

D.M.
PEDR.II.1A

MEMOIRE DE D.E.A.

SOUTENU PAR PEDRO, Isaura

SOUS LA DIRECTION DE F. PEREIRA

OPTION: PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION

LES INSTITUTEURS ET LEUR
REPRÉSENTATION
DES AUTRES ADULTES INTERVENANT
DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Ref. 7525

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

UNIVERSITÉ DE PROVENCE

1990/1991

C

Arto/1990
15/02/2005
A

INDICE:

I- INTRODUCTION	p.1
II- ASPECTS THÉORIQUES	p. 4
2.1. - Conditions socio-historiques et évolution de la profession d'enseignant.	p.4
2.2. - Les enseignants à l'heure actuelle au Portugal	p.6
2.3. - Interaction entre enseignants et parents	p.10
2.4. - Investigation psycho-sociologique, représentations sociales et champ éducatif	p.17
2.5. - Représentation sociale et champ éducatif	p.27
III - PROBLEMATIQUE ET HIPOTHÈSE	p.29
IV - METHODOLOGIE	p. 33
4.1. - population	p.33
4.2.-Caractérisation général du projet où les instituteurs développent leur activité	p.36
4.3. - Caractérisation de l'activité des instituteurs non engagé en projet	p.40
4.4.-Reccueil et analyse des données	p.41

V - RESULTATS	p.56
5.1. - Approche globale	p.57
5.2. - Les autres enseignants	p.60
5.3 - Enseignants formateurs	p.65
5.4.- Les parents .	p.66
5.5. - La communauté locale	p.81
VI - DISCUSSION DES RÉSULTATS	p.86
6.1. - Approche globale	p.86
6.2. - Représentations des instituteurs engagés en projet par rapport aux autres instituteurs	p.86
VII - CONCLUSIONS	p. 93
BIBLIOGRAPHIE	p.95
ANNEXES	

I . INTRODUCTION

La rencontre des différents acteurs du système éducatif sur la scène scolaire, se joue dans l'interaction quotidienne des enseignants, élèves, parents et autres agents éducatifs locales, mais par ailleurs elle est seulement la dimension visible de toute une matrice psycho-sociale, où elle prend sa forme.

Matrice, qui renferme tout un réseau de communications, soit au niveau des individus, des groupes et des systèmes sociaux soit au niveau des idées, des règles morales et des connaissances jugées nécessaires aux futurs adultes (Mollo, 1974).

C'est dans ce contexte que la sociologie de l'éducation nous rappelle les changements qui ont subi des institutions telles que l'école, la famille et leurs acteurs - les enseignants et les parents. Les premiers qui voient s'effondrer leur prestige du dernier siècle et les parents et la société en générale qui affirment leur droit de participer comme partenaires du processus éducatif (Perrenoud et Montadon 1987; Defrance 1990).

Enjeu d'un débat social, la socialisation comme projet et comme pratique quotidienne, est aussi enjeu entre parents, communauté locale et enseignants qui prennent en charge les mêmes enfants et partagent des tâches éducatives. Coopération dont les bénéfices ont été référés, par plusieurs auteurs, dans l'accomplissement de la réussite scolaire et du processus d'apprentissage. Bénéfices qui sont surtout signalés, dans les milieux socialement défavorisés (Perrenoud, 1987; Cresas, 1990).

Ce débat prend son acuité au Portugal, dans le cadre de la réforme du système éducatif en cours, où les enseignants sont appelés à prendre un rôle actif et les parents et la communauté locale invités à participer dans la gestion scolaire.

Débat qui ne se réduit pas seulement au cadre de l'interaction enseignants - parents, mais s'élargit au plan plus général de l'interaction enseignants - autres enseignants; enseignants - parents; enseignants - agents éducatifs locales.

Mais pour comprendre les réseaux de communications qui se déroulent dans la scène scolaire entre groupes et entre sujets, membres des groupes, il ne suffit pas de connaître la diversité de points de vue des acteurs ou d'observer les comportements dans les interactions. Il est nécessaire d'étudier les représentations qui se font les différents partenaires de la scène éducative (Mollo, 1974 ; Gilly, 1980). *Genève, 1980*

Depuis quelques années, la psychologie sociale privilégie cette dimension d'étude des perceptions réciproques des partenaires scolaires, à travers le cadre conceptuel fourni par la théorie des représentations sociales.

C'est dans ce cadre théorique que l'on retient le concept de représentation sociale, en tant que forme de connaissance socialement élaborée et partagée. Modalité de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. Pensée pratique où s'inscrit un univers organisé de croyances et d'attitudes en vue de fabriquer un monde de significations (Jodelet, 1984; Abric, 1987).

L'objet de notre étude est donc d'essayer de comprendre du point de vue des enseignants du 1er. degré ce monde de significations à travers la compréhension de la façon d'envisager leur rôle et le rôle des autres partenaires adultes dans le processus éducatif .

Dans le cadre théorique de la représentation sociale les recherches ont montré, la prépondérance du rôle des pratiques sociales dans la transformation des représentations sociales (Flament, 1989).

Notre but avec ce travail est d'essayer aussi de montrer en quelle mesure les différences dans les pratiques du sujet (instituteur) par rapport l'objet de la représentation (les autres adultes) entraîne des changements en ce qui concerne certains aspects de leur représentation.

Le présent étude, signifie quand même, seulement un des moments de l'appréhension des représentations des instituteurs sur soi-même, l'enseignement et les autres partenaires du procès éducatif.

Notre recherche a eu pour but, à ce moment analyser les représentations de deux groupes d'instituteurs par rapport aux autres enseignants, aux parents et à la communauté locale.

II - ASPECTS THÉORIQUES

2.1- Conditions socio-historiques et evolution de la profession d'enseignant

"Le present est formé d'innombrables éléments , si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre fini, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports; nous n'en avons donc par l'observation immédiate qu'un impression trouble et confuse. La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser " (Durkheim, 1938).

C'est vrai que la profession enseignant en tant que spécialiste de l'éducation est dans l'histoire un phénomène d'un passé relativement récent. Mais il est vrai aussi que pour la compréhension ce de qui ce passe aujourd'hui dans le cadre de l'enseignement et en particulier en ce qui concerne la forme dont l'enseignant envisage son rôle et le rôle d'autres partenaires du champ éducatif, il est nécessaire de reprendre certaines références socio-historiques .

Le travail de transmission de la culture et d'integration symbolique dans un groupe n'a pas fait, jusqu'a une époque récente de l'histoire de l'humanité, l'object d'une demarche systématisée et d'une gestion spécifique, donc d'un project éducatif explicite.

Le processus de substitution de l'école à l'apprentissage des savoirs et des normes dans le quotidien familial, remonte á la fin du Moyen Age et va se développer considérablement au XV ème et au XVI ème siècles. C'est dans l'Église qui nous trouvons le fil conducteur de ce déroulement . Elle joue au Moyen Age le role de gardienne de la culture de l'Antiquité paienne, à travers sa langue officiel le latin, en même temps quelle combattait cette

même civilisation, à travers une rigide morale chrétienne. Contradiction entre le principe religieux et le profane. Principe de laïcité qui va progressivement passé de second à premier plan. (Durkheim,1938).

C'est aussi au XVI ème siècle qu'on voit se différencier la fonction enseignante. Laïcs et religieux abandonnent leurs multiples activités pour se centrer d'avantage sur l'enseignement "en érigeant le champ éducatif en domaine d'un groupe social spécifique et autonome" (Nóvoa 1987)

L'épanouissement des écoles dans le cadre de l'Église va se dérouler jusqu'au XVIII ème siècle , quand l'état commence à donner une réponse aux nouvelles demandes sociales de formation .

L'étatisation du système scolaire qu' est indissociable du mouvement séculaire d'émergence des Etats -Nations se déroule au XVIII et XIX siècles, et c'est aussi au fin du XIX siècle qu'on assiste au développement des grands systèmes éducatifs dans la plupart des pays industrialisés. On voit se développer les écoles normales, bien qu'une croyance illimitée dans les potentialités de la scolarisation et dans les vertus de l'instruction en tant que facteur de progrès.

Les enseignants vivent, au tournant du XX siècle, une période d'euphorie. L'école et l'instruction incarnent le progrès: les enseignants en sont les agents. L'époque de gloire du modèle scolaire, telle qu'il a été inventé au XVI ème et réélaboré au XVIII ème siècle avec l'intervention de l'état, fut aussi l'âge d'or de la profession enseignante dont la genèse remonte au XVI et dont les formes d'organisation ont été définies au XVIII siècle (Nóvoa, 1987) .

L'amélioration du statut , le contrôle de la profession et de la définition d'une carrière, sont des résultats de la naissance des premières associations professionnelles .

Parallèlement on assiste à l'émergence de nouveaux débats pédagogiques et au questionnement des méthodes traditionnelles, l'inadéquation de l'enseignement aux nouvelles nécessités sociales, la ségrégation des élèves qui échouent, le progressive accès d'un grand

groupe au savoir. Sont des questionnements qui les mouvements telles que l'éducation nouvelle et le mouvement de décolonisation vont préciser.

L'image de l'enseignant au début du XX^{ème} siècle se brise. Il n'est pas déjà la seule source de connaissances et on voit naître des divers façons de concevoir le rôle professionnel de l'enseignant. C'est au même temps qu'on voit l'enseignant développer des rôles de quelqu'un qu'est aussi un médiateur de savoir véhiculé par différents agents sociaux (media, groupe des pairs, organismes extra-scolaires) qu'on voit aussi se changer les rôles qui traditionnellement occupent les autres adultes/éducateurs et la façon d'envisager le milieu local.

Comment va l'enseignant dans l'époque actuelle vivre cette gestion des différents rôles? Comment va-t-il vivre la gestion des différents paradigmes antagoniques qui découle de ce processus d'évolution historique?

Les conditions qui découlent de ce processus historique se doublent peut-être des conditions sociologiques actuelles.

2.2.-Les enseignants à l'heure actuelle, au Portugal

2.2.1.-Condition sociale d'exercice de la profession .

Tout en reconnaissant que la condition sociale de l'instituteur n'est pas complètement différente de celle des instituteurs des autres pays, c'est à l'instituteur portugais que nous nous rapporterons.

Les données dont nous irons faire référence adviennent du rapport Braga da Cruz sur la situation de l'enseignant au Portugal (1988).

Dans notre pays les instituteurs sont parmi le corps enseignant le groupe qui a un plus grand taux de vieillissement (76,7% ont plus de 11 ans de service) et plus de 10% des instituteurs dépassent l'âge de 55 ans.

La féminisation c'est une des caractéristiques de ce groupe . Elle découle de l'entrée massive des femmes dans la vie professionnelle et surtout dans les professions compatibles avec le rôle traditionnel accompli au sein de la famille. Parmi les instituteurs, près de 92,4% sont des femmes.

Cette profession a constitué, aussi, un facteur de mobilité sociale. L'encadrement social actuel des enseignants est significativement supérieur à leur classe d'origine.

Si la féminisation a contribué à une certaine dévalorisation relative du statut professionnel, le vieillissement et la mobilité sociale, sont des facteurs qui peuvent jouer en deux sens contradictoires: dans le sens d'un crédit dans le savoir, dans l'expérience et dans le pouvoir de l'école comme instrument d'accès à un statut et aux valeurs socialement reconnu, ou dans l'autre, dans le sens du renfermement et de la crainte de la perte de prestige.

Pourquoi alors choisi-t'on enseigner?

La majorité des enseignants reconnaît la vocation comme facteur de choix de la profession (63%). Cependant est significatif le nombre de ceux qui disent qu'ils n'avaient pas d'autres alternatives et ils l'acceptent comme dernier recours. La référence à la vocation, s'accroît parmi les enseignants des premiers degrés, et "aimer les enfants", est un des facteurs évoqués dans le thème vocation (45,5%).

Le désir d'abandonner la profession, est aussi expressif. Ainsi, 35% des instituteurs déclarent le désir de l'abandonner. Le paiement, la dévalorisation de la carrière et l'absence de stimulus sont des raisons évoquées.

En outre la grande mobilité géographique est aussi un facteur qui, ajouté aux autres évoqués, contribue pour une certaine instabilité des conditions sociales de l'exercice de l'enseignement.

La profession, est-elle prestigieuse , pour les enseignants?

Pour 69,7% d'enseignants leur prestige a diminué. La qualité de la formation, l'investissement , les rapports entre enseignants, la sécurité de l'emploi et des raisons de salaire, sont autant des facteurs d'optimisme. Cependant, il y a aussi des facteurs qui ont contribué pour la diminution de prestige de la profession d'enseignant, comme le salaire (évoqué aussi paradoxalement comme source d'optimisme), la mobilité géographique et la décroissance de l'autorité à l'école, signalée par 44,9% d'instituteurs.

On doit se demander aussi quel est le degré d'étatisation du groupe des enseignants et quels sont les sentiments d'appartenance parmi les enseignants. Une majorité de 58.4% répond qu'ils appartiennent premièrement à leur école et seulement 27,2%, se rapportent au Ministère de l'Education. L'identification comme employés publics, s'accroît avec l'âge et c'est plus expressive parmi les instituteurs.

2.2.2.- L'exercice de l'activité professionnelle

Avec un temps de travail hebdomadaire de 25 h, il comporte des distributions différentes de ces heures de travail. Les instituteurs peuvent assurer l'école le matin et l'après midi ou seulement dans un de ces deux temps. C'est le cas des écoles avec une population élevée, qui fonctionnent en deux temps: le matin et le soir.

Les instituteurs ont le travail scolaire et aussi des réunions et des fonctions directives. Ils ont aussi, des activités circum-scolaires qui occupent leurs temps (25 h). Ainsi les instituteurs signalent dans ces activités les visites scolaires, les activités sportives, l'animation culturelle, la formation pédagogique et des activités artistiques. Mais seulement 2/3 des enseignants développent l'une ou l'autre de ces activités et il y a 37,8% qui affirment n'avoir jamais participé dans ces initiatives.

Le corps professionnel des enseignants a une bonne cohésion interne. Les bons rapports parmi les collègues est un des indicateurs: 67,7% referent

leurs relations comme des rapports avec une certaine intensité et même comme des rapports d'amitié.

La majorité des enseignants considèrent négativement leurs conditions matérielles de travail telles que des espaces insuffisants; équipements inadéquats; des écoles surpeuplées; insuffisance des employées auxiliaires. Les instituteurs réfèrent surtout le manque d'équipement audio/visuel.

Parmi les enseignements, 81,3%, se considèrent des professionnels avec du succès tout en attribuant la responsabilité de l'échec scolaire plutôt à des facteurs personnels des élèves et à des facteurs sociaux.

2.2.3-Formation des enseignants

Ce sont les enseignants des premiers degrés qu'ont une plus grande assiduité aux cours pédagogiques. Les principaux organisateurs de cette formation ont été, le ministère, le syndicat et l'école. Les instituteurs attribuent la responsabilité de la formation au Ministère

2.3.-Interaction entre enseignants et parents

Parents et enseignants, école et environnement, sont des personnages d'encadrement de l'enfant à l'âge scolaire. Mais si les enfants sont les acteurs centraux de la scène scolaire et les parents les acteurs "débutants", c'est aux enseignants, qui revient le rôle d'acteurs médiateurs des différents partenaires.

Interaction difficile, inégale du point de vue des pouvoirs en relation, blocage, fragilité du dialogue, non-dialogue sont autant des formes dont les auteurs se servent pour référer cette interaction (Mollo,1974; Montandon, Perrenoud 1987; Benavente,1990; Defrance,1990); "(...) indépendamment de la bonne foi et de la bonne volonté des personnes, le dialogue entre maîtres et parents est souvent difficile, compte tenu des ambivalences de chacun, des différences inévitables de points de vue, des stratégies divergentes, du conflit ouvert ou feutré pour le contrôle des conduites et de l'éducation des enfants "(Montandon et Perrenoud,1987).

2.3.1.-.Changements socio-historiques et culturels

Le recours à l'histoire, ici comme ailleurs, est nécessaire pour comprendre la dynamique de l'interaction parents/enseignants.

Jusqu'au début de notre siècle, les relations famille /école, telles qu'on les entend aujourd'hui n'existaient pas. "Les autorités scolaires se souciaient peu de leur opinion, les parents d'une bonne partie des élèves étaient considérés comme des ignorants qu'il fallait éduquer. D'une manière général, les familles privilégiées avaient la possibilité d'engager un précepteur à domicile ou de mettre leur enfant dans telle ou telle école. Quand aux familles populaires, si leurs enfants allaient à l'école, elles n'avaient pas de choix" (Montandon,1987).

En France l'intérêt pour cette interaction date, de la seconde guerre mondiale, mais chez nous est beaucoup plus récent, elle n'apparaît que depuis les transformations d'Avril de 1974.

Les changements, qui se sont opérés au sein de la famille et de l'école, solidairement avec les changements culturels et des mentalités, comme nous rapelle encore Montandon (ibid), ont entrainé l'évolution des relations entre famille / l'école et l'émergence d'un discours savant à ce sujet.

Dans la famille on doit remarquer les changements des liens familiales, avec un plus faible relation avec la communauté et un plus grand intimisme et mobilité du couple, aussi bien q'un changement de la place occupée par l'enfant. L'ambivalence de la relation affective et instrumentale et une certaine psychologisation de la relation, due aux discours savants sont des facteurs à tenir compte dans cette evolution.

Les changements du système scolaire sont aussi importants: extension de la scolarité obligatoire, démocratisation des études, disparation de la coupure symbolique entre primaire et secondaire, changements dans les contenus et dans les méthodes d'enseignement, rajeunissement du corps enseignant et sa féminisation, bien que le développement "d'un rapport utilitariste au savoir. De moins en moins pour maîtriser un savoir valorisé en tant que tel et plus en plus pour satisfaire aux exigences de la selection" (Montandon (ibid).

Le meme auteur nous rappelle que ces changements ont eu des répercussions au niveau de la vie des deux institutions et ont transformé le champ d'intersection et leurs enjeux. Cette évolution est solidaire des changements sociaux et culturels, nottament en ce qui concerne ce qu'il appelle d'ideologie de participation; l'acroissement du niveau d'instruction de la population, la diffusion du discours spécialisé sur l'éducation, l'évolution de l'attitude des citoyens face aux services publics et la plus grande disponibilité des groupes sociaux envers les enjeux culturels.

Le discours savant est aussi un facteur fondamental dans l'évolution de ces nouveaux rapports école/famille. La pédagogie nouvelle lui acorde une grande importance.

Plusieurs recherches ont mis l'accent sur l'impact de la famille dans les performances scolaires des enfants.

L'engagement des familles est corrélé positivement avec les résultats scolaires des élèves. Quand les familles s'engagent dans la vie scolaire de leurs enfants et donnent leur support aux travaux scolaires de ses enfants, ils ont des meilleurs résultats en comparaison avec leurs collègues qui n'ont pas ce support des parents (Henderson, 1987 cité par Marques, 1988).

"Après les théories qui attribuaient l'échec scolaire à des facteurs de personnalité, d'intelligence, après les théories qui ont imputé les performances des enfants à leur milieu familial, à des handicaps culturels, après celles qui ont essayé d'expliquer les inégalités entre élèves par l'école, son organisation et ses structures (...), de nouvelles approches font jour qui mettent l'accent sur l'importance des interactions famille - école" (Bloom, 1981; Godlad, 1983; cités par Montandon, 1987).

L'interaction famille-école et les dynamiques éducatives locales, dont le résultat positif se fait sentir dans les apprentissages des élèves, dans la reprise de confiance des enseignants quant à leur propre efficacité, et dans l'impact de l'école dans le quartier ont fait l'objet d'études empiriques, notamment en quartiers populaires (Cresas, 1988; Project ECO au Portugal, IED (1983/89)).

"Expliquer les objectifs pédagogiques, expliquer les méthodes utilisées, rendre compte de progrès, ouvre véritablement l'école sur le quartier. Ce faisant les enseignants rétablissent le contrat tacite qui les lie aux parents: faire réussir les enfants. Ils prennent conscience qu'ils ne peuvent servir au mieux les intérêts des enfants s'ils considèrent leurs parents comme des individus dénués de toute compétence éducative, ou encore s'ils définissent à leur place la culture à laquelle ils appartiennent." (Doray, Regovas-Chauveau, 1989).

2.3.2.-De quelles formes se revêtent les relations famille-école?

Cette interaction entre l'école et la communauté, cet entrecroisement des activités et confrontation d'attitudes peut, cependant, avoir plusieurs manifestations et différents niveaux, de l'éloignement plus accentué à la participation plus active.

Au Portugal les rapports des enseignants aux familles sont plutôt d'éloignement et se caractérisent par une dimension négative d'évaluation ou par référence à des problèmes de comportement.

C'est bien cela, la réalité pour 52,7% des enseignants (Rapport Braga da Cruz, 1988). Seulement 4,3% des enseignants ont des contacts avec les parents tous les mois et 21,4%, n'ont jamais. Ce sont les enseignants plus âgés et en exercice avec les premiers degrés qui contactent plus fréquemment les parents.

Dans l'étude de Benavente(1990) sur les 105 instituteurs de la municipalité de Lisbonne et de dix autres municipalités du pays les contacts enseignants/école-familles, prennent les formes suivantes:

* À Lisbonne, 26% des instituteurs ont une réunion trimestrielle avec les parents. Dans les autres municipalités ce pourcentage est de 33,9%.

* Pour 30% et 45% d'instituteurs respectivement, il n'y a presque pas de réunions avec les parents.

* Le contact individuel est choisi par 37% des instituteurs à Lisbonne et 31% dans les autres municipalités, comme le moyen de relation avec les parents.

* Des réunions occasionnelles sont référées - seulement en dehors de Lisbonne par 21% d'instituteurs.

Les instituteurs qui disent n'avoir presque jamais de réunions préfèrent les contacts individuels. Ceux qui effectuent des réunions représentent seulement 1/3 des enquêtés. Les raisons évoquées se relient à la peur des dynamiques qui peuvent s'accomplir sans que les enseignants puissent les contrôler et aussi au désinvestissement des parents.

Et les parents que disent -ils de cette relation?

Le rapport parents-école se fait plus par l'initiative des parents que de l'école. Seulement 1/3 a été appelé individuellement et 39% n'ont jamais été appelés par l'école ou par l'enseignant (Benavente,90). En dépit des caractéristiques de la communication, presque 51% des parents aimeraient des rapports plus fréquents et plus proches avec l'école.

Mais nous devons nous demander de quelle façon envisagent les enseignants leur rapport aux parents.

On sait qu'à Lisbonne 45% des instituteurs le conçoivent en tant que rôle consultatif - collaboration quand elle est sollicitée par l'instituteur; 15% - encadrement et soutien des enfants; 22% - collaboration avec l'instituteur dans le sens de s'intéresser par le travail de l'enfant; 7% - suggère un rôle caractérisé par la non intrusion et 6%, un rôle caractérisé par la participation active dans la vie scolaire (Benavente,1990).

On doit aussi remarquer après l'étude de l'équipe de Don Davies dans notre pays (1989) q'un nombre surprenant d'instituteurs "exprime ouvertement des attitudes négatives et élitistes envers les parents à faible statut socio-économique et semble être gêné par sujets dont les circonstances et façon de vivre s'éloigne du modèle de la classe moyenne"

Les parents et les enseignants sont d'accord quand à l'absence de disponibilité des parents mais sont en désaccord quand à l'intérêt accordé par les parents à l'éducation des enfants .

On est, alors, en droit de se demander: quelle coopération famille-école?

"Si dans les années 1960 on demandait aux parents d'apporter un encouragement aux apprentissages scolaires de leurs enfants, si dans les années 1970 il était vaguement question d'une complémentarité réciproque entre la famille et l'école, dans les années 1980, on recommande aux enseignants d'établir une collaboration étroite avec les familles afin de mieux situer les enfants dans leur environnement et de susciter

l'engagement des parents dans les affaires de l'école et les activités scolaires de leurs enfants" (Macbeth, 1984 cité par Montandon, 1987).

Il y a deux sens possibles dans la réponse de l'école et des enseignants à ces nouveaux interlocuteurs. Une réponse défensive et de fermeture ou par contre, un surinvestissement dans le cadre des innovations pédagogiques (Perrenoud, Montandon, *ibid*).

Mollo (1974), écrit à propos des mutations du statut et du rôle de l'enseignant "C'est au moment où le maître ne peut plus s'appuyer sur une image cohérente et rassurante de lui-même qu'on lui demande d'intégrer les parents à son action éducative, d'ouvrir l'école sur un monde qui néglige et parfois tourne en dérision certaines valeurs que celui-ci cherche à préserver".

C'est toute une identité menacée et qui se polarise surtout dans les façons divergentes d'envisager l'enfant. Identité qu'il faut défendre et dont la défense se polarise autour de la responsabilité pédagogique à la classe comme symbole de cette identité.

Par contre dans les expériences qui ont innové dans ce domaine, on peut voir les parents dans la vie de la classe; dans les conseils de classe, dans l'administration et la gestion de l'école - comme véritables partenaires. Par ailleurs c'est une attitude minoritaire parmi les acteurs dans le champ éducatif actuel, comme nous avons déjà constaté.

- Des constats sociologiques à la compréhension psychosociologique

Les chercheurs ont constaté, que la majorité des enseignants ne sont pas favorables à la participation de nouveaux partenaires - les parents, sans parler d'autres possibles partenaires de la communauté locale.

Mais si l'on croit que les attitudes des enseignantes sont déterminantes pour leurs pratiques, si l'on veut se situer dans l'intersection des variables sociologiques qu'on vient de décrire et le monde des significations et des facteurs personnels qui interviennent dans les communications, il s'avère

nécessaire l'étude des perceptions réciproques des partenaires de cette interaction enseignant-parent,

"Il semble donc difficile d'étudier les communications pédagogiques en s'attachant uniquement aux comportements individuels et aux relations réciproques noués entre parents, maîtres et élèves, tels qu'ils apparaissent à l'observation directe de la vie scolaire. Ils ne prennent de signification qu'à travers un certain nombre de systèmes de références qui médiatisent les relations entre l'individu, l'institution scolaire et la société" (Mollo, 1974).

"Toute activité éducative actualise, secrète, filtre, masque des images et des représentations en fonction desquelles les partenaires de la vie scolaire se situent. Elles interviennent dans les essais d'ajustement, mais aussi dans les a priori qui rend si difficile le dialogue enseignants-parents, transformant bien souvent la relation maître-élève en une relation univoque et autoritaire"(Mollo, 1974).

Les interactions entre la famille et l'école, et les stratégies qu'ils vont développer sont solidaires de ces représentations.

Les constatations sociologiques sont en fait difficilement compréhensibles dans l'absence d'un regard dynamique, qui essaye d'étudier le rapport réciproque entre représentation et stratégie, identité et attitude, stabilité et conflit.

C'est dans le cadre d'une approche interactionniste que nous nous situons. "L'approche interactionniste fait une large place à la façon dont les acteurs se représentent la réalité et construisent des stratégies. Cette approche, sans nier la pertinence d'une approche plus historique et macrosociologique, nous paraît restituer la complexité, la diversité et la mouvance des rapports concrets entre les familles et l'école" (Montandon, Perrenoud, 1987).

2.4.- Investigation psycho-sociologique, représentation sociale et champ éducatif

La recherche sur les représentations sociales a pris un rôle central dans la psychologie sociale et dans la psychosociologie, depuis 30 ans et à la suite de l'oeuvre de Moscovici- "La psychanalyse, son image et son public" (1961). La diversité d'objets d'étude, la réflexion sur le statut de ces objets, méthodologies de recherche , dynamiques de la représentation sociale et ses applicabilités donne à ce domaine d'investigation, le statut d'un nouveau cadre conceptuel dans l'étude de la pensée sociale, dont les racines sont surtout sociologiques et européennes .

"Mais le véritable inventeur du concept est Durkheim, dans la mesure où il en fixe les contours et lui reconnaît le droit d'expliquer les phénomènes les plus variés dans la société. "(...) Durkheim oppose les représentations collectives aux représentations individuelles par un même critère, à savoir la stabilité de la transmission et de la reproduction des unes, la variabilité, dirait-on, le caractère éphémère des autres" Moscovici (1989).

Vision qui est contesté par Moscovici. "La notion elle-même a pourtant changé, les représentations collectives cédant la place aux représentations sociales. On voit aisément pourquoi. D'un côté, il fallait tenir compte d'une certaine diversité d'origine, tant dans les individus que dans les groupes. De l'autre côté, il était nécessaire de déplacer l'accent sur la communication qui permet aux sentiments et aux individus de converger, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social, ou vice versa. En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique."

"Si l'on peut trouver chez Durkheim l'origine théorique du concept c'est dans le domaine anthropologique que l'on rencontre une tradition d'étude de phénomènes de ce type, tels les mythes, les répertoires linguistiques et les divers systèmes conceptuels des sociétés dites "primitives" " (Herzlich, 1972).

Dans le cadre de la psychologie, la courante behavioriste rendait cependant impossible l'utilisation du concept de représentation sociale, puisqu'il n'est pas déjà un observable, mais un construct théorique. La représentation sociale, agit simultanément sur le stimulus et sur la réponse, au lieu d'être une variable intermédiaire. Se situe aussi en dépassant le strict cadre cognitiviste dans la mesure où elle n'est pas seulement un filtre interprétatif, mais une activité plus complexe de restructuration complète de la réalité, où les dimensions psychologiques, sociales et idéologiques jouent à plein (Abric, 1987)

2.4.1 Du concept de Représentation à celui de Représentation Sociale

Une des particularités de l'homme c'est sa possibilité de "représenter" un objet absent ou invisible et évoquer le passé ou le futur, libérant ainsi les rapports humains des contraintes de l'espace-temps qui subissent les autres espèces. (Farr, 1984)

Les concepts d'image et de perception étudiés déjà il y a longtemps dans la psychologie se rapprochent de celui de représentation mais s'en éloignent aussi comme on le verra.

Les images en tant que reflet d'une réalité extérieure sont directement produites par leurs objets. Elles ont une fonction essentielle de sélection et sont aussi organisées et interdépendantes, ayant un rôle central dans le fonctionnement cognitif. On peut référer deux modes de représentation symbolique: les représentations imagées dont le développement est lié à l'expérience perceptive, et le système de représentations verbales, lié à l'expérience que l'individu a du langage (Denis, 1984 cité par Abric, 1987).

"Il y a donc bien dans la notion d'image les prémisses de ce que nous appelons la représentation, ces prémisses étant essentiellement la notion de sélection et celle d'organisation. Mais nous verrons que cette conception de l'activité "imageante" est finalement parcellaire car elle ne rend pas compte de

l'activité cognitive complexe qui relie l'individu à la réalité. Elle présente un sujet encore trop passif à des informations qu'il ne fait que recevoir, mais qu'il n'élabore pas par lui-même" (Abric,ibid).

Si le courant gestaltiste donne aux caractéristiques , à la structure interne et aux propriétés de l'objet de la perception, un rôle central dans la compréhension de ce phénomène, la phénoménologie investit le sujet et son expérience subjective du monde comme le facteur fondamental dans la perception. Mais, c'est de l'approche cognitive que le concept de représentation est plus proche, comme nous refère Abric, "en posant le rôle capital du codage et du système de catégorisation l'approche cognitive réinvestit le symbolique comme dimension importante de l'interaction sujet-objet, elle marque l'importance de l'activité du sujet dans la perception, et nous verrons précisément que la représentation repose ou résulte de cette activité. Il n'en reste pas moins qu'en se centrant trop exclusivement sur cette activité du sujet, les cognitivistes tendent à produire une conception d'une activité mentale et de processus symbolique où les dimensions sociales sont escamotées. La notion de représentation permet de dépasser cette lacune.

La représentation est selon Jodelet (1984) :

- toujours représentation d'un objet;
- a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept;
- a un caractère symbolique et signifiant;
- a un caractère constructif;
- a un caractère autonome et créatif.

La représentation sociale en tant que "connaissance de sens commun", "connaissance pratique", "connaissance socialment élaborée et partagée", "modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal"(Jodelet,1984) est aussi un "produit et processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique"(Abric,1987).

2.4.2- La dimension sociale de la représentation

Si on peut dire que toute représentation est d'abord sociale, nous pouvons pour autant nous demander quels sont les critères qui déterminent sa nature sociale. C'est dans sa condition d'être en même temps produit et processus de l'interaction du sujet à l'objet qui réside sa nature sociale et aussi dans la mesure où sa production et son élaboration vont s'inscrire dans une matrice historique, idéologique et économique.

Moscovici (1961) , fait référence à trois critères:

- . L'extensivité (critère purement quantitatif);
- . L'origine et le mode de production de la représentation (relève de l'interaction sociale dont elle est manifestation);
- . La fonction sociale de la représentation (fonction d'élaboration et orientation des communications et des comportements sociaux).

Mais, si dans le plan théorique les critères de référence d'une représentation en tant que représentation sociale se trouve explicite, l'opérationnalisation de ces critères s'avère plus difficile, notamment en ce qui concerne la compréhension de la constitution et de l'émergence d'une représentation et sa expression dans un groupe.

2.4.3- Le contenu de la représentation sociale

"La représentation-produit résulte à la fois de la réalité de l'objet, de la subjectivité de celui qui la véhicule, et du système social dans lequel s'inscrit la relation sujet-objet. Elle est le lien, nécessaire à l'action, entre l'objet et l'opinion qui lui est attachée. Toute représentation produit une vision globale et unitaire de l'objet et du sujet. Elle restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son systèmes d'attitudes et de normes" (Moscovici, 1986 cité par Abric, 1988).

L'étude de la représentation en tant que produit, se relie à deux dimensions fondamentales:

- les éléments constitutifs
- l'organisation et la structure interne

Les éléments constitutifs sont, selon Moscovici l'attitude et l'information. L'information renvoie à la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social, à leur quantité et à leur qualité; l'attitude, enfin, exprime l'orientation générale, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet de la représentation, introduit une dimension normative et évaluative, notamment à propos de l'information.

"Le champ de représentation" recouvre l'interdépendence de l'information et de l'attitude, son organisation et sa structure selon une hiérarchie interne où chaque élément de l'ensemble ne prend de signification qu'en fonction de sa place dans la structure, et des éléments qui sont en relation avec lui .

Dans cette structure on doit faire référence à la notion de centralité. C'est par rapport aux éléments centraux de la représentation que s'organise l'ensemble de la représentation. "Noyau central" selon Abric(1976/1988); "Noyau dur" pour Mugny et Carugati (1985); "Principe organisateur" selon Doise (1985). L'hypothèse qu'on se pose et qui vient d'être démontrée expérimentalement (Moliner, Abric, 1988), c'est que les éléments d'une structure cognitive sont affectés d'un gradient quantitatif de centralité . Abric ajoute la notion de centralité qualitative et structurale, le noyau central (cité par Flament, 1989).

Ce noyau a deux fonctions fondamentales:

- fonction matricielle - engendre, transforme et détermine le sens et la valence des autres éléments;
- fonction organisatrice- détermine la nature des liens entre ces éléments.

C'est aussi ce noyau central qui va organiser les éléments ou "schémas" périphériques, "scripts", dont parle Flament (ibid) -"description d'une séquence d'actes essentiels dans une situation ". et qui assure le fonctionnement de la représentation sans qu'il s'avère nécessaire recourir au noyau central. Ces

éléments périphériques ont aussi pour fonction préserver la stabilité de la représentation et donc absorber les facteurs qui peuvent menacer le noyau central. (Abric, 1988, Flament, 1989).

2.4.4.-Production d'une représentation sociale

Suivant le modèle explicatif de Moscovici (1961), et que les divers auteurs reprennent, on doit considérer dans la production d'une représentation:

L'objectivation

De l'objet au modèle figuratif

Cette phase est caractérisée par la rétention sélective des informations circulant dans la société et par leur décontextualisation. Ces éléments acquièrent une grande autonomie et peuvent être aglutinés dans des élaborations spécifiques.

"La mutation de l'abstrait, son imprégnation par des éléments métaphoriques et imageants individualisent un autre moment de l'objectivation: celui où l'édifice théorique est schématisé (Moscovici, 1961). Moscovici introduit la notion de schéma figuratif. Ce noyau essentiel a un caractère concret et imagé autour duquel les éléments sélectionnés et décontextualisés vont se grouper.

Ce modèle figuratif exprime l'activité de sélection du sujet (tri des informations reçues), du groupe social (tri des informations envoyées au sujet, valeurs sociales affectées à ses informations), de l'objet lui-même (tri des informations émises par l'objet, compte tenu de son propre système d'émission par exemple) Abric (1987).

Naturalisation- du modèle figuratif à l'instrument de catégorisation

Dans cette étape, le schéma figuratif, nous dit Herzlich (1972) "cesse d'être une élaboration abstraite, rendant compte de certains phénomènes, pour devenir leur expression immédiate et directe".

"Les concepts cessent d'apparaître comme des images établies, habituelles, pour se nouer en véritables catégories du langage et de l'entendement - des catégories sociales - propres à ordonner les événements concrets et à être étoffées par eux. Chaque terme se consolide au cours de son emploi en tant qu'instrument "naturel" de compréhension dans un groupe qui l'admet à ce titre" (Moscovici, 1961). Ce "modèle figuratif" ou "noyau imageant" devient selon Moscovici un instrument propre à catégoriser des personnes et des comportements.

Pour Doise (1990), il faut centrer davantage le concept d'objectivation en le mettant en rapport avec la dynamique des champs sociaux que Bourdieu décrit à l'aide des termes de reconnaissance/méconnaissance "S'il faut réaffirmer, contre toutes les formes de mécanisme, que l'expérience ordinaire du monde social est une connaissance, il n'en est moins important d'apercevoir (...) que la connaissance première est méconnaissance, reconnaissance d'un ordre qui est établi aussi dans le cerveau" Bourdieu, (1979 cité par Doise (ibid)). Cette ordre découle selon Doise des représentations sociales et pour Bourdieu des produits symboliques des habitus.

Benavente (1990) se réfère aussi dans sa thèse, à propos de l'univers symbolique et représentationnel des enseignants à la complémentarité de ces deux concepts. "On fera usage du concept de représentations sociales, plus opérationnel en tant que support conscient des actions, construit dans une interaction entre le sujet et son contexte, construit et reconstruit, dimensions visibles d'un iceberg "établi sur les habitus".

L'ancrage

"Si l'objectivation explique comment les éléments représentés d'une théorie s'intègrent en tant que termes de la réalité sociale, l'ancrage permet de comprendre la façon dont ils contribuent à exprimer et à constituer des rapports sociaux." Moscovici

"Le processus d'ancrage est protéiforme. D'une part, il aide à comprendre l'existence d'une hiérarchie et d'un réseau de significations autour du noyau imageant de la représentation sociale. D'autre part, il fait voir comment - par la généralisation fonctionnelle - ce noyau ou modèle figuratif devient un système d'interprétation, médiateur entre l'individu et son univers." Moscovici, (1961). L'ancrage a surtout trait à l'élaboration des rapports sociaux, à travers:

- la création d'un cadre de la conduite:
- la constitution d'une typologie des personnes et des événements.

"Ce sont différents processus d'assimilation et d'accentuation de contrastes et de catégorisation qui rendent compte du processus général de l'ancrage" (Doise, 1990, p.128).

Objectivation et ancrage deux étapes fondamentales dans la constitution de la représentation. "Elle est un système cohérent et hiérarchisé, organisé autour du noyau imageant, elle est vision du monde. Mais une vision fonctionnelle et normative permettant à l'individu de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers son propre système de référence, et de développer une activité d'assimilation et d'appropriation de cette réalité " (Abric, 1987, p.67).

La représentation a produit de cette façon, des outils qui vont permettre sa fonctionnalité et qui s'organisent en systèmes (Abric) :

- . Un système d'interprétation
- . Un système de catégorisation
- . Un langage spécifique

2.4.5.- Dynamique et transformation des représentations sociales

On doit remarquer la grande résistance aux changements des représentations qu'advient du principe d'économie des phénomènes cognitifs. Alors si l'on retient le fait que toute représentation est structurellement organisée par un noyau central et qui comporte aussi des éléments périphériques, "les

désaccords entre réalité et représentation modifient d'abord les schèmes périphériques, puis éventuellement le noyau central" (Flament, 1989, p.218).

Quand la stabilité du noyau central de la représentation est questionné, les transformations s'opèrent d'abord sur la pondération des éléments périphériques et non sur la structure matricielle.

Flament (1989) réfère qu'en apparence il y a un manque d'interaction entre deux secteurs de l'idéal, idéologies et représentations. Le discours idéologique, dans le cas où il est externe au groupe où même quand il est interne, sont également sans influence sur la structure de la représentation. Cette question reste cependant une question ouverte selon l'auteur.

"Si nos recherches n'ont pas permis de mettre en évidence une éventuelle action de l'idéologie sur le noyau central d'une représentation, par contre, ces recherches ont montré le rôle prépondérant des pratiques sociales dans le déclenchement de transformations profondes des représentations (au niveau de leur noyau central)" (Flament, op. cit., p.211).

Cette dimension va être importante dans notre recherche, dans la mesure où la formation des enseignants peut s'appuyer sur leurs pratiques quotidiennes et des savoirs qui émergent de cette pratique sociale.

Les désaccords entre pratiques et représentations modifient d'abord les schèmes périphériques en protégeant, temporairement le noyau central. "Si le phénomène s'amplifie, le noyau central peut être atteint et se transforme structurellement, ce qui est le critère d'une réelle transformation de la représentation" (Flament, op. cit.).

Selon l'auteur nous pouvons identifier deux cas de contradiction représentations/pratiques:

- Transformation avec rupture brutale et l'émergence de "schèmes étranges";

- Transformation progressive et sens rupture à travers des pratiques qui sont admises pour la représentation, avec des changements au niveau des schèmes périphériques.

Dans le premier cas, les nouvelles pratiques sont explicitement en contradiction avec les représentations sans qu'il s'avère possible sa régulation par les schèmes périphériques . On voit alors apparaître les "schèmes étranges" avec les modalités suivantes: le rappel du normal: la désignation de l'élément étranger; l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes; la proposition d'une rationalisation permettant de supporter la contradiction. Quand le retour aux pratiques anciennes n'est plus possible, il s'opère la transformation du champ de la représentation. "Ce mécanisme suggère que le noyau central se fracture et que ces éléments se dispersent, chacun évoluant selon une logique propre, et se retrouvant, avec un sens modifié, intégré plus ou moins centralement dans une nouvelle représentation. "(Flament, op.cit., p.214).

Dans le cas d'une transformation progressive, nous pouvons faire référence à des discours divers, donc, la représentation est la même mais avec des activations différentes des schèmes périphériques. Les pratiques peuvent être responsables par ces différences au niveau de l'activation des schèmes périphériques et l'évolution de ces degrés d'activation peut entraîner une transformation structurelle de la représentation. L'auteur réfère la fréquence de ce type de transformation dans le cadre historique, à voir, les transformations de mentalités.

2.5. Représentation social et champ éducatif

En dépit du peu de recherches centrées sur le rôle des représentations sociales dans le champ éducatif et sur les représentations des enseignants sur d'autres partenaires adultes, nous nous rapporterons aux travaux de Mollo (1970, 1984); Gilly (1980, 1984, 1989); Siano (1985) et Benavente (1990). ✓

L'étude des communications pédagogiques et des relations réciproques des différents agents éducatifs ne prennent de signification qu'à travers un certain nombre de systèmes de références qui médient les relations entre l'individu, l'institution scolaire et la société. Le concept de représentation sociale prend, de cette façon, un rôle fondamentale dans le champ éducatif, dans l'appréhension d'ensembles organisés de significations sociales dans le processus éducatif (Mollo, 1984; Gilly, 1989).

Le champ éducatif, par ces caractéristiques, s'avère aussi un domaine important dans les apports théoriques à l'étude des représentations sociales, comme réfère Gilly(1989) "voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein de groupes sociaux, et nous éclairer sur le rôle de ces constructions dans les rapports de ces groupes à l'objet de leur représentation".

Le discours de l'école sur elle-même, on l'avait déjà vu, d'un point de vue historique est traversé par des paradigmes antagoniques, hier, la dimension religieuse/laïc, pour passer à une dimension élitiste/massive, et aujourd'hui "le discours idéologique égalitaire" qui s'oppose au "fonctionnement inégalitaire". La matrice représentative s'appuie et prend sens dans le cadre de la gestion de ces antagonismes. Cette construction représentative permet, de cette façon, légitimer les pratiques sans que les idéals soient mis en cause(Gilly, 1989). Mais si le système scolaire se transforme sous la pression des besoins économiques et sociaux, selon Mollo, cité par Gilly(1989) on retient la dimension dialectique qui découle du fait que la représentation "porte bien en elle des éléments contradictoires dont certains anticipent sur des évolutions possibles.

Siano(1985) en parle à propos de la coexistence dans la représentation sociale des paysans Vauclusiens envers l'école des noyaux distincts, sans

que pour autant il y ait un préjudice de la cohérence cognitive et de l'équilibre du sujet. Phénomène qu'il appelle "consciences parallèles". L'auteur fait l'hypothèse " que les consciences parallèles garantissant la paix cognitive sont un modèle de fonctionnement mental mais qu'elles ne sont pas à l'abri de distorsions et de luttes psychiques".

Mais si on peut faire aussi l'hypothèse d'existence des "consciences parallèles" élargissant ce concept aux représentations des enseignants sur l'école en tant que réalité sélective et dont les pratiques s'appuient sur une idéologie égalitaire, c'est dans l'interface des facteurs externes qui bousculent cette "paix cognitive" et des facteurs personnels d'affaiblissement de la distance entre ces consciences, qu'on peut inscrire l'émergence des changements. Changements progressifs des éléments périphériques dont parle Flament(1989).

Les facteurs personnels qu'on réfère s'inscrit dans le questionnement du rôle joué par l'enseignant, et se relie dans plusieurs cas sur un questionnement de son identité professionnelle. L'émergence de conflits entre une identité superficielle prise sur les facteurs externes du personnage et une identité plus profonde faite des régularités et de construction interne du personnage, entraîne le questionnement *. Si on prend la métaphore de la représentation théâtrale on dirait que sont deux façons de construction du personnage, dans ce cas, du personnage enseignant.

On peut référer trois types de travaux dans l'interface représentation/éducation (Gilly,1984):

- Centrés sur l'étude des institutions, de l'école, de ses agents, en tant qu'objets sociaux macroscopiques des représentations;
- Centrés sur l'étude des représentations réciproques maître-élève;
- Travaux qui essaient d'apprécier l'impact des phénomènes de représentation sur les mécanismes et les résultats de l'action éducative.

C'est surtout dans le premier de ces trois types de travaux que nous irons encadrer notre travail.

III - PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSE

Les idées générales qui soutiennent notre travail, essayent d'articuler - un cadre d'évolution historique, axée sur les contradictions qui traversent le terrain de l'enseignement; un modèle théorique, celui de l'étude des représentations sociales, centré sur le rôle des pratiques dans leur (re)construction; et aussi un modèle de formation d'enseignants construit à partir de leur implication dans des projets éducatifs innovateurs, en interaction avec d'autres groupes sociaux. Ainsi nous dirons que:

. Pour comprendre la représentation, par l'enseignant, de son rôle professionnel il faut l'encadrer dans les conditions sociologiques actuelles de sa production et dans le contexte plus global de l'évolution socio-historique: dès l'émergence de la profession enseignante, institutionnalisation de l'école, transformation de la profession enseignante et des transformations sociales globales.

. Les représentations sociales doivent assurer la gestion des objectifs institutionnels/idéologiques. Ces objectifs peuvent être représentés comme contradictoires: le rôle de gardien du savoir et de ses outils (les livres sacrés), en opposition au rôle d'animateur/moniteur qui permet l'appropriation du savoir et de ses outils; le rôle d'investigateur du savoir, mais aussi celui de diffuseur de ce même savoir; le pouvoir de "modeler" un citoyen idéal et le respect des différences et les valeurs morales/sociales individuelles; la gestion d'une relation affective que doit en même temps être proche, et avoir la distance nécessaire au développement et à l'autonomie du sujet.

. Pour étudier la pratique de l'enseignant dans l'interaction avec soi-même et les autres (enfants et adultes) on doit connaître la façon dont il se représente lui-même par rapport à l'enseignement et à la situation éducative, en fonction des objectifs perçus et signifiés.

. La représentation de l'interaction est une réalité subjective et reconstruite par le sujet dans son groupe social, qui lui permet de disposer d'un cadre de décodage et d'interprétation de l'information reçue. Pourtant, cette

subjectivité est aussi construite en fonction de l'encadrement institutionnel et des objectifs perçus par l'enseignant sur son rôle professionnel et sur sa façon d'envisager les autres partenaires de la scène éducative.

. La représentation de soi-même et d'autrui, dans le contexte de la tâche à accomplir contribue au processus de formation des conduites relationnelles et d'orientation des communications.

. Dans l'encadrement institutionnel de l'enseignement, la formation en tant que support externe sécurisant de l'expérimentation de nouvelles pratiques a un rôle non négligeable.

. Dans cette formation, la planification des pratiques des enseignants et leur évaluation, accomplissent un rôle où la collaboration d'acteurs extérieurs à l'école est assez importante.

. L'élargissement du groupe social lié à l'école, et à l'enseignement, et la gestion des compromis contradictoires qui en résultent, permettent, non seulement l'enrichissement des interactions sociales, mais aussi la compréhension des processus qui entraînent le changement.

Le but de notre travail, à partir de ce que nous avons énoncé, est de percevoir, à travers le discours des enseignants quels sont les actants et les thèmes signifiants des représentations individuelles en repérant des facteurs de la représentation sociale des enseignants sur le rôle d'autres adultes dans le processus éducatif .

HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

En s'avançant, que la formation des enseignants a un rôle important dans le mode d'accomplissement des pratiques et dans l'interaction avec d'autres adultes intervenant dans la scène scolaire.

En outre, l'interaction sociale des enseignants avec d'autres adultes de la scène scolaire et éducative dans le cadre des pratiques partagées est aussi importante dans la façon d'envisager les rôles des différents partenaires et de se représenter leur interaction.

Les changements dans la représentation du rôle des autres partenaires entraîneraient un processus de reconstruction du rôle de l'enseignant, en tant que professionnel.

Dans ces conditions, et considérant que le fait d'être engagé, ou pas, dans un projet éducatif est une partie de la formation continue des enseignants, nous faisons l'hypothèse générale que:

- Si les enseignants sont engagés dans un projet où les relations enseignants/ parents/ communauté, font l'objet de ce même projet, alors nous attendons que leurs représentations soient différentes de ceux qui n'y sont pas, particulièrement en ce qui concerne leur articulation en tant qu'instituteurs avec les autres adultes, dans la scène éducative.

Alors nous attendons des différences dans leurs représentations sur:

1. Les fonctions des autres enseignants, particulièrement en fonction des aspects pédagogiques et de l'animation scolaire.
2. Une évaluation positive de ses fonctions, par rapport à la relation avec les autres enseignants.
3. Les fonctions des parents, particulièrement en ce qui concerne la participation à la pratique pédagogique et à l'animation scolaire.
4. Une évaluation positive de ses fonctions par rapport à la relation avec les parents.
5. Les fonctions de la communauté locale, particulièrement par rapport à la pratique pédagogique et à l'animation scolaire.
6. Une évaluation positive de ses fonctions par rapport à la relation avec la communauté locale.

IV- METHODOLOGIE

1. Population

Notre population est constituée par 24 instituteurs de deux régions périphériques de Lisbonne (Sintra e Seixal).

Sintra est une région où l'agriculture partielle a un grand poids et Seixal est une région d'ouvriers et travailleurs agricoles. Dans les deux situations, il y a beaucoup d'habitants qui travaillent à Lisbonne. La population est relativement jeune (seulement entre 9% et 11% ont plus de 60 ans).

Les enseignants de notre population, travaillent dans des écoles petits et moyennes (2 - 5 instituteurs et 10 - 20) et un grand pourcentage habite dans la région où se situe l'école (75%).

Presque tous les enseignants ont participé à des actions ponctuelles de formation de l'initiative du pouvoir local.

Le choix de ces 24 instituteurs a obéi aux facteurs suivants:

L'équivalence des deux groupes quant aux caractéristiques démographiques et socio-économiques) des localités d'insertion des écoles

Être instituteur de l'école publique

La collaboration volontaire des instituteurs dans notre recherche

2 des 24 instituteurs étaient volontairement engagés en formation, dans un projet de recherche-action (ECO)

Notre population est ainsi répartie de la façon suivante:

Formation Localité	Instituteurs engagés en projet	Instituteurs non engagés en projet	TOTAL
Sintra	6	6	12
Seixal	6	6	12
TOTAL	12	12	24

Caracteristiques de la population , par rapport à l'âge des sujets, en fonction de la variable - engagement en projet:

âge des sujets	nombre d e sujets	nombre d e sujets	Total
	Engagé e n projet	Non Engagé en projet	
ns de 30 ans	1	-	1
40 ans	5	5	10
50 ans	5	6	11
60 ans	1	1	2
de 60 ans	-	-	
	12	12	24

Caractéristiques par rapport au nombres d'années d'exercice professionnel:

Années d'exercice de l'enseignant	enseignants engagés en projet Total d'années	enseignants engagés en projet école actuelle	enseignants non engagés en projet Total d'années	enseignants non engagés en projet école actuelle
moins de 5 ans	-	5	-	5
5 à 10 ans	3	5	2	4
10 à 20 ans	6	2	5	3
20 à 30 ans	3	-	4	-
plus de 30 ans	-	-	1	-
Total	12	12	12	12

4.2 - Caractérisation général du projet où les 12 instituteurs développent leur activité

LE PROJET ECO - ÉCOLE/ COMMUNAUTÉ

Notre problématique est axée sur le rôle de la formation et des pratiques dans la (re)construction des représentations sociales , donc l'importance assumée par le modèle de intervention/formation des enseignants particulièrement en ce qui concerne l'engagement volontaire dans un projet de liaison École/Comunnauté, le projet ECO.

L'inclusion des instituteurs et des écoles, dans le projet ECO, obéit aux conditions suivants:

- l'adhésion volontaire et unanime de tous les instituteurs de l'école et en conséquence du conseil scolaire;
- l'existence d'une école maternelle locale où les éducatrices soient disponibles pour participer
- l'accord mutuel préalable pour participer à des activités communes
- la manifestation de l'intérêt des deux institutions dans le renouvellement de leurs relations avec la communauté.

L'engagement volontaire en formation s'avère un élément témoin d'une certaine volonté des enseignants de changer leurs pratiques. "Changer le caractère routinier des pratiques pédagogiques" est un des arguments qu'ils préfèrent le plus souvent. Un autre facteur à ajouter, c'est la continuité de participation dans le projet. Les enseignants de notre population sont dans la même école et sont engagés dans le projet ECO depuis trois ans au moins.

Ces facteurs s'articulent avec un modèle de intervention/formation auquel nous irons faire référence.

À partir de l'analyse des rapports et documents produits par des différents intervenants du projet nous pouvons faire ressortir certaines dimensions.

Il s'agit d'un projet École/ Communauté (ECO) dont les objectifs centraux se relient à l'essai de modalités de liaison de l'école au milieu et du milieu local à la vie de l'école aussi bien qu'à la production de matériaux pour la formation initiale et continue des enseignants

Il est possible de caractériser ce projet de la manière suivante:

Du point de vue de la coordination nationale:

Il y a une structure de coordination nationale articulée avec les équipes régionales et locales, dans 6 régions du pays;

L'équipe locale (formée par des enseignants et des éducateurs) s'articule avec une équipe de formateurs externes liée aux Écoles Supérieures d'Éducation en tant qu'équipes régionales;

La coordination nationale privilégie l'autonomie des équipes régionales et l'affirmation de l'initiative des équipes et du pouvoir local.

* Du point de vue de l'orientation générale (Projet Eco -d'Espinay R., Canário R., Martins M.J.- 1987/89):

- "Une orientation vers le renforcement des liens entre l'école et les familles et la communauté atravers l'enfant";

- "le renouvellement des pratiques pédagogiques en fonction du valeur pédagogique de la différence";

- "le renforcement de la capacité de l'enseignant de reflechir sur son image, ses savoirs et ses processus de changement";

- "l'affirmation du travail de project en tant que méthodologie privilégiée d'intervention dans la classe et des projects pédagogiques centrés sur les motivations de l'enfant et son processus d'apprentissage";

- "un nouveau regard sur la communauté, les ressources et les nécessités éducatives locales";

- "la construction de rapports solidaires et de travail avec les familles, la communauté et le pouvoir locale";

- "la production de pratiques nouvelles dans le context d'un processus de formation";

- "la recherche comme axe methodologique structurant de tout le processus de formation et support de la conception, planification et evaluation des changements";

- "Le conseil scolaire (ensemble d'enseignants de l'école) comme élément fondamentale de formation et changement";

- "le support externe individualisé en tant que facilitation dans l'émergence de projects éducatifs";

- "les seminaires pédagogiques de formation avec les equipes locales et régionales";

- "Chaque école est une unité d'intervention avec une problématique spécifique";

Activités et pratiques pédagogiques développées par les enseignants du projet ECO - Sintra et Seixal

Les activités développées par le projet ECO ont été rapportées par les enseignants et recouvrent les aspects suivants:

1) Collaboration entre enseignants et autres éducateurs:

- La collaboration des parents, éducatrices et communauté locale dans la préparation et animation des fêtes et activités d'animation pédagogique

2) Collaboration entre les enseignants de la même école:

- Préparation des visites d'étude et recueil de ressources locales

3) Collaboration entre enseignants et parents

- Participation des parents dans le travail pédagogique

4) Collaboration entre enseignants et élèves

- Planification conjoint de projets à réaliser (journals de l'école)

Ces rapports ont été publiés dans le journal des activités du projet (INFORECO).

Comme nous pouvons le constater (Annexe 1) ces activités recouvrent un champ de collaboration avec les éducatrices, les parents et la communauté assez large, dès les fêtes de Noël jusqu'à des visites aux locaux de travail des parents. L'évaluation a été faite par écrit par les enseignants engagés.

En outre, on doit remarquer que les projets communs commencent à se développer autour des fêtes scolaires, mais un effort est visible pour arriver à

faire intervenir les parents et la communauté locale dans la classe et les contenus scolaires.

4. 3 - Caractérisation de l'activité des 12 instituteurs non engagé en projet

Ce groupe est caractérisé par les activités de routine dans l'école.

Ils participe aussi à des formations ponctuelles, mais ils ne sont pas intégrés dans aucun projet d'innovation des pratiques pédagogiques.

Nous avons demandé sur des registres de l'activité de ces instituteurs, par exemple des projets scolaires, mais nous n'avons trouvé quelques documents écrits.

Le seule registre écrit qu'ils on fait référence c'est au plan pédagogique de l'école, obligatoire par le Ministère.

Il y a des instituteurs qui on fait référence à des projets scolaires qu'ils ont développé, mais sont surtout des projets ponctuelles et qui ne sont pas encadré dans un plan plus globale ou avec des objectifs explicités.

4.2. Recueil et analyse des données

Les données ont été obtenus à partir d'un entretien, avec chacun des 24 instituteurs et ont été étudié à l'aide d'une grille d'analyse du discours.

4.2. 1. - Entretien

Les entretiens se sont déroulés dans le local (école, maison) choisi par l'enseignant et qu'ils considèrent le plus favorable à cause de l'articulation des transports, travail pédagogique en classe, parmi d'autres facteurs évoqués .

Les entretiens ont été enregistrés au magnétophone avec l'accord préalable du sujet. Leur durée a varié de 30 minutes à 1h 30m.

Les entretiens sont semi-directifs et ont été conduites en fonction du discours du sujet et des conditions d'émergence du discours.

En dépit de l'attitude et des conditions que nous avons construits pour favoriser l'émission et la fluidité du discours, nous sommes conscients que tout le discours est un discours construit en fonction de la représentation de la situation et du récepteur, "n'en traduisent que ce qui peut être atteint par la situation créée par le chercheur" (Gilly, 1980).

La structure de l'entretien recouvre quatre grands parties:

A- Données générales sur l'instituteurs

A1. Histoire professionnelle

A2 . Motivation pour le choix de la profession

A3. Formation continue

A4 . Encadrement socio-institutionnel

B - La profession d'instituteur

B1. Identification et objectifs de l'activité professionnelle

B2 . Gains de l'activité professionnelle et prestige social

B3 . Conditions d'exercice

B4 . Contrôle de l'exercice de l'activité

B5 . Résolution des problèmes pédagogiques

C - Relation instituteurs/parents

C1 . Occurrence de relation

C2 . Rôle potentiel des parents

D - Projet Éducatif

D1 . Qu'est ce qu'un projet éducatif

D2 . La pratique de projet

Dans la formulation des questions nous avons eu l'intention de stimuler les réponses par le moyen aussi du recours à l'idealisation (Comment aimez-vous que vos élèves vous souviennent plus tard de vous?), à la negation (Qu'est que qu'on peut dire de plus bléssant à un enseignant), autant évidemment qu'à la représentation de la realité (Qu'est que c'est ça d'être enseignant?).

En annexe (2) nous reproduisons les questions- stimulus qui ont servi de base à l'évolution de l'entretien.

4.2.2. - Analyse du discours

Dans l'analyse du discours de l'instituteur, nous avons choisi, de faire le traitement de l'ensemble du discours par référence aux autres adultes et aussi à la communauté locale.

Dans la codage du discours, nous avons eu comme support, le travail de Bianco (1985) dans certains aspects de son modèle d'analyse du discours.

Ainsi, nous avons fait un découpage de tous le discours par unités de sens. Chaque unité de sens "renferme une action, un état, ou un relation se rapportant à l'étude. Cette unité comprend : résumé de l'état ou de l'action propre à un ou à plusieurs "actants"; un ou plusieurs "actants" - personnage ou choses concernés par l'idée (Siano, 1985)

Le découpage à été fait par rapport aux contexte de l'entretien dans son ensemble, et aux actants suivants:

1. Autres enseignants
2. Enseignants formateurs
3. Parents
4. Communauté locale

(cf. annexe 3 - liste d'actants)

À partir de cette selection, l'information à été traité à partir d'une analyse de contenu, catégorielle et évaluative.

Cette analyse "a pour objectif faire émerger les noyaux de sens qui composent la communication et dont la présence ou absence peut signifier quelque chose par rapport à l'object choisi"(Bardin, 1977).

L'analyse que nous allons faire de la représentation-produit concerne seulement l'information et l'attitude. Nous sommes conscients de la nécessité de l'analyse du champ de la représentation pour l'appréhension de la totalité, mais la complexité de cette dernière analyse fera l'objet de prochains travaux.

Nous irons réperer l'information à travers l'analyse thématique (thèmes, catégories et sous catégories) qui nous donne la nature et la quantité (fréquence) des informations.

Pour l'attitude, nous ferons l'analyse des évaluations de l'information produites par le sujet, soit dans sa forme explicite, soit dans plusieurs cas, par l'implicite et par le contexte de l'unité de sens .

Pour l'analyse thématique nous avons pris au hasard 5 entretiens parmi les 24, qui ont été analysés afin de construire une grille thématique pour l'analyse de tous les entretiens.

L'élaboration des catégories a tenu compte d'une dimension de présence déclarée (P) ou d'absence déclarée (A) de cette catégorie dans le discours. L'analyse de la présence déclarée et l'absence déclarée - désormais nommés simplement PRÉSENCE et ABSENCE. Cette opposition des catégories permet de dégager les contradictions au tour des aspects de la production verbale concernant un même objet.

Cette opposition des catégories a été élaborée seulement par rapport aux thèmes concernant la relation (thèmes B - Rôles, fonctions et objectifs de la relation et thème C - dynamique de la relation).

Dans notre grille d'analyse nous avons trois thèmes principaux pour analyser les productions du sujet (instituteur) sur les autres sujets adultes et sur sa relation avec eux:

- A. Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales**
- B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation**
- C. Dynamique de la relation**

Le discours porte sur les actants suivants:

- 1. AUTRES ENSEIGNANTS**
- 2. ENSEIGNANTS FORMATEURS**
- 3. PARENTS**
- 4. COMMUNAUTÉ LOCALE**

Grille d'analyse thématique:

A. Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales

B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation

C. Dynamique de la relation

Spécification de la grille d'analyse:

(ANNEXE 4)

A. Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales

A1 -Caractéristiques personnelles

A1.1. - Caractéristiques intellectuelles

(Ex.: " X c'est une personne très intelligente")

A.1.2. - Caractéristiques affectifs et émotionnelles

(Ex.: "elle est très affectueuse")

A.1.3.- Caractéristiques générales

Ex.: "ma collègue est une personne très dynamique"

A2 - dimension sociale

A2.1. - socio-professionnel

Ex.: "dans ma classe, il y a un père d'un enfant qui est médecin")

A2.2. - socio-familial

Ex.: "l'ambiance familiale est négative)

A.2.3. - socio-culturel

Ex.: " (la mère d'un enfant de ma classe)est d'origine gitane ")

A3 - valeurs morales

Ex.: "c'est une manque de respect et une manque d'éducation")

B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation

B1.- en fonction de l'enfant

B.1.1.- circulation de l'information (P) / circulation de l'information (A)

Ex.: "J'ai demandé à l'éducatrice des renseignements sur les enfants " / "les parents n'ont pas dit que l'enfant avait ce problème-là"

31.2. - procédé éducatif par rapport à l'école (P)/ procédé éducatif par rapport à l'école (A)

Ex.: " Les parents doivent réguler les heures de sommeil de l'enfant " / "le parent a un mauvais procédé en renforçant la désistance de l'enfant"

31.3. -Suivre le travail scolaire (P)/ Suivre le travail scolaire (A)

Ex.: " Ils (parents) peuvent demander à l'enfant ce qui s'est passé à l'école" / "Les parents ne veulent pas savoir quels sont les progrès de l'enfant"

31.4. -Resolution de problèmes (P)/ Resolution de problèmes (A)

Ex.: "j'ai apellé à l'école la mère de l'enfant pour savoir comment je doit faire pour resoudre le problème de l'enfant à la classe" / "j'ai demandé aux parents de se confronter avec les problèmes de l'enfant, mais ils refusentde le faire")

31.5. -Tenir compte des résultats scolaires(P)/ Tenir compte des résultats scolaires (A)

Ex.: "on dialogue (entre collègues) à cause des résultat scolaires des enfants" / "ni pour savoir si l'enfant à reussi, ils (parents) viennent à l'école")

32- en fonction de la pratique pédagogique

32.1.- Connaissance de la pratique pédagogique (P)/ Connaissance de la pratique pédagogique (A)

Ex.: "on explique (aux parents) le fonctionnement des classes" / "Les parents ne savent pas qu'aujourd'hui l'enseignement est différent ")

32.2.- Ressource pour la pratique pédagogique (P)/ Ressource pour la pratique pédagogique (A)

Ex.: "Nous avons fait des interviews à la population (sur l'histoire locale)" / "Ils (parents) n'ont pas du temps pour parler sur le sujet ")

B2.3. - Participation à la planification-gestion de la pratique pédagogique(P)/ Participation à la planification-gestion de la pratique pédagogique (A)

(Ex.: "Nous (collègues) avons planifié ensemble les leçons"" / "Les parents ne doivent pas se mêler au plan pédagogique"

B2.4. - Colaboration dans la pratique pédagogique (P)/Colaboration dans la pratique pédagogique (A)

(Ex.: "L'artisan vient à la classe expliquer sa profession" / Ils (parents) ne veulent pas participer dans la classe")

B2.5.- Évaluation de la pratique pédagogique (P)/ Évaluation de la pratique pédagogique (A)

(Ex.: "c'est aux parents que je doit rendre compte de mes activités/ je n'aimerais pas qu'ils viennent me dire si mon travail est bien fait ou non")

B3 - En fonction de l'animation scolaire

B3.1.- Ressource pour l'animation scolaire(P)/ Ressource pour l'animation scolaire (A)

(Ex.: "nous avons demandé la salle de la collectivité pour faire la fête de Noel"/ "ils n'ont pas pu nous prêter la salle"

B3.2.- Planification-gestion de l'animation scolaire (P)/ Planification-gestion de l'animation scolaire (A)

(Ex.: " La réunion (des parents) a servi pour discuter le journal"/ "ils n'ont pas participé au déroulement de l'exposition comme nous aimerions"

B3.3.- Colaboration à l'animation scolaire (P)/ Colaboration à l'animation scolaire (A)

(Ex.: "les parents ont apporté des objets de leurs régions"/ "Nous n'avons pas d'habitude collaborer (les instituteurs entre-eux)")

B3.4.- Présence dans l'animation scolaire (P)/ Présence dans l'animation scolaire (A)

(Ex.: "Nous avons fait une exposition et les parents on venu la voir"/ "les parents n'on pas venu à la fête et les enfants ont resté tristes"

B4 - En fonction de l'institution scolaire

B4.1- Connaissance de l'institution scolaire (P)/ Connaissance de l'institution scolaire (A)

(Ex.: "Les éducatrices vienent voir l'école" / "Les parents ne savent pas les besoins de l'école"

B4.2.- Ressource pour l'institution scolaire (P) Ressource pour l'institution scolaire (A)

(Ex.: "Ils peuvent faire des petits bricolages" / "ils ne sont pas mobilisé pour pressioner les organismes locales"

B4.3.- Organisation et fonctionnement de l'institution scolaire (P)/ Organisation et fonctionnement de l'institution scolaire (A)

(Ex.: "Dans les grands écoles ils (parents) peuvent aider"/ "je ne voit pas la nécessité d'autres personnes (parents) au fonctionnement"

B4.4.- Résolution de problèmes de l'institution scolaire (P)/ Résolution de problèmes de l'institution scolaire (A)

(Ex.: "Ils ont un rôle quand l'école a des problèmes comme par exemple, le manque de l'eau" / " C'est mal qu'ils ne participent pas dans la sensibilisation publique sur les problèmes de cette école"

B4.5.- Participation à des projets de l'institution scolaire (P)

Participation à des projets de l'institution scolaire (A)

Ex.: " les moniteurs ont dynamisés les activités extra-scolaires" / " Ils (parents) n'ont pas participé à notre projet de rangement de l'école"

C. Dynamique de la relation

C1 - Caractéristiques générales

C1.1.-communication oral (P)/ Communication oral A)

Ex.: " J'aime que les parents parlent avec moi directement" / " quand il est nécessaire je leur envoie un message écrit")

C1.2. -Occurrence dans le temp scolaire accordé (P)/ Occurrence dans le temp scolaire accordé (A)

Ex.: "je reçois la mère dans la demi-heure que j'ai pour cela" / "je parle avec les parents toujours quand ils viennent à l'école, n'importe quel heure")

C1.3. - L'école comme locale d'ocurrence de la relation (P)/ L'école comme locale d'ocurrence de la relation (A)

Ex.: " je trouve les parents à l'entrée de l'école" / " comme je habite dans cette localité je parle avec eux en dehors de l'école")

C1.4. - Régularité d'ocurrence de la relation (P)/ Régularité d'ocurrence de la relation (A)

Ex.: " nous faisons des réunions tous les trois mois" / " nous nous rencontrons occasionnellement")

C1.5.- Fréquence de la relation (P)/ Fréquence de la relation (A)

Ex.: " Ils viennent beaucoup de fois à l'école" / " je connais seulement une mère")

C.1.6. - La relation dépende de l'enseignant (P)/ La relation dépende de l'enseignant (A)

(Ex.: J'y appelle les parents quand j'ai un problème" / "dans les grandes écoles il y a plus de problèmes")

C2 -Aspects socio-emotionnels et affectifs

C.2.1.- Motivation dans la relation (P) / Motivation dans la relation (A)

(Ex.: " nous sommes plus motivé pour nous rencontrer "/ les parents ne sont pas intéressés en nous connaître")

C.2.2. - proximité de la relation (P)/ proximité de la relation (A)

(Ex.: "la relation est très intime" / " il est nécessaire une certaine distance")

C.2.3. - Cordialité de la relation (P)/ Cordialité de la relation (A)

(Ex.: "nous avons de bonnes relations" / " elle m'a dit d'une forme très peu cordiale...")

C.2.4. - Relation de reconnaissance (P)/ Relation de reconnaissance (A)

(Ex.: " c'est bien gratifiant que les parents aiment notre travail" / " quelques fois ce sont les parents des enfants plus difficiles ceux qui ne reconnaissent pas notre effort")

C.2.5. - Relation d'amitié (P)/ Relation d'amitié (A)

(Ex.: "je me souviens de mon institutrice avec une grand amitié"/ " je n'aime pas avoir des amies à l'école")

C.2.6. - Facilité de la relation (P)/ Facilité de la relation (A)

(Ex.: "je n'ai jamais eu des problèmes avec les collègues" / "il y a des relations très difficiles")

C3 - Aspects du savoir et du pouvoir dans la relation

C.3.1. - Cooperation dans la relation (P)/ Cooperation dans la relation (A)

(Ex.: "nous travaillons souvent ensemble" / " les enseignants se ferment dans sa classe")

C.3.2.- Relation d'hierarchie administrative (P) /Relation d'hierarchie administrative (A)

(Ex.: "elle est seulement la directrice pour les papiers" / " je n'ai pas des comptes à donner quand je suis absente")

C.3.3. - Relation d'hierarchie pédagogique (P)/ Relation d'hierarchie pédagogique (A)

(Ex.: " j'ai des comptes à rendre sur la façon d'enseigner"/ " le directeur n'interfère dans la pédagogie")

C.3.4. - Relation de dialogue (P)/ Relation de dialogue (A)

(Ex.: "nous nous recontrons pour parler des enfants" / " nous n'avons pas réussi à parler"

C.3.5. - Relation d'apprentissage através des échanges de savoirs(P)/ Relation d'apprentissage através des échanges de savoirs (A)

(Ex.. " nous pouvons partager des connaissances avec les parents " / " elles ne m'ont pas appris grand chose")

C.3.6. - Relation d'apprentissage à travers l'admiration de l'autre (P)/ Relation d'apprentissage à travers l'admiration de l'autre (A)

(Ex.: " j'admire beaucoup x et j'observe comment elle fait" / " il n'y a personne que j'admire beaucoup")

La grille évaluative se fait par rapport à la REALITÉ (R) quand l'événement se passe au présent ou au passé . Quand l'événement est conditionnelle ou subjectif on code comme EVENTUALITÉ (E). En plus on a codé les évaluations en tant que POSITIF (+), NÉGATIF (-) ou NEUTRES (n). L'évaluation peut alors se présenter de la façon suivante:

REALITÉ

REALITÉ POSITIVE (R +)

REALITÉ NEGATIVE (R -)

REALITÉ NEUTRE (R n)

EVENTUALITÉ

EVENTUALITÉ POSITIVE (E +)

EVENTUALITÉ NÉGATIVE (E -)

EVENTUALITÉ NEUTRE (E n)

D'accord avec ce qui nous avons déjà explicité, on va faire référence à l'évaluation positive et négative concernant tous les actants. On va faire référence aussi à l'évaluation - réalité, éventualité, seulement par rapport aux parents.

Les innombrables possibilités de traitement de l'information sur le discours através cette grille d'analyse, nous a obligé a faire des options.

Le procédé concernant ces options dans le traitement de l'information, se relie à nos hypothèses et à un traitement privilégié sur la relation instituteur / parents.

RESULTATS

Comme nous avons signalé ailleurs, nous irons présenter les résultats concernant l'analyse du discours des instituteurs sur les caractéristiques de la relation avec les autres adultes, - interlocuteurs locaux potentiels, dans l'exercice de leur métier.

Le corpus du discours est constitué par un total de 7950 unités de sens. De ce corpus total nous n'avons retenu que 2441, c'est à dire 30,6%, concernant les actants sélectionnés (1. autres enseignants, 2. enseignants formateurs, 3. parents, communauté locale), en fonction de notre hypothèse.

Dans un premier temps nous irons faire référence aux résultats de l'analyse du discours des 24 instituteurs dans sa totalité. Cette analyse fait référence aux "actants" et aux grands thèmes évoqués, et aussi en ce qui concerne le positionnement de l'évaluation des grands thèmes.

Dans le second temps, nous irons faire une analyse en fonction des deux groupes d'instituteurs, ceux qui sont engagés en projet et ceux qui ne sont pas engagés en projet. Cette analyse concerne les grands groupes d'"actants" et les deux grands dimensions - l'analyse catégorielle et évaluative.

En ce qui concerne le groupe d'"actants"- parents, nous irons aussi présenter les résultats de l'analyse catégorielle et de l'analyse évaluative par rapport aux catégories et sous-catégories, à l'évaluation réalité, éventualité, positive et négative.

(ANNEXE 5)

. - Approche globale

tre analyse a été faite sur les 2441 unités de sens dont la distribution par actants" et par les grands thèmes présente l'aspect suivant:

ACTANT: 1, 2, 3, 4 THÈMES: A, B, C

	A	%	B	%	C	%	Total	%
autres enseign.	105	15	119	16,9	479	68,1	703	28,8
enseign. formateurs	31	30,4	-	-	71	69,6	102	4,2
parents	87	6,5	657	48,8	602	44,7	1346	55,1
commun le	24	8,3	188	64,8	78	26,9	290	11,9
Total	247	10,1	964	39,5	1230	50,4	2441	100

Tableau n° 1 : Distribution des unités de sens par les groupes d'actants et par les thèmes: A. - Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales; B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation; C. Dynamique de la relation.

Par l'analyse du tableau 1 nous pouvons constater qu'un peu plus de la moitié du discours porte sur les parents (55,1%) suivi par le discours sur les collègues (28,8%), sur la communauté locale (11,9%) et seulement une petite partie du discours porte sur les formateurs (4,2%). On doit remarquer que dans l'"actant" instituteurs/ formateurs le discours a été fait surtout ayant comme objet les instituteurs de l' instituteur lui-même.

Nous pouvons aussi faire ressortir à partir de ce tableau que le contenu du discours par rapport au thème A-Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales, concerne surtout les instituteurs /formateurs (30,4%), suivi par le discours sur les collègues (15%), communauté locale (8, 3%) et finalement sur les parents (6,5%).

Le discours référant les fonctions et la dynamique de la relation représente 89,9% de la totalité, dont 39,5% se relie aux fonctions et 50,4% à la dynamique de la relation.

outre, nous pouvons dire que le discours concernant les parents est réparti presque également par les deux thèmes - B- Rôles, fonctions et objectifs, C- dynamique de la relation et par contre, en ce qui concerne les collègues le grand poids porte sur la dynamique de la relation. Contrairement, le grand poids dans ce de l'instituteur dit par rapport à la communauté locale porte sur les fonctions de la relation.

En rapport aux "actants" et aux grands thèmes A / B / C , nous irons voir le sens de l'évaluation globale, positive et négative.

ACTANTS: 1, 2, 3, 4 THÈMES: A ; B ; C ; ÉVALUATION: + , - , n .

A			T.	B			T.	C			T.	T.G.
+	-	n		+	-	n		+	-	n		
21	37	47	105	11	3	105	119	117	68	294	479	703
20,0	35,2	44,8	100	9,3	2,5	88,2	100	24,4	14,2	61,4	100	28,8
14	6	11	31	-	-	-	-	24	22	25	71	102
45,2	19,4	35,4	100	-	-	-	-	33,8	31,0	35,2	100	4,2
4	26	57	87	136	70	451	657	76	351	391	602	1346
4,6	29,9	65,5	100	20,7	10,7	68,6	100	12,6	22,4	65,0	100	55,1
2	3	19	24	22	3	163	188	22	-	58	78	290
8,3	12,5	79,2	100	11,7	1,6	86,7	100	28,2	-	71,8	100	11,9
41	72	134	247	169	76	719	964	239	225	766	1230	2441
16,6	29,1	54,3	100	17,5	7,9	74,6	100	19,4	18,3	62,3	100	100

Tableau n° 2 : Distribution des unités de sens par les "actants" (1. autres enseignants, 2. enseignants formateurs, 3. parents, 4. communauté locale) , par les thèmes (A. Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales, B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation, C. dynamique de la relation) et par l'évaluation (positive, négative et neutre)

peut dire à propos du tableau 2, que 66,3% des unités de sens ont une évaluation neutre et que 33,7% ont un rapport positif ou négatif. Il y a une proximité entre la quantité du discours ayant une évaluation positive -18,4% et le discours évalué négativement - 15,3%. Mais, en dépit de cette petite différence, on peut dire que le discours avec une référence d'évaluation positive est plus fréquent que le discours qui porte une évaluation négative.

En revanche quand on fait la différenciation par "actants", cet équilibre ne se maintient pas. Pour le discours concernant les parents le sens de l'évaluation positive - 7,9%, est beaucoup moins fréquente que l'évaluation négative, qui atteint les 14,1%. En outre, l'évaluation positive sur la communauté locale- 48,2% est plus fréquente que l'évaluation négative - 14,1%.

Mais si on voit les évaluations par rapport aux thèmes, nous dirons qu'il y a un certain équilibre de la distribution quand aux références positives, mais ça n'arrive pas avec les évaluations négatives. Le thème-A "Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales" ont plus de références négatives- 29,1%, suivi les thèmes "Dynamique de la relation" -18,3% et " Rôles, fonctions et objectifs de la relation" - 7,9%.

Les autres enseignants

discours des instituteurs sur les autres enseignants et les autres professionnels de l'éducation porte sur divers actants. Le tableau suivant nous donne la répartition des unités de sens en fonction de ces actants et aussi de notre variable engagement en projet.

ACTANTS: 1. AUTRES ENSEIGNANTS

Actants	Engagé en projet	%	Non engagé en projet	%	T.	%
	337	86,4	286	91,4	623	88,6
	23	5,9	11	3,5	34	4,8
	13	3,3	3	0,9	16	2,3
	17	4,4	13	4,2	30	4,3
	390 *	100	313 *	100	703	100

Tableau n° 3 : Distribution des unités de sens par l'actant 1. (1a - enseignants régularisés, 1b - enseignants d'autres degrés d'enseignement, 1c - éducateurs de l'enfance, 1d - autres professionnelles d'éducation)

À la lecture du tableau 3, on peut dire que le discours sur les autres enseignants concerne surtout les collègues instituteurs et aussi que cette référence est un peu plus fréquente parmi les instituteurs qui ne sont pas engagés en projet.

Plus signalons que l'actant 1c (éducateurs d'enfance), est plus fréquent dans le discours des instituteurs du projet - 3,3%, et presque inexistante dans l'autre groupe - 0,9%.

us irons poursuivre notre analyse surtout sur le thème B - Rôles, fonctions et objectifs de la relation, C - dynamique de la relation .

ÈME: B.RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagés en projet	Engagés en projet		Non engagés en projet	Non engagés en projet	
	PRÉSENCE	ABSENCE	T	PRÉSENCE	ABSENCE	T
1	33 (48,5%)	-	33	38 (80,9%)	4	42
2	12 (17,6%)	-	12	2 (4,2%)	-	2
3	23 (33,9%)	-	23	5 (10,6%)	-	5
4	-	-	-	2 (4,3%)	4	6
(T)	68 (100%)	-	68	47 (100%)	4	51

bleau n° 4 : Distribution des unités de sens par l'actant 1.(autres enseignants) par la présence et l'absence des catégories du thème B (B1 - en fonction de enfant, B2 - en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de animation scolaire, B4 - en fonction de l'institution scolaire).

ans la lecture du tableau 4, nous constatons qu'il y a surtout des différences par rapport à la présence des catégories, B1 - fonctions de la relation par rapport à enfant, B2- en fonction de la pratique pédagogique et B3- en fonction de institution scolaire, ($P < 0.001$ χ^2).

a catégorie B1 a plus de références parmi les instituteurs qui ne sont pas engagé a projet-80,9%, que dans l'autre groupe - 48,5%. Dans les deux situations, c'est la sous-catégorie B1.4. - resolution de problèmes, qui a la plus haute fréquence.

ous signalons encore les différences par rapport à la présence de la catégorie 2 - en fonction de la pratique pédagogique et B3 - en fonction de l'animation scolaire. Dans la première situation la sous- catégorie B2.3 - participation à la planification-gestion pédagogique présente dans ce groupe la fréquence plus élevée. En ce que concerne la catégorie B3 - en fonction de l'institution scolaire,

et la sous-catégorie B3.3 - collaboration à l'animation scolaire qui présente la plus haute fréquence.

Il n'existe pas des références à l'absence de ces rôles parmi les instituteurs engagés en projet.

En ce qui concerne la catégorie C - dynamique de la relation, la distribution est la suivante:

THEME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagés en projet	Engagés en projet		Non engagés en projet	Non engagés en projet	
	PRÉSENCE	ABSENCE	T	PRÉSENCE	ABSENCE	T
	1 (0,6%)	13 (15,9%)	14	6 (4,0)	4 (5,4%)	10
	99 (56,9%)	43 (52,4%)	142	86 (57,7%)	49 (66,2%)	86
	74 (42,5%)	26 (31,7%)	100	57 (38,3%)	21 (28,4%)	157
total)	174 (100%)	82 (100%)	256	149 (100%)	74 (100%)	223

Tableau n° 5 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 1. (Autres enseignants) et par la présence et l'absence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnels et affectifs. C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation

Dans le tableau 5. se dégage un plus grand désaccord quant à la dynamique socio-émotionnelle de la relation entre l'instituteur et les autres collègues. Si on regarde la catégorie C 2 - aspects socio-emotionnels et affectifs, on voit que la présence des sous-catégories (C2.3 -cordialité, C2.5- amitié, C2.6. -facilité de la relation), a un poids plus grand que l'absence de ces caractéristiques de la relation. La différence des deux groupes par rapport à la présence de ces catégories est quasi inexistante. Les relations entre collègues sont loin d'avoir l'accord de l'ensemble des instituteurs et seraient un champ privilégié d'analyse de la cohérence ou incohérence entre les sous-catégories.

la même façon quand on analyse la catégorie C 3, on voit que les fréquences de la présence sont plus élevées que celles de l'absence. Quand même c'est parmi les instituteurs du projet que nous trouvons un plus grand nombre de fréquences. Sont les sous-catégories C 3.1 -copération dans la relation, C 3.4 -, dialogue et C 3.5 - relation permettant l'apprentissage.

évaluation (positive et négative) par rapport au thème B :

THEME: B.RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet		Non engagé en projet	Non engagé en projet	
PRÉSENCE	POSITIF	NÉGATIF	TOTAL	POSITIF	NÉGATIF	TOTAL
	4	1	5	5	1	6
	1	-	1	1	-	1
	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
Total	5	1	6	6	1	7

Tableau n° 6: Distribution des unités de sens par l'actant 1.(autres enseignants) par la présence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2 - en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de l'animation scolaire, B4 - en fonction de l'institution scolaire) et de l'évaluation (positive et négative)

Il y a presque pas d'évaluations dans le discours en ce qui concerne la présence de ces rôles, objectifs et fonctions de la relation et très peu d'évaluation positive dans les deux groupes.

évaluation par rapport à la catégorie C:

THEME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet		Non engagé en projet	Non engagé en projet	
PRÉSENCE	POSITIF	NÉGATIF	TOTAL	POSITIF	NÉGATIF	TOTAL
	-	-	-	-	-	-
	36(58,1%)	1	37	32(59,3)	1	33
	26(41,9%)	-	26	22(40,7%)	-	22
TOTAL)	62 (100%)	1	63	54 (100%)	1	55

Tableau n° 7 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 1. (Autres enseignants) et par la présence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnels et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et par l'évaluation (positive et négative)

est surtout autour de la dynamique de la relation que l'on voit un très grand poids de l'évaluation positive et négative par rapport aux autres enseignants/collègues et ce qui concerne les trois catégories du thème C.

Il n'y a presque pas de différences entre les deux groupes par rapport à l'évaluation de la présence des catégories de ce thème.

Enseignants formateurs

ce qui concerne la relation, il n'y a des références que par rapport au thème C - dynamique de la relation.

distribution est la suivante:

ME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet		Non engagé en projet	Non engagé en projet	
	PRÉSENCE	ABSENCE	TOTAL	PRÉSENCE	ABSENCE	TOTAL
	-	-	-	-	-	-
	10 (71,4%)	12 (93,3%)	22	22 (81,5%)	17 (100%)	
	4 (28,6%)	1 (7,7%)	5	5 (18,5%)	-	
	14 (100%)	13 (100%)	27	27 (100%)	17 (100%)	

Tableau n° 8 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 2.

(enseignants formateurs) et par la présence et l'absence des catégories du thème C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnels et affectifs. C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation).

discours des instituteurs porte surtout sur leurs instituteurs et sur la dynamique de la relation.

signale que les références se font plutôt par la présence que par l'absence de ces catégories dans les deux groupes et de la même façon sur une dimension positive que sur une dimension négative.

outre, l'évaluation positive se rapporte à la présence des catégories et l'évaluation négative à l'absence de ces catégories.

- Les parents

ns la totalité du discours, ce qui concerne l'actant 3. (les parents), représente 11%.

va alors, analyser les unités de sens du discours des instituteurs par rapport x thèmes, à l'évaluation et à la variable - engagement en projet.

si ces unités de sens concernant plusieurs façons de faire référence `a l'actant parents, dont la distribution est la suivante:

ACTANT: 3. PARENTS

Actant"	Engagé en projet	%	Non Engagé en projet	%	T.	%
a	184	28,8	336	47,8	520	38,8
b	371	58,2	200	28,5	571	42,6
c	14	2,2	10	1,4	24	1,8
d	69	10,8	157	22,3	226	16,8
(total)	638	100	703	100	1341	100

bleau n° 9 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (3 a - mère ou père par référence individuel, 3 b - parents par référence au groupe classe école, 3c - organisation de parents, 3d - familles et parents en général)

propos du tableau 9, on constate que c'est par rapport à l'actant 3 a - (mère ou père par référence individuel) qu'on trouve la fréquence la plus élevée parmi les instituteurs qui ne sont pas engagés en projet. Cependant dans ce groupe là référence aux parents en groupe (3 b) est moins fréquente que dans le groupe des instituteurs en projet.

ns le groupe des instituteurs en projet les positions se renversent, avec un pourcentage de 58,2% pour les parents en groupe (3 b).

n doit aussi signaler qu'il y a très peu de références en ce que concerne l'organisation des parents (3 c) parmi les deux groupes.

est encore, dans le groupe des instituteurs qui ne sont pas engagés en projet e nous voyons la plus haute fréquence se rapportant aux parents dans une dimension d'abstraction et de généralité (3 d).

ous pouvons dire qu'il y a des différences entre les deux groupes d'instituteurs en ce qui concerne la façon de faire référence aux parents dans le discours (dif.signif: $p < 0.001 \chi^2$).

uant à la distribution des unités de sens du discours des instituteurs, en ce qui concerne, le thème A - Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales, e est la suivante:

THÈME: A- CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES; SOCIALES ET VALEURS MORALES

	Engagé en projet	Engagé en projet		Non engagé en projet	Non engagé en projet	
	REALITÉ	EVENTUALITÉ		REALITÉ	EVENTUALITÉ	
1	4 (22,2%)	0	4	0 (-)	0	0
2	13 (72,2%)	3	16	61(98,4%)	3	64
3	1 (5,6%)	0	1	1 (1,6%)	1	2
(total)	18 (100%)	3	21	62 (100%)	4	66

Tableau n° 10: Distribution des unités de sens par référence À l'actant 3 (parents) et aux catégories du thème A (A1 - Caractéristiques personnelles, A2 - dimension sociale, A3 - Valeurs morales) et à l'évaluation (réalité, éventualité)

and nous envisageons le thème A et ces catégories, on constate que c'est tout autour des dimensions sociales, que les instituteurs font leur discours par rapport aux parents.

ns cette catégorie, la distribution se fait surtout par référence aux sous-catégories A 2.1 et A 2.2, respectivement, dimension socio-professionnel et socio-familiale.

constate qu'il y a des différences entre les deux groupes en ce qui concerne le thème A et le discours qui porte sur la réalité (dif.signif: $p < 0.001$).

est surtout parmi les instituteurs qui ne sont pas engagés en projet que l'on constate les fréquences les plus élevées, et aussi dans la sous-catégorie A 2.2 - dimension socio-familiale.

doit signaler aussi que le discours se fait plutôt par rapport à une réalité présente ou passé qu'à une réalité éventuelle.

pendant, c'est dans l'analyse évaluative (positive et négative) que nous pouvons constater aussi le directionnement de l'attitude par rapport au contenu du thème A.

ME: A- CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES, SOCIALES ET VALEURS MORALES

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
	positif	négatif		positif	négatif	
1	-	-	-	-	-	-
2	2	-	2	2	24	26
3	-	1	1	-	1	1
(total)	2	1	3	2	25	27

bleau n° 11: Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) et aux catégories du thème A (A1 - Caractéristiques personnelles, A2 - dimension sociale, A3 - Valeurs morales) et à l'évaluation (positive et négative)

ns ce tableau, on signale surtout l'évaluation négative des instituteurs non engagés en projet par rapport à la catégorie A2 - dimension sociale et dans cette catégorie, on signale aussi, que la plupart des unités de sens se rapportent à la sous-catégorie A 2.2 - dimension socio-familiale.

ant au thème B - Rôles, fonctions et objectifs de la relation, la distribution est la suivante:

THÈME: B.RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
PRÉSENCE	REALITÉ	EVENTUALITÉ		REALITÉ	EVENTUALITÉ	
1	82 (32,2%)	8 (11,0%)	90	84 (69,4%)	34 (25,7)	118
2	73 (28,6%)	19 (26,0%)	92	14 (11,6%)	40 (30,3%)	172
3	75 (29,4%)	16 (22,0%)	91	8 (6,6%)	21 (16,0%)	29
4	25 (9,8%)	30 (41,0%)	55	15 (12,4%)	37 (12,4%)	224
TOTAL)	255 (100%)	73 (100%)	328	121(100%)	132(100%)	543

Tableau n° 12 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) et à la présence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2 - en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de l'animation scolaire, B4 - en fonction de l'institution scolaire) et de l'évaluation (réalité, éventualité)

On peut constater qu'il y a des grands différences, entre les deux groupes, tant en ce qui concerne la occurrence des catégories dans l'évaluation- réalité (dif.signif. $p < 0.001$), que dans la dimension d'éventualité (dif.signif. $p = 0.03 \chi^2$).

cette façon, c'est parmi les instituteurs engagés en projet qui nous voyons la plus haute fréquence du thème B et de ces catégories concernant les rôles, les fonctions et les objectifs de la relation avec les parents, quant elles sont rapportées à la réalité et non à l'éventualité.

En revanche, quant les références se rapportent à une éventualité, la situation se renverse et c'est parmi les instituteurs non engagés en projet, que l'on constate les fréquences les plus élevées.

Dans le discours rapporté à la réalité, nous signalons qu'il a aussi un renversement de la situation qui concerne la catégorie B1 (en fonction de l'enfant). En dépit du fait que le discours des instituteurs engagés en projet a la plus haute fréquence de références à la réalité, c'est dans l'autre groupe que la catégorie B 1 est plus élevée.

La répartition du poids des deux sous-catégories les plus fréquentes, dans chaque catégorie (B1, B2, B3 et B4) dans le discours sur la réalité et en fonction des deux groupes d'instituteurs est la suivante:

instituteurs engagés en projet	instituteurs non engagés en projet
1.- tenir compte des résultats scolaires 2.- circulation d'information	B1.2 - procédé éducatif par rapport à l'école B1.4 - résolution des problèmes
3.- connaissance de la pratique pédagogique 4.- collaboration dans la pratique pédagogique	B2.1.- connaissance de la pratique pédagogique B2.5.- évaluation de la pratique pédagogique
5.- collaboration à l'animation scolaire 6.- planification-gestion de l'animation scolaire	B3.4.- présence à l'animation scolaire B3.2.- planification-gestion de l'animation scolaire
7.- participation à des projets de l'institution scolaire 8.- organisation et fonctionnement de l'institution scolaire	B4.2. - ressource pour l'institution scolaire B4.4. - résolution des problèmes de l'institution scolaire

Sur le thème B et parmi les instituteurs engagés en projet les cinq sous-catégories dont la fréquence est la plus élevée, par ordre décroissant sont les suivantes:

- 1.-collaboration à l'animation scolaire
- 2.-connaissance de la pratique pédagogique
- 3.-tenir compte des résultats scolaires
- 4.-collaboration dans la pratique pédagogique
- 5.- circulation d'information

Sur le groupe des instituteurs non engagés en projet les cinq sous-catégories dont les fréquences sont les plus élevées, sont les suivantes:

- 1.- procédé éducatif par rapport à l'école
- 2.-résolution des problèmes
- 3.-tenir compte des résultats scolaires
- 4.- circulation d'information
- 5.- connaissance de la pratique pédagogique

Sur le discours qui porte sur l'éventualité des cinq sous-catégories les plus fréquentes parmi les instituteurs engagés en projet, sont les suivantes:

- 1.- planification-gestion de l'animation scolaire
- 2.- organisation et fonctionnement de l'institution scolaire
- 3.- ressource pour l'institution scolaire
- 4.- collaboration dans la pratique pédagogique
- 5.- résolution des problèmes de l'institution scolaire

... l'autre groupe d'instituteurs, et sur l'éventualité, les cinq sous- catégories plus
... uentes, sont les suivantes:

- procédé éducatif par rapport à l'école
- collaboration dans la pratique pédagogique
- connaissance de la pratique pédagogique
- ressource pour l'institution scolaire
- résolution des problèmes de l'institution scolaire

THÈME: B.RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
ABSENCE	REALITÉ	EVENTUALITÉ	Total	REALITÉ	EVENTUALITÉ	Total
	2	0	2	31	0	31
	0	4	4	5	2	7
	2	0	2	11	12	12
	7	1	8	5	10	10
(total)	11	5	16	52	60	60

Tableau n° 13: Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3.
... (parents) et à l'absence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2
... en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de l'animation scolaire,
... - en fonction de l'institution scolaire) et de l'évaluation (réalité, éventualité)

... référence à l'absence de ces rôles, de ces objectifs et de ces fonctions est
... beaucoup plus élevée parmi les instituteurs qui ne sont pas en projet. Dans ce

Comme ces références envisagent surtout la catégorie B1 (en fonction de l'enfant), ainsi que la catégorie B3 (en fonction de l'animation scolaire et B4 (en fonction de l'institution scolaire). On signale que les références à l'absence de ces rôles, objectifs et fonctions en ce qui concerne la catégorie B2 (en fonction de la pratique pédagogique) est la moins fréquente.

En ce qui concerne l'évaluation (positive et négative), la distribution est la suivante:

TABLEAU N°14 : B. RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en	Engagé en	Total	Non engagé	Non engagé	Total
	projet	projet		en projet	en projet	
PRÉSENCE	positif	négatif		positif	négatif	
	7 (9,7%)	5	12	21 (32,8%)	12	33
	24 (33,3%)	8	32	21 (32,8%)	1	22
	32 (44,5%)	-	32	12 (18,8%)	1	13
	9 (12,5%)	1	10	10 (15,6%)	2	12
Total	72 (100%)	14	86	64 (100%)	16	80

Tableau n°14 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (enseignant) et à la présence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2 - en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de l'animation scolaire, B4 - en fonction de l'institution scolaire) et de l'évaluation (positive et négative)

En rapport au tableau 14 on peut dire qu'il y a des différences en ce qui concerne l'évaluation positive (dif. signif. $P < 0.001 \chi^2$), et que les fréquences sont plus élevées dans le groupe des instituteurs engagé en projet. Cette évaluation positive porte surtout sur la catégorie B3 (en fonction de l'animation scolaire et B2 (en fonction de la pratique pédagogique). Cependant dans l'autre groupe c'est surtout parmi les

catégories B1(en fonction de l'enfant) et B2 que l'on trouve les plus hautes fréquences.

Dans l'évaluation négative, il y a aussi une différence (dif. signif. $P= 0.02$) qui se rapporte à la catégorie B1 - parmi les instituteurs qui ne sont pas en projet et B2 - parmi les instituteurs en projet.

Distribution des évaluations (positives et négatives) en fonction de l'absence du thème B:

TABLEAU N°15: B. RÔLES, FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet		Total	Non engagé en projet		Total
	positif	négatif		positif	négatif	
à l'absence	-	-	-	-	25	25
à la présence	-	2	2	-	3	3
à l'absence	-	-	-	-	7	7
à la présence	-	2	2	-	1	1
(total)	-	4	4	-	36	36

Tableau n°15 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) à l'absence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2 - en fonction de la pratique pédagogique, B3 - en fonction de l'animation scolaire, B4 - en fonction de l'institution scolaire) et de l'évaluation (positive et négative)

De manière cohérente, on voit les évaluations négatives concernant surtout l'absence de la catégorie B1 (en fonction de l'enfant), parmi le groupe des instituteurs qui ne sont pas engagés en projet.

ant au thème C - Dynamique de la relation, la distribution est la suivante:

ME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
PRÉSENCE	REALITÉ	EVENTUALITÉ		REALITÉ	EVENTUALITÉ	
	88 (52,4%)	0	88 (45,8%)	73 (63,0%)	10 (33,3%)	83 (56,8%)
	52 (31,0%)	5 (20,8)	57 (29,7%)	26 (22,4%)	3 (10,0%)	29 (19,9%)
	28 (16,6%)	19 (79,2%)	47 (24,5%)	17 (14,6%)	17 (56,7%)	34 (23,3%)
total	168 (100%)	24 (100%)	192 (100%)	116 (100%)	30 (100%)	146 (100%)

Tableau n°16 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) et à la présence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et de l'évaluation (réalité, éventualité)

On constate par rapport au tableau 16, qu'il y a pas des grandes différences ($P=$, pour la réalité; $P=0.07$, pour le total χ^2), entre les deux groupes en ce qui concerne le thème C et les catégories C1, C2 et C3.

En plus, on peut signaler que dans le discours éventuel les différences sont un peu plus hautes dans la catégorie C1 (caractéristiques générales de la relation), parmi les instituteurs non engagés en projet et dans les catégories C2 (aspects socio-emotionnelles) et C3 (aspects du savoir et du pouvoir) parmi les instituteurs engagés en projet.

s, tout en reconnaissant que les différences ne sont pas significatives, on peut demander quel est le poids des sous-catégories dans les deux groupes.

distribution du poids des deux sous-catégories, les plus fréquentes dans que catégorie (C1, C2, C3) dans le discours des instituteurs, évalué en tant réalité, est la suivante:

instituteurs engagés en projet	instituteurs non engagés en projet
4. - régularité d'occurrence	C.1.1. - communication orale
1. - communication orale	C.1.3. -l'école comme locale d'occurrence
2. - proximité dans la relation	C.2.5. - relation d'amitié
1. - motivation dans la relation	C.2.1. - motivation dans la relation
1. - coopération dans la relation	C.3.4. - relation de dialogue
4. - relation de dialogue	C.3.1. - coopération dans la relation

ns le thème C et parmi les instituteurs engagés en projet, les cinq sous-catégories dont la fréquence est la plus élevée, par ordre décroissant, sont:

- 1. - coopération dans la relation
- 4. - régularité d'occurrence de la relation
- 1. - communication orale
- 6. - la relation dépende de l'enseignant

Dans le groupe des instituteurs non engagés en projet les cinq sous-catégories et les fréquences sont les plus élevées, sont:

1. - communication orale
3. - l'école comme locale d'occurrence
4. - relation de dialogue
2. - occurrence dans le temps scolaire accordé
5. - relation d'amitié

Dans le discours qui porte sur l'éventualité, le poids des sous-catégories les plus fréquentes parmi les instituteurs engagés en projet, sont:

1. - coopération dans la relation
2. - proximité dans la relation
5. - relation d'apprentissage à travers des échanges de savoirs

Dans l'autre groupe, les trois sous-catégories, sont:

1. - coopération dans la relation
1. - communication orale
5. - fréquence de la relation

ME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
ABSENCE	REALITÉ	EVENTUALITÉ	Total	REALITÉ	EVENTUALITÉ	Total
	37	1	38 (45,8%)	90	1	91 (50,3%)
	23	4	27 (32,5%)	69	2	71 (39,2%)
	9	9	18 (21,7%)	17	2	19 (10,5%)
	69	14	83 (100%)	176	5	181 (100%)

Tableau n°17 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) et à l'absence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et de l'évaluation (réalité, éventualité)

référence à l'absence de ces catégories est plus élevée parmi les instituteurs qui ne sont pas engagés en projet et 50,3% porte sur les catégories C1 et C2.

Dans les deux cas, c'est l'absence de la catégorie C3 qui a une fréquence plus élevée.

ant à l'analyse évaluative (positive et négative) la distribution est la suivante:

ME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
	positif	négatif		positif	négatif	
SENCE	-	-	-	14 (43,7%)	5	19
	21 (48,8%)	6	27	4 (12,6%)	1	5
	22 (51,2%)	-	22	14 (43,7%)	4	18
total)	43 (100%)	6	49	32 (100%)	10	42

bleau n° 18 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. (parents) et à la présence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et de l'évaluation (positive et négative)

ce tableau nous signale que les évaluations négatives, par rapport à la présence des catégories est un peu moins fréquente parmi les instituteurs engagé en projet que dans l'autre groupe.

Les différences plus visibles entre les deux groupes portent sur l'évaluation positive de la présence des catégories du thème C (dif. signif. $p < 0.001 \chi^2$) et surtout ce qui concerne la catégorie C3 - les aspects socio-emotionnelles et affectifs. Dans le groupe des instituteurs non engagé en projet l'évaluation positive concerne surtout la cat. C1 - caractéristiques générales de la relation.

THEME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
	positif	négatif		positif	négatif	
ABSENCE	-	2 (6,3%)	2	-	22 (25,3%)	22
2	-	17 (53,1%)	17	-	54 (62,1%)	54
3	-	13 (40,6%)	13	-	11 (12,6%)	11
Total)	-	32 (100%)	32	-	87 (100%)	87

bleau n° 19 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 3. parents), à l'absence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, -aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir ns la relation) et de l'évaluation (positive et négative)

évaluation négative sur l'absence des catégories du thème C, est cohérentement s fréquente dans le groupe des instituteurs non engagés en projet et surtout ncerne la catégorie C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs.

- La communauté locale

la distribution des unités de sens du discours des deux groupes d'instituteurs par rapport au groupe d'actants 4. (communauté locale) est la suivante:

TABLEAU N°20: THÈME B : RÔLES; FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

Actants	Engagé en projet	%	Non engagé en projet	%	Total
	129	71,3%	66	57,9%	195
	1	0,6%	13	11,4%	14
	27	14,9%	18	15,8%	45
	24	13,2%	17	14,9%	41
(total)	181	100%	114	100%	295

Tableau n°20: Distribution des unités de sens par référence à l'actant 4.- communauté locale (4a - aspects économiques et socio-culturels, 4b- milieu local, 4c - pouvoir local, 4d - organismes locaux).

Dans la lecture du tableau, on peut dire que le discours des instituteurs engagés en projet sur la communauté locale est plus fréquente que dans l'autre groupe et qu'il y a des différences entre les deux groupes (dif. signif. $p=0.002 \chi^2$). Par ailleurs, on peut remarquer, dans le groupe d'instituteurs engagés en projet, que la plus haute fréquence concerne les aspects économiques et socio-culturels et que la différence la plus élevée entre les deux groupes se vérifie par rapport au milieu naturel.

ce qui concerne le discours des instituteurs par rapport à la communauté locale, le thème B, est la suivante:

ACTANT: 4. THÈME B : RÔLES; FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
	PRÉSENCE	ABSENCE		PRÉSENCE	ABSENCE	
	-	-	-	2(3,0%)	-	2
	66 (56,9%)	2	68	39 (60,0%)	1	40
	21 (18,1%)	-	21	10 (15,4%)	-	10
	29 (25,0%)	1	30	14 (21,6%)	3	17
(total)	116 (100%)	3	119	65 (100%)	4	69

Tableau n°21 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 4.- communauté locale) et la présence ou l'absence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2-en fonction de la pratique pédagogique, B3- en fonction de l'animation scolaire et B4- en fonction de l'institution scolaire)

Dans la lecture du tableau 21 , nous constatons qu'il y a une plus haute fréquence dans l'ensemble des catégories du thème B, en ce qui concerne le groupe d'instituteurs engagé en projet, mais qu'il n'y a pas des différences significatives dans la distribution des fréquences par les différents catégories (B1,B2,B3 et B4).

Mais, nous ne pouvons oublier les différences par rapport à la façon d'envisager l'actant communauté, ce que nous avons déjà fait référence à propos du tableau 20.

En outre, dans la catégorie B2 (en fonction de la pratique pédagogique) le poids, par rapport aux instituteurs engagés en projet , se vérifie dans la sous-catégorie B.2.2.-ressource pour la pratique pédagogique et B.2.4. -colaboration dans la pratique pédagogique. Dans l'autre groupe la fréquence est presque dans sa totalité sur la sous-catégorie B2.2. - ressource pour la pratique pédagogique.

ce qui concerne la catégorie B4- en fonction de l'institution scolaire, le poids des fréquences dans les deux groupes porte sur les sous - catégories B.4.2. - source pour l'institution scolaire.

verifie aussi, qu'il y a également dans les deux groupes peu de références à l'absence des catégories du thème B- Rôles, fonctions et objectifs de la relation avec la communauté.

ce qui concerne le thème C - Dynamique de la relation, est la suivante, la répartition des fréquences:

TABLEAU N° 4. THÈME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
	PRESENCE	ABSENCE		PRESENCE	ABSENCE	
	1 (2,3%)	4	5	-	1	1
	25 (58,1%)	1	26	9 (69,2%)	15	24
	17 (39,6%)	1	18	4 (30,8%)	-	4
total	43 (100%)	6	49	13 (100%)	16	29

Tableau n°22 : Distribution des unités de sens par référence à l'actant 4. (communauté locale) , à la présence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et de l'évaluation (réalité, éventualité)

Par référence à la fréquence totale, on peut dire que le discours des instituteurs engagés en projet porte plus sur la dynamique de relation avec la communauté que celui de l'autre groupe. Mais il ne se vérifie pas des différences signalables dans la distribution par les catégories dans les deux groupes.

ce qui concerne les catégories C2 et C3, on signale le poids des sous - catégories C.2.2., et C.3.1., respectivement - proximité dans la relation et coopération dans la relation, dans le discours des instituteurs engagé en projet, ce ne se vérifie pas dans l'autre groupe. C'est de signaler encore que le discours, des instituteurs engagé en projet se fait surtout par rapport à la dimension réalité.

En l'absence des catégories de ce thème, on constate que la fréquence se vérifie surtout parmi les instituteurs qui ne sont pas engagés en projet et dans la catégorie C2, dans la sous - catégorie C2.2. -proximité dans la relation.

La distribution des fréquences par rapport à l'évaluation (positive et négative) dans le discours des instituteurs sur la communauté locale est la suivante:

CAPITULE 4. THÈME B : RÔLES; FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Non engagé en projet	Total
Présence	positive	négative		positive	négative	
	-	-	-	-	-	-
	11	-	11	-	-	-
	2	-	2	-	-	-
	6	-	6	-	3	3
(total)	19	-	19	-	3	3

Tableau n°23: Distribution des unités de sens par référence à l'actant 4.- (communauté locale) et la présence des catégories du thème B (B1 - en fonction de l'enfant, B2- en fonction de la pratique pédagogique, B3- en fonction de l'animation scolaire et B4- en fonction de l'institution scolaire) et à l'évaluation positive et négative.

Sur le tableau on constate qu'il y a seulement dans le groupe des instituteurs engagés en projet une évaluation positive et surtout dans la catégorie B2. Le discours de l'autre groupe sur ce thème est surtout un discours neutre.

THEME: C - DYNAMIQUE DE LA RELATION

	Engagé en projet	Engagé en projet	Total	Non engagé en projet	Nonengagé en projet	Total
référence	positive	négative		positive	négative	
	1	-	1	-	-	-
	12	-	12	6	-	6
	2	-	2	1	-	1
Total)	15	-	15	7	-	7

Tableau n°24: Distribution des unités de sens par référence à l'actant 4. (communauté locale) et à la présence des catégories du thème C (C1 - caractéristiques générales, C2 - aspects socio-emotionnelles et affectifs, C3 - aspects du savoir et du pouvoir dans la relation) et de l'évaluation (positive, négative)

On constate qu'il n'y a que des références positives, dans les deux groupes et on voit aussi que les fréquences plus élevées sont surtout en ce qui concerne la catégorie C.2.

- DISCUSSION DES RÉSULTATS

1. Approche globale

retient de la lecture globale des résultats sur l'ensemble de notre population. La représentation des instituteurs prend sa signification plutôt autour des aspects de la dynamique de la relation que sur les rôles, objectifs et fonctions de cette même relation.

En fait, c'est vrai davantage en ce qui concerne la relation avec les autres enseignants/collègues que dans la relation avec les parents.

En outre, l'attitude est beaucoup plus positive que négative par rapport aux collègues ce qui ne se vérifie pas avec les parents. Par rapport aux parents et à la dynamique de la relation l'attitude est plutôt défavorable.

Enfin, dirait-on, aussi que d'un point de vue global, l'attitude par rapport aux différents contenus, elle est plus favorable que défavorable, bien qu'il y ait une distance très étroite entre l'évaluation positive et négative.

En effet, l'évaluation positive se fait, presque également, par rapport aux différents contenus, mais il y a une attitude plus défavorable en ce qui concerne le jugement sur les caractéristiques personnelles et sociales des sujets et sur la dynamique de la relation.

Ainsi, on dirait que c'est surtout par rapport à la communauté locale que la relation est plus favorable sur les fonctions. À ce niveau, on vérifie une attitude plus favorable, peut-être à cause de la plus faible personnalisation et de la plus grande distance.

2. Représentation des instituteurs engagés en projet par rapport aux autres instituteurs

À partir des résultats que nous avons présentés, nous essayerons de comprendre quelles sont les représentations de ce groupe d'instituteurs par rapport aux autres acteurs adultes de la scène scolaire, aux rôles, aux fonctions, aux objectifs et à la

dynamique de la relation avec les interlocuteurs et en quelle mesure cette représentation est différente par rapport aux autres instituteurs.

Les résultats portent, seulement, sur les aspects du contenu (l'information) de la représentation et sur l'attitude qui renvoie pour une dimension évaluative et normative de la représentation.

Un autre objectif c'est de percevoir en quelle mesure les différences dans l'interaction du sujet (instituteur) à l'objet de la représentation (les autres adultes) entraînent des changements par rapport à certains aspects des représentations de ce groupe d'instituteurs.

Dans la caractérisation de ce groupe par rapport aux autres acteurs adultes, nous allons considérer trois types de relation:

- relations professionnelles/ de travail avec d'autres enseignants;
- relation personnelle avec les formateurs;
- relation avec les consommateurs du système éducatif - les parents et la communauté locale.

Les relations avec les autres professionnels de l'éducation, dans ce groupe, concernent surtout les collègues de la même école. Cependant, on peut remarquer qu'il y a une ouverture sur d'autres agents et situations éducatives. On remarque, la référence aux éducateurs de maternelle locaux, aux objectifs du projet et aux conditions d'adhésion des instituteurs au propre projet.

Les collègues dans ce groupe d'instituteurs, sont surtout envisagés par un discours concernant la dynamique de la relation, plutôt que par la référence aux fonctions de cette même relation.

En outre ces aspects de la dynamique de la relation, plus précisément les aspects socio-emotionnels et affectifs bien que les aspects du savoir et du pouvoir, sont évalués d'une façon plus positive que négative, donc avec une attitude très favorable.

fonctions de la relation avec les collègues signalées concernent, surtout, les fonctions centrées sur l'enfant, suivi des fonctions d'animation scolaire et, aussi, de pratique pédagogique.

Est par rapport à ces catégories que nous pouvons vérifier l'existence des différences concernant les deux groupes d'instituteurs. Dans les groupes des instituteurs engagés en projet, les rapports de travail et les rôles, fonctions et motifs de la relation avec les collègues portent sur l'enfant, l'animation scolaire et pratique pédagogique; dans le groupe non engagé en projet, la "relation" est centrée surtout à propos de l'enfant, avec une très faible incidence de références à d'autres fonctions.

Quand nous avons des problèmes, par exemple avec un enfant, nous discutons avec nos collègues qui travaillent avec les enfants de la même âge de notre groupe d'enfants"

Nous pouvons dire que notre hypothèse sur la différence entre les deux groupes d'instituteurs et en ce qui concerne les fonctions perçues de la relation avec les autres enseignants/collègues, se vérifie.

On signale, aussi, le rôle des pratiques dans les changements de certains aspects de la représentation comme référence Flament (1989) et le rôle des variables socio-institutionnelles comme référence Gilly (1980, 1989) qui ont été développées dans le cadre du projet. La planification, gestion et évaluation par l'ensemble des instituteurs engagés en projet, aussi bien que l'appui des éléments extérieurs à l'école dans l'élaboration des actions éducatives, telles que le livre sur les conditions de la communauté locale, l'élaboration de la fête ou l'édition d'un journal, sont porteuses d'une dynamique de relation centrée sur d'autres aspects pédagogiques au delà de la simple relation instituteur - enfant.

Mais, en ce qui concerne la dynamique de la relation, on vérifie qu'il n'existe pas de différences notables entre les deux groupes.

Cette relation concerne des aspects socio-emotionnels et affectifs contradictoires. Les instituteurs réfèrent aussi bien l'existence de cordialité dans la relation que

sence de cette cordialité. L'existence des relations d'amitié mais aussi l'absence de l'amitié. La facilité de la relation et la difficulté de cette même relation.

est une réalité peut-être en rapport avec le fait qu'il s'agit d'une population avec une prédominance féminine presque totale, et aussi avec le fait que les relations sociales se centrent autour de l'enfant.

Quelques instituteurs, par exemple, nous disaient qu'il y avait des problèmes avec leurs collègues, surtout à la fin de l'année scolaire et ceci à propos de l'évaluation des enfants.

En outre, en ce qui concerne les relations entre savoir et pouvoir on constate que la présence des sous-catégories, telles que la coopération, le dialogue et l'apprentissage, ont un poids supérieur à leur absence et que l'attitude par rapport à ces aspects est une attitude favorable.

Dans la relation des instituteurs avec les formateurs, le discours incide surtout sur les instituteurs de l'instituteur lui-même. À ce niveau également il n'y a pas de différences entre les deux groupes, engagé et non engagé en projet.

Les références sont faites par rapport à l'histoire personnelle de l'instituteur et concernent surtout les aspects relationnels, socio-émotionnels et affectifs.

Les représentations qu'ils ont de leurs instituteurs s'organisent par rapport à la présence/absence des relations d'amitié et de reconnaissance.

Les résultats nous signalent que l'enseignement dans "un autre temps" n'était pas fait de la même façon surtout en justifiant les évaluations négatives par rapport aux aspects socio-émotionnels et affectifs de la relation ou encore les caractéristiques personnelles et professionnelles de leurs instituteurs.

C'est par rapport à la relation des instituteurs avec les utilisateurs du système éducatif - parents et communauté que notre travail présente sa plus grande pertinence.

Dans le cadre de la réforme en cours dans notre pays on attend que les parents et les agents éducatifs, ainsi que le pouvoir local prennent un rôle actif à l'égard de l'école et il est intéressant de voir comment les instituteurs envisagent cette situation, quelles vont être leurs attitudes par rapport à ces nouveaux interlocuteurs et quelles sont les dimensions conflictuelles éventuellement émergentes.

Dans le discours des instituteurs engagés en projet et leur conception des parents, ce qui est par référence aux parents du groupe/classe- eux-mêmes comme groupe - situation qui ne se vérifie pas chez les autres instituteurs, où la représentation porte sur une dimension des parents et des enfants en tant que individus isolés, ou vus comme constituant des dyades parent - enfant.

En ce qui concerne les jugements sur les caractéristiques personnelles, sociales et sur les valeurs morales, on vérifie qu'ils portent surtout sur les aspects socio-professionnels et sur les aspects socio-familiaux et que l'attitude des instituteurs engagés en projet est moins négative et plus favorable que celle de l'autre groupe.

Il est cependant par rapport aux objectifs, aux rôles et aux fonctions de la relation avec les parents qu'on vérifie des différences entre les deux groupes.

Les instituteurs ont une appréhension des fonctions des parents surtout filtrée par les objectifs institutionnels et par leur rôle en tant que personnage par rapport à l'enfant et c'est dans le groupe d'instituteurs qui ne sont pas engagés en projet que cela se vérifie avec une plus grande fréquence.

Dans ce groupe les fonctions des parents sont envisagées surtout autour de l'enfant, puis autour de l'institution scolaire, la pratique pédagogique et en dernier lieu de l'animation scolaire.

Dans tous les groupes nous vérifions une de nos hypothèses selon laquelle les instituteurs engagés en projet, envisagent le rôle des parents d'une façon bien différente de celle qui caractérise les instituteurs non engagés.

te façon d'envisager le rôle des parents dans la relation est présente dans le discours sur la réalité. Dans le discours sur l'éventualité, un discours où le désir et l'idéologie des sujets peuvent trouver un place plus favorable on voit parmi les instituteurs engagés en projet une plus forte référence aux rôles, objectifs et fonctions par rapport à l'institution scolaire, à la pratique pédagogique et à l'animation scolaire.

pendant dans le groupe non engagé en projet les références incident d'abord sur la pratique pédagogique, et en suite sur les fonctions portant sur l'institution scolaire, l'enfant et l'animation scolaire. On signale dans ce groupe la quantité de discours sur l'éventualité est presque égale (52,2%) aux discours sur la réalité (52,8%).

ns le groupe des instituteurs engagés en projet les références à l'éventualité sont beaucoup moins fréquentes (22,3%) que le discours sur le présent où sur le passé (77,7%).

ant à l'animation scolaire les instituteurs engagés en projet, envisagent surtout le rôle des parents dans la collaboration dans cette animation et désirent qu'ils viennent participer, aussi, à la planification et à la gestion de ces animations.

ur rapport à la pratique pédagogique, ils envisagent aussi, une plus forte connaissance de la pratique pédagogique.

e fais une rencontre avec les parents dans l'ouverture de l'année scolaire de façon à ce que que les parents puissent percevoir comment je vais travailler avec leurs enfants (...) Quand ils viennent à l'école ils sont aussi timides que leurs enfants dans leur premier jour d'entrée à l'école. Je les explique comment ça va fonctionner."

ais ces instituteurs souhaitent aussi que les parents puissent développer des fonctions concernant l'institution scolaire, en tant que ressource, dans l'organisation et fonctionnement et aussi dans la résolution des problèmes.

uant à la dynamique de la relation il n'y a pas des différences significatives par rapport aux autres instituteurs, mais quand même, on peut remarquer des différences quant aux contenus. Dans le groupe engagé en projet, la relation se

actérise surtout par une proximité dans la relation, la coopération dans la relation et la régularité d'occurrence de la relation. La communication est directe et dépend de l'initiative de l'enseignant.

Il y a aussi une grande référence à l'absence de ces catégories notamment dans les aspects socio-émotionnels.

L'attitude de l'instituteur engagé en projet et par rapport à la dynamique de la relation est positive en ce qui concerne la présence de ces catégories et négative à l'égard de leur absence.

En ce qui concerne la communauté locale, on voit que le discours se fait surtout sur les aspects socio-économiques et culturelles de la communauté et que la présence des rôles, fonctions et objectifs de la relation se rapportent surtout aux fonctions concernant la pratique pédagogique, l'institution scolaire et l'animation scolaire.

Malgré des différences en ce qui concerne les fonctions, l'attitude par rapport à ces fonctions est quasiment neutre.

En outre, il n'existe pas des références à l'absence de ces fonctions, peut-être parce que ce thème n'est pas suffisamment significatif par rapport à la présentation.

L'attitude paraît être plus positive en ce qui concerne la présence de ces fonctions et plus négative par rapport à leur absence, et est plutôt favorable à la participation pédagogique et à l'animation scolaire.

On constate qu'il y a parmi ces instituteurs une implication personnelle dans les rapports avec les autres partenaires adultes et surtout avec les parents et la communauté locale. Cette implication permet à ces instituteurs éprouvés des nouvelles satisfactions par rapport à leur profession et dont être favorable à des nouvelles façons d'envisager leur rôle d'instituteur.

I - CONCLUSION

La relation de l'instituteur avec les utilisateurs du système scolaire paraît être en train de changer- et on a vérifié l'importance des modalités de formation dans ces changements, elle ne peut s'accomplir que par un changement aussi de la relation avec les collègues qui ne porte seulement sur les aspects de la relation mais aussi sur ses aspects plus fonctionnels.

En outre, notre connaissance sur les représentations des instituteurs par rapport à ceux des autres adultes ne peut faire du sens que dans le contexte plus élargi de la représentation de leur tâche commune (l'enseignement et la socialisation de l'enfant) et de la représentation de l'instituteur sur soi-même en tant que professionnel. Ces dimensions de la représentation seront l'objet de notre futur travail. Nous avons déjà commencé avec le recueil des données dans notre entretien et la découpage total des unités de sens du discours des instituteurs et l'identification des "actants" du discours.

Dans le travail qui nous venons de présenter nous n'avons pas parlé de la représentation sociale. En effet, d'un côté, nous ne pouvons pas dire s'il existe une différence entre les deux représentations parmi ces instituteurs parce que nous n'avons pas travaillé le champ de la représentation et la façon dont ces aspects se structure par rapport au noyau centrale. En outre, nous ne pouvons pas dire si sont trouvées les conditions nécessaires d'extensivité, mode de production et fonction sociale (Roscovici) pour faire référence à ces aspects de la représentation en tant que représentation sociale.

Mais en dépit de cela nous pouvons dire qu'il y a des différences dans le poids de certains aspects de la représentations des autres adultes chez les deux groupes d'instituteurs et nous pouvons nous demander dans quelle mesure ces différences ont des incidences sur les changements de la représentation de l'enseignant sur son rôle professionnel.

Nous avons trouvé des différentes motivations parmi les instituteurs engagés en ce qui concerne leur adhésion. Changer la routine c'est une des raisons

ont été évoqués, mais aussi des raisons concernant un malaise qui se relie à certaine mal d'être dans sa profession.

est peut-être dans cette interface entre les questionnements de l'identité professionnelle/personnelle(?) et un questionnement sur les changements des pratiques que nous envisageons la dimension plus favorable aux changements des systèmes d'interprétations, des systèmes de catégorisation et de langage par rapport à la profession enseignante.

questionnement de l'identité professionnelle que nous avons trouvé parmi nos enquêtés et qui vient dans le sens des données sociologiques (Braga da Cruz, 1989) auxquelles nous avons fait référence avant. La diminution de prestige "l'instituteur n'a pas déjà le prestige d'hier, surtout dans les petits villages" où quand nous disons à quelqu'un que nous sommes enseignants, on nous demande enseignants de quoi? du primaire, répondons nous, Ah! du primaire! , doublé par une gratification professionnelle qui se relie presque totalement à l'enfant ("ce qui est gratifiant c'est seulement l'amour de l'enfant, sont des paroles pour les enfants, sont les semblants des enfants).

profession où l'autonomie vient de pair avec l'agressivité sociale latent et dans plusieurs cas manifeste (" nous donnons des comptes de notre travail à notre conscience, aux enfants et .."), ("les personnes disent que nous ne travaillons pas, parce que nous travaillons peu de temps").

est dans ce contexte que le rôle de la formation peut être déterminant. Si on peut assimiler le nouveau langage véhiculé par le ministère, les pédagogues, les projets innovateurs et la communication sociale, cela ne veut pas dire que cela entraîne des changements des représentations, des pratiques ni de la gestion des noyaux conflictuels par rapport aux représentations antérieures. La coexistence des "consciences parallèles" (Sianô, 1985)) peut être une des façons de ne résoudre pas ces conflits .

est dans la gestion des dissonances entre les aspects contradictoires de la représentation et entre les pratiques et ces représentations que nous envisageons le rôle d'un modèle de formation.

BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, *Bulletin de Psychologie*, 37, p. 861-875.

ABRIC, J.-C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val.

ARIÉS, Philippe, dir. (1991). *História da vida privada*, vol. 5: Da primeira guerra mundial aos nossos dias, Círculo de Leitores.

BATAILLE, Michel. Processus psychologiques mis en jeu par l'ouverture de l'école: les enseignants "dépossédés" par les parents?. *Bulletin de Psychologie*, XL, n° 379, 321-329.

CHAUVEAU, G.; DURO-COURDESSES, L., dirs. (1989). *Écoles et quartiers: des dynamiques éducatives locales*, Cresas, Paris, L'Harmattan.

CHOMBART DE LAUWE, M. J. (1984). La représentation des catégories sociales dominées, *Bulletin de Psychologie*, 37, p. 877-886.

CRUZ, Manuel Braga da, et al (1989). *A situação do professor em Portugal: relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*.

CURIE, J.; TAP, Pierre. Introduction à la problématique "personnalisation et changements sociaux". *Bulletin de psychologie*, XL, n° 379, p. 302-304.

DAVIES, Don, dir. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Livros Horizonte.

DEBESSE, M.; MIALARET, G., dir. (1974). *Traité des Sciences pédagogiques*, Paris, PUF, vol. 4.

DEFRANCE, Bernard (1990). Les parents, les profs et l'école, Paris, Syros/Alternatives.

DI GIACOMO, J. P. (1981). Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales, Cahiers de Psychologie cognitive, 1, p. 397-422.

DOISE, W., PALMONARI, A. (eds) (1986). Textes de base en psychologie: l'étude des représentations sociales, Paris, Delachaux & Niestlé.

DURKHEIM, Émile (1938). L'évolution pédagogique en France, Paris, PUF (2^{ème} ed.).

EVÉQUOZ, Grégoire (1987/88). Analyse systémique des interactions école-famille: proposition d'un cadre théorique. Bulletin de Psychologie, XLI, n° 384, 355-363.

FARR, R. M. (1984). Les représentations sociales, in S. Moscovici (ed), Psychologie sociale, Paris, PUF

GHIGLIONE, Rodolphe, et al (1980). Manuel d'analyse de contenu, Paris, Armand Colin.

GILLY, M. (1980). Maîtres-élèves: rôles institutionnels et représentations, Paris, PUF.

HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale, in S. Moscovici (ed), Introduction à la psychologie sociale, vol. 1, Paris, Larousse.

HOLSTI, Ole R. Content Analysis, in The handbook of social psychology, v. II, p. 596-692.

JODELET, D. (1984). Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie, in S. Moscovici (ed), Psychologie sociale, Paris, PUF.

LIMA, Maria de Jesus; HAGLUND, Stefan (1985). Escola e mudança: o sistema educativo - a escola - a aula - o professor, Porto, Ed. Afrontamento.

MARQUES, Ramiro (1988). A escola e os pais. Como colaborar? Lisboa, Texto Editora.

MOLLO, S. (1974). Représentations et images respectives que se font des deux autres partenaires: les enfants, les parents, les maîtres, in M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des Sciences pédagogiques*, 6, Paris, PUF.

MOLLO, Susanne (1969). *A escola na sociedade*, Lisboa: Edições 70.

MONTANDON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne, Éditions Peter Lang SA.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

NAHOUM, Charles (1958). *L'entretien psychologique*, Paris, PUF.

NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*, Lisboa, I.N.I.C., 2 volumes.

PIRES, Eurico Lemos, et al (1989). *O ensino básico em Portugal*, Ed. ASA.

SIANO V. (1985). *L'école, la société et les paysans, Représentations sociales, idéologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse*, Thèse de doctorat de 3e. cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

TRINQUIER, Pierre (1979). *Le métier d'instituteur: données et perspectives*, Casterman.

VALA, J. (1986). *Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum*, *Cadernos de Ciências Sociais*, 4.

ANNEXE 1

LES PRATIQUES

École/ école maternelle /familles- les fêtes -ANIMATION SCOLAIRE

Écoles	Activités	Participants	Évaluation
Seixal	<p>.dramatisation et presentation d'une histoire pour les enfants</p> <p>. animation du spectacle/fête</p> <p>. préparation du buffet avec des gourmandises des différentes régions d'origine des parents</p> <p>. la fête de Noel</p>	<p>.enseignants des deux écoles et éducatrices</p> <p>. enseignants, éducatrices et parents</p> <p>. enseignants, éducatrices et parents</p> <p>. enseignants, enfants éducatrices, parents, autres éléments de la communauté, formateurs, personnes invités</p>	<p>"La fête a recouvert pour nous des caractéristiques d'innovation, parce que au delà de la dramatisation les parents ont participé dans le spectacle et aussi dans la préparation du buffet."</p> <p>"Le sentiment a été de déficit dont nous avons proposé et nous a apporté des nouvelles façons d'envisager la liaison de l'école à la vie/communauté"</p> <p>Equipe locale</p> <p>(articles du INFORECO, 1, 88)</p>

École/ école maternelle /familles- les fêtes -ANIMATION SCOLAIRE

Écoles	Activités	Participants	Évaluation
Sintra	<p>.Répétition de dances populaires et préparation du buffet</p> <p>. Animation de la fête</p> <p>. Fête de Noel</p>	<p>. enseignants, parents et enfants</p> <p>. enseignants, parents et enfants</p> <p>. enseignants, éducatrices, parents, enfants, personnes invités, communauté locale</p>	<p>."À la fin, tous les familles ont fraternisés dans le gymnase de l'école et c'était visible leur satisfaction."</p> <p>"J'ai trouvé l'initiative très intéressante et devrait continuer. L'éducation doit tenir compte d'une forte proximité entre l'école et la famille."</p> <p>(enterview d'un enfant a sa mère)</p> <p>Equipe locale</p> <p>(articles INFORECO,1,88)</p>

École/ familles/ communauté - ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Écoles	Activités	Participants	Évaluation
Seixal	<p>.Visites aux locaux de travail des parents des enfants</p> <p>. Visites d'étude à des activités socio-economiques locales</p> <p>. Recueil par les enfants près de leurs parents des anciens jouets</p> <p>. Intervention dans la classe de personnes de la communauté locale avec des professions diverses</p>	<p>. Enseignants, parents, personnes de la communauté locale et enfants</p> <p>. Enseignants, personnes de la communauté locale et enfants.</p> <p>. Enseignants, parents, et enfants</p> <p>. Enseignants, personnes de la communauté locale et enfants.</p>	

École/ école maternelle /familles-ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Écoles	Activités	Participants	Évaluation
Sintra	<p>. Ouverture de l'anné scolaire.</p> <p>Rangement des classes avec les enfants, construction d'une maison à guignol et realisation d'activités ludiques</p> <p>. Création d'une bibliotheque</p> <p>. Création d'un journal en colaboration - école maternnelle et l'école primaire (différents classes)</p>	<p>.enseignants et enfants</p> <p>. enseignants, enfants et parents</p> <p>. enseignants, éducatrices et enfants</p>	<p>"Les petits visages des enfants étonnés... ont peut lire la confiance que l'espace accueillant inspirait et l'absence de contrainte à rester sans leurs mamans"</p> <p>equipe locale</p> <p>(articles INFORECO,3, 88</p>

cole/ familles/ communauté - ANIMATION PÉDAGOGIQUE

	Activités	Participants	Évaluation
	<p>. Projet de travail dans chaque classe de connaissance du milieu locale: étudier les aspects sociaux, culturelles et économiques</p>	<p>. Enseignants, éducatrices, familles et personnes de la communauté locale</p>	<p>"C'est l'enthousiasme! Tous ont le droit de choisir, de faire de propositions, de chercher au delà des routines scolaires."</p>
	<p>. Élaboration d'un livre intitulé "Bien connaître Vila Verde, c'est découvrir le monde"</p>	<p>. Enseignants et enfants</p>	<p>Equipe Régionale (articles du INFORECO,4,89)</p>

ANNEXE 2

de de l'entretien

DONNÉES GÉNÉRALES SUR L'ENSEIGNANT

Histoire professionnelle

Quand êtes-vous instituteur?

Êtes-vous toujours été dans cette école? Si non, où avez vous exercé?

Pendant ces années avez-vous exercé d'autres fonctions?

Motivation pour la choix de la profession

Pourquoi avez-vous choisi d'être instituteur?

Êtes-vous été influencé par quelqu'un dans ce choix?

Formation en exercice (continue)

Quelles actions de formation avez vous fréquentés pendant ces années?

Situation socio-institutionnelle

Quelle année avez-vous? Combien d'élèves? C'est le nombre idéal?

Comment est-il le quotidien d'un instituteur?

Comment est-elle la relation avec les collègues?

Connaissez-vous cette localité?

LA PROFESSION D'INSTITUTEUR

Identification et objectifs de l'activité professionnelle

Qu'est-ce que c'est être instituteur?

Le métier d'instituteur de l'enseignant primaire est-il différent? Dans quel sens ?

Qu'est-ce qu'il y a eu quelqu'un qui vous ait marqué au long de ces années?

Quelle serait la plus grande offense qu'on pourrait vous faire en tant qu'instituteur?

Comment aimeriez-vous que vos élèves vous souviennent?

Comment vous souvenez-vous de votre instituteur?

Quels buts aimeriez-vous pour vos élèves à la fin des 4 années de scolarité?

Gains de l'activité professionnelle et prestige social

Si vous pouvez choisir de nouveau, quelle profession choisiriez-vous?

Est-ce que vous croiez que la profession d'instituteur est socialement reconnue? Pourquoi?

Est-ce qui maintien les gens dans la profession? Est-ce quelle est gratifiante?

Est-ce qui maintien les gens dans la profession. Est-ce qu'elle est gratifiante, pourquoi?

Conditions d'exercice de l'activité

Est-ce que les instituteurs ont les conditions nécessaires pour faire leur travail? Est-ce qu'il faut?

Contrôle de l'activité

Qui doit l'instituteur rendre compte de son travail?

À qui devrait-il rendre?

Résolution des problèmes pédagogiques

Quand un instituteur a un problème avec un élève, avec qui le discute-t-il?

LE RÔLE DES PARENTS

Occurrence de relation

Quand contactez-vous les parents de vos élèves? Pourquoi les contactez-vous?

Est-ce que vous rencontrez les parents hors de l'école?

Rôle potentiel des parents

quel rôle croyez-vous que les parents devraient avoir?

comment pensez-vous que les parents pourraient participer à l'école

PROJET ÉDUCATIF

conception de projet

qu'est-ce que c'est pour vous un projet éducatif?

Pratique de projet

donnez un exemple d'un projet où vous avez participé et que vous pensez que se
rait un projet réussi.

ANNEXE 3

A N N E X E - L I S T E D' A C T A N T S

Autres Enseignants

1. a) Enseignants collègues
1. b) Enseignants d'autres degrés d'enseignement
1. c) Éducateurs d'enfance
1. d) Autres professionnelles d'éducation

Enseignants/Formateurs

Parents

3. a) Mère ou père par référence individuel
3. b) Parents par référence au groupe classe/école
3. c) Organisation de parents
3. d) Familles et parents en général

Communauté locale

4. a) Aspects économiques et socio-culturels
4. b) Milieu naturel
4. c) Pouvoir local
4. d) Organismes locales

ANNEXE 4

A. Caractéristiques personnelles, sociales et valeurs morales

A1 -Caractéristiques personnelles

A1.1. - Caractéristiques intellectuelles

A.1.2. - Caractéristiques affectifs et émotionnelles

A.1.3.- Caractéristiques générales

A2 - dimension sociale

A2.1. - socio-professionnel

A2.2. - socio-familial

A.2.3. - socio-culturel

A3 - valeurs morales

B. Rôles, fonctions et objectifs de la relation (P = Presence A= Absence)

B1.- en fonction de l'enfant

B.1.1.- circulation de l'information (P) / circulation de l'information (A)

B1.2. - procédé éducatif par rapport à l'école (P)/ procédé éducatif par rapport à l'école (A)

B1.3. -Suivre le travail scolaire (P)/ Suivre le travail scolaire (A)

B1.4. -Resolution de problèmes (P)/ Resolution de problèmes (A)

B1.5. -Tenir compte des résultats scolaires(P)/ Tenir compte des résultats scolaires (A)

B2- en fonction de la pratique pédagogique

B2.1.- Connaissance de la pratique pédagogique (P)/ Connaissance de la pratique pédagogique (A)

B2.2.- Ressource pour la pratique pédagogique (P)/ Ressource pour la pratique pédagogique (A)

B2.3. - Participation à la planification-gestion de la pratique pédagogique(P)/ Participation à la planification-gestion de la pratique pédagogique (A)

B2.4. - Collaboration dans la pratique pédagogique (P)/Collaboration dans la pratique pédagogique (A)

B2.5.- Évaluation de la pratique pédagogique (P)/ Évaluation de la pratique pédagogique (A)

B3 - En fonction de l'animation scolaire

B3.1.- Ressource pour l'animation scolaire(P)/ Ressource pour l'animation scolaire (A)

B3.2.- Planification-gestion de l'animation scolaire (P)/ Planification-gestion de l'animation scolaire (A)

B3.3.- Collaboration à l'animation scolaire (P)/ Collaboration à l'animation scolaire (A)

B3.4.- Présence dans l'animation scolaire (P)/ Présence dans l'animation scolaire (A)

B4 - En fonction de l'institution scolaire

B4.1- Connaissance de l'institution scolaire (P)/ Connaissance de l'institution scolaire (A)

B4.2.- Ressource pour l'institution scolaire (P) Ressource pour l'institution scolaire (A)

B4.3.- Organisation et fonctionnement de l'institution scolaire (P)/ Organisation et fonctionnement de l'institution scolaire (A)

B4.4.- Résolution de problèmes de l'institution scolaire (P)/ Résolution de problèmes de l'institution scolaire (A)

B4.5.- Participation à des projets de l'institution scolaire (P) /Participation à des projets de l'institution scolaire (A)

C. Dynamique de la relation (P = Presence A= Absence)

C1 - Caractéristiques générales

C1.1.-communication oral (P)/ Communication oral (A)

C1.2. -Occurrence dans le temp scolaire accordé (P)/ Occurrence dans le temp scolaire accordé (A)

C1.3. - L'école comme locale d'ocurrence de la relation (P)/ L'école comme locale d'ocurrence de la relation (A)

C1.4. - Régularité d'ocurrence de la relation (P)/ Régularité d'ocurrence de la relation (A)

C1.5.- Fréquence de la relation (P)/ Fréquence de la relation (A)

C1.6. - La relation dépende de l'enseignant (P)/ La relation dépende de l'enseignant (A)

C2 -Aspects socio-emotionnels et affectifs

C2.1.- Motivation dans la relation (P) / Motivation dans la relation (A)

C2.2. - proximité de la relation (P)/ proximité de la relation (A)

C2.3. - Cordialité de la relation (P)/ Cordialité de la relation (A)

C2.4. - Relation de reconnaissance (P)/ Relation de reconnaissance (A)

C2.5. - Relation d'amitié (P)/ Relation d'amitié (A)

C2.6. - Facilité de la relation (P)/ Facilité de la relation (A)

C3 - Aspects du savoir et du pouvoir dans la relation

C3.1. - Cooperation dans la relation (P)/ Cooperation dans la relation (A)

C3.2.- Relation d'hierarchie admnistrative (P) /Relation d'hierarchie admnistrative (A)

C3.3. - Relation d'hierarchie pédagogique (P)/ Relation d'hierarchie pédagogique (A)

C3.4. - Relation de dialogue (P)/ Relation de dialogue (A)

C3.5. - Relation d'apprentissage atravers des échanges de savoirs(P)/ Relation d'apprentissage atravers des échanges de savoirs (A)

C3.6. - Relation d'apprentissage à travers l'admiration de l'autre (P)/ Relation d'apprentissage à travers l'admiration de l'autre (A)

ANNEXE 5

ACTEURS ENGAGÉS EN PROJET - ACTANTS

AUTRES ENSEIGNANTS					E/F	PARENTS					COMMUNAUTÉ LOCALE						
Actant 1					A.2	Actant 3					Actant 4						
1a	1b	1c	1d	T	1	2a	2b	2c	2d	T	3a	3b	3c	3d	T	Total	TG*
15	-	1	5	21	5	11	31	-	-	42	22	-	-	1	23	91	319
46	7	-	-	53	3	4	24	-	15	43	12	-	4	3	19	120	431
8	-	7	-	15	3	11	44	1	3	59	15	-	-	-	15	92	217
34	-	-	-	34	3	19	58	4	1	82	7	-	2	8	17	136	371
39	4	-	-	43	8	36	19	-	11	66	11	-	-	3	14	131	416
23	3	3	-	29	-	24	14	-	2	40	10	-	6	-	16	85	276
26	-	-	10	36	-	24	46	-	-	70	15	-	2	2	19	125	387
28	3	-	-	31	6	5	26	6	3	40	5	-	8	-	13	90	352
39	4	-	-	43	5	8	53	-	10	71	13	-	2	-	15	134	439
33	-	-	2	35	6	23	22	-	-	45	10	-	2	2	14	100	303
22	2	2	-	26	-	9	10	3	19	41	3	1	-	3	7	74	229
24	-	-	-	24	-	10	24	-	5	39	6	-	1	2	9	72	251
337	23	13	17	390	39	184	371	14	69	638	129	1	27	24	181	1250	3991
				31,4	3,1					51					14,5		
86,4	5,9	3,3	4,4	100	-	28,8	58,2	2,2	10,8	100	71,3	0,6	14,9	13,2	100		31,3%

UNITÉS DE SENS DE LA TOTALITÉ DE L'ENTRETIEN

INSTITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET									
1.- AUTRES ENSEIGNANTS									
Réalité				Eventualité					
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG
A.1.1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.1.2.	-	1	3	4	-	-	-	-	-
A.1.3.	1	1	8	10	-	-	-	-	-
A.1.	1	2	11	14	-	-	-	-	44
A.2.1.	7	26	18	51	-	1	-	1	52
A.2.2.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.2.3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.2.	7	26	18	51	-	1	-	1	52
A.3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TG	8	28	29	65	-	1	-	1	66

PROFESSEURS ENGAGÉS EN PROJET / 1. AUTRES ENSEIGNANTS

Presence (P)								Absence (A)								
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				TG
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
-	-	2	2	2	-	-	2									
-	-	-	-	1	-	-	1									
-	-	-	-	1	-	-	1									
-	-	24	24	-	-	-	-									
-	1	2	3	-	-	-	-									
-	1	28	29	4	-	-	4				-				-	33
-	-	-	-	-	-	-	-									
-	-	2	2	1	-	-	1									
-	-	5	5	-	-	-	-									
-	-	3	3	-	-	-	-									
-	-	1	1	-	-	-	-									
-	-	11	11	1	-	-	1				-				-	12
-	-	-	-													
-	-	9	9													
-	-	13	13													
-	-	1	1													
-	-	-	-													
-	-	23	23								-				-	23
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	-	-								-				-	
-	1	62	63	5	-	-	5				-				-	68

INSTITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET / 1. AUTRES ENSEIGNANTS

				Presence (P)								Absence (A)					
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	1	1					-	-	13	13						
-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	13	13	-	-	-	-	14	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	8	-	-	-	-		
10	-	8	18	-	-	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-		
9	-	21	30	1	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-		
2	-	4	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
6	-	14	20	-	-	-	-	1	3	6	10	-	-	-	-		
8	1	15	24	-	-	-	-	-	4	12	16	-	-	1	1		
35	1	62	98	1	-	-	1	1	17	24	42	-	-	1	1	142	
10	-	8	18	-	-	1	-	-	5	3	8						
-	-	11	11	-	-	-	-	-	-	5	5						
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3						
2	-	14	16	-	-	-	-	-	2	1	3						
6	-	11	17	-	-	-	-	-	6	-	6						
8	-	3	11	-	-	-	-	-	-	1	1						
26	-	47	73	-	-	1	1	-	13	13	26	-	-	-	-	-	
61	1	110	172	-	-	1	2	1	30	50	81	-	-	1	1	256	

INSTITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET

2. - ENSEIGNANTS/FORMATEURS									
Réalité				Eventualité					
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG
A.1.1.	-	-	-	-					
A.1.2.	1	-	-	1					
A.1.3.	-	1	1	2					
A.1.	1	1	1	3	-	-	-	-	3
A.2.1.	2	3	5	10					
A.2.2.	-	-	-	-					
A.2.3.	-	-	-	-					
A.2.	2	3	5	10	-	-	-	-	10
A.3.	-	-	-		-	-	-	-	-
TG	3	4	6	13	-	-	-	-	13

INSTITUTEURS ENGAGÉS GN PROJET									
3. PARENTS									
	Réalité				Eventualité				TG
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
A.1.1.	-	-	-	-					
A.1.2.	-	-	4	4					
A.1.3.	-	-	-						
A.1.	-	-	4	4	-	-	-	-	4
A.2.1.	-	-	7	7	1	-	1	2	
A.2.2.	-	-	-	-	-	-	-	-	
A.2.3.	-	-	6	6	1	-	-	1	
A.2.	-	-	13	13	2	-	1	3	16
A.3.	-	1	-	1	-	-	-	-	1
TG	-	1	17	18	2	-	1	3	21

INITIATEURS ENGAGÉS EN PROJET - 3. PARENTS

Presence (P)								Absence (A)									
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	1	21	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1	3	7	11	2	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	-	11	14	1	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	12	12	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	
-	-	23	23	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
4	4	74	82	3	1	4	8	-	-	2	2	-	-	-	-	92	
7	-	29	36	1	-	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	-	5	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	1	-	1	-	2	-	2	-	-	-	-	-	2	2	4	-	
5	1	17	23	8	-	2	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	1	4	5	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
15	3	55	73	9	5	5	19	-	-	-	-	-	2	2	4	96	
2	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1	-	13	14	11	-	2	13	-	-	2	2	-	-	-	-	-	
15	-	35	50	2	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1	-	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
19	-	56	75	13	-	3	16	-	-	2	2	-	-	-	-	93	
1	-	2	3	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	4	4	2	-	8	10	-	-	1	1	-	-	-	-	-	
1	1	4	6	3	-	8	11	-	2	4	6	-	-	1	1	-	
-	-	2	2	2	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	10	10	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2	1	22	25	7	-	23	30	-	2	5	7	-	-	1	1	63	
40	8	207	255	32	6	35	73	-	2	9	11	-	2	3	5	344	

STATUTEURS ENGAGÉS EN PROJET - 3. PARENTS

Presence (P)													Absence (A)						
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité							
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG			
-	-	18	18					-	-	3	3	-	-	-	-				
-	-	8	8					-	-	5	5	-	-	-	-				
-	-	16	16					-	-	16	16	-	-	-	-				
-	-	20	20					-	-	1	1	-	-	-	-				
-	-	10	10					-	-	1	1	-	-	1	1				
-	-	16	16					-	2	9	11	-	-	-	-				
-	-	88	88	-	-	-	-	-	2	35	37	-	-	1	1	126			
7	-	1	8	2	-	-	2	-	-	1	1	-	-	-	-				
8	2	18	28	-	1	2	3	-	-	1	1	-	-	1	1				
1	3	2	6	-	-	-	-	-	3	3	6	-	-	-	-				
1	-	4	5	-	-	-	-	-	8	2	10	-	-	-	-				
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
2	-	3	5	-	-	-	-	-	4	1	5	-	2	1	3				
19	5	28	52	2	1	2	5	-	15	8	23	-	2	2	4	84			
10	-	11	21	10	-	7	17	-	5	4	9	1	8	-	9				
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
1	-	5	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
-	-	1	1	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-				
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-				
11	-	17	28	11	-	8	19	-	5	4	9	1	8	-	9	65			
30	5	133	168	13	1	10	24	-	22	47	69	1	10	3	14	275			

INSTITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET									
4. COMMUNAUTÉ LOCALE									
Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
A.1.1.									
A.1.2.									
A.1.3.									
A.1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.2.1.	-	-	-	-					
A.2.2.	-	-	-	-					
A.2.3.	-	1	10	11					
A.2.	-	1	10	11	-	-	-	-	11
A.3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TG	-	1	10	11	-	-	-	-	11

TITULAIRES ENGAGÉS EN PROJET - 4. COMMUNAUTÉ LOCALE

Presence (P)												Absence (A)					
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	-	41	48	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
3	-	11	14	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	-	55	65	1	-	-	1	-	-	2	2	-	-	-	-	68	
-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2	-	10	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2	-	19	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6	-	22	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
6	-	23	29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	30	
18	-	97	115	1	-	-	1	-	-	2	2	-	-	1	1	119	

TITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET - 4. COMMUNAUTÉ LOCALE

Presence (P)				Absence (A)													
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité					TG
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	4	4						
-	-	-	-					-	-	-	-						
1	-	-	1					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	5	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
4	-	8	12	3	-	-	3	-	-	1	1						
1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-						
4	-	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-						
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-						
-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-						
9	-	13	22	3	-	-	3	-	-	1	1	-	-	-	-	26	
2	-	14	16					-	-	1	1						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	1	1					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
2	-	15	17	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	18	
12	-	28	40	3	-	-	3	-	-	6	6	-	-	-	-	49	

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET

RESULTATS

ACTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - ACTANTS																		
AUTRES ENSEIGNANTS					E/F	PARENTS					COMMUNAUTÉ LOCALE							
Actant 1					A 2	Actant 3					Actant 4				Total	TG*		
1a	1b	1c	1d	T	1	2a	2b	2c	2d	T	3a	3b	3c	3d	T	Total	TG	
1a	1b	1c	1d	T	1	2a	2b	2c	2d	T	3a	3b	3c	3d	T	Total	TG	
41	2	-	-	43	6	10	18	-	-	28	8	-	4	-	12	89	266	
12	-	-	2	14	-	8	15	2	10	35	5	-	1	2	8	57	185	
12	1	-	2	15	3	19	37	-	-	56	3	-	2	1	6	80	251	
52	3	-	2	57	7	35	10	-	21	66	12	2	-	2	16	146	438	
5	-	-	-	5	2	26	12	-	25	63	2	4	2	-	8	78	205	
11	-	-	-	11	7	15	13	-	5	33	25	4	1	3	33	84	327	
12	-	-	-	12	2	73	30	8	22	133	-	1	-	2	3	150	490	
35	-	-	-	35	-	35	18	-	5	58	2	1	3	-	6	99	258	
18	5	3	-	26	9	22	4	-	5	31	2	-	1	-	3	69	265	
4	34	-	-	34	10	33	3	-	44	80	6	-	-	-	6	130	438	
5	27	-	-	5	32	6	12	32	-	9	53	1	-	3	4	8	99	388
5	27	-	-	2	29	11	4	8	8	11	67	-	1	1	3	5	112	445
286	11	3	13	313	63	336	200	10	157	703	66	13	18	17	114	1193	3959	
				26,4	5,3					59						5,6		
91,4	3,5	0,9	4,2	100	-	47,8	28,5	7,4	22,3	100	57,9	11,4	14,8	14,9	100		30,1%	

ités de sens de la totalité de l'entretien

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET									
1. AUTRES ENSEIGNANTS									
	Réalité				Eventualité				
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG
A.1.1.	-	-	-	-					
A.1.2.	2	-	-	2					
A.1.3.	1	1	2	4					
A.1.	3	1	2	6				-	6
A.2.1.	7	7	10						
A.2.2.	-	-	5	5					
A.2.3.	3	-	1	4					
A.2.	10	7	16	33				-	33
A.3.	-	-	-	-					
TG	13	8	18	39				-	39

INTUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 1. AUTRES ENSEIGNANTS

Presence (P)								Absence (A)								
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG
-	-	1	1	3	-	-	3	-	-	-	-					
1	1	1	3	-	-	1	1	-	-	-	-					
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
-	-	25	25	-	-	1	1	-	1	3	4					
1	-	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-					
2	1	30	33	3	-	2	5	-	1	3	4	-	-	-	-	42
-	-	-	-	-	-	-	-									
-	-	-	-	1	-	-	1									
-	-	-	-	-	-	-	-									
-	-	-	-	-	-	-	-									
-	-	1	1	-	-	-	-									
-	-	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
-	-	-	-													
-	-	3	3													
-	-	2	2													
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	2	2													
-	-	-	-													
-	-	-	-													
-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2	1	38	41	4	-	2	6	-	1	3	4	-	-	-	-	51

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 1. AUTRES ENSEIGNANTS

Presence (P)				Absence (A)													TG
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				T	TG
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	1	1					-	-	-	-						
-	-	3	3					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	-	-					-	-	-	-						
-	-	2	2					-	-	4	4						
-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	10	
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-		
6	-	14	20	1	-	-	1	-	2	5	7	-	-	-	-		
7	-	1	8	-	-	-		-	4	1	5	-	-	-	-		
8	-	14	22	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-		
10	1	18	29	-	-	1	1	-	18	9	27	-	4	-	4		
31	1	52	84	1	-	1	2	-	24	21	45	-	4	-	4	135	
8	-	8	16	-	-	1	1	-	6	7	13						
-	-	9	9	-	-	-	-	-	-	-	-						
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1						
2	-	17	19	-	-	-	-	-	3	4	7						
6	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-						
6	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-						
22	-	34	56	-	-	1	1	-	9	13	21	-	-	-	-	78	
53	1	92	146	1	-	2	3	-	33	37	70	-	4	-	4	223	

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJG.

2. ENSEIGNANT/FORMATEURS									
	Réalité				Eventualité				TG
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
A.1.1.	2	-	-	2					
A.1.2.	-	-	-	-					
A.1.3.	1	-	1	2					
A.1.	3	-	1	4	-	-	-	-	4
A.2.1.	7	2	4	13					
A.2.2.	-	-	-	-					
A.2.3.	1	-	-	1					
A.2.	8	2	4	14	-	-	-	-	14
A.3.	-	-	-	-				-	
TG	11	2	5	18	-	-	-	-	18

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET

3. PARENTS									
Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
A.1.1									
A.1.2									
A.1.3									
A.1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.2.1.	-	3	14	17	-	-	1	1	
A.2.2.	2	20	19	41	-	-	2	2	
A.2.3.	-	1	2	3	-	-	-	-	
A.2.	2	24	35	61	-	-	3	3	64
A.3.	-	-	1	1	-	1	-	1	2
TG	2	24	36	62	-	1	3	4	66

TUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 3 PARENTS

Presence (P)								Absence (A)									
Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité					
R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG	
-	-	15	15	5	-	-	5	-	6	-	6	-	-	-	-		
1	10	16	27	10	-	14	24	-	5	2	7	-	-	-	-		
-	-	7	7	2	-	2	4	-	9	2	11	-	-	-	-		
1	2	17	20	-	-	-	-	-	3	1	4	-	-	-	-		
2	-	13	15	-	-	1	1	-	2	1	3	-	-	-	-		
4	12	68	84	17	-	17	34	-	25	6	31	-	-	-	-	149	
1	-	10	11	11	-	6	17	-	3	1	4	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	1	3	4	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	2		
-	-	-	-	9	-	10	19	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
1	-	13	14	20	1	19	40	-	3	2	5	-	-	2	2	61	
-	-	-	-	-	1	7	8	-	-	-	-	-	-	1	1		
-	-	1	1	10	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	7	7	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	1	-	1	2	-	7	3	10	-	-	-	-		
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-		
-	-	8	8	12	1	8	21	-	7	4	11	-	-	1	1	41	
-	-	-	-	1	-	3	4	-	1	-	1	-	-	1	1		
-	-	10	10	4	-	12	16	-	-	1	1	-	-	-	-		
-	-	2	2	-	1	4	5	-	-	3	3	-	-	4	4		
-	1	2	3	4	-	6	10	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	-	-	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-		
-	1	14	15	10	1	26	37	-	1	4	5	-	-	5	5	62	
5	13	103	121	59	3	70	132	-	36	16	52	-	-	8	8	313	

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 3. PARENTS

	Presence (P)								Absence (A)								TG
	Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
1.	7	1	19	27	5	-	-	5	-	6	14	20					
2.	-	-	11	11	-	-	-	-	-	-	18	18					
3.	-	-	14	14	-	-	-	-	-	-	15	15					
4.	-	-	8	8	-	-	1	1	-	-	3	3					
5.	-	3	5	8	2	1	1	4	-	15	12	27	-	1	-	1	
6.	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	7	7					
	7	4	62	73	7	1	2	10	-	21	69	90	-	1	-	1	174
1.	-	-	4	4	1	-	1	2	-	11	3	14	-	1	-	1	
2.	-	-	4	4	-	-	-	-	-	7	3	10					
3.	-	-	2	2	-	-	-	-	-	15	2	17					
4.	2	1	1	4	1	-	-	1	-	9	1	10					
5.	-	-	10	10	-	-	-	-	-	-	1	1					
6.	1	-	1	2	-	-	-	-	-	11	6	17	-	-	1	1	
	3	1	22	26	2	-	1	3	-	53	16	69	-	1	1	2	100
1.	-	2	2	4	10	-	4	14	-	4	7	11	-	-	1	1	
2.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
4.	3	2	8	13	2	-	1	3	-	6	-	6		1	-	1	
5.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	3	4	10	17	12	-	5	17	-	10	7	17		1	1	2	53
5	13	9	94	116	21	1	8	30	-	84	92	176	-	3	2	5	327

INSTITUTEURS ENGAGÉS EN PROJET									
4. COMMUNAUTÉ LOCALE									
	Réalité				Eventualité				
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	TG
A.1.1.									
A.1.2.									
A.1.3.									
A.1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A.2.1.	-	-	-	-					
A.2.2.	-	-	-	-					
A.2.3.	2	2	9	13					
A.2.	2	2	9	13	-	-	-	-	13
A.3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TG	2	2	9	13	-	-	-	-	13

STITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 4. COMMUNAUTÉ LOCALE

	Presence (P)								Absence (A)								TG
	Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
1.	-	-	-	-													
2.	-	-	2	2													
3.	-	-	-	-													
4.	-	-	-	-													
5.	-	-	-	-													
	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1.	-	-	-	-													
2.	-	-	33	38													
3.	-	-	-	-													
4.	-	-	-	-													
5.	-	-	1	1													
	-	-	39	39	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	40
	-	-	2	2	-	-	-	-									
2.	-	-	-	-	-	-	-	-									
3.	-	-	4	4	2	-	-	2									
4.	-	-	1	1	-	-	-	-									
5.	-	-	-	-	-	-	1	1									
	-	-	7	7	2	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	10
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
2.	-	3	10	13	1	-	-	1	-	-	3	3					
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
4.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
	-	3	10	13	1	-	-	1	-	-	3	3	-	-	-	-	17
	-	3	58	61	3	-	1	4	-	-	4	4	-	-	-	-	69

INSTITUTEURS NON ENGAGÉS EN PROJET - 4. COMMUNAUTÉ LOCALE

	Presence (P)								Absence (A)								TG
	Réalité				Eventualité				Réalité				Eventualité				
	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	R+	R-	RN	T	E+	E-	EN	T	
1.1.									-	-	1	1					
1.2.									-	-	-	-					
1.3.									-	-	-	-					
1.4.									-	-	-	-					
1.5.									-	-	-	-					
1.6.									-	-	-	-					
1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1
2.1.	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-					
2.2.	1	-	-	1	1	-	-	1	-	-	15	15					
2.3.	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-					
2.4.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
2.5.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-					
2.6.	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-					
2.	2	-	2	4	4	-	1	5	-	-	15	15	-	-	-	-	24
3.1.	-	-	2	2	1	-	-	1									
3.2.	-	-	-	-	-	-	-	-									
3.3.	-	-	-	-	-	-	-	-									
3.4.	-	-	-	-	-	-	-	-									
3.5.	-	-	1	1	-	-	-	-									
3.6.	-	-	-	-	-	-	-	-									
3.	-	-	3	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4
TG	2	-	5	7	5	-	1	6	-	-	16	16	-	-	-	-	29