

Table des matières

1.	Introduction	3
1.1	Préambule : « De quoi ça va causer ? ».....	3
1.2	Thèmes et buts du travail : « Pourquoi ça ? »	4
1.3	Motivations personnelles : « Y en a marre ! »	5
1.4	Contexte : « On a quoi aujourd'hui déjà ? »	5
1.5	Plan de travail : « Guide de lecture pour les « nuls ».....	6
2.	Problématique	7
2.1	Revue de la littérature et concepts clés : « C'est pas moi qu'a dit »	7
2.1.1	Identité professionnelle.....	7
2.1.2	Reconnaissance.....	9
2.1.3	Communication interpersonnelle.....	11
2.1.4	Emotions.....	16
2.2	Question de recherche : « C'est quoi ton problème ? ».....	21
2.3	Hypothèses : « Hippopotame »	22
3.	Méthodologie	22
3.1	Explication et argumentation démarche, plan : « J'te jure ! ».....	22
3.2	Population : « Les élus »	23
3.3	Types de données à rechercher : « Cherche qui peut ! »	24
3.4	Modalités de traitement de données : « Tri sélectif ».....	26
3.5	Biais : « Moustiques ».....	26
4.	Résultats et discussion.....	27
4.1	Présentation des résultats ou pré analyse : « Ta daaaaa »	27
4.2	Interprétation des résultats : « Tu comprends quoi toi ? »	30
4.3	Synthèse de la discussion : « Paf ».....	45
5.	Conclusion.....	47
5.1	Apports et limites de la recherche : « La Terre est plate »	47
5.2	Ouverture et pistes : « Sésame ouvre-toi ».....	48
5.3	Apports du mémoire à la formation de ses auteurs : « Il fait beau aujourd'hui non ? Oui, bien et vous ? »	50
6.	Références bibliographiques	52
7.	Annexes.....	54
7.1	Questionnaire	54
7.2	Témoignage 1	56
7.3	Témoignage 2	59
7.4	Témoignage 3	61
7.5	Témoignage 4	64
7.6	Témoignage 5	67
7.7	Témoignage 6	70
7.8	Témoignage 7	74
7.9	Témoignage 8	78
7.10	Témoignage 9	79
7.11	Témoignage 10.....	80

1. Introduction

Nous avons choisi d'insérer dans notre travail des sous-titres pour le moins non-formels et à visée humoristique et intrigante pour le lecteur. Nous avons cependant décidé de conserver les appellations officielles pour faciliter le repérage dans la lecture. Notre but principal est de parvenir à élargir le champ de lecteurs et de dépasser les frontières du monde professionnel de l'enseignement. En effet nous avons espoir que notre travail puisse démontrer une certaine utilité à un public élargi, car la relation observée entre formateur et stagiaire est comparable à divers autres « duos » que l'on peut retrouver dans notre société (maître-sse / apprenti-e, professeur-e de stage / stagiaire, etc....).

1.1 Préambule : « De quoi ça va causer ? »

Après bientôt trois années passées à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne, et celles-ci vécues dans la peau d'étudiantes/stagiaires, il nous est apparu clairement que parmi le large choix de sujets à disposition, ce qui nous tenait le plus à cœur de traiter était la communication. Dans notre future profession, il est évident que celle-ci, sous tous ses aspects, en est le noyau. Ceux-ci ont trait aux émotions ou aux dimensions verbales et non verbales induites par diverses situations.

Pour nous, la communication se définit comme l'ensemble des interactions avec autrui, permettant de transmettre une information et représentant également l'ensemble de moyens et de techniques conduisant à la diffusion d'un message auprès d'une certaine audience.

De plus, concernant aussi bien l'être humain (communication interpersonnelle, intergroupes, ...), l'animal, la plante (communication intra- ou inter- espèces), et même la machine (télécommunications, nouvelles technologies, ...), la communication dans toutes ses formes se trouve être le lien nous unissant et nous permettant de vivre et évoluer en harmonie (liens forts, respectueux d'autrui, communication saine). Dans le monde actuel, vivre sans communiquer nous semble en définitive bien difficile et peu envisageable, car communiquer apparaît comme indissociable de la vie en société. En effet, selon nous, la communication est avant tout relation, médiation et créatrice de liens. Celle-ci a le pouvoir d'amener à échanger ainsi que partager de multiples points de vue. C'est en cela qu'elle a la capacité de faire évoluer la société, voire même de devenir le garant de la cohésion sociale. Non seulement celle-ci fédère et rassemble, mais elle permet également d'établir un dialogue.

Communiquer se révèle donc être un acte quotidien que nous reproduisons tous constamment, celui-ci apparaissant de premier abord comme simple et allant de soi, tout en étant pourtant davantage une pratique complexe et réfléchie.

1.2 Thèmes et buts du travail : « Pourquoi ça ? »

Dans notre qualité d'étudiantes et de stagiaires, nous sommes amenées à communiquer avec de nombreux interlocuteurs, ceux-ci pouvant se regrouper dans deux catégories distinctes : premièrement le milieu de la Hep dans lequel nous interagissons principalement avec des collègues et des formateurs, et deuxièmement, le milieu scolaire où nous échangeons tant avec les élèves, les parents, le-la praticien-ne formateur-trice (que nous dénominerons par la suite à l'aide du terme « Prafo »), les collègues ainsi que les multiples intervenants de l'établissement. Suite à ce constat il nous est apparu comme évident de tirer profit de ce bagage que nous transportons depuis le début de notre formation, que ce soit quant à ce que l'on nous a enseigné lors des cours, nos expériences en stage, notre propre réflexivité et surtout ce que nous avons emmagasiné de ces multiples relations. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité nous appuyer sur des partages, des vécus personnels, et des récits que nous ont confiés nos différents interlocuteurs, et ceci dans le but de comprendre ce qui est nécessaire pour favoriser une rencontre de qualité entre Prafo et stagiaire. Au travers de ceux-ci sont majoritairement ressortis des témoignages ayant trait à la relation Prafo/étudiant et plus spécifiquement à la communication liant ou non les deux partis. Notre but est donc de donner vie et de partager les différentes confidences, avec l'accord de nos interlocuteurs, qui jusqu'ici étaient à nos yeux malheureusement tenues secrètes et la plupart du temps sources de quelques souffrances. Nous avons de ce fait choisi de nous intéresser uniquement à la relation pédagogique entre le-la Prafo et le-la stagiaire. En effet c'est celui qui, selon nous, est actuellement porteur de la majorité des doutes et inconforts auxquels nous faisons face. Nous espérons qu'en prenant conscience de l'importance d'accroître la qualité de la relation, cela nous permettra d'explorer des pistes pour l'améliorer.

Notre étude a donc pour objectif d'observer les émotions transparaissant dans les témoignages d'étudiant-e-s dans le but de comprendre le type de communication (bienveillante, verbale, non-verbale, absente, etc, ...) les ayant engendrées. A partir de ces traces, nous tenterons de percevoir s'il y a eu ou non une influence sur la relation, sur l'estime de soi du ou de la stagiaire, sur la reconnaissance qu'il-elle pense recevoir et donc de voir si l'étudiant-e parvient à

construire son identité professionnelle. Finalement, nous désirons connaître si le sentiment de valorisation du-de la stagiaire a un effet sur la construction de la confiance, que ce soit en lui-même ou elle-même et en l'autre. Tout ce cheminement nous permettra de pouvoir mobiliser, dans notre futur professionnel, des ressources, des outils communicationnels ou encore développer des attitudes plus en adéquation avec une communication davantage respectueuse.

1.3 Motivations personnelles : « Y en a marre ! »

Notre choix a été justifié par le fait que nous avons remarqué des obstacles dans la relation entre Prafo et stagiaire, qui selon nous pourrait provenir d'une communication biaisée par un manque de verbalisation, une peur du regard de l'autre, un statut enfermante ou encore un décalage entre ce qui veut être dit et ce qui est effectivement compris. Nous postulons de plus que nous pouvons reproduire parfois avec nos élèves ce que nous avons nous-mêmes vécu ou expérimenté.

Les relations que nous avons eues avec nos différent-e-s praticien-ne-s formateur-trice-s se sont souvent révélées être des éléments fondateurs de notre professionnalisation. Pour nous, est venu effectivement le moment et surtout le besoin de partager ce qui nous a touchés et que l'on a bien souvent tenu secret. Nous tenons à préciser que nous avons toutefois vécu de belles expériences positives qui ont favorisé une communication respectueuse et bienveillante, et au travers de laquelle la qualité de la relation s'en est trouvée améliorée. De plus, ces contextes de communication ont également contribué à un renforcement de l'estime de nous-mêmes ainsi qu'à un sentiment de reconnaissance renforcé.

Finalement, c'est justement ces expériences positives qui nous ont fait nous questionner sur la raison entravant la communication de qualité entre Prafo et stagiaire. Nous avons donc décidé de nous y intéresser de plus près dans le but de savoir s'il était possible d'anticiper la ou les manière-s de communiquer et d'ainsi éviter de pénibles répercussions (mauvaise estime de soi, manque de confiance, remise en cause du choix professionnel, ...).

1.4 Contexte : « On a quoi aujourd'hui déjà ? »

La problématique de notre travail s'inscrit dans le contexte suivant : La Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud à Lausanne propose une formation en alternance sur une durée de trois ans, correspondant à 6 semestres et menant à l'obtention d'un Bachelor en

enseignement préscolaire et primaire 1-8, accompli soit en profil 1 à 4 Harnos, soit en 5 à 8 Harnos. Nous partageons notre temps d'étude entre des moments de pratique en stage et des heures de cours ou séminaires à la HEP. Concernant les stages, ceux-ci débutent à une demi-journée par semaine lors de la première année, une journée complète en deuxième année puis finalement à deux jours (4 demi-journées) en troisième année. De plus, ceux-ci sont introduits chaque semestre par une à deux semaines de stage bloc. Nous avons également l'opportunité d'effectuer pendant le premier semestre un stage d'inversion dans l'autre degré dans le but de confirmer notre choix de profil. Au cours de cette formation pratique, nous passons de l'observation à la pratique et c'est en cela qu'au fur et à mesure des années les compétences sur lesquelles nous sommes évalué-e-s augmentent en nombre. Nous avons de plus des consignes de stage à réaliser pour certains modules. Nous suivons également depuis le début de notre formation des séminaires d'intégration visant à favoriser le lien entre la théorie et la pratique et durant lesquels nous avons la possibilité d'échanger au sujet de nos diverses expériences.

En cas de besoin, nous avons à disposition un centre de soutien à la formation pratique en établissement, le CefoE. Ce centre est aussi responsable des multiples placements en stage de tous les degrés confondus. En effet, de nombreux établissements du canton de Vaud disposent en leurs murs de Praticien-ne-s formateur-trice-s, et sont en lien constant avec la HEP. Le rôle du-de la Praticien-ne formateur-trice est avant tout d'accompagner, guider (accueil, soutien, retours formatifs, conseils, etc, ...) et évaluer l'étudiant sur le terrain en regard du référentiel de compétences professionnelles (HEP Vaud, 2004), ceci dès sa première année de formation jusqu'à sa professionnalisation.

En troisième année, nous avons le choix d'effectuer un stage à responsabilités (appelé plus couramment stage B), c'est-à-dire que l'étudiant se trouve seul en classe sous la tutelle externe d'un Prafo, ou un stage sous la même modalité que précédemment (stage A).

1.5 Plan de travail : « Guide de lecture pour les « nuls »

Nous rappellerons tout d'abord les concepts en lien avec notre problématique dans le but de clarifier notre question de recherche. Nous exposerons ensuite nos diverses hypothèses. Par la suite nous tenterons de traduire notre démarche méthodologique en expliquant nos choix de population, de récolte de données et de techniques d'analyse. Par la suite, nous présenterons les résultats obtenus, nous les discuterons et les mettrons en confrontation avec notre cadre théorique dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses. Dans notre conclusion, nous

traiterons également des apports et limites de la recherche, des éventuelles pistes et ouvertures ainsi que les bénéfices pour notre propre formation. Ces conclusions seront donc présentées à la suite des résultats et de la discussion de ceux-ci.

2. Problématique

Premièrement nous aborderons ce qui relève de l'identité, et plus particulièrement de l'identité professionnelle. Nous traiterons en deuxième lieu de la reconnaissance envisagée dans sa relation avec le travail et l'estime de soi. Ensuite nous nous intéresserons au concept de communication, pour finalement aborder les émotions. Ceci en vue d'observer si la qualité de la communication entre Prafo et stagiaire a un effet sur la relation, sur l'estime de soi du ou de la stagiaire, sur la reconnaissance qu'il-elle pense recevoir, et in fine si ces éléments contribuent à construire l'identité professionnelle de l'étudiant-e. Enfin, nous désirons connaître si le sentiment de valorisation du-de la stagiaire a un effet sur la construction de la confiance, que ce soit en lui-même et en l'autre.

2.1 Revue de la littérature et concepts clés : « C'est pas moi qu'a dit »

2.1.1 Identité professionnelle

Selon De Gaulejac¹ (2002), l'identité comprend de multiples sens. Il s'appuie en effet sur les définitions du Petit Robert évoquant « la similitude, « caractère de ce qui est identique », l'unité, « caractère de ce qui est UN », la permanence, « caractère de ce qui reste identique à soi-même », la reconnaissance et l'individualisation, « le fait pour une personne d'être tel individu et de pouvoir également être reconnue pour telle sans nulle confusion grâce aux éléments qui l'individualisent » (p.174). Ces divers éléments font figure d'ailleurs sur ladite « carte » que tout individu peut voire doit présenter et sur laquelle sont inscrits toutes ses caractéristiques, c'est-à-dire généralement les noms et prénoms, nationalité et même la taille. De Gaulejac, émet l'idée que la construction de cette identité ne s'effectue pas comme on pourrait l'imaginer sous forme linéaire, mais plutôt dans une sorte de va et vient dialectique dans le rapport entre le sujet

¹ Vincent De Gaulejac est un sociologue français et professeur des Universités émérite. Il s'intéresse à la dimension existentielle des rapports sociaux.

et l'objet. Ce sont donc davantage des processus identitaires plutôt qu'une certaine entité qui serait stable et permanente. De Gaulejac nous soumet également l'idée que chaque personne est définie tant par des caractéristiques communes à tous ceux étant comme elle, tant par des caractéristiques permettant à l'inverse de la différencier de ses semblables, idée que nous retiendrons pour la suite de notre recherche. De plus, cet auteur mentionne que l'identité existe de manière « objective », celle-ci étant définie non seulement par des critères juridiques, mais aussi physiques et sociaux s'imposant à l'individu dès sa naissance. Elle comprend toutefois un versant davantage subjectif, puisqu'elle se construit, se compose aussi des intentions, des perceptions ou encore des sentiments.

Mon identité renvoie au sentiment d'être, au sentiment d'unité et de cohérence de la personne, à ce qui la définit comme un être singulier, spécifique, unique, particulier, en définitive à ce qui lui est propre. Mais cette identité ne peut lui venir que du dehors, c'est-à-dire de la société (Héritier, 1979, p.175).

Nous avons donc pu observer que, toujours selon De Gaulejac, l'identité est définie majoritairement par l'appartenance de chaque sujet à une famille, à une communauté, à une classe sociale, à un peuple ou encore même à une nation. Ceci s'apparente également aux identités professionnelles qui renvoient au même sentiment d'appartenance. En effet, elles rassemblent ceux qui ont suivi des études identiques, qui ont des professions similaires ou qui occupent le même type de fonctions. Selon De Gaulejac, « les tensions augmentent entre l'identité héritée, celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité espérée, celle à laquelle on aspire pour être reconnu. » (2002, p.177). Ce dernier point sera également discuté lors de l'analyse de données.

Delivré² fait mention quant à lui de quatre composantes de l'identité : premièrement l'identité interne, correspondant à tout ce qui nous appartient et fait de nous un être unique. Cette première composante nous donne la conscience de notre propre personne, et comprend la formation d'origine, le parcours professionnel ou encore l'appartenance culturelle ou religieuse. Tout cela constitue une structure psychologique qu'il nomme la personnalité. Deuxièmement, les compétences professionnelles, qui correspondent à toute la technique au sens large, s'acquérant que ce soit par l'apprentissage, la formation permanente ou l'expérience. Troisièmement,

² François Delivré est le Président du Conseil de Perfectionnement de l'Académie du Coaching. Il est également l'auteur du « Métier de coach », ouvrage de référence de la profession.

Delivré évoque le statut ou la carte de visite, faisant elle référence à ce que l'on déclare généralement à notre entourage. Pour terminer, il mentionne qu'« il est en effet impossible à une personne d'exercer un métier sans ressentir le besoin d'une certaine reconnaissance sur chacune des trois premières composantes » (2013, p.58). En effet selon cet auteur, la personne disposant d'une cohérence entre ces quatre composantes serait heureuse professionnellement, idée que nous rejoignons totalement.

Enfin De Gaulejac cite Ricoeur (1985), qui mentionne que « l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même » (p.177). Effectivement, si l'on devait reprendre tout ce qui a été dit et en faire une synthèse, nous pourrions dire que l'identité, au contraire d'être une simple donnée, correspond davantage à une sorte de conquête.

En guise de synthèse, nous pourrions dire que l'affirmation du soi est selon De Gaulejac, « l'identité personnelle est moins une donnée qu'une conquête. L'affirmation de moi-même est une nécessité pour le sujet qui cherche à conquérir une autonomie » (p.178).

2.1.2 Reconnaissance

Selon Todorov³ (1995), c'est avant tout la reconnaissance qui marque l'action de l'entrée de l'individu dans l'existence humaine. Lorsqu'un individu participe à des actions, il reçoit une confirmation de son existence par le fait qu'une autre personne lui ménage une place. Mais plus encore lorsque l'individu explore ou transforme le monde environnant, il se reconnaît comme le sujet de ses propres actions et de ce fait comme un être existant.

La reconnaissance peut avant tout être matérielle ou immatérielle et impliquant ou non l'exercice d'une forme de pouvoir sur d'autres personnes, postulat que nous rejoignons également. Comme relève cet auteur, le fait d'aspirer à une reconnaissance peut être conscient ou inconscient, suite à cela, tout individu va donc mettre en œuvre des mécanismes rationnels ou irrationnels. L'individu humain peut chercher à capter le regard de l'autre par différentes facettes de son être, son physique, son intelligence, sa voix ou son silence.

Todorov émet l'idée que la reconnaissance atteint toutes les sphères de l'existence humaine celles-ci ne pouvant se substituer l'une et l'autre. Le besoin d'être reconnu apparaît au niveau

³ Tzvetan Todorov est un critique littéraire, philosophe, historien des idées et essayiste français, originaire de Bulgarie.

du plan professionnel, des relations personnelles, de l'amour et encore de l'amitié. Un individu qui aurait investi l'essentiel de sa demande de reconnaissance dans un seul de ces domaines mais qui ne recevrait plus aucune attention se verra soudain privé d'existence.

La reconnaissance peut s'accompagner d'une lutte pour un pouvoir, mais elle peut aussi s'articuler à des relations ou à la présence d'une certaine hiérarchie qui permettrait d'éviter des conflits. Depuis notre plus jeune âge, la supériorité et l'infériorité des partenaires sont souvent données d'avance et des deux côtés on aspire à l'approbation du regard de l'autre.

Todorov (1995) parle de deux formes de reconnaissance auxquelles tout individu aspire, mais dans des proportions très diverses : une reconnaissance de distinction et une reconnaissance de conformité. Ces deux catégories s'opposent totalement. Dans la première l'individu veut être perçu comme différent des autres, il cherchera donc à se distinguer, alors que dans la deuxième, l'individu veut être semblable à ses congénères, il tirera sa reconnaissance du fait de se conformer aux usages et normes qu'il considère comme appropriés à sa condition et qui lui confèrera un sentiment d'existence.

Il mentionne aussi deux étapes dans le déroulement même de la reconnaissance, la reconnaissance au sens étroit (demander aux autres individus de reconnaître notre existence) et le processus de confirmation (leur demander de confirmer notre valeur). La deuxième étape ne peut avoir lieu que si la première est déjà réalisée, ce qui explique que les deux interventions ne se situent pas au même niveau. « Que l'on nous dise que ce que nous faisons est bien implique que l'on a déjà admis, préalablement, notre existence même » (Todorov, 1995, p.100). Il est essentiel de faire une distinction entre ces deux degrés de reconnaissance, car ils sont fréquemment dissociés. « On peut être indifférent à l'opinion que les autres ont de nous, on ne peut rester insensible à un manque de reconnaissance de notre existence même. » (Todorov 1995, p.100).

Renault⁴ (2007) quant à lui, parle d'une théorie de la reconnaissance qui reposerait sur deux principes fondamentaux. Le premier étant que le rapport positif à soi d'un individu est relié à son identité personnelle et intimement lié à un besoin de reconnaissance (au sens d'un besoin de voir reconnue sa propre valeur par autrui). Le second principe relève le fait qu'il existerait trois formes différentes de reconnaissance, qui correspondent à divers types de rapport positif à soi et à différentes relations à autrui.

La première forme de reconnaissance est liée à la constitution et à la confirmation de la valeur de son existence en tant qu'être d'affects et de besoins. On parle ici d'amour au sens large qui

⁴ Emmanuel Renault est un philosophe français, agrégé et docteur en philosophie. Il est actuellement professeur des Universités à Paris.

permettrait d'obtenir cette reconnaissance (forme de reconnaissance qui peut être associée aux exigences normatives). La seconde forme de reconnaissance est liée à la constitution et à la confirmation de la valeur de la liberté, elle prend la forme de la reconnaissance morale et juridique et relève du domaine traditionnel de la justice. La troisième forme de reconnaissance est liée à la reconnaissance de la valeur sociale de ses facultés ou de sa capacité d'être utile à la société dans son ensemble ou à des groupes sociaux particuliers.

Selon Todorov (1995), il est important de retenir qu'à la base de tout dialogue, il y a un contrat de réciprocité : la parole adressée à autrui témoigne de sa propre existence et établit celle de l'autre.

Le *tour de rôle* comme en fait mention cet auteur, qui est une autre manière de vivre la reconnaissance, permettrait de trouver son existence reconnue en attribuant à chacun un rôle et où la reconnaissance de l'un n'empêcherait pas celle de l'autre. Dans chaque cas (parents-enfant, enseignant-e-élève, etc.), le besoin passif d'être reconnu chez l'un satisfait le besoin actif de reconnaître chez l'autre et réciproquement. La satisfaction n'est cependant que partielle car l'individu ne se confond pas avec son rôle. Le *tour de rôle* qui est en lui-même partiel et fragile accommode donc les besoins de reconnaissance à la pluralité des individus qui forment la société.

2.1.3 Communication interpersonnelle

Selon nous ce qui qualifie principalement un être vivant, c'est sa recherche permanente de communication et de contact avec un autre être. Communiquer, nous le faisons tous constamment, tous les jours depuis notre naissance et pourtant ce n'est pas chose facile. Nous pensons qu'il est impossible de ne pas communiquer, mais qu'il y a mille manières différentes de le faire.

La communication ne passe pas que par la parole même si c'est souvent ce qui est mis en avant. L'habillement, la coiffure, le maquillage, la gestuelle, les expressions du visage, les postures adoptées, le contact physique, l'expression artistique, l'écriture, tous ces éléments communiquent en permanence des indices aux autres personnes qu'on le veuille ou non. Comme Walther⁵ (2002) le fait remarquer en mettant en avant cette idée :

⁵ Eric Walther est un ancien formateur à la HEP Vaud et est également l'auteur des trois volumes « Formateur d'enseignants » aux éditions Ouverture.

Les messages non-verbaux et leur importance dans toute communication font que personne n'est insensible à ce qui est transmis par le silence, les gestes ou les mimiques. Ils influencent, que l'on en soit conscient ou non la dynamique de la relation. (p.5)

Guittet⁶ (2008) poursuit en insistant plus particulièrement sur cette thématique, en mentionnant que la communication commence tout d'abord avec ce que l'on peut observer :

On voit avant d'écouter. Nous n'avons pas encore prononcé une parole et pourtant nous avons donné des informations essentielles sur nous-même. Le regard va spontanément scruter son interlocuteur pour détecter les signes non verbaux qui nous permettent de situer la personne et d'apprécier ses intentions bienveillantes ou malveillantes. Nos gestes, nos attitudes expriment notre état émotif et nos pensées. Ce que les mots ne disent pas, le corps l'exprime souvent dans sa réalité immédiate. Nos sensations, nos émotions sont à la base de notre discours. Essayer de comprendre quelqu'un, c'est donc observer un comportement dans ses manifestations les plus concrètes et les plus essentielles : la respiration, la mimique, le regard, les gestes, les déplacements, les inflexions de la voix. (p.15)

Une tendance nette dont Libratti & Passerieux⁷ (2001) ont fait ressortir certains points importants : en effet, si dans notre société actuelle chaque personne a le droit à la parole, il faudrait cependant que chacun ait la possibilité de la prendre pour pouvoir exprimer son avis.

(...) Parler est un acte social qui nécessite l'Autre pour s'accomplir. (...) La parole ne peut être qu'intéressée parce que JE et l'AUTRE prennent existence dans la parole. Alors peuvent se jouer les valeurs de responsabilité, de respect, et de réciprocité. Oser parler, apprendre, savoir parler en petit groupe est une compétence utile en tant qu'elle permet de se positionner, de se situer, de reconnaître l'autre (...). (pp.72-74)

⁶ André Guittet est un enseignant en sciences humaines et organisation au groupe HEC-ISA, spécialiste de la communication et de la pédagogie. Il est de plus formateur et consultant et intervient auprès d'entreprises et organismes publics.

⁷ Michèle Libratti est directrice d'école maternelle. Christine Passerieux est quant à elle une conseillère pédagogique responsable nationale du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), et associée à l'équipe ESCOL.

Nous avons avancé le fait que nous communiquons constamment, et rejoignons Perrenoud⁸ (1994) qui avance entre autre qu'il y a certains métiers qui demandent plus de communication consciente et élaborée, telle la profession d'enseignant qui travaille principalement avec l'humain.

Chacun sait qu'il communique et sait aussi, aujourd'hui plus que jamais : que la communication est un moteur, un outil, un enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique, personnelle ; que les compétences de communications peuvent être développées (...) je pense enfin à tous les métiers de l'humain, soins infirmiers, psychologie, travail social, enseignement, animation pour lesquels la communication est à la fois l'objet et l'outil de la pratique. (p.1)

Si nous nous intéressons maintenant plus particulièrement à la communication interpersonnelle, nous pourrions la définir, selon Jean-Yves Arrivé⁹ (2001), comme un phénomène complexe et comportant plusieurs dimensions. La dimension linguistique, qui préside à l'élaboration des messages et permet de transmettre des significations précises. La dimension expressive, qui permet au locuteur de traduire ses états affectifs intérieurs, au travers de laquelle les émotions tiennent d'ailleurs une place importante. Et pour finir la dimension impressive, qui est l'impression et l'effet que le locuteur souhaite provoquer chez l'interlocuteur. Là aussi, les émotions jouent un rôle important, comme états affectifs induits chez l'autre.

Il est important de noter que la rencontre avec ce qui constitue notre monde et notre société est fondé sur les habilités que chacun est apte à mettre en œuvre pour (ré-) établir une meilleure qualité de communication et de relation que ce soit avec lui-même comme avec autrui. Selon Salomé « Développer cette capacité d'instaurer des communications vivantes et des relations en santé est pour moi une des conditions de base essentielle pour modifier ou améliorer les relations parents-enfants, adultes-enfants et parmi celles-ci les relations enseignants-enseignés, éducateurs-éduqués » (Salomé, 1993, p.17), postulat que nous rejoignons entièrement. Il se trouve en effet être urgent selon nous que chacun puisse se préparer, particulièrement les enseignants et les éducateurs, à devenir acteurs relationnels du changement qui commence à se déclencher, changement que nous avons pu déjà observer dans notre parcours.

⁸ Philippe Perrenoud est un sociologue et anthropologue suisse. Ses travaux concernent la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire.

⁹ Jean-Yves Arrivé, psychosociologue, est consultant et coach au sein du cabinet Evoliance. Il est également maître de conférences associé à l'université de Paris-X.

Cet auteur fait ensuite mention de quatre niveaux de la communication : premièrement celui des faits et de l'évènement (que s'est-il passé ?), ensuite celui des mythologies diverses (des idées, des références, ...), puis celui du ressenti (perceptions internes et sentiments éprouvés par chacun, et finalement celui du ressentiment (et du sens, charge émotionnelle réactivée à un moment donné). Il relève de plus l'importance d'être attentifs-ves et de prendre part à ce qui se déroule de notre côté de la relation : ce que nous disons, faisons ou ressentons, ce que nous faisons avec ce que nous recevons de l'autre. En définitive, nous devons également inviter l'autre à se montrer responsable de son « bout de la relation », lui signifier qu'il est responsable de ce qu'il entend dans ce que nous disons tout comme il est responsable de ce qu'il envoie, toujours en nous rappelant que c'est celui qui reçoit le message qui lui confère un sens.

Chacun d'entre nous porte en lui un besoin fondamental d'être reconnu et entendu : que ce soit tel que l'on se sent et non tel que les autres désireraient que l'on soit, reconnu et entendu dans notre différence ou notre unicité, sans être comparé à un modèle de référence et en acceptant aussi que le ressenti de quelqu'un ne puisse être nié.

Dans tout contexte de communication interpersonnelle existe, selon Salomé, un principe de triangulation. Ce triangle est constitué de l'autre, de moi et du lien qui nous relie, c'est-à-dire la relation. Comme en fait mention cet auteur, une relation saine se trouve être une relation au sein de laquelle « l'alternance et le rééquilibrage des positions d'influence sont remis en cause en permanence ». Salomé émet l'idée que « se positionner, c'est « prendre le risque de s'affirmer en énonçant ses désirs propres, un point de vue original, des projets personnels, des idées semblables, proches ou différentes. Et dans ce dernier cas, savoir renoncer à l'approbation de l'autre, voire parfois prendre le risque de le contrarier ». Toujours selon lui, il est nécessaire, dans le but d'une relation saine, d'oser la confrontation sans confondre la mise en mots avec la mise en cause. Cette relation a donc des exigences bien précises, se définissant comme telles : non seulement l'acceptation des sentiments négatifs de l'autre mais aussi l'identification et l'expression de nos propres sentiments négatifs.

Une relation cohérente, selon Salomé, est une relation dans laquelle chacun des protagonistes a la possibilité d'exprimer non seulement des demandes (correspondant aux potentialités de chacun : accueillir, amplifier, refuser ou se quitter,...) mais aussi d'avoir en lui les ressources de donner, recevoir ou refuser. Si l'un de ces axes est soit plus faible soit exagérément développé, alors la relation va s'en trouver malade, déséquilibrée...ou surtout en souffrance.

2.1.3.1 La Communication NonViolente (CNV) selon M. Rosenberg

Selon Rosenberg¹⁰ (2003), la CNV instaure un système de règles permettant une communication respectueuse de soi et de l'autre (respect des différences mutuelles). Il fait état d'une méthode permettant à la fois d'accroître la qualité de la relation mais aussi la compréhension et les rapports entre les personnes. Son objectif est de focaliser l'attention du sujet sur quatre points : premièrement s'intéresser à ce qui se passe en lui (ce que j'observe, ce que je ressens), deuxièmement à ce qu'il doit demander pour améliorer sa vie, troisièmement à ce qui se passe en l'autre (ce que l'autre observe ou ressent) et finalement ce que doit demander l'autre pour une meilleure qualité de vie. De plus, Rosenberg émet l'idée qu'il est nécessaire de « faire une observation précise de ce qui augmente ou diminue notre bien-être (...) d'éviter de mêler des évaluations et des jugements à la description des faits. ». En effet, si nous n'arrivons pas à percevoir le lien existant entre nos besoins et nos émotions, nous en attribuons souvent les causes aux actions d'autrui. Ceci induit que nous devons tout autant être ouverts aux émotions exprimées par l'autre et à l'écoute de ses besoins. En cela, la reformulation peut se révéler être un outil, car permettant de vérifier notre interprétation de la situation. Cet auteur émet le postulat que nous rejoignons totalement, c'est-à-dire que la CNV est un processus permettant de gérer les relations plutôt qu'un moyen d'obtenir la conformité des idées ou désirs des autres.

2.1.3.2 L'écoute dans la communication

Dans les relations humaines et comme en fait mention Jean Artaud¹¹ (2003), il n'est pas aisé de se faire comprendre, c'est-à-dire d'être écouté. Pourtant, la compréhension peut s'établir entre les personnes lorsque l'écoute est ajustée aux propos exprimés, quand elle reflète avec précision le sens de ce qui est dit, lorsque les interlocuteurs s'assurent de la compréhension de ce que chacun exprime, puis finalement quand l'effet d'écoute l'emporte sur le besoin de répondre en tenant compte des pièges et filtres de leur communication.

¹⁰ Marshall B. Rosenberg est un docteur en psychologie appliquée et est le fondateur et directeur des services pédagogiques du Centre pour la Communication NonViolente.

¹¹ Jean Artaud est un enseignant français s'étant par la suite intéressé à la psychologie, l'amenant à l'exercice d'une pratique thérapeutique (approche rogérianne).

L'écouter peut centrer sa reformulation¹² sur différents aspects : premièrement sur les faits secondaires, se traduisant par une attitude de distance se révélant souvent peu efficace. Deuxièmement, sur la personne qui aura comme effet d'aider avec une attitude de contact. Finalement, la reformulation peut également se centrer sur l'émotion, accompagnée d'une attitude centrée sur le communiqué ce qui aura un effet positif. La reformulation, la plus précise possible, permet à l'écouter de ressentir en lui comme un accord entre le sens qu'il donne aux paroles entendues et son expérience sensible.

Ecouter demande une absolue disponibilité, or des difficultés se présentent dues, soit à l'indisponibilité intérieure de l'écouter, soit à une impossibilité de consacrer assez de temps à une écoute individuelle.

Il importe dès lors de prendre conscience de sa limite et d'user dans le premier cas du message « Je » récapitulant les éléments de la situation vécue et informant l'autre. Dans le second cas il conviendra d'aider l'autre mais sans le priver de son expérience propre. La première demande exprimée n'est pas toujours la véritable question. Ecouter avec attention, reformuler avec précision crée une confiance dans laquelle l'écouter peut s'exprimer et expliciter sa préoccupation.

2.1.4 Emotions

Selon nous, savoir vivre ses émotions, c'est avant tout savoir les identifier, diagnostiquer ses problèmes émotionnels, modifier les émotions parasites et mieux ressentir ses émotions. Depuis des décennies, les émotions sont au cœur de nombreuses recherches menées sur le comportement humain, ce qui est aisément compréhensible puisque leurs manifestations sont omniprésentes dans notre existence.

Les émotions peuvent selon Arrivé (2001) être amies ou ennemies. Pour certains, elles sont un mal à proscrire car elles déstabilisent les individus et les groupes. Pour d'autres, elles constituent au contraire une richesse qui donne sens à la vie. Les émotions ont une place fondamentale dans la communication entre les individus. Dans certaines situations, leurs manifestations peuvent nous jouer des tours, nous perturber ou nous faire souffrir.

¹² Carl Rogers était un psychologue humaniste nord-américain dont l'approche est centrée sur la personne. Il privilégiait également la qualité de la relation entre le patient et le thérapeute. Il définit la reformulation comme ayant « pour but d'extraire du contenu communiqué le sentiment inhérent à ses paroles et à le lui communiquer sans le lui imposer ».

Arrivé (2001) décrit l'émotion comme une réaction affective passagère, de plus ou moins forte intensité, comportant des manifestations physiologiques et comportementales. Comme en fait mention cet auteur, les émotions nourrissent notre existence, donnent des tonalités contrastées à notre vie quotidienne et peuvent parfois la perturber sérieusement. Celles-ci sont des réactions psychophysiologiques saines et utiles lorsqu'elles sont adaptées à la réalité. Elles permettent de s'orienter, de gérer les situations, et sont alors dites réactives ou réactionnelles. Elles ne durent pas, et de plus leur expression libère de l'énergie et aide à la résolution des problèmes. Une émotion non réactive (c'est-à-dire qui n'a pas été manifestée) perdure au-delà du problème rencontré. Elle envahit rapidement d'autres secteurs de la vie, se déplace du professionnel au familial ou inversement. Elle change de cible, déverse sur d'autres personnes, et sans maîtrise de notre monde émotionnel, il n'y a pas de vie harmonieuse possible. L'émotion incite à agir, elle suggère un mouvement intérieur vers l'extérieur.

Selon Salomé (1993), les émotions peuvent se situer à l'égard d'une personne, de ce qu'elle est ou même de ce qu'elle stimule en nous. L'autre peut effectivement déclencher chez nous, en fonction de notre sensibilité, deux ressentis que l'on peut nommer ainsi : bien-être, plaisir, satisfaction ou mal-être, déplaisir ou insatisfaction.

Le plus difficile pour les adultes sera donc d'accepter d'entendre les émotions comme un langage en lui-même. L'expression d'une émotion s'accompagne la plupart du temps d'une gêne ou de pudeur chez celui qui l'exprime, d'un refus indirect ou d'une culpabilité chez celui qui en est le témoin. Lorsque quelque chose se passe ou se vit, cela va toujours réactiver, réactualiser un souvenir enfoui, une blessure mal cicatrisée ou encore une situation inachevée. Il est important, d'après Salomé, de comprendre et d'accepter que ce que nous disons n'est pas toujours ce qui est entendu et que ce que nous entendons n'est pas forcément ce qui est dit. Il suggère donc de prêter attention aux accusations ou à la mise en cause d'autrui (c'est de ta faute, on ne peut pas discuter avec toi ,..), à l'autoaccusation ou encore à la disqualification de soi (j'ai toujours été, je n'ai jamais su...).

2.1.4.1 Les émotions fondamentales

Il existe quatre émotions fondamentales : la peur, la colère, la tristesse et la joie, même si parfois certaines personnes rajoutent le dégoût et la surprise. Pour nous, toute autre manifestation émotionnelle n'est que la combinaison à des degrés divers de ces passions-là. Ces émotions de base dites aussi émotions primaires, sont également appelées émotions discrètes, c'est-à-dire qu'elles sont différenciées les unes par rapport aux autres. Petitcollin¹³ (2003) parle aussi de ces mêmes émotions qu'elle nomme comme « basiques », naturelles, innées. Cet auteur fait également mention des émotions apprises liées à la socialisation : la honte, la culpabilité, l'envie, la jalousie, le mépris, la pitié, la frustration, l'ennui et le regret.

Nous allons à présent définir plus précisément les quatre émotions fondamentales que sont la colère, la peur, la tristesse et la joie, en nous basant sur les travaux de Nunge & Mortera (1998) ainsi qu'Arrivé (2001), et en commençant tout d'abord par la colère. Celle-ci est une réaction face à trois principales sources : un sentiment d'injustice (ou la privation de liberté), la frustration et la sensation d'être attaqué dans notre « territoire ». Elle se manifeste comme un refus, une protestation. La colère indique les limites de l'acceptable ou alors nos propres limites, elle permet de défendre les valeurs qui nous tiennent à cœur. Elle sert finalement à mobiliser notre énergie pour changer les choses, les comportements des autres ou nos propres comportements qui ne nous conviennent pas. Notre besoin dans ce cas est d'être respecté. « La colère est le sentiment concomitant à l'attaque, le combat, l'affrontement de la menace (aller contre) ». (Nunge et Mortera, 1998, p.31). Arrivé (2001) mentionne que **la colère** peut être une émotion positive dans le sens où elle va nous permettre de faire évoluer favorablement une relation, elle est alors une expression justifiée de ce que nous ressentons. Il est nécessaire de l'exprimer, mais il s'agirait de la faire transparaître d'une façon qui soit adaptée à la situation vécue, et compréhensible et recevable par notre interlocuteur. La situation engendrant ces émotions et l'analyse qu'en fait le sujet sont bien entendu déformées par la subjectivité de celui-ci, c'est alors que ses réponses risquent d'être très vite disproportionnées et les effets de cette colère inadaptés et négatifs pour nous comme pour notre interlocuteur. « La colère : réponse à une agression, à un sentiment d'injustice, à un refus. Utile lorsqu'elle permet de s'affirmer, de se défendre, de marquer les limites. » (Arrivé, 2001, p.34). L'agressivité quant à elle est l'expression la colère (dévalorisation, attaque personnelle, culpabilisation, intimidation,

¹³ Christel Petitcollin est une conseillère et formatrice en communication et développement personnel française. Elle est aussi conférencière et écrivaine.

provocation, etc) dans toute sa violence gestuelle et verbale. Suite à cette agressivité peut ensuite apparaître l'autoaccusation, le sentiment d'impuissance, l'échec, la culpabilité ou la rancune.

Arrivé (2001) établit que derrière l'expression de la colère se cache bien souvent l'expression d'un besoin, d'une attente ou d'un souhait, d'où l'importance d'exprimer une attente ou de formuler une demande. **La colère**, qu'elle soit consciente ou non, est une manifestation qui vise à déclencher une émotion, une réaction chez l'autre. « Ressentir et exprimer sa colère de manière circonstancielle, adaptée à l'évènement, dans le respect de soi et de l'autre est important. » (Arrivé, 2001, p.19). Certaines personnes ne se donnent pas le droit d'exprimer la colère qu'elles ressentent, croyant parfois d'avoir peur de perdre tout contrôle si elles commencent à exprimer les émotions ressenties, ce qui conduit bien souvent à la fuite.

La peur quant à elle est provoquée par une situation bien précise, un évènement bien marqué, identifié. Elle sert à nous indiquer des dangers ou des menaces, et dans ce cas précis notre besoin est d'être rassuré. « La peur est donc le sentiment concomitant à la fuite pour éviter une menace (s'éloigner du danger) ». (Nunge & Mortera, 1998, p.21). Au départ, la peur se trouve être positive, dans le sens où elle nous permet de prendre conscience d'un danger et d'adapter notre comportement en conséquence dans le but de nous protéger. De plus, la peur concerne le futur, en ce qui peut arriver comme danger dans une plus ou moins brève échéance. « La peur : réponse à un danger réel ou présumé, à la nouveauté, à l'inconnu. Utile lorsqu'elle permet de se préparer, d'anticiper, de se protéger » (Arrivé, 2001, p.34)

Arrivé (2001) relève que l'on peut avoir peur de quelque chose, de quelqu'un et parfois même bien avant que les évènements ne se produisent, on parle alors de crainte, d'appréhension. Il existe aussi l'anxiété, l'angoisse, dont les manifestations peuvent être quotidiennes et qui sont des états de peur irrationnels. Il soulève de plus que la peur est une émotion adaptative, elle alerte sur un risque, un danger. C'est par exemple une réaction naturelle face à l'inconnu, elle permet donc d'anticiper ce qui va venir et éventuellement de s'y préparer.

La peur donne l'alerte à tout notre organisme qui se prépare à une réponse appropriée. Notre système nerveux central analyse la situation afin de choisir la réponse la plus adaptée à la situation : faire face au danger, se protéger en restant parfaitement immobile, fuir, demander de l'aide. (Nunge & Mortera, 1998, p.20)

La tristesse sert à nous faire accepter une chose ne pouvant être changée. C'est une réaction adaptée devant toute perte, et au travers de laquelle notre besoin est d'être consolé. « La tristesse est le sentiment concomitant à l'obnubilation par rapport à une perte d'un objet ou d'une personne. Elle implique un mouvement de retrait, de repli sur soi (aller en soi-même) » (Nunge & Mortera, 1998, p.44). Celle-ci se manifeste le plus souvent dans des situations de déception, de perte, d'échec, de sentiment de rejet, de manque d'amour, d'affection, etc. « La tristesse : réponse à une douleur, à une perte, une séparation. Utile lorsqu'elle est un espace transitionnel, qu'elle permet le deuil, l'acceptation d'une situation nouvelle. » (Arrivé, 2001, p.34). Elle est une étape normale face à la situation rencontrée et permet de se préparer à une acceptation de la réalité. Il est important de relever que la perte peut être le déclencheur commun de la tristesse.

Les manifestations de la tristesse sont le signe tangible d'un travail qui est en cours et qui va faciliter une reconstruction de soi adaptée à l'épreuve qui est vécue. C'est un moment fort d'investissement de soi, qu'il faut accepter de vivre complètement, sans culpabilité et sans auto dévalorisation. (Arrivé, 2001, pp.23-24)

Le danger est que se développe petit à petit une attitude qui conduit à ne voir que les aspects négatifs d'un vécu, c'est alors que l'on peut glisser de la tristesse vers la dépression ou la mélancolie.

La joie quant à elle sert à partager avec les autres, et notre besoin dans ce cas est de nous sentir aimé, apprécié, reconnu ou admiré. « C'est le sentiment concomitant du partage d'un bien-être, d'un plaisir, elle en est le moteur. Elle implique un mouvement d'ouverture, aller vers. ». (Nunge et Mortera, 1998, p.60) La joie se trouve également être un aimant relationnel sans le sens où, lors que nous exprimons une joie authentique, celle-ci attire la sympathie des autres. Cette émotion nous permet d'oser réaliser plein de choses en ayant le sentiment que tout devient possible. Il est en effet vrai que ses manifestations n'ont pas de conséquences négatives sur les individus et les relations avec leur environnement. « La joie : réponse à une situation d'amour, de complicité, d'échange, de réalisation de soi, de sentiment d'appartenance à un groupe. Utile lorsqu'elle permet de partager, de vivre intensément ses relations avec les autres. » (Arrivé, 2001, p.34). Au niveau relationnel, elle va conduire à vivre de façon plus détendue, à accorder plus d'indulgence à ses interlocuteurs. Il faut faire attention à ce que la joie ne suspende pas tout esprit critique, dans cette idée, la personne aura tendance à idéaliser ses interlocuteurs, ce qui peut amener à une déception.

2.1.4.2 Les mécanismes de défense contre l'émotion selon Arrivé (2001)

Le besoin de contrôle et les motifs qui les sous-tendent provoquent la mise en œuvre de mécanismes psychologiques de défense face aux émotions. Ils permettent au sujet de faire face aux aspects perturbants de l'émotion, d'en atténuer les effets et d'en neutraliser les manifestations. Ils rendent possible un certain contrôle des mouvements émotionnels et assurent une certaine protection. Ils sont pourtant plus ou moins négatifs pour la communication avec nous-même et avec les autres, car ils brouillent ou déforment nos messages, rendent les échanges superficiels ou impersonnels. Les mécanismes que nous pouvons observer le plus souvent sont au nombre de huit : la répression (l'individu se coupe de ses émotions et n'en ressent les effets que de manière atténuée), l'inhibition (les manifestations émotionnelles sont supprimées), l'évitement ou la fuite (se détourner de ses émotions et éviter les situations les provoquant), la diversion (détourner l'attention des autres et la siennes de certaines émotions), le masque (dissimuler les manifestations extérieures d'une émotion), la dissociation (établissement d'une barrière entre le vécu intérieur et l'expression), la dérive (atténuer une réaction émotionnelle par une activité verbale ou motrice) et finalement l'attaque (décharger agressivement sur autrui une tension provoquée par une émotion).

Il est donc fondamental pour chaque individu de bien identifier les événements et ou les personnes, les situations spécifiques qui provoquent des émotions excessives ou des réactions inadaptées, sources de conflits comme de frustrations. Pour se faire, il faut selon nous identifier l'émotion principale, le degré d'intensité, le déclencheur, et le comportement provoqué.

2.2 Question de recherche : « C'est quoi ton problème ? »

La question à laquelle nous tenterons de répondre dans notre travail de recherche est la suivante : **Le type de communication interpersonnelle utilisé ainsi que les émotions engendrées par celui-ci, ont-ils une influence sur la relation entre Prafo et stagiaire, la reconnaissance que perçoit le ou la stagiaire et la construction de son identité professionnelle ?**

2.3 Hypothèses : « Hippopotame »

Nous avons comme principale hypothèse que les émotions sont suscitées par la manière de communiquer et générées par le sentiment de reconnaissance de l'étudiant-e et par sa perception de son identité professionnelle.

Nous pensons en effet que les étudiants ressentent des émotions très diverses générées en fonction des situations vécues et face auxquelles ils décident de réagir ou non selon leurs critères et limites personnels. Nous estimons de plus que les enjeux de la situation ne sont pas forcément identiques pour le ou la Prafo et le ou la stagiaire, cette impossibilité de les croiser pourrait donc engendrer une forme d'incompréhension. Nous faisons l'hypothèse secondaire que ces évènements dont nous feront part les étudiant-e-s demeurent souvent en mémoire et influencent les actions, les sentiments personnels et peuvent avoir un effet sur l'estime de soi et sur la manière d'agir ou réagir en fonction de nouvelles situations semblables ou non.

Nous avons observé que lors de la troisième année de formation, les besoins des stagiaires ont évolué et ont une importance d'être comblés au risque de créer une déception chez ceux-ci. Ce type de manques (accompagnement, guidage, retours, ...) transparaissant au travers des besoins non comblés des stagiaires, peut se révéler être désécurisant pour ceux-ci. Cela aurait en effet un impact sur leur confiance en eux et en leurs compétences, voire même remettre en cause leur choix professionnel.

3. Méthodologie

3.1 Explication et argumentation démarche, plan : « J'te jure ! »

Il nous tenait à cœur de réaliser un mémoire professionnel qui nous permettrait de laisser libre cours à notre fantaisie tout en respectant les normes et contraintes d'un travail de recherche. C'est ainsi que nous nous sommes plus particulièrement arrêtées sur le choix d'une démarche s'apparentant à une approche qualitative de type compréhensif. Selon Kaufmann (1996) et Mucchielli (1996), celle-ci nous permet d'effectuer un dépouillement et un traitement de données brutes par le repérage d'unités de sens. Par la suite sera possible une constitution de catégories étroitement liées à nos divers questionnements et notre cadre théorique. C'est avant

tout une analyse interprétative et en aucun cas une totale restitution de l'entièreté du contenu ou de sa vérité cachée.

« Les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de signification véhiculés par des acteurs (hommes, groupe, institution, ...) parties prenantes d'une situation interhumaine. La possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). » (Mucchielli, 1996, pp.29-30)

Cette approche recherche dans les propos d'individus la manière dont ils construisent du sens, qui touche à leur unicité et finalement qui raconte leur vision du monde.

Nous procéderons donc à la récolte de témoignages sous forme d'un récit rédigé par la personne elle-même sur la base de questions prédéfinies par nous-même. Effectivement, cette démarche d'écriture personnelle permet à l'auteur du récit un double temps de réflexion (un pour penser et un pour mettre en mots), contrairement à l'entretien, engendrant un transfert plus direct entre le sujet et le chercheur. L'idée est donc de distribuer un document comprenant diverses questions ouvertes auxquelles les étudiants seront invités à répondre en faisant apparaître certains points donnés en consigne, le tout sous forme de récit. Ces témoignages seront par la suite confrontés à nos apports théoriques dans le but d'être analysés. Nous tenterons par exemple de mettre en évidence des généralités, des nuances voire des spécificités à partir des données brutes récoltées.

3.2 Population : « Les élus »

Lorsque nous avons choisi la thématique de notre mémoire, il nous est apparu tout un panel de sujets à interroger. En effet, nous avons comme possibilité de sélectionner des étudiants-es parmi les trois années de formation ainsi que des Praticien-nes Formateurs-trices novices, expérimenté-es ou même ad hoc. Nous avons volontairement choisi de ne pas nous intéresser à l'autre partie constitutive du couple « Prafo-stagiaire », composée par les Prafos, non seulement pour des raisons de temps et de quantité de travail, mais également car cela ne correspondait pas à la direction que nous souhaitions donner à notre travail. Notre choix s'est donc porté sur nos collègues de volée actuellement en troisième année, tous profils, âges, sexe et modalités de stage confondus. En effet nous côtoyons ces mêmes collègues lors des multiples rencontres de

séminaires d'intégration, au cours desquelles les partages concernant les expériences vécues en stage surviennent de plus en plus fréquemment, nécessitant souvent un soutien de la part des participant-e-s. Nous avons noté que nos camarades ont tendance à davantage partager verbalement leurs émotions et ressentis que lors des années précédentes, phénomène observable également à l'extérieur du contexte des séminaires. Nous avons également décidé que nous participerions aussi à notre recherche en témoignant sur notre propre expérience.

Nous avons remarqué aussi que les étudiant-e-s de troisième année démontrent une évolution dans leur pratique réflexive. Ils font preuve d'un recul grandissant, avec des attentes et des besoins plus spécifiques, par exemple une liberté plus grande (que ce soit la liberté qu'on leur accorde ou celle qu'ils ressentent) ou une augmentation accrue de la collaboration et du partage de connaissances. Il est vrai que les enjeux propres à cette dernière année de formation (professionnalisation, évaluation, embauche, ...) sont perçus par les stagiaires comme source de pression plus importante. En effet les étudiant-e-s de troisième année sont présent-e-s à raison de quatre demi journées, ce qui engendre une nécessité de devoir collaborer plus régulièrement avec les Prafos (pour les étudiant-e-s en stage A) et avec les duettistes (pour les étudiant-e-s en stage B). Il est également souvent ressorti de discussions avec nos collègues que l'évaluation avait plus d'importance à leurs yeux comme aux nôtres car celle-ci est en troisième année directement en lien avec la pratique et notre niveau d'expérience. Effectivement, durant cette dernière année toutes les compétences du référentiel sont à évaluer, pour tendre à une professionnalisation complète de l'étudiant-e, ce qui génère donc une charge supplémentaire quant à la pression ressentie par le ou la stagiaire.

3.3 Types de données à rechercher : « Cherche qui peut ! »

Désirant questionner l'influence de la communication interpersonnelle sur la relation Prafo-stagiaire, nous avons construit notre questionnaire sous forme de points (huit) à développer en écriture libre, le but étant que l'étudiant-e puisse laisser libre cours à ses pensées / ses émotions ayant pu être tenues secrètes jusqu'alors. Il était important pour nous que nos collègues aient la possibilité de laisser une trace authentique et subjective, toutefois en conservant un certain anonymat en signant leur témoignage avec un prénom d'emprunt. Au travers de ce document, nous cherchons à déterminer le contexte (profil, type de stage, année de formation, sexe du / de la Prafo, âge du / de la Prafo et de l'étudiant-e, expérience du / de la PraFo telle qu'expérimenté, novice, ad hoc) ainsi que les éléments en lien avec une situation identifiée comme

emblématique par l'étudiant-e et vécue en stage. Avec ces traces, nous recherchons à connaître les possibles répercussions sur les expériences futures de formation des stagiaires. Notre intention est de prendre en compte ces données pour pouvoir analyser par la suite la situation vécue. Tout d'abord, nous demandons au sujet si au cours de ses trois années de formation celui-ci a eu le sentiment qu'un de ses Prafos lui a implicitement ou explicitement communiqué une émotion / une parole / un geste, qui selon lui a eu comme effet d'améliorer la relation ou au contraire de la péjorer. Cette situation peut correspondre à un moment précis ou alors s'être déroulée à répétition durant le cursus de formation.

Les données que nous recherchons sont premièrement quels sont les émotions ou sentiments ressentis par l'étudiant-e dans une situation spécifique ou répétitive. Deuxièmement, nous voulons savoir si le-la stagiaire a réagi face à celle-ci. S'il s'avère que oui, le dialogue s'est-il amélioré et de quelle manière ? Et si non, qu'est-ce qui l'a mis dans l'impossibilité d'agir ? Nous nous intéressons à savoir comment l'étudiant-e se sent actuellement par rapport à ses choix d'action ou d'inaction, et s'il ou elle a constaté une progression dans sa manière d'agir durant de sa formation. Nous chercherons de plus si l'étudiant-e en a témoigné à quelqu'un, quelles ont été les conséquences de la réaction ou non réaction, et si la situation s'est reproduite par la suite. Notre troisième point à investiguer correspond aux enjeux de la situation à ce moment-là, et si ceux-ci étaient identiques à ceux du / de la PraFo. Ensuite, nous questionnons les besoins des stagiaires, si ceux-ci ont été satisfaits ou non et si l'étudiant-e a réussi à formuler une demande ayant permis un changement, une régulation ou une négociation dans la situation. Parallèlement, nous désirons connaître la place qu'accordent les étudiants au contrat de stage, s'ils osent y inscrire leurs attentes et leurs besoins et si celui-ci a selon eux déjà tenu ou rempli un rôle important au cours de leur formation pratique. Finalement, nous voulons récolter les avis des étudiants quant à la possibilité d'émettre des évaluations qualitatives aux Prafos, sur la base de quatre thématiques telles que la manière de communiquer, la place accordée au / à la stagiaire, le soutien et l'encouragement apportés ou les retours. Si cela s'avérait établi, il nous importe de lire l'avis des étudiant-e-s quant à l'impact différent que cela aurait, selon eux, eu sur la situation et leur choix d'avoir ou non réagi à celle-ci.

3.4 Modalités de traitement de données : « Tri sélectif »

Nous analyserons nos données selon le modèle suivant : premièrement nous nous intéresserons aux émotions transparaissant dans les récits de nos collègues. Dans un deuxième temps, nous observerons si la forme de communication (respectueuse, bienveillante, négative, ...) a eu un impact sur le sentiment de reconnaissance et l'estime de soi du ou de la stagiaire. Finalement, nous tenterons de percevoir jusqu'à quel point tout ceci a ébranlé l'identité professionnelle des stagiaires. Nous présenterons les données sous la forme d'extraits toujours accompagnés du prénom d'emprunt de l'étudiant, que nous confronterons à nos apports théoriques. Les récits dans leur intégralité seront annexés à la fin de notre travail.

3.5 Biais : « Moustiques »

Premièrement, un biais principal pourrait résider dans le fait que les propos des étudiants resteront dans le domaine du subjectif et que nous ne pourrions jamais avoir complètement accès à la totalité de la situation. En effet, tout dépendra du témoignage de l'étudiant-e et de ce dont il-elle aura envie de partager. Ce biais pourrait être accentué par notre choix non seulement de récolter des données écrites sous la forme de récits, mais également par le fait que pour ce faire nous avons dû restreindre le nombre de questions. Il se pourrait que les étudiants se restreignent à répondre uniquement aux points mentionnés et négligent certains aspects de la situation qui pourraient être essentiels à l'analyse. Notre questionnaire prenant la forme d'une invitation à une expression libre, celui-ci pourrait freiner par exemple une personne qui aurait démontré plus d'aisance à s'exprimer à l'oral. Nous avons donc décidé d'instaurer certaines consignes d'écriture afin d'éviter une dérive dans le récit de premier abord très libre. A cela nous devons ajouter qu'en raison de la quête d'informations personnelles au travers de ces témoignages, certains étudiants pourraient nous faire parvenir des témoignages incomplets, voire même renoncer à participer à l'enquête, ce qui induirait un moins large panel de traces à analyser. Finalement, sachant que ce mémoire professionnel a comme visée d'être transmis à un public et donc socialisé (principalement aux stagiaires mais également aux Prafos), nos collègues pourraient soudain éprouver de la gêne quant à l'exposition publique de leur récit (bien que signé avec un prénom d'emprunt), ceci empêchant une liberté d'expression totale.

4. Résultats et discussion

4.1 Présentation des résultats ou pré analyse : « Ta daaaaa »

Suite à la distribution des questionnaires à environ 30 personnes il nous est revenu en retour huit témoignages, auxquels s'ajoutent également nos deux participations. Ces dix récits ont tous été signés de prénoms d'emprunt. Nous analyserons donc les témoignages de Clara, Juliette, Mikael, Paulette, Florence, Nora, Manon, Marc, Samantha et Tamara. Nous avons choisi tout d'abord de catégoriser les données récoltées en fonction de ou des émotions repérée-s dans les récits et de la classer à partir de ces dernières. Nous les avons synthétisées en distinguant premièrement les émotions engendrant du bien-être (peur et joie) ou alors du mal-être (colère et tristesse). Deuxièmement, à l'intérieur de chaque émotion, nous avons relevé les influences positives ou négatives de celle-ci.

Bien-être, plaisir, satisfaction		Mal-être, déplaisir, insatisfaction	
Peur <ul style="list-style-type: none"> • Danger • Menace • Besoin d'être rassuré • Réaction face à l'inconnu 	Joie <ul style="list-style-type: none"> • Partager • Reconnu • Admiré 	Colère <ul style="list-style-type: none"> • Injustice • Frustration • Attaque • Incompréhension 	Tristesse <ul style="list-style-type: none"> • Chose ne pouvant être changée • Perte • Besoin d'être consolé • Déception • Echec • Rejet
+ Repérer Maîtriser Exprimer Verbaliser Se protéger Sentiment d'être rassuré	+ Mouvement d'ouverture Aimant relationnel Oser réaliser Sentiment que tout devient	+ Evolution Changement - Aucun changement Auto-accusation Impuissance Echec	+ Espace transitionnel Acceptation de la réalité Investissement de soi - Culpabilité Auto-dévalorisation Ne voir que les aspects négatifs

- Anxiété Angoisse Appréhension	possible Complicité, Echange Réalisation de soi Sentiment d'appartenance Plus d'indulgence Plus détendu - Pas d'esprit critique Idéaliser Déception	Culpabilité Rancune Besoin non satisfait	
--	--	--	--

Nous avons donc obtenu trois témoignages que nous pouvons classer dans la catégorie **joie (bien-être, plaisir, satisfaction)**, un témoignage faisant partie de la **tristesse (mal-être, déplaisir, insatisfaction)**, trois récits dans lesquels transparait la **colère (mal-être, déplaisir, insatisfaction)**, deux témoignages pouvant être classé dans la catégorie de la **peur (soit bien-être, plaisir, satisfaction, soit mal-être, déplaisir, insatisfaction, ici deuxième cas de figure)**, et finalement un récit touchant à un panel ouvert d'émotions diverses (**peur, tristesse, colère, joie**).

Nous avons ensuite parmi ceux-ci essayé de relever les possibles mécanismes de défense mis en place par nos collègues, étant au nombre de huit. Nous nous sommes référées à la grille de lecture proposée par Arrivé (2001).

1. Répression
2. Inhibition
3. Fuite ou évitement
4. Diversion
5. Masque
6. Dissociation
7. Dérive
8. Attaque

Nous avons donc relevé, **trois** répressions, **une** inhibition, **un** masque, **une** attaque et **une** dérive. Les trois sujets restant ne semblent pas avoir mis de mécanismes de défense en place.

Par la suite nous avons recherché les quatre niveaux de communication selon les postulats mis en évidence par Salomé (1993), présents dans les témoignages, tels que les faits et les événements (que s'est-il passé ?), les mythologies diverses (idées, références), le ressenti (perceptions internes et sentiments éprouvés) et le ressentiment (charge émotionnelle). Nous avons donc relevé que le principe de triangulation (Salomé, 1993) était mis à mal dans **six** témoignages, dans lesquels la relation constituée par le ou la stagiaire, le ou la Prafo et le lien les unissant ne fonctionnait pas. Cependant, dans les **quatre** témoignages restant la relation était saine (alternance et rééquilibrage des positions d'influence remis en cause en permanence, rapports attribués et reconnus chez l'autre tout en leur conférant une place mobile, confrontation osée sans confusion entre mise en mots et mise en cause) et cohérente (possibilité pour chaque personne incluse dans la relation d'exprimer une demande et d'avoir la compétence de donner, recevoir ou refuser). De plus, il était possible aux stagiaires d'accepter le-s sentiment-s négatifs de l'autre et d'identifier et exprimer leurs propres sentiments négatifs. Certains témoignages avec principe de triangulation négatif ont toutefois tenté de réaffirmer le lien avec leur Prafo (remettre au centre l'importance qu'ils accordent à la relation), exprimé les faits et leurs ressentis face à ceux-ci, réaffirmé la demande et invité à négocier sur d'autres bases.

Nous nous sommes ensuite intéressées à la reconnaissance que recevaient ou alors recherchaient les étudiants, celle-ci pouvant être matérielle ou immatérielle. Nous avons donc relevé **trois** témoignages au travers desquels les étudiants ont démontré avoir reçu de la reconnaissance, celle-ci de type immatérielle. Nous relèverons durant l'interprétation des résultats si les sujets cherchaient à se conformer au travers de cette reconnaissance ou alors de se distinguer. Si nous nous intéressons aux **sept** étudiants n'ayant pas reçu la reconnaissance attendue, il est à noter qu'ils avaient reçu de la reconnaissance au sens étroit (autres individus reconnaissant leur existence) mais qu'il y avait un manque quant au processus de confirmation (confirmer la valeur). Nous pouvons donc relever qu'il y avait une défaillance se caractérisant par un rejet de la part des Prafos (manque de confirmation prouvant cependant une existence). Aucun étudiant n'a dû faire face à une défaillance caractérisée par un déni (absence de reconnaissance voire ignorance). Certains sujets ont démontré des réactions envers les manquements telles que considérer cette expérience comme un concours de circonstances malheureux, généraliser (tous les stagiaires qui ont été chez ce Prafo ont vécu la même chose) ou encore imaginer faire mieux une prochaine fois (tenir d'avantage compte des feedbacks, progresser, s'améliorer), c'est à dire qu'ils s'imputent en partie la responsabilité de la situation.

Pour les **trois** étudiants mentionnés comme ayant reçu de la reconnaissance, les Prafos ont appliqués les deux étapes nécessaires à la reconnaissance.

Concernant l'identité, nous avons observé que les étudiants étaient touchés à différents niveaux et surtout parfois à plusieurs niveaux en même temps. **Sept** étudiants sur **dix** ont vu, au travers de leur expérience, leur identité interne (tout ce qui nous appartient et fait de nous un être unique) ébranlée, que ce soit de manière positive ou négative. Les sujets ayant été affectés négativement dans leur identité interne n'ont plus trouvé de sens à leur travail ou n'avaient plus envie de s'engager dans cette profession. **Neuf** étudiants sur **dix** ont également été touchés au niveau de leurs compétences professionnelles (effectives ou attendues, gestes professionnels). Les étudiants ayant été remis en cause quant à leurs aptitudes sur le terrain ont eu l'impression de manquer de compétences professionnelles. Ensuite, nous avons relevé **deux** sujets sur **dix** ayant été touchés positivement ou négativement dans leur statut ou carte de visite. Pour l'un des deux sujets, cela a transparu de manière négative et lui a conféré un statut insatisfaisant (position d'infériorité et un décalage par rapport aux aspects sociaux dans les interactions sociales avec les intervenants de l'établissement). Pour terminer, les étudiants ayant vu ces trois précédentes composantes touchées de leur identité sont au nombre de **deux**. L'un a obtenu une cohérence lui permettant d'être heureux professionnellement (reconnaissance personnelle et professionnelle, plaisir, estime de soi, ...). L'autre, à l'inverse, s'est vu manquer de reconnaissance à tous les niveaux.

4.2 Interprétation des résultats : « Tu comprends quoi toi ? »

A présent nous allons interpréter nos résultats en les présentant par émotion en nous référant au tableau ci-dessus.

Peur

Emotion

Nous avons identifié trois récits pouvant être classés dans cette catégorie, ceux de Marc, Juliette et Clara. Nous avons tout d'abord relevé chez Marc que la peur était présente tout au long de son témoignage, identifiée au travers de certaines phrases très précises. « Je redoutais les matins (...) un silence assourdissant et pesant », « je venais les matins avec la boule au ventre, redoutais

le matin, le midi, enfin... tous les moments où nous étions les deux seuls. », « je n'osais même pas discuter librement des élèves tant j'avais peur qu'elle me juge. », « je préfère souffrir en silence plutôt que de risquer ça. ». Nous pouvons donc mentionner que Marc se sent en danger car il redoute le jugement ou la critique, et se sent également menacé d'obtenir une mauvaise note lors de l'évaluation certificative. Sa peur a engendré de l'anxiété quant à se rendre sur son lieu de stage, une appréhension sans menace apparente puisqu'elle lui a affirmé qu'il n'aurait pas de souci à être enseignant (« quand bien même cette Prafo m'a expliqué que je n'aurai pas de problème à l'être (enseignant) »).

Chez Juliette, nous avons relevé un panel d'émotions, dont la peur qui est ressortie fréquemment. « Je me sentais stressée par peur de ne pas réussir à tout assumer », « je me suis rendu compte que l'image d'une Prafo très regardante, qu'il ne fallait pas décevoir ou encore peu tolérante, a vite laissé paraître un portrait que je n'attendais pas du tout », « à ma grande surprise ». La peur s'est manifestée face à l'inconnu, nous pouvons remarquer une perte de repères et une déstabilisation. Cette émotion l'a conduite à ressentir aussi de l'anxiété et de l'appréhension face à la situation, ce qui l'a poussée à ne pas oser s'affirmer (« j'ai réagi premièrement en abdiquant et en me pliant à ses désirs »).

Chez Clara, nous pouvons également observer de la peur lorsqu'elle mentionne qu'elle a « ressenti ce drôle de sentiment un peu étrange, comme une petite voix au fond de moi qui me prévenait que ce que j'attendais (...) ne serait sûrement pas ce à quoi j'allais devoir faire face ». Chez elle, la peur se traduit comme une réaction face à un danger, une menace, fondée sur le fait qu'« elle me parla d'évaluation, de son but de me corriger dans les moindres détails ». Cela a eu comme effet d'engendrer davantage de peur chez l'étudiante « une telle pression (...) me terrifiait ! ». Contrairement aux deux autres sujets, cette peur a permis à la stagiaire de repérer la menace sans pour autant réussir à la maîtriser.

Mécanismes de défense

Nous avons relevé suite à cette émotion exprimée deux types de mécanismes de défense. Premièrement le masque chez Marc, l'ayant conduit à dissimuler les manifestations extérieures de son émotion (« je préfère en silence plutôt que de risquer ça. ». Chez Juliette, c'est l'évitement qui l'a amenée à se détourner de ses émotions et à éviter une situation pouvant à nouveau les provoquer (« j'ai réagi premièrement en abdiquant et en me pliant à ses désirs,

malgré mon sentiment »). Chez Clara, nous n'avons pas relevé de mécanismes de défense apparents face à cette émotion précise.

Communication interpersonnelle

Si nous nous intéressons maintenant à la communication interpersonnelle, chez Marc nous avons observé plusieurs éléments ayant certainement influencé son émotion de peur et engendré une communication non saine : « elle m'adressait à peine la parole », « c'était simplement se confronter à un mur », « elle me fit une grimace, leva les mains au ciel et produit un son sous-entendant que c'était à moi de trouver. Je résume : Hé ! », « un glaçon peu aimable », « je préfère souffrir en silence », « je n'osais même pas discuter librement ». Ces propos attestent que le principe de triangulation était défaillant. Effectivement nous n'observons ni de confrontation, ni de lien réaffirmé, pas d'expression des faits ou des ressentis, pas de réaffirmation de la demande ou d'invitation à négocier sur une autre base.

Chez Juliette, nous pouvons observer au début de son récit que le principe de triangulation semblait sain. Les rapports étaient attribués et reconnus chez l'une et chez l'autre et avaient une place mobile : « peu de commentaires négatifs », « Prafo si sympathique avec moi », « nous nous tutoyions et nous envoyions souvent des messages même sans lien aucun avec le stage ». Au fur et à mesure du récit, nous pouvons relever que ce principe semble se perdre (« à ma grande surprise (...) m'annonçait que je n'avais pas à décider »). Suite à cela, Juliette a démontré qu'elle acceptait le sentiment négatif de sa Prafo, et qu'elle identifiait et exprimait ses propres émotions : « J'ai donc répondu à ma Prafo que je comprenais et acceptais son point de vue mais que j'avais agi en accord avec ma conscience et mes valeurs d'enseignante. ». Nous pouvons donc affirmer qu'elle a osé la confrontation sans confondre la mise en mots et la mise en cause.

Chez Clara, nous ne pouvons rien relever de pertinent en lien avec la peur. En effet, Clara a démontré diverses émotions, et nous trouvons plus essentiel de mettre en lien la communication avec une autre émotion. C'est pour quoi nous y reviendrons plus tard lors de la suite des analyses.

Reconnaissance

Concernant la reconnaissance, dans le récit de Marc nous avons relevé aucune marque de reconnaissance, qu'elle soit matérielle ou immatérielle de la part de sa Prafo : « une fois, j'ai

demandé où se trouvaient les feuilles cartonnées, sa réponse fût des plus déplacées (...) c'était à moi de trouver ». Nous pouvons observer que Marc a tenté de demander de la reconnaissance à sa Prafo (reconnaissance au sens étroit « j'ai pourtant essayé de discuter de tout et n'importe quoi »). Nous relevons donc une défaillance se caractérisant par un déni de la part de la Prafo (manque de reconnaissance voire ignorance), se traduisant par « j'avais l'impression d'être une contrainte pour elle », « qu'un stagiaire parmi tant d'autres », « je n'ai ressenti aucune sympathie, ni aucun effort de sympathie de sa part ». Finalement, nous pouvons remarquer que Marc a réagi en émettant l'hypothèse que sa situation était une généralité (« un autre de mes amis HEP, qui a eu la même Prafo, m'a confié qu'il s'est senti comme un poids pour elle, cela rejoignait mon ressenti et m'a soulagé. »). Il a également mentionné « je me dis que c'est temporaire et que les choses seront différentes le prochain jour, ou le semestre d'après. », ce qui nous pousse à dire qu'il conçoit cette expérience comme un concours de circonstances malheureux.

Dans le témoignage de Juliette, nous avons relevé de la reconnaissance immatérielle (« elle avait confiance en moi », « laisser tout gérer »). Par la suite, cette reconnaissance a été perdue lorsque sa Prafo a mentionné qu'elle n' « avait pas à décider de déplacer la course d'école ». Juliette a dès le départ demandé un processus de confirmation (« pour moi, je désirais simplement qu'elle reconnaisse mes efforts, les responsabilités soudaines que je devais gérer et qu'elle me prête main forte en me conseillant plutôt qu'en me critiquant »), ce à quoi la Prafo avait répondu par une défaillance de rejet (comme observé ci-dessus avec la course d'école). Il y a un manque de confirmation mais bien la preuve d'une existence. Les réactions de Juliette ont été de tenter de demander à nouveau (« J'ai donc répondu à ma Prafo que je comprenais et acceptais son point de vue mais que j'avais agi en accord avec ma conscience et mes valeurs d'enseignante ») et en se disant toutefois que cette expérience était un concours de circonstance malheureux (« je pense que nous avons des enjeux différents »).

Pour Clara, concernant la reconnaissance, nous y reviendrons également lors des analyses prochaines pour des raisons de pertinence de propos.

Identité professionnelle

Si nous nous penchons maintenant sur la question de l'identité professionnelle, nous avons relevé chez Marc que cette expérience a touché son identité interne (« fait douter de me lancer dans l'enseignement », « je n'ai pas apprécié ce stage, il a descendu ma motivation à être

enseignant », « l'enjeu était ma motivation, j'ai eu longtemps des doutes sur ma décision d'être enseignant »). Cela a donc entraîné une perte de l'envie d'effectuer sa profession. Nous pouvons donc remarquer un manque de cohérence entre les quatre composantes de l'identité.

Dans le récit de Juliette, la situation, bien que négative, lui a permis d'améliorer ses identités interne et professionnelle (« cela m'a permis d'oser m'affirmer et d'augmenter mon estime de moi-même, car cela m'a démontré que j'étais capable de gérer seule plein de situations diverses »).

Quant au témoignage de Clara, à nouveau nous y reviendrons par la suite.

Conclusion

Nous pouvons donc observer que l'émotion de la peur survient généralement lorsque la communication ne semble pas saine ou cohérente. En effet lorsque le principe de triangulation est défectueux et qu'il y a un manque au niveau de la reconnaissance cela engendre une réaction permettant une progression au niveau des quatre composantes de l'identité (Juliette), soit créant une défaillance au niveau de l'une ou plusieurs de celles-ci (Marc). Chez Clara, cette émotion n'a pas semblé persister et n'a donc apparemment pas engendré de défaillances, contrairement à une émotion plus envahissante lui ayant succédé (colère). Nous avons donc fait le choix de garder ces conclusions pour l'analyse de la colère.

Joie

Emotion et mécanismes de défense

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons relevé trois témoignages que nous classons dans cette catégorie : ceux de Samantha, Manon et Paulette.

Chez Samantha, nous avons pu relever au travers de son récit des marques de bien-être, plaisir et satisfaction que nous caractériserons par de la joie d'être reconnue (« je me sens bien », « je suis vraiment contente »). Cette ouverture a joué comme un « aimant relationnel », que ce soit avec les élèves, les parents ou la Prafo. De plus, cela lui a permis de réaliser diverses activités de son choix. Cette ouverture a aussi créé une complicité et un échange avec sa Prafo, lui permettant de se réaliser et de dépasser son statut de stagiaire. Dans le récit de Samantha, concernant les mécanismes de défense, nous n'en trouvons pas car elle n'en n'a pas eu l'utilité.

Manon quant à elle a aussi manifesté de la joie d'être reconnue (« j'ai trouvé cette démarche très accueillante car je me suis sentie valorisée ») et ce sentiment a engendré une réalisation de soi (« ce qui m'a permis d'être plus confiante face aux élèves »). Dans le témoignage de Manon, aucun mécanisme de défense n'est ressorti car elle ne semble pas en avoir ressenti le besoin.

Pour terminer, Paulette a démontré de la joie (« je me suis sentie valorisée », « j'ai été contente ») au travers de son témoignage. Elle s'est sentie reconnue, ce qui l'a conduite à une réalisation de soi (« j'ai été contente d'entendre ça, car la gestion de classe est encore parfois compliquée pour moi et je sais que c'est de mes points faibles quelques fois »). Chez Paulette, nous avons pu remarquer que malgré sa joie, elle mettait en place un mécanisme de dérive léger (Arrivé 2001), se traduisant par atténuer une réaction émotionnelle (« je me suis contentée de sourire et de lui dire « eh bien merci », « j'ai réagi en souriant et en lui montrant que ce commentaire était volontiers accepté »).

Communication interpersonnelle

Si nous nous intéressons maintenant à la communication interpersonnelle, nous pouvons remarquer chez Samantha que le principe de triangulation était cohérent et donc que la relation était saine. En effet, nous pouvons pointer certains éléments tels que « une très bonne relation avec ma Praticienne Formatrice, qui ne me considère pas comme une stagiaire, mais plutôt comme une autre enseignante avec laquelle peut collaborer », « elle ajoute qu'elle est là si j'ai des doutes et qu'elle est aussi là pour m'aider à chercher des informations, bref je ne manque pas de ressources », « nous passons plus de temps ensemble à réfléchir », « la relation que j'ai avec ma Praticienne Formatrice évolue », « nos objectifs sont les mêmes (...) et je sens qu'entre nous il y a un réel partenariat », « ...la compréhension, l'acceptation, le soutien et l'aide de ma Praticienne Formatrice y sont pour beaucoup ». Nous pouvons donc observer que Samantha a la possibilité d'exprimer ses demandes et ses besoins, ainsi que recevoir des réponses concrètes.

Dans le récit de Manon, nous pouvons déceler une communication saine, avec alternance et rééquilibrage des positions d'influence qui sont remis en cause en permanence. Les rapports sont aussi attribués et reconnus chez l'autre (« Mon prafo a complété en insistant que j'étais une enseignante comme les autres et que les élèves devaient donc m'appeler Madame et me vouvoyer, tout comme ils le font avec les autres adultes de l'école »).

Chez Paulette, nous pouvons également observer un principe de triangulation cohérent, caractérisé par « la situation s'est ensuite reproduite régulièrement, car mon prafo m'a fait d'autres commentaires souvent positifs sur mon enseignement par la suite », « je pense que nous étions sur la même longueur d'ondes » et « j'ai toujours eu une excellente relation avec mon prafo lors de ces moments de retours critiques par la suite ».

Reconnaissance

Dans le témoignage de Samantha, nous avons relevé de la reconnaissance immatérielle au travers de ces quelques extraits : « je ne me sens donc pas inférieure, et les élèves me considèrent comme une maîtresse », « je me sens bien, valorisée, par rapport à mon statut de stagiaire, reconnaissante qu'elle me fasse confiance et accepte la mise en place qui dure sur quelques semaines. », « elle me laisse une grande liberté, elle me donne plus de responsabilités comme la prise en charge de plus de moments d'apprentissage ».

Chez Manon, nous retrouvons de la reconnaissance immatérielle de la part de son Prafo (« Mon prafo a insisté en disant que j'étais une enseignante comme les autres »). Manon demande de plus un processus de confirmation (« je trouve nécessaire que les enfants considèrent les stagiaires comme des enseignants normaux ») qui s'est vu respecté durant ce stage.

Dans le récit de Paulette, nous pouvons observer une reconnaissance immatérielle, témoignée par les actes et paroles de son Prafo « mon prafo m'a fait un retour critique sur l'une de mes séquences », « il m'a dit qu'il était d'accord avec cette auto-évaluation », « j'ai remarqué une sorte d'autorité naturelle (chez toi) ». De plus, nous avons relevé que cette stagiaire recherchait un processus de confirmation de la part de son Prafo, ce que nous avons remarqué au travers de « je m'attends à ce qu'il me fasse des commentaires constructifs (positifs ou négatifs) et j'attends toujours qu'il argumente et me donne des exemples ».

Identité professionnelle

Dans le témoignage de Samantha nous avons pu relever une cohérence entre les quatre points de l'identité selon Delivré (2013). En effet, non seulement elle se trouve en accord interne (« ce projet m'a donné confiance en moi, « il m'a permis de prendre de l'assurance »), elle progresse au niveau des compétences professionnelles (« prise en charge de plus de moments d'apprentissages »), son rapport au statut de stagiaire évolue en lien avec le statut (« valorisée

par rapport à mon statut de stagiaire ») et finalement la Prafo lui témoigne de la reconnaissance pour tout cela.

Chez Manon, les composantes ayant été touchées de l'identité sont celles du statut ainsi que l'identité interne. Effectivement, nous pouvons l'observer lorsqu'elle mentionne que « mon prafo a complété en insistant que j'étais une enseignante comme les autres (...) tout comme ils le font avec les autres adultes de l'école » et que « je me suis sentie valorisée (...) ce qui m'a permis d'être plus confiante face aux élèves ».

Dans le récit de Paulette, ce sont l'identité interne et les compétences professionnelles qui se sont vues positivement touchées. Nous pouvons le relever dans « il m'a d'abord demandé de m'auto-évaluer », « c'est vraiment pas donné à tout le monde faire ça », « j'ai été contente d'entendre ça, car la gestion de classe est encore parfois compliquée pour moi et je sais que c'est un de mes points faibles quelques fois » et « mon prafo m'a fait d'autres commentaires souvent positifs sur mon enseignement ».

Conclusion

Nous pouvons donc affirmer que l'émotion de la joie n'induit pas ou très peu de mécanismes de défense. De plus, celle-ci est souvent engendrée par un principe de triangulation sain et cohérent et où la relation est souvent perçue comme positive. La reconnaissance, qu'elle soit matérielle ou immatérielle, contribue également à la construction d'une relation bienveillante. Ceci conduit l'étudiant-e au développement d'une joie dans ce contexte de formation. Finalement, tout ceci participe à une reconnaissance des quatre composantes de l'identité professionnelle, favorables à l'estime de soi du ou de la stagiaire et à sa professionnalisation

Colère

Emotions et mécanismes de défense

Nous avons classé dans cette catégorie quatre témoignages, ceux de Clara, Florence, Mikael et Nora. Chez Clara tout d'abord, nous avons relevé une première marque de colère se caractérisant par « les horaires étaient insupportables ». Nous pouvons de plus noter que « comment aurais-je pu lui dire que d'avoir buté sur un mot et le fait qu'elle l'analyse pendant plus de trente minutes n'allait pas forcément me servir pour la suite » et « j'ai mis ma vie de côté et chaque soir jusqu'à minuit j'ai préparé des pages et des pages de planification... », nous poussent à affirmer à nouveau que la colère est l'émotion témoinnée ici. Cette colère a comme

source chez Clara la frustration. Suite à cela, aucun changement n'est apparu, Clara a semblé ressentir de l'impuissance et n'a pas vu ses besoins satisfaits (collègue-Prafo, horaires raisonnables). Le mécanisme de défense mis en place dans cette situation est la répression, ce qui se caractérise par « j'ai mis ma vie de côté » et « j'ai préféré ravalier ma tristesse et continuer d'avancer en prenant sur moi ». Il est important ici de noter que nous avons fait le choix, bien que Clara fasse mention de *tristesse*, de nous en écarter car celle-ci semble être davantage une conséquence de la colère.

Chez Mikael, nous avons relevé que la colère était l'émotion transparaissant dans son récit. La colère se traduit par « je me suis senti frustré », « sentiment d'être incompris », « j'ai vécu très mal », « je me suis souvent senti mal à l'aise et pas à ma place ». Mikael ressent la colère comme conséquence d'une frustration et d'un besoin non satisfait (« je me suis senti frustré de ne pas pouvoir exprimer mon opinion »). Cela n'a engendré aucun changement et surtout une rancune (« cette expérience ne m'a rien apporté ») et une auto-culpabilité (« compromettre son estime de soi »). Mikael a mis en place, selon Arrivé (2001) le mécanisme de défense de répression : il se coupe de ses émotions, ne les ressent que de façon atténuée (« comme le stage est noté, j'ai préféré mettre un frein à mes valeurs », « en décembre, ce sera fini »), désinvestit la sphère affective (« ni ma classe, ni mes élèves »), devient fonctionnel et opératoire (laxisme, strict minimum).

Dans le récit de Florence, nous relevons de la colère au travers de « m'énervait », « ce n'était pas toujours facile à encaisser », « puis j'avais droit à des reproches et des remarques » et « je me suis sentie humiliée et traitée injustement ». La colère est apparue face à un sentiment d'injustice et d'attaque. Cela n'a engendré aucun changement, à un sentiment d'impuissance, de rancune et de culpabilité (« j'avais un sentiment d'impuissance », « je ne voyais pas comment améliorer ce qui m'était reproché », « je me suis sentie culpabilisée », « sentiment terrible d'impuissance »). Nous ne relevons pas de mécanismes de défenses, car elle semble avoir tout tenté pour rétablir le dialogue (« j'ai réagi en initiant un dialogue à ce sujet »).

Dans le témoignage de Nora, nous avons observé de la colère lorsqu'elle mentionne « je me suis sentie déçue » et « je l'ai trouvée réellement injuste ». Nous pouvons affirmer que la colère découle d'un sentiment d'injustice et d'une frustration. Aucun changement dans la situation n'est apparu, ce que nous observons dans la répétition de cet événement. Nous n'avons pas clairement relevé de mécanismes de défense, cependant Nora a semblé vouloir instaurer un

dialogue avec « j'ai réagi en lui expliquant ... ». Cette tentative n'a pas conduit à l'ouverture d'un dialogue puisqu'elle relève davantage d'une justification ne laissant pas la place à une éventuelle négociation.

Communication interpersonnelle

Dans le récit de Clara, nous pouvons constater que le principe de triangulation selon Arrivé (2001) semble déficient et non cohérent. En effet, malgré la communication apparemment désireuse de créer du sens dans la transmission de savoir entre l'enseignant et l'enseigné, (« elle me parla d'évaluation, de son but de me corriger dans les moindres détails... », « le vouvoiement était de vigueur », « un jour elle m'a demandé de faire le point ») la Prafo ne semble pas avoir la capacité de recevoir les demandes que l'étudiante lui adresse. De plus, les émotions qu'elle lui exprime ne sont pas non plus reçues (« Malgré mes nombreux essais de discussion jusqu'à la toute fin, elle risque de continuer de fonctionner de la même manière. », « j'essayai de lui verbaliser mes émotions et mon opinion »). Nous pouvons observer suite à cela que la stagiaire tente de réaffirmer le lien (« j'ai pu lui dire que j'appréciais sa volonté de vouloir bien faire avec moi, que je voyais son engagement en tant que Prafo »). Ensuite, elle exprime les faits et ses ressentis face à ceux-ci (« j'ai pu lui dire (...) il était difficile pour moi de le vivre car j'avais de la peine avec la manière dont elle s'y prenait »). Elle poursuit en réaffirmant sa demande et en l'invitant à négocier sur de nouvelles bases (« je lui ai donc demandé de quelle manière elle voyait la suite »). Aucun effet d'amélioration de la relation n'est observable car la Prafo « mit (la stagiaire) face à un document cadre qui énonçait tout ce qui était attendu d'un stagiaire de troisième année (stage professionnalisant), ce qui me fit comprendre qu'elle n'accédait pas à ma requête ». Nous pouvons émettre l'idée que la Prafo n'accepte pas les sentiments de Clara et ne parvient pas à exprimer les siens (« elle me dit que c'était la première que quelqu'un lui disait cela »).

Dans le récit de Mikael, nous pouvons observer que le principe de triangulation n'est pas cohérent car le lien n'est pas établi (« le dialogue ne fonctionnait pas »). De plus, les rapports ne semblent pas attribués et reconnus chez l'autre, il n'y a donc aucune place mobile. Nous ne pouvons donc relever aucune forme de communication mise en place. Cela n'engendre toutefois pas de réaffirmation du lien, pas d'expression des faits et ressentis (de l'un ou l'autre), pas de reformulation ou de réaffirmation de la demande et pas d'invitation à négocier sur une autre base.

Chez Florence, nous relevons que le principe de triangulation ne fonctionne pas, la relation n'est pas cohérente (« pourtant lors de mes contrats de stage, j'ai clairement formulé mes disponibilités ») et pas saine (« ce rapport de pouvoir », « manque de souplesse était de l'abus de pouvoir »). Florence ose la confrontation sans confondre la mise en mots et la mise en cause (« j'ai réagi en instaurant un dialogue à ce sujet »). Nous ne relevons pas le cheminement de réaffirmation du lien, expression des faits et du ressenti, réaffirmation de la demande et invitation à négocier. Cependant, plusieurs fois Florence semble répéter une demande, identique à celle formulée dans son contrat de stage (« pourtant lors de mon contrat de stage, (...) j'ai clairement formulé mes disponibilités »). De plus, elle demande de ne pas être « jugée sur ce critère aléatoire » (disponibilité).

Dans le récit de Nora nous n'avons pas relevé de défaillance concrète dans le triangle de la relation, bien qu'il ne semble pas que Nora ait la possibilité d'exprimer clairement ses émotions. Il ne semble pas non plus qu'elle les identifie ni qu'elle accepte les sentiments de sa Prafo. Alors que survient une faille (la remarque), Nora parvient à instaurer un dialogue même si la situation semble cyclique et sans changement apparent. Nora a répondu en reformulant sur des faits secondaires (partir très tôt de chez soi, statut de stagiaire ne permettant pas de préparer la veille). Cette reformulation a créé une sorte de distance peu efficace puisque la situation s'est reproduite. Nora n'a pas réellement réaffirmé le lien mais a toutefois exprimé les faits. Elle n'a pas réaffirmé sa « demande » lors de la répétition de la situation puisque ne permettant d'ouvrir un dialogue. Elle n'a finalement pas invité sa Prafo à négocier sur d'autres bases.

Reconnaissance

Nous pouvons observer que Clara ne semble pas recevoir de reconnaissance, que ce soit matérielle ou immatérielle (« rares furent les fois où je recevais des commentaires positifs voire même négatifs, tout était toujours très généralisant »). Clara recherche un processus de confirmation auprès de sa Prafo qu'elle n'obtient cependant pas (« j'espérais pour ce dernier stage trouver (...) une sorte de collègue-prafo avec qui je pourrais collaborer (...) mais ce ne fût pas le cas »). La Prafo est donc dans une forme de déni car cherche toutefois à la corriger au maximum. Clara réagit en demandant à nouveau (« je suis fière de moi d'avoir essayé de lui parler directement ») mais cela ne porte pas ses fruits (« (...) bien que triste que cela ne l'ait pas atteinte »). La stagiaire a perçu cela comme un concours de circonstances malheureux (« mes attentes et celles de ma prafo ne se croisaient pas ») et a tenté de généraliser la situation

(« ma réaction face à cette situation fût d'aller rapidement trouver son ancienne stagiaire (...) elle me confirma que ça avait été la même chose pour elle »).

Dans le témoignage de Mikael, nous relevons de la reconnaissance matérielle (il peut se servir comme il veut dans les armoires, même si celles-ci ne sont pas rangées) mais pas de reconnaissance immatérielle. Il recherchait une confirmation de la part de sa Prafo, ce à quoi elle ne répond pas. Mikael a donc été chercher du réconfort auprès de ses pairs (« pouvoir trouver du réconfort auprès des pairs »). La Prafo se trouve dans le rejet car prouve toutefois à Mikael qu'il existe (sans pour autant confirmer sa valeur). Nous nous appuyons sur « commentaires négatifs et non constructifs » pour affirmer nos propos. Mikael a perçu cette expérience comme un concours de circonstances malheureux (« le dialogue ne fonctionnait pas », « les valeurs s'entrechoquent », « difficile de s'opposer aux idéologies de notre praticienne formatrice »).

Chez Florence nous ne décelons pas de reconnaissance matérielle et immatérielle. Elle désire que sa Prafo lui confirme sa valeur (« ces critères aléatoires définirent mon évaluation avec plus de poids que ma manière d'enseigner »). De cela transparait le désir de Florence que l'on reconnaisse sa manière d'enseigner. La Prafo montre une forme de rejet, transparaissant au travers de « a répondu que j'avais choisi de faire cette formation et que je devais en assumer les responsabilités » et « ne comprenait pas pourquoi je ne pouvais me libérer ». Florence tente de demander plusieurs fois une confirmation de sa valeur d'enseignante et voit cette expérience comme un concours de circonstances malheureux (« comprendre que je ne pouvais rien faire », « ce n'est pas possible d'agir », « la situation était étrange »).

Dans le témoignage de Nora, la reconnaissance semble jouer un rôle important. Nous l'avons relevé au travers de « j'avais l'impression qu'elle ne reconnaissait pas du tout mon travail et tout mon investissement », « elle aurait dû me faire part de cette directive tout en reconnaissant mon travail ... », « mon besoin de reconnaissance a été insatisfait » et « cette remarque m'a donné l'impression de ne jamais faire assez pour satisfaire les exigences ». Nora recherche un processus de confirmation, ce que nous relevons dans « j'ai eu le courage de répondre à cette remarque car je l'ai trouvée réellement injuste » et « je souhaitais lui faire prendre conscience de mon investissement ». La Prafo ne lui a pas accordé de réponse à sa demande, puisque la situation s'est répétée et qu'elle tient le même discours.

Identité professionnelle

L'identité de Clara a été atteinte au niveau interne, ce que nous pouvons observer dans « dans ma tête je pensais que parfois moi aussi je pensais tout arrêter ». Les compétences professionnelles ont également été ébranlées car la Prafo ne confirme pas leur existence (« rares furent les fois où je recevais des commentaires positifs voire même négatifs, tout était toujours très généralisant »). La seule donnée prouvant qu'elle prête attention aux compétences de Clara réside dans « buté sur un mot et le fait qu'elle l'analyse pendant plus de trente minutes ». Nous pouvons donc affirmer qu'il y a une défaillance dans la cohérence des quatre composantes de l'identité. Ceci a comme conséquence que Clara ne ressent plus l'envie de faire son métier (« dans ma tête je pensais que parfois moi aussi je pensais tout arrêter »).

Dans le témoignage de Mikael, nous relevons une perte d'identité interne. L'expérience n'a pas remis en cause son choix de profession (« n'a pas influencé mon parcours professionnel »), mais lui a fait « perdre une partie » de lui-même. Mikael a dû « compromettre son estime de soi » et « faire un compromis », ce qui ne l'a pas amené se questionner sur son avenir professionnel. De plus, nous relevons que cette situation a touché Mikael au niveau de ses compétences professionnelles (« commentaires négatifs et non constructifs »), ce qui a engendré un laxisme apparent mais ne semble pas l'avoir affecté.

Dans le récit de Florence, nous remarquons une atteinte à l'identité interne, se caractérisant par la perte de l'envie de devenir enseignante (« ça a remis en cause mon envie d'enseigner »). Ses compétences professionnelles ont également été touchées ce que nous observons dans « je ne voyais pas comment améliorer ce qui m'était reproché » et « ma non-disponibilité (...) était associée à un non-professionnalisme ». Ces éléments lui ont donné l'impression de manquer de compétences professionnelles et de ressources (« voyais pas comment améliorer »). Le statut de Florence a aussi été touché principalement car elle était en réorientation professionnelle. Cela a semblé mettre mal à l'aise les prafos (« je me voyais contrainte de dire mon âge et les circonstances devenaient bizarres »), ce qui a amené un décalage par rapport à l'aspect social du statut.

Dans le témoignage de Nora, ce sont les compétences professionnelles qui ont été touchées (« elle m'a fait une remarque car au moment de la sonnerie nous devons être prêts à accueillir les enfants devant la porte »). Nora refuse de manquer de compétences et se justifie par son statut de stagiaire limitant les préparations (« justifier la situation par mon statut de stagiaire »).

Sa Prafo note également que Nora manque des compétences attendues pour la formation, bien qu'étant stagiaire.

Conclusion

Nous pouvons affirmer que l'émotion de la colère survient face à des situations d'injustice, de besoin non satisfait ou de frustration. Au travers de ces récits nous n'avons pu observer aucun changement ou évolution (positive ou négative) malgré les tentatives des sujets. La colère engendre souvent dans un deuxième temps un sentiment d'impuissance et de culpabilité. La colère résulte souvent du fait que le principe de triangulation n'est pas cohérent, ce que les sujets tentent de contrer en adoptant diverses postures : répression des émotions, tentative de rétablir la communication, posture fixe sur ses propres positions. Très rarement les étudiant-e-s mettent en place les quatre étapes pour rétablir une relation saine (Salomé, 1993). Concernant la reconnaissance, la colère survient lorsque les besoins des stagiaires ne sont pas entendus, qu'ils ne reçoivent pas de réponse ou que leur valeur n'est pas reconnue. Le rejet est la défaillance survenant le plus souvent dans les situations observées. Les stagiaires face à cela tentent de demander à nouveau, perçoivent l'événement comme un concours de circonstances malheureux ou généralisent la situation (je ne suis pas le seul à avoir vécu ça). Les quatre composantes de l'identité déficientes sont à l'origine de la colère chez les sujets observés car remettent en question les différents pôles de l'identité de l'étudiant-e. Spécifiquement, la colère est apparue lorsque le stagiaire imaginait que les critères évalués n'étaient pas justifiés.

Tristesse

Emotion et mécanismes de défense

Nous avons classé un témoignage dans cette catégorie, celui de Tamara. Chez Tamara la tristesse se manifeste face à une chose ne pouvant être changée, à une perte de confiance, à un besoin d'être consolée et face à une déception. Nous pouvons l'observer lorsqu'elle mentionne qu'elle était « profondément touchée », que « ça fait mal d'entendre qu'on a une voix monotone », qu'elle était « blessée de savoir qu'on parlait ainsi derrière mon dos » et que finalement elle « perd confiance ». Cela l'amène à une auto-dévalorisation, à ne plus voir que les aspects négatifs et à une certaine dépression (« ça devient un cercle vicieux »).

Nous pouvons remarquer chez Tamara deux mécanismes de défense, qui sont premièrement l'inhibition (« sur le moment, je n'ai rien dit, j'ai acquiescé, comme j'ai l'habitude de faire, mais j'étais profondément touchée ») et deuxièmement le masque (« les émotions montent vite (...) éviter que celles-ci sortent et soient visibles (...) me demande un gros effort »).

Communication interpersonnelle

Dans le récit de Tamara, nous pouvons relever un principe de triangulation négatif (non cohérent), ce qui se manifeste au travers des propos de la Prafo : « il faut de que tu changes ta voix », et « elle m'a affirmé que les collègues lui avaient parlé de ma voix tremblante qui n'est apparemment pas assez claire et même monotone ». Nous retrouvons également des éléments négatifs de la communication dans « je connais la plupart des enseignants de l'établissement (...) j'aurais préféré qu'ils m'en parlent directement en face plutôt qu'ils fassent de la triangulation ». Tamara n'a pas réaffirmé le lien, elle n'a pas fait expression des faits et de ses ressentis par rapport à ceux-là, n'a pas effectué de demande et donc réaffirmation de celle-ci, ce qui n'a pas permis de négocier sur d'autres bases.

Reconnaissance

Chez Tamara, nous ne retrouvons aucune reconnaissance de la part de sa Prafo que ce soit matérielle ou immatérielle. Tamara demande cependant une confirmation de la part de sa Prafo concernant ses capacités professionnelles (« ma voix est comme elle est et ça ne doit pas être un aspect déterminant pour changer ma note de stage ») dans le but de confirmer sa valeur. Tamara est de plus sujette à une forme de rejet de la part de sa Prafo, car elle ne répond pas à sa demande de confirmation (« elle pensait que la voix ce n'était peut-être pas si important, puis, comme elle a eu des retours, elle s'est dit qu'il fallait tout de même la travailler »). Ceci prouve son existence de stagiaire mais la Prafo insiste toutefois pour que Tamara change sa voix. Cette stagiaire réagit en se disant qu'elle tentera de faire mieux la prochaine fois (« je ne me sens pour le moment pas capable de changer ma voix »).

Identité professionnelle

Cette situation semble avoir ébranlé l'identité interne de Tamara (« ça fait mal d'entendre qu'on a une voix monotone et que ça peut être ennuyant pour les élèves de vous écouter », « c'est ma voix quoi ») mais aussi ses compétences professionnelles (« si je n'ai pas une voix adaptée pour être enseignante, alors que ce n'est peut-être juste pas un métier pour moi », « le problème, c'est que plus je me dis qu'il faut que je change ma voix, plus je perds confiance »). Cela engendre une perte de sens par rapport à son choix de profession. Tamara commence aussi à douter quant à ses compétences nécessaires à l'enseignement.

Conclusion

L'émotion de la tristesse engendre nombre de mécanismes de défense et, dans son versant négatif, conduit à de la culpabilité, à l'auto-dévalorisation et à de la dépression. Ce sont des données que nous avons pu très clairement observer chez Tamara. De plus, la tristesse est souvent créée par une communication biaisée par l'arrivée de tierces personnes au sein de la relation. Concernant la reconnaissance, nous pouvons affirmer qu'une défaillance, majoritairement au sein du principe de triangulation, a rapidement conduit à ressentir cette émotion. De plus, si les demandes ne sont pas prises en considération, le sujet ressent une forme de rejet affectant son sentiment de valeur personnelle. Pour terminer, nous pouvons mentionner que toutes ces données observées, ont un effet sur le ou la stagiaire, généralement négatif. Lorsque ces émotions négatives de l'étudiant-e sont dissimulées par des mécanismes de défense et auxquels aucune réponse n'est apportée, survient une perte de repères dans l'une ou plusieurs des composantes de l'identité.

Les émotions primaires de la joie, la colère, la tristesse ou la peur témoignent de la position influente qu'a la communication entre les pôles de l'identité et de la reconnaissance.

4.3 Synthèse de la discussion : « Paf »

Nous avons comme principale hypothèse que les émotions positives ou négatives sont suscitées par la manière de communiquer et générées par le sentiment de reconnaissance de l'étudiant-e et par sa perception de son identité professionnelle. Nous avons observé en réponse à cette hypothèse que le concept de l'identité a été touché à tous les niveaux (interne, compétences professionnelles, statut, reconnaissance) par l'absence d'une forme de reconnaissance de la part des Prafos, majoritairement immatérielle. Un manquement de reconnaissance immatérielle est celui qui conduit à la plus grande déstabilisation chez les étudiant-e-s. En effet, malgré la tentative de nos sujets de demander une confirmation de reconnaissance (confirmer leur valeur), la réponse attendue n'a pas été reçue. Nous pourrions expliquer cela par le rejet qu'ont démontré les Prafos envers leurs stagiaires. Les réactions s'ensuivant ont été des plus diverses : demander à nouveau, essayer de faire mieux la prochaine fois, s'imaginer la situation comme un concours de circonstances malheureux ou généraliser (« c'est avec tous les stagiaires pareil »). La recherche d'un sentiment de reconnaissance substitutive s'est traduite pour la majorité des sujets à aller chercher du réconfort chez les pairs. Comme nous l'avions imaginé, c'est bien la

communication qui est au centre de cette dynamique. Nous pouvons l'affirmer car tout ce que nous venons de mentionner survient après un principe de triangulation (moi, l'autre, le lien nous unissant ; Salomé 1993) mis à mal. En effet, lorsque celui-ci manquait de cohérence cela a engendré de la tristesse ou de la colère. Nous pouvons l'interpréter comme de la tristesse face à une situation interchangeable, ou de la colère de frustration lorsque la demande ne trouve pas de réponse. La peur et à nouveau la colère surviennent quand la relation n'est pas saine. Nous le percevons comme une peur face à l'inconnu et au flou de rapports non attribués, ou une colère face à des positions immobiles.

Nous avons pu observer au contraire que lorsqu'existait une cohérence entre les quatre composantes de l'identité, l'étudiant-e était heureux-se professionnellement. La reconnaissance au sens immatérielle (existence et valeur) est à l'origine d'une cohérence entre les composantes de l'identité professionnelle. Ici encore la communication est au centre des processus. Effectivement, lorsque celle-ci est saine ou cohérente, elle entraîne invariablement de la joie. Notre hypothèse principale s'est donc vérifiée bien qu'il ait été difficile de comprendre pourquoi les étudiant-e-s ont décidé de réagir ou non. Il était en effet peu aisé de cerner les limites et critères personnels de chaque étudiant. Cependant, nous pensons que la peur de l'évaluation finale ou de briser la relation était souvent la cause de l'absence de réaction.

Nous avons pu aussi vérifier que les enjeux de la situation n'étaient pas forcément identiques pour les stagiaires et les Prafos, ou du moins difficiles à croiser. La plupart du temps cela a engendré une incompréhension chez les deux parties.

Nous avons fait l'hypothèse secondaire que ces événements dont nous ont fait part les étudiant-e-s demeurent souvent en mémoire et influencent les actions. Nous pensions aussi que les sentiments personnels peuvent avoir un effet sur l'estime de soi et sur la manière d'agir ou réagir en fonction de nouvelles situations semblables ou non. Ceci s'est révélé impossible à vérifier car nous n'en n'avons pas fait la demande explicite aux étudiants. De plus, cet aspect n'est ressorti que dans un seul témoignage (Florence), en influençant le choix de l'étudiante pour un stage B en troisième année. Ces récits demeurent cependant très éprouvants et témoignent d'une marque encore très présente actuellement.

Concernant l'application des concepts retenus dans notre revue de la littérature, nous en relevons la mise en pratique possible dans l'analyse des témoignages. En effet, bien qu'au départ assez théoriques, ces éléments ont été applicables et relevables dans la pratique. Notre mémoire a non seulement permis de les mettre en lumière mais surtout de les exemplifier concrètement au travers d'extraits.

Nous rappelons finalement notre question de recherche qui était la suivante

Le type de communication interpersonnelle utilisé ainsi que les émotions engendrées par celui-ci, ont-ils une influence sur la relation entre Prafo et stagiaire, la reconnaissance que perçoit le ou la stagiaire et la construction de son identité professionnelle ?

et y répondons au terme de notre recherche par oui. En effet, au travers des récits récoltés, nous avons pu relever l'importance qu'a une communication saine et cohérente sur la reconnaissance que perçoit le ou la stagiaire. De plus, l'émotion exprimée ou relevée témoigne de la composante de l'identité touchée.

5. Conclusion

5.1 Apports et limites de la recherche : « La Terre est plate »

L'apport principal de notre mémoire professionnel réside dans l'analyse des témoignages uniques que nous avons récoltés. En effet, nous pensons qu'au travers de notre réflexion et du regard que nous avons porté sur ces récits, les sujets ainsi que les lecteurs externes pourront prendre conscience des composantes de la communication. Notre travail, tout d'abord pour les étudiant-e-s interrogé-e-s, sera bénéfique pour rendre compte de leurs propres émotions et mécanismes de défense, chose peu évidente lorsque l'on est impliqué soi-même dans la relation. Ensuite, notre mémoire permet à toute personne se trouvant dans cette position de professionnel en devenir accompagné de comprendre ce qui constitue une relation ainsi que ce qu'elle peut engendrer. La thématique de ce travail, semblant avoir motivé de nombreux praticien-ne-s formateur-trice-s, leur permettra de saisir l'importance du choix de leur tâche d'accompagnant, tout comme de l'influence majeure du type de communication utilisé. Effectivement, les Prafos, avant la lecture de notre mémoire, ne pouvaient peut-être pas imaginer que la reconnaissance qu'ils accordent à leurs stagiaires aurait un impact si fort sur l'identité professionnelle de ceux-ci.

Nous avons relevé ensuite deux limites dans notre travail. En effet, le fait de n'avoir pu nous intéresser qu'à une dizaine d'étudiant-e-s ne nous permet pas d'avoir accès à tous les types de configuration d'émotions et leurs effets (par exemple, joie avec effets négatifs). Pour terminer, nous avons relevé le caractère intime de la tâche que nous demandions à nos sujets, avec comme effet que beaucoup n'ont pas souhaité ou osé s'y prêter.

5.2 Ouverture et pistes : « Sésame ouvre-toi ».

Durant la rédaction de notre travail de recherche nous avons dû effectuer des choix quant aux concepts que nous souhaitions utiliser, le champ à disposition étant trop vaste. Nous avons de ce fait écarté plusieurs idées qui auraient été intéressantes à aborder, en lien avec notre thématique. Toutefois, avant de pousser la réflexion plus loin, nous y revenons aujourd'hui.

Nous pensons qu'il pourrait être pertinent de prolonger la réflexion en approfondissement la notion de professionnalité émergente¹⁴ en parallèle de la construction de l'identité professionnelle. Celle-ci apporterait certainement un nouvel éclairage à notre analyse.

Nous pourrions nous intéresser également de plus près aux effets produits par la dénomination usuelle de « stagiaire », qui selon nous a un aspect enfermante et dégradant lorsqu'elle confrontée aux autres professionnels de l'établissement. Celle-ci ne nous semble effectivement pas refléter l'idée d'un professionnel en devenir.

Au travers de ce mémoire a été abordée la question de l'utilité du contrat de stage, et nous pourrions imaginer d'approfondir cette idée en élaborant un prototype de contrat à visée pédagogique qui conviendrait mieux aux besoins des étudiant-e-s et peut-être des Prafos, et que nous pourrions soumettre à des personnes compétentes, telles des Professeurs Formateurs à la HEP.

Nous avons mentionné l'hypothèse que le fait de pouvoir émettre des appréciations aux Prafos pourrait favoriser la remise en question du professionnel et ainsi donc améliorer ses capacités d'accompagnant-e. Nous pensons donc qu'il aurait été intéressant de se pencher sur cet aspect-là, chose que malheureusement nous n'avons pas eu l'opportunité de réaliser.

Suite à cela, nous pourrions imaginer que, si nous nous appuyons sur la mission générale du praticien-ne formateur-trice qui est d'

¹⁴ Anne Jorro est professeur en sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et métier. Ses travaux portent sur la construction de la professionnalité des acteurs dans les formations professionnalisantes. Elle travaille particulièrement sur la problématique de la reconnaissance professionnelle en formation et en situation de travail.

« accompagner le processus de formation des étudiants sur les lieux d'exercice de la pratique. Il les encadre et collabore à leur formation avec la HEP. Il aide à l'identification et à la résolution de problèmes liés à l'exercice d'une nouvelle pratique. Il contribue à l'articulation et à la cohérence entre les éléments de formation qui se déroulent dans le cadre de la HEP et sur les lieux d'exercice de la pratique. Conformément aux modalités prévues dans les règlements d'études, il certifie le niveau de maîtrise des compétences figurant dans le référentiel. » (Comité de direction HEP, 2010)

nous aurions pu nous intéresser aux tensions créatives ou destructrices qu'engendre la position d'accompagnant et d'évaluateur. En cela nous nous pencherions sur les deux logiques existant, celle de contrôle et celle d'accompagnement. Ensuite, nous pourrions analyser de plus près les différentes postures que le ou la Prafo peut adopter, que ce soit le compagnonnage (partage d'expériences, transfert de compétences), le mentorat ou tutorat (guidage bienveillant, entre formatage, modelage et clonage), soit dans l'accompagnement (valoriser, attester d'une avancée faite). Ceci amènerait à l'application de diverses pratiques que nous rechercherions chez les Prafos : modelage, pratique guidée individuelle, pratique coopérative et pratique autonome (Vial, 2010). De plus, une autre recherche permettrait de compléter la présente en s'intéressant cette fois-ci au versant des Prafos (émotions, communication, perception de leur statut de Prafo).

Ensuite, il aurait été pertinent de pouvoir prendre en compte l'effet de la relation entre le ou la Prafo sur la relation qu'entretient l'étudiant avec les élèves. En effet, nous pourrions imaginer, dans le cas d'une triangulation défailante entre Prafo et étudiant, que le triangle « étudiant, élève et objet de savoir ou de savoir-faire de l'enseignement » se verrait mis à mal (Dolz, 2005).

Pour terminer, nous désirions effectuer un travail d'analyse et nous n'avons de ce fait pas proposé de pistes concrètes et applicables pour chaque situation. Nous pourrions donc envisager par la suite prolonger notre réflexion en élaborant un outil à destination des stagiaires.

5.3 Apports du mémoire à la formation de ses auteurs : « Il fait beau aujourd'hui non ? Oui, bien et vous ? »

En premier lieu il nous paraît important de rappeler les raisons pour lesquelles nous nous sommes arrêtées sur cette thématique. Personnellement, nous sommes toutes deux depuis de nombreuses années très fortement intéressées aux rapports humains et tentons de mettre tout en œuvre pour les comprendre (lectures, réflexivité, prise de distance, conscience, ...). C'est un sujet nous touchant d'autant plus dans la mesure où nous baignons dans un très fort rapport à l'autre depuis le début de notre formation, tel que Cifali (1994) décrit comme *les métiers de l'humain*. Ceci est donc aussi intimement lié à notre futur professionnel. Nous pensions également au départ que réaliser ce travail de recherche nous permettrait de vivre notre dernier stage de manière plus sereine.

Pendant l'écriture de notre mémoire, nous avons eu l'opportunité d'effectuer nombre de recherches qui nous ont permis de comprendre davantage les mécanismes régissant les rapports humains.

Actuellement, alors que nous touchons à l'achèvement de ce travail, nous essayons de porter un autre regard sur les diverses communications que nous vivons, en tentant d'être conscientes de l'impact de celles-ci sur les relations interpersonnelles. Nous nous rendons cependant compte que, malgré notre volonté d'établir un dialogue respectueux et bienveillant lorsque nous nous retrouvons en situation d'inconfort, car toujours aussi complexe à appliquer. En effet, il reste difficile d'agir seul dans une relation impliquant deux partenaires, et surtout si l'autre ne se montre ni conscient, ni prêt, voire même ni apte à modifier sa manière de communiquer. Pour nous la communication induit inévitablement le respect mutuel ainsi que de savoir jusqu'où les deux partenaires sont prêts à négocier en termes d'enjeux, quelles sont leurs marges de manœuvre, leurs limites et leurs actions possibles. De plus, il nous semble être un réel défi que d'être capable de respecter le point de vue de l'autre, ses enjeux étant tout aussi valables que les nôtres et accentuant la réelle difficulté à se rencontrer vraiment.

Il est ensuite à relever la difficulté que nous avons rencontrée dans l'écriture de nos propres témoignages. Effectivement, nous n'avions pas anticipé que la tâche que nous demandions à nos collègues de réaliser serait éprouvante. Ce n'est qu'en l'appliquant à notre tour que nous nous en sommes rendu compte.

De plus, nous avons aussi été très touchées et ébranlées de recevoir et lire les témoignages de nos collègues, surtout lorsqu'il s'agissait d'expériences ayant eu un lourd impact sur la

confiance et le choix professionnel de l'étudiant. Ces sentiments que nous avons ressentis se sont trouvés accrus par l'impuissance que nous ressentions en parcourant ces témoignages. Nous avons également été très attristées d'observer des pratiques professionnelles nous semblant être à l'encontre de tout fondement éthique et donc pédagogique, pourtant si primordial dans notre profession.

Nous avons toutefois relevé le rôle primordial que le ou la Prafo peut jouer dans l'estime de soi du-de la stagiaire. Cela a en effet un impact (positif ou négatif) direct sur la construction de l'identité professionnelle. Nous avons ressenti de la satisfaction lorsque nous avons vu à quel point certains enseignants accordent de l'importance à accompagner et guider le ou la stagiaire de la meilleure manière en fonction des outils (bienveillance, respect, entraide, valorisation) à leur disposition. Malheureusement, il nous est apparu que de nombreux-ses stagiaires ont souvent été touché-e-s en tant que personne. Effectivement, nous considérons que cela devrait rester dans le domaine professionnel.

Nos analyses nous ont démontré l'existence d'un lien très fort entre les expériences vécues et l'avenir professionnel de l'étudiant-e. Nous avons cependant été déçues de constater que malgré la récurrence des propos de nos collègues quant à leurs divers vécus en stages plus ou moins négatifs, peu d'entre eux-elles se montrèrent intéressés-e-s et désireux-ses d'en tirer profit. Nous aurions pu imaginer en effet qu'ils ou elles auraient volontiers accepté de nous partager leurs expériences dans le but d'obtenir une analyse externe et des pistes d'action pour la suite de leur futur professionnel.

Finalement, ce travail a démontré de multiples apports au sens où il a permis une prise de conscience de la récurrence et la permanence des situations vécues et des sentiments engendrés par celles-ci sur le futur professionnel de l'étudiant-e.

En conclusion, nous tâcherons de mettre en place une communication respectueuse et bienveillante tant avec nos élèves qu'avec nos collègues ainsi qu'avec les divers partenaires de l'établissement, ceci dans le but d'établir des relations communicationnelles conscientes, respectueuses et saines.

6. Références bibliographiques

- Altet, M. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Bruxelles : De Boeck
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986). *L'évaluation comme interprétation*. Pour n°107, pp.120-127
- Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *Fondements de l'évaluation et démarche critique*. AECSE n°6, pp. 3-11.
- Arendt, H. (1958). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy
- Arrivé, J-Y. (2001). *Savoir vivre ses émotions*. Paris : Editions Retz
- Artaud, J. (2003). *L'écoute, Attitudes et Techniques*. Lyon : Chronique Sociale
- Barlow, M. (2001). *Améliorer la communication*. Lyon : Chronique Sociale
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF
- Clot, Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. Genres et styles. Paris : PUF.
- Comité de direction HEP (sous la dir. de Guillaume Vanhulst, recteur) (2010). *Directive d'application du RHEP, art. 48, Mandat du praticien formateur*. Repéré sur le site de la HEPV:<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/comite-direction/decisions/decision278-mandat-prafos-2010-cd-hep-vaud.pdf>
- De Gaulejac, V. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*. Paris : Erès
- Delivré, F. (2013). *Le métier de coach : Spécificités, rôles, compétence*. Paris : Eyrolles
- Elias, N. (1939). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Goleman, D. (2003). *L'intelligence émotionnelle*. Collection : J'ai Lu Bien-être n°7130
- Guittet, A. (2008). *L'entretien. Techniques et pratiques (7^e éd.)*. Paris : Armand Colin,
- HEP Vaud. (2004). *Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne : HEP Vaud.
- Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan
- Libratti, M. & Passerieux, Ch. (2001). *Les chemins des savoirs en maternelle*. Lyon: Chronique Sociale
- Marc, E. (2008). *Pour une psychologie de la communication*. In Ph. Cabin & J.-F. Dortier (coord.) *La communication. Etat des savoirs* (pp.43-55). Auxerre : Sciences Humaines
- Mortera, S. & Nunge, O. (1998). *Gérer ses émotions, des réactions indispensables*. Genève-Bernex : Editions Jouvence
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. Paris : Armand Colin.

- Paquay, L. (2012). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck
- Perrenoud, Ph. (1994). *La communication en classe : onze dilemmes*. FAPSE, Université de Genève, pp.1-15
- Petitcollin, C. (2003). *Emotions, mode d'emploi*. Genève : Editions Jouvences
- Renault E. *Reconnaissance et travail*, Travailler, 2007/2 n° 18, p.119-135. DOI : 10.3917/trav.018.0119
- Rosenberg, M. (2003). *La communication NonViolente au quotidien*. Genève-Bernex : Editions Jouvence
- Salomé, J. (1993). *Heureux qui communique, pour oser se dire et être entendu*. Paris : Editions Albin Michel
- Todorov, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*, Paris : Seuil
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M. (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : aide ? guidage ? accompagnement ?* Analyses de pratiques (sous la dir. de). Paris : L'harmattan
- Vial, M., Goubkine, N. & Tellini, A. (2012). *Evaluation : contrôle et accompagnement : où en est-on ?* Diversités n°169, pp.22-27
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M., Mamy-Rahaga, A. & Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en ressources humaines : les quatre dimensions de l'accompagnement professionnel*. Bruxelles : de Boeck.
- Vignaux, G. (2003) *La ruse, intelligence pratique*. Sciences humaines n°137, pp.32-35
- Walther, E. (2002). *Obstacles à la communication*. HEP Vaud : Lausanne, pp.1-8
- Zaouani-Denoux, S. (2007). *Formation et construction de soi : de l'alternance à l'« altérance »*. in : L'alternance, pour des apprentissages situés, n°172. Paris : Education Permanente

7. Annexes

7.1 Questionnaire

Témoignage d'un-e stagiaire

Si, au cours de vos trois années de formation, votre PraFo vous a communiqué implicitement ou explicitement une émotion / une parole / un geste qui a eu comme effet d'améliorer la relation ou au contraire de la péjorer, que cela se soit produit sur un instant ou à répétition, c'est le moment d'enfin pouvoir vous libérer de ce qui a été tenu secret, et de laisser une trace qui changera peut-être les choses pour les suivants...

Nous désirons réellement retranscrire notre mémoire à la manière d'un journal intime, donc sentez-vous libre d'écrire comme il vous convient (ordinateur avec police à choix, écriture manuelle lisible, feuille de brouillon, de couleur, verso d'un journal, etc). Veuillez s'il-vous-plait signer avec un prénom d'emprunt afin de conserver votre anonymat.

Vous pouvez nous retourner ce questionnaire par e-mail : estelle.heiniger@etu.hepl.ch / marie.goy.1@etu.hepl.ch , ou en mains propres si vous nous croisez.

1. Décrivez brièvement sous forme de récit le contexte dans lequel s'est déroulé-e le moment ou la situation répétitive (profil, type de stage, année de formation, sexe du/de la PraFo, âge du/de la PraFo et de l'étudiant-e, expérience du/de la PraFo telle que expérimenté / novice / ad hoc,...).
2. Exprimez-vous librement et racontez-nous ce que vous avez envie de partager. Nous devons cependant retrouver dans votre récit la phrase type « Je me suis senti-e (verbaliser une émotion ou un sentiment tels que *humilié / valorisé / en colère / triste / déçu-e*) quand... » .
3. Avez-vous réagi face à cette situation ? Si oui, le dialogue s'est-il amélioré ou quelles en ont été les conséquences, à qui en avez-vous témoigné ? Si non, qu'est-ce qui vous a mis dans l'impossibilité d'agir ? La situation s'est-elle reproduite ?

4. Selon vous, quels étaient les enjeux de la situation à ce moment-là ? Étaient-ce les mêmes que ceux de votre PraFo et avez-vous réussi à les croiser ?
5. Comment vous sentez-vous actuellement d'avoir ou non réagi face à cette situation ? Y-a-t-il eu une progression dans votre manière d'agir au cours de l'évolution de votre formation ?
6. Quel besoin a été ou non satisfait, avez-vous pu effectuer une demande qui a permis un changement dans la situation ou une régulation, une négociation ?
7. Quelle place accordez-vous au contrat de stage ? Osez-vous y inscrire clairement vos besoins et attentes et a-t-il déjà tenu un rôle important ?
8. Que pensez-vous de l'idée de transmettre des appréciations à votre PraFo, par exemple sur la base de 4 questions telles que la manière de communiquer, la place accordée au stagiaire, le soutien et l'encouragement apportés ou les retours. Si ceci avait été établi, pensez-vous que cela aurait eu un impact différent sur votre situation et le choix d'avoir réagi ou non à celle-ci ?

7.2 Témoignage 1

Profil 1-4, stage A premier semestre de troisième année, classe de 1-2H, prafo femme (proche de la retraite, expérimentée), stagiaire homme (22-23 ans). C'est un fait étrange dans la mesure où nous avons l'habitude de nous tutoyer et de nous faire la bise pour nous dire au revoir. Cette prafo m'a pourtant fait douter de mon envie de me lancer dans l'enseignement. Elle m'adressait à peine la parole, j'ai eu l'impression de n'être qu'un stagiaire parmi tant d'autres et qu'elle ne me considérait que comme un apport d'argent demandant des efforts supplémentaires dans son métier d'enseignante. Dans la salle des maîtres, l'ambiance était tout bonnement maussade, tendue. Des blancs agrémentaient les discussions parmi plusieurs enseignantes qui tentaient pourtant du mieux qu'elles pouvaient de faire rire et de raconter des histoires. Ma prafo n'a jamais ri et était en retrait, je n'osais rien dire. Je redoutais les matins où je venais en classe et où nous étions les deux seuls, un silence assourdissant et pesant, c'était ça dans l'ensemble. J'ai pourtant essayé de discuter de tout et n'importe quoi ! J'ai l'habitude de papoter, de parler chiffon, mais là c'était simplement se confronter à un mur.

Une fois, j'ai demandé où se trouvaient les feuilles cartonnées, sa réponse fut des plus « déplacées ». Elle me fit une grimace, leva les mains au ciel et produit un son sous-entendant que c'était à moi de trouver. Je résume : « Hé ! ». Je venais les matins avec « la boule au ventre » redoutais le matin, le midi, enfin... tous les moments où nous étions les deux seuls. J'avais l'impression d'être une contrainte pour elle. Vraiment, je n'ai ressenti aucune sympathie, ni aucun effort de sympathie de sa part. Je ne comprends pas pourquoi elle fait prafo si ça lui fait « chier ». Je ne suis pas le seul dans ce cas, fort heureusement. Une fois une collègue vient vers moi et me demande à l'abri des oreilles indiscretes « Est-ce que ça va avec C. ? ». Question à laquelle je n'osais pas répondre la vérité (de peur qu'elle ne le dévoile à

la personne concernée et que notre relation s'en trouve encore plus horrible), j'ai simplement répondu « oui oui ». Elle en fut honnêtement étonnée, elle me rétorquait alors « ah, pourtant tous les autres stagiaires s'en plaignent, et puis, tu auras aussi remarqué l'ambiance à la salle des maîtres... C'est pas terrible quand elle est là. » Un autre de mes amis HEP, qui a eu la même prafo, m'a confié qu'il s'était senti comme un poids pour elle, cela rejoignait mon ressenti et m'a soulagé. Je n'ai pas apprécié ce stage, il a descendu ma motivation à être enseignant. Quand bien même cette prafo expliquée que je n'aurai pas de problème à l'être.

Je ne suis pas du genre à me confronter lorsque quelqu'un ayant autant de pouvoir de décision sur mon avenir dit quelque chose qui me déplaît. Je me dis que c'est que temporaire et que les choses seront différentes le prochain jour, ou le semestre d'après (ce qui est le cas fort heureusement). J'ai beaucoup parlé avec mes amis, même au séminaire d'INT où on m'a conseillé de voir la HEP ou de parler avec la prafo de cela. Les choses se sont améliorées vers la fin.

Si quelqu'un a le droit de me mettre un F, je préfère souffrir en silence plutôt que de risquer ça. Je sais que certains prafo ont des boucs émissaires.

L'enjeu était ma motivation, j'ai eu longtemps des doutes sur ma décision d'être enseignant (à cause de ma santé, je n'ai pas pu faire le métier que je voulais initialement). Du coup, être dans une classe de 1-2 est déjà en soi difficile, mais si en plus l'enseignante est un glaçon peu aimable, ça ne peut pas aller. Je n'osais même pas discuter librement des élèves tant j'avais peur qu'elle me juge. Je ne critique pas le travail de cette prafo, mais plutôt les manières et le ton. Elle m'a apporté beaucoup de choses, mais je n'en retiens pas beaucoup de positif de cette relation prafo-stagiaire. Honnêtement, j'essaie d'oublier le plus possible ceci. Il n'y a pas de progression dans ma manière d'agir étant donné que je suis avec un prafo sympa et qui discute volontiers et que cela date d'à peine un semestre. Mais je pense que si une prafo abuse vraiment, je n'hésiterais pas à demander à la HEP,

mais dans ce cas, c'était trop délicat, c'était juste une personne pas sympa, elle n'a jamais remis en cause ma capacité d'être enseignant alors pour moi c'est bon.

Je n'ai jamais réagi, c'était trop tard pour demander, et puis c'est difficile de changer de stage. Je suis déjà en stage à des kilomètres de chez moi, je ne désire pas être envoyé encore plus loin.

J'accorde peu d'importance au contrat, on le fait parce qu'il faut le faire. En même temps, c'est compliqué parce qu'on ne connaît pas forcément la prafo et certaines choses ne nous paraissent logiques et finalement ne le sont pas. Du coup, demander à ma prafo de « répondre aux questions sans s'agacer » c'est un peu délicat.

Bonne idée pour les appréciations, mais je n'aime pas critiquer de manière générale, mais ça fait extrêmement hypocrite de dire tout ce qu'on a sur le cœur à la fin et pas sur le moment. Je ne sais pas... Je ne sais pas.

Marc

7.3 Témoignage 2

En deuxième année, j'ai été placé en stage où plusieurs conflits de valeurs ont été rencontrés. Malgré mes valeurs et mes convictions en tant que futur enseignant, j'ai pu constater que lorsque les difficultés et les valeurs s'entrechoquent, nous sommes dans la nécessité de faire des choix importants. En tant que stagiaire, je me suis senti frustré de ne pas pouvoir exprimer mon opinion car je trouve qu'il est très difficile de s'opposer aux idéologies de notre praticienne formatrice. Devons-nous choisir de nous taire ? Ou au contraire agir et avoir une mauvaise note à l'évaluation de stage ? Pour ma part, comme le stage est noté, j'ai préféré mettre un frein à mes valeurs. Un exemple pour illustrer mes propos : personnellement, j'ai besoin d'avoir une armoire rangée et ordonnée pour pouvoir organiser et planifier mes journées de stage. Si l'on part de l'hypothèse que l'ordre est le reflet de l'état de notre cerveau, alors comment peut-on être organisé si notre psychisme lui-même est déstructuré ?

Pour moi, le plus difficile, c'était de faire un choix sur mes valeurs. Faut-il renoncer à ses idéaux et compromettre son estime de soi, juste pour satisfaire les demandes de quelqu'un ? Une chose est sûre, ce n'est pas toujours aisé de perdre une partie de soi et de faire un compromis. C'est un peu comme renoncer à une partie de soi-même. Ce sentiment d'être incompris en quelque sorte. J'ai vécu très mal cette situation et j'ai eu de la peine à trouver un juste milieu. Je me suis souvent senti mal à l'aise et pas à ma place. Ce qui m'a le plus surpris, c'est que je n'ai pas réussi à m'identifier à la classe. Ce n'était ni ma classe, ni mes élèves mais une classe.

C'est pour cela que je pense qu'il est important d'avoir des mécanismes de défenses suffisamment fort pour faire face à la situation d'inconfort. La pensée qui m'accompagnait, était : « En décembre, ce sera fini. ». Finalement, je pense qu'il faut savoir s'adapter aux situations difficiles et pouvoir trouver du réconfort auprès des pairs avec qui l'on peut discuter d'une éventuelle solution.

Dans cette situation, je n'ai pas pu discuter avec ma praticienne formatrice car le dialogue ne fonctionnait pas. Les seuls commentaires que je recevais, étaient des commentaires négatifs et non constructifs. De ce fait, une espèce de laxisme c'est emparé de moi, et je ne faisais que le strict minimum pour satisfaire aux exigences du stage, mes leçons étaient donc suffisantes mais pas exceptionnelles. De ne pas avoir

réagi sur cette situation, n'a pas influencé mon parcours professionnel. Cette expérience ne m'a rien apporté hormis le fait de comprendre ce qu'il ne fallait pas faire avec des élèves et/ou des stagiaires futurs.

Pour moi, le contrat de stage ne sert à rien dans de telles situations avec la praticienne formatrice car on n'ose pas forcément s'opposer à notre formatrice. Je pense que transmettre des appréciations de notre PraFo au service des stages de la HEPL permettrait de rendre attentif les formateurs que certains PraFo ont des manières inadaptées de transmettre leur savoir aux stagiaires.

Mikael

7.4 Témoignage 3

J'avais toujours beaucoup de travail pour le stage concerné car je devais envoyer toutes mes planifications et prévoir toutes les activités seules sans jamais recevoir de matériel. Je m'investissais donc énormément pour ce stage pour être à la hauteur des exigences de ma praticienne formatrice. Tous les matins de stage, j'arrivais à 7h à l'école afin de tout préparer, soit plus d'une heure avant le début des cours. Une fois, j'étais en train d'écrire le programme de la journée au tableau noir quand les élèves arrivaient aux vestiaires. A la fin de la matinée, ma praticienne formatrice m'a fait une remarque car au moment de la sonnerie nous devons être prêts à accueillir les enfants devant la porte. Quand elle m'a fait cette remarque, je me suis sentie déçue car j'avais vraiment l'impression qu'elle ne reconnaissait pas du tout mon travail et tout mon investissement. Face à cette remarque, j'ai réagi en lui expliquant que je partais de chez moi déjà très tôt le matin pour arriver plus d'une heure à l'avance et que ce n'était pas possible pour moi de venir avant. Je lui ai également fait prendre conscience que de par mon statut de stagiaire je ne peux pas préparer la veille tout le matériel pour le lendemain. Chose que je ferai évidemment lorsque j'aurai une classe, ce qui me permettra d'être prête devant la porte à la sonnerie. Ma praticienne formatrice semblait comprendre mes arguments mais a conclu cette discussion en disant que c'était une demande du directeur. Quelques semaines plus tard, elle m'avait à nouveau fait la remarque car la même situation s'était produite. Je lui ai simplement fait savoir que je faisais de mon mieux et comme expliqué la dernière fois je ne pouvais pas venir plus tôt.

J'ai eu le courage de répondre à cette remarque car je l'ai trouvée réellement injuste au vu du travail que je fournissais chaque semaine pour cette classe. Cette remarque aurait été justifiée si j'arrivais 5 minutes avant la sonnerie mais ce n'était pas le cas. En réagissant, je souhaitais lui faire prendre conscience de mon investissement et justifier la situation par mon statut de stagiaire car c'est une situation qui ne serait jamais arrivée en étant enseignante à 100%

dans une classe. Je pense qu'à travers cette remarque elle souhaitait me faire part de la directive du directeur et de la nécessité d'être prête quand les élèves arrivent. Pour que je l'accepte, elle aurait dû me faire part de cette directive tout en reconnaissant mon travail et le stress que ça procure de préparer la journée entière le matin même.

Aujourd'hui, je suis contente d'avoir réagi à cette remarque car ça a tout de même permis de poser les limites face à ses exigences. De plus, j'ai également eu l'impression de pouvoir défendre mon parti en mettant en avant mon investissement afin qu'elle en prenne conscience.

Je dirais que mon besoin de reconnaissance a été insatisfait. Une telle remarque est, selon moi, destinée à une personne qui arrive sans préparation au dernier moment, ce qui n'était de loin pas mon cas. Cette remarque m'a donné l'impression de ne jamais faire assez pour satisfaire les exigences alors que pour moi, je me donnais à 100% dans ce stage.

Concernant le contrat de stage, je pense que c'est un outil essentiel pour faire part de nos demandes. Je pense cependant que je l'utiliserais différemment aujourd'hui. Durant mes trois ans de formation, j'ai utilisé ce contrat pour faire part de mes demandes en termes d'enseignement mais à ce jour je pense que je me permettrais de poser davantage des limites au niveau des demandes de travail et des exigences.

Si les appréciations sont directement données aux praticiennes formatrices, je ne suis pas certaine que les stagiaires oseraient être francs. Nous savons à quel point certains étudiants redoutent leur prafo, ils n'oseraient de ce fait pas être honnêtes. Il faudrait que les appréciations soient données toutes confondues à la fin d'une année, lorsque le stagiaire n'intervient plus dans la classe. Toutefois, le fait de pouvoir aussi évaluer nos praticiennes formatrices nous mettrait au même niveau que ces dernières. Par conséquent, nous aurions

peut-être moins peur de leur transmettre nos appréciations car cette hiérarchie serait moins présente.

Nora

7.5 Témoignage 4

La situation répétitive (quoi que moment aussi) s'est déroulée lors d'un stage A en sixième semestre de formation. Ma Prafo était d'âge d'une cinquantaine d'années et avait plus de trente ans d'expérience.

J'ai ressenti au cours de ce semestre énormément d'émotions différentes. Ayant tout d'abord commencé ce stage sous la consigne de ma Prafo « j'attends que ma stagiaire prenne tout en charge et ose prendre des initiatives », je me sentais stressée par peur de ne pas réussir à tout assumer. Au fur et à mesure des jours qui passaient, je me suis rendue compte que l'image d'une Prafo très regardante, qu'il ne fallait pas décevoir ou encore peu tolérante, a vite laissé paraître un portrait que je n'attendais pas du tout. En effet, celle-ci m'a laissé davantage de libertés que je n'aurais osé espérer, tout en émettant peu de commentaires négatifs. Toutefois, j'avais du mal à savoir « dans quoi » j'avais mis les pieds. Était-ce réellement une super Prafo très expérimentée qui quittait la classe chaque jour car elle avait confiance en moi, comme elle le mentionnait si souvent ? Ou alors cela l'arrangeait-elle bien de pouvoir arriver en retard et me laisser tout gérer pendant qu'elle allait en salle informatique, était en soi-disant 100% et en recevait donc le salaire associé ? Petit à petit, elle a même commencé à prendre ses rendez-vous médicaux sur mes jours de stage. En salle des maîtres (où je mangeais toujours sans elle à midi car elle rentrait chez elle), on peut dire que cela jasait : « ah mais t'inquiète pas, c'est toujours comme ça avec elle ! », « elle te laisse seule ? ça l'arrange bien elle fait toujours ça... », et j'en passe. Autant dire qu'il m'était difficile de cerner cette Prafo si sympathique avec moi (nous nous tutoyions et nous envoyions souvent des messages même sans lien aucun avec le stage). Jusqu'au jour où elle m'annonça qu'elle allait devoir subir davantage d'examens médicaux et qu'elle serait donc en arrêt maladie pendant quelques temps. J'assumai donc mes responsabilités et continuai d'aller en stage normalement, car finalement, celle-ci n'ayant jamais été présente, cela ne me changeait pas grand-chose. Cependant, elle n'est pas revenue, et après discussion avec la directrice, celle-ci m'a proposé de me faire passer en stage B. Pensant immédiatement à l'expérience que cela pourrait me faire ainsi qu'il faut le mentionner, au salaire plus avantageux, j'ai décidé d'accepter.

Il y avait de plus une course d'école que ma Prafo avait prévue depuis quelques temps déjà où nous devons nous rendre ensemble. Celle-là se trouvant à seulement une semaine du jour où j'ai appris que ma Prafo ne reviendrait pas, et n'ayant aucune accompagnatrice, j'ai décidé de modifier la date, d'inviter ma collègue qui connaît la classe (elle y enseigne tous les lundis) et ma maman. Après cela, j'ai, à ma grande surprise, reçu un message de ma Prafo m'annonçant que

je n'avais pas à décider de déplacer la course d'école et que si c'était le cas, je devais en prévoir une autre en entier. A ce moment-là, le coup de massue a été si violent que j'en ai pleuré toute la soirée. Comment pouvait-elle si soudainement changer d'attitude ? Et surtout, comment pouvait-elle ne pas concevoir qu'il m'était impossible d'informer les parents d'une course, de trouver un accompagnateur et récolter l'argent en une semaine ?

J'ai réagi premièrement en abdiquant et en me pliant à ses désirs, malgré mon sentiment que cela n'était pas non plus la chose à faire si je voulais être en accord avec moi-même et mes valeurs. Après réflexion, j'ai décidé cependant de maintenir la course telle que je l'avais déplacée. En effet, ayant pu observer des élèves (et des parents) perturbés par le départ si soudain de leur maîtresse, le tournus de remplaçants et le flou ambiant, il m'était évident de partir avec l'enseignante qu'ils connaissaient, et à une date où je serai également à l'aise et sûre de moi. J'ai donc répondu à ma Prafo que je comprenais et acceptais son point de vue mais que j'avais agi en accord avec ma conscience et mes valeurs d'enseignante.

Je pense que nous avons des enjeux différents ma Prafo et moi. Pour elle il était question de son statut qu'elle se devait de garder sans s'accorder la possibilité de lâcher-prise et donc me permettre d'avoir la charge de la situation était difficile à assumer pour elle. Pour moi, je désirais simplement qu'elle reconnaisse mes efforts, les responsabilités soudaines que je devais gérer et qu'elle me prête main forte en me conseillant plutôt qu'en me critiquant.

Actuellement je me sens satisfaite d'avoir réagi car j'ai été en accord avec mes valeurs d'enseignante et de personne. Cela m'a permis d'oser m'affirmer et d'augmenter mon estime de moi-même, car cela m'a démontré que j'étais capable de gérer seule plein de situations diverses.

Je n'accorde pas une place très importante au contrat de stage, car pour ma part il n'a jamais réellement servi. En effet, mes Prafos ont souvent écrit les mêmes banalités (horaires, conduites à adopter, éthique, planifications à envoyer, etc), tout comme moi-même je n'ai jamais osé y inscrire clairement mes attentes, car lors des premières rencontres je trouve difficile de proposer nos propres attentes.

Je trouve que l'idée de transmettre des appréciations à notre Prafo serait intéressante, dans la mesure où elles seraient établies sur des points valables et discutés. Actuellement, les stagiaires n'osent presque jamais dire sincèrement les choses à leurs Prafos car ils ont toujours peur de l'évaluation qui plane au-dessus d'eux, chose que je trouve vraiment dommage. Nous sommes sensés être en collaboration avec un accompagnateur ou guide plutôt qu'un juge, et peu de fois

autour de moi j'ai eu l'occasion d'entendre une histoire sur une relation complice où l'étudiant se sentait à l'aise et non jugé.

Juliette

7.6 Témoignage 5

Février 2014, je viens de reprendre mon stage dans ma classe de 1-2 Harmos à Aigle. Je suis vraiment contente de retrouver ce degré car le stage d'inversion m'a confortée dans l'idée que je suis plus à l'aise dans les petits degrés. J'ai développé une très bonne relation avec ma praticienne formatrice, qui ne me considère pas comme une stagiaire mais plutôt comme une autre enseignante avec laquelle elle peut collaborer. Je ne me sens donc pas inférieure et les enfants me considèrent comme une maîtresse. Bien que je doive remplir les consignes de stage, ma praticienne formatrice me laisse libre dans mes planifications et exercices de leçons.

J'ai donc décidé de monter un projet interculturel. En effet, dans cette classe on retrouve 9 cultures et langues différentes. Afin de valoriser les enfants et de pouvoir apprendre plus sur chacun de nous, tout en restant en accord avec le PER, je présente mon projet à ma praticienne formatrice. Elle est enchantée et me soutient dans ma démarche. Je me sens bien, valorisée par rapport à mon statut de stagiaire, reconnaissante qu'elle me fasse confiance et accepte la mise en place d'un projet qui dure sur quelques semaines.

Elle ajoute qu'elle est là si j'ai des doutes et qu'elle est aussi là pour m'aider à chercher des informations, bref je ne manque pas de ressources !

Dès lors, nous passons plus de temps ensemble à réfléchir comment aborder chaque culture. Les enfants sont contents et fiers, ils se sentent valorisés et contribuent activement à donner des renseignements sur leur culture et pays. Les parents et grands-parents s'impliquent aussi. Des mamans nous apportent des mets traditionnels de leur pays, d'autres viennent lire des histoires dans leur langue. Des enfants arrivent

à l'école en habits traditionnels, ils apportent des musiques de leur pays comme le fado pour le Portugal. Le projet prend plus d'ampleur que je le pensais mais il consolide et renforce la cohésion de classe, on apprend à mieux se connaître.

La relation que j'ai avec ma praticienne formatrice évolue : elle me laisse une grande liberté, elle me donne plus de responsabilités comme la prise en charge de plus de moments d'apprentissage. Nos objectifs sont les mêmes au travers de ce projet sont les mêmes et je sens qu'entre nous il y a un réel partenariat. Nous sommes sur la même longueur d'ondes et à travers ce projet nous essayons d'apporter de nouvelles connaissances sur les cultures différentes mais nous apprenons également à connaître chaque élève de la classe. Ce projet m'a donné confiance en moi. Il m'a permis de prendre de l'assurance et de ne pas hésiter à mettre en avant mes idées. Je pense que la compréhension, l'acceptation, le soutien et l'aide de ma praticienne formatrice y sont pour beaucoup.

Pour ce qui du contrat de stage, je ne lui accorde pas beaucoup d'importance. En effet, on en parle au début d'année et on ne le revoit plus jamais. Je n'ose pas y inscrire toutes mes demandes car en tant qu'étudiante de la HEP, je sais très bien que nous sommes en situation d'infériorité et de dépendance de notre Prafo car c'est elle ou lui qui nous attribue la note pour réussir l'année. On a plutôt intérêt à se le mettre dans la poche même si des fois je trouve que certains poussent le bouchon, comme par exemple : aller prendre le café pendant que la stagiaire doit gérer la classe, envoyer la stagiaire faire des photocopies pendant sa pause, lui demander de corriger les cahiers que la praticienne formatrice n'a pas eu le temps de faire, etc.

Je trouve que le point 8 de votre questionnaire est une très bonne idée. Oui je pense que cela aurait un impact différent. Le praticien ou la praticienne aurait une certaine éthique à respecter et un comportement adéquat à adopter. Même si beaucoup de profos sont corrects, certains abusent de leur statut et prennent parfois les stagiaires pour leurs larbins. Alors que le rôle du praticien formateur est de nous conseiller, de nous aiguiller, de collaborer avec nous, d'être présents en cas de doute.

Samantha

7.7 Témoignage 6

Les situations se sont produites avec deux Prafos. La première enseignait en 1-2 H et la deuxième en 3 H. La première avait la quarantaine et deux enfants (8 et 10 ans). La deuxième avait 27 ans et pas d'enfants. Les deux étaient des novices. L'une venait de finir la formation de Prafo et l'autre était en train de la faire. Je suis une étudiante de la HEPL, en dernière année de formation et en réorientation professionnelle. Je suis âgée de 39 ans et j'ai deux enfants de 34 mois. Avant j'exerçais une activité indépendante en design de produits à 100 % et cela depuis 14 ans. J'ai également un master en Art-thérapie et ai soigné pendant deux ans des patients atteints de troubles alimentaires.

Après un stage de première année qui s'est déroulé sans encombre, j'ai rencontré des difficultés dans mes deux stages de deuxième année. À chaque fois, la situation était étrange. Au premier abord, les Prafos me considéraient comme une étudiante plus jeune qu'elles, autant au niveau de l'enseignement que de l'expérience de vie. Elles me prenaient de haut, ce qui m'énervait passablement. Entendre une collègue de 27 ans qui n'a pas d'enfants me donner des leçons sur la manière dont je devrais m'organiser, ce n'était pas toujours facile à encaisser. J'ai senti chez ces deux Prafos un besoin d'affirmer la prise de pouvoir et de faire sentir qui détenait le savoir, au-delà de la fonction. Cette situation n'étant plus tolérable, je me voyais contrainte de dire mon âge et les circonstances devenaient bizarres. Au début, il y avait la déstabilisation et apparaissait une sorte d'envie de me traiter d'égal à égal, puis s'instaurait une relation étrange qui me donnait l'impression que ces Prafos voulaient encore plus asseoir leur pouvoir dans l'enseignement. Comme si n'ayant pas prise sur l'expérience de vie, il fallait encore plus insister dans la relation enseignant / étudiant. Ce rapport de pouvoir me dérangeait beaucoup car je ne vois pas ce



que ça vient faire dans une relation pédagogique, que se soit avec des enfants ou des adultes. Cette relation de force biaisait leur enseignement et le détournait selon moi des vrais objectifs. Elles insistaient aussi sur ma disponibilité en dehors des heures d'école et de manière abusive. Des rendez-vous étaient fixés et m'étaient communiqués à la dernière minute sans mon avis. Puis j'avais droit à des reproches et des remarques sur ma « non-disponibilité » qui lors du bilan fut associée à un « non-professionnalisme ». Or la disponibilité sur le lieu de travail en dehors des heures d'enseignement n'est pas un critère valable pour définir si on est un bon enseignant ou non. Dans les deux cas, j'ai été jugée sur ce critère aléatoire, ce que je n'ai pas trouvé juste. Lorsque je disais que je devais aller chercher mes enfants à la crèche, la Prafo sans enfants m'a répondu que j'avais choisi de faire cette formation et que je devais en assumer les responsabilités. Mais aucune responsabilité ne me retenait dans les lieux. La prafo ne voulait pas faire de réunion de retour entre midi et deux pour avoir du temps pour manger et moi je devais me dépêcher d'aller récupérer mes enfants à la crèche le soir et me rendre disponible à son horaire. Ce n'était pas possible, car mes responsabilités de mère ne pouvaient être mises à l'écart. Je ne pouvais rester chaque soir pendant deux heures pour son retour. Ceci ne fait partie d'aucune de mes responsabilités d'enseignante. Son manque de souplesse était de l'abus de pouvoir. Pour ce qui est de la prafo de quarante ans, elle enseignait à 50 % et avait du temps en dehors de ces heures, mais elle n'arrivait pas à comprendre que ce n'était pas mon cas en raison des cours à la HEPL. Elle ne voyait pas plus loin et ne comprenait pas pourquoi je ne pouvais me libérer pour des entretiens avec les parents durant des jours où je n'étais pas en stage, mais à la HEPL. Elle fixait ses entretiens sans me consulter, puis me demandait de me libérer et tout cela avec des reproches à la clé. Elle ne tenait pas compte des déplacements car elle habitait à cinq minutes de l'école. Pourtant lors de

mon contrat de stage, dans les deux situations, j'ai clairement formulé mes disponibilités. Je me suis sentie humiliée et traitée injustement, car ces critères aléatoires définirent mon évaluation avec plus de poids que ma manière d'enseigner. J'avais un sentiment d'impuissance et je ne voyais pas comment améliorer ce qui m'était reproché. Je me suis sentie culpabilisée au point de venir travailler même si mes enfants étaient malades. Je ne me sentais obligée de mettre mes enfants au second plan pour ne pas recevoir encore et encore des remarques désobligeantes.

Oui, j'ai réagi en initiant un dialogue à ce sujet. Ce qui a eu pour effet d'amplifier le problème. Les deux Prafos se sont senties agressées et le problème n'a fait qu'empirer. Ça a attisé le conflit et le rapport de pouvoir. En outre, vu que ce sont elles qui attribuent les notes et qu'il est impossible de répondre ou de se justifier dans le bilan, je n'ai pas voulu insister et ces deux stages furent de vrais calvaires. Ce fut une année entière de calvaire.

Ces situations ont vraiment remis en cause mon envie d'enseigner.

Les rapports de pouvoir et de force étaient des terrains dans lesquels je ne me sentais pas à l'aise. J'avais un sentiment terrible d'impuissance. On n'avait pas les mêmes enjeux. Elles, elles étaient dans un rapport de force alors que moi je venais pour apprendre et observer.

Ça m'a pris beaucoup de temps et d'énergie pour finalement comprendre que je ne pouvais rien faire. Lorsqu'on vous reproche quelque chose qui ne vous appartient pas, ce n'est pas possible d'agir. Quelque chose m'échappait et je ne voyais pas comment m'améliorer. Il fallait juste que je réussisse à m'en détacher, mais le sentiment d'injustice demeure. Ne voulant plus revivre une telle situation en 3^{ème} année, je cherchais moi-même un poste

de stage B. Je n'avais aussi plus de considération pour les stages. Ils étaient devenus trop aléatoires à mes yeux, car l'évaluation était trop subjective et la HEP ne donnait pas l'impression de maîtriser quoique se soit sur les formations pratiques. En outre je constatais chez ces deux prafos un décalage entre leurs méthodes d'enseignement et celles de la HEP, ce qui donnait aussi lieu à des tensions.

À chaque fois j'ai essayé d'être claire ou de formuler mes attentes et mes disponibilités. Dans le premier stage, la prafo semblait comprendre et était d'accord lors du contrat, mais ensuite elle ne l'a plus du tout mis en pratique. Pour ce qui est du deuxième, l'enseignante m'a directement prévenue que ce ne serait pas moi qui déciderais de ça, mais elle seule en fonction de l'importance de la situation qui se présenterait. Les contrats n'ont finalement servi à rien pour moi.

Je pense que les prafos devraient recevoir une évaluation de la part des étudiants, comme c'est le cas pour les modules et les cours. La formation pratique est autant importante que la formation théorique. Ces situations m'ont ébranlée et j'aurais pu abandonner la profession. Ce qui aurait été dommage, car maintenant je prends du plaisir à enseigner durant mon stage B de troisième année et il semble que je ne sois finalement pas une aussi piètre enseignante que le laisse paraître mon bilan de stage de 2^{ème} année. J'ai même eu des retours positifs de la part des formateurs de la Hepl et de mon actuelle prafo. La communication, le respect du stagiaire, le soutien et les retours sont, à mon avis, des points essentiels pour les prafos. Il serait donc possible pour eux d'évaluer leurs compétences dans leur fonction en se basant sur les retours des étudiants, ce qui enrichirait sans aucun doute la qualité de la formation pratique.

Florence

7.8 Témoignage 7

Je suis depuis quelques temps dans une classe de 1^{ère} et 2^{ème} Harmos, ce dont je suis ravie. Il est à noter que ce stage bouclera mes trois années passées à la Hep, car étant le tout dernier. Ma prafo qui a la quarantaine, est prafo depuis quelques années déjà et adore ce côté-ci de sa profession. Depuis mon entrée à la Hep le fait de pouvoir avoir un pied sur le terrain est ce qui me fait avancer et qui me conforte dans mon choix de devenir enseignante.

Depuis mon tout premier contact avec ma prafo, celle-ci m'a rapidement fait très bonne impression, car elle semblait avoir un côté très jovial et dynamique. C'est donc plein d'entrain que je me rendais sur ce nouveau lieu de stage avec la joie de pouvoir terminer mes études sur une collaboration que je prévoyais excellente entre prafo et stagiaire.

Dès les premiers instants où je l'ai rencontrée, j'ai ressenti ce drôle de sentiment un peu étrange, comme une petite voix au fond de moi qui me prévenait que ce que je j'attendais de ce dernier stage ne serait sûrement pas ce à quoi j'allais devoir faire face. J'ai rapidement été très déçue et triste de constater que mes attentes et celles de ma prafo ne se croisaient pas. J'espérais pour ce dernier stage trouver comme au stage précédent une sorte de collègue-prafo avec qui je pourrais collaborer d'un côté et qui pourrait encore me faire part de tout son savoir-faire transmis sous forme d'expérience de vie à partager, mais ce ne fut pas le cas. Rapidement elle me parla d'évaluation, de son but de me corriger dans les moindres détails, elle m'annonça qu'on allait aller dans le minimalisme afin qu'une fois le stage terminé, je devienne une enseignante parfaite. Moi qui avais mis tellement de temps à accepter que je ne pouvais être parfaite et qui avait pris tant confiance en tant que vraie enseignante lors de mon stage précédent, j'étais repartie direction la première année à la HEP. Je voyais bien qu'elle ne prenait pas cela à la légère, que cela lui tenait très à cœur, qu'elle était très engagée dans son rôle de prafo et que son but était vraiment d'aider un maximum les stagiaires qui passaient dans sa classe. Seulement elle me mettait une telle pression que cela me terrifiait ! Je n'avais encore rien fait, rien dit, ni même encore vu les élèves que je pouvais déjà rédiger une liste de tout ce qu'elle attendait de moi. Pour moi c'est comme si elle voulait à tout prix m'apprendre à nager, sans avoir précédemment vérifié si j'arrivais à le faire ou non, sans vraiment me laisser une chance, elle me mettait la tête sous l'eau pensant bien faire pour que j'apprenne à sa manière plus rapidement.

Le vouvoiement était de rigueur, ce à quoi je ne m'attendais pas en troisième année et qui mettait bien des enseignantes de l'établissement mal à l'aise. Les horaires étaient insupportables, j'étais environ là tous les matins une heure à l'avance, à midi je n'avais que 10 minutes pour manger sur une pause de 2h et le soir je restais facilement encore 3h... Sans compter mes 3h de trajets par jour que me demandait mon déplacement entre la maison et le stage. Durant ce temps, elle me faisait des retours, des commentaires, mais qui pour moi ne m'apportaient malheureusement pas grand chose à ma pratique. On peut se demander si je n'avais pas d'énormes choses à modifier ou corriger pour justifier tant de temps à faire des retours, mais selon elle non, elle était dans le perfectionnement final d'une étudiante... Comment aurais-je pu lui dire que d'avoir buté sur un mot et le fait qu'elle l'analyse pendant plus de 30 minutes n'allait pas forcément me servir pour la suite. Rares furent les fois où je recevais des commentaires positifs ou voire même négatifs, tout était toujours très généralisant. J'ai mis ma vie de côté et chaque soir jusqu'à minuit j'ai préparé des pages et des pages de planification, des fiches et des jeux différenciés pour chaque élève de la classe... J'en venais à regretter mes weekends d'avant où je travaillais pour gagner des sous et qui au final s'avéraient être moins éprouvants que de tenir des horaires de 8h à 11h du soir juste pour le stage... J'ai dû réaliser des planifications annuelles dans chaque grand domaine sur 2 ans et écrire des textes réflexifs sur plusieurs thèmes. Autant vous dire qu'en fin d'année je ressemble plus à un zombi qu'à une étudiante...

Ma première réaction face à cette situation fut d'aller rapidement trouver son ancienne stagiaire que je connaissais. Elle me confirma que ça avait été la même chose pour elle, que souvent elle avait eu envie de quitter les lieux en larmes, que ça avait été très dur, qu'elle s'était remise en question sur son choix professionnel en 3^{ème} année car elle avait l'impression que ce qu'elle faisait n'était pas suffisant, mais qu'au final cela lui avait quand même servi. Dans ma tête je pensais que parfois moi aussi je pensais tout arrêter...

J'en ai parlé au séminaire d'intégration, où l'on peut déposer, en discuter, mais aussi se faire proposer des aides comme serrer les dents, c'est bientôt fini... Mais qui au final ne nous aident pas vraiment...

Puis un jour elle m'a demandé de faire le point, je pense qu'elle se sentait mal à l'aise avec moi (car contrairement à son ancienne stagiaire j'essayais de lui verbaliser mes émotions et mon

opinion) et j'en ai profité pour verbaliser ce que je pensais. J'ai pu lui dire que j'appréciais sa volonté de vouloir bien faire avec moi, que je voyais son engagement en tant que prafo, mais qu'il était difficile pour moi de le vivre, car j'avais de la peine avec la manière dont elle s'y prenait. Je lui ai donc demandé de quelle manière elle voyait la suite, suite à cela. Elle me dit que c'était la première que quelqu'un lui disait cela. Je ne sais pas ce qu'elle put recevoir, mais la suite me montra qu'elle n'avait peut-être pas su entendre ce que j'avais essayé de lui dire. En effet, elle me mit face à un document cadre qui énonçait tout ce qui était attendu d'un stagiaire de troisième année (stage professionnalisant), ce qui me fit comprendre qu'elle n'accédait pas à ma requête. Je n'ai pas osé en parler au « service des stages de la Hep » (que je vois un peu comme une grande machine qui une fois lancé abime tout sur son passage), car ayant énormément d'affection pour elle et ne voulant pas la blesser en tant que personne (lié à son si grand engagement bien que très maladroit), j'ai préféré ravalé ma tristesse et continuer d'avancer en prenant sur moi. La situation a été la même durant toute la fin du stage et je pense que malgré mes nombreux essais de discussion jusqu'à la toute fin, elle risque de continuer de fonctionner de la même manière.

Je suis fière de moi d'avoir essayé de parler avec elle directement (à plusieurs reprises : contrat, lors du stage, lors du point, etc.) bien que triste que cela ne l'ait pas atteint. Je compte encore essayer de lui transmettre mes sentiments et émotions quant à sa manière un peu maladroite de procéder, en la remerciant toutefois bien pour son grand dévouement tout au long du stage.

Je n'accorde pas une grande place au contrat de stage qui pour moi dans sa forme actuelle ne sert plutôt qu'en cas de problème et ne constitue pas un guide à suivre même quand tout va bien. D'après moi, il est généralement vu comme inutile aux yeux des prafo et une sorte de protection pour les stagiaires en cas de véritable souci avec le prafo. Avec le temps, j'ai appris à y inscrire clairement mes attentes et mes besoins, seulement voilà, quand il s'agit de le signer avec votre prafo et que celle-ci n'est pas d'accord de respecter ce que vous avez mis dès le départ, afin de ne pas créer de malaise dès le début vous finissez pas écrire un contrat qui ne vous convient que moyennement, un contrat un peu bateau qui n'était pas celui auquel vous aviez pensé au départ, ce qui rend au final ce contrat impersonnel et inutile à mes yeux.

Pour moi, il n'a jamais tenu un rôle important.

Je trouve qu'il est plus que primordial de transmettre des appréciations à nos prafos afin de leur permettre de s'améliorer ou de continuer sur le chemin qu'ils empruntent. Je pense que comme ma prafo sa volonté de bien faire était telle que si j'avais eu la possibilité de pouvoir lui transmettre des appréciations qui toucherait différents points très précis et bien peut-être que j'aurais pu essayer de lui dire une dernière fois ce que je pensais : que j'avais apprécié son dévouement, sa volonté de bien faire, etc. mais que malheureusement parfois sa manière d'agir peut être très difficile à gérer même si on est conscient que cela part d'une très bonne intention. Je ne sais pas si elle aurait été capable de changer et d'entendre, mais je pense que peut être petit à petit elle aurait trouvé une autre manière d'interagir avec ses stagiaires, car elle avait la volonté de vouloir bien faire.

Je pense aussi que rien que le fait d'avoir une trace écrite transmise à la Hep valoriserait d'un autre côté le travail des prafos, si souvent négligé.

Clara

7.9 Témoignage 8

AU DÉBUT DE MON STAGE DE PREMIÈRE ANNÉE, JE ME SUIS PRÉSENTÉE AUX ÉLÈVES (5H) EN EXPLIQUANT QUE J'APPRENAIS À ÊTRE MAÎTRESSE D'ÉCOLE. MON PRAFO A COMPLÉTÉ EN INSISTANT QUE J'ÉTAIS UNE ENSEIGNANTE COMME LES AUTRES ET QUE LES ÉLÈVES DEVAIENT DONC M'APPELER MADAME ET ME VOULOYER, TOUT COMME ILS LE FONT AVEC LES AUTRES ADULTES DE L'ÉCOLE. J'AI TROUVÉ CETTE DÉMARCHÉ TRÈS ACCUEILLANTE CAR JE ME SUIS SENTIE VALORISÉE. J'AI EU L'IMPRESSIION D'ÊTRE TRAITÉE COMME ÉGALE PAR MON PRAFO, CE QUI M'A PERMIS D'ÊTRE PLUS CONFIANTE FACE AUX ÉLÈVES. LES ANNÉES SUIVANTES, DEUX DE MES NOUVELLES PRAFOS VOULAIENT QUE LES ÉLÈVES M'APPELLENT PAR MON PRÉNOM. SUR LE FOND, CELA NE ME DÉRANGEAIT PAS, MAIS LORSQUE JE LEUR AI DEMANDÉ SI LES ÉLÈVES LES APPELAIENT AUSSI PAR LEUR PRÉNOM, ELLES M'ONT TOUTES DEUX RÉPONDU QUE NON, QUE LES ÉLÈVES LES APPELAIENT « MADAME », RÉPONSE QUI M'A UN PEU SURPRISE... LA PREMIÈRE FOIS, JE N'AI RIEN OSÉ DIRE, MAIS LORSQUE J'AI REPRIS UN ÉLÈVE POUR SON COMPORTEMENT ET QU'IL A RÉPONDU « MAIS DE TOUTE FAÇON C'EST QU'UNE STAGIAIRE ! », J'AI RÉALISÉ QUE CE STATUT DE « SIMPLE STAGIAIRE » AUPRÈS DES ÉLÈVES NE ME CORRESPONDAIT PAS. IL EST CERTAIN QUE JE SUIS ENCORE APPRENANTE ET QUE JE N'AI PAS LE MÊME RÔLE QUE LES ENSEIGNANTS DE L'ÉTABLISSEMENT, MAIS JE TROUVE NÉCESSAIRE QUE LES ENFANTS CONSIDÈRENT LES STAGIAIRES COMME DES ENSEIGNANTS « NORMAUX ». DE PLUS, MON BUT EST D'APPRENDRE LE MÉTIER D'ENSEIGNANTE DONC SI JE L'APPRENDS TOUJOURS EN TANT QUE « PETITE STAGIAIRE », JE PENSE QUE JE SERAI MOINS BIEN PRÉPARÉE AU MÉTIER.

MANON

7.10 Témoignage 9

« Il faut que tu changes ta voix. » Tels sont les mots que j'ai retenus après une discussion avec ma prafo au milieu du dernier stage de ma formation. Peut-être ne les avait-elle pas formulés exactement de cette manière mais c'est ainsi que je les ai interprétés. Elle m'a d'abord parlé du fait qu'elle pensait que la voix ce n'était peut-être pas si important, puis, comme elle a eu des retours, elle s'est dit qu'il fallait tout de même la travailler. Interpellée par l'expression « J'ai eu des retours », je lui ai demandé ce qu'elle voulait dire par là. Elle m'a affirmé que les collègues lui avaient parlé de ma voix trop tremblante qui n'est apparemment pas assez claire et même monotone. Sur le moment, je n'ai rien dit, j'ai acquiescé, comme j'ai l'habitude de faire, mais j'étais profondément touchée. Ça fait mal d'entendre qu'on a une voix monotone et que ça peut être ennuyant pour les élèves de vous écouter. J'étais blessée de savoir qu'on parlait ainsi derrière mon dos, surtout que je connais la plupart des enseignants de l'établissement où je suis en stage, donc j'aurais peut-être préféré qu'ils m'en parlent directement en face au lieu de faire de la triangulation. Bref, il fallait que ma voix soit « moins tremblante », comme me l'a dit ma prafo, mais je suis tellement à fleur de peau ces temps... ayant fait une rechute de dépression, il était - et est d'ailleurs toujours - difficile d'éclaircir ma voix, car les émotions montent vite. Eviter que celles-ci sortent et soient visibles par les élèves me demande déjà un gros effort, donc je ne me sens pour le moment pas capable de changer ma voix. Et puis au même temps, c'est ma voix quoi ! Si je n'ai pas une voix adaptée pour être enseignante, alors ce n'est peut-être juste pas un métier pour moi. Bon, elle a peut-être raison, j'ai de la peine à me faire entendre parce que ma voix n'est pas assez imposante. Le problème, c'est que plus je me dis qu'il faut que je change ma voix, plus je perds confiance et ai de la peine à m'affirmer face aux élèves. Ça devient un cercle vici eux. Du coup, j'en ai parlé à mon médecin et à d'autres collègues parce que je ne sais pas trop comment changer ma voix. La majorité des personnes avec qui j'en ai parlé sont pourtant d'accord : ma voix est comme elle est et ça ne doit pas être un aspect déterminant pour changer ma note de stage.

Tamara

7.11 Témoignage 10

Le Prafo en question était un homme de 40 ans, prafo depuis 10 ans. Il était enseignant dans une classe de 6ème Harmos, et j'étais dans sa classe deux jours complets par semaine, en tant qu'étudiante en stage A de 3ème année en profil 5-8.

Je me suis sentie valorisée quand mon prafo m'a fait un retour critique sur l'une de mes séquences. Il s'agissait d'une période de français sur le thème du conte à l'oral. Il m'a d'abord demandé de m'auto-évaluer. Je lui ai dit que j'avais trouvé la période bien menée, que les élèves étaient très preneurs de ce que nous étions en train de faire et que je n'ai pas ressenti de problèmes particuliers.

Mon prafo m'a alors dit qu'il était d'accord avec cette auto-évaluation. Il a rajouté : « j'ai remarqué une sorte d'autorité naturelle, enfin je ne sais pas si cela s'appelle encore comme ça, mais dans le sens que tu arrives à les faire participer à l'oral, même à les faire rire, et tu arrives à les récupérer directement avant que ça devienne trop bruyant, tout ça de manière très calme et très posée, et c'est vraiment pas donné à tout le monde d'arriver à faire ça »

Face à cette situation, j'ai été contente d'entendre ça, car la gestion de classe est encore parfois compliquée pour moi et je sais que c'est un de mes points faibles quelques fois. Je me suis contentée de sourire et de lui dire « et bien merci ». Je n'ai pas témoigné de cette situation à quelqu'un en particulier mais j'en ai fait une pièce-note.

La situation s'est ensuite reproduite régulièrement, car mon prafo m'a fait d'autres commentaires souvent positifs sur mon enseignement par la suite.

Dans cette situation, comme dans tous les retours critiques qu'il me fait, je m'attends à ce qu'il me fasse des commentaires constructifs (positifs ou négatifs) et j'attends toujours qu'il argumente et me donne des exemples. Je ne trouverais pas constructif un commentaire du genre « c'était très bien, rien à ajouter ». Car même s'il s'agit d'un bon commentaire, celui-là n'aurait pas de valeur s'il n'était pas expliqué, argumenté. De ce fait, je pense que nous étions sur la même longueur d'ondes à ce niveau-là, et de manière générale lors de tous les retours qu'il me fait.

J'ai réagi en souriant et en lui montrant que ce commentaire était volontiers accepté. Et j'ai

toujours eu une excellente relation avec mon prafo lors de ces moments de retours critiques par la suite.

Mon besoin de retour constructif et argumenté a été satisfait, et mon besoin de valorisation dans ma manière de travailler aussi. Il n'y a donc pas eu besoin de quelque négociation.

Pour ma part, en début de formation, j'essayais d'y noter le plus clairement possible mes besoins et mes attentes, dans le doute qu'un Prafo ne soit pas correct avec moi (afin d'avoir une preuve et un moyen de défense « légal » en cas de problème. Mais, au fil des années, n'ayant jamais eu aucun problème de ce genre-là avec mes prafos, je faisais de moins en moins attention à la précision du contrat. Je le voyais plutôt comme une contrainte administrative. Mais je pense que j'ai simplement eu de la chance, car je sais qu'il existe beaucoup de prafo qui « abusent » de leur pouvoir envers leurs stagiaires et qui se permettent de leur demander un travail beaucoup trop contraignant et exigeant, qui sort du cadre de la formation HEP. De ce fait, je pense que le contrat est quelque chose de très important et il faut le remplir avec soin.

Je pense en effet qu'il serait primordial de transmettre des appréciations aux prafos à la fin du stage. On doit bien évaluer les cours HEP, alors pourquoi pas les prafos ? Je pense que cela serait très formateurs pour eux et permettrait également à la HEP d'avoir un contrôle sur les prafos afin d'éviter des abus et de promouvoir les bons comportements.

En ce qui me concerne, je pense que cela aurait pu être constructif pour mon prafo afin qu'il se rende compte qu'il a une très bonne manière d'interagir et de former un stagiaire, que les encouragements sont très formateurs, et cela pourrait lui donner l'envie de continuer dans cette voie, ce qui serait bénéfique pour de futurs stagiaires.

Paulette