faits constituent des incidents critiques qui ont participé à leur construction identitaire : « Il s'agit d'événements ayant revêtu une importance particulière pour la carrière et l'identité des enseignants. (...) Les incidents sont dits critiques parce qu'ils portent au premier plan une série d'événements ou de sentiments qui sont édifiés en un temps donné et qui établissent pour longtemps les règles fondamentales de l'interaction » (Woods, p 120, cité par Felouzis, 1997).

Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du Sujet. Ce sont ces moments qui ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier et ont ainsi joué un rôle dans le devenir du Sujet (Lefebvre, 1989, pp. 239-241). Ces moments sont porteurs d'une raison séminale. Ils s'ancrent à la fois dans un passé (les vécus antérieures), dans un présent et dans un futur (un projet). La mise à jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

Par ailleurs, le fait d'avoir pris appui sur des récits micro-biographiques a aidé à réaliser une centration sur des faits précis se déroulant au sein d'une relation plus complexe. Chaque récit est une sorte d'arrêt sur image d'une relation en construction qui s'écoule dans le temps. Cela a aidé à procéder à une sorte de découpage d'une réalité complexe qui a fait l'objet d'une reconstruction.

Les récits micro-biographiques rapportés, mis côte à côte, ont été codés à plusieurs reprises et ont pu générer un sens global autour d'une réalité complexe. La démarche inductive a permis de prendre appui sur l'intersubjectivité entre 30 Sujets pour générer un schéma en intelligibilité. Ces multiples subjectivités apportent chacune des informations utiles. Elles sont

chacune prises en considération et participent à l'élaboration d'un tout cohérent au sein duquel chacune d'elles trouve sa place. Les validations réalisées avec chaque Sujet en attestent.

La méthodologie inductive amène le chercheur à s'impliquer activement dans la démarche de construction de sens. Sa voix a un poids manifeste dans cette méthodologie. C'est pourquoi de multiples validations sont indispensables, avec les Sujets notamment. Chacune d'elles apporte un regard supplémentaire sur la construction du schéma, en donnant une place à la voix du Sujet au côté de celle du chercheur.

Au terme de la description des limites et des atouts qui y sont associés, il semble que nos données brutes ainsi que la manière de les traiter sont situées tout en restant pertinentes par rapport à notre visée de recherche.

Elles montrent à quel point la recherche en pédagogie est contextualisée. A ce titre, il est capital de prendre le temps de décrire le contexte et les modalités de recueil des données ainsi que le type de données sur lesquelles nous travaillons.

Elles indiquent également qu'il est possible de prendre en considération la genèse de la construction de la connaissance des enseignants. Comme le relève Donnay (2008), la recherche pédagogique à des fins de compréhension prend notamment comme champ d'investigation les conditions d'émergence du développement professionnel des enseignants. L'appui sur les préconceptions des Sujets, futurs enseignants, via leurs vécus et sur leurs subjectivités s'inscrit dans cette perspective.

Aspects innovants et perspectives et de la démarche de recherche

Le relevé de ces limites et atouts permet d'entrevoir des zones d'innovation.

Elles se situent d'une part, au niveau de la place laissée aux Sujets dans la démarche, et d'autre part, au niveau des résultats obtenus. Ils constituent des instruments potentiels à mettre au service du développement professionnel des enseignants.

Le type de données sur lesquelles nous prenons appui, ainsi que la place laissée aux Sujets lors du processus de validation, capital dans la démarche inductive, indique notre volonté d'associer la voix du chercheur à celle du Sujet dans la construction du schéma intégrateur. Notre volonté est d'inscrire cette recherche dans une « approche ethnopédagogique » telle que Donnay la développe (2008). Un des enjeux actuels de la recherche pédagogique est d'établir une relation de partenariat, fondée sur une nécessité réciproque (Defrenne & Delvaux, 1991), entre chercheurs et praticiens. Dans cette perspective, il s'agit d'associer la recherche SUR les pratiques à la recherche

AVEC les praticiens. Ce type de recherche est nécessairement impliquée. Elle engage le chercheur et les praticiens dans un travail de co-construction où chacun aura à s'impliquer avec ses ressources spécifiques, avec son angle d'approche et à engager un dialogue constructif pour chacun (Biémar, Dejean & Donnay, 2008). La subjectivité de chacun est prise en considération. Elle est à expliciter pour devenir une ressource.

Le temps de la validation mené avec les Sujets poursuit explicitement cette visée. Elle est menée lors d'un entretien individuel où le chercheur présente le schéma intégrateur construit et invite le Sujet à y situer ses récits en offrant sa propre analyse. Le dialogue établi entre le chercheur et chaque praticien a aidé l'un à développer et à affiner le schéma, et l'autre, à clarifier ses propres conceptions de la relation pédagogique et à la situer dans le temps. Cet échange engageait le Sujet dans une analyse de sa pratique actuelle en regard de sa conception antérieure.

Ce travail mené en partenariat avec chaque Sujet nous a permis de percevoir le potentiel de notre schéma. Bien plus qu'un résultat de recherche, il s'est avéré être un instrument qui aide le praticien à parler de sa pratique, à la situer et à l'analyser. Il soutient l'engagement dans un travail de mise en réflexivité avec les praticiens, en offrant un découpage et des mots pour parler de la relation pédagogique. De plus, son statut de schéma en intelligibilité n'est pas menaçant pour les pratiques effectives. Les repères qu'il donne permettent aux praticiens de situer leur propre manière d'être en relation avec certains groupes, à certains moments, qu'elle soit problématique ou non, projeté ou vécue.

Les perspectives de notre recherche sont multiples. Elles se situent tant dans le champ de la formation que de la recherche.

D'une part, la référence au schéma peut aider des enseignants en formation initiale à clarifier leur projet professionnel en lien avec la relation pédagogique. De même, en formation continue, des vécus relationnels avec des élèves pourraient être relus, situés et mis en perspectives en faisant référence aux catégories reprises dans le schéma.

D'autre part, dans le cadre de la recherche, il peut être utilisé comme cadre de référence pour caractériser des images identitaires de la relation pédagogique. Un tel travail pourrait être mené dans le temps pour décrire ces images identitaires au cours d'un cheminement professionnel. C'est d'ailleurs ce que nous réalisons dans la deuxième partie de notre thèse. Nous avons rencontré 24 des 30 Sujets à deux reprises après leur formation initiale. Leur propos ont été analysés en regard du schéma intégrateur de la relation

pédagogique afin d'en décrire les modifications au cours du temps de l'insertion professionnel.

En outre, un autre travail de recherche pourrait être mené à partir d'autres corpus de données issus d'autres groupes d'étudiants en formation initiale ou d'enseignants en activité. Des catégories pourraient être validées, modifiées ou ajoutées au fur et à mesure des analyses menées.

En synthèse, la démarche d'induction sur laquelle nous avons pris appui a permis de mettre en intelligibilité un aspect complexe de l'activité professionnelle des enseignants.

Elle a été élaborée à partir des préconceptions de futurs enseignants. Les données brutes sont situées et spécifient notre recherche. Le résultat est le fruit d'une construction menée en partenariat entre le chercheur et les Sujets. Inscrite dans le vécu des Sujets, futurs praticiens, cette recherche nous mène à produire du savoir de compréhension pour la pratique.

Notes

¹ Ce champ s'est développé dans la foulée du rapport Parent (1969) au Québec et s'inscrit ainsi dans le processus d'universitarisation de la formation des enseignants qui continue à se déployer dans les pays européens (Suisse, France).

² En référence à Donnay & Charlier, (2006, p. 13.), nous l'entendons comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle ».

³ Ces représentations seront envisagées, en ce qu'elles sont (cf. caractéristiques de Charlier, 1989) sociales : elles sont utilisées dans leur fonction de communication, elles sont extensives à un groupe, et sont produites au sein d'un groupe donné; des produits : elles rendent compte de l'organisation de significations dont on peut utiliser le contenu; en état d'équilibre : elles représentent un palier d'équilibre; des objets : elles renvoient à un contenu.

⁴ L'évocation de faits vécus, même oubliés, constituent des références autour desquelles les Sujets construisent leurs choix, leurs projets, leurs relations. Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du Sujet qui ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier et ont ainsi joué un rôle dans le devenir du Sujet (Lefebvre, 1994, La somme et le reste, pp. 239-241). La mise à jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : DeBoeck
- Biémar, S., Dejean, K., & Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58, 71-84.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (Éds), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 271-284). Paris : PUF.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Defrenne, J., & Delvaux, C. (1991). *Le management de l'incertitude : l'adhésion partenariale*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). Analyser les entretiens biographiques. Paris : PUF.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. Dans C. Alin, & C. Gohier, *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation* (pp. 149-170). Paris : L'Harmattan.
- Donnay, J. (2008). Quelques enjeux de la recherche pédagogique en Francophonie : la recherche pour et avec les praticiens. Conférence au Colloque : *Des Sciences de l'éducation aux sciences pour l'éducation*, Institut de Formation et de Développement. Lyon, 3-4 novembre, 2008.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : PUN.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier, C., Anadon, 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 VVVII*(1), 3-32.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2006). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches qualitatives*, 26(2), 19-38.

- Lefebvre, H., (1989). *La somme et le reste. Analyse institutionnelle*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G., (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitative* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Nault, T. (1999). Éclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation? Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationship between teachers and children. Dans W.M. Reynolds, & G.E. Miller, *Handbook of Educational Psychology* (pp. 199-234), Hoboken, NJ: John Wiley & sons. Inc.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : PUL.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanhulle, S., & Lenoir., Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : 1980-2000 : vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke : CRP.

Sandrine Biémar assistante au Département Éducation et Technologie des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur. Doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Liège (Belgique). Contributions à diverses thématiques de recherche : le développement professionnel des enseignants en formation initiale et continue, la construction identitaire et l'insertion professionnelle. *Interventions dans le*

cadre de la formation initiale et continue des enseignants en Communauté française de Belgique.