

Table des matières

1	Introduction	6
2	Problématique.....	7
2.1	La formation d'enseignant au sein de la HEP-VS	7
2.1.1	Répartition des crédits	7
2.2	La formation terrain: focus sur les stages	7
2.2.1	Rôle du mentor	8
2.2.2	Rôle du praticien-formateur.....	8
2.2.3	Rôle du superviseur	8
2.2.4	Rôle de l'étudiant stagiaire.....	8
2.2.5	Conditions générales & critères.....	9
2.2.6	Contexte de la recherche.....	9
2.3	Développement professionnel.....	9
2.3.1	Délimitation de la recherche: Le stagiaire HEP	10
3	Cadre conceptuel	11
3.1	Courant humaniste	11
3.1.1	L'humanisme dans l'enseignement	12
3.1.2	La pyramide des besoins de Maslow.....	12
3.2	Carl Rogers	13
3.2.1	Apprentissage authentique dans l'enseignement.....	13
3.2.2	La congruence.....	14
3.2.3	L'empathie.....	15
3.2.4	L'acceptation inconditionnelle	15
3.2.5	L'aliénation fondamentale.....	16
3.3	Ada Abraham	16
3.3.1	L'identité clivée.....	16
3.3.2	Les états du Soi de l'enseignant	17
3.3.3	Le Soi professionnel	17
3.3.4	Le Soi idéal.....	18
3.4	Le praticien réflexif.....	19
3.4.1	Dispositifs de la HEP-Vs.....	20
3.4.2	Instruments proposés par la HEP-Vs.....	21
4	Questionnement & Hypothèses	23
5	Question de recherche	24
6	Méthode de recherche.....	24
6.1	Le choix de l'échantillon: volée 2011-214	24
6.2	Choix de la méthodologie: l'entretien.....	25

6.3	Construction de l'entretien et de la démarche d'analyse	26
6.3.1	Grille d'analyse.....	27
7	Présentation des résultats & Analyse.....	28
7.1	Données personnelles.....	28
7.2	Caractéristiques professionnelles.....	29
7.2.1	Résultats obtenus	29
7.2.2	Les états du Soi chez les étudiants de la HEP-Vs.....	30
7.3	Formation initiale.....	30
7.3.1	Résultats obtenus	30
7.3.2	Authenticité limitée	31
7.4	Stages	31
7.4.1	Point de vue global	31
7.5	Le praticien-formateur	31
7.5.1	Recueil d'expériences.....	31
7.5.2	Analyse des résultats	32
7.6	La supervision.....	33
7.6.1	Choix de l'évaluateur.....	33
7.6.2	L'entretien de supervision	34
7.6.3	Soi pour l'autorité.....	34
7.7	Les conditions des stages	35
7.7.1	Remarques préalables	35
7.7.2	Langue d'enseignement.....	35
7.7.3	Critères spécifiques.....	36
7.8	Pratique réflexive	37
7.8.1	Utilisation des instruments proposés par la HEP-Vs.....	37
7.8.2	Choix de l'étudiant	37
7.9	Autres remarques	38
8	Discussion des résultats	39
9	Distance critique & Conclusion.....	41
9.1	Retour sur le travail effectué.....	41
9.2	Valeurs et limites de la recherche	41
9.3	Prolongements possibles.....	42
9.4	Mot de fin.....	43
10	Bibliographie	44
11	Table des annexes.....	47

1 Introduction

Les raisons pour devenir enseignant varient selon chaque personne. Certains ressentent ce choix comme une vocation, « un appel qui vient de l'intérieur » (Larousse, 1999), alors que d'autres choisissent ce métier parce qu'ils ont un souvenir particulier de leur vécu d'écolier, parce qu'ils apprécient le contact avec les enfants, etc. Ce métier a la particularité d'être connu de *tous*, car dans notre société la grande majorité des individus a eu un parcours scolaire, a été à l'école. Ceux-ci ont été confrontés d'une manière ou d'une autre, positivement ou négativement à un ou plusieurs enseignants et par conséquent au métier de l'enseignement. Les étudiants, les enseignants en devenir se forment alors à un métier sur lequel tout le monde a un avis. Les attentes de la société sont grandes et parfois contradictoires face à ce métier. La prépondérance des désirs de la société peut être si grande qu'il arrive que les enseignants montrent ce qu'*elle* attend d'eux à défaut de montrer ce qu'ils sont (Abraham, 1982). Cela révèle que certains enseignants même avec plusieurs années d'expérience peuvent laisser leur image réelle de côté au profit d'une image idéalisée, dans un *état* où ils ne sont pas authentiques, où ils ne sont pas en accord avec eux-mêmes.

Nous nous sommes dès lors demandé ce qu'il en était pour les enseignants en devenir, pour les futurs professionnels. Nous avons cherché à comprendre et identifier les raisons pour lesquelles un étudiant stagiaire au sein de la HEP-Vs pourrait *être ou ne pas être* authentique. Pour répondre à nos interrogations, nous avons rencontré cinq étudiants et les avons questionnés sur leurs expériences, leur vécu en stage au sein de l'institution.

Dans la première partie de ce travail, nous avons effectué une recherche ciblée concernant dans un premier temps des composantes d'un stage à la Haute École Pédagogique qui nous ont permis d'élaborer notre problématique de travail. Puis dans un deuxième temps, nous avons travaillé autour de concepts-clés gravitant autour de la notion d'*authenticité*. Pour ce faire, nous avons étudié certains écrits sur Carl Rogers et les facteurs *facilitant* l'apprentissage authentique, sur Ada Abraham et les états du Soi et finalement sur la pratique réflexive selon ce qui est proposé par la HEP-Vs.

Grâce à ces divers éléments, nous avons construit la grille d'entretien qui nous a permis d'interroger les futurs professionnels sur les différents aspects que représentent les stages.

Les résultats mettent en lumière certaines conditions offrant la possibilité au stagiaire d'être authentique, d'être lui-même en stage, mais soulignent aussi certaines limites.

2 *Problématique*

2.1 La formation d'enseignant au sein de la HEP-VS

La formation initiale au sein de la Haute École Pédagogique du Valais représente une durée de trois ans et équivaut à obtenir un total de 180 crédits. À la fin de cette école, l'étudiant¹ reçoit selon le site web de la HEP (2014), «le Diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire ou un diplôme bilingue d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire.», qui permet au jeune enseignant de travailler dans l'ensemble du pays. En plus de ce premier diplôme, l'étudiant reçoit «le titre de "Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education HEP-VS"». Ce titre est décerné selon les directives de Bologne (2006) qui ont pour but d'unifier le système de formation d'un point de vue européen et de pouvoir par conséquent améliorer la mobilité et les échanges des étudiants. Les 180 crédits obtenus durant cette formation correspondent aux normes «du système européen de transfert de crédits d'études (ECTS), sur la base de prestations d'études contrôlées [...] en sachant que [...] un crédit correspond à une prestation d'études exigeant entre 25 et 30 heures de travail» (Directives de Bologne, 2006, art. 2).

2.1.1 Répartition des crédits

Selon les directives internes concernant l'évaluation de la formation initiale à la Haute école pédagogique du canton du Valais (2003), nous pouvons vérifier la répartition de ces 180 crédits (Section1, art.1). Il est alors inscrit que nous devons récolter 142 crédits au sein de l'institution, c'est-à-dire avec les cours dispensés au sein même de la HEP-Vs soit sur le site de Saint-Maurice soit sur le site de Brigue.

Le mémoire de fin d'études permet d'obtenir huit crédits. Finalement, la dernière partie de ces crédits concerne ce qui nous intéresse particulièrement dans ce travail, c'est-à-dire la formation terrain, les stages. Il est à savoir que chaque semaine de stage équivaut à un crédit (HEP-VS, 2012-2013).

2.2 La formation terrain: focus sur les stages

Selon les domaines et champs de formation (1996) de cette école, le cursus de formation se déroule sur deux axes: théorique et pratique. Selon l'article n° 10 (Formation initiale des candidats à l'enseignement dans les écoles enfantine et primaire, 1996) «Le programme d'enseignement comprend [...] la formation pratique en articulation avec la formation théorique.». De plus, selon l'article n° 13 (1996), il est indiqué que les stages se déroulent tout au long de la formation dans des contextes et avec des objectifs différents.

Selon les directives internes concernant l'évaluation de la formation initiale à la Haute école pédagogique du canton du Valais (2003) l'étudiant bénéficie de l'appui d'un mentor tout au long de sa formation, mais aussi de l'appui de praticiens-formateurs et de superviseurs lors de ses stages.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical, les termes génériques dans cette recherche concernent les

2.2.1 Rôle du mentor

Le rôle du mentor, selon le guide du mentorat (HEP-VS, 2009), pendant les stages, mais aussi pendant toute la formation, est un rôle d'accompagnement. En effet, au fil des stages, des expériences vécues par l'étudiant, son mentor le soutient dans une perspective de développement professionnel en travaillant dans sa pratique réflexive à l'aide d'outils fournis par la HEP-Vs tels que le portfolio, le journal de bord de formation, les fiches réflexives, etc. De plus, celui-ci est amené à accompagner l'étudiant dans la formulation de ses objectifs personnels pour la suite des stages ou pour la suite de sa carrière. Le mentor peut avoir encore le rôle de personne-ressource pour l'étudiant qui aurait besoin des conseils ou de discussion au sujet de sa formation ou de son avenir professionnel.

2.2.2 Rôle du praticien-formateur

La fonction du praticien-formateur évolue peu à peu en fonction du stage à effectuer. Certaines tâches qui lui incombent sont alors directement liées au niveau de formation du stagiaire et par conséquent liées aux critères spécifiques de chacun d'entre eux. Cependant, certaines tâches se retrouvent à chaque étape de la formation, à chaque stage. En effet selon la synthèse des descriptifs des stages (HEP-VS, s.d.) nous pouvons constater la présence des éléments suivants:

- Donner son enseignement à voir et permettre l'échange à ce propos, le commenter et le co-évaluer.
- Observer les activités menées par la-le stagiaire et les évaluer avec la-le stagiaire.
- Donner aux étudiants-tes les plages d'autonomie suivantes (sans la présence du PF) d'une durée à convenir selon le stage.
- Soutenir les étudiants dans la planification, réalisation et évaluation de séquences d'enseignement selon les directives liées à chaque stage.
- Aider l'étudiant à se fixer des objectifs personnels. (HEP-VS, s.d.)²

2.2.3 Rôle du superviseur

Quant au rôle du superviseur, il reste le même au fil des stages, qui est celui d'observer l'étudiant pendant son stage et de l'évaluer selon les critères spécifiques et les objectifs liés à chaque stage (HEP-VS, s.d.).

2.2.4 Rôle de l'étudiant stagiaire

L'étudiant stagiaire est alors amené à travailler avec son journal de bord de formation, de repérer ses difficultés ou ses ressources, d'élaborer des objectifs et des plans d'action pour les atteindre (cf. suivi de stage). Il doit répondre aux attentes de la planification écrite et enseigner à un pourcentage variable selon le stage. Celui-ci doit faire en sorte de pouvoir enseigner dans toutes les matières scolaires. Plus le stagiaire évolue dans sa formation, plus il sera amené à participer aux diverses tâches liées à l'organisation de l'école. De plus, le stagiaire réfléchit à sa pratique et à son développement professionnel à l'aide du portfolio et en se basant sur le référentiel de compétence (HEP-VS, s.d.).

² Nous avons pris pour cette recherche le descriptif des stages 101 à 501, puisque les étudiants que nous avons interrogés étaient en fin de 5^e semestre.

2.2.5 Conditions générales & critères

Avec l'appui de ces personnes de références, le stage se veut être avant tout formatif notamment avec l'utilisation récurrente de pratique réflexive. Cependant ces évaluations ont aussi un caractère sommatif puisqu'elles nous permettent de valider chaque semaine de stage et d'obtenir nos crédits (HEP-VS, 2012-2013).

Comme déjà brièvement vu, chaque stage est accompagné de critères. Au sein de la Haute École Pédagogique du Valais, il existe deux sortes de critères: les critères de base et les critères spécifiques.

Les critères de base, simplifiés sous la forme CB, sont à acquérir, à atteindre absolument et à chaque instant de chaque stage! C'est-à-dire que si l'un de ces critères n'est pas atteint, le stage ne sera pas réussi. Ces critères se basent (Annexe I) sur le code de déontologie de la profession (Syndicat des enseignants romands, 2003).

Les critères spécifiques, comme leur nom l'indique, diffèrent selon les stages. Cela signifie qu'ils évoluent ou qu'ils changent selon le degré de formation de l'étudiant, du stagiaire. Ils sont élaborés en fonction du référentiel de compétences et sont souvent liés à certains thèmes, certains cours suivis en institution.

2.2.6 Contexte de la recherche

Ce mémoire met donc le focus sur la formation terrain, car le moment des stages dans notre formation est pour nous, directement lié à notre développement professionnel. C'est en effet l'occasion d'appliquer les outils et les concepts travaillés en cours. Comme explicité dans les conditions générales des stages, cette formation sur le terrain est en lien avec la *pratique réflexive* qui correspond au champ 8 de compétence professionnelle de la HEP-Vs.

La finalité de cet axe de formation est de nous amener à réfléchir et conscientiser sur nos actes ou observations vécus en situation de stage afin de développer nos compétences professionnelles. Comme nous l'explique Périsset Bagnoud (2006, p. 37),

La pratique réflexive est une posture par laquelle le professionnel prend sa pratique comme objet de réflexion, de formation et de co-formation. Elle lui permet de réguler, de partager et d'innover dans l'action et ouvre à l'anticipation. La pratique réflexive se **construit fortement avec les stages** (alternance théorie-pratique) et à partir de l'apport des sciences humaines (la recherche au service de la pratique réflexive).

2.3 Développement professionnel

En d'autres termes, le praticien réflexif nourrit sa réflexion et son développement professionnel à l'aide de divers outils tels que le journal de bord de formation, des canevas d'analyses de situation ou d'agir professionnel, des séances d'intervision avec le soutien du professeur chargé de cours ou du mentor, des apports extérieurs. De par ces réflexions, nous développons notre identité professionnelle (Périsset Bagnoud, 2006).

Cette identité naît d'une part des apprentissages, qui sont acquis grâce au dialogue continu entre théorie et pratique pour former le savoir professionnel et de la conscientisation de leur acquisition grâce à la pratique réflexive, et qui sont effectués lors de notre formation, et d'autre part de notre vécu personnel. Dans le métier d'enseignant, comme dans bien

d'autres, il n'y a pas de *juste ou faux*, l'émergence de nos choix, qu'ils soient didactiques, comportementaux, organisationnels... vient d'une réflexion fondée sur ce que nous croyons *le plus adéquat* pour telle ou telle situation. Nos actions ne sont pas par conséquent jugées selon une liste de choses à faire ou non, mais selon l'argumentation que nous fournissons quant à nos choix.

Au sein de la formation d'enseignant, nous nous trouvons à maintes reprises à devoir expliciter nos choix, nos actes, soit face à un professeur, à un mentor, à un praticien-formateur ou à un superviseur (quand il ne s'agit pas directement des élèves ou de nos collègues). Comme explicité plus haut, nous devons, lors de ces explicitations, démontrer notre développement professionnel en justifiant notre réflexion à l'aide de savoirs acquis (théoriques, expérientiels, professionnel...) et de qui nous sommes.

En d'autres termes, nous avons à montrer *quel(le)s enseignant(e)s*³ nous sommes et pourquoi. Nous démontrons par conséquent qui nous sommes à travers ce que nous croyons, ce que nous avons vécu et ce que nous avons appris. La conception de l'enseignement diffère alors d'une personne à une autre. Il n'existe pas deux enseignants identiques.

Cet aspect représente le premier élément qui nous a intéressée dans ce mémoire, qui correspond au fait que malgré une même formation chacun des étudiants est différent de par sa personnalité et cela rend son enseignement *unique*. Nous nous sommes alors demandé comment cette *unicité* pouvait se concrétiser en stage, si les composantes de celui-ci permettaient au stagiaire *d'être lui* en classe de stage.

2.3.1 Délimitation de la recherche: Le stagiaire HEP

C'est en effet la situation de l'étudiant stagiaire qui nous intéresse particulièrement dans ce travail de recherche du fait qu'elle nous concerne directement. Dès lors, nous nous sommes décidée à axer notre recherche sur cet aspect de la formation, sur ce public, car l'étudiant en situation de stage est confronté aux *vérités* du système éducatif au même titre que le praticien-formateur, ou qu'un autre enseignant. Ses vérités éducatives sont alors confrontées à sa vérité.

Selon Ada Abraham, l'individu construit son identité grâce à « l'existence d'un Soi » et à ses diverses sous-structures qui représentent différents aspects de l'individu. Il s'agit entre autres du Soi privé, du Soi professionnel, du Soi idéal, etc. (Caglar, 1999, p. 113). Il est intéressant de constater que les différents états du «Soi» ne sont pas indépendants les uns des autres. Il existe toujours un lien, une communication entre ses états. C'est-à-dire que le Soi professionnel (qui est celui qui va nous intéresser dans cette recherche) dépend non seulement du champ strictement professionnel, mais aussi de la conception que l'individu ou que les proches de l'individu ont sur ce métier, il y a aussi, dans ce cas précis de l'enseignement, tout le vécu de la personne concernée en tant qu'élève, sans oublier l'influence de la société dans laquelle l'individu se trouve et comment le métier d'enseignant est valorisé (ou non) dans celle-ci, etc. (Caglar, 1999).

Ces éléments nous permettent de revenir à l'unicité de chaque enseignant. En effet, cela démontre bien que l'acteur professionnel est devenu ce qu'il est grâce non seulement à sa

³ Ce terme se rapporte à tous les étudiants de la HEP-VS, c'est pour cela que le *nous* pluriel est utilisé à cet endroit.

formation, mais aussi grâce à son vécu personnel, son entourage et ses représentations du métier.

Cette *unicité* soulève le fait que les actions et que les représentations de chacun peuvent différer. Il s'agit alors pour l'individu et ici plus particulièrement pour le stagiaire de se montrer tel qu'il est et d'enseigner selon ce qu'il croit être juste. La notion d'*être soi-même* renvoie directement à la pensée rogérienne sur les facteurs nécessaires pour un enseignement optimal. Il en existe trois selon Carl Rogers, le premier est la congruence qui est directement en lien avec le fait d'être soi-même, d'être authentique, puis il y a l'acceptation inconditionnelle et l'empathie (Marquet, 1971).

Les concepts de Rogers et d'Abraham relèvent du développement et de la conscientisation de notre identité professionnelle et aussi de notre identité personnelle. Pour ce faire, et comme explicité plus haut, la Haute École Pédagogique du Valais a mis en place un champ d'activité professionnel nommé *pratique réflexive*. (Périsset Bagnoud, 2006). Ce champ est divisé en plusieurs cours avec chacun des focus différents sur notre développement professionnel. De plus, ces différents thèmes nous fournissent divers instruments dans le but que le (futur) «professionnel prenne sa pratique comme objet de réflexion, de formation et de co-formation» (Périsset Bagnoud, 2006, p. 37). C'est avec l'appui de ces divers éléments que nous serons amenée en fin de formation à expliciter et à argumenter notre développement professionnel. En d'autres termes, le moment des stages est un élément-clé pour le futur enseignant afin de développer son identité professionnelle et nous allons étudier ces notions abordées ci-dessus afin de mieux comprendre leurs composantes.

3 Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'articule donc autour de trois pôles distincts. Il s'agit dans un premier temps d'amener un éclairage sur la théorie rogérienne et en particulier sur le concept de *congruence* qui en découle. Nous apporterons à cette première étape, un lien avec les états du *Soi* et notamment du *Soi professionnel* selon Ada Abraham. Après l'analyse de ces deux pôles, nous y joindrons la formation d'enseignant actuelle au sein de la HEP-Vs à St-Maurice et plus précisément aux composantes de *la pratique réflexive* et les apports de celle-ci dans notre futur métier et surtout dans notre identité professionnelle.

3.1 Courant humaniste

Avant de nous lancer dans l'explicitation des concepts cités plus haut, nous tenons à apporter un éclairage sur le courant humaniste, car celui-ci est le courant directeur des auteurs choisis, il se retrouve par conséquent au centre de notre recherche (Vienneau, 2011).

L'humanisme peut se résumer en une «doctrine et attitude faisant de la personne, de sa dignité et de son épanouissement la valeur suprême» (Legendre, 2005, cité par Vienneau, 2011, p.213).

3.1.1 L'humanisme dans l'enseignement

Le centre d'intérêt du courant humaniste est l'homme et cela signifie qu'en éducation, l'apprenant se trouve au centre. C'est un courant qui a une vision fondamentalement positive de l'individu et qui soutient que celui-ci est libre, maître de lui et conscient de ses choix. L'homme alors est capable d'autoactualisation, c'est-à-dire qu'il est capable de développer en continu son potentiel humain. Pour que cela soit possible, il y a trois conditions nécessaires à atteindre. Premièrement l'individu doit être ouvert à l'expérience personnelle, ensuite il doit prendre ses responsabilités du point de vue de son développement et finalement être actif dans cette démarche (Vienneau, 2011). En d'autres termes l'autoactualisation correspond au besoin d'autoréalisation de l'individu.

Ce besoin d'autoréalisation, de s'accomplir est en lien avec la pyramide de Abraham Maslow. Cette pyramide représente la théorie des besoins de chaque individu et souligne le fait que si le besoin inférieur à la base de la pyramide n'est pas satisfait, alors les suivants ne pourront pas l'être. Selon Maslow les besoins signifient un état de manque et amènent l'individu à se comporter de façon à combler ce manque (comportement compensateur). C'est d'ailleurs cet aspect de manque, de besoin qui est à la base (toujours selon Maslow) de toute motivation. Cette dernière est alors considérée comme intrinsèque, car elle vient de l'individu même et non plus d'une source extérieure. Le courant humaniste s'intéresse d'ailleurs aux intérêts personnels de l'individu et par conséquent aussi à sa motivation intrinsèque (Vienneau, 2011).

3.1.2 La pyramide des besoins de Maslow

Cette pyramide se compose de cinq besoins qui sont hiérarchisés. Comme explicité au chapitre précédent, les niveaux inférieurs doivent être en partie remplis afin de pouvoir atteindre les niveaux suivants. Selon Maslow, voici la liste des besoins exposée dans un ordre chronologique, c'est-à-dire que le premier doit être en partie satisfait pour accéder au second, etc.

- **Besoins psychologiques:** ils représentent tout ce qui est nécessaire à l'individu pour vivre (ou survivre). Ce sont des besoins primaires comme se nourrir, respirer, dormir, etc.
- **Besoins de sécurité:** ils concernent tout ce qui est en lien avec le sentiment de sécurité, de protection que ce soit d'ordre physique (type agression, brutalité...) ou moral (insulte, mobbing...). Ces sentiments peuvent varier selon les lieux, que ce soit à la maison, à l'école, sur le chemin de l'école, etc.
- **Besoins d'appartenance et d'amour:** ils se rattachent aux besoins sociaux, au fait d'appartenir à un groupe, à une famille, d'entretenir des relations amicales ou amoureuses, d'aimer et d'être aimé.
- **Besoins d'estime:** ils représentent d'une part le besoin d'estime personnelle, d'estime de soi et d'autre part le besoin d'être estimé d'autrui, d'être reconnu et respecté.
- **Besoin d'autoactualisation:** c'est le dernier échelon de la pyramide selon Maslow, ce besoin concerne l'accomplissement de soi, de son développement dans son intégralité. C'est-à-dire qu'il concerne le développement optimal des potentialités de l'individu.

(Vienneau, 2011, pp. 216-218)

Ces besoins sont séparés en deux types: les besoins de type D et les besoins de type E. Les quatre premiers éléments appartiennent au premier type (niveau inférieur), qui correspond à satisfaire, à remplir un état de manque. Quant au besoin d'autoactualisation, celui-ci appartient au type E (niveau supérieur) qui signifie un besoin de s'accomplir, qui «incite à la recherche du bien-être.» (Vienneau, 2011, p. 217)

3.2 Carl Rogers

Carl Rogers a beaucoup apporté dans les années 60-70 à la psychothérapie puis à l'enseignement. En effet, il a d'abord été un psychologue à la base de la psychologie centrée sur le client appelée approche *non-directive*. De cette approche, Rogers soutient le fait que non seulement l'individu est capable, mais surtout que c'est le *seul* qui est capable de trouver des solutions à *son* problème. Il est maître de lui et responsable de ses actes et c'est lui qui possède les clés pour déverrouiller les portes (Vienneau, 2011). Le rôle du psychologue est alors différent, il guide, accompagne le *client* sans lui imposer une démarche spécifique. Dans l'optique humaniste de Rogers, celui-ci a confiance en l'autre, en son *client*. La conception sous-jacente de cette approche est la capacité, la potentialité de chaque individu à progresser, à s'autoactualiser (cf. pyramide de Maslow).

Lorsque Rogers fut amené à donner des cours à des étudiants, il transféra son *approche non directive*, sa *technique centrée sur le client* à ses apprenants avec une pédagogie active centrée sur l'élève (cf. les caractéristiques de l'humanisme dans l'enseignement).

3.2.1 Apprentissage authentique dans l'enseignement

En synthétisant le point de vue de Rogers (et en même temps le point de vue humaniste), l'individu est capable de progresser, d'apprendre et de créer si celui-ci est actif dans sa démarche et qu'il a par conséquent une motivation intrinsèque, qui vient de lui, de ses intérêts ou de ses besoins personnels (cf. pyramide de Maslow). De plus, c'est la seule et unique personne à savoir où il se situe dans ses apprentissages et est donc le seul à pouvoir s'évaluer. C'est avec ces éléments qu'on peut parler d'apprentissage authentique selon Carl Rogers. Cela représente un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant qui «s'inscrit à l'intérieur d'un processus d'actualisation de soi» (Vienneau, 2011, p. 221).

C'est en visant cet apprentissage authentique dans un premier temps pour ses clients en thérapie, puis pour ses étudiants à l'université qu'il s'est penché sur les facteurs *facilitant* la découverte de soi et les apprentissages.

De ses recherches, ressortent plusieurs conditions que doit adopter l'enseignant afin d'établir une relation non hiérarchique, une relation où le professionnel ne se positionne pas en tant que *celui qui sait*, mais au contraire dans une relation d'égal à égal, où l'apprenti a la *potentialité* d'apprendre par lui-même... Dans un premier temps, l'apprenant doit se trouver dans une situation perçue pour lui comme problématique afin que l'apprentissage devienne signifiant pour lui avec une motivation intrinsèque puisque celle-ci naît d'un besoin personnel. De plus, l'enseignant doit remplir trois conditions fondamentales selon Rogers qui sont: la congruence, l'empathie et l'acceptation inconditionnelle que nous développerons à la suite de ce travail (Marquet, 1971).

Clicours.COM

3.2.2 La congruence

Cette notion est au centre de la théorie de Rogers. Il relève lui-même ce thème comme étant le plus fondamental entre les trois cités ci-dessus (empathie et acceptation inconditionnelle) (Rogers, 1976). La congruence ou l'authenticité signifie être soi-même. C'est-à-dire que l'individu prend conscience de ses émotions, de ses sentiments et ne les nie pas. Cette personne est en accord avec elle, avec son organisme*. Rogers relève la notion d'*experiencing*, c'est-à-dire l'*expérience immédiate* (Marquet, 1971, p.62), cette expérience signifie que l'individu, à un moment précis, vit pleinement. Il est alors non seulement conscient de ses sentiments, mais il réagit aussi en accord avec ceux-ci.

* L'organisme, ou l'organismique regroupe... les instincts les plus obscurs et les sentiments les plus clairement éprouvés, l'intelligence et la raison. C'est un tout, c'est lorsque tous ces éléments sont perçus que l'individu fonctionne pleinement. (Marquet, 1971, p. 122)

Carl Rogers soulève le fait qu'il est difficile d'être toujours congruent et c'est pourquoi il évoque l'*experiencing*, qui correspond au moment où l'homme est entièrement en accord avec lui, où il est authentique.

Être authentique, être réel signifie que ce que [l'individu] ressent en lui est présent dans sa conscience [...] qu'il peut faire apparaître, dans sa communication avec autrui, ce qu'il ressent en lui – qu'il se présente sans masque, qu'il ne joue pas un rôle, qu'il n'exerce pas une fonction, qu'il ne s'identifie pas à un personnage idéal, à une idée qu'il pourrait se faire du thérapeute [ou de l'enseignant] parfait. (Marquet, 1971, p. 61)

L'importance d'être authentique relève aussi du fait que nous acceptons nos émotions. Nous acceptons aussi le fait d'apprécier ou non une matière scolaire, un événement, nous avons aussi le droit d'être en désaccord avec un élève. Cette acceptation de *nous*, nous permet de ne pas vouloir imposer notre point de vue à autrui (ici aux élèves, collègues...).

Cela implique que les sentiments qui s'agitent en lui peuvent remonter à la surface de sa conscience et qu'il est capable de vivre ces sentiments, d'être ces sentiments, et aussi qu'il est à même d'en faire part s'il y a lieu. Cela signifie qu'il rencontre personnellement l'élève, sur la base d'une relation directe de personne à personne. Cela signifie [qu'il est] lui-même qu'il ne se renie pas... (Rogers, 1976, p. 104)

Nous pouvons relever par rapport aux deux citations ci-dessus que le fait d'être authentique, d'être congruent ne se résume pas à la personne concernée. C'est une notion qui apparaît aussi dans la communication de l'individu, c'est-à-dire à ce qu'elle transmet à l'extérieur, aux autres. Cela signifie dans un premier temps que la personne est consciente de ses sentiments, de ses ressentis, mais aussi qu'elle arrive à les communiquer à autrui sans vouloir les travestir, sans vouloir se cacher sous un masque. De là apparaît une notion aussi importante pour Rogers qui est la transparence (Marquet, 1971), qui représente donc la capacité d'être en accord avec soi et ses sentiments et de pouvoir les communiquer.

3.2.3 L'empathie

Rogers relève alors des problèmes de communication dus en particulier au *jugement* que l'on dégage. L'auteur souligne une propension relativement importante à donner un jugement sur ce que nous transmet autrui, ce qui revient parfois à juger l'autre, la personne (De La Puente, 1970). Afin de venir à bout de ce manque de communication, Rogers nous montre la voie, c'est-à-dire qu'il nous invite à :

Écouter avec compréhension, c'est-à-dire en s'efforçant de percevoir ce que l'autre dit de son point de vue à lui, de sentir ce qu'il sent, d'assimiler son cadre de référence sur ce qu'elle dit. [...] C'est-à-dire comprendre «avec» une autre personne et non «au sujet» d'elle. C'est à ce moment-là où la communication sera réelle. (De La Puente, 1970, p. 190-191)

Cette description nous amène directement à la notion d'empathie de Rogers. En effet, cette notion signifie non seulement comprendre l'autre, mais aussi pouvoir se mettre à sa place. En d'autres termes, être empathique, être capable d'empathie c'est la capacité à «comprendre, de l'intérieur, le monde intérieur de l'individu» (Marquet, 1971, p.63).

Pour l'enseignant, le formateur, il s'agit de pouvoir comprendre, visualiser ce que l'apprenant voit, c'est-à-dire d'aborder les éléments du point de vue de ce dernier (Vienneau, 2011). C'est un des facteurs qui permet de faciliter l'apprentissage des étudiants. Cette compréhension empathique permet à l'apprenant de s'épanouir, car celui-ci ne se sent pas juger par l'enseignant, mais au contraire compris, car ce dernier aura adopté le point de vue du premier (Rogers, 1976).

3.2.4 L'acceptation inconditionnelle

Pour atteindre ce degré d'empathie envers l'autre, envers nos élèves, il faut répondre au dernier facteur qui est l'acceptation inconditionnelle. C'est en effet une condition indispensable pour que s'effectue un apprentissage significatif pour l'apprenant (Vienneau, p.221).

L'acceptation [...] il s'agit d'une sollicitude pour l'apprenti, mais sans rien de possessif. C'est aussi l'acceptation d'autrui comme autre-que-moi, comme une personne à part entière avec des droits propres. C'est une confiance de base. (Rogers, 1976, p. 107)

En d'autres termes, cette acceptation inconditionnelle signifie en premier lieu que nous acceptons l'autre comme une personne à part entière, une personne qui par conséquent possède sa propre manière de penser, qui a ses propres intérêts, désintérêts... Le premier pas à effectuer pour atteindre cette considération positive d'autrui passe obligatoirement par l'acceptation de points de vue divergents des nôtres, de raisonnements différents, etc. Nous devons donc mettre en doute nos propres schèmes, prendre du recul et aussi accepter les hésitations et les convictions d'autrui (Rogers, 1976).

De cette notion, il est important aussi de soulever le mot *inconditionnel* qui signifie le fait d'accepter l'autre à n'importe quelle condition ou plutôt sans aucune condition. Pour un enseignant, cela se traduit aussi du fait que quoi qu'ait pu faire un élève, celui-ci doit être toujours accueilli positivement.

Nous remarquons que ces trois éléments sont liés entre eux, car pour ressentir de l'empathie envers l'autre, nous devons l'accepter de façon inconditionnelle et non jugeante. Nous devons par conséquent accepter l'autre tel qu'il est, ce qui signifie accepter des points de vue qui sont différents des nôtres, qui peuvent nous remettre en question. Pour arriver à cette étape, cela se traduit par le fait de s'accepter soi-même, ce qui nous conduit à prendre conscience de nos sentiments et de nos ressentis, de les accepter et de savoir les communiquer. Ce qui revient à être authentique, congruent envers soi-même et transparent dans sa communication avec autrui.

Comme explicité plus haut, ces trois notions sont indispensables pour un apprentissage authentique, mais elles ne restent pas uniquement appliquées à l'enseignant, mais aussi à l'apprenant qui doit, lui aussi, pouvoir faire preuve de congruence, d'empathie et d'acceptation inconditionnelle envers ses pairs et son enseignant. De là naît aussi l'importance de la réciprocité pour instaurer un climat de confiance, propice au développement de ces notions.

3.2.5 L'aliénation fondamentale

Pendant, plusieurs facteurs peuvent bloquer ce *processus*. En effet, si l'individu ne se sent pas en confiance dans un milieu, il aura beaucoup de difficulté à être congruent. Cela peut être lié au besoin d'attention positive que chacun de nous possède. Celui-ci représente le fait d'être accepté par l'autre, par le groupe. Ce besoin peut se rattacher au niveau de type D de la pyramide de Maslow. Si certains de ces besoins ne sont pas satisfaits, l'individu va chercher à les compenser et ceci peut aller au détriment de ses propres valeurs. C'est-à-dire qu'on agit selon ce qu'on pense être attendu par l'autre, par le groupe et non selon ce qu'il nous semble être juste, ou naturel pour nous. Ceci relève alors d'une incongruence du fait que nous dissimulons nos «vraies valeurs» pour mettre en avant celles de l'autre (Marquet, 1971, p. 69). Ce phénomène est appelé selon Rogers *l'aliénation fondamentale* et représente la confrontation de l'image de soi face à l'image que les autres se font de nous. Dans un but de vouloir se faire accepter, on va tenter de faire plaisir à l'autre, de montrer ce qu'il veut voir, ou ce que nous pensons qu'il veut voir aux dépens de ce que nous croyons *vraiment* (Marquet, 1971).

3.3 Ada Abraham

Cet état peut se traduire par le fait de *porter un masque*, de ne pas être congruent, ni transparent dans sa communication avec l'autre. Ce masque peut se définir par l'idéal qu'on voudrait atteindre. Dans le cas de l'enseignement, cela correspond au fait de vouloir porter le masque de l'enseignant idéal, de ne montrer que les aspects qui sont voulus ou attendus de cet enseignant «idéal» en cachant ses propres sentiments, ses propres réactions. Ce phénomène peut amener un trouble de l'identité, c'est-à-dire un conflit entre la *fausse* et la *vraie* identité, nous parlons alors d'une identité clivée selon Ada Abraham (Caglar, 1999).

3.3.1 L'identité clivée

Ce clivage apparaît lorsque les enseignants se décrivent souvent d'une manière idéalisée de sorte que leur Soi professionnel se confond avec leur Soi professionnel idéal. La fausse identité, c'est-à-dire la perception d'être proche de son idéal, d'idéaliser son Soi professionnel, n'est pas construite sur du vécu, sur du réel. Elle est au contraire dominée par ce que l'individu perçoit comme attendu par l'autre, par le groupe, voire par la société.

Il va alors accorder plus d'importance *aux diktats* de ce qu'il faut être et camouflera sa *vraie* identité (cf. non-congruence) (Caglar, 1999).

Ada Abraham soutient que «... La culture du corps enseignant est empreinte d'un grand nombre de contradictions par le jeu des forces contraires que provoquent de vraies antinomies dans l'esprit collectif» (1972, cité par Caglar, 1999, p.115).

C'est-à-dire qu'il existe de nombreuses contradictions dans le métier d'enseignant et dans ce qui est attendu des professionnels de l'enseignement. Comme exemple de contradictions il y a le fait que d'un côté l'enseignant est considéré de façon idéale, qui a le pouvoir de donner un avenir à chaque enfant et de l'autre côté celui-ci est dévalorisé, n'est pas ou peu considéré par la société. De plus, la volonté de la société ou des parents varie, parfois on demande d'avoir des enseignants autoritaires et parfois on aimerait que ces derniers soient plus permissifs, laissant plus de place au développement de l'enfant (Caglar, 1999). Cela devient alors difficile de gérer son identité avec le poids de ces contradictions et c'est pour cela que l'individu peut être amené à construire des défenses professionnelles au point d'arriver à une identité clivée.

3.3.2 Les états du Soi de l'enseignant

L'auteure reprend une définition de Moreno:

L'identité n'est pas concevable sans l'existence du Soi, de ses représentations de Soi, de ses investissements ondoyants, de ses émois envers soi-même, de l'estime de soi, de ses expériences intégrées dans un ensemble de rôles reconnus par la société. (Moreno, 1968, cité par Caglar, 1999, p. 113)

Le Soi se compose alors de plusieurs sous-groupes. Il est divisé par «le Soi privé, le Soi professionnel, le Soi pour soi, le Soi pour autrui, le Soi idéal, le Soi vrai ou faux, conscient ou inconscient» (Moreno, 1968, cité par Caglar, 1999, p. 113). C'est-à-dire que selon le champ d'activité ou l'entourage de l'individu, un Soi sera plus présent, plus accentué qu'un autre. Par exemple le Soi privé ressort principalement en famille alors que le Soi professionnel est directement lié au monde du travail et à l'entourage professionnel de l'individu.

Le Soi réel selon Ada Abraham, représente ce que l'individu est vraiment, réellement. C'est-à-dire ce qu'il a construit d'un point de vue «affectif et matériel» (Basco & Cote, 2010, p.3).

De cette première définition, découle celle de Carl Rogers qui sous-tend que «le soi est la manière dont un individu vit ou réussit à symboliser dans son conscient les vécus de son organisme» (1976, cité par Basco & Cote, 2010, p.2).

3.3.3 Le Soi professionnel

Le Soi professionnel comprend les relations que nous entretenons avec nous-mêmes et avec notre entourage professionnel. Il est aussi forgé par nos attentes, nos motivations, nos attitudes, nos valeurs qu'elles soient conscientes ou inconscientes (Caglar, 1999). Ce Soi professionnel est aussi influencé par notre vécu en tant qu'élève, par le regard, l'image propre que nous avons envers le métier d'enseignant, mais aussi le regard que porte notre groupe d'appartenance, notre entourage sur celui-ci. L'image que l'individu se fait de son Soi professionnel est liée à comment il se considère dans ce métier, mais aussi à comment il est considéré par les autres. Selon Blumberg, ces éléments influencent non seulement sur

le degré de satisfaction de l'individu, mais aussi sur son moral. En d'autres termes si celui-ci pense qu'un collègue ou qu'un superviseur le considère positivement, son moral sera meilleur (1965, 1968, cité par Abraham, 1982, p. 38).

Nous pouvons donc relever que le Soi professionnel est aussi marqué par le collectif (le Soi professionnel collectif), cela signifie que ce dernier est intériorisé dans le Soi professionnel individuel et qu'il peut entraîner une anxiété chez l'individu, la peur de ne pas être accepté, de ne pas être reconnu ou a contrario un sentiment de récompense par l'estime des autres, la réussite, etc. (Caglar, 1999).

Ce Soi professionnel collectif et ce besoin d'être reconnu par ses pairs indiquent chez certaines personnes une propension à se conformer selon ce qu'elles estiment être attendu par les autres, par la société.

Selon Ada Abraham le Soi professionnel est divisé en trois catégories: Le Soi pour l'autorité, le Soi pour l'élève et le Soi idéal (Basco & Cote, 2010) qui peuvent avoir une influence sur les conceptions et la pratique de l'enseignant.

Le Soi pour l'autorité réagit en fonction de ce qu'attend l'autorité, la hiérarchie. C'est-à-dire que l'enseignant va agir selon ce qu'il pense que son *supérieur* souhaite. **Le Soi pour l'élève** adapte son comportement selon le public face auquel on se trouve (Basco & Cote, 2010).

3.3.4 Le Soi idéal

Cette propension s'explique par la formation d'un idéal vers lequel l'individu voudrait tendre, vers son Soi idéal. Dans le métier d'enseignant, il définit comment l'enseignant aimerait être. Selon Ada Abraham, un des problèmes survenant chez les enseignants est le fait qu'ils confondent leur «Soi professionnel» et leur «Soi idéal» (Basco & Cote, 2010, p.2). Le risque selon les auteurs est que cette image idéalisée, ce Soi idéal devienne trop imposant. Cet état peut venir «d'un besoin accru de reconnaissance, de difficultés de communication voire d'aliénation du Soi» (Basco & Cote, 2010, p.3). De plus, Abraham (1982, p. 49) souligne la difficulté des enseignants concernés par ce cas à «rester dans la réalité professionnelle», dans ce qui a été réellement vécu (cf. définition du Soi réel). De plus, l'image idéalisée de l'enseignant est aussi influencée comme explicité plus haut par ce qui est attendu par la société et par une tendance au conformisme.

C'est à travers ces éléments, «ces forces» que l'enseignant peut être amené à confondre son Soi professionnel avec son Soi idéal, à abandonner le premier en faveur du second (Abraham, 1982, p.49). L'auteure parle alors d'aliénation du Soi (cf. aliénation fondamentale selon Rogers) lorsque l'individu abandonne en partie son Soi réel (*op.cit.*). De plus, elle ajoute l'influence que la société exerce sur l'enseignant en explicitant que...

... Au lieu d'exercer un contrôle à l'aide du surmoi résultant d'une identification au parent personnel, la société se sert de l'image idéalisée stéréotypée, imposant à l'individu ce qu'elle désire par un attrait subtil, plein de promesses, qui devient le désir individuel [...] elle dicte les formes de comportement considérées comme souhaitables. (Abraham, 1982, pp.50-51)

C'est en analysant plus précisément ces éléments, que l'auteure relevât divers aspects amenant les enseignants à confondre leur Soi professionnel et leur Soi réel, ou en d'autres

termes les raisons qui poussent les professionnels de l'enseignement à porter un masque (cf. identité clivée) (Abraham, 1982, pp.51-52).

1. Le premier élément relevé est la prépondérance des désirs de la société, des attentes qu'à celle-ci sur le monde de l'enseignement. Les enseignants montrent alors ce qu'on attend d'eux, montrent l'image idéalisée en laissant de côté leur image réelle. À force, ces individus perdent le sens de ce qu'ils sont, ils n'identifient plus ce qui les correspond, mais ce qu'ils doivent montrer.
2. Abraham relève le fait d'être le seul adulte dans une classe, face à un groupe plus ou moins grand d'élèves, peut soulever des angoisses chez lui, car «il est en face d'un groupe d'égaux auquel il n'appartient pas. Cette angoisse que la classe peut se servir de ses points faibles contre lui intensifie le besoin de présenter une image idéalisée» (Abraham, 1982, p. 53).
3. À ces deux premiers critères s'ajoute l'aspect hiérarchique de la profession. C'est-à-dire les méthodes d'inspection. Dans le cas du stagiaire au sein de la HEP, nous pouvons aussi relever les supervisions.

Ces trois aspects apportent un éclairage sur le *port du masque* de l'enseignant, sur la tendance à abandonner son image réelle au bénéfice de l'image idéalisée. Contrairement à la première, qui est directement rattachée à du concret, du réellement vécu, la seconde n'a pas d'attaches, c'est-à-dire qu'elle ne vit que dans «l'imagination» de l'individu (Abraham, 1982, p. 61).

L'enseignant doit pouvoir alors conscientiser ce qu'il se passe dans sa classe, ses ressentis, ses besoins, ses envies, etc. afin de rester dans une «dimension réelle». Il doit avoir la possibilité de se détacher des attentes de la société, du «socialement désirable», de se questionner et de se positionner face à ses propres attentes, à ses propres conceptions. Il est important aussi de relever que chaque individu possède un Soi idéal, et que cela ne démontre pas une aliénation du Soi du moment où la personne identifie et différencie son Soi réel de son Soi idéal.

3.4 Le praticien réflexif

Pour que les enseignants et dans ce cas précis, les futurs enseignants développent leur identité professionnelle, la HEP-Vs a intégré au cursus de la formation initiale un champ professionnel appelé *pratique réflexive*.

Cette pratique met l'accent sur trois axes, le premier correspond à une formation théorique sur certains enseignements, certaines didactiques ou sciences. Le deuxième axe est celui de la pratique, directement lié aux stages. Le dernier axe quant à lui se rattache au lien entre ces deux premiers éléments, c'est-à-dire l'articulation théorie-pratique. (Périsset Bagnoud, 2006).

La pratique réflexive se définit par un *va-et-vient* constant entre théorie et pratique. Selon Perrenoud (2001), on ne peut pas appréhender les éléments de la vie scolaire par de simples intuitions. L'analyse de ce travail est bien plus complexe et relève d'une formation à la réflexion. La pratique réflexive ne doit pas se résumer à un cours dispensé un jour par semaine pendant un semestre. Toujours selon Perrenoud, la pratique réflexive «n'est pas de l'ordre du savoir, mais du rapport au savoir, du regard sur l'action, de la posture critique, de la compétence. Tout cela ne se développera que si cette préoccupation traverse l'ensemble du programme de formation» (2001, p.4).

Pour ce faire, les stages doivent occuper un rôle important dans la formation et le stagiaire devrait bénéficier de praticiens-formateurs qui sont eux-mêmes dans cette démarche réflexive quant à leur enseignement et qu'ils démontrent un esprit d'ouverture à la remise en question (Perrenoud, 2001).

Philippe Perrenoud (2001, p.6) relève le fait que l'étudiant ou le PF restent souvent dans une autocensure soit pour ne pas blesser l'autre soit pour éviter «d'être mis sur la sellette». Il soulève aussi que le risque d'un stage n'est pas qu'il y ait des problèmes, des dérapages, mais bien au contraire qu'il ne se passe rien!

La plus forte pente, tant du stagiaire que du conseiller pédagogique⁴ est de ne pas chercher les ennuis, de viser une coexistence pacifique, un stage «qui se passe bien», non seulement pour que l'évaluation soit favorable, mais plus simplement pour ne pas se gâcher la vie. Or, apprendre, c'est pour une bonne cause, se compliquer la vie, c'est se mettre délibérément en déséquilibre, contre la tendance spontanée de chacun à ne pas chercher le travail et les ennuis. (Perrenoud, 2001, p. 6)

Nous revenons alors à Rogers, car si l'étudiant cherche à éviter les ennuis, il se peut qu'il ne dise pas tout ce qu'il pense ou qu'il fasse ce qu'il croit que l'autre attend au détriment de ce qu'il croit être juste. Cela représente un manque de congruence et de transparence de la part de l'étudiant.

3.4.1 Dispositifs de la HEP-Vs

Dans un but d'entraîner ses étudiants à devenir des praticiens réflexifs et de leur donner les moyens de développer leur identité professionnelle, la HEP-Vs a intégré à son cursus des cours et des instruments permettant ce développement, cette réflexion (Périsset Bagnoud, 2006).

Nous souhaitons mettre le focus sur le cours 8.1 intitulé «La pratique réflexive dans une perspective de développement durable», car c'est dans ce cours que l'étudiant est amené à se positionner face à ce métier. C'est-à-dire à réfléchir à qui il est, à ses valeurs, à ce qui le correspond non seulement en tant que professionnel, mais aussi en tant que personne. Comme nous avons déjà pu l'explicitier, le Soi professionnel est aussi influencé par le vécu de la personne et par d'autres éléments qui n'appartiennent pas forcément au monde de l'enseignement. Ce thème 8.1 développe son enseignement sur trois axes:

1. Le confort personnel, c'est-à-dire vivre et durer dans la profession
2. La profession enseignante qui met le focus sur le métier de l'humain
3. La conscientisation du moi entre idéal et réalité.

Ces axes traitent non seulement des états du Soi professionnel entre image réelle et image idéalisée (cf. Abraham), mais aussi du bien-être du futur enseignant dans ce métier et apporte un soutien à celui-ci afin de pouvoir conscientiser les événements vécus, les ressentis perçus, etc. de sorte que l'étudiant puisse identifier la personne et l'enseignant qu'il est ou qu'il va devenir. Cela relève aussi de la possibilité d'être congruent avec soi-même, mais aussi dans sa communication avec autrui (cf. Rogers). Ce thème 8.1 se base entre autres sur la roue de Paquay (1994) qui prend en compte les multiples dimensions de

⁴ Le conseiller pédagogique fait référence au praticien-formateur dans notre travail, écrit aussi sous la forme PF.

l'enseignant: la personne, l'acteur social, le technicien, le maître instruit, le praticien-artisan, le praticien-réflexif.

L'ensemble de ces dimensions correspond à *l'entier* de l'enseignant. Ce qui nous permet de relever à nouveau le caractère *unique* de chaque professionnel de l'enseignement et que le développement professionnel de chacun s'élabore dans ces diverses dimensions. Afin de permettre ce développement, les étudiants de la HEP-Vs sont amenés à réfléchir *dans* et *sur* l'action, sur la gestion de situations (Perrenoud, 2001, p. 3). Selon Schön (cité par Perrenoud, 2001, p.2), il n'existe pas d'action professionnelle qui n'est pas pensée. C'est-à-dire que même lors de situations hors du commun ou d'urgence, le choix posé par l'enseignant découle toujours d'une « réflexion dans l'action ». Cette réflexion n'est pas toujours liée à des savoirs, on peut remarquer que les réactions ressortent plus du champ pratique que théorique.

Le praticien réflexif est «désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion (Perrenoud, 2001, p.3) “de marcher et de se regarder marcher” selon (Oudet, 1999)».

Il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, «objectiver», comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et actions à venir. (Perrenoud, 2001, p. 3)

3.4.2 Instruments proposés par la HEP-Vs

Dans le but de permettre à l'étudiant de construire son développement professionnel, d'être autonome et responsable dans ce processus, la HEP-Vs propose divers outils. Nous avons retenu les instruments qui nous semblaient les plus prépondérants dans notre formation et qui nous semblaient les plus judicieux pour notre étude.

En premier lieu, nous avons sélectionné *le portfolio et le référentiel de compétences* qui sont des instruments destinés à aider les étudiants à évaluer leur développement professionnel. En effet, le référentiel a été divisé en plusieurs compétences celles-ci elles-mêmes divisées en composantes plus précises. Le portfolio quant à lui permet à l'apprenant de récolter ses expériences vécues, de les expliciter et de les analyser à l'aide d'apports théoriques, didactiques, etc. Il représente un élément permettant à celui qui l'utilise d'articuler pratique et théorie, de plus cet outil donne les moyens à l'étudiant de s'évaluer quant à son développement professionnel et plus précisément quant au développement de ses compétences (en lien avec le référentiel). La Haute École Pédagogique du Valais évalue ces instruments sommativement en fin de parcours scolaire (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006).

Le journal de bord de formation représente la base de réflexion du futur professionnel. Nous parlons de base dans le sens où c'est l'*endroit* où nous pouvons poser nos doutes, nos observations, nos ressentis, etc. dès qu'ils surviennent. Cela représente un instrument «d'écriture type professionnel» (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006, p.123), parce qu'il est directement lié à notre pratique. Cependant il s'agit une forme d'écriture libre, sans contraintes, le stagiaire peut y déposer tout ce qu'il a sur le cœur, et c'est par conséquent la base de travail du praticien réflexif, car de là naissent les interrogations, les observations, etc. De plus, le journal de bord se travaille dans *différents lieux* avec des fonctions

différentes qui vont permettre au futur professionnel de *conscientiser, échanger, mobiliser des connaissances, de les réinvestir, de se le réapproprier, etc.*

Il accompagne donc intimement le formé tout au long de son parcours, le laissant s'approprier, de manière autonome et libre, contrainte, mais non contrôlée, différents aspects de la pratique réflexive et d'autoformation tout en nourrissant, en amont et en position «méta», la réflexion permettant la construction du portfolio et bilan de compétences. (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006, p. 123)

Les études de cas peuvent représenter des cas fictifs ou des cas réellement vécus en classe de stage ou lors de remplacement. Le but de cet instrument est d'appréhender la complexité du métier d'enseigner et d'enrichir l'expérience de l'étudiant. Un étudiant décrit un événement qui l'a marqué pour *x ou y raisons* et ensuite il effectue un recadrage à l'aide d'apports théoriques ou à l'aide d'apport des membres du groupe. Ces études sont aussi l'occasion de partager son expérience avec ses collègues et de chercher ensemble des solutions (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006). La première étape de ce travail est de décrire la situation retenue avec précision. De cette description ressort aussi l'aspect affectif que l'événement a eu sur celui qui la raconte. Elle peut alors non seulement dévoiler certaines des valeurs qui sont propres au futur professionnel, mais aussi relever ses faiblesses, son manque de ressources face à cette situation et cela peut créer un blocage. Le climat de travail est alors très important, chacun des participants doit se sentir en sécurité et en confiance (cf. pyramide de Maslow) pour entrer dans cette démarche de *partage, d'échange de pratique*. Cet outil aide aussi au principal concerné de se rattacher à des événements réellement vécus et par conséquent à rester *attaché* au Soi professionnel réel.

Nous avons encore sélectionné un outil mis en place par la HEP-Vs pour développer notre pratique réflexive. Ce dernier est directement lié à la formation terrain, puisqu'il s'agit de **l'entretien de supervision**. Celui-ci se déroule en règle générale lors de la dernière semaine de stage de l'étudiant. Le superviseur l'observe pendant 45 à 60 minutes puis le stagiaire bénéficie de 15 minutes de réflexion ou de pause avant de commencer cet entretien qui se déroule en présence des trois parties concernées, c'est-à-dire le superviseur, le praticien-formateur et le stagiaire. C'est lors de cette discussion que l'étudiant est amené à expliciter ses choix selon ses valeurs et ses apprentissages. Il doit en d'autres termes montrer son développement professionnel, ses compétences à enseigner. Selon l'enquête sur les instruments de la HEP-Vs (2006), il ressort que :

Les modalités de l'entretien le veulent interactif, démocratique plutôt qu'autoritaire, fondé sur l'explication des valeurs et théories qui sous-tendent les choix démontrés face au regard spécifique des experts forts d'une expérience professionnelle spécifique. [...] Mais s'il permet une évaluation, l'entretien de supervision reste formatif avant d'être sommatif. (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006, p. 125)

Nous pouvons confirmer alors la possibilité aux stagiaires d'expliciter, de défendre les valeurs qui les caractérisent, qui les rendent unique sans que cela soit en contraction avec un développement professionnel attendu par l'institution.



4 *Questionnement & Hypothèses*

Nous nous sommes dès lors interrogée sur *l'applicabilité* de ces concepts dans l'enseignement aujourd'hui et plus précisément dans la formation des futurs enseignants.

Cette recherche de par ces multiples dimensions a relevé plusieurs hypothèses qui vont servir de fil conducteur pour l'élaboration de notre méthodologie.

Dans ce travail, nous avons soulevé grâce notamment aux travaux de Rogers et d'Abraham, plusieurs facteurs amenant l'enseignant à porter un masque, à ne pas être authentique en classe. Notre première hypothèse considère que si un enseignant peut le long de sa carrière avoir recours (ou recouru) au masque de l'enseignant idéal, de s'être en quelque sorte caché derrière une conception idéalisée du professionnel modèle, il est envisageable que le stagiaire soit aussi *tenté* ou *amené* à recourir à ce stratagème, à ne pas se montrer «tel qu'il est, mais tel qu'il le faut» afin de montrer à l'observateur ce que celui-ci veut voir et qui peut être en désaccord avec les «croyances» de l'observé, ce qui relève un manque de congruence chez ce dernier.

La prochaine hypothèse que nous désirons amener est que l'étudiant peut décider de cacher ses problèmes ou ses difficultés à son praticien-formateur, un professeur... pour ne pas se faire démasquer. Le schéma est similaire à l'enseignant diplômé, celui-ci ne veut en aucun cas perdre la face, ni montrer *que sa classe lui échappe*, car cela signifierait (peut-être) qu'il n'a pas su la gérer (correctement). Dans le cadre même de la formation, cela peut signifier un échec pour l'étudiant et nous pensons que cela apporte une pression supplémentaire pour ce dernier et qu'il pourrait ne pas être congruent dans sa communication avec son praticien-formateur (manque de transparence).

Ces hypothèses prennent aussi en compte certaines réflexions partagées lors des échanges de pratique au sein de la HEP-VS, mentionnant le fait que le stagiaire agissait différemment en présence de son praticien-formateur et/ou du superviseur que lorsqu'il se retrouve seul. Nous souhaitons amener un élément supplémentaire à notre première interrogation qui concerne les stagiaires. En effet, ces derniers ont, en plus des contraintes liées au cadre légal et au cahier des charges de l'enseignant, des contraintes posées par la Haute École Pédagogique du Valais.

Nous complétons donc nos hypothèses en supposant que certains éléments liés à la formation initiale peuvent amener l'étudiant à ne pas toujours être authentique tels que:

- Les contraintes des stages (CB, CS et autres caractéristiques)
- Le rapport avec le praticien-formateur et son évaluation
- La supervision

À partir de ces éléments, nous nous sommes demandé si le stagiaire avait les moyens d'être congruent en stage, en sachant que la durée de celui-ci est généralement de quatre semaines et que l'étudiant arrive en milieu d'année. Il arrive donc dans une classe où les règles ont déjà été établies, et où l'enseignant a déjà pu donner une habitude de travail aux élèves sans compter tous les éléments que le stagiaire doit prendre en compte pour satisfaire les attentes de la HEP-Vs.

5 *Question de recherche*

Ces hypothèses et cette dernière interrogation nous ont permis de prendre conscience des spécificités liées à la formation terrain puis d'élaborer notre question de recherche:

Dans quelle mesure un étudiant de la Haute École Pédagogique du Valais peut-il être authentique dans une classe de stage fonctionnant sur la base d'habitudes et de règles de classe déjà établies par le praticien-formateur tout en respectant les attentes de l'institution?

6 *Méthode de recherche*

6.1 Le choix de l'échantillon: volée 2011-214

Pour répondre à nos interrogations, le choix de notre échantillon a été élaboré selon plusieurs critères. Le premier de ces critères était notre volonté de questionner des personnes étant toujours en lien avec cette formation. C'est-à-dire de choisir des étudiants qui viennent de finir ou qui sont sur le point de finir leurs études initiales. C'est un élément qui nous semblait primordial puisque nous souhaitons interroger des étudiants sur des faits, des expériences proches, encore vives et non pas des enseignants n'ayant plus que quelques souvenirs estompés de leur formation passée. Nous ne gardons avec le temps que des souvenirs accentués ou dilués, mais l'objectivité n'est plus forcément présente!

De plus, nous voulions des étudiants en fin de parcours, car ce sont eux qui ont amassé le plus d'expériences et pouvant prendre le plus du recul par rapport à cette formation terrain.

Dans une première approche, nous avons voulu solliciter des étudiants ayant repoussé le stage 601, cependant nous avons dû y renoncer puisqu'il n'y avait que des femmes dans cet échantillon et que celles-ci n'avaient pas exactement vécu la même formation.

En effet selon les instructions de la HEP,

L'étudiant accomplit sa formation dans les deux sites (Saint-Maurice et Brigue) de l'école ; pratiquement, un tiers est effectué dans l'autre langue. La HEP-VS souhaite ainsi privilégier le bilinguisme en mettant en valeur deux langues et deux cultures. (HEP-VS, 1996, at. 16bis).

C'est-à-dire que pendant une année, l'étudiant suivra les cours dans le deuxième site et fera deux stages en langue 2. Même si l'institution essaie de faire en sorte qu'il y ait une unité dans les enseignements entre le Haut et le Bas-Valais, nous avons pu constater certaines dissemblances entre les cours dispensés lors d'échanges entre les étudiants se trouvant sur l'autre site. C'est pour cette raison que nous avons décidé de choisir un groupe d'étudiants ayant suivi le même cursus, c'est-à-dire ayant suivi les mêmes semestres en langue 2. Les personnes choisies ont donc toutes effectué leurs trois premiers semestres à Saint-Maurice et le 4^e et 5^e semestre sur Brigue. Ces étudiants sont donc en fin de formation et répondent par conséquent à nos attentes.

Sur les cinq personnes à choisir, nous avons opté pour 2 hommes et 3 femmes avec tous des parcours antécédents différents puis une formation au sein de la HEP-Vs identique.

6.2 Choix de la méthodologie: l'entretien

La méthode de l'entretien a été choisie, car elle nous semblait la plus adéquate pour répondre à nos interrogations. Notre objectif était d'interroger des étudiants-stagiaires au sein de la HEP-Vs afin de pouvoir récolter leurs expériences, leurs ressentis quant à leur formation terrain. La recherche se portait donc sur des éléments propres à ces futurs enseignants du fait qu'ils étaient amenés à échanger sur leurs valeurs, leurs croyances, leurs expériences qui ont fait ce qu'ils sont aujourd'hui. Après une investigation sur les différentes méthodes de recherche possibles, nous avons opté pour la technique de l'entretien, car selon Quivy et Van Campenhoudt, cette méthode convient à notre objectif, car elle concerne:

L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences. (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 196)

De plus, cette méthode permet d'établir une communication directe entre le chercheur et l'interviewé. Ce contact, cette interaction donne à l'instigateur de la recherche les moyens de réagir directement à ce qui se passe, d'obtenir des réponses plus précises, plus approfondies, mais aussi plus nuancées par rapport à l'utilisation d'un questionnaire par exemple (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Cet échange entre ces deux personnes offre plus de liberté à celui qui est interrogé dans sa façon de répondre et dans le déroulement de l'entretien. C'est-à-dire que ce dernier peut s'exprimer plus librement et amener de façon naturelle certains éléments attendus par le chercheur. Ce qui permet une certaine fluidité de l'entretien et de ne pas couper l'interviewé dans son élan. Cet entretien appelé semi-directif est composé d'un certain nombre de questions-guides qui offrent une certaine ouverture à l'interrogé. Cependant, le rôle de l'investigateur est important, car il doit rester attentif tout au long de l'interview afin de réagir adéquatement en fonction des réponses qu'on lui donne afin de ne pas poser une question qui vient d'être répondue et aussi afin de recadrer, de rediriger la personne sur les objectifs de la recherche si celle-ci s'éloigne du sujet (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Ainsi s'instaure en principe un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p. 194)

Le comportement du chercheur a aussi son importance dans le déroulement de l'entretien. En effet, celui-ci doit offrir à son interlocuteur un climat agréable et propice à l'échange. Pour ce faire, l'investigateur doit mettre à l'aise son invité et lui permettre de parler sans interruption. Il doit alors savoir se taire, écouter et respecter les silences, ne pas chercher absolument à combler tous les vides, et selon ses besoins demander à l'interlocuteur de clarifier ou d'approfondir ses propos (Vergnaud & De Pianelli, 1994).

Pour construire la grille d'entretien, nous nous sommes donc basée sur nos hypothèses et les avons travaillées sous forme de questions. Nous avons créé alors un guide divisé en catégories principales et dans chacune de ces catégories, se trouvent des sous-catégories

avec des questions générales et d'autres plus précises, mais qui ont toujours un lien avec le thème défini (Périsset Bagnoud, s.d.). De plus, dans les notes méthodologiques de Périsset Bagnoud (s.d.), l'importance de connaître le contexte du travail est relevée. Étant nous aussi en formation au sein de la Haute École Pédagogique du Valais, nous connaissons bien ce contexte.

6.3 Construction de l'entretien et de la démarche d'analyse

Pour obtenir des informations, des éléments *favorisant* ou *freinant* l'authenticité chez un étudiant en situation de stage, nous avons, dans un premier temps, relevé les variables à prendre en compte lors de nos entretiens. Ces dernières vont nous permettre de mettre en lumière les éléments influençant ou non l'authenticité de ces futurs professionnels.

Pour élaborer notre grille d'analyse (ci-dessous) et notre grille d'entretien (Annexe II), nous avons en premier lieu relevé les variables propres à l'individu, car les ressentis, les expériences de chaque étudiant sont ou peuvent être influencé par leur vécu personnel (Abraham, 1982). Dans un deuxième temps, nous avons relevé les variables concernant l'identité professionnelle des futurs enseignants, puis finalement celles qui concernent les stages.

Éléments personnels	Identité professionnelle	Stage
1. Âge 2. Expériences et cursus préalables 3. Sexe 4. Composantes personnelles du stagiaire: ○ Qualités/Défauts ○ Choix personnels ○ Etc. 6. Ressentis face à la formation initiale (FI)	1. Caractéristiques professionnelles 2. Caractéristiques idéalisées 3. Développement professionnel 4. Moyens utilisés	1. Généralité 2. Rapport avec le praticien-formateur: ○ Transparence ○ Influence ○ Liberté «accordée» ○ Etc. 3. La supervision: ○ Rôle ○ Choix du superviseur ○ Influence ○ Etc. 4. Conditions: ○ Critères spécifiques (CS) ○ Duo ou solo ○ Autonomie ○ L1 ou L2 ○ Ville ou village ○ Nombre d'élèves ○ Etc.

Tableau 1: Variables utilisées pour construire la grille d'analyse et la grille d'entretien

Ces variables seront analysées selon les trois pôles de notre cadre conceptuel à savoir:

- La notion de *congruence* selon Rogers et les facteurs en lien avec celle-ci
- Les *états du Soi* selon Abraham
- La *pratique réflexive* selon la formation à la HEP-Vs

6.3.1 Grille d'analyse

Notre grille d'analyse met en relation les variables identifiées dans le tableau ci-dessus avec les trois pôles du cadre conceptuel, qui nous permettent d'analyser les premières. Les inscriptions présentes dans ce croisement, représentent les numéros de questions correspondants dans notre grille d'entretien (Annexe II). Il est possible qu'une question soit analysée par plusieurs axes.

Tableau 2: grille d'analyse (mise en lien des questions avec les variables et les axes d'analyse)

Outils d'analyse				
Variables		Congruence	États du Soi	Pratique réflexive
Éléments personnels	Informations préalables	A. 1. ii B. 1. i B. 1. ii	A. 2. i A. 3. i	
	Caractéristiques personnelles		A. 1. iii	
Identité professionnelle	Caractéristiques professionnelles		B. 2. i	
	Caractéristiques idéalisées		B. 2. ii	
	Développement professionnel	D. 1. ii D. 1. iv	D. 1. i	C. 1. i D. 1. i D. 1. v D. 1. vi
	Moyens utilisés	D. 1. iv D. 2. ii		D. 1. iii D. 2. i D. 2. ii
Stage	Généralité	C. 1. ii C. 1. iii C. 4. i C. 4. ii D. 1. ix	D. 1. viii	D. 1. viii
	Rapport avec le PF	C. 2. ii C. 2. iii C. 2. iv	C. 2. ii	C. 2. i
	La supervision	C. 3. i C. 3. ii C. 3. iii C. 3. iv	C. 3. i C. 3. ii C. 3. iii	C. 3. iv C. 3. vi
	Conditions	C. 1. iv C. 1. v C. 1. vi	C. 1. vi	C. 1. vii

7 Présentation des résultats & Analyse

Dans cette partie du travail, nous avons décidé, dans un premier temps, d'exposer les résultats obtenus selon les catégories de questions établies puis de les analyser à l'aide de notre cadre théorique au sein même de ses catégories afin d'en faciliter la lecture. Toujours dans un but d'offrir une lecture plus agréable, nous avons donné des prénoms fictifs aux personnes interrogées de manière à ne pas devoir toujours se référer au numéro de l'entretien.

Entretien n° 1	Entretien n° 2	Entretien n° 3	Entretien n° 4	Entretien n° 5
Élise	Anna	Georges	Paul	Marie

Tableau 3 : Correspondance des prénoms fictifs avec les entretiens

Avant d'interroger nos interlocuteurs sur leurs expériences en stage, nous les avons questionnés sur des aspects personnels et sur les raisons qui les ont amenés à suivre leur formation au sein de la Haute École Pédagogique du Valais. Les résultats obtenus au chapitre 7.1 représentent les données des questions A.

7.1 Données personnelles

Le tableau ci-dessous catégorise les variables personnelles de chaque étudiant afin d'avoir une vue d'ensemble sur l'échantillon.

Étudiant	Âge	Cursus préalable	Caractéristiques personnelles
Élise	24	<ul style="list-style-type: none"> - ECG⁵ - Stage en enseignement spécialisé - Voyage linguistique en Allemagne 	«J'ai tendance à me mettre les bâtons dans les roues [...] prendre toujours le chemin le plus compliqué» (l.17-20).
Anna	25	<ul style="list-style-type: none"> - Maturité commerciale - Expérience professionnelle dans le tourisme 	«Je suis une personne d'écoute, assez réflexive et relativement calme» (l.18-19).
Georges	23	<ul style="list-style-type: none"> - Maturité gymnasiale - 1 an à l'université 	« [...] extrêmement humain [...] j'aime le contact avec les gens dans une extrême sensibilité parfois» (l.20-24).
Paul	22	<ul style="list-style-type: none"> - Maturité gymnasiale - Service militaire 	«Je suis quelqu'un de très patient [...] ouvert au dialogue avec une bonne capacité d'écoute [...] un peu trop en retrait quand il y a quelque chose qui me dérange [...]» (l. 22-24).
Marie	21	<ul style="list-style-type: none"> - ECG en social - L'année passerelle pour s'inscrire à la HEP 	«La patience, l'écoute [...] j'arrive à voir quand quelqu'un ne va pas bien [...] un peu impulsive, impatiente si ça va pas comme je veux» (l. 21-23).

Tableau 4 : Caractéristiques personnelles des étudiants

⁵ Ecole de culture générale

La volonté de suivre leur cursus au sein de la Haute École Pédagogique relève pour trois d'entre eux, de leur volonté d'enseigner et le bon contact qu'ils entretiennent avec les enfants.

«J'ai toujours ressenti ça comme une vocation, j'aime m'occuper des enfants [...] Je voulais vraiment faire dans l'enseignement [...]» (Georges, l. 9-14).

« [...] très bon contact avec les enfants [...] et l'enseignement surtout [...] on a un rôle important à jouer aussi auprès des enfants [...]» (Paul, l. 12-15).

«C'était le contact avec les enfants surtout [...] puis je me suis rendu compte qu'à l'école ils avaient un déclic, qu'ils apprenaient quelque chose [...]» (Marie, l.7-9).

En ce qui concerne les deux dernières étudiantes, le choix de suivre cette filière représentait un moyen d'atteindre leur but, soit l'enseignement spécialisé pour l'une, soit la formation PIRACEF⁶ pour l'autre (Élise, l. 11-12 & Anna, l. 10-16).

7.2 Caractéristiques professionnelles

7.2.1 Résultats obtenus

Nous avons fait correspondre les données que les futurs enseignants nous ont transmises quant à leurs caractéristiques professionnelles propres et idéalisées. Nous leur avons demandé de se définir en tant que professionnel puis qu'elle était leur conception de l'enseignant idéal. Ces résultats représentent les données des questions B. 2.

	Caractéristiques propres	Caractéristiques de l'enseignant idéal
Élise	« [...] ce regard ou cette attention particulière à l'enfant en difficulté» (l.89-90).	« [...] prendre en compte tous les élèves [...] l'individualisation ou la différenciation [...] pour l'élève qui est plus rapide [...] et pour celui qui est un petit peu à la traîne, qui puisse arriver à l'essentiel» (l.125-128).
Anna	«je suis soucieuse des élèves et de leurs bien-être, ma priorité elle est fixée sur l'élève et sa manière d'apprendre» (l.52-53). « [...] pas assez sûre de moi pour prendre des décisions» (l.20-21).	«doit avoir de multiples facettes, avoir une bonne connaissance des savoirs qui sont enseignés [...] une bonne communication avec les élèves [...] enseigner avec le cœur et être à l'écoute et dans la réflexion pour durer dans la profession [...] » (l.57-62).
Georges	«j'suis un enseignant [...] je dirais l'adjectif humain c'est ce qui me caractérise le mieux [...] J'ai une tradition un peu de l'enseignement directif [...] et frontal, mais humain [...] je pense que c'est important qu'il y ait une espèce d'écoute» (l.58-67).	« [...] pour moi un enseignant doit être avant tout humain, il doit avoir du cœur, faire preuve d'empathie et de compassion [...] être à l'écoute [...] quelqu'un qui doit avoir un bagage derrière, qui est capable de parler [...] les langues qu'on doit enseigner à l'école. Et puis une culture générale assez approfondie [...] » (l.72-78).

⁶ Formation romande des professionnels de l'enseignement des activités créatrices et de l'économie familiale

Paul	«je peux être très à l'écoute de mes élèves [...] j'arrive à entendre les soucis ou aussi ce qui va bien de chaque élève [...] j'ai aussi une certaine patience [...] j'avais pas mal tendance à m'adapter aux élèves et à leurs demandes plutôt qu'à ce que je ressens moi [...] » (1.51-59).	«C'est quelqu'un de très fort [...] qui doit avoir un tas de compétences au niveau des cours et de la didactique, mais aussi au niveau humain [...] Qui puisse permettre à chaque élève d'être bien où il est et puis d'avancer progressivement [...] Il faut tout mettre en œuvre pour que ça se passe bien pour chacun» (1.61-67).
Marie	«Je me vois assez dynamique, j'essaie tout le temps de faire quelque chose de nouveau [...] aussi le fait que je sois à l'écoute» (1.46-47).	«C'est de répondre à tous les besoins de tous les enfants, pis c'est impossible [...] ça serait de ne pas faire de préférence, mais ça je sais aussi que c'est impossible [...] d'être neutre comme ça, mais humain en même temps [...] » (1.50-54).

Tableau 5: Correspondance entre les caractéristiques professionnelles propres et idéalisées

7.2.2 Les états du Soi chez les étudiants de la HEP-Vs

Selon Abraham (Caglar, 1999), on parle d'identité clivée lorsque les enseignants se décrivent d'une manière idéalisée, lorsque le Soi professionnel se confond avec le Soi idéal. Nous pouvons observer que chez ces étudiants nous retrouvons des caractéristiques identiques soit dans celles qui leur sont propres et celles qui appartiennent selon à l'enseignant idéal. Il est à ajouter que nous retrouvons aussi des caractéristiques personnelles de chaque individu dans le tableau ci-dessus.

Ces éléments ne prouvent pas que les étudiants interrogés confondent leur Soi professionnel et leur Soi idéal. Ils montrent qu'il existe une corrélation entre ces états du Soi, et comme explicité au paragraphe ci-dessus, aussi avec le Soi privé (*caractéristiques personnelles, tableau 3*). Cette corrélation est expliquée par le fait que le Soi professionnel est influencé par des éléments propres à l'individu comme ses sentiments, son caractère, son vécu en tant qu'élève, etc. (Gaudet, Valois & Da Silveira, 1996) et ces résultats nous le confirment.

Certains éléments de réponse donnés par les étudiants indiquent une certaine prise de distance entre eux et leur modèle de l'enseignant idéal: «C'est quelqu'un de très fort», «C'est impossible», «doit avoir de multiples facettes», etc.

7.3 Formation initiale

7.3.1 Résultats obtenus

Nous avons questionné les étudiants sur leur ressenti par rapport à la formation initiale dans sa globalité et nous avons récolté beaucoup d'éléments quant aux impressions sur la formation initiale. Dans un besoin de centrer notre travail sur le thème de l'authenticité, nous avons par conséquent laissé de côté d'autres éléments qui pourraient être intéressants dans le cadre d'une autre recherche. Les résultats obtenus ici découlent des informations transmises pour les questions B. 1.

«J'me pose plus la question si je suis d'accord ou pas d'accord. Tout simplement je fais parce que je dois le faire et le but c'est de réussir [...] » (Élise, 1.70-71).

«J'me sens bien en général [...] Pour faire les dossiers [...] Je suis pas authentique [...] Pendant les cours assez authentique» (Paul, l. 40-48).

«Je subis quand même pas mal [...] l'impression qu'on peut pas faire [...] comme j'aimerais faire [...] Je ne me sens pas mal ou comme ça [...] » (Marie, l.34-40).

7.3.2 Authenticité limitée

Certains étudiants relèvent le fait de manquer parfois d'authenticité dans leur formation initiale. On perçoit une tendance à faire en sorte que l'évaluation soit satisfaisante, et cela au détriment de leurs besoins. Ce manque d'authenticité, ou cette incongruence est due au fait que l'étudiant montre à l'évaluateur ce que ce dernier veut voir et non ce qu'il est ou ce qu'il a besoin. Selon Rogers, nous pouvons parler d'aliénation fondamentale dans le cas où ou nous dissimulons nos vraies valeurs (Marquet, 1971). Dans le cas des dossiers à rendre à la HEP-Vs, cela peut se traduire par le fait d'élaborer un document selon le canevas précis donné par l'enseignant au détriment de ce qu'il aurait pu faire pour être au plus près de ses apprentissages authentiques, qui «s'inscrit à l'intérieur d'un processus d'actualisation de soi» (Vienneau, 2011, p.221).

Nous avons décidé de relever ce *manque d'authenticité* dans la formation initiale, car même si notre centre d'intérêt est le *terrain*, cet aspect peut influencer ce qui se passe durant les stages. Il est possible que le sentiment vécu en FI affecte le stage du fait que l'étudiant n'arrive pas à se déconnecter de ses ressentis liés aux cours HEP.

7.4 Stages

7.4.1 Point de vue global

Chez toutes les personnes interrogées, le moment des stages est perçu positivement voire très positivement. Cela représente pour la plupart d'entre eux, un moment de plaisir: «On est enfin à l'endroit où on a envie d'être» (Élise, l.140), «L'endroit où je me sens le mieux» (Georges, l. 83) où le contact avec les élèves est bon. Cet élément est relevé par tous même si certains ont précisé le fait que cet «état» correspond plus à leurs derniers stages, soit par un «déclat» pour Paul (l.90) soit par «l'autonomie» qui grandit au fil des stages pour Marie (l.73-74). Ces éléments correspondent aux résultats des questions C. 1. i, ii & iii.

7.5 Le praticien-formateur

7.5.1 Recueil d'expériences

Sur ce sujet, nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les expériences qu'ils avaient eues avec leur PF, le contact qu'ils entretenaient avec ceux-ci et l'influence que ces derniers pouvaient avoir sur eux. Les résultats du chapitre 7.5 représentent les données des questions C. 2.

Le PF me laissait une grande liberté, une grande confiance [...] j'ai pu être moi-même [...] Il y avait une discussion derrière, mais j'avais une liberté totale dans mes choix et [...] il ne nous a pas dit cet élève il est comme ceci, comme ça [...] c'est important parce qu'on arrive sans préjugés. (Élise, l.198-204)

D'autres stages où [...] on me disait cet élève il est comme ça [...] et tu dois faire comme ça... Ils sont déjà catégorisés et puis [...] j'étais très mal parce qu'au final j'avais une autre vision de l'enfant [...] parce que je n'avais pas été dans sa direction [...] pour lui je devais réagir de la même manière que lui par rapport à cet enfant [...] ça ne me correspondait pas. (Élise, l. 205-212)

«J'ai eu peu d'expériences désagréables [...] si le PF est à son tour aussi quelqu'un d'assez humain et passionné par son métier» (Georges, l.106-108).

Ça va influencer un peu mon style puisque je vais prendre de tel ou de tel style [...] prendre ce qui est nécessaire pour moi et qui fonctionne avec ma vision et ma façon d'enseigner. Donc je pense qu'on n'est pas un, soi-même, seul dans le monde. On est un, muni de tous les autres et c'est comme ça qu'on se construit. (Georges, l. 118-122)

J'ai eu des PF qui étaient vraiment constructifs et qui m'ont permis d'essayer des choses de comme j'avais envie [...] j'ai suivi souvent la manière de faire du PF et puis qui me correspondait parce que je suis [...] en période de recherche et je n'ai pas encore mon propre style. (Anna, l. 77-81)

Le premier entretien avec le PF ça peut changer [...] comment je vais me sentir [...] aussi dans mon enseignement, je vais hésiter à réagir de telle ou telle manière et faire selon ce qu'il m'a dit le PF, et puis ma relation avec le PF ça change si j'me sens écouté déjà, si j'me sens bien ça fait que je vais prendre plus d'initiatives, de libertés, de risques dans mon enseignement. (Paul, l. 129-135)

«Alors si j'me sens bien [...] écouté et que j'ai l'impression de pouvoir dire ce que je pense sans [...] que ça porte préjudice à ce que je fais pendant le stage... et la validation... je peux être moi-même» (Paul, l. 103-105).

C'est surtout par rapport aux règles [...] surtout en infantine [...] je ne change pas trop parce qu'après ils sont perdus [...] après y avait quelque chose qui me dérangeait particulièrement [...] je ne l'avais vraiment pas repris, puis elle m'avait fait le reproche de ne pas avoir repris son système... donc s'il y a quelque chose qui me dérange, je ne vais pas le refaire. Si pour moi ce n'est pas bien, je ne le fais pas [...] après avec les entretiens on peut clarifier les choses. (Marie, l. 79-96)

7.5.2 Analyse des résultats

Les étudiants relèvent l'importance de la qualité du rapport entre le stagiaire et le praticien-formateur. Certains d'entre eux soulèvent des notions *d'ouverture*, *de dialogue*, *de points de vue constructifs*, etc. Ces éléments sont en lien avec le rôle que Perrenoud (2001) donne aux conseillers pédagogiques. En effet, il parle de démarche réflexive, d'esprit d'ouverture et de remise en question.

Ils nous ont expliqué qu'ils se sentent bien et peuvent avoir les moyens d'être eux-mêmes s'ils sentent un climat d'écoute, de confiance et que le PF accepte leur manière d'enseigner qui peut être différente de la sienne. À l'exemple de Paul qui nous explique que « s'il se sent écouté, s'il se sent bien, il a l'impression de pouvoir être lui-même, prendre plus d'initiatives et de libertés » cette déclaration peut correspondre avec la pyramide des besoins de Maslow. C'est-à-dire que les besoins de type inférieur comme le besoin de sécurité ou d'estime doivent être en partie satisfaits avant de pouvoir s'autoactualiser (Vienneau, 2011). Cette possibilité de s'autoactualiser est en lien avec la possibilité de

prendre des initiatives et les libertés afin de développer ses potentialités, ce que nous démontre l'étudiant dans son explication.

De plus, des notions d'ordre de l'écoute, de confiance et d'acceptation ont été relevées par certains de nos interlocuteurs. Celles-ci sont aussi présentes dans la conception de Rogers sur les facteurs *facilitant* l'apprentissage authentique (Marquet, 1971). En effet, l'individu a les possibilités d'être congruent, d'être transparent dans sa communication avec autrui, si certaines dimensions sont présentes. En d'autres termes, lorsque celui-ci est accepté de façon inconditionnelle (*acceptation inconditionnelle*) par le formateur malgré un enseignement et des points de vue divergents, qu'il y ait une écoute compréhensive qui prend en compte le point de vue de l'autre (*empathie*) et qu'il y ait une relation de confiance entre les deux protagonistes. Alors à ce moment-là, le stagiaire peut avoir les moyens d'être congruent (Rogers, 1976 & De La Puente, 1970).

Les étudiants nous ont expliqué qu'il leur arrive de prendre exemple sur les méthodes de l'enseignant, soit pour des raisons de manque de temps, soit pour des envies ou besoins de tester ce qu'on leur propose. Par contre, ces futurs professionnels reprennent uniquement ce qui leur correspond, comme explicité dans les divers témoignages ci-dessus. Ce qui signifie pour nous que même s'ils n'ont pas la possibilité de proposer des choses qui viennent d'eux, ils ne font pas pour autant des choses qui vont à l'encontre de ce qu'ils pensent.

7.6 La supervision

7.6.1 Choix de l'évaluateur

Les résultats montrent que si l'étudiant connaît le superviseur que ce soit parce qu'il l'a eu comme enseignant, ou que ce soit par rumeur, réputation, il va adapter sa supervision, son contenu selon ce qu'il sait, ce qu'il croit savoir sur lui. Ils relèvent d'ailleurs le fait de préférer ne pas connaître le superviseur, car cela leur permet de travailler sans a priori et de faire le mieux possible selon ce qu'ils pensent, selon ce qui leur correspond. Les résultats obtenus au chapitre 7.6 représentent les données des questions C. 3.

« Selon le superviseur on choisit le type de cours [...] Là où il peut m'apporter le plus [...] moi je construis ma leçon en fonction de l'enseignant [...] selon [...] les préjugés que j'ai du superviseur » (Élise, l. 326-342).

« Non, ça ne m'a pas influencée outre mesure, parce que j'ai pas eu des superviseurs que je connaissais finalement. Donc je suis partie sans a priori » (Anna, l. 142-143).

« Ça a influence dans la mesure où je le [superviseur] connais [...] j'ai peut-être des a priori [...] » (Georges, l.210-214).

Ça change quand on le connaît ou pas [...] selon la relation qu'on a eue avec ce superviseur [...] je pense que ça fait qu'on se sente mieux ou moins bien [...] si je ne le connais pas des fois ça m'arrange même [...] comme ça je fais [...] ce qui me semble le mieux. (Paul, l. 146-154)

Oui [ça va m'influencer], je sais que si j'ai Mme [X] je vais faire une situation-problèmes [...], mais après le cours ou bien moi-même dans le cours je vais pas forcément changer [...] ça va plus me stresser si j'ai certaines personnes. (Marie, l. 143-146)

7.6.2 L'entretien de supervision

Les personnes interrogées expliquent que certains entretiens ont été très bénéfiques et formateurs pour eux alors que d'autres non. La raison la plus souvent évoquée était celle de la personne même du superviseur et plus spécifiquement de sa manière d'amener les choses. C'est-à-dire que les étudiants apprécient et comprennent des remarques lorsqu'elles sont constructives, qu'elles leur permettent d'avancer et de se donner des objectifs. Par contre, lorsque les retours du superviseur leur paraissent comme non-constructifs, il y a «rupture de dialogue» (Georges, l. 422).

Il y a des entretiens où j'ai pas appris grand-chose, mais la plupart des entretiens ont été très constructifs [...] Je suis quelqu'un qui apprécie les critiques qu'elles soient positives ou négatives tant qu'elles soient constructives et bien dites pas dans un but de destruction. (Anna, l. 159-164)

Ça dépend tout du superviseur [...] j'ai eu des expériences positives [...] où j'ai appris sur moi-même [...] c'est une source de tension, on craque assez rapidement et si le superviseur n'utilise pas avec des pincettes les mots qu'il veut donner pour faire une remarque ben c'est clair que ça peut très vite dégénérer [...] On est des êtres humains [...] utiliser les bons mots pour ne pas déstabiliser ou faire mal à une personne. (Georges, l. 258-269)

J'me suis souvent senti assez bien pendant ces entretiens [...] C'est un peu stressant [...] tu joues un peu ton stage [...] C'était toujours quelque chose de fondé [...] J'étais assez d'accord avec ce qu'ils disaient [...], au fond on sait qu'on ne peut pas dire ce qu'on pense exactement. (Paul, l. 165-175)

C'est hyper stressant [...] pas le temps de réfléchir profondément à ce qui s'est passé [...] j'arrive à ressortir ce qu'ils veulent [...] ce qu'il faut dire [...] ça me questionne, mais pas forcément en bien je trouve parce que [...] je remets tout en question [...] Il y a tellement de contraintes [...] pour faire, pour dire ce que les enseignants veulent entendre en fait à la HEP [...] je me retiens beaucoup de dire les choses [...] des fois je me censure. (Marie, l. 159-179)

7.6.3 Soi pour l'autorité

Ces différents extraits d'entretiens nous montrent que les étudiants ont tendance à élaborer leurs cours et à les argumenter, les justifier selon ce qu'attend le superviseur ou selon ce que les stagiaires imaginent de ce dernier attend. Selon Abraham (1982), il s'agit alors de «se montrer tel qu'il faut et non pas tel que l'on est». Dans la dimension du Soi professionnel, nous nous retrouvons directement au Soi pour l'autorité, car l'étudiant en «examen» de supervision a préparé son cours selon ce qu'il pense que son «évaluateur» souhaite (Basco & Cote, 2010). Ceci nous ramène à la notion d'aliénation fondamentale de Rogers, qui relève une incongruence de l'individu, une dissimulation de ses valeurs au détriment des valeurs attendues par l'autre (Marquet, 1971). Dans le cas des supervisions, cette non-congruence se reflète non seulement dans la préparation du cours et son enseignement, mais aussi lors des entretiens qui suivent l'heure d'observation.

7.7 Les conditions des stages

Dans cette troisième partie, nous avons questionné les étudiants au sujet des conditions de stage. Cela concerne plusieurs aspects, tels que la durée du stage, sa composition, ses CS, etc. Nous avons relevé ici les éléments pouvant influencer l'authenticité de l'individu. Les données identifiées à ce chapitre concernent les questions C. 1. iv, v, vi & vii.

7.7.1 Remarques préalables

Alors jusqu'au stage 501 [...] c'était toujours des stages coupés, 2 semaines, 2 semaines, qu'on était en duo et qu'y a même un stage où on était 3 ou 4 jours à la HEP. C'était donc impossible d'avoir une vision de la classe et de pouvoir proposer quelque chose d'adapté. Tandis qu'au dernier stage [...] j'ai pu amener mon propre système de discipline [...] une aide pour être congruente parce que je n'étais pas forcément d'accord avec la manière de la PF et le fait d'avoir 2 systèmes [...] Ça m'a permis d'être moi-même, de me sentir bien dans la classe. (Élise, l. 245-256)

Dans cette première remarque, nous constatons que le facteur temps joue un rôle dans la possibilité d'être authentique en stage. Le duo est relevé aussi dans un sens de limite de temps, puisqu'il s'agit à ce moment-là de laisser la moitié du temps du stage à l'autre pour enseigner pendant que l'autre stagiaire l'observe. Le facteur temps représente alors une limite ou du moins un frein à l'authenticité de l'étudiant en stage. En d'autres termes, plus la durée du stage est courte, plus il est difficile à l'étudiant d'être authentique dans un sens où le stagiaire n'a pas le temps de proposer des méthodes et un système de discipline qui lui correspondent, qui lui est propre.

7.7.2 Langue d'enseignement

«En tout cas dans la langue 2, je suis vraiment plus à l'aise si je suis seule... Parce que surtout qu'elle était haut-valaisanne, c'est elle qui prenait un peu tout le temps le dessus sur la classe» (Marie, l. 117-119).

«On a des difficultés à avoir de la répartie vis-à-vis des élèves [...] en allemand c'est très difficile d'être complètement soi-même [...] on a des difficultés à exprimer tout ce que l'on ressent [...]» (Anna, l.98-105).

« [...] Il y a plus de spontanéité avec la langue 1, maintenant j'me sens autant à l'aise avec la langue 2 [...] Je reste un enseignant humain et à l'écoute de mes élèves [...] Je suis le même individu» (Georges, l. 144-151).

« [...] C'est plutôt comment je suis dans la classe plutôt que la langue» (Paul, l. 114-115).

Nous voyons ici, que pour certains étudiants, la langue ne change pas ce qu'ils sont, ne freine pas leur authenticité. Cependant d'autres ont relevé les difficultés que la langue 2 pouvait avoir pour communiquer. C'est-à-dire que l'individu n'a pas les moyens d'être transparent dans sa communication que ce soit avec le praticien-formateur ou avec les élèves. Selon Rogers, «Être authentique [...] signifie [...] qu'il peut faire apparaître, dans sa communication avec autrui, ce qu'il ressent en lui.» (Marquet, 1971, p. 61). Dans le cas d'un stage dans la langue 2, cette transparence est freinée par la barrière de la langue.

7.7.3 Critères spécifiques

«Le PF attend des planifications complètes [...] Je ne pense pas qu'une planification complète avec la grille HEP signifie que mon enseignement sera meilleur» (Anna, l.196-198).

La planification [...] telle qu'on l'utilise n'est pas du tout applicable dans le concret. Parce que si on devait planifier chaque cours [...] on n'arriverait jamais. On pourrait pas [...] on passerait nos nuits à planifier les cours. Donc peut-être qu'ils devraient être plus vrais, plus authentiques. (Georges, l. 391-396)

Nous avons remarqué que très peu de critères spécifiques pouvaient avoir une influence sur l'authenticité des stagiaires. En effet, nos interlocuteurs ont quasiment tous répondu que pour eux, les CS n'étaient pas un frein (Élise, Anna & Georges). Cependant deux critères ont quand même été relevés. Il s'agit de la planification et de la gestion de classe. Pour le premier élément, celui-ci n'intervient pas dans une incongruence entre l'étudiant et les élèves, mais plutôt comme une incongruence envers l'individu et ce qu'il fait. C'est-à-dire que celui-ci effectue une tâche, ici le fait de planifier d'une manière à satisfaire le PF ou le superviseur alors que cette façon de faire ne lui correspond pas. Nous revenons ici alors au Soi pour l'autorité qui fait que l'étudiant opte pour une planification qui va plaire à l'évaluateur plutôt qu'à lui, même si celle-ci ne lui correspond pas (Basco & Cote, 2010).

En ce qui concerne la gestion de classe, ce critère a représenté un frein pour un étudiant en particulier.

J'ai eu quelque soucis de discipline dans le stage 101 [...] c'est assez stressant quand ça commence à jouer dans la classe [...] tu essaies de faire quelque chose de très structuré où les élèves ont très peu de marge de manœuvre [...] que le cours aille à son terme même si on sait qu'au bout d'un moment ces élèves sont un peu [perte d'autonomie]. [...] J'ai mis beaucoup l'accent sur comment faire pour que je m'en sorte [...] Ça influence beaucoup sur l'enseignement... ça empêche pas mal de mettre autre chose en place [...] c'est dommageable pour tout le monde [...] tu mets moins d'activités de groupe en classe, pour éviter les débordements [...] ça découle du fait que je n'avais pas pris mon rôle dans la classe. (Paul, l. 183-201)

J'avais l'impression d'avoir ce masque [...] par rapport à ces aspects de disciplines [...] tu fais attention de pas crier [...] au lieu de réagir spontanément... je pense que c'est parfois nécessaire de montrer aux élèves que tu es là. Au lieu de ça, j'me dis mince, comment je dois faire maintenant [...] l'impression de ne pas être moi-même. (Paul, l. 242-251)

Ce témoignage montre comment cet étudiant a pendant un moment de sa carrière de stagiaire, porté le masque de l'enseignant qui gère sa classe de manière optimale. C'est-à-dire qu'il a mis le focus sur cet aspect, dans un but de réussir à gérer sa classe puis réussir son stage. Il explique que cet élément l'a en quelque sorte empêché de mettre autre chose en place dans la classe et de réagir spontanément à certains événements de la vie de classe. C'est état peut être expliqué par la formation de l'idéal du *gestionnaire* de la classe, de la discipline. En d'autres termes, cela représente le Soi idéal vers lequel il a voulu approcher. Cette image est probablement influencée par ce qui est attendu par la HEP-VS et/ou par la société attend selon Abraham (1982). C'est-à-dire que l'image souhaitée a influencé, comme l'explique le stagiaire, ses comportements pendant son enseignement.

7.8 Pratique réflexive

7.8.1 Utilisation des instruments proposés par la HEP-Vs

Les étudiants nous ont explicité leur point de vue concernant la pratique réflexive au sein de la Haute École Pédagogique du Valais, leur utilisation de certains outils et leur utilité puis dans un deuxième temps nous les avons interrogés sur leurs réactions face aux critiques. Les résultats obtenus au chapitre 7.8 représentent les données des questions D.

J'attendais de ces champs de pratique réflexive, être capable de NOUS protéger. Des fois ça nous rend encore plus vulnérables. [...] J'ai l'impression qu'on ressasse [...] ça me fait plus ressasser que ça m'aide d'évacuer. (Élise, l. 413-421)

Pour moi la communication avec le PF [...] Le lien avec le terrain [...] est aussi quelque chose d'important. Les instruments [...] Je suis pas sûre qu'ils me donnent des clés, des aides très pertinentes ou qu'ils m'apprennent beaucoup plus par rapport au temps que ça prend pour le faire. [...] Je les utilise lorsque j'ai eu une difficulté très spécifique. (Anna, l. 229-238)

Je pense être capable [...] de faire une réflexion sur moi-même lorsque quelque chose ne va pas [...] puis j'en discute autour de moi. Mais je n'utilise pas l'écriture selon le canevas précis [...] J'utilise le dialogue avec le PF ou avec mes élèves [...] et puis je fais vraiment une réflexion sur moi-même [...] je pense à ce que j'ai fait, je réfléchis, je fais une introspection [...]. (Georges, l. 373-386)

Je ne les utilise pas quand je ne dois pas l'utiliser pour la HEP. Par contre écrire sur ma pratique je fais ça de manière naturelle, parce que j'en ai besoin [...] ce que je veux moi c'est écrire sur ce qu'il s'est passé [...] sur ce qui n'a pas été et pourquoi [...] le portfolio [...] je remplis pour remplir et ce n'est pas le but [...] je note assez rapidement ce qui s'est passé [...] j'essaie de cibler [...] je cherche des solutions, ça m'est arrivé d'en discuter... J'ai aussi lu des livres [...] à partir de là j'essaie de [...] réguler. (Paul, l. 262-277)

Le mentor [...] lit les fiches que j'ai faites du portfolio puis il donne vraiment un autre regard sur [...] des éléments que j'aurais pas pensé avant [...] ça permet de voir un peu comment j'ai évolué [...] ça apprend à se questionner sur sa pratique [...] ça permet globalement d'avoir une autre façon de penser [...] Ces fiches-là [...] je ne les ferai jamais comme ça [...] ça ne me correspond pas [...] échanger c'est ce qu'il y a de plus riche, d'expliquer la situation, d'essayer de trouver des solutions enfin d'avoir aussi un regard extérieur. Et puis même, je serai assez à demander à quelqu'un de venir dans la classe s'il y a vraiment un gros souci. (Marie, l. 232-257)

7.8.2 Choix de l'étudiant

Nous pouvons constater dans ces quelques extraits d'entretiens que chaque étudiant utilise une ou plusieurs méthodes propres quant au processus de réflexion sur leur pratique. Certains ont besoin d'un regard extérieur, d'autres d'introspection, de recherches bibliographiques ou de discussion. Nous pouvons souligner le fait qu'ils parlent de leurs besoins, et que par conséquent nous pouvons supposer une motivation intrinsèque dans cette réflexivité *propre*, car selon Rogers, cette motivation vient directement de l'individu,

de ses intérêts ou de ses besoins (Vienneau, 2011). Par contre, lorsqu'il s'agit de respecter le canevas de certaines fiches du portfolio par exemple Paul (l. 270) explique qu'il «remplit pour remplir» pour respecter les attentes de la HEP-VS, nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la motivation pour le faire soit extrinsèque à l'individu.

« [...] Du moment qu'elles [les remarques] sont constructives, je les trouve intéressantes. C'est pour ça que je fais les stages finalement» (Élise, l. 452-453).

Lorsqu'elles sont négatives, mais constructives elles sont beaucoup plus faciles à digérer [...] accompagnées d'un conseil, d'un encouragement c'est des remarques [...] qui passent beaucoup mieux et qui motivent à remédier. Mais lorsque c'est du négatif servi sur un plateau [...] avec aucune nuance [...] balancer quelque chose de rude et de violent ça ne porte pas, donc il y a une sorte de blocage [...] qui va se créer [...] il y a rupture de dialogue». (Georges, l. 414-422)

J'ai une capacité [...] de recevoir les remarques qu'elles soient positives ou négatives [...] sur quelque chose qui a été observé [...] je les prends de manières assez constructives [...] après des brouilles comme les planifications... vouloir tout noter alors que... je note ce qu'il faut [...] ça m'est arrivé de faire un peu joli pour ce PF tout en sachant que je n'utiliserai pas ça pour la suite. (Paul, l. 291-298)

Ces témoignages soulignent tous l'importance de la manière d'amener les critiques négatives. En effet, la dimension constructive des remarques est relevée et dévoile une capacité à recevoir les critiques et à se remettre en question. Remise en question qui représente un élément essentiel pour un praticien-réflexif (Perrenoud, 2001).

7.9 Autres remarques

La totalité des étudiants indique le fait que lorsqu'ils sont observés, cela peut avoir une influence sur leur enseignement. Par contre, les propos sont nuancés du fait que certains relèvent la possibilité d'être authentique, d'être soi-même si l'observateur fait preuve des caractéristiques permettant cette authenticité (cf. facteurs facilitant l'apprentissage de Rogers). Ces derniers résultats sont en lien avec les questions C. 4.

Ça dépend énormément de la personne qui m'observe [...] si je sais que son évaluation sera constructive [...] Après si je sais qu'on attend quelque chose de très précis qui ne me correspond pas, là c'est plus difficile. (Élise, l. 370-374)

«Le fait d'être observé [...] peut aussi nous bloquer dans l'authenticité parce qu'on sait ce que la personne aimerait voir et on essaie de montrer ce qu'elle aimerait voir» (Anna, l. 188-194).

C'est comme quand on conduit, on n'est pas le même si on a des passagers que si on est seul [...] si vous êtes seul [...] vous prendriez peut-être plus de risques [...] Quand la responsabilité est plus grande, on essaie d'être beaucoup plus prudent, beaucoup plus sérieux peut-être [...] J'me sens plus prudent, un peu moins spontané [...] Je bloque certaines de mes réactions [...]. (Georges, l. 289-300)

«Ça fait que je me pose plus de questions [...] parce que c'est quelqu'un d'extérieur on se sent quand même regardé finalement [...]» (Paul, l. 219-221).

Le dernier point que nous avons voulu traiter concerne le comportement des stagiaires après leurs moments d'autonomie. C'est-à-dire que le but de cette question était de mettre en lumière la notion de transparence de Rogers. Cette notion est liée à celle de congruence puisque c'est par cette transparence, ce fait d'être authentique dans sa communication avec autrui sur ce que l'on ressent, ce que l'on a vécu que l'on peut être congruent (Rogers, 1976). Nous relevons dans ces témoignages le fait que les stagiaires discutent la plupart du temps avec leur PF de ces moments d'autonomie et qu'ils ne souhaitent pas cacher certains éléments. Ce qui démontre une certaine transparence chez ces étudiants.

Quand je suis en autonomie, j'essaie de les [problèmes] résoudre seule [...] C'est ma posture d'enseignante qui est là [...] Après par contre dépend le problème, la question que j'ai, j'apprécie en discuter avec le PF. De nouveau ça dépend de la relation que j'ai avec le PF. (Élise, l. 388-392)

J'ai jamais cherché à cacher quelque chose qui c'était mal passé quand la personne n'était pas là. J'essaie d'expliquer et puis de chercher des solutions. L'avantage qu'il y a quand on est seule c'est qu'on doit faire face soi-même. (Anna, l. 204-206)

Alors lorsque je suis seul avec la classe, et puis que j'ai rencontré une difficulté [...] j'essaie de la résoudre tout seul dans la mesure du possible. Ensuite j'en discute toujours avec l'enseignant [...] quand on fait preuve d'humanité et d'écoute, on arrive assez facilement à régler ça. Maintenant quand c'est une difficulté de savoir, bon ben faut être honnête avec les élèves et dire je ne sais pas puis je cherche pour demain, je me renseigne, etc. [...] L'honnêteté je dirai que c'est un bon outil pour se sortir d'à peu près toutes les situations avec les élèves. (Georges, l. 324-336)

J'ai tendance à [...] réfléchir moi-même [...] Je me remets en question, j'essaie de trouver des solutions après si y a quelque chose qui a vraiment pas joué j'en parlerai quand même avec mon PF [...] après si c'est quelque chose de lié à mon enseignement [...] trouver les solutions par rapport à moi-même. C'est important de ne pas toujours dépendre de quelqu'un. (Paul, l. 226-238)

8 Discussion des résultats

Notre interrogation, à la base de cette recherche, concernait la possibilité pour un étudiant de la HEP-Vs d'être authentique en classe de stage.

Dans quelle mesure un étudiant de la Haute École Pédagogique du Valais peut-il être authentique dans une classe de stage fonctionnant sur la base d'habitudes et de règles de classe déjà établies par le praticien-formateur tout en respectant les attentes de l'institution?

Nous avons alors amené la supposition qu'un étudiant pourrait être amené à porter un masque, à ne pas se montrer «*tel qu'il est, mais tel qu'il le faut*» soit pour montrer à l'observateur ce que celui-ci veut voir (hypothèse 1), soit pour dissimuler les problèmes qu'il rencontre face à la classe, pour ne pas perdre la face (hypothèse 2). Nous avons finalement complété ces deux hypothèses en supposant que certains éléments liés à la formation initiale pouvaient amener l'étudiant à ne pas toujours être authentique. Nous

avons ressorti trois éléments principaux : les contraintes des stages, le rapport avec le PF et la supervision (hypothèse 3).

Notre 1^{ère} hypothèse qui concernait le fait de ne pas se montrer *tel qu'on est, mais tel qu'il le faut* a été confirmée par cette recherche. En effet, nous avons pu constater que l'étudiant avait tendance à élaborer un cours et enseigner en fonction de l'observateur présent. Il est à souligner que cet état de fait concerne plus souvent le superviseur que le praticien-formateur. Nous supposons que ce résultat est lié à la fonction du superviseur qui a un rôle important dans l'évaluation sommative de l'étudiant (cf. Soi pour l'autorité). Les futurs professionnels ont ajouté que si le rapport avec le PF permettait *un dialogue, un échange, des points de vue constructifs, etc.* ils avaient la possibilité d'être authentiques. De là, nous relevons une fois de plus, les facteurs de Rogers (1976) qui sont la congruence, l'empathie et l'acceptation inconditionnelle, qui représentent les éléments nécessaires pour un apprentissage authentique. De plus, Perrenoud (2001) relève l'importance d'être dans une démarche réflexive qui démontre une ouverture d'esprit et un esprit d'ouverture à la remise en question.

Nous souhaitons ajouter l'importance de la réciprocité du rapport entre le stagiaire et le PF. *Nous devons faire preuve de ce que nous désirons voir chez l'autre.*

En ce qui concerne notre 2^e hypothèse, qui portait sur le fait de vouloir dissimuler ses difficultés face à la classe, elle a été infirmée par nos résultats. En effet, nous avons constaté que les futurs professionnels n'hésitent pas à discuter et échanger sur ce qu'il se passe en classe lors de leurs moments d'autonomie. Même si certains relèvent la volonté de résoudre les problèmes par eux-mêmes, ils ne les cachent pas et au contraire les explicitent à leur formateur. Nous constatons que ces étudiants font preuve de transparence dans leur communication avec leur PF. Il faut cependant relever sur l'importance de la relation entre ces deux protagonistes, car si celle-ci ne répond pas aux conditions préalablement explicitées, le stagiaire aura des réserves à tout communiquer à l'enseignant.

Enfin, concernant les conditions de stages et les attentes de l'institution nous voyons que certains critères spécifiques, la langue d'enseignement et la durée du stage peuvent avoir une influence sur l'authenticité des étudiants. Ces éléments permettent de confirmer notre 3^e hypothèse. En effet nous avons pu constater que la planification et la gestion de classe avaient représenté pour certains étudiants un frein dans leur authenticité, soit vis-à-vis d'eux-mêmes, soit dans leur communication avec la classe ou avec le praticien-formateur.

En ce qui concerne la langue d'enseignement, nous avons pu relever qu'il était parfois difficile d'être transparent dans sa communication avec *l'autre* dans la langue2. Finalement, le facteur temps a aussi été relevé, puisque les stages représentent le plus souvent des durées de quatre semaines et il est alors difficile de proposer quelque chose de personnel dans ce laps de temps. Cet élément est accentué lorsque le stage est en duo, puisque le temps d'enseignement de chacun est divisé par deux.

9 *Distance critique & Conclusion*

9.1 Retour sur le travail effectué

Pour conclure ce travail, nous souhaitons rappeler les démarches et les éléments principaux de notre recherche.

Dans un but d'identifier les éléments pouvant influencer ou non l'authenticité des étudiants de la HEP-Vs en stage, nous avons souhaité rencontrer quelques futurs professionnels pour les interroger sur leurs expériences et leurs ressentis liés à leur formation terrain. Nous avons par conséquent sollicité cinq étudiants en fin de formation et nous avons préparé nos interviews à l'aide d'une grille d'entretien semi-directif.

Cette grille d'entretien a été élaborée grâce à notre cadre théorique comprenant la problématique et le cadre conceptuel. En effet, ces composantes nous ont permis de définir les concepts en jeux dans notre étude. Notre problématique s'intéressait à la formation terrain de la HEP-Vs et des conditions qui composent chaque stage. Quant au cadre conceptuel, il s'articulait principalement autour de la notion de congruence de Carl Rogers, des états du Soi d'Ada Abraham et de la pratique réflexive effectuée au sein de la Haute École Pédagogique du Valais. Ces concepts nous ont servi de base pour analyser les expériences vécues par nos interlocuteurs en stage.

Les résultats ont permis de confirmer deux hypothèses : la première et la troisième, et d'infirmer la seconde. De plus, ils ont aussi mis en avant certaines conditions à satisfaire pour permettre à l'étudiant stagiaire d'être authentique en classe de stage. Il s'agit principalement d'un rapport positif entre le PF et le stagiaire, empreint d'acceptation inconditionnelle, d'empathie, de transparence. Il est aussi question de montrer une ouverture d'esprit envers l'autre et son enseignement, et une capacité à accepter les critiques et à se remettre en question.

Cette étude nous a aussi démontré que pour analyser leur enseignement et se remettre en question, les étudiants de la HEP-Vs n'utilisaient pas forcément les outils proposés par l'institution ou du moins pas tel quel, mais ils ont cependant montré une volonté d'évolution quant à leur développement professionnel.

9.2 Valeurs et limites de la recherche

Ce travail a été pour nous très riche d'informations et d'émotions. Cette recherche nous a *intrinsèquement* intéressée, car étant nous-même étudiante au sein de la HEP-Vs, nous étions directement concernée par ce sujet. Le fait d'appartenir au public cible d'une recherche représente quelques avantages, mais aussi quelques inconvénients. En effet, cela a été avantageux dans le sens où nous connaissions le contexte de cette recherche et ses composantes. Il nous a par conséquent permis *d'être au clair* sur ce que nous voulions interroger. Par contre, appartenir au champ de recherche signifie aussi ne pas avoir de recul et une possibilité de ne pas être neutre dans notre étude. Pour amoindrir ce dernier point, nous avons fait en sorte d'élaborer des questions «neutres» c'est-à-dire sans jugement de valeur et nous nous sommes appliquée à ne pas influencer nos interlocuteurs pendant les entretiens. Lorsque nous n'étions pas certaine de comprendre correctement une réponse, nous avons demandé à la personne interrogée de réexpliquer ses dires.

Quant au choix de notre échantillon, nous avons choisi trois femmes et deux hommes. Nous avons pris cette décision en raison d'anticipation de résultats. Puisque nous ne savions pas quels résultats nous allions obtenir précisément, et pour parer à toutes éventualités, nous avons émis la possibilité qu'il y ait des différences de résultats entre les hommes et les femmes. Pour ce faire, nous avons donc besoin d'un minimum de deux hommes pour, au besoin, corroborer notre supposition. Il s'est avéré qu'aucun élément présenté n'a été marqué spécifiquement par la caractéristique du genre et que par conséquent nous n'aurions pas eu besoin de deux hommes. Nous aurions pu alors mieux représenter la population de la Haute École Pédagogique du Valais en optant pour quatre femmes et un homme.

Le fait d'avoir interrogé uniquement cinq étudiants représente une limite à notre travail, car celui-ci reste à un niveau *d'étude de cas*. Il est possible que certains étudiants de l'institution se reconnaissent dans ces quelques pages, mais il est aussi possible qu'ils ne se retrouvent pas et qu'ils aient une opinion divergente des personnes interrogées.

De plus, ce travail portait sur des éléments qualitatifs et non quantitatifs. Cette analyse qualitative ne nous a donc pas permis de présenter nos résultats sous forme de graphiques représentatifs. Nous avons alors séparé notre analyse par chapitre afin d'en faciliter la lecture.

Cette recherche a été très riche en informations. Dans une volonté de *tout* prendre en compte et de ne *rien* oublier, nous avons élaboré une grille d'entretien avec beaucoup de thèmes et beaucoup de questions dépendantes de ces premiers. Nous avons donc rencontré de grandes difficultés à synthétiser ces résultats, à les exposer et à les analyser. Notre volonté première, notre envie de *bien faire*, nous a quelque peu égarée de notre cible. Nous avons donc sélectionné uniquement les aspects concernant la possibilité d'être authentique en stage et avons laissé les autres résultats de nos entretiens de côté.

9.3 Prolongements possibles

La recherche sur l'authenticité de l'étudiant pourrait s'élargir sur la formation initiale de façon plus générale. Nos entretiens ont relevé quelques critiques et remarques concernant ce cursus qui mériteraient d'être travaillées et étudiées plus en profondeur. Nos résultats ne concernent qu'une tendance et doivent être relativisés puisqu'ils ne concernaient pas directement la cible de notre recherche. Pour un travail sur le thème de la formation initiale, il faudrait d'ailleurs peut-être un échantillon un peu différent que celui utilisé pour notre mémoire. Nous supposons que certaines réactions de nos interlocuteurs concernant la FI peuvent être influencées par le fait qu'ils se trouvaient dans une période connue comme *difficile* par l'institution. C'est-à-dire une période qui est *très* chargée en ce qui concerne les travaux à rendre pour la HEP-Vs sans compter évidemment leur propre mémoire de fin d'études.

Une étude sur les instruments de la pratique réflexive serait intéressante à mener. Il en existe déjà une élaborée par des enseignants de l'institution avec des enseignants *fraichement* diplômés comme échantillon. Il serait alors intéressant d'axer la recherche sur les étudiants qui sont en cours de formation et sur leur utilisation concrète de ces outils. Notre mémoire a soulevé quelques éléments dans ce sens, mais ce sujet mériterait d'être plus approfondi, peut-être par une comparaison entre ce que font les étudiants en formation avec ce qu'utilisent les enseignants diplômés.

Dans ce travail, nous nous sommes concentrée sur les stagiaires, il serait intéressant d'élargir notre recherche aussi du point de vue du praticien-formateur, de proposer un autre regard que celui de l'individu évalué. Il serait aussi enrichissant d'élaborer une comparaison entre les points de vue des protagonistes, de se mettre non seulement à la place du stagiaire, qui est finalement naturelle pour les étudiants HEP puisqu'ils le sont un moment ou un autre de leur formation, mais aussi de se mettre à la place du praticien-formateur et nous pouvons même imaginer de se mettre à la place du superviseur.

9.4 Mot de fin

Nous souhaitons utiliser quelques lignes de ce travail, pour remercier encore une fois les étudiants qui ont accepté de répondre en toute transparence à nos questions. Ils nous ont offert un peu de leur temps et de leurs expériences pour que nous puissions mener ce projet à bien. Nous avons dû faire un grand travail de synthèse de leur récit afin d'amener uniquement les éléments essentiels de notre recherche, éléments appartenant à notre cible.

Malgré des coupures *forcées* dans leurs dires, nous avons pris soin de ne pas dénaturer leurs propos et de ne pas modifier leur signification. Si toutefois, certains éléments ne semblent pas clairs au lecteur, celui-ci est invité à consulter le *corpus de données* qui contient les retranscriptions complètes de tous les entretiens effectués.

Ce travail sur le thème de l'*authenticité* nous a beaucoup apporté d'un point de vue personnel. En effet, cela nous a permis de prendre conscience des besoins de l'individu et des stratégies qu'il utilise pour les combler. D'un point de vue *estudiantin*, cette recherche nous a donné quelques clés qui pourront nous permettre d'appréhender autrement, avec un autre regard, notre rapport avec notre *futur* praticien-formateur.

Afin de conclure ce travail sur l'authenticité, nous aimerions amener une phrase de Henry David Thoreau, que nous avons lue sur le net pendant un moment récréatif, et qui nous a personnellement touchée. Nous avons donc décidé de laisser le lecteur sur cette dernière réflexion: «Si je ne suis pas moi, qui le sera?»

10 Bibliographie

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Editions EAP.

Basco, L. & Cote, F. (2010). Analyse franco grecque du soi professionnel et du soi réel des enseignants en difficulté [version électronique]. *AREF, Université de Genève*, 1-8. Consulté le 09 août 2013 dans <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Analyse%20franco%20grecque%20du%20soi.pdf/view>

Caglar, H. (1999). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham*. Paris: L'Harmattan.

De La Puente M. (1970). *Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement*. Paris: Epi.

Conférence universitaire Suisse (2006). *Directives de Bologne et commentaires*. Berne: CUS.

Ferry, G. (1985). Abraham (Ada). - L'enseignant est une personne. Notes critiques [version électronique]. *Revue française de pédagogie*, 73(1), 77-79. Consulté le 09 août 2013 dans http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_2375_t1_0077_0000_2

Formation initiale des candidats à l'enseignement dans les écoles infantine et primaire (Loi concernant la Haute école pédagogique du Valais, chap. 2, 4 octobre 1996).

Gaudet, J., Valois, R. & Da Silveira Y. (1996). Représentation du soi professionnel des enseignants [version électronique]. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 119-144. Consulté le 09 août 2013 dans <http://www.erudit.org/revue/rse/1996/v22/n1/031849ar.pdf>

HEP-VS (2003). *Directives internes concernant l'évaluation de la formation initiale à la Haute école pédagogique du canton du Valais*. St-Maurice: HEP-Vs.

HEP-VS (2009). *Guide du mentorat*. St-Maurice: HEP-Vs.

HEP-VS (2012-2013). *Informations générales pour les stages de la HEP-VS* [version électronique]. Consulté le 27 janvier 2014 dans <http://moodle2.hepvs.ch/mod/folder/view.php?id=7873>

HEP-VS (2014). *Présentation de la formation primaire à la Haute École Pédagogique du Valais* [version électronique]. Consulté le 05 janvier dans http://www.hepvs.ch/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=1325

HEP-VS (s.d). *Synthèse des descriptifs de stage* [version électronique]. Consulté le 09 août dans <http://moodle2.hepvs.ch/course/view.php?id=327>

Marquet, P.-B. (1971). *Rogers*. Paris: Psychothèque.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

Pelgrims, G. (2004). *Références bibliographiques : Guide Pour Les Travaux Universitaires En Sciences De L'éducation*. Genève: Université de Genève (Cahiers de la section des sciences de l'éducation).

Perrenoud, Ph. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation [version électronique]. *Cahiers Pédagogiques*, 390, 42-45. Consulté le 17 octobre 2013 dans

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

Périsset Bagnoud, D. (s.d.). *L'entretien : notes méthodologiques* (thème 8.8). [version électronique]. Consulté le 17 octobre 2013 dans https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3_FI_GA/3.8_Champs_prof_Berufsfeld_8/3.8.8_Theme_LV_8.8/Documentation_Dokumentation/St-Maurice/Entretien/Notes_methodologiques_1%27entretien.pdf

Périsset Bagnoud, D. (2006). La pratique réflexive : une posture professionnelle. *Résonances*, 5, 36-37.

Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants [version électronique]. *Revue des HEP*, 3, 119-133. Consulté le 12 novembre 2013 dans http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/3_files/2006-3-Perisset.pdf

Quivy R. & Van Campenhoudt L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Rogers, C. R. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris: Dunod.

Salvi, M. (2011). Guide d'utilisation des citations basé sur les normes de l'American Psychological Association (APA) [version électronique]. *Médiathèque santé*, 6. Consulté le 12 février 2014 dans <http://mediatheques.hevs.ch/getFiles.aspx?ID=1384>

Syndicat des enseignants romands (SER) (2003). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants*.

Vergnaud, J.-M. & De Pianelli, A. (1994). *Conduire un entretien* [version électronique]. Consulté le 17 octobre 2013 dans https://portal.hepvs.ch/oneNet/NetStorage/DriveR%40DATA/3_FI_GA/3.8_Champs_prof_Berufsfeld_8/3.8.8_Theme_LV_8.8/Documentation_Dokumentation/St-Maurice/Entretien/Jean-Maurice%20Vergnaud%20%26%20Armelle%20de%20Planelli%20-%20Conduire%20un%20entretien.pdf

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Québec : Gaëtan Morin.

Vocation (1999). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse-Bordas.



ANNEXES

11 Table des annexes

- Annexe I: Critères de base
- Annexe II: Grille d'entretien
- Annexe III: Attestation d'authenticité

Annexe I : Critères de Base

CB1 : Accomplir les tâches prévues

CB2 : Assurer une bonne coordination du travail avec le praticien-formateur / la praticienne-formatrice

CB3 : Communiquer aux praticiens-formateurs / praticiennes-formatrices les objectifs poursuivis et les méthodes appliquées (transparence)

CB4 : Etre capable de coopérer avec le/la PF, les autres intervenant-e-s et ses pairs (répartition des tâches)

CB5 : Etre capable de porter un regard réflexif sur son enseignement et de faire évoluer sa pratique

CB6 : Respecter les règles et les directives (ponctualité, sécurité, règles de fonctionnement de l'école, directives)

CB7 : Etre ouvert(e) au dialogue sur les sujets de l'enseignement, l'école, la profession avec

- CB 7.1 le praticien-formateur / la praticienne-formatrice
- CB 7.2 la-le partenaire de tandem
- CB 7.3 les élèves
- CB 7.4 le superviseur / la superviseur(e) de la HEP

CB8 : Ne transmettre des informations concernant la personnalité, l'environnement ou la situation scolaire et familiale d'un(e) élève que si elles contribuent à éclaircir la situation et toujours pour le bénéfice et non au détriment de l'enfant (secret professionnel)

CB9 : Assurer l'intégrité physique des enfants (utilisation du matériel y compris le matériel de sécurité, adaptation des exercices, précautions dans la tenue, contrôle des présences,...) et psychique des enfants (éviter des pratiques répressives, humiliantes, le dénigrement de personnes en présence d'autres, les railleries et la ridiculisation par l'emploi d'expressions péjoratives pour qualifier certains traits de caractère ou de milieu etc.)

CB10 : Traiter avec respect tous les élèves en assumant leur diversité (façon de penser, aptitudes, sexe et orientation sexuelle, religion, origine familiale, apparence etc.)

Source internet : HEP-Vs. (2006-2008). Informations générales pour les stages de la HEP-VS [version électronique]. *Plateforme HEP-Vs*. Consulté le 27 janvier 2014 dans <http://moodle2.hepvs.ch/mod/folder/view.php?id=7873>

Annexe II : Grille d'entretien

A. Personne

1. Caractéristique personnelles

- i. Age et Sexe
- ii. Que signifie pour vous être authentique ?
- iii. Comment vous définiriez-vous en tant que personne ?

2. Parcours personnel

- i. Qu'avez-vous fait avant de commencer la HEP ? Avez-vous fait/commencé une formation/un emploi avant celle-ci ?

3. Motivations pour l'enseignement

- i. Quels choix vous ont motivés à devenir enseignant(e)/ à suivre la filière HEP ?

B. La formation générale

1. Ressentis face à la formation

- i. Comment vous sentez-vous dans cette formation de manière générale ?
- ii. Vous sentez-vous en accord avec vous-même dans ce cursus ? Pourquoi ?

2. Caractéristiques de l'enseignant(e)

- i. Comment vous définiriez-vous en tant qu'enseignant(e) ?
- ii. Qu'est-ce qu'un enseignant idéal pour vous ? Quelles doivent être ses caractéristiques ?

C. Les stages

1. Ressentis face aux stages et à leurs conditions

- i. Avez-vous remarqué une évolution de votre développement professionnel au cours de ces stages ? Quels éléments, outils vous permettent de le justifier ?
- ii. Cette formation vous permet-elle de vous épanouir dans cette profession ? / Avez-vous la possibilité d'être vous-même sur le terrain ? Pourquoi ?
- iii. Y'a-t-il eu des stages qui vous ont permis d'être congruent(e), d'être vous-même ? Et à l'inverse, où vous n'aviez pas pu être vous ? Pouvez-vous identifier les raisons ? Pourquoi ?
- iv. Le fait d'être en stage en L1 ou en L2 a-t-il une influence sur vous, sur votre authenticité en classe ? Pourquoi ?
- v. Le savoir à enseigner a-t-il une influence sur vous façon d'enseigner, sur votre façon d'être et d'interagir avec la classe ? Quelles sont les circonstances ?
- vi. Chaque stage (sauf le 600) est accompagné de critères spécifiques. Est-ce que certains d'entre eux vous ont posé problème ? Ont-ils été un frein à votre authenticité ?
- vii. Discutez-vous de ces critères avec votre PF ? Si oui à quel moment ? plusieurs fois ? Pourquoi ?

2. Le rapport avec le PF

- i. Comment décririez-vous le rapport que vous entreteniez avec le PF ?
- ii. Ce rapport peut-il avoir une influence sur vous, sur votre enseignement ? Pourquoi ? Dans quelle(s) mesure(s) ? (*Evtl. De quoi auriez-vous eu besoin pour que cela se passe mieux ou différemment ?*)

- iii. Est-ce que cette relation vous donne les moyens d'être *vous* en classe et en entretien ?
- iv. Utilisez-vous ses méthodes, son système de discipline,... ou au contraire vous proposez autre chose ? Pourquoi ?

3. *Le rapport avec le superviseur*

- i. Comment vous sentez-vous lors de la visite du superviseur ? Comment définiriez-vous son rôle ?
- ii. Le « choix » du superviseur a-t-il une influence sur vous, votre enseignement ? Si oui, en quoi ? Si non pourquoi ?
- iii. Est-ce que vous vous adaptez au superviseur qui vient vous voir ? Pourquoi ?
- iv. Comment préparez-vous une supervision ?
- v. Recherchez-vous des informations sur le superviseur ? Pourquoi ?
- vi. Comment trouvez-vous l'entretien qui suit la supervision ? Que vous apprend cet entretien ?

4. *Le rapport à autrui*

- i. Y'a-t-il une influence de votre comportement (de votre authenticité) lorsqu'une tierce personne vous observe ? Pourquoi ? Quelle personne ?
- ii. Préparez-vous vos cours différemment si vous êtes en autonomie ou non ?

D. *L'identité professionnelle*

1. *Pratique réflexive*

- i. Que faites-vous face à des difficultés vécues pendant un moment d'autonomie ?
- ii. Avez-vous déjà eu l'impression de ne pas être vous, de porter un « masque » en stage ?
 - 1. Dans quelles situations ? (salle de classe, discussion avec les maîtres, PF, superviseur, co-stagiaire,...) et Pourquoi ?
- iii. Qu'utilisez-vous, que faites-vous en cas de difficultés lors d'un stage ?
- iv. Ces difficultés ou ce processus vous aident-ils à mieux vous connaître, à être plus authentique ? Comment ?
- v. Comment vous positionnez-vous face aux remarques « négatives » ?
- vi. Comment définiriez-vous votre évolution professionnelle depuis votre entrée dans cette formation ?
- vii. Id. Le nombre d'élèves, la relation avec ceux-ci, le lieu, duo
- viii. Comment vous sentez-vous en face des élèves ?
- ix. Vous sentez-vous authentique dans cette relation ? Pourquoi ? Quels sont les facteurs/ les causes de votre réponse ?

2. *Emploi des instruments de la HEP-Vs*

- i. Pour développer l'enseignant que nous sommes, la HEP met à notre disposition plusieurs cours et outils. Ceux-ci ont pour but de nous aider à développer nos compétences, à identifier quels enseignants nous sommes (authenticité de chacun). Savez-vous à quels cours et à quels instruments je fais allusion ?
- ii. Utilisez-vous ces instruments ? Pourquoi ? En quoi vous aide-t-il à être vous-même ?

Annexe III: Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Riddes, le

Florence Delaloye