L'activité professionnelle enseignante réfléchie dans un Mémoire.
Construction de l'activité chez les enseignants du 1er et 2nd degré
en formation Master de l'Enseignement, de l'Éducation et la Formation

Françoise Jore, Maître de Conférence, Université Catholique de l'Ouest, Angers
Isabelle Trin-Dagué, formatrice, Institut Notre Dame d'Espérance, Avrillé,
Renaud Hétier, Maître de Conférence, Université Catholique de l'Ouest, Angers

Résumé

Les premières expériences de l'activité professionnelle enseignante se font, dans le cadre de la formation du Master MEEF, en articulation avec la construction d'un Mémoire. Cette articulation lève un enjeu majeur : alors que les acteurs débutants sont volontiers attirés par « l'action », ce qu'ils nomment eux-mêmes le « concret », et qu'ils opposent à la « théorie » de la formation et des lectures à faire pour leur Mémoire, celui-ci vise précisément à une reconstruction de la conception de l'activité professionnelle.

L'activité peut-être différenciée de la seule « action » en tant qu'elle intègre sa propre réflexivité (penser, chercher, réfléchir, etc. fait partie de l'activité). Le Mémoire est un espace de construction de l'activité en ceci qu'il permet à la fois de réfléchir l'activité (en l'analysant) et de la projeter (en la théorisant).

Une dizaine d'entretiens ont été conduits et analysés par une équipe de chercheurs et de formateurs auprès de professeurs débutants du premier et du second degré portant sur la façon dont ils faisaient le lien entre cet espace mixte du Mémoire et l'espace de leur activité professionnelle en responsabilité.

L'analyse des données montre certaines difficultés à identifier l'élaboration du Mémoire comme une activité déjà commencée, et l'activité continuée comme prolongeant l'expérience faite dans l'espace de construction du Mémoire. Toutefois, elle met aussi en évidence que certains paramètres de l'activité (des démarches et des outils praxéologiques et méthodologiques, la collaboration avec les pairs) sont maintenus d'une expérience à l'autre.

Mots clés

Activité, formation initiale, mémoire "professionnalisant", pratique professionnelle.

1. Introduction

L'un des obstacles significatifs à l'investissement de l'activité professionnelle des enseignants, notamment pour les débutants, tient à une certaine dichotomie. Cette dichotomie repérée est celle qui marque une distance entre une sphère « théorique » et une sphère « pratique ». Ce problème n'est évidemment pas nouveau, mais il se pose à nouveaux frais au cœur même de dispositifs de formation

visant précisément à remédier à cette dissociation, où le Mémoire peut être investi de façon discontinue eu égard à l'activité d'enseignement (on fait un Mémoire « pour » le Master, *puis* on peut investir, l'année suivante, son activité professionnelle). En effet, dans le cadre du Master MEEF, la mise en place d'un mémoire de recherche professionnel doit permettre d'articuler la mobilisation d'éléments de réflexion théorique et l'observation de réalités professionnelles dans un cadre méthodologique objectivé. La construction du Mémoire joue par ailleurs un rôle dans la validation, et peut être plus ou moins investi en dépendance à cette valeur particulière, mais elle a néanmoins une valeur formatrice potentielle. L'enjeu est essentiellement, dans le cadre de cet exercice institué, d'être en situation de problématiser un aspect de l'activité professionnelle, et, en recourant à des outils théoriques et méthodologiques, d'en éprouver la pertinence pragmatique, et d'en intégrer la mobilisation comme partie prenante de son activité.

La notion même d'activité peut ainsi être définie en raison de ses caractéristiques synthétique et continue. Synthétique, au sens d'une intégration d'un certain nombre de gestes professionnels *et* d'un travail réflexif étayé par des outils théoriques et méthodologiques. Continue, au sens où l'espace d'observation, de réflexion, d'approfondissement, etc. ouvert à l'occasion de la construction du Mémoire peut demeurer opératoire une fois le Mémoire terminé et s'ouvrir à des objets professionnels émergeant au décours de l'activité professionnelle. Mais elle peut aussi être comprise dans sa dimension conflictuelle, que Yves Clot[1] a mise en évidence à la suite de Vygotski, comme dans sa dimension de catachrèse. L'activité enseignante, si elle n'apparaît pas comme relevant de décisions urgentes (comme dans certaines situations de conduite, de chirurgie, etc.), suppose cependant un important travail d'ajustement en situation, du fait de la complexité de la gestion de la classe, de la diversité des besoins des élèves, de l'accaparation, de l'imprévisibilité de ce qui arrive. De ce fait, une tension forte tend à s'exercer entre ce qui est prescrit, ce qui est prévu, ce qui est fait, et ce qui peut être récupéré de ce qui a été fait pour être examiné et réfléchi à l'aide d'outils méthodologiques et théoriques. Clot définit la dynamique de catachrèse comme « attribution de fonctions nouvelles aux outils, l'usage détourné et inventif d'un outil »[2]. Rabardel définit ainsi le processus d'instrumentalisation, comme intégration d'un outil/artefact par un sujet au profit d'une activité : « L'instrument mobilisé par le sujet dans son activité a une double nature. Il est formé par l'association entre des composantes artefactuelles (données au sujet ou qu'il élabore en partie voire dans certains cas en totalité) et des composantes structuro-organisationnelles de son activité : des schèmes sociaux d'utilisation et d'activité instrumentée. »[3]

Dans le contexte de la formation professionnelle auquel on s'est intéressé ici, il s'agit donc de savoir si le Mémoire est investi comme un espace d'exercice et d'encapacitation, qui se prolonge dans l'activité

[1] Clot, Yves (2011, [2008]), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
[2] Clot, 2011, p. 91.
[3] Rabardel, Pierre (2005), « Instrument, activité, et développement du pouvoir d'agir », *Recherches*, n° 328, p. 256.

en responsabilité à venir. Mais c'est au delà de cette expérience transitoire du Mémoire que la formation vise la construction, par les acteurs débutants, d'une activité professionnelle réflexive et instrumentée à cette fin, dont le Mémoire est alors le catalyseur. Les indices de dissociation et de discontinuité, repérables dans les entretiens menés avec les débutants, peuvent être interprétés comme un défaut d'intégration et donc d'instrumentalisation, mais ils peuvent aussi être interprétés comme une instrumentalisation « conflictuelle », au sens où les outils qui sont intégrés ne sont pas toujours ceux qui sont associés à la définition d'une démarche de recherche, et où les outils théoriques et méthodologiques qui sont intégrés le sont de façon inattendue, apparaissant dans des formes de « résurgence », souvent informelles, souvent implicites, et qui ne s'explicitent qu'à l'occasion des entretiens menés. Une certaine activité réflexive, volontiers collective, semble ainsi se continuer, sans nécessairement être identifiée comme telle par les acteurs eux-mêmes, et sans toujours remobiliser les outils transmis en formation.

Notre recherche, associant formateurs des ISFEC et enseignants-chercheurs de l'UCO tente de répondre à la question : *En quoi la production du Mémoire professionnalisant de recherche génère-t-elle des effets formatifs pour l'étudiant et peut-on les caractériser ?* Il s'agit de repérer, dans le discours des enseignants stagiaires et des enseignants débutants, les « effets » de la construction d'un mémoire « professionnalisant » dans la pratique enseignante. Dans cette intention, onze d'entretiens ont été conduits auprès de professeurs du premier et du second degré. Chaque entretien transcrit a fait l'objet d'une analyse inductive, s'appuyant sur l'« intelligence collective » des chercheurs, puis d'une élaboration d'un « portrait clinique ».

2. Méthodologie

L'équipe de recherche est constituée d'une douzaine de personnes, d'une part des enseignants chercheurs qui ont des profils différents, les uns issus des sciences de l'éducation avec des champs de recherche différents (philosophie, pédagogie, ..), les autres didacticiens de disciplines différentes (mathématiques, sciences physiques), et d'autre part des formateurs des ISFEC[4]. Tous sont engagés d'une manière ou d'une autre dans le Master Enseignement, Education et Formation de l'UCO, et plus particulièrement dans le Mémoire, comme accompagnateur ou membre du jury, dans le premier et / ou le second degré, dans les régions Bretagne et Pays de Loire.

Le choix a été fait de chercher les effets formatifs du Mémoire à travers le discours des futurs ou jeunes enseignants. Les entretiens ont été pour 9 d'entre eux effectués entre le 1 avril et le 28 août 2013, 1 en décembre 2013, l'autre en avril 2014. La répartition des personnes interviewées est la suivante :

[4] Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique.

- 4 étudiants en M2 en 2012-2013, juste avant ou après la soutenance de leur mémoire, 2 futurs professeurs des écoles (PE), 1 de Bretagne, 1 de Pays de Loire, 2 futurs professeurs de collège ou lycée (PLC), avec les mêmes répartitions géographiques,
- 1 professeur stagiaire ayant obtenu son master et son concours de recrutement en 2012, du premier degré, de Bretagne
- 6 professeurs néo-titulaires, ayant obtenu leur master et leur concours en 2011 (5) ou 2012 (1), 3 PE, 3 PLC, issus également de Bretagne (2 PLC, 1 PE) et Pays de Loire (1 PLC, 2 PE)

L'entretien effectué est de type semi-directif. Une grille d'entretien a été établie, qui comporte les questions suivantes :

n°	***Plan***	**Question**
1	*Introduction*	Quel(s) souvenir(s) gardez-vous de votre mémoire ?
2	*Le thème particulier du mémoire*	J'ai lu votre mémoire. Vous avez travaillé sur tel thème. Où en êtes-vous sur ce sujet ?
2bis		Question subsidiaire en fonction du mémoire
3	*Processus de recherche : vue d'ensemble*	Etes-vous en mesure d'expliciter en quoi la démarche de recherche engagée dans votre mémoire façonne ou non votre pratique actuelle ?
3.1	*Problématisation*	Comment réagissez-vous face à un problème en classe ? Qu'est-ce que ça déclenche chez vous quand vous rencontrez une situation qui ne se passe pas comme vous l'aviez prévu ?
3.2	*Détour (théorique mais pas seulement)*	Est-ce qu'à ce moment-là vous éprouvez le besoin de vous retourner vers quelque chose ou quelqu'un ? Qui ? Quoi ?
3.3	*Pouvoir d'action*	Si oui, cela ouvre-t-il des perspectives d'action ? Qu'est-ce que vous faîtes ?
3.4	*Evaluation de cette action*	Etes-vous satisfait ? Cela suscite-t-il de nouvelles questions ?
4	*Outils méthodologiques*	Quels outils méthodologiques avez-vous utilisés dans votre recherche ? (entretiens, observation, questionnaires, protocole d'action) Quelle est leur place maintenant dans votre pratique ? La façon dont vous avez analysé vos données vous sert-elle aujourd'hui ?
5	*Ecriture*	Le passage par l'écriture est-il un outil dans votre pratique ?
6	*Conclusion*	Est-ce que vous pensez que votre mémoire a eu des effets formatifs ? Pouvez-vous les nommer ?

Les entretiens ont été retranscrits puis analysés par l'ensemble de l'équipe. A cette étape, il s'agissait de faire émerger tout ce que chacun pouvait repérer à la lecture des verbatim, sans cadre préétabli, en accueillant toutes les pistes de réflexion possibles. A la suite de ces analyses, des portraits cliniques de chacune des personnes interrogées ont été rédigés, par des sous-groupes de l'équipe. Ces portraits cliniques sont des textes courts (entre 2 et 3 pages), qui précisent tout d'abord le contexte de l'entretien (date, lieu, etc.), puis la tonalité, le degré de collaboration de la personne interrogée, sa disponibilité, et enfin, la partie la plus importante relève ce qui se dégage de cette rencontre singulière sous l'angle de notre recherche dans le contexte de cet entretien-là, de cette singularité, à la fois sur le registre des effets formatifs et sur celui des conditions d'émergence de ces effets dans l'entretien.

L'analyse effectuée a permis de mettre en évidence des effets formatifs du mémoire, repérés par les débutants interrogés, que nous allons dans la suite pouvoir détailler.
Il est apparu dans l'analyse que les débutants interrogés prenaient conscience de certains effets formatifs à l'occasion de l'entretien. C'est ce qui nous a invité à analyser les entretiens eux-mêmes comme étant aussi un moment de formation, en tant qu'ils contribuent une prise de conscience susceptible de consolider ces effets.

3. Les effets formatifs du mémoire

L'analyse que nous avons effectuée est qualitative et non quantitative. Elle permet donc de faire émerger des effets formatifs potentiels, qui n'ont pas été repérés de manière systématique, mais chez quelques étudiants.
Deux grands types d'effets peuvent rapidement être mis à jour : ceux qui sont directement liés au sujet du Mémoire, ceux qui sont plus liés au fait d'avoir mené une recherche.

a. Effets liés au sujet du Mémoire.

Nous pouvons prendre le cas de LC, qui a fait un Mémoire sur « Les liens entre le théâtre, la mise en scène et la formation de l'élève en tant que citoyen ». Elle est devenue experte sur l'analyse de la mise en scène d'une pièce de théâtre, et surtout elle est capable d'envisager un réinvestissement de ses connaissances et compétences sur le sujet pour bâtir des séquences au collège ou au lycée. MH, dont le titre du mémoire est « Susciter le goût de lire : comment mettre en place la lecture cursive dans l'enseignement du français au collège ? », a découvert l'importance du paratexte, de l'esthétique des ouvrages pour susciter le goût de lire. Citons encore MG, qui a travaillé sur « … la construction du langage oral des élèves de maternelle ». Elle a dû développer, dans le cadre de son expérimentation, une approche du langage appropriée aux élèves de maternelle. L'I.E.N. en visite dans sa classe atteste de la pertinence de ce langage.
A côté de ces effets, d'abord liés à l'expérimentation sur le terrain, nous pouvons également repérer des effets liés aux lectures qui ont dû être effectuées dans le cadre de la recherche. Ainsi, AS, qui

cherche à « évaluer les élèves sans les démotiver », a développé des connaissances et des compétences, à la fois sur l'évaluation et sur la motivation, qui vont bien au-delà de ce qui avait pu être présenté dans le cadre des cours qu'elle a pu avoir en master sur ce sujet. De même, MG peut parler du concept d'étayage, mais aussi le mettre en œuvre en classe aujourd'hui.

Ces différents exemples manifestent cette forme d'activité « continuée » que nous avons évoquée. En effet, les objets de travail recensés ont pu être investis dans l'activité professionnelle dans la mesure où ils avaient été cultivés à l'occasion de la formation, et plus particulièrement « incubés » à l'occasion de la recherche menée et aboutissant à un Mémoire. C'est notamment vrai de certains « thèmes » ou de compétences particulières. Mais cette continuité, qui est aussi une forme d'actualisation, dépendent en partie des caractéristiques du premier poste d'exercice, favorisant ou non cette actualisation (en fonction du niveau de classe, notamment).

Cela soulève un certain paradoxe : les exigences de la recherche, qui plus est dans un cadre institutionnel ou ces recherches sont faites en nombre sur un même terrain, peuvent conduire à déterminer un objet bien localisé, voire très spécifique qui, s'il permet un approfondissement, peu aussi placer l'étudiant dans une impression d'impasse. Il a développé des compétences sur un objet particulier (par exemple : l'accueil en Petite section), qui ne lui seront pas « utiles » par la suite, du moins s'il interprète son travail de recherche comme un espace de développement d'une compétence sur un objet particulier. FF, par exemple, a le sentiment de ne pouvoir mettre en application ce qu'elle a travaillé dans le cadre de son mémoire, à savoir la différenciation en lecture en CP, car elle occupe un poste en cycle 3. Or, un transfert aurait été possible dans le dépassement d'une attente d'application directe.

b. <u>Effets liés au fait d'avoir fait une recherche</u>

Si les effets formatifs directement liés au thème du Mémoire n'apparaissent pas de manière systématique, d'autres effets peuvent être repérés, liés à la rédaction du Mémoire ou plus généralement au fait d'avoir mené une recherche.

i. une posture réflexive

L'effet le plus attendu chez les formateurs est certainement le développement d'une posture réflexive. Il faut hélas observer ici que cet effet n'est pas systématique. Le cas le plus parlant de ce point de vue est celui de FF. Elle est encadrée par un accompagnant expert, professeur à l'université et habitué à suivre des étudiants de licence, de master et de doctorat dans leurs travaux de recherche. Il pose manifestement le cadre de manière précise. Mais notre analyse, *in fine*, fait apparaître que FF fait ce travail de recherche sans jamais véritablement s'approprier son objet de recherche. On peut émettre l'hypothèse qu'il ne s'est pas produit de dévolution par rapport à l'objet. L'objet de recherche qu'elle a dû investir s'avère après coup comme ne lui apparaissant être le sien mais plutôt un exercice institutionnel. De ce fait, le développement d'une posture réflexive semble être quasi absent.

Ce cas, s'il existe, est cependant isolé. MG semble avoir développé une grande capacité d'auto-analyse avec des retours réflexifs. Elle est en mesure d'observer, d'agir et d'analyser sa propre pratique en

action, ce qui lui permet des ajustements appropriés. EO cherche depuis le début de ce travail de recherche à répondre aux questions qu'elle se pose et a développé une dynamique d'auto-questionnement. Elle est prête à se remettre en question et à s'adapter. Elle est consciente des limites de son action et est capable de se décentrer pour en observer les effets dans sa classe.

ii. démarches et outils méthodologiques et praxéologiques d'ordre transversal

C'est certainement dans cette catégorie d'effets que les exemples sont les plus nombreux.

Le processus de recherche proposé pour ce Mémoire comporte plusieurs phases : problématisation, détour théorique, notamment par des lectures, mise en place d'une action dans la classe, évaluation de cette action. La réalisation de cette recherche elle-même va nécessiter la mise en œuvre d'outils méthodologiques. La rédaction du Mémoire peut développer des compétences d'écriture. Nous nous sommes précisément interrogés sur les effets de ce dispositif sur la pratique de l'enseignant. Deviennent-ils des outils praxéologiques ?

Les contraintes ne sont évidemment pas les mêmes, dans la perspective d'une certaine pérennisation de gestes professionnels et de compétences travaillés à l'occasion de la construction d'un Mémoire, au sujet de ces outils, puisqu'ils ne dépendent pas – ou moins – de tel ou tel niveau, tel ou tel programme, etc. Leur dimension « transversale » se prête a priori davantage à une continuité, qui peut alors manifester qu'il était pertinent de les initier – de les commencer – en formation.

Certains outils méthodologiques semblent ainsi être devenus des outils praxéologiques. AL a pris conscience que la **lecture** est un appui qu'elle pourrait mobiliser. EG a expérimenté un « *carnet de notes* », qu'elle continue à utiliser tandis que AS s'est approprié son « *carnet de bord* » ; EO et MG ont modifié leur rapport à **l'écriture**, ce qui leur permet aujourd'hui de l'utiliser volontiers, pour simplement « *garder trace* » ou plus pour « *structurer sa pensée* ».

AL s'est approprié, en partie, la technique de **recueil de données** (observation et questionnaire) qu'elle envisage d'utiliser avec ses élèves.

L'observation des élèves d'ailleurs est un des effets les plus souvent cités dans les entretiens. Si EO a simplement compris la « *nécessité d'observer* », EG a développé une observation fine et pensée : « le *mémoire m'a appris à apprendre à observer* », MG est capable d'observer le langage des élèves grâce à la grille qu'elle a utilisée et qu'elle s'est appropriée.

Au-delà de ces effets que l'on peut assez facilement relier à la méthodologie de la recherche, d'autres effets apparaissent, un peu plus transversaux. AL a par exemple modifié son rapport à l'efficacité. Elle reconnaît maintenant la pertinence du tâtonnement, qu'elle voit comme parfois nécessaire dans un processus de travail. EG, qui a travaillé sur la place du corps dans les apprentissages, a développé une relation interpersonnelle forte avec les élèves qui passe, de manière conscientisée, elle aussi par le langage du corps. MG montre dans l'entretien une capacité à se laisser déstabiliser, à s'étonner et à prendre en compte des faits non anticipés, EO montre qu'elle a appris à différer, EC témoigne d'une prise de recul, d'une capacité à prendre en compte les différents acteurs. TG, quant à elle, fait aujourd'hui un parallèle entre la démarche de recherche et la démarche d'apprentissage des élèves, elle

repère des obstacles institutionnels susceptibles de compromettre l'attention portée aux élèves, tels que l'effet classe, l'hétérogénéité, la pression des programmes…, elle a modifié ses représentations, ses schémas de pensée, au contact du terrain et montre également une capacité à se laisser déstabiliser par le fonctionnement des élèves.

iii. Effets de socialisation de la pratique

Dans leur travail de recherche, les étudiants ont été amenés à travailler avec d'autres, et l'on retrouve les autres très présents dans leur activité aujourd'hui. Ces autres peuvent être les parents, mais surtout les collègues enseignants, qui sont souvent les premiers avec qui on exprime un problème, avec qui on réfléchit aux solutions qui peuvent être mises en œuvre.

iv. Effets relevant de l'éthique

Le travail de recherche a été l'occasion, pour certains, de mettre à jour des éléments d'ordre éthique. EO montre sa capacité à considérer chaque élève dans sa singularité, à adopter une posture empathique et bienveillante avec chaque élève, à incarner les valeurs auxquelles elle croit et qu'elle tente de transmettre. EC montre une réelle empathie et compréhension des autres. TG montre une attention et une vigilance à l'égard de la singularité de chaque élève.

v. Effets d'ordre psycho-affectifs

Pour terminer la liste des effets potentiels du travail de recherche des étudiants, notons les effets produits sur leur confiance en eux, leur estime d'eux-mêmes, qui leur permet ensuite sur le terrain, dans leur pratique, d'oser mettre en œuvre leurs séquences. AL exprime qu'elle est fière du résultat, et affirme que ça lui a permis de développer une certaine estime d'elle-même. EG met en avant l'idée de défi, de dépassement d'elle-même. Elle présente le mémoire comme un déclencheur d'une prise de confiance en soi. LC insiste sur la sensation d'avoir accompli quelque chose d'important en réalisant ce mémoire, dont elle est fière.

4. Les limites de notre travail

Si les effets potentiels de la réalisation d'un mémoire de recherche professionnalisant dans le cadre du master MEEF ont ici pu être décrits, il faut cependant noter les limites de notre recherche.

Le choix qui a été fait n'est pas d'aller observer sur le terrain mais de voir ce qu'en disent les jeunes eux-mêmes. Ils sont souvent critiques pendant l'année même de master 2[5] vis-à-vis de la densité de l'emploi du temps en formation. Il leur semble difficile de s'investir dans un travail de fond tel que le Mémoire qui nécessite du temps et de la disponibilité matérielle (pour réaliser les investigations) et intellectuelle (pour entrer dans la réflexion et dans l'écriture). De ce fait, certains en deviennent négatifs par rapport au Mémoire. Il nous semblait donc intéressant d'étudier ce qu'ils peuvent dire après coup.

[5] Rappelons que les personnes interrogées passaient à cette époque les écrits du CRPE en début de seconde année de Master et les oraux en fin d'année, en même temps qu'ils devaient réaliser leur Mémoire.

Pour certains, en fin de leur année de M2 au moment de l'entretien, ces effets ne sont pas ceux qu'ils observent eux-mêmes mais ceux qu'ils envisagent.

Dans tout ce qui a été relevé dans les entretiens, bon nombre d'effets sont également liés à l'ensemble de la formation et il est difficile de séparer ce qui relève exclusivement du mémoire, ce qui est déjà là chez l'étudiant avant même d'entrer en formation, et ce qui est lié à la formation elle-même…

Pour la suite, l'analyse est à poursuivre. Il semble notamment que des différences apparaissent entre les professeurs des écoles et les professeurs de collège – lycée. Il faudra vérifier ces premières observations et leur origine.

Enfin, rappelons qu'il s'agit d'une analyse qualitative, portant sur onze étudiants ou jeunes enseignants, et que les effets formatifs que nous avons pu mettre en évidence sont des effets potentiels.

5. Conclusion

Dans le cadre de cette communication, nous avons donc pu exposer les effets formatifs du Mémoire de Master MEEF, au regard d'une classification qu'il reste à affiner. Nous remarquons qu'il s'opère en termes d'effets une sorte de double ajustement. Tout d'abord, pour le jeune enseignant, un écart se vit sur le terrain, entre ce qui est prescrit et ce qui arrive, et le travail effectué dans le Mémoire fait émerger une activité, du côté du prescrit, qui se poursuit de façon plus ou moins continuée en classe, compte tenu de la réalité du contexte. Par ailleurs, les effets formatifs repérés sont également soumis à une forme de décalage. En effet, si des effets formatifs sont repérés du point de vue des contenus et de la méthodologie, auxquels on pouvait s'attendre, ils s'étendent également à d'autres champs tels que la socialisation, l'éthique ou encore la dimension psychoaffective de l'individu.