

---

## Etude des images identitaires de la relation pédagogique lors de l'insertion professionnelle

**Sandrine Biémar\***

\* *Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix*  
*Département Education et Technologie*  
*61 Rue de Bruxelles*  
*5000 Namur*  
[sandrine.biemar@fundp.ac.be](mailto:sandrine.biemar@fundp.ac.be)

---

### RESUME

*L'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. Trois recueils de données ont été menés. Ce texte se centre sur les deux premiers recueils, réalisés dans le temps de la formation initiale et au début de l'entrée dans le métier. L'étude tente d'une part de caractériser ces images identitaires en utilisant une méthodologie d'analyse inductive des données brutes. D'autre part, elle vise à apporter des éléments de compréhension des modifications de ces images identitaires au cours du temps. Une analyse des confrontations vécues par les sujets, lors de l'entrée dans le métier, est notamment menée. Ces deux analyses ainsi que les résultats obtenus font l'objet de cet article.*

*MOTS-CLES : enseignant débutant, insertion professionnelle, identité professionnelle, construction identitaire, confrontations, relation pédagogique, Europe*

---

## 1. Problématique

Actuellement dans un contexte de complexification des tâches enseignantes, les discours sur la professionnalisation de cette fonction abondent [LANG 01]. Ce mouvement pousse les acteurs de l'éducation dans des réflexions sur le développement professionnel des enseignants. Ce processus touche autant le développement de compétences spécifiques que la construction d'une identité professionnelle propre [DONNAY & CHARLIER 06]. Dans ce large paysage, nous envisageons particulièrement l'entrée dans le métier. Cette période est souvent considérée comme une adaptation progressive à un nouveau rôle [NAULT 99]. Elle semble porteuse de remaniements identitaires [MALET 89]. Dans bon nombre de professions, elle constitue une occasion de prendre conscience des écarts entre le travail prescrit, attendu et la mise en pratique effective. Le débutant est amené à négocier entre ses projets, son contexte de mise en action et ses compétences en vue de se construire une identité professionnelle spécifique et cohérente avec son parcours, ses valeurs, etc. Dans le contexte de l'enseignement, cette transition entre la formation initiale et la pratique effective est souvent vécue comme une « période de survie » associée à un « choc du terrain » [GERVAIS 99] [HUBERMAN 89]. Ce choc résulte d'une prise de conscience d'un décalage entre les préconceptions du métier et la réalité. En effet, le futur enseignant, se construit une représentation du métier lorsqu'il est élève et continue à l'alimenter au cours de sa formation [RIOPEL 06]. Mais la rencontre avec les élèves, avec les collègues et avec les parents lui fait découvrir des éléments insoupçonnés et questionne ses représentations initiales du métier. Il vit une confrontation entre les images du métier développées a priori et les situations éducatives réelles, perçues comme plus complexes [HUBERMAN 89] et contraignantes [GOHIER & ANADON & BOUCHARD & CHARBONNEAU & CHEVRIER 01]. Ces confrontations sont considérées comme étant à la base de la dynamique de construction identitaire [GOHIER & al. 01].

Dès lors, cette période d'insertion est source d'un certain mal-être (sentiment d'incompétence, stress) qui peut mener à des difficultés psychologiques (dépression) et à des situations de surmenage [PORTELANCE & MUKAMURERA & MARTINEAU & GERVAIS 08]. D'après ces auteurs, 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. En France, le Ministère de l'éducation (2004) évoque un pourcentage de décrochage allant de 15 % à 20%. En Communauté française de Belgique, Vandenberghe [VANDENBERGHE 99] évalue ce décrochage à 41%. Cette période de transition constitue bien souvent un nœud pour la poursuite de l'enseignant dans la profession [GERVAIS 99].

Si nous nous centrons sur la construction d'une identité professionnelle comme étant intégrée dans le processus de développement professionnel, elle semble particulièrement sollicitée lors de l'entrée dans le métier. Dès lors, placé sur une trajectoire de développement professionnel, comment un enseignant débutant vit-il et négocie-t-il les confrontations qui participent à la construction de son identité professionnelle ? Quelles difficultés rencontre-t-il ? Comment les gère-t-il dans cette période d'insertion ?

Les images identitaires offrent une voie d'accès à l'identité d'un individu. Elles renvoient aux représentations que le sujet a de lui-même, à un moment donné, par rapport à un objet ou à une situation d'évocation particulière. Aussi, les images sur lesquelles nous prendrons appui sont évoquées par les sujets. Elles constituent des composantes de l'identité dont l'individu a conscience et qu'il met en mots.

Les objets sur lesquels les images identitaires peuvent porter sont variés (élèves, programmes, méthodes, réformes, collègues etc.). Nous avons choisi de centrer nos investigations sur les images identitaires associées à la relation pédagogique. L'enseignement étant un métier de l'humain, sa dimension relationnelle est particulièrement mise à contribution. L'enseignant est placé dans un jeu d'interactions qu'il est amené à gérer pour permettre à chaque élève de progresser dans ses apprentissages. Sa pratique nécessite de prendre sa place au sein d'un réseau relationnel construit avec les élèves. Cet aspect du métier est porteur d'images identitaires spécifiques. C'est sur elles que nous ciblons nos observations.

Ainsi, notre recherche questionne le temps de l'insertion professionnelle des enseignants à partir de leurs images identitaires de la relation pédagogique. Elle consiste, dans un premier temps, à caractériser des images identitaires de la relation pédagogique véhiculées par des enseignants au cours de leur formation initiale et, dans un second temps, à identifier les confrontations qui émergent au niveau de ces images identitaires au cours du temps de l'insertion professionnelle. Ce travail apportera des éléments de compréhension à un aspect de la construction identitaire des enseignants. L'analyse spécifique de ces images identitaires permettra notamment de pointer des difficultés ressenties par des enseignants lors de leur entrée dans le métier et d'en extraire des éléments de compréhension.

Pour cadrer notre étude et poser des balises en vue de son opérationnalisation, nous avons exploré des champs conceptuels propres aux sciences de l'éducation, à savoir le développement professionnel, la construction identitaire, l'insertion professionnelle et la relation pédagogique.

## 2. Cadre conceptuel

### 2.1. Développement professionnel et identité

Notre étude aborde un aspect du développement professionnel des enseignants débutants, étant entendu 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 & CHARLIER 06 :13].

Ce processus intègre la construction identitaire située dans un contexte professionnel : l'individu se développe en fonction de la conception qu'il a de son rôle et de sa fonction. C'est cette identité professionnelle construite qui lui permet de poser des choix, d'avoir des projets, de se situer dans des groupes d'appartenance, de s'attribuer une certaine valeur et de se sentir reconnu par d'autres.

Néanmoins, l'identité professionnelle, en partie implicite et non consciente, n'est pas directement accessible. Elle peut pourtant être appréhendée d'un point de vue singulier lorsqu'un individu se définit par un ensemble de compétences et d'attitudes professionnelles ou d'actes, aux différents moments de sa carrière [DONNAY & CHARLIER 06 : 27]. L'individu révèle ainsi des images identitaires qui sont une lecture consciente de soi comme professionnel à un moment donné. Multiples et situées, ces images évoluent et se reconstruisent au fur et à mesure des occasions de développement rencontrées [DONNAY & CHARLIER, 2006 :13] [BOURGEOIS 06]. Elles constituent chaque fois des parties visibles de l'identité, rendues explicites à travers des discours ou des actes posés.

De plus, d'après les écrits de Gohier [GOHIER & ANADON & BOUCHARD & CHARBONNEAU & CHEVRIER 01 : 9], elles sont véhiculées dès la formation initiale et leur nature est d'ordre représentationnel : « *on peut caractériser le processus de constitution et de transformation de l'identité professionnelle de l'enseignant comme un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, (...). Ce processus, qui débute dès la formation du futur maître, mène à la construction et, virtuellement à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière* ».

Ces balises conceptuelles mènent aux constats suivants. Ces images identitaires plurielles, situées et évolutives, constituent des définitions de soi comme enseignant. Elles se modifient au cours du temps et des expériences professionnelles. Elles sont appréhendables à partir des représentations que l'enseignant véhicule à propos de lui-même comme enseignant et de la profession en général, à différents moments de son parcours.

### 2.2. L'insertion professionnelle

La construction identitaire des enseignants s'élaborerait dès l'entrée en formation, parfois même avant selon plusieurs auteurs [BECKERS 07] [RAYMOND & BUTT & YAMAGISHI 93] [TARDIFF & LESSARD 99], et se poursuivrait tout au long de la vie. Lors de l'entrée dans le métier, avec les premières confrontations aux élèves, aux collègues, à la direction et aux parents, ce sont les assises de la perception de soi comme enseignant qui sont questionnées.

#### 2.2.1. L'entrée dans le métier : écarts entre les préconceptions et la réalité

L'insertion professionnelle marque l'entrée formelle dans le métier après la formation initiale. Huberman [HUBERMAN 89] avait qualifié cette période comme étant une étape de survie, de découverte et d'exploration avec à la fois un choc du réel et une forme d'enthousiasme des débuts. Ce passage de la formation à la pratique est vécu comme un choc. La réalité est plus complexe, plus contraignante que ce que s'imaginait l'enseignant débutant. Il est parfois paralysé par la découverte qu'il ne sait pas tout ce qu'il devrait savoir pour enseigner avec assurance [GERVAIS 99]. Il doit paraître confiant, compétent, mais se sent vulnérable.

En effet, chaque enseignant débutant a vécu une période de socialisation informelle [NAULT 99] lors de sa scolarité. Celle-ci lui a permis de se construire des préconceptions à l'égard du métier, mais il perçoit des décalages importants entre l'image du métier construite au travers de son regard d'élève ou d'étudiant et celle vécue lors de l'entrée dans le métier, au travers de son regard d'enseignant. Il vit un certain nombre de confrontations qui l'amènent à s'engager dans un travail d'ajustement identitaire. Ce dernier est marqué par des renoncements, des adaptations, des changements de ses propres conceptions du métier et de soi dans le métier.

En vue de préparer et d'initier à la carrière d'enseignant, la formation initiale tente d'alimenter les images identitaires. Mais, à cet endroit, les recherches [RIOPEL 06] montrent que les étudiants arrivent en formation avec des représentations initiales du métier qui ne se transforment pas malgré la formation. Les représentations enracinées dans les expériences personnelles conduisent les étudiants à maintenir leur image de l'enseignement mais aussi à développer des images idéales d'eux-mêmes comme enseignant [RIOPEL 06 : 7]. Cette stabilité et cette idéalisation risquent d'amener les enseignants débutants à vivre une insertion particulièrement douloureuse. Pourtant, ces préconceptions procurent quand même à l'étudiant une direction pour identifier ce qu'il pourrait devenir [RAYMOND & BUTT & YAMAGISHI 93]. Elles forment le cadre de référence de l'identité professionnelle qu'il envisage [BRITZMAN 92, cité par RIOPEL 06]. Dans une certaine mesure, elles facilitent aussi l'apprentissage du métier parce qu'elles intègrent des savoirs d'action, des positions, la reconnaissance de situations typiques [PERRENOUD 94]. Elles révèlent à l'étudiant qu'il possède déjà à l'entrée de la formation initiale des connaissances sur l'enseignement. Par contre, si elles ne sont pas ajustées à la réalité, elles deviennent un obstacle à de nouveaux apprentissages [RAYMOND & BUTT & YAMAGISHI 93] ; [RIOPEL 06].

Ainsi, nous rejoignons [PERRENOUD 01 : 20] qui relève qu'*un enseignant débutant est entre deux identités, il abandonne sa peau d'étudiant en instance d'examen pour se couler dans celle d'un professionnel responsable de ses décisions* ». C'est un stade de la vie professionnelle où l'individu, ancien étudiant, découvre et s'approprie progressivement son métier [BAILLAUQUES & BREUSE 93] [NAULT 99].

### 2.2.2. S'insérer dans des contextes

Les enseignants débutants ont à s'insérer dans une école, une organisation porteuse d'une culture. L'accueil au sein de l'école est considéré comme une source potentielle de difficultés [PORTELANCE & MUKAMURERA & MARTINEAU & GERVAIS 08]. Huberman [HUBERMAN 89] pointe l'isolement du jeune enseignant dans sa classe, l'absence d'aide des collègues. De plus, les tâches « proposées » aux nouveaux arrivants ne concernent pas toujours leur discipline d'expertise, les mettent bien souvent en contact avec des classes réputées « difficiles », que « personne ne veut ». Les conditions d'emploi des débutants sont précaires [MUKAMURERA 08]. Ils sont d'abord engagés pour quelques heures, pendant des périodes limitées. Ces contrats de travail de courte durée les amènent à travailler dans plusieurs établissements en même temps, et à accepter des tâches qui ne sont pas toujours de leur ressort (assurer les cours de religion alors qu'ils sont enseignants de français), sans oublier qu'ils sont en responsabilité relative puisqu'ils remplacent des enseignants qui reviendront et verront le travail accompli.

Outre ces aspects spécifiques à la situation des enseignants débutants, leur insertion a lieu dans un contexte institutionnel en mutation. Actuellement, la massification accroît l'hétérogénéité des publics auxquels l'enseignant est amené à faire face. Les qualifications et compétences pour enseigner varient fortement d'une filière d'enseignement à l'autre, d'une classe à l'autre. Elles sont perçues par les enseignants en place comme étant plus complexe [LANG 01]. À côté de cela, les attentes sociales à l'égard de l'école, perçues dans les différentes réformes, notamment, se sont accrues [LESSARD & MEIRIEU 05].

### 2.2.3. Un risque : le décrochage des enseignants débutants

Au vu de ces différents éléments, la phase d'insertion s'avère être de plus en plus problématique. Les données des études menées depuis une vingtaine d'années, dans différents pays, convergent pour dire que les tâtonnements continuels et/ou que le sentiment de ne pas être à la hauteur parcourent le discours de deux tiers des enseignants débutants [PORTELANCE & MUKAMURERA & MARTINEAU & GERVAIS 08].

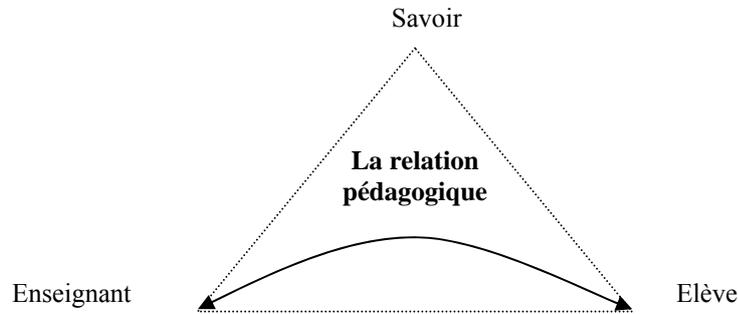
Les difficultés sont nombreuses, le contexte d'insertion ne facilite pas le processus de remaniement identitaire propre à cette phase de la carrière. En conséquence, le nombre de décrochage en début de carrière devient une réelle préoccupation [PORTELANCE & MUKAMURERA & MARTINEAU & GERVAIS 08] [VANDENBERGHE 99].

Ces apports mettent en évidence que l'enseignant qui débute est amené à apprendre à composer avec différentes variables personnelles, professionnelles et contextuelles. Il prend conscience des écarts entre le travail prescrit, ses préconceptions et ce qu'il arrive effectivement à faire, tout en étant amené à négocier avec ces différents éléments [BECKERS 07]. Il entame un travail de construction au fur et à mesure d'un travail de redéfinition de soi mené à partir de ses expériences professionnelles, dans des conditions de travail spécifiques (école, tâches, types de cours). Nécessairement, il lui faudra quelques années de pratique en classe pour intégrer son rôle professionnel et construire des images de lui-même accomplissant ce rôle.

### 2.3. La relation pédagogique

La relation construite entre l'enseignant et les élèves est appelée pédagogique car elle s'inscrit dans un contexte éducatif et d'apprentissage. Elle renvoie à des comportements de l'enseignant posés en vue d'éduquer et d'instruire des élèves. Elle est donc finalisée, tout en s'inscrivant dans une situation pédagogique qui peut être définie comme un triangle composé de trois éléments : l'enseignant, l'élève et le savoir [HOUSSAYE 88].

**Tableau 1** : la relation pédagogique



La complexité de la relation pédagogique est inhérente au fait qu'elle se situe dans un cadre institutionnel défini, traversée par de multiples attentes, missions, statuts et objets de savoir. Nous considérons la relation pédagogique comme étant une relation qui se construit dans la réciprocité entre deux personnes de statuts différents, au sein d'une situation pédagogique.

La dimension relationnelle constitue une caractéristique du métier de l'enseignant. Dans les référentiels « métier » (France, Belgique, Québec), les compétences relationnelles de l'enseignant sont pointées comme des compétences nécessaires. L'impact de la relation construite entre l'enseignant et les élèves, au sein de la classe, sur l'implication dans l'apprentissage est relevé dans de nombreuses recherches [FELOUZIS 97] [GAUTHIER 98] [PIANTA & HAMRE & STUHLMAN 03].

En outre, il semble que cette dimension questionne certains enseignants lors de leur insertion. Bon nombre de difficultés évoquées par des enseignants débutants concernent la gestion de la classe et la relation avec les élèves : installer et maintenir une discipline, motiver les élèves, tenir compte des différences individuelles [GERVAIS 99] [NAULT 99].

De manière générale, [BAILLAUQUES & BREUZE 93] expliquent les difficultés vécues par les enseignants débutants, par la remise en question des images de soi comme professionnel. Ce questionnement exprime, pour eux, une forme de fragilité qui semble être plus flagrante au niveau des relations à établir avec les élèves [BAILLAUQUES & BREUZE 93]. En effet, l'enseignant débutant prend conscience de la place que prend la dimension relationnelle inhérente à sa fonction : se mettre en relation, s'insérer dans un réseau de multiples relations au sein du groupe-classe tout en le constituant et en maintenant le cap des apprentissages. Dès lors, il s'interroge quant à son rôle auprès des élèves : ami ? grand frère ? parent ? ; quant à sa gestion du cadre : autoritaire, ferme, garant des règles, souple ou compréhensif ?

[BAILLAUQUES 96 : 226] décrit cette position ambiguë comme suit : « *le bouleversement de la personnalité provoqué par les sentiments de rupture et de responsabilité, l'élargissement de l'espace psychosocial de l'installation du soi (avec les vides et les désarticulations qui s'ensuivent), ne sont pas exclusifs aux enseignants. Toutefois, l'instituteur, quel que soit son âge et a fortiori s'il est jeune, est en remaniement immédiat, et peut-être inattendu, de son image propre. Il doit, tout de suite, montrer aux enfants qu'il est un adulte et se proposer comme référence identificatoire alors qu'il est lui-même en plein travail de désillusion, de recherche de soi dans la remise en cause de ses images d'enfance et de l'enfant, et de ses modèles parentaux, et magistraux* ».

La construction de la relation pédagogique avec les élèves amène des questionnements spécifiques au niveau de l'identité professionnelle.

### 3. Méthode

Ces investigations conceptuelles nous ont permis d'opérationnaliser notre étude. Son but est d'apporter des éléments d'intelligibilité aux images identitaires de la relation pédagogique dont les enseignants sont porteurs, pendant leur formation initiale et lors de leur entrée dans le métier. L'inscription dans le temps de l'insertion nécessite de mener une recherche longitudinale.

Trois recueils de données ont été réalisés à une année d'intervalle. Le premier a eu lieu au début de l'année de formation (octobre 2005), le deuxième, lors de l'entrée dans le métier (octobre 2006) et le troisième, une année plus tard (octobre-novembre 2007). Ils poursuivent chacun des objectifs spécifiques et prennent appui sur des méthodologies appropriées. Le présent article se centre principalement sur les données issues des deux premiers recueils. Le troisième recueil sera évoqué dans la partie « conclusions et perspectives ».

Deux champs de recherche complémentaires peuvent être identifiés : le premier se centre sur la description des images identitaires de la relation pédagogique et le second, sur les confrontations vécues au sein de la relation pédagogique. Nous les exposerons successivement après avoir défini les fondements de la recherche, le matériau et les participants, communs aux deux.

D'un point de vue conceptuel, nous disposons de peu de données relatives à des indicateurs permettant de caractériser les images identitaires de la relation pédagogique. Dès lors, dans un premier temps, nous nous sommes attelée à décrire les images identitaires de la relation pédagogique telles qu'elles sont évoquées par un groupe d'enseignants en formation initiale. Nous avons pris appui sur le premier recueil de données. Il a été traité à l'aide d'une méthodologie d'analyse inductive des données brutes.

L'entrée dans le métier est marquée par des confrontations vécues par les enseignants débutants entre les préconceptions du métier et la réalité. Ainsi, dans un deuxième temps, nous avons tenté d'identifier les confrontations vécues au niveau de la relation pédagogique. Pour ce faire, nous, avons pris appui sur les deux premiers recueils de données : le premier rend compte des préconceptions de la relation pédagogique et le second, des contraintes issues du terrain. De plus, les confrontations peuvent être spécifiées en fonction de la conception de la relation pédagogique, telle qu'elle est décrite dans le premier champ de recherche. Ce matériau a fait l'objet d'une analyse de contenu descriptive.

#### 3.1. Fondements

Le fait de vouloir apporter des éléments de compréhension à un processus complexe nous place d'emblée dans un paradigme compréhensif [MUCCHIELLI 96]. Il s'agit de prendre appui sur la description (décrire, rendre compte, éclairer), en vue de comprendre et d'interpréter un processus complexe. Cette perspective reconnaît la valeur de la parole des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique à leurs pratiques, un sens à construire par le chercheur. Cela pose d'emblée le Sujet comme compétent c'est-à-dire capable de réfléchir à ses pratiques et capable d'en parler. Ses perceptions du réel sont considérées comme des données pertinentes, dans cette voie de recherche. C'est pourquoi nous faisons le choix de prendre appui sur les perceptions des enseignants débutants et d'appréhender une réalité perçue par chaque sujet au cours du temps. Cela constitue une spécificité de notre étude qui semble compatible avec une étude des images identitaires.

Cette orientation nous amène, d'une part, à donner une place de partenaire aux sujets et, d'autre part, à privilégier les méthodes qualitatives pour appréhender nos objets de recherche. Leur particularité est « *d'explicitier et d'analyser des phénomènes humains, visibles ou occultés qui ne sont pas mesurables comme les croyances, les représentations, les stratégies face à un problème ou des phénomènes* » [MUCCHIELLI 96 : 3].

#### 3.2. Participants

Vingt-quatre étudiants en formation initiale aux Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur ont accepté de participer à la recherche (NOTE\_1). Ils sont détenteurs d'un master disciplinaire en sciences ou en sciences économiques et se destinent à être enseignants dans l'enseignement secondaire supérieur (élèves de 15 à 18 ans).

#### 3.3. Objets et matériaux de recherche

Les objets étudiés sont des images identitaires véhiculées par un groupe de futurs enseignants en formation initiale et lors de leur entrée dans le métier. Elles constituent une partie visible et consciente de l'identité. Leur nature étant d'ordre représentationnel [GOHIER & AL. 01], les représentations [CHARLIER 89] rapportées par les sujets à propos de la relation pédagogique constituent le matériau sur lequel nous fondons nos observations et nos analyses.

Même si la parole des sujets reste notre point d'ancrage, leurs représentations sont recueillies selon des modalités distinctes dans les deux champs d'étude. C'est la manière de les appréhender et de les analyser qui nous permet d'en extraire des caractéristiques tout en y relevant des confrontations, survenant dans le temps.

### **3.4. Premier champ d'étude : la description des images identitaires de la relation pédagogique**

La question qui nous guide est : Quels sont les indicateurs qui permettent de caractériser les images identitaires de la relation pédagogique véhiculées par des enseignants en formation initiale ?

Pour ce faire, les représentations de la relation pédagogique sont recueillies par écrit et individuellement au début de la formation initiale. Concrètement, il est demandé à chaque sujet d'évoquer trois vécus qu'il associe à « la relation pédagogique ». Le matériau à disposition est composé de récits micro-biographiques.

Exemple : *« Enfant, la relation pédagogique la plus importante pour moi a été celle avec mon père. Il nous achetait souvent des livres sur la musique, des endroits où on irait où on avait été pendant les vacances, leur histoire, leurs légendes parfois, certains personnages de l'Histoire, la vie de certains saints, etc... Il nous les lisait et les commentait. Plus tard, je les relisais seule. Ca a été une formidable ouverture au monde pour moi, j'ai appris des choses, et il m'a aussi communiqué un certain nombre de valeurs, parmi lesquelles plus tard j'ai fait le tri, mais qui étaient fondamentales et dont je garderai d'ailleurs toujours une trace. »*

Les récits renvoient chacun à des réalités particulières qui font sens pour un sujet singulier. Ce vaste matériau montre la complexité des éléments qui sont associés à la relation pédagogique. La démarche d'analyse inductive des données brutes a été utilisée. Elle aide à donner une forme organisée à un matériau complexe et permet de le représenter sous la forme d'un schéma. Elle consiste en une analyse de contenu qui prend appui sur des critères d'observation émergeant du matériau lui-même.

Une première description du matériau montre que chaque récit met en scène un individu qui agit à l'égard d'un autre, soit un intervenant (une personne qui inter-vient), dans un contexte éducatif socialement déterminé (école, famille). Cet intervenant pose des actes et adopte des conduites à l'égard des personnes qu'il a en charge, en vue de favoriser leur apprentissage. Trois critères d'observation ont émergé de cette description. Les récits ont été codés à partir des actes, des intentions et des conduites exprimées par l'intervenant. Cet angle d'approche a été choisi car l'intervenant est celui qui joue le rôle de l'enseignant, amené à construire une relation pédagogique et donc, à poser des gestes que nous pourrions qualifier de professionnels.

Une analyse plus fine des unités de sens codées a permis de relever que certains actes, intentions et conduites présentaient des points communs au niveau de l'intervention évoquée. Quatre types d'intervention ont pu être identifiés sur la base de ces similitudes. Ainsi, en lien direct avec ces 4 types d'intervention nous avons isolé quatre modes d'entrée en relation : le premier prend davantage appui sur la personne (nous l'avons qualifiée de ontologique), le deuxième sur le cadre éducatif, le troisième sur le contenu-savoir et le quatrième sur le dispositif d'apprentissage. Ils permettent chacun de caractériser, via des indicateurs issus du matériau brut, une facette de la relation pédagogique. Un schéma descripteur de la relation pédagogique est élaboré sur cette base. Construit par induction au départ d'un matériau brut, il a fait l'objet de plusieurs validations (NOTE\_2). Il constitue un des premiers résultats de notre recherche.

### **3.5. Deuxième champ d'étude : l'identification de confrontations en lien avec la relation pédagogique**

Le deuxième champ d'étude se centre davantage sur les modalités de modifications des images identitaires au cours du temps. La confrontation entre les préconceptions et des éléments de la réalité est un aspect que nous observons particulièrement. La question qui nous guide est : Quelles confrontations en lien avec la relation pédagogique sont évoquées par les sujets lors de leur entrée dans le métier ?

Ici, les représentations de la relation pédagogique sont recueillies lors d'un entretien mené avec chaque sujet, au début de l'année scolaire qui suit la formation. Chaque sujet a d'abord relu ses récits, écrits en formation, avant d'être invité à se positionner par rapport à eux : « Etes-vous toujours d'accord avec ce que vous écriviez ? Si oui, en quoi/ si non, en quoi ? Comment expliquez-vous ces maintiens/ ces modifications ? » Les sujets font part de leurs avis argumentés en prenant appui sur des faits vécus au sein de leur classe. Ils évoquent des découvertes, des difficultés, des actions effectivement menées, etc. Chaque entretien est transcrit.

Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu descriptive. Les discours transcrits ont d'abord été analysés à l'aide de trois critères: les difficultés, les découvertes et les actes. Trois groupes de verbatim ont été définis sur cette base. Cette première analyse a participé à l'appréhension du matériau issu des entretiens.

Notre souhait étant d'observer spécifiquement les confrontations, le groupe des difficultés a fait l'objet d'une analyse de contenu spécifique. Ces difficultés, classées sous forme de verbatims, ont d'abord été situées en fonction des quatre facettes de la relation pédagogique (cf. premier champ d'étude). Par la suite, une analyse de contenu a été menée au sein des difficultés propres à chaque facette. Elle a permis de relever que les sujets se disent insatisfaits de certaines conduites ou actes posés. Ils argumentent ces insatisfactions en regard de ce qu'ils voudraient et/ou devraient être et/ou faire, par rapport à eux-mêmes en tant qu'enseignant et par rapport à la relation qu'ils ont à construire avec leurs élèves. Ces données nous ont permis d'identifier et de décrire des confrontations vécues par les sujets.

#### 4. Résultats

En référence aux deux champs de recherche, nous présentons particulièrement deux résultats issus de nos travaux.

##### 4.1. Premier champ d'étude : le schéma descripteur de la relation pédagogique

L'analyse inductive menée à partir des récits évoqués par chaque sujet, au début de sa formation, a permis de mettre à jour des indicateurs. C'est sur eux que nous nous sommes basée pour construire un schéma. Celui-ci tente d'apporter des éléments pour décrire et caractériser le concept de relation pédagogique.

**Tableau 1.** Des indicateurs

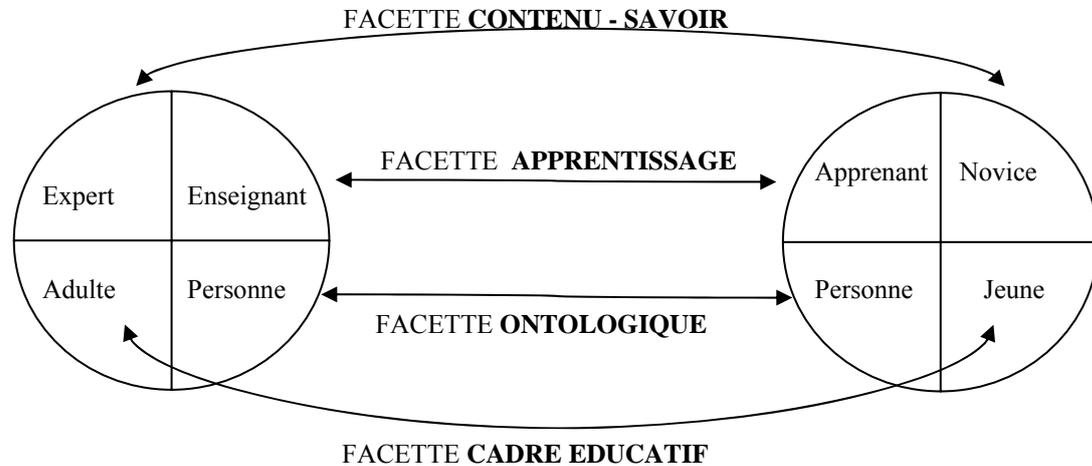
Critères d'observation	Ontologique	Cadre éducatif	Contenu-Savoir	Apprentissage
<b>Intention</b>	Etre en lien avec une personne.	Etablir un cadre éducatif.	Mettre un novice en relation avec un contenu-savoir.	Faire apprendre un apprenant.
<b>Actes</b>	Etablir un lien avec une personne.	Construire un cadre éducatif et/ou l'utiliser.	Transmettre un contenu-savoir et y associer le novice d'une certaine façon.	Proposer des dispositifs d'apprentissage en y associant l'apprenant d'une certaine façon.
<b>Conduites</b>	Manière d'être dans l'échange	Manière d'être dans le cadre	Manière d'être dans la relation avec le contenu	Manière d'être au niveau de l'apprentissage

Le schéma est composé de 4 facettes qui sont 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 éducateur et un éduqué (adulte/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 un expert à l'égard d'un savoir, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance ou de le transmettre ;
- 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 démarche définie, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Le schéma suivant rend compte de ces 4 facettes sous une forme graphique.

**Tableau 2.** *Le schéma descripteur*



Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et ses élèves. 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 des élèves. Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec les élèves.

À titre d'exemples issus de récits micro-biographiques situés dans la facette ontologique, un enseignant peut soit essayer de bien connaître les élèves « *je trouve important de pouvoir les appeler par leur prénom* » ; soit organiser des temps pour apprendre à se connaître : « *j'organise des temps de communication où je leur demande ce qu'ils attendent de moi, du cours, d'où ils viennent (...)* » ; soit décider d'un type de relation « *elle nous demandait de la tutoyer* ».

Ces exemples mettent en évidence qu'il n'existe pas une seule manière de construire cette relation pédagogique et que le schéma construit rapporte des possibles à cet égard.

#### **4.2. Deuxième champ de recherche : les confrontations vécues au sein de la relation pédagogique**

Les difficultés recueillies lors des entretiens mettent en évidence des actes et des conduites dont les sujets sont insatisfaits en regard de leurs intentions et de leurs contextes effectifs : « *je fais ceci, mais je voudrais faire cela* », « *je me rends compte que je devrais faire cela et je ne le fais pas* », « *j'essaie de faire ceci mais ça n'a pas l'effet attendu vu ces éléments* ». Elles montrent que les sujets, lors de leur entrée dans le métier, prennent conscience de multiples contraintes. Celles-ci les empêchent de mener des actions envisagées à bien et/ou les amènent à découvrir un certain nombre de choses à propos de leur métier. Un écart s'observe entre les préconceptions du métier et la réalité. En référence à la littérature, il s'agit de confrontations qui illustrent le choc vécu par les enseignants débutants. Elles indiquent l'amorce d'un travail identitaire au cours duquel l'enseignant débutant aura à renoncer à certaines choses et/ou à s'adapter en vue de progressivement trouver sa place au sein de son contexte de travail.

Nos analyses rapportent des confrontations qui indiquent l'amorce d'un travail identitaire au sein de la relation pédagogique. Les verbatims analysés dans les discours des sujets ont été situés au sein des 4 facettes de la relation pédagogique.

##### **4.2.1. Les confrontations observées dans la facette ontologique**

- Le fait de juger les élèves alors que le respect est de rigueur – (NOTE.\_ 3) ;
- Vouloir à la fois rester un enseignant sympa tout en étant un professeur ;
- Vivre une situation difficile lors d'un cours et pouvoir réamorcer une relation avec une classe, se donner un nouveau départ : je reste avec ce vécu en tête, je leur en veux ;

- Vouloir établir une réelle relation avec les élèves et dans les faits, être face à des élèves meurtris et peu réceptifs ou se voir conseiller, moraliser et ne pas écouter;
- Etre en relation authentique et sincère avec des élèves qui abusent : ils se font plaindre et emmènent l'enseignant dans des champs affectifs qu'il a du mal à gérer. Désirer sortir de cette impasse, se distancer et décider de davantage se fermer aux élèves ;
- Vouloir être moins proche des élèves mais être catégorisé par les élèves : ma réputation est faite.

Ces confrontations mettent en évidence que certains enseignants débutants aspirent à pouvoir rester dans une relation de sympathie et d'écoute avec les élèves tout en étant reconnus dans leur statut d'enseignant. Ils oscillent entre le fait de se montrer distants ou proches des élèves, de se fermer ou de s'ouvrir à une relation plus personnelle. L'enseignant occupe un rôle et est appelé à se situer dans une distance affective à l'égard des élèves, et il voudrait aussi rester proche des élèves en conservant une écoute authentique. Leur affectivité entre également en jeu : un sujet reste dans des ressentis négatifs, il est en colère, il essaie de se décentrer, de prendre sur lui pour amorcer un nouveau départ avec ses élèves.

Une recherche d'un équilibre s'observe entre ce « rester moi-même » tout en se positionnant comme enseignant, en maintenant une distance utile entre ses états affectifs et le rôle à tenir. Le travail identitaire se situe dans ce souci de cohérence entre une identité personnelle et une identité professionnelle [GOHIER & ANADON & BOUCHARD & CHARBONNEAU & CHEVRIER 01]. La prise de conscience des contraintes inhérentes aux réactions des élèves participe aussi à une mise en questionnement de l'enseignant par rapport à sa posture de personne et de professionnel.

#### 4.2.2. *Les confrontations observées dans la facette du cadre éducatif*

- Faire confiance au départ : certains ont assoupli les règles pour quelques élèves ou ne les ont pas données dès le départ. D'autres n'arrivent plus à restaurer des règles ;
- Dire les règles mais faire face à l'incompréhension des élèves à l'égard du sens des règles. Les élèves n'intègrent pas qu'ils ont un rôle à jouer ;
- Avoir des règles mais devoir les maintenir dans la durée, les rappeler sans cesse, devoir aller jusqu'à la sanction ;
- Devoir réagir sur le vif, pouvoir intervenir sur le coup en trouvant les outils adéquats. Se sentir démuni et « laisser passer des choses » ;
- Etre intérimaire et devoir rapidement entrer dans les règles définies par un prédécesseur.

Il semble que, prenant appui sur des représentations issues d'un contexte passé, 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. Il semble, d'après les discours de certains sujets, que l'établissement de règles, de balises qui définissent une place à chacun, ne soit pas donné d'emblée. L'enseignant est amené à non seulement instaurer mais aussi, à maintenir, à rappeler les règles et parfois, à sanctionner. Des sujets découvrent qu'il ne suffit pas de dire pour être compris, encore faut-il expliciter, faire comprendre, montrer aux élèves que ces règles ont un sens, une légitimité. En entrant en classe, l'enseignant débutant ne considère pas forcément important de prendre le temps d'expliquer le cadre. C'est par la suite qu'il prend conscience de cette nécessité.

Les sujets semblent 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 pour qu'il puisse prendre leur place et agir en conséquence. Ils découvrent qu'il s'agit de, à la fois, être ce garant du cadre, présent, ferme, tout en étant compréhensif et souple à l'égard des situations de chaque élève. C'est dans la relation avec ses élèves que l'enseignant prend conscience de la dimension éducative propre à son métier d'enseignant et des actes que cela l'engage à poser.

#### 4.2.3. *Les confrontations observées dans la facette contenu-savoir*

- Maîtriser la matière enseignée de manière relative compte-tenu des réactions des élèves et avoir peur de laisser percevoir leur malaise ou un manque de compétence ;
- Vouloir rester en relation avec les élèves mais se centrer sur le contenu à voir ;
- Devoir avancer dans le programme et vouloir privilégier un apprentissage en profondeur : doit-on privilégier la quantité ou la qualité ? ;
- Etre intérimaire, devoir se couler dans le cours d'un autre et suivre le contenu tel qu'il est défini ;

- Vouloir accrocher, intéresser les élèves avec la matière mais ne pas y arriver vu les spécificités des élèves: ils manquent de culture, ils n'y voient aucun sens.

L'enseignant débutant semble prendre appui sur sa relation d'expertise au contenu pour pouvoir « se montrer » expert vis-à-vis des élèves. Or, l'entrée en fonction et les aléas des affectations obligent parfois à enseigner des matières dans lesquelles son expertise est relative. Certains sujets expriment alors un sentiment de fragilité qui les met mal à l'aise à l'égard des élèves, qui eux, les attendent comme expert. Leur identité d'enseignant-expert dans une matière se construit dans le regard que leur portent leurs élèves. Pour contrer cette vulnérabilité, la tendance de certains enseignants, déjà observée par ailleurs [GERVAIS 99], est d'opérer un repli sur cette expertise au détriment de la prise en considération des élèves. Le questionnement rapporté par certains sujets révèle le souci d'à la fois, voir ce programme et de prendre en considération les élèves avec leur avancée dans la matière.

Une volonté d'accrocher, d'intéresser les élèves est relevée mais n'est pas si aisée que cela. Des contraintes sont relevées dans le chef des élèves. Une tension est observée entre être un enseignant expert, centré sur un programme, et garder le souci d'accrocher les élèves.

#### 4.2.4. Les confrontations observées dans la facette apprentissage

- Le souci de s'adapter est présent mais comment procéder, vu les besoins des élèves, multiples et difficiles à cerner ;
- Vouloir partir des élèves, de leurs questions, les faire participer mais devoir gérer les interactions.

Le souci de s'adapter aux élèves, de partir de leurs questions traverse ces confrontations. La question est de savoir jusqu'où aller dans cette adaptation et dans la gestion des apports des élèves. Comment s'adapter aux élèves, leur donner une place dans l'apprentissage, tout en tenant compte de leurs questions et en veillant à maintenir un cap d'apprentissage suffisant et efficace pour le plus grand nombre ? Les contraintes sont multiples : les élèves sont de niveaux variés. Ils ont des besoins et des modes d'apprentissage différents, sans oublier qu'ils investissent chacun l'apprentissage de manière spécifique.

## 5. Discussions

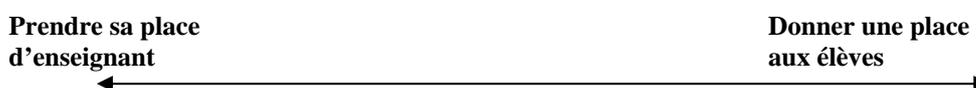
À travers la conceptualisation de la relation pédagogique que nous proposons ici, notre but n'est pas de montrer une « bonne » manière d'établir une relation pédagogique mais de rendre compte de multiples façons d'entrer en relation avec un ou des élèves. L'analyse de récits microbiographiques a aidé à réaliser une centration sur des interventions précises se déroulant au sein d'une relation plus complexe. Chaque récit est une sorte d'arrêt sur image d'une relation en construction. Cela a aidé à procéder à une sorte de découpage d'une réalité complexe qui a fait l'objet d'une reconstruction. Prise dans sa globalité, la relation pédagogique est caractérisée par des facettes qui sont perméables. Elles sont présentes de manière concomitante, dynamique et constituent chacune un aspect d'une relation pédagogique qui s'écoule dans le temps.

Notre but indique également qu'il ne s'agit pas de construire une théorie, comme c'est le cas dans la théorisation ancrée : le schéma construit est un modèle en intelligibilité. Il offre des balises pour caractériser la relation pédagogique.

Ces balises ont été utilisées comme cadre d'analyse pour situer les confrontations au sein des 4 facettes de la relation et ainsi, mettre en évidence leurs spécificités. La rencontre avec les contraintes de la réalité pousse les enseignants débutants à prendre conscience de la complexité que recouvre l'exercice de leur métier. Nos analyses ont mis en évidence que ces prises de conscience touchent à différentes facettes de la relation : il ne suffit pas d'être sympa pour être reconnu comme enseignant, de dire pour être compris, d'être expert pour être écouté, de vouloir faire apprendre pour susciter une participation adéquate.

Les confrontations identifiées au sein des 4 facettes mettent également en lumière une recherche d'équilibre entre distance et proximité ; entre autorité et confiance ; entre contenu, connu et à voir, et les intérêts des élèves ; entre apprentissage différencié et adaptation. De manière transversale, elles laissent entrevoir une recherche identitaire entre le « comment prendre sa place d'enseignant au sein de cette relation pour soutenir l'apprentissage ? » et le « comment donner une place aux élèves au sein de cette relation pour leur permettre d'apprendre ? ».

**Tableau 4.** Recherche d'un équilibre entre deux pôles.



*Sujet en recherche d'un équilibre*

Cette représentation graphique aide à situer certaines confrontations vécues et rapportées par quelques sujets. Les exemples évoqués concernent le fait de se fermer aux échanges, d'imposer des règles et d'être autoritaire, d'être trop centré sur le contenu à voir, de rester collé au programme sans tenir compte de la progression des élèves. Ils identifiaient ainsi un manque d'équilibre entre les pôles qui menait à des dérives : être trop dans un des deux pôles en délaissant l'autre.

La recherche d'équilibre entre deux pôles donne corps à des intentions « être un certain type d'enseignant » tout en étant amené à concilier avec les éléments qui fondent la complexité de la tâche : des élèves particuliers, des contextes de classe, des contenus à voir, des dispositifs etc. L'enseignant débutant est engagé dans un processus de construction identitaire où il revoit ses priorités et négocie avec les différentes contraintes propres à son contexte d'insertion. Il questionne explicitement sa manière d'être avec ses élèves, dans la dynamique relationnelle à construire avec comme visée, l'apprentissage des élèves.

## 6. Conclusions et perspectives

Nos travaux tentent de déplier un aspect de la construction identitaire des enseignants au début de leur insertion professionnelle. L'approche longitudinale empruntée tente d'apporter des éléments de compréhension aux difficultés vécues lors de l'entrée dans le métier. L'analyse des confrontations a pu mettre en évidence que l'enseignant débutant est amené à négocier entre ses préconceptions du métier et la réalité, en vue de progressivement construire son propre équilibre, sa propre manière d'être en relation avec ses élèves.

L'entrée par le sujet est une spécificité de l'approche empruntée. Nous faisons le choix explicite de nous installer dans la perspective des praticiens en formation et en insertion pour tenter de comprendre un aspect de leur construction identitaire. Cette entrée contextualise les données et les résultats de la recherche.

L'identification de 4 facettes au sein des représentations de la relation pédagogique met en intelligibilité une réalité complexe, vécue par les enseignants en fonction mais rarement conceptualisée. Cette centration sur les images identitaires de la relation pédagogique en a permis une première conceptualisation, propre à nos sujets et à leur contexte ainsi qu'à l'approche de recherche empruntée. Le schéma construit donne des repères pour caractériser différentes manières d'être en relation avec des élèves.

L'approche longitudinale permet de relever des confrontations entre les préconceptions et la réalité telles qu'elles prennent forme au niveau de la relation pédagogique. La référence aux 4 facettes de la relation pédagogique ajoute des indications quant aux spécificités des confrontations qui sont vécues lors de l'entrée dans le métier. L'identification d'une recherche d'équilibre entre différents pôles permet également de clarifier les lieux des confrontations et l'origine de certaines difficultés ressenties.

En termes de perspective, le schéma descripteur de la relation pédagogique s'avère être un instrument tant pour les chercheurs que pour les praticiens et les formateurs.

D'une part, nous l'avons déjà utilisé comme cadre de référence pour spécifier les confrontations vécues au sein de la relation pédagogique. Dans la suite de nos travaux, un troisième recueil sous la forme d'un entretien individuel a été mené une année après celui mené dès l'entrée dans le métier. Outre des confrontations, ils donnent la possibilité de mettre en perspective les ajustements réalisés au cours du temps. En effet, les multiples confrontations mènent à des renoncements et/ou à des adaptations qui sont des indicateurs du processus d'ajustement identitaire réalisé par l'enseignant débutant. Les modifications identitaires réalisées au cours de l'insertion professionnelles sont ainsi analysées et situées en regard des 4 facettes de la relation pédagogique. Elles sont également intégrées au sein d'un cheminement singulier, propre à chaque sujet suivi.

D'autre part, les deux entretiens menés avec chaque sujet après la formation initiale ont permis de percevoir le potentiel du schéma. Bien plus qu'un résultat de recherche, il s'est avéré être un instrument qui aide le praticien à parler de sa pratique, à la situer et à l'analyser. Pour les formateurs, il aide à soutenir l'engagement dans un travail de mise en réflexivité avec les praticiens, en offrant un découpage et des mots pour parler de la relation pédagogique. De plus, son statut de modèle en intelligibilité n'est pas menaçant pour les pratiques effectives. Les repères qu'il donne permettent aux praticiens de situer leurs propres manières d'être en relation avec certains groupes, à certains moments, qu'elles soient problématiques ou non, projetées ou vécues.

Selon nous, il s'agit là d'instruments potentiels de soutien à la clarification progressive des images identitaires des enseignants, à exploiter tant dans le cadre de la formation initiale que dans le cadre de la formation continue.

## Bibliographie

- [BAILLAUQUES & BREUZE 93] Baillauquès, S., Breuze, E., *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 1993.
- [BAILLAUQUES 96] Baillauquès, S., « Le travail des représentations dans la formation des enseignants ». In L. Paquay, Altet, Charlier, E. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? quelles compétences ?* p 41-61, Bruxelles, Deboeck, 1996.
- [BIEMAR à paraître] Biémar, S., « Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes », *Recherches Qualitatives*.
- [BECKERS 07] Beckers, J. *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- [BOURGEOIS 06] Bourgeois, E., « Image de soi dans l'engagement en formation », in BOURGEOIS, E., CHAPELLE, G. (dir), *Apprendre et faire apprendre*. Paris, PUF, pp. 271-284. 2006 I
- [BUZAN 97] Buzan, T., *Une tête bien faite : exploitez vos ressources intellectuelles*, Paris : Editions d'Organisation, 1997
- [CHARLIER 89] Charlier, E. *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, De Boeck. 1989
- [DONNAY & CHARLIER 06] Donnay, J. et Charlier, E., *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, PUN, 2006.
- [DUBAR 00] Dubar, C., *La socialisation*, Paris, 2000.
- [FELOUZIS 97] Felouzis, G., *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1997
- [CLERMONT-GAUTHIER 98] Gauthier, C., « L'effet enseignant. », *Vie pédagogique*, 107, 1998.
- [GERVAIS 99] Gervais, C. « Comprendre l'insertion professionnelles des jeunes enseignants. », *Vie pédagogique*, 111-dossier, 1999.
- [GOHIER & ANADON & BOUCHARD & CHARBONNEAU & CHEVRIER 01] 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*, VVVII(1): 3-32, 2001.
- [HÉTU, & LAVOIE & BAILLAUQUÈS 99] Héту, C., Lavoie, M. et Baillauquès, S., *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? de professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- [HOUSSAYE 88] Houssaye, J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988
- [HUBERMAN 89] Huberman, A.. *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Paris, Delachaut et Niestle, 1989.
- [LANG 01] Lang ; V. (2001) « Les rhétoriques de la professionnalisation. », *Recherche et formation*, n° 38, pp. 95-117.
- [LESSARD & MEIRIEU 05] Lessard, C. e. Meirieu, P., *L'obligation de résultats en éducation : évolution, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- [MALET 89] Malet, R. (1989). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- [MALO 05] Malo, A. « La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. », *Recherches qualitatives*, vol 26-2: pp 66-84, 2006.
- [MARTINEAU & PRESSEAU 07] Martineau, S. et Presseau. « Se "mettre en mots" ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens ». In *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*, Gohier et al., Québec, PUQ, 2007, p.69-88.
- [MUCCHIELLI 96] Mucchielli, A., *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.
- [MUKAMURERA 05] Mukamurera, J., « Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire », In *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Sherbrooke, CRP, pp. 207-223.
- [NAULT 99] 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.
- [PAILLE & MUCCHIELLI 05] Paillé, P. e. M., A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2005.

- [PERRENOUD 94] Perrenoud, P., *La formation des enseignants : entre théorie et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- [PERRENOUD 01] Perrenoud, P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.
- [PIANTA & HAMRE & STUHLMAN 03] Pianta, R. C., Hamre, B., Stuhlman, M.. « Relationship between teachers and children. », *In Reynolds, W.M. and Miller, G.E. Handbook of Educational Psychology*, chapter 10, pp 199-234, 2003.
- [PORTELANCE & MUKAMURERA & MARTINEAU, & GERVAIS 08] 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.
- [RAYMOND & BUTT & YAMAGISHI 93] Raymond, D., Butt, R.L et Yamagishi, R., « Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et enseignants : approche autobiographique », in Gauthier, C. Mellouki, M. & Tardif, M (éd.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. (pp.137-168), Montréal, Editions Logiques, 1993.
- [RIOPEL 06] Riopel, M.-C. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Laval, PUL, 2006.
- [TARDIFF & LESSARD 99] Tardif, J., Lessard, C., *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interaction humaine et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- [VANDENBERGHE 99] 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 : En Communauté française de Belgique la formation des enseignants de l'enseignement secondaire est menée sur une année (30 crédits) et est prise en charge au niveau universitaire.

NOTE. \_ 2 : Le schéma descripteur a fait l'objet de 4 validations qui soutiennent la construction de sa légitimité. Une validation menée à l'aide d'une méthodologie d'analyse structurale des données. L'identification de disjonctions dans les vécus rapportés a repéré des indicateurs des 4 facettes de la relation. Une validation inter-juges : deux collègues-chercheurs ont analysé des données afin de voir si leur analyse correspondait à la nôtre. Une validation par des données conjointes : des données ont été recueillies à la fin de la formation initiale. Elles ont été analysées à l'aide des caractéristiques identifiées et ont permis d'en affiner les indicateurs. Enfin, une validation par les Sujets a été menée : le schéma leur était présenté. Ils étaient invités à positionner leurs propres données recueillies en formation dans ce schéma.

NOTE. \_ 3 : le nombre de Sujets qui relèvent les difficultés est donné à titre indicatif. Il arrive qu'un même Sujet relève plusieurs difficultés au sein d'une même facette.

---