
Modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier

Sandrine Biémar

*Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
Département Education et Technologie
61, Rue de Bruxelles
5000 Namur
sandrine.biemar@fundp.ac.be*

RESUME

Cet article prend appui sur un travail de thèse portant sur l'étude des images identitaires de la relation pédagogique, véhiculées par un groupe d'enseignants lors de leur insertion professionnelle. Vingt-quatre sujets ont été suivis pendant trente mois via quatre récoltes de données. Un premier article publié dans cette revue (Biémar, 2008) s'est centré sur les premiers recueils, réalisés dans le temps de la formation initiale et au début de l'entrée dans le métier. Cet article envisage l'ensemble de la recherche. Il relève les confrontations, les processus d'ajustement ainsi que les tensions identitaires vécues par des enseignants débutants au niveau de la relation pédagogique qu'ils construisent avec leurs élèves. Deux études de cas sont également proposées. Elles rendent compte de cheminements identitaires singuliers.

MOTS-CLES : enseignant débutant, insertion professionnelle, identité professionnelle, construction identitaire, confrontations, ajustements, relation pédagogique.

1. Problématique

Dans le contexte de professionnalisation de la fonction enseignante, le développement professionnel (NOTE_1) des enseignants est devenu une réelle préoccupation au niveau de leur formation initiale et continue. Ce processus touche autant le développement de compétences professionnelles spécifiques (disciplinaires, didactiques, pédagogiques, etc.) que la construction d'une identité professionnelle propre.

La construction d'une identité est de plus en plus posée comme un objectif légitime de la formation initiale (cf. les profils de compétences québécois, français, belges, suisses). Plusieurs auteurs (Riopel, 2006) (Beckers, 2007) (Donnay & Charlier 08) expriment la nécessité de porter une attention à la dimension identitaire des futurs enseignants en formation initiale. (Riopel, 2006) a travaillé sur le développement de l'identité professionnelle dans le temps de la formation initiale. Elle montre que les étudiants arrivent en formation avec des représentations initiales du métier qui ne se transforment pas malgré la formation. Les représentations, construites au cours du processus de socialisation antérieur (vie personnelle, vie d'élève) semblent enracinées. Elles conduisent les étudiants à maintenir une image de l'enseignement et à développer des images idéales d'eux-mêmes comme enseignant (Riopel, 2006 :7).

En outre, cette identité semble particulièrement questionnée lors de la phase d'insertion professionnelle. Les auteurs (Huberman, 1989) (Gervais, 1999) parlent de « choc de la réalité », de « période de survie » pour qualifier l'entrée dans le métier. C'est à ce moment-là, que les enseignants débutants perçoivent un écart entre les images du métier et d'eux-mêmes dans le métier, avec la réalité.

Il semble dès lors que ces images initiales constituent parfois des obstacles lors de l'entrée dans le métier même si elles offrent des balises qui aident à ne pas être complètement démunis lors de la découverte d'un contexte scolaire particulier.

Mais en référence aux analyses menées par Vanhulle et Lenoir (2005), il semble que cette dimension identitaire reste proportionnellement peu explorée dans le champ des recherches en éducation.

2. Une étude sur les images identitaires

La recherche menée manifeste le souci de mieux connaître les futurs enseignants et tente précisément d'éclairer leurs questionnements identitaires lors de l'insertion professionnelle.

La période d'entrée dans le métier constitue bien souvent un nœud pour la poursuite de l'enseignant dans la profession. En effet, d'après Portelance & al. (2008), le taux de décrochage des enseignants en début de carrière est assez élevé. Après 5 ans de pratique, on comptabilise 30% d'abandon aux USA, 20% au Canada et de 15 % à 20% en France. En Communauté française de Belgique, elle approche les 41% (Vandenberghe, 1999). Les confrontations avec la réalité, à la base de la dynamique de construction identitaire (Gohier & al., 2001), semblent nécessiter des ajustements identitaires, parfois importants et douloureux. Les images du métier, initialement véhiculées par les enseignants débutants, s'avèrent, dans certains cas, être très différentes ou trop simplistes par rapport à la réalité. Rayou & Van Zanten (2004) ont d'ailleurs qualifié certains enseignants débutants de « survivants », vu leur désir de démission et les stratégies empruntées pour tenter de s'adapter. Ainsi bon nombre d'enseignants quittent le métier faute d'avoir pu gérer cet écart entre leurs représentations et la réalité.

Lors de l'entrée dans le métier, la rencontre avec les élèves semble être à la source d'un grand nombre de difficultés pour les enseignants débutants (Barrere, 2002 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Ces élèves diffèrent des attentes véhiculées par les enseignants : ils sont indisciplinés, ils manquent de respect, ils ne se mettent pas au travail facilement, ils ne sont pas motivés, etc. Dans le contexte de massification de l'enseignement, une hétérogénéité des publics est observée. De plus, les repères socioculturels et éducatifs se sont multipliés. Dans ce paysage complexe, la gestion de la discipline ainsi que la construction d'un ordre scolaire sont des aspects à prendre en considération de manière spécifique pour pouvoir envisager l'apprentissage des élèves. Même si l'enseignement a une fonction éducative ancrée, les enseignants ont aujourd'hui à trouver et parfois à construire de nouvelles modalités d'actions pour investir la dimension socio-éducative de leur métier.

Ainsi, nous relevons de manière spécifique que l'enseignement est un métier relationnel (Demailly, 2008 ; Janot- Bergugnat & Rasclé, 2008). La relation construite avec les élèves est un outil de travail, porteur d'une visée de transformation de chaque élève via les apprentissages. Les enseignants passent une grande partie de leur temps avec leurs élèves, ces « autres signifiants » (Cattonar, 2005). C'est dans la relation qu'ils construisent avec leurs élèves qu'ils actualisent, expérimentent et développent des compétences professionnelles tout en se découvrant comme un enseignant spécifique. Cette relation pédagogique soutient un aspect du développement identitaire des enseignants débutants.

La problématique de l'insertion professionnelle et les difficultés particulièrement vives dans la rencontre avec les élèves, nous ont poussée à situer nos travaux dans la phase d'entrée dans le métier et à envisager les images identitaires en rapport avec la relation pédagogique.

3. Méthodologie

Les buts de notre recherche sont, d'une part, d'apporter des éléments de compréhension aux images identitaires véhiculées par de futurs enseignants à propos de la relation pédagogique, pendant leur formation initiale et, d'autre part, de décrire en quoi ces images se modifient lors de l'entrée dans le métier.

Le fait de vouloir apporter des éléments d'intelligibilité à un processus complexe nous place d'emblée dans un paradigme compréhensif (Mucchielli, 1996). Cette perspective reconnaît la valeur de la parole à des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique sur leurs pratiques, un sens à interpréter par le chercheur. Cette orientation nous amène à donner une place à la parole des sujets et ainsi, à leur subjectivité, tout en privilégiant les méthodes qualitatives.

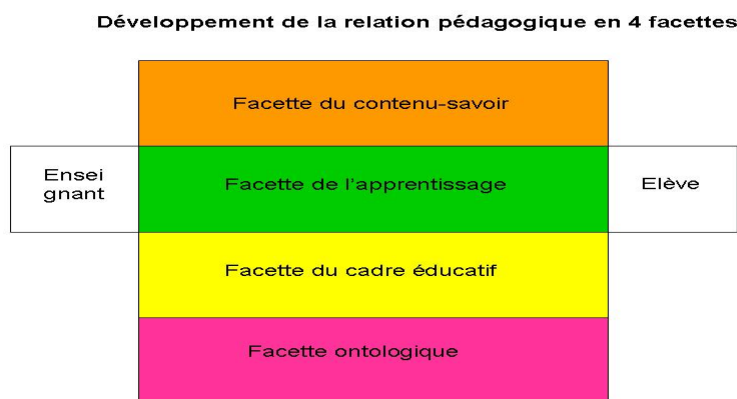
Concrètement, la recherche s'écoule dans l'année de formation initiale (NOTE_2) et couvre les deux premières années d'entrée dans le métier. Vingt-quatre sujets ont été suivis.

Nous considérons que la construction d'une relation pédagogique est au cœur du métier d'enseignant. La manière de se représenter par rapport à la relation pédagogique évolue au fur et à mesure des expériences vécues par l'enseignant débutant. C'est cette évolution que nous avons particulièrement observée et analysée au cours de notre étude afin de rendre compte des modifications de certaines images identitaires.

3.1. La description des images identitaires en lien avec la relation pédagogique

Nous avons commencé par recueillir les représentations qu'un groupe d'étudiants, alors en formation, véhicule à propos de la relation pédagogique, via des micro-récits biographiques (NOTE_3). Une démarche d'analyse inductive des données brutes a été menée à partir des récits rapportés par vingt-quatre sujets (3 récits par sujet). Elle a permis de mettre à jour des indicateurs qui ont soutenu la formalisation d'un schéma qui représente la relation pédagogique comme étant composée de quatre facettes.

Tableau 1 : développement de la relation pédagogique en 4 facettes



Ces facettes peuvent être décrites en ces termes.

La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) caractérise les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne, qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met l'accent sur des individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de connaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à lui.

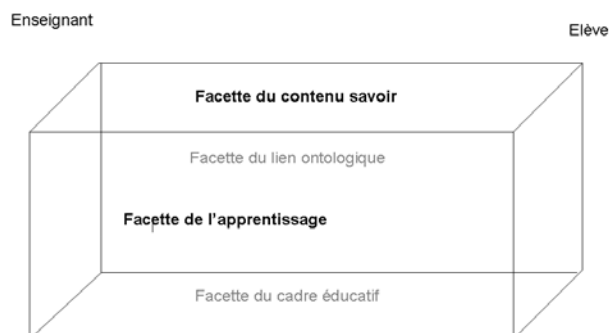
La facette du cadre éducatif rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent, au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore, de les laisser se construire.

La facette contenu-savoir concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir, compte tenu la relation qu'il a déjà construite avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance, de le transmettre, ou encore d'alimenter ou de préciser la relation avec un contenu.

La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une méthode pédagogique, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et un/des élève(s). En fonction du moment de son intervention, un enseignant peut mettre l'accent sur l'une ou l'autre facette selon ses intentions et/ou les réactions du ou des élève(s).

Tableau 2 : schéma descripteur de la relation pédagogique



Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec le/les élève(s). Chaque enseignant investit ces facettes en fonction de qui il est comme personne, comme expert dans une discipline, comme enseignant et des élèves qui sont face à lui.

Ce schéma constitue un cadre de référence construit et situé. Il nous permet d'une part, de disposer de mots pour décrire un objet professionnel complexe et, d'autre part, d'avoir un point d'ancrage pour observer des modifications des images identitaires de la relation pédagogique véhiculées par chaque sujet au cours de son insertion professionnelle.

3.2. L'analyse des modifications des images identitaires lors de l'insertion professionnelle

La phase d'entrée dans le métier est source de remaniements identitaires. L'enseignant qui débute découvre la réalité d'un métier qu'il se représentait. Il perçoit des écarts importants entre l'image du métier construite à travers son regard d'étudiant, de stagiaire et la réalité. Il vit un certain nombre de confrontations.

Selon Gohier et son équipe (2001), ces confrontations constituent le moteur d'un processus de construction identitaire. Ce dernier prend la forme d'une négociation, où les confrontations mènent à un travail d'ajustement des représentations initiales du métier et de soi dans le métier, à la réalité. En conséquence, ces ajustements attestent d'un travail identitaire en cours. Le sujet procède à des aménagements : il clarifie ses images identitaires, il y ajoute des éléments, il les nuance ou renonce à certaines. Dans le temps, ces ajustements mènent à des modifications des images identitaires.

Ainsi, notre analyse des modifications des images identitaires consiste à décrire les confrontations et les ajustements des représentations rapportées au cours d'une période de temps déterminée par rapport à la relation pédagogique. Le schéma est utilisé comme grille d'analyse et soutient cette description.

Concrètement, trois recueils de données ont été menés sur une durée de trente mois. Le premier a été réalisé en fin de formation. Afin d'avoir un point d'ancrage de nature représentationnelle, nous avons demandé à chaque sujet d'écrire ce que représentaient pour lui une relation pédagogique positive et une relation pédagogique négative, ainsi que la manière dont il envisageait établir une relation avec ses futurs élèves. Après la formation, chaque sujet, alors enseignant débutant, est rencontré au cours de l'entrée dans le métier, à raison de deux entretiens de 60 minutes organisés à une année d'intervalle. Lors de ces entretiens, les propos, rapportés lors du recueil précédent et transcrits par nous, leur sont présentés. Après leur avoir laissé le temps de les lire, nous leur demandons, d'une part, s'ils sont toujours d'accord et, d'autre part, d'argumenter leurs réponses. Ce mode de recueil permet une continuité entre les thèmes évoqués tout en permettant de rassembler des images identitaires en rapport avec la relation pédagogique et propres à un sujet.

Les parcours d'insertion des sujets suivis sont diversifiés : certains sujets sont entrés dans le métier avant d'entamer leur formation tandis que d'autres sont engagés pour des intérim au cours de la formation. Pour ces sujets, les images identitaires recueillies en fin de formation et dans l'année qui suit ne témoignent pas des vécus propres à l'entrée dans le métier, même si elles se situent toujours dans le temps de l'insertion. Les deux premiers recueils de données réalisés auprès de vingt-quatre sujets ont fait l'objet d'une première analyse descriptive (Biémar, 2008). Néanmoins, dans la suite de nos travaux, afin d'uniformiser notre échantillon en regard des parcours d'insertion, nous avons choisi de centrer nos analyses sur les cheminements des sujets qui avaient effectivement vécu l'entrée dans le métier pendant le temps de notre étude, soit sept sujets. Pour ces derniers, les analyses portent sur les trois recueils de données.

3.2.1. Une modalité de condensation et d'organisation des données

Au terme des trois recueils, le matériau à notre disposition était complexe et étendu (NOTE_4). Afin d'organiser et de rendre nos données traitables, nous avons élaboré des cartes conceptuelles pour chaque source de données, soit vingt et une cartes. Ce travail de saisie sous forme graphique constitue un premier traitement des données.

Pour soutenir l'organisation des données, une structure en quatre niveaux a été construite de manière inductive sur base du matériau recueilli. Les propos des sujets concernent soit le lien entre personnes, soit le cadre éducatif, soit le contenu, soit l'apprentissage. Ils peuvent ainsi être organisés, selon un premier niveau, en fonction des quatre facettes du schéma. Un deuxième niveau permet d'organiser les propos relatifs à chaque facette selon qu'ils concernent l'enseignant ou l'élève. Ensuite, le matériau relatif à l'enseignant étant particulièrement vaste, il peut être rassemblé autour de thèmes qui sont spécifiés dans un troisième niveau. Au sein de chaque thème, les sujets évoquent des obstacles (difficultés, contraintes, limites), des ressources internes ou externes (soutiens, atouts), des postures (façons d'être adoptées, projetées ou considérées comme nécessaires) et des actions (dispositifs mis en place). Ces quatre éléments aident à caractériser les propos des sujets. Ils forment le quatrième niveau de la structure qui soutient l'organisation des données au sein des cartes.

Ces différents niveaux constituent le cœur de chaque carte conceptuelle. Ils prennent la forme d'étiquettes reliées les unes aux autres. Les verbatims issus du discours de chaque sujet sont associés au quatrième niveau de cette structure en fonction des informations qu'ils renferment.

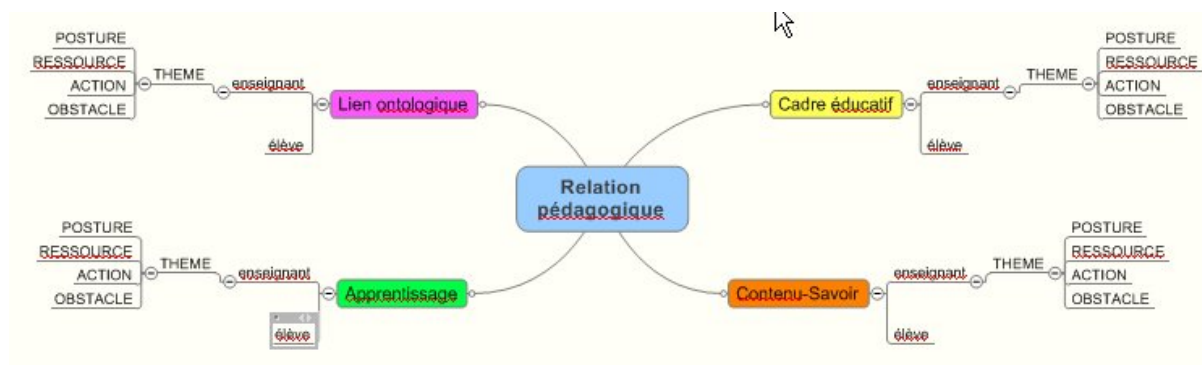
Tableau 3 : structure d'organisation de la carte

Niveau 1 : Inscription des propos dans une des 4 facettes de la relation

Niveau 2 : Partenaire concerné : enseignant ou élève

Niveau 3 : Thème abordé (induit des propos rapportés par le sujet)

Niveau 4 : nature des propos : S'agit-il d'une ressource, d'une action, d'une posture ou d'un obstacle ?



Concrètement, pour organiser les données récoltées et transcrites lors d’un entretien, nous réalisons une analyse de contenu qui prend appui sur des lectures successives. Celles-ci aident à identifier les thèmes abordés par chaque sujet au cours de l’entretien. Ces thèmes sont associés à l’une des 4 facettes du schéma en fonction des critères établis à partir des données précédemment recueillies.

L’entretien est ensuite découpé en sous-parties selon les thèmes identifiés. Chaque sous partie du discours fait l’objet d’une analyse plus fine en regard des niveaux repris dans la structure d’organisation. Par exemple, lorsque l’enseignant décrit un vécu difficile au niveau de la mise en place de règles au sein d’une classe. Cette partie du discours est repérée comme étant une sous-partie. Un titre lui est donné. Il reprend le thème « gestion de la discipline » et la facette qui lui est attribuée « cadre éducatif ». Les verbatims propres à cette partie sont analysés. Des mots issus du discours du sujet sont utilisés comme indicateurs. Ces données permettent de les situer au sein de la carte : ils sont associés à une étiquette « obstacle », elle-même associée à un thème « gestion de la discipline », en lien avec l’étiquette « enseignant » qui est reliée à la facette du cadre éducatif.

Une mise en tableau des parties du discours permet de conserver une trace de l’analyse de contenu réalisée.

Tableau 4 : Tableau d’organisation des données dans la carte

Titre de la sous-partie :

Verbatims- discours	Indicateurs pris en considération	Situation dans la carte
...	...	Cadre éducatif Thème : mise en place de règles
<i>Etablir des règles en cours d’année, c’est dur.</i> ...	Dur	OBSTACLE

Ce travail d’organisation est mené pour chaque source de données. Ainsi, au terme de l’organisation des données sous la forme de cartes conceptuelles, nous disposons de trois cartes pour chaque sujet. Elles témoignent des informations rapportées au cours d’une période donnée, à savoir l’entrée dans le métier.

3.2.2. Analyse des données organisées

Les trois cartes d’un sujet font l’objet d’une analyse spécifique. Il s’agit d’identifier les modifications des images identitaires entre elles, dans une perspective non déficitaire. Le cheminement de chaque sujet est envisagé à travers les trois cartes, sans qu’il y ait de mesure de manque ou de déficit réalisée à partir d’un modèle normé. La comparaison des données s’effectue au sein d’une expérience singulière, à l’intérieur des discours d’un sujet à trois moments.

Chaque carte rend compte visuellement des propos d'un sujet. Une première approche permet d'observer que certaines parties de la carte rassemblent davantage de verbatims. En prenant appui sur un aspect quantitatif, il est possible de dire que certaines facettes constituent des préoccupations plus importantes que d'autres. Un comptage des verbatims associés à la structure d'organisation rend compte de variations au cours du temps. Par exemple, la facette éducative peut faire l'objet d'une préoccupation très élevée lors du premier entretien et diminuer par la suite pour donner davantage de place à la facette du contenu-savoir.

Une deuxième approche du matériau se centre sur les contenus des étiquettes organisées. En regard de la littérature (Nault, 1999 ; Gohier & al. 2001 ; Cattonar, 2005), nous portons une attention particulière sur les confrontations vécues lors de l'entrée dans le métier et sur les ajustements réalisés par la suite. Ces éléments indiquent la présence d'un travail identitaire :

Les **confrontations** renvoient à la perception par le sujet de décalages entre ses images identitaires initiales et la réalité. Elles prennent notamment leurs sources dans la perception de contraintes. Dans les cartes, les verbatims associés à une étiquette « obstacle » rendent compte des confrontations vécues par le sujet.

Les **ajustements** indiquent la mise en œuvre effective d'un travail identitaire suite aux confrontations vécues. Dans les cartes, les ajustements sont observés via les verbatims associés aux étiquettes « postures », « actions » et « ressources ».

Cette deuxième approche du matériau via les cartes consiste en une réorganisation des verbatims en termes de confrontations et d'ajustements observés au sein de chaque facette.

4. Résultats

4.1. Des cheminements singuliers

Le but de nos travaux était de rendre compte des spécificités d'un travail identitaire mené lors de l'entrée dans le métier. Pour ce faire, nous avons réalisé sept études de cas. Pour chacune d'elles, un comptage des verbatims a été associé à une analyse plus qualitative des données rapportées. A titre exemplatif, nous proposons deux cheminements, celui de « Lisa » et celui de « Fred ».

4.1.1. «Lisa»

Elle a terminé son master en biologie avant de s'engager dans sa formation initiale pour enseigner. Au terme de sa formation, elle a commencé un premier intérim en septembre dans une école professionnelle. Les intérim se sont succédé pendant l'année, dans des écoles variées. En septembre 2007, elle occupe une place de professeur de biologie au 3ème degré pour une année.

Dès sa formation, elle pose les jalons de son projet professionnel à partir du respect, de la confiance et du sens. Elle indique explicitement sa volonté de donner une place aux élèves pour leur permettre d'apprendre et de construire une relation avec le savoir, dans un cadre de confiance.

Son souhait est de donner de la place aux élèves dans la relation tout en définissant une manière d'être enseignante. Certaines confrontations, rapportées lors de l'entrée dans le métier, indiquent que « Lisa » laisse trop de place aux élèves : « *j'ai été trop gentille* » (lien ontologique), « *mon cadre était trop large, pas assez clair* » (cadre éducatif). Des ajustements sont observés assez rapidement, au terme de son premier intérim. Elle envisage des actions à mener pour le futur ainsi que des postures à adopter : « *il s'agit d'être plus strict* », « *je ne suis pas là pour être aimée* », « *pour gérer un conflit, il s'agit de veiller à éviter l'escalade, de prendre l'élève à part* ». On peut observer qu'elle revoit et affine la place à tenir en tant qu'enseignant face aux élèves. Elle s'entoure également de collègues pour s'outiller : « *j'ai pu en discuter avec un collègue via la cellule jeune profs. On a discuté, il m'a permis de prendre du recul, de désamorcer la situation. Il a pointé des outils comme la communication non violente que nous avons abordé en formation* ».

Au niveau de l'importance relative accordée aux facettes de la relation, la facette du lien ontologique semble être un fil rouge présent lors des trois recueils. Celle du cadre éducatif est particulièrement révisée et opérationnalisée lors de l'entrée dans le métier. L'énergie déployée pour construire le cadre éducatif, à ce moment, semble avoir différé dans le temps l'investissement dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. Lors du deuxième entretien, « Lisa » se pose explicitement comme prof de biologie et clarifie explicitement son projet à cet endroit : il « *s'agit de permettre aux élèves de faire des liens entre la théorie et la pratique* », elle a un « *rôle de prévention en abordant des matières comme la sexualité, le système immunitaire* », elle « *utilise les termes des élèves* », elle essaie de « *rendre du pouvoir sur l'apprentissage* » en les valorisant par rapport à leurs apprentissages.

Ses forces se situent d'abord au niveau de l'anticipation et de la remise en question qui l'aident à prendre conscience de ses difficultés, à prendre du recul et à clarifier ses positions ainsi que les priorités qu'elle se donne. Son cheminement se caractérise par une augmentation importante de postures. Des ressources résident au niveau de ses collègues qui l'ont aidée à sortir de sa solitude, à prendre conscience de ses ressources, à en développer d'autres.

4.1.2. « Fred »

«Fred» a travaillé 8 ans dans la recherche en biologie avant d'entamer une carrière dans l'enseignement. Après sa formation initiale pour enseigner, il est engagé pour une année dans une école professionnelle. Au terme de l'année, un enseignant prioritaire prend sa place. En septembre de l'année suivante, il n'a pas trouvé de nouvel intérim.

Sa formation est déjà, via ses stages, une occasion de confrontations entre ses images identitaires et la réalité du terrain. Des adaptations sont envisagées mais elles ne mènent pas à des modifications.

Lors de son entrée sur le terrain, Fred vit de nombreuses confrontations surtout dans les facettes ontologique et du cadre éducatif. Il réalise des ajustements qui s'avèrent inappropriés : il modifie radicalement sa posture à l'égard des élèves, met en œuvre des actions punitives. « Fred » semble être dans des mouvements d'oscillation entre une forme de centration excessive sur les élèves « *leur donner de la place* », « *ne pas les ennuyer* » qui s'avère difficile à tenir, et une centration excessive sur lui « *je deviens méchant* », « *les élèves ne méritent pas mon attention, ils sont irrespectueux, insolents* ».

Au niveau de la dynamique entre les facettes, « Fred » semble au départ envisager la relation pédagogique en tant qu'enseignant à partir des facettes du contenu et de l'apprentissage. Les deux autres facettes sont implicites et ne semblent pas faire partie de sa mission. Ainsi, il laisse beaucoup de place aux élèves dans les facettes du lien ontologique et du cadre éducatif, sans investir sa place d'enseignant à ces différents endroits. La rencontre avec les élèves lui fait prendre conscience que ces facettes méritent d'être prises en considération au sein de la relation.

Une des spécificités de « Fred » réside sans sa capacité à percevoir rapidement les confrontations et à tenter des actions. Mais ses réactions sont réalisées sur le vif et ne semblent pas prendre appui sur des postures clarifiées. De même, il ne perçoit pas directement des ressources. Il reste seul face à ses difficultés. Le temps écoulé sans intérim lui a permis de prendre du recul et d'analyser son vécu a posteriori. Il identifie des contraintes qui ne lui ont pas permis d'investir les facettes du contenu et de l'apprentissage. Il prend également progressivement conscience des ressources, dans le chef des élèves, des collègues et dans ses expériences. Ce regard distancé l'aide à poser des jalons pour une pratique à venir. La clarification de ses manières d'être enseignant dans les différentes facettes semble en cours.

4.2. Lecture transversale des analyses menées

Outre les études de cas, le matériau récolté et les analyses réalisées ont également soutenu deux lectures plus transversales. La première a été réalisée à partir des données recueillies lors du premier entretien mené avec vingt-quatre sujets. Nous avons procédé à une analyse descriptive de l'ensemble des données. La seconde consiste en un regard distancé porté sur les sept cheminements.

Ces lectures transversales mettent en évidence certains éléments relatifs aux contenus des confrontations vécues et des ajustements réalisés lors de l'entrée dans le métier dans les quatre facettes du schéma de la relation pédagogique. Elles donnent également des indications par rapport à différentes stratégies d'ajustements observées.

4.2.1. Des confrontations et des ajustements dans les différentes facettes de la relation pédagogique

Les confrontations identifiées au sein de la facette ontologique indiquent une trop grande proximité avec les élèves. Il s'agit d'avoir voulu être gentil, faire en sorte d'être apprécié, ne pas les ennuyer, se montrer ouvert, de mieux les connaître en tant que personne. Ces confrontations mettent en évidence que certains enseignants débutants aspirent à pouvoir rester dans une relation de sympathie et d'écoute avec les élèves. Mais ils se rendent compte que l'enseignant occupe un rôle et est appelé à se situer dans une distance affective à l'égard des élèves, tout en essayant de conserver une écoute authentique. Le travail identitaire se situe dans le rapport entre proximité et distance.

Dans la facette du cadre éducatif, l'origine de bon nombre de confrontations se situent chez les élèves : ils n'intègrent pas les règles, n'adoptent pas les attitudes attendues. En effet, certains sujets, enseignants débutants, pensaient arriver dans un cadre implicite, qui soit intégré par les élèves et sur lequel ils pourraient prendre appui. Or, dans les faits, leur autorité n'est pas inhérente à leur statut d'enseignant. Bien souvent, ces confrontations ont contraint les enseignants débutants à davantage se préoccuper du cadre éducatif que ce qu'ils avaient envisagé au départ. Cet aspect de leur métier semble alors prendre une place insoupçonnée. C'est même une découverte pour certains. Ainsi, en termes d'ajustements, les sujets se sont sentis contraints d'envisager ou d'adopter un rôle de gestionnaire du cadre, de définir explicitement des règles, des limites. Ils entendent progressivement l'enseignant comme un éducateur qui gère la dimension éducative de son métier. Ils semblent également être en recherche d'une forme d'autorité reconnue par les élèves tout en conservant le souhait de faire confiance à l'élève, de le reconnaître capable de comprendre les règles. Le travail identitaire consiste à découvrir qu'il s'agit de, à la fois, être garant du cadre, présent, ferme, tout en étant compréhensif et souple à l'égard des situations de chaque élève.

Dans la facette du contenu, les confrontations concernent à la fois les élèves qui s'avèrent être peu motivés pour le contenu du cours et les enseignants. Certains d'entre eux découvrent les exigences du programme ainsi que les contenus des cours à donner. Ils découvrent alors progressivement combien il est important que l'enseignant soit expert dans un domaine, maîtrise les contenus à voir pour pouvoir les enseigner. La plupart des enseignants conserve le souhait d'initier les élèves à une discipline que eux apprécient particulièrement. A cet endroit, ils se rendent compte qu'il ne suffit pas de vouloir faire aimer, de vouloir transmettre une passion pour intéresser les élèves. Cette démarche s'avère bien souvent plus difficile que prévu. Ils se mettent en recherche, tentent d'identifier les intérêts des élèves, de donner sens au cours, de faire des liens avec l'actualité. Le travail identitaire concerne le fait d'être un enseignant expert, centré sur un programme, et de vouloir accrocher les élèves.

Dans la facette de l'apprentissage, les confrontations se situent principalement du côté des élèves : leurs niveaux scolaires, leurs faiblesses, l'hétérogénéité, la variété des modes d'apprentissage, leur manque de confiance dans leur capacité à apprendre. Certains sujets relèvent un manque d'outils méthodologiques pour aider les élèves à apprendre et surtout, à s'adapter à leurs besoins. En termes d'ajustements, certains sujets clarifient leur manière d'être enseignant en rapport avec certains dispositifs d'apprentissage. Ils ont des préférences et développent des ressources méthodologiques, ils tentent de mettre en place des dispositifs les plus appropriées possibles aux besoins des élèves. Il reste également que certains enseignants se sont rendu compte qu'ils n'avaient pas pris tout. Au final, c'est l'élève qui apprend et qui s'engage dans le processus d'apprentissage. Le travail identitaire se situe dans le fait de savoir jusqu'où aller dans cette adaptation aux besoins des élèves et dans la gestion des apports des élèves.

4.2.2. Des tensions

Les confrontations observées au sein des quatre facettes ainsi que les ajustements qui suivent mettent en lumière des postures effectivement adoptées, des actes posés et des postures souhaitées. Des écarts s'observent entre des intentions, des attentes, des projets et la mise en œuvre effective, soit que le contexte est contraignant, soit que l'enseignant manque de ressources. Le travail identitaire en jeu témoigne ainsi d'une sorte de mise en tension entre des attentes, des projections de soi dans le métier et la réalité.

Au niveau de la relation pédagogique en particulier, ces tensions laissent entrevoir un travail identitaire entre le fait de prendre sa place d'enseignant pour organiser l'apprentissage des élèves et le fait de donner une place aux élèves pour leur permettre d'apprendre.

Tableau 5 : représentation d'une facette en axe dialectique



Pour rendre compte de ces mises en tension, chaque facette peut être représentée sous la forme d'un axe dialectique comprenant deux pôles « prendre sa place d'enseignant » et « donner une place aux élèves ». Cette représentation graphique permet de montrer le travail identitaire entre des intentions « être un certain type d'enseignant » ou des représentations initiales, des actions effectivement menées compte tenu des contraintes de la réalité et des rôles attendus. Des tensions identitaires sont ainsi mises à jour, entre des représentations initiales et la réalité, si l'on se réfère à Gohier & al. (2001) ou entre des identités désirées, assignées et engagées si l'on se réfère à Bajoit (2003) (Note_5).

4.2.3. Des stratégies d'ajustement

Les analyses menées ont permis d'observer comment les sujets passaient d'une confrontation à des ajustements. Elles ont permis de mettre à jour quatre stratégies d'ajustement :

Une forme de centration sur soi : l'enseignant débutant relève que la place accordée aux élèves est parfois trop importante. En conséquence, il semble moins investir dans la relation avec les élèves et davantage se centrer sur lui pour développer des ressources ou clarifier sa manière d'être ;

Une forme de centration sur les élèves : l'enseignant débutant se rend compte qu'il est parfois trop centré sur lui, sur le contenu à voir ou sur le dispositif d'apprentissage établi. Cette situation est vécue difficilement. Après avoir clarifié sa position ou développé des ressources, il donne davantage de place aux élèves en tenant compte de leurs intérêts, de leurs besoins, de qui ils sont;

Une oscillation entre des extrêmes : certains enseignants ont pris conscience qu'ils laissaient trop de place aux élèves. En conséquence, ils ont décidé de se recentrer sur eux mais de manière trop forte. Les deux positions se sont avérées difficiles, un pôle étant privilégié au détriment de l'autre.

Une tentative de conciliation : l'enseignant se rend compte qu'il donne trop de place aux élèves ou qu'il se centre sur lui. Il investit parallèlement les deux pôles de la relation : aller vers les élèves pour mieux connaître leurs intérêts tout en développant de nouvelles ressources.

A travers ces différentes stratégies, nous repérons à plusieurs endroits une forme de centration sur soi de la part des sujets. Une telle position renvoie au repli sur soi de l'enseignant débutant pointé dans la littérature (Woods, 1999). Une telle attitude semblerait parfois nécessaire pour permettre à l'enseignant débutant de trouver ses marques et de se positionner comme enseignant par rapport aux élèves. Ainsi, les sujets suivis semblent moins s'impliquer à l'égard des élèves car ils sont occupés à trouver de nouvelles ressources et/ou essaient de développer des compétences nécessaires. Nos analyses indiquent que ces stratégies sont adoptées ponctuellement et dans certaines facettes de la relation.

Le travail d'ajustement semble viser à progressivement concilier les deux pôles de la relation pédagogique, pour que chaque sujet puisse prendre sa place d'enseignant tout en laissant/donnant une à ses élèves. Au fur et à mesure du temps, les tensions ne semblent pas complètement dépassées mais davantage prises en charge par le sujet via un travail de conciliation qui semble se poursuivre.

5. Discussions et perspectives

Les analyses menées à partir des propos rapportés par vingt-quatre étudiants suivis pendant près de deux années et demi ont donné une intelligibilité à un aspect du processus de construction identitaire qui associe la relation pédagogique et l'entrée dans le métier.

Nous avons fait le choix de nous centrer sur la relation pédagogique. Le métier d'enseignant a une dimension relationnelle forte. Certains auteurs le qualifient de métier relationnel (Lenoir & al. 2002) ou de l'interaction humaine (Beckers, 2007). Dans un contexte de massification, la relation établie avec des élèves dans un cadre pédagogique est aussi à l'origine de multiples difficultés (Barrere, 2002 ; Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008) : maîtriser le groupe, gérer la discipline, la distance culturelle, la différence de langage, etc.

Cette relation questionne les enseignants dans leur manière d'envisager leur métier (Cattonar, 2005). En outre, pour des enseignants débutants, il y aurait une forme de fragilité plus flagrante à cet endroit (Baillauquès & Breuze, 1993). Avec Gervais (1999), ils considèrent la relation à établir avec les élèves, dans cette phase de la carrière, comme une « expérience critique ».

Notre recherche affine la description de cette « expérience critique ». Les résultats rapportés rendent compte d'un travail identitaire relatif à la relation pédagogique en termes de confrontations, de tensions et d'ajustements. Les enseignants débutants prennent conscience de la place que prend la dimension relationnelle inhérente à leur fonction tout en s'interrogeant quant à la place à tenir au sein de cette relation : entre ami, copain, gestionnaire du cadre autoritaire ou compréhensif, etc.

Ce travail prend la forme d'une recherche de conciliation entre le fait de prendre sa place comme enseignant au sein de la relation et d'en donner aux élèves. La recherche d'une voie de conciliation est propre à chaque sujet en fonction de son contexte d'insertion, de ses ressources personnelles et de sa manière d'envisager son métier et de poser des actions concrètes. Néanmoins, même si nous avons centré nos observations sur une phase précise de la carrière, nous pouvons faire l'hypothèse que ce travail se poursuit dans la suite de la carrière, même si l'intensité des tensions s'amointrit avec le temps.

Les résultats obtenus découlent nécessairement de la méthodologie empruntée. Cette dernière présente un certain nombre de spécificités et d'originalités. Notre recherche est qualitative et s'inscrit dans le temps. Les modalités de recueil et d'analyse se caractérisent par une démarche inductive. Une place importante est accordée à la parole des sujets qui nous donne à voir leur mode de compréhension de leur réalité professionnelle. Cette prise en compte de la subjectivité des sujets constitue à la fois une spécificité et une limite de nos travaux.

La parole des sujets a été prise en considération dès la formation initiale. Leurs propos ont soutenu la construction d'un schéma descripteur de la relation pédagogique en quatre facettes. Par le biais de cette formalisation, notre but n'est pas de montrer ce qu'est une « bonne » relation pédagogique, mais davantage de disposer d'un cadre de référence pour rendre compte de modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique au cours de la période d'insertion professionnelle. Ainsi, les données recueillies lors des entretiens ont été situées au sein du schéma construit avec les sujets eux-mêmes.

La visée de cette recherche était double. Il s'agissait à la fois d'apporter des éléments de compréhension d'une réalité complexe et de construire des savoirs utiles pour la formation des enseignants. Des perspectives s'ouvrent ainsi dans les champs de la recherche et de la formation.

D'une part, l'hypothèse formulée plus haut invite à utiliser le cadre de référence construit comme grille d'analyse pour décrire des cheminements identitaires par rapport à la relation pédagogique avec d'autres d'enseignants à différentes phases de leur carrière. Les démarches inductives empruntées et les techniques de condensation à l'aide de cartes conceptuelles constituent également des instruments pour des recherches qualitatives.

D'autre part, le schéma offre des mots pour parler de la relation pédagogique. Il pourrait être utilisé en formation initiale pour aborder la dimension relationnelle du métier et amorcer un questionnement identitaire sur la manière d'envisager la relation pédagogique avec les élèves. La mise en évidence de tensions pourrait également faire l'objet de formations continuées, à partir des difficultés vécues dans la relation avec les élèves.

En définitive, il semble que l'élaboration d'une relation pédagogique en début de carrière mérite une attention étant donné qu'elle questionne l'identité professionnelle encore au début de sa construction. Elle est au cœur du métier et mérite d'être explicitée et accompagnée, dès la formation initiale.

6. Bibliographie

- Baillauquès, S., Breuze, E., *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 1993.
- Bajoit, G. *Le changement social*. Paris : Armand Colin, 2003.
- Barrère, A. *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- Beckers, J. *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Biémar, S. "Etude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle." *Education-Formation. e-289*, 57-70, 2008.
- Cattonar, B. L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle. Thèse de doctorat. Département des sciences politiques. Université Catholique de Louvain : Louvain-la-Neuve, 588p, 2005.
- Demilly, L. *Politiques de la relation - Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq, 2008.
- Donnay, J. Identité narrative du futur enseignant. In enseignant-formateur, la construction de l'identité professionnelle. *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation*. In Alin, C. et Gohier, C. Paris : L'Harmattan, 2000.
- Donnay, J. et Charlier, E., *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Deuxième édition augmentée. Namur : PUN, 2008.
- Gervais, C. « Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. », *Vie pédagogique*, **111**- dossier, 1999.
- Gohier, C., Anadon, M. Bouchard, Y. Charbonneau, B. et Chevrier, J. « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. », *Revue des sciences de l'éducation*, **VVII(1)**: 3-32, 2001.
- Huberman, A.. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaut et Niestle, 1989.
- Janot-Berguignat, L. et Rasclé, N. *Le stress des enseignants*. Paris, Armand Colin, 2008.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, JC et Gérard-Raymond, R. "L'intervention éducative : clarifications conceptuelle et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement." *Esprit Critique, revue de sociologie et des sciences sociales*, **4 (4)**, 2002.

- Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- Nault, T. « Les forces d'incubation pour l'éclosion d'un moi professionnalisé en enseignement », in *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation?* Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 139-159.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement de l'enseignant*. Laval : PUL, 2008.
- Rayou, P. et. Van Zanten., A. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*. Paris : Bayard, 2004.
- Riopel, M.-C. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Laval, PUL, 2006.
- Vanhulle, S., Lenoir., Y. *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement : 1980-2000 : vers de nouvelles perspectives de recherche*. Sherbrooke, CRP, 2005.
- Woods, P. Intensification and stress in teaching. *Understanding and preventing teacher burnout*. H. Van Den Berghe, A.M. (eds.). Cambridge UK, New York, Cambridge University Press: 115-138, 1999.
- Vandenberghe, V., « Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium : a duration analysis », *Forthcoming in Education Economics*, 8(3), pp. 221-239, 1999.

NOTES

NOTE._ 1 : Nous entendons le développement professionnel comme « un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay et Charlier, 2006, p. 13).

NOTE._ 2 : En Communauté française de Belgique, la formation des étudiants détenteurs d'un Master disciplinaire et se destinant à enseigner dans les degrés supérieurs (lycée) s'écoule sur une année.

NOTE._ 3 : Concrètement, nous demandions à chaque étudiant d'évoquer trois vécus qu'il associe à « la relation pédagogique ». Les récits renvoient chacun à des réalités particulières qui font sens pour un sujet singulier. Ce vaste matériau montre la complexité des éléments qui peuvent être associés à la relation pédagogique.

NOTE._ 4 : Le matériau est composé d'un écrit et de deux entretiens de 60 minutes transcrit pour 7 sujets, soit 21 sources de données.

NOTE._ 5 : L'identité engagée renvoie aux actes effectivement posés, aux engagements pris, en contexte. L'identité désirée renvoie à ce que le sujet aurait voulu être. L'identité assignée renvoie à ce que le sujet pense que les autres attendent de lui.