



## Hiérarchie et discours entre jeux et enjeux des rapports de places : Analyse de la relation enseignants / formateurs

### Hierarchy and Discourse between Issues and Stakes of Place: Relationships: Analysis of the Teacher / Trainer Relationship

MANSOUR Larbi\*

Laboratoire RIDILCA  
Université Blida 2 (Algérie)  
[el.mansour@univ-blida2.dz](mailto:el.mansour@univ-blida2.dz)

ACI Ouardia

Laboratoire RIDILCA  
Université Blida 2 (Algérie)  
[o.aci@univ-blida2.dz](mailto:o.aci@univ-blida2.dz)

<p><b>Résumé :</b></p> <p><i>Cette étude part de deux constats principaux que nous avons faits. Le premier est celui du malaise engendré par les interprétations que se font les enseignants de la relation de travail avec les formateurs. Le second, d'ordre scientifique, est celui de l'absence ou la non abondance des travaux qui traitent ce sujet, surtout, dans notre contexte algérien. La relation enseignant/formateur est une relation très ambiguë par le fait des identités professionnelles qui la traversent et qui sont à la fois « une » et « multiples ». Cette étude a pour objectif la déconstruction du phénomène comportemental chez les formés et les formateurs en vue d'appréhender les mécanismes intervenant dans la qualité de l'interaction et les conséquences qui en découlent.</i></p>	<p><b>Informations sur l'article</b></p> <p>Reçu:11/06/2022 Acceptation:04/09/2022</p> <p style="text-align: center;"><b>Mots clés:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enseignants</li> <li>✓ Formateurs</li> <li>✓ Statut hiérarchique</li> <li>✓ Espace interactif</li> <li>✓ Relations interpersonnelles</li> </ul>
<p><b>Abstract:</b></p> <p><i>This study is based on two main findings that we have reached. The first is the discomfort caused by teachers' interpretations of the working relationship with trainers. The second, of a scientific order, is the absence or lack of literature on this subject, especially in our Algerian context. The teacher/trainer relationship is a very ambiguous one because of the professional identities that run through it and which are both "one" and "multiple". This study aims to deconstruct the behaviour of trainees and trainers in order to understand the mechanisms involved in the quality of the interaction and the consequences that result from it.</i></p>	<p><b>Article info</b></p> <p>Received :11/06/2022 Accepted:04/09/2022</p> <p style="text-align: center;"><b>Keywords :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teachers</li> <li>✓ Trainers</li> <li>✓ Hierarchical status</li> <li>✓ Interactive space</li> <li>✓ Interpersonal relationships</li> </ul>

\*Auteur correspondant

❖ **Introduction :** Notre article, qui met en exergue un des points abordés dans notre thèse en cours, s'inscrit dans une optique double de sociolinguistique et d'analyse de discours. Notre but c'est mettre l'accent sur les relations interpersonnelles dans un cadre que nous estimons très peu abordé qui est celui des formateurs et des enseignants de l'éducation nationale ; donc d'une relation professionnelle mais de formation et surtout d'accompagnement.

Pourquoi sociolinguistique et analyse de discours ? Aborder les relations interpersonnelles c'est se placer sur le terrain des langages contextualisés. Parler de langue en contexte c'est théâtraliser la langue, en faire des pièces de théâtre avec des contenus écrits (un « objet » produit social), des usages phoniques (la parole), des personnages (usages individuels), des décors (lieux spatio-temporels), des costumes et maquillages (classes et affects), des interprétations (actes de langages) ; mais aussi un public (centre des représentations et gardien des normes et des héritages socioculturels).

La langue théâtralisée est le lieu symbolique où se jouent les jeux et les enjeux des lieux réels. Chaque individu, comme membre social, est continuellement sujet à des jeux de rôles dont les objectifs et les enjeux l'obligent selon les situations à enclencher un processus de valorisation de soi ou de dévalorisation de l'autre selon qu'il occupe une position haute ou une position basse dans la relation qui l'oppose à l'autre.

Ce processus, c'est les jeux langagiers des intentions et des manifestations / dissimulations de ces intentions par des positionnements discursifs qui participent à réguler la relation discursive et éviter de basculer dans « un processus de montée en tension interactionnelle » (Moïse, et al, 2008, p. 10) ; mais aussi la satisfaction des besoins et la réalisation des objectifs en évitant, le cas échéant, toute dégradation probable dans les positions occupées dans la relation discursive.

Cette langue contextualisée, ce lieu à la fois social et individuel, c'est le lieu de construction/expression du système de relations et des affects qui modélisent la silhouette identitaire des individus et qui lui donne sa charge émotionnelle qui préexiste à toute interaction et conditionne la façon dont elle va aboutir. Et partant de l'idée que toute communication se construit selon un communiqué « *le message* » et les communicants dont elle définit les « *relations* » (Watzlawick, et al, 1979, p. 49) ; nous cherchons, outre le « message » établi institutionnellement à analyser et décrire, les jeux et enjeux de positionnements que définissent les relations entre communicants.

## ❖ **Cadre théorique :**

▪ **Le discours professionnel :** Le discours professionnel, par son appartenance à la sphère professionnelle, fait que les genres discursifs qui relèvent de ce discours soient tributaires de caractéristiques linguistiques et normatives plus saillantes que celles constitutifs du répertoire discursif commun.

C'est dans ce sens que Bakhtine (1984, p. 287) soutient qu'on plus des contraintes de la langue commune, les productions langagières sont aussi soumises aux contraintes des genres discursifs :

« Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de la langue ». Ce qui fait qu'elles se prêtent mieux à l'enseignement, à la reproduction et au contrôle.

Les productions verbales en prise avec les conditions de production socio-institutionnelles sont donc déterminées par les genres discursifs propres à telle ou telle sphères. De cette façon : « [...] chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984, p. 266).

Le discours professionnel, du domaine de l'éducation, est d'abord un discours de formation qui a pour vocation de concilier théorie et pratique, ce qui contribue à l'équilibre réflexif chez l'enseignant et à son développement professionnel. Un équilibre qui va lui permettre d'analyser et de problématiser les situations et les actions qui font le quotidien de son terrain en vue de sa formation académique préalable et des apports concrets et immédiats de cette formation sur le terrain.

C'est, aussi, un discours qui se construit à la croisée et sur les savoirs théoriques, d'un côté, et les pratiques spécialisées de l'autre et qui répond aux besoins et aux réalités de chaque terrain professionnel. En l'empruntant à la littérature, la thèse dialogique de Bakhtine soutient que la responsabilité sur le contenu et partagée avec le destinataire du discours car : « on n'écrit pas de la même façon selon qu'on s'adresse à tel ou tel public » (Todorov, 1981, p. 23).

Elle précise encore que « [...] chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (Bakhtine, 1984, p. 266). Par cette citation, nous ne visons pas seulement à reconnaître un certain « formalisme »<sup>1</sup> du discours des formateurs, mais à reconnaître aussi et paradoxalement l'altération, que peut subir ce même discours, impliquée par ce partage de responsabilité.

- **Statuts et jeux de positionnements :** Le triangle de la formation, comme le triangle didactique ou pédagogique, sert à définir – comme sur le modèle du contrat didactique – les relations, dans le « cadre interactif » (Vion, 2000) de la formation, entre formateurs, enseignants et contenu de la formation.

Dans ce cadre, les rôles et rapports sont prédéfinis dans une logique institutionnelle et dans un but pédagogique et didactique (professionnelle) qui vise la réalisation des objectifs assignés à la formation et son aboutissement. Ces rapports, comme le précise Vion (2000, p. 110), sont de nature sociale « établi[s] d'entrée, par et dans la situation [...] ». Et ces rapports sont aussi traversés par l'autorité consacrée par l'institution et qui est égale à l'autorité que peut avoir cette institution et elle en dépend. Le caractère fondamental de cette autorité est la différenciation, c'est-à-dire, que sur l'échelle des valeurs et mérites, les relations interpersonnelles obéissent à un ordre de mérite interchangeable que l'on acquiert plus au moins selon le statut professionnel, le rang social, les compétences intellectuelles, la notoriété scientifique, etc. « L'autorité est, par essence, asymétrique » (Bilheran, 2016, p. 18).

---

<sup>1</sup>Nous soulignons par ce terme l'attachement aux formes et aux topiques caractéristiques et propres à chaque type ou genre de discours.

Dans ce type de discours, l'interaction s'effectue sur un pacte préétabli comme nous l'avons déjà souligné, défini par le contexte du discours en situation, donc, par son ancrage dans la situation de production. Selon Bronckart (1987, p. 45), c'est cet ancrage qui contribue à produire la signification et ce à travers les usages verbaux qu'il présente comme des « représentations agies ou encore des actions langagières ».

Dans une mise en relation de l'interaction, du discours et de la signification, Bronckart (1987, p. 30) précise que : « L'usage est le produit de l'action, et l'usage verbal est plus particulièrement le produit d'interactions langagières ; ces interactions se concrétisent en discours de divers types, et c'est dans le cadre du fonctionnement de chaque type de discours que se réalise l'articulation subtile entre paramètres de la communic-action et paramètres de la référentialisation [...] ».

Mais comme nous l'avant dit, ci-dessus, le discours professionnel se construit sur les savoirs théoriques et les pratiques spécialisées de terrain qui vont de pair ; et qui opèrent alors « comme une grille obligée par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leurs identités » (Barbier, 1996, p. 06). Ce qui fait que ce discours est fondé sur des besoins pragmatistes qui peuvent donner lieu à des malentendus ou des conflits dus à l'écart qui s'opère entre ce qui est dit dans le discours de et sur la formation et ce qui se fait réellement sur le terrain ; tout ceci met l'enseignant en difficulté face au contenu de la formation et du formateur.

Ce genre de difficulté peut altérer le rapport à l'autre et engendrer, parfois, des malentendus ou des conflits qui apparaissent ou qui accompagnent la production et l'utilisation du discours en général et du discours professionnel en particulier ; car selon Green (1984, p. 53) : « c'est par le détour de l'autre que se construit le sujet ». Ces malentendus et conflits sont à situer au niveau de l'interaction et plus précisément au niveau de l'« espace interactif » (Vion, 2000).

Donc, pour résumer, une interaction contextualisée caractérisée par des statuts hiérarchisés et par une asymétrie des relations.

▪ **Tout se joue dans l'« Espace interactif »** : L'espace interactif est une notion qui renvoie aux relations et aux rapports interpersonnels qui s'opèrent et se créent en marge du cadre interactif préétabli pour le discours. C'est dans cet espace que le formateur assume la dichotomie de l'enseignant expert et du supérieur hiérarchique, qui fait que :

« [...] quel que soit le poids des déterminations sociales « extérieures » à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la coactivité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller » (Vion, 2000, p. 112).

❖ **Contextualisation méthodologique** : Dans cette recherche, l'étude concerne les enseignants et inspecteurs de français au primaire et au moyen de la wilaya de Djelfa. Le choix de cette population s'est fait de façon aléatoire et uniquement pour des raisons d'ordre purement pratique.

L'échantillon, partie effective à soumettre à l'étude, doit représenter de manière objective la population de référence par la similarité des caractéristiques. C'est pourquoi notre échantillon sera composé des 128 enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, soumis à 150

enseignants de français des deux sexes, d'âges variants entre 23 et 54 ans et répartis entre le primaire et le moyen.

Pour cette étude nous avons opté pour le questionnaire d'enquête. Pourquoi le questionnaire ? Tout simplement parce que cet outil a l'avantage : d'abord, d'être à la portée de l'enquêteur par la relative simplicité de sa conception, aussi, par les possibilités qu'il offre de par le choix des questions et, enfin, d'être à la portée des enquêtés par la facilité de le manipuler et les possibilités de disponibilité et de réflexion qu'il permet pour les enquêtés.

### ❖ Analyse et discussion :

▪ **L'interaction professionnelle :** Le cadre interactif dans les relations de travail correspond au formalisme du cadre institutionnellement préétabli. Les résultats des questions posées sur les attitudes communicatives des enseignants au travail montrent que le développement relationnel s'opère selon la logique de l'espace-temps pédagogique dont les dispositions et les contours sont définis par l'institution. Cet espace-temps favorise plus les contacts et interactions entre les enseignants et les élèves et les enseignants entre eux et, où, on ne retrouve pas de relations d'autorité hiérarchique et de pouvoir même dans les relations entre enseignants et élèves qui trouve son explication dans son cadre qui se limite à des gestions de places et de positionnements ; et où les conflits ou les tensions sont de nature différente et à situer dans d'autres niveaux relationnels qui ne font pas l'objet de notre étude.

L'analyse des attitudes communicatives au travail, la formation et les rôles joués par les formateurs ainsi que l'impact de l'autorité hiérarchique sur les relations interpersonnelles feront, dans ce qui va suivre, l'objet d'une double analyse qui partira du quantitatif qui décrit le phénomène, au qualitatif qui permet d'apprécier sa perception.

#### ▪ Attitudes communicatives des enseignants au travail :

**Tableau N°1. Attitudes communicatives au travail**

Question : Avec qui vous êtes plus à l'aise de parler au travail ?			
Vos élèves	Vos collègues	Votre directeur	Votre inspecteur
84,37%	43,75%	6,25%	6,25%
Question : Avec qui vous pouvez parler, à l'aise de ce qui vous préoccupe au travail ?			
///	90,62%	18,75%	6,25%

Les effets de proximité et de distanciation apparaissent clairement dans ce tableau, où, le directeur et l'inspecteur sont à 6,25% seulement et le directeur, dans un deuxième moment, avec une légère amélioration avec 18,75% qu'on peut expliquer par l'effet des besoins (les préoccupations des enseignants) ; mais, aussi, par les effets de l'espace-temps pédagogique qui favorise les relations professionnelles (formelles) qui bloquent le développement des relations interpersonnelles (informelles) liées à l'affectif et à l'émotionnel. Ce blocage contribue à développer les conflits qui sont à la source idéels et professionnels, donc d'ordre cognitif<sup>2</sup>, en

<sup>2</sup> Désigne, ici, les conflits qui « résultant de l'affrontement d'idées ou [les conflits] qui portent sur les processus ou le contenu du travail sans que la relation entre les protagonistes soit détériorée » et « pour désigner les conflits où les enjeux de pouvoir et l'émotion sont relativement faibles » (CORMIER, 2004 : 14).

conflits émotionnels qui appartiennent et touchent la sphère interpersonnelle. Selon Cormier, « Le conflit interpersonnel devient un conflit relationnel quand les individus en interaction, estimant que les autres portent atteinte à leurs droits les plus fondamentaux, ont recours à la colère, au blâme ou à la bouderie pour protéger ces droits » (Cormier, 2004, p. 16).

- **Formations et rôles joués par les formateurs :** Dans le deuxième tableau, qui va suivre, nous avons mis l'accent sur les besoins en formation surtout en ce qui concerne les pratiques enseignantes qui s'acquièrent sur le terrain. Ces besoins, bien que d'ordre didactique et pédagogique, contribuent en réalité aux développements professionnels de l'enseignant et personnel aussi, en lui permettant de bien se sentir dans cette nouvelle identité d'adulte enseignant qui vient se construire sur son identité d'ancien élève ou étudiant (Gondrand, 2004).

Ce tableau rend bien compte de la dichotomie théorie/pratique déjà citée. La formation après le concours d'accès au poste d'enseignant, qui est une formation intensive alliant théorie et pratique, et la formation d'une année (parfois plus)<sup>3</sup> en tant que stagiaire prennent le dessus avec respectivement : 34,32% et 62,4% des attentes des enseignants en matière de formation. Le manque dans la réalisation des besoins des enseignants qui s'affiche dans la deuxième partie du tableau – dû, sans vouloir généraliser, à la double vocation et au double statut des formateurs – peut entraîner un sentiment d'incapacité et une forme de crainte de ne pas pouvoir assumer son statut de professionnel et construire sa nouvelle identité ce qui fragilise sa position dans le cadre interactif. Tout cela, les enseignants l'expriment dans leurs réponses par des attitudes comme : le silence, la perturbation, la crainte, le blocage, la passivité, etc.

**Tableau N°2. Formations et rôles des formateurs (Directeurs et inspecteurs)**

Attentes de la formation en matière de pratiques enseignantes			
Formation universitaire	Après le concours d'accès	En tant que stagiaire	Aucune
9,36%	34,32%	62,4%	18,72%
Efforts que doivent fournir les <b>inspecteurs</b> <sup>(1)</sup> Efforts que doivent fournir les <b>directeurs</b> <sup>(2)</sup>			
Très suffisant	Peu suffisant	Pas du tout suffisant	
31,2% <sup>(1)</sup>	59,28% <sup>(1)</sup>	15,6% <sup>(1)</sup>	
12,48% <sup>(2)</sup>	31,2% <sup>(2)</sup>	43,68% <sup>(2)</sup>	

- **Relations interpersonnelles et l'exercice de l'autorité hiérarchique :** Dans notre dernier tableau de l'analyse quantitative qui offre, en quelque sorte, une explication synthétisée de ce que nous avons vu dans les tableaux précédents, l'objectif a été de donner une possible appréciation des relations interpersonnelles entre enseignants et formateurs par rapport à l'exercice de l'autorité hiérarchique par ces derniers.

Dans ce tableau nous avons travaillé quatre questions qui ont porté respectivement sur quatre axes : le rôle du formateur, son investissement dans ce rôle, les réactions des enseignants

<sup>3</sup> La durée de cette formation peut être allongée si l'inspecteur le juge nécessaire et justifié.

et enfin les expériences personnelles de ces enseignants. Nous avons, en même temps, veillé à respecter la diachronie logique des faits et le principe des relations de causes à effets.

Le tableau représente, en quelque sorte, un va et vient entre les représentations que se font les enseignants de la relation professionnelle et interpersonnelle en même temps que le vécu effectif de ces enseignants dans ce même cadre.

Les quatre parties du tableau, dont les résultats concordent, s'expliquent les unes les autres par ce va et vient.

**Tableau N°3. Relations interpersonnelles et l'exercice de l'autorité hiérarchique**

Question quant au rôle du formateur dans lequel se fait la formation			
<b>Supérieur qui exerce un pouvoir</b>	<b>Collègue accompagnateur</b>	<b>Les deux</b>	
15,62%	40,62%	46,87%	
Question quant à la fréquence que prend le rôle du supérieur hiérarchique			
<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Tout le temps</b>	
46,87%	40,62%	9,37%	
Exercice de l'autorité (Pouvoir) et plaintes des enseignants quant aux relation interpersonnelles			
<b>Oui :</b>		<b>Non :</b>	
81,25%		12,5%	
En tant que témoin ou partie concernée d'une relation tendue avec le formateur			
<b>Oui :</b>	<b>Non :</b>	<b>Soi-même :</b>	<b>Collègue :</b>
56,25%	43,75%	21,87%	46,87%

Pour le rôle du formateur, les avis étaient partagés avec 40,62% pour le collègue accompagnateur et 46,87% pour les deux (rôle double de collègue accompagnateur et supérieur qui exerce un pouvoir) contre le rôle seul de supérieur qui exerce un pouvoir avec 15,62% des réponses.

Nous avons déjà, ici, une sorte d'appréciation objective et logique de la part des enseignants quant au rôle du formateur que nous justifions par la conscience professionnelle des enseignant vis-à-vis du cadre interactif qui est un cadre institutionnellement établi. Une autre conscience se dégage aussi de ces résultats qui est une conscience de l'identité d'enseignant – qu'ils partagent d'ailleurs tous : enseignants, directeur et inspecteur –, de sa propre identité par rapport à celle de l'autre comme un expert dans son domaine et donc comme un collègue accompagnateur avec un statut d'« enseignant expert » (Lenoir, 2004, p. 9).

Le rapport entre investissement du formateur dans son rôle et les besoins qu'affichent les enseignants n'est pas à démontrer.

Dans cette partie du tableau, nous avons usé de trois degrés d'appréciation qui sont : « parfois », « souvent » et « tout le temps » et écarté l'appréciation « jamais ». Ce choix nous le justifions par le cadre formel et institutionnel mais aussi par la nature humaine qui admet les exceptions et leurs opposés.

Les résultats obtenus montrent que l'usage du statut de supérieur investi par l'institution domine une grande partie des contacts et des interactions interpersonnelles dans ce cadre

interactif. Si on reprend les scores pour le premier axe, on déduit que l'autorité, en elle-même, ne poserait pas de problème mais ce serait plutôt l'usage de cette même autorité qui pose problème.

Suite à ces deux axes que nous qualifions d'action, intervient le troisième axe des réactions des enseignants à l'usage fait de l'autorité par les formateurs. Le tableau attribue, à 81,25% contre 12,5%, les plaintes des enseignants quant aux relations interpersonnelles à l'usage de l'autorité du pouvoir. Dans ce cadre interactif, qui nous concerne particulièrement, deux sortes d'autorités se côtoient et s'expriment par la dualité Autorité/Savoir et Autorité/Pouvoir et qui met en réalité l'enseignant autant que le formateur en situation de gêne et engage les deux dans des postures interprétatives dont on se dispenserait volontiers. Reste que, c'est aux formateurs en tant qu'enseignants experts (autorité du savoir) de bien se situer face à ce dilemme qui constitue un problème pour les enseignants.

Enfin, pour le quatrième axe et partie du tableau, les enseignants confirment, selon eux, que les relations avec les formateurs peuvent, belle et bien, être tendues. Le chiffre de 56,25% en témoigne, 21,87% en témoigne encore comme acteurs ayant subis ou vécus cette tension et 46,87% pour leurs collègues.

❖ **Approche qualitative des données :** Considérons aussi que les réponses des enseignants aux questions ouvertes représentent un discours émis dans des conditions qui lui sont propres, notre analyse se permet de présenter quelques extraits pertinents et que nous jugeons représentatifs des statistiques établies. Ces réponses, comme message pris globalement, répondent, à notre avis, à certaines définitions dont celle qui considère que « l'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; [et] le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne » (Guespin, 1971, p. 10).

Pour cela, nous avons choisi un échantillon de cinq réponses d'enseignants qui étaient eux-mêmes acteurs d'une relation tendue avec leurs formateurs. Ces acteurs sont deux enseignants du moyen que nous représentons par « Em1 et Em2 », une enseignante et un enseignant du primaire « Ep1 et Ep2 » et une enseignante du moyen, maintenant formatrice (inspectrice) « Insp ». Les deux questions posées sont :

**Q1)** À votre avis, quelles conséquences peut avoir une relation tendue avec le formateur sur l'enseignant lui-même et sur son travail ?

**Q2)** Personnellement, comment vous évitez toute tension ou conflit avec votre supérieur hiérarchique ?

▪ **Conséquences des tensions et attitudes perceptives des répondants :** Les discours qui suivent – en réponses à nos questions – rendent compte de l'environnement relationnel des enquêtés et dont ils sont acteurs et témoins. Un environnement, selon eux, qui impacte non seulement la qualité du discours, mais aussi la notion d'altérité, les comportements et attitudes et par conséquent tout le vécu interactionnel et relationnel.

Les réponses à la question « **Q1** » que nous représentons par « **RI** » se présentent comme suit :

**Em1-RI :** « *Le domaine de l'éducation est fondé sur les relations humaines d'une part et sur le contrat didactique d'une autre part ainsi une mauvaise approche psychopédagogique et*



*pédagogique affectera grandement le niveau de rendement de l'enseignant ainsi que sa créativité en classe ».*

**Em2-R1** : *« L'enseignant ne donne aucune importance aux formations. Il ne suit pas les suggestions ou les directives. Il ne fournit aucun effort pour s'améliorer. Le rendement de son travail devient médiocre ».*

**Ep1-R1** : *« Oui, il y a beaucoup de conséquences, on cite : la démission de l'enseignant, le congé de maladie, changement de l'école, l'enseignant déteste le travail et il travaille que pour l'inspecteur et non pas pour les enfants ».*

**Ep2-R1** : *« Elle conduit à une diminution de rendement du travail et tue le désir d'être créatif ».*

**Insp-R1** : *« L'incompétence du formateur se révèle souvent dans son incapacité à établir les liens avec les autres (Un lien d'interaction où l'esprit critique domine) et par conséquent, l'enseignant est lésé, non écouté et démotivé (La relation de confiance se rompt) ».*

Dans ces exemples, nous relevons la situation contradictoire que perçoit et traverse l'enseignant entre son besoin et son désir d'évoluer, de parfaire sa nouvelle identité et de se développer comme professionnelle : *« le niveau de rendement de l'enseignant ainsi que sa créativité en classe », l'« effort pour s'améliorer », « le désir d'être créatif »* et la déception, tout simplement selon lui, à cause d'une *« mauvaise approche »* et *« L'incompétence du formateur [qui] se révèle souvent dans son incapacité à établir les liens avec les autres »* ce qui fait que l'enseignant ne *« travaille que pour l'inspecteur et non pas pour les [élèves] »*.

Ce sentiment de distanciation voire de rejet non justifié pour l'enseignant participe à nourrir ce rejet dans les deux sens et pousse l'enseignant encore plus à éviter *« le détour de l'autre »*.

De facto, ceci impacte non seulement la qualité du discours, mais aussi la notion d'altérité, les comportements et attitudes et par conséquent tout le vécu interactionnel et relationnel ; et que nos enquêtés confirment dans la deuxième série de réponses qui suivent.

✓ **Positionnements et stratégies de gestion des positions** : Dans cette dernière partie et suite à ce que nous avons dit ci-dessus, il est question des attitudes réactives ou comportementales qu'on pourra qualifier de réponses aux stimulus des attitudes perceptives cumulatives de ces enseignants envers leurs formateurs.

Les réponses à la question **« Q2 »** que nous représentons par **« R2 »** sont comme suit :

**Em1-R2** : *« Répondre à cette question reviendrait à remettre en question la formation de l'inspecteur dans sa qualité d'accompagnateur, ce qui m'amène à la question du conflit que je gère avec un peu de passivité et de diplomatie évitant ainsi la tension ».*

**Em2-R2** : *« Eviter les rencontres avec eux. Ne pas assister aux séminaires ».*

**Ep1-R2** : *« Il faut rester taire parce que le silence est indubitablement solution de tous les problèmes. Le mot (inchallah) peut créer un problème pour certains formateurs. Ces derniers croient qu'il [est] une forme de liquidation ».*

**Ep2-R2** : *« Ne pas avoir de contact avec eux. Parfois être absent est une solution ».*

**Insp-R2** : *« L'indifférence. L'absence. L'autodidaxie. Le travail en groupe avec les collègues. Le changement d'établissement ou de circonscription ».*

Dans ces exemples de réponses nous relevons différentes attitudes réactives et stratégies de positionnement qu'adoptent les enseignants et qui varient de l'adaptation par *« le silence »*

*[qui] est indubitablement solution de tous les problèmes* », « *L'indifférence. L'autodidaxie. Le travail en groupe avec les collègues* », à l'évitement qu'ils gèrent avec « *un peu de passivité et de diplomatie évitant ainsi la tension* » en « *Évit[ant] les rencontres avec eux* » et comme solution extrême « *Parfois être absent* », donc, user de « *la bouderie pour protéger ces droits* » (Cormier, 2004, p. 16) ; et enfin, la fuite par « *Le changement d'établissement ou de circonscription* ». Ce qui reviendrait selon l'un de ces enseignants « Em1 » à : « *remettre en question la formation de l'inspecteur dans sa qualité d'accompagnateur* ». Ces trois stratégies ou formes d'être nous pouvons les assimiler, à notre avis, aux éléments cités dans les paroles de Sperber (1995, p. 32) qui affirme que : « [O]n sait depuis toujours que tout être est mouvement, processus, devenir ».

Dans cet axe qui prend en charge les expériences des enseignants et leur vécu professionnel quotidien, nous voudrions préciser que notre étude n'a nullement la présomption de généraliser des faits relevés mais d'insister, plutôt, sur le fait d'exister de certains phénomènes qui ne sont pas donnés aisément à voir comme la violence symbolique qui caractérise le champ « de la production symbolique [...] qui a pour enjeu le monopole de la violence symbolique légitime » (Bourdieu, 2001, p. 207).

❖ **Conclusion :** Ces réponses, comme expertise interprétant une symbolique interactionnelle et factuelle et comme message pris globalement, répondent, à bien des égards à notre problématique.

Le profil du formateur (autoritaire) ne peut pas exister réellement s'il n'existait pas dans les représentations des enseignants. Ce profil gratte du terrain au dépend du profil du formateur (accompagnateur) et de son espace, où, il partage la même identité que l'enseignant et qui ne diffère que par sa maturité professionnelle qui fait de lui un enseignant expert. Le cadre interactif, par ses limites, limite aussi les relations interpersonnelles et accentue en même temps le phénomène de distanciation envers cet autre qui est soi-même.

En effet, le profil du formateur (autoritaire) fait qu'il s'exclut lui-même de son propre processus de formation, et n'en fait que la représentation inconsciente de tout une structure institutionnelle linéaire ; une structure qui ne se pose pas les bonnes questions mais qui donne quand-même des réponses croyant agir dans un cadre de logique pédagogique en excluant, par là même, toute initiative de changement ou d'amélioration.

Dans ce sens-là, il faudra revisiter le cadre institutionnel qui régit les vocations pour chaque profil et les relations qui les lient. La remise en cause des différentes formations destinés aux enseignants et surtout celles destinés à la formation des formateurs ; par un dispositif de formation psychopédagogique qui sera à même de modifier les paramètres de ces stéréotypes hérités par une mécanisation de la formation qui n'interpelle pas la motivation, la coopération, l'interaction et la créativité et la construction d'identités professionnelles sans pathologies. Penser, aussi, dans ce cadre à une éventuelle sélection de profil pouvant impacter positivement le secteur de la formation où le savoir-faire et le savoir-être remplaceraient les stéréotypes des rapports de force qui génèrent les tensions et les conflits.

Il est clair que cette remise en question ne peut se faire et donner des résultats que si elle est murement réfléchie et en bonne connaissance des causes et des réalités pertinentes du terrain. Aussi, il ne faudrait pas négliger la conscientisation des acteurs directs de l'action

didactique envers leur vocation première ; qui visent le développement et l'émancipation de l'élève comme valeur humaine et oublient qu'eux-mêmes en sont concernés.

Enfin, ce travail, bien que modeste, aura le mérite nous le pensons, d'enrichir le débat sur ce sujet épineux et peu traité. Les représentations, les attitudes, les comportements etc., des acteurs des cadres professionnels et celui de l'éducation en particulier, sont autant de pistes à suivre pour le développement des ressources humaines.

## ❖ Bibliographie :

1. Bakhtine, M. (1984). *Les genres du discours in Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
2. Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presse universitaires de France.
3. Bilheran, A. (2016). *L'autorité Psychologie et psychopathologie*. Paris : Armand Colin.
4. Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
5. Bronckart, J.-P. (1987). *Interactions, discours, significations*. In : *Langue française : La typologie des discours* 74, pp. 29-50.
6. Cormier, S. (2004). *Dénouer les conflits relationnels en milieu de travail*. Canada : Presse de l'Université du Québec.
7. Gondrand, H. (2004). *La mémoire des pratiques. Son rôle dans la construction de la personnalité des professeurs d'école en formation initiale*. *Recherche et Formation*, 47, pp. 127-140.
8. Green, A. (1984). *Langage et psychanalyse*. Paris : Les Belles Lettres.
9. Guespin, L. (1971). *Problématique des travaux sur le discours politique*. *Langage*, 23, pp. 3-24.
10. Lenoir, Y. (2004). *L'enseignant expert Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes*. *Recherche et Formation*, 47, pp. 09-23.
11. Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B. & Schultz-Romain, C. (2008), *La violence verbale : Des perspectives historiques aux expériences éducatives*. Paris : L'Harmattan.
12. Sperber, M. (1995). *Psychologie du pouvoir*. Paris : Odile Jacob.
13. Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine le principe dialogique suivi de écrits du cercle de Bakhtine*. Paris : Seuil.
14. Vion, R. (2000). *La communication verbale, Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
15. Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.