

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les tensions identitaires des enseignants débutants

Biemar, Sandrine

Published in:
inDirect

Publication date:
2011

Document Version
le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Biemar, S 2011, 'Les tensions identitaires des enseignants débutants', *inDirect*, vol. 2010, numéro 20.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



relations humaines

- Accompagnement professionnel
- Enseignants débutants

Les tensions identitaires des enseignants débutants

Sommaire

- **En bref**
- **1. Etre enseignant, entrer dans le métier**
 - 1.1. Une problématique qui questionne différents acteurs de l'enseignement
 - 1.2. Un angle d'approche particulier
- **2. L'identité professionnelle**
 - 2.1. Qu'entendons-nous par identité?
 - 2.2. Et par identité professionnelle?
 - 2.3. Une identité professionnelle en transformation
 - 2.4. L'entrée dans le métier, un travail identitaire spécifique
- **3. La dimension relationnelle : un champ identitaire particulièrement questionné**
 - 3.1. L'enseignement, un métier complexe au niveau de la relation
 - 3.2. Une attention située dans le temps
 - 3.3. La relation pédagogique, un outil professionnel
- **4. Entrer dans le métier tout en entrant en relation : un champ de recherche**
 - 4.1. Dispositif de recherche
 - 4.2. Un schéma descripteur de la relation pédagogique
 - 4.3. Des axes dialectiques
 - 4.4. Une grille d'analyse
- **5. Vivre des tensions, s'adapter, prendre appui sur des ressources**
 - 5.1. Un travail identitaire permanent
 - 5.2. Des ressources
- **6. Des pistes pour l'action**
 - 6.1. Des outils pour la formation
 - 6.2. Penser l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants
- **Bibliographie**



■ En bref

L'article rapporte les résultats d'un travail de thèse réalisé avec une trentaine d'enseignants débutants, suivis de leur année de formation à l'université (agrégation-master en didactique) jusqu'à leur deuxième année dans le métier. Dès l'entrée dans le métier, les difficultés des enseignants débutants sont multiples. Elles touchent notamment la manière d'entrer en relation avec les élèves au sein de situations d'apprentissage : comment se positionner par rapport à eux, entre les rôles d'ami, de parent, de guide ou d'expert ? L'identité professionnelle de ces enseignants alors en construction se voit largement questionnée par ces aspects relationnels.

La recherche présente des grilles qui permettent de comprendre la construction de la relation pédagogique et, plus particulièrement, des tensions identitaires qui la traversent. Elle présente aussi les ressources utilisées par les enseignants débutants pour gérer ces tensions. Elles impliquent notamment les collègues et la direction.

■ 1. Etre enseignant, entrer dans le métier

L'entrée dans le métier est une période de découvertes. Dans toutes les professions, elle reste un passage qui questionne l'identité professionnelle : on change de statut, on a des responsabilités ; on découvre un monde professionnel avec des collègues, une hiérarchie, un organigramme ; il y a des exigences et des règles particulières ; on prend conscience des écarts entre la formation et le terrain, etc. Néanmoins, la situation des enseignants mérite une attention particulière...

De très nombreux jeunes enseignants quittent le métier

En effet, en Communauté française, un nombre important de jeunes enseignants quittent leur fonction après quatre à cinq ans d'exercice du métier. Selon l'économiste V. Vandenberghe (1999), le nombre des départs concerne 50% des enseignants après huit ans de pratique.

Les causes de cette défection sont multiples¹. Bien souvent, l'enseignant débutant doit réaliser des remplacements au pied levé, pour des périodes courtes et dans différents établissements. Quand il est engagé pour des périodes plus longues, les classes plus difficiles dont « personne ne veut », lui sont bien souvent attribuées. Dans certains cas, son horaire est complété avec des cours pour lesquels il n'a pas d'expertise disciplinaire. Enfin, son statut est souvent précaire (remplaçant, temporaire) et ses « prestations » utilisées par ses employeurs comme un analyseur en vue d'un engagement futur. En outre, contrairement à d'autres professions où les novices jouissent d'une supervision particulière et/ou d'une forme de simplification de la tâche, l'enseignant débutant est amené à gérer seul les mêmes tâches qu'un enseignant expérimenté. Cette entrée dans le métier s'avère donc particulièrement précaire et complexe.

■ 1.1. Une problématique qui questionne différents acteurs de l'enseignement

La problématique du décrochage des enseignants et de la pénurie qu'elle entraîne **doit questionner** différents acteurs :

Des dispositifs pour faciliter l'entrée dans le métier

- Les enseignants en didactique et en pédagogie des hautes écoles et de l'université : comment **prépare-t-on** les étudiants dès la formation initiale à entrer dans le métier ? Et comment les soutenir concrètement après la formation ?
- Les directions d'établissement de l'enseignement secondaire et fondamental qui accueillent ces « nouveaux » enseignants : quels dispositifs mettre en place pour faciliter l'entrée dans l'école et l'intégration dans une équipe éducative ? Quelles ressources proposer : des journaux d'informations, des parrainages, etc. ? Comment proposer un soutien adéquat et constructif pour les enseignants débutants ?
- Les formateurs d'enseignants qui interviennent dans les formations continuées : comment leur **donne-t-on** la possibilité de développer

¹ Plusieurs travaux et études en attestent : Rayou et Van Zanten, 2004 ; Beckers, 2003 ; Devos, 2005 ; Cattonar, 2005, Donnay, 2008.

- des compétences appropriées en fonction de leurs besoins respectifs, découverts dans leur pratique?
- Les chercheurs en sciences de l'éducation qui tentent d'apporter des éléments de compréhension ainsi que des données objectivables pour mieux cerner la problématique: quelles sont les spécificités de la construction identitaire propre à cette période? Quels sont les impacts de certaines actions? Quels facteurs interviennent dans le processus d'insertion pour le faciliter ou non?
 - Les enseignants débutants, eux-mêmes: comment gérer les nouvelles situations professionnelles, entrer dans une école, dans une équipe, dans une classe et soutenir les apprentissages des élèves, tout en clarifiant progressivement sa spécificité dans le métier? A qui faire appel? Comment essayer de prendre du recul par rapport à cette complexité?

Des initiatives sont développées dans les institutions de formation

Ces questionnements sont à l'origine d'un certain nombre d'actions. Des initiatives sont développées dans les institutions de formation des enseignants et dans les écoles, amorcées par des formateurs, des enseignants ou des directions. De leur côté, les chercheurs peuvent apporter des éléments de compréhension du processus d'insertion ainsi que des pistes d'actions portant sur des éléments clés qui pourraient guider les actions des enseignants en hautes écoles et dans les écoles d'accueil. Les formateurs ont également la possibilité d'outiller certains acteurs (tuteurs, mentors, compagnons réflexifs), potentiels partenaires clés dans le soutien aux enseignants débutants. Ainsi, les champs de réflexion et d'action à propos de l'insertion professionnelle sont nombreux. Ils indiquent que l'insertion professionnelle des enseignants est une préoccupation pour de nombreux acteurs de l'enseignement, impliqués de près ou de loin **lors de différents moments de ce parcours professionnel débutant.**

■ 1.2. Un angle d'approche particulier

L'auteure de cet article, assistante universitaire pour la formation initiale (agrégation- master en didactique) et continuée des acteurs de l'enseignement (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques), aborde l'entrée dans le métier avec un regard de formateur et de chercheur. Ce double ancrage a marqué le travail ici relaté, entamé dans une perspective à la fois compréhensive et pragmatique. Dès le départ, **la** volonté a été de mettre en lumière les éléments qui donnent une plus grande intelligibilité à ce qui se joue pour les enseignants débutants lorsqu'ils entrent dans le métier et de les réinvestir directement dans la formation initiale et continue des enseignants. **Maïs,** compte tenu de la multiplicité des aspects qui interviennent dans la définition des contours de l'insertion professionnelle, **il était impératif de cibler notre approche.**

Un objectif légitime de la formation initiale

D'une part, actuellement, la construction d'une identité professionnelle est de plus en plus posée comme un objectif légitime de la formation initiale. En Communauté française, le décret de 2001 (MB 22/02/2001) place d'ailleurs la construction d'une identité professionnelle forte au cœur de la formation. Etant donné l'attention portée dès la formation initiale à

l'identité professionnelle en construction, c'est sur cette dimension du développement professionnel que l'auteure a choisi d'orienter ses investigations.

D'autre part, les enseignants en formation rapportent les difficultés particulières qu'ils rencontrent dans la gestion de la classe, face aux comportements perturbateurs et aux difficultés d'apprentissage des élèves, dans la manière de se positionner en tant que personnes, etc. La rencontre avec les élèves semble questionner de manière spécifique cette identité en construction. D'où la décision de centrer ce travail de recherche sur les spécificités de la construction identitaire des enseignants débutants par rapport à la relation pédagogique.

Avant d'explicitier la démarche de recherche entreprise ainsi que les résultats obtenus, il nous semble opportun de préciser les concepts utilisés pour montrer en quels termes cette large problématique de l'insertion professionnelle des enseignants a été interrogée.

■ 2. L'identité professionnelle

■ ■ 2.1. Qu'entendons-nous par identité?

Lorsque l'individu évoque des représentations qu'il associe à lui-même, de manière générale ou par rapport à des objets, des situations ou des projets, il met au jour des images identitaires. Ce sont là des composantes de l'identité dont l'individu a conscience à un moment donné et dans un contexte précis. L'identité en tant que telle n'est pas directement accessible.

Des constructions subjectives, situées

Elle l'est via ces images qui sont à chaque fois des constructions subjectives, situées. Elles informent de la manière qu'a l'individu de se percevoir et de se montrer au monde qui l'entoure. Ces images sont accessibles via des représentations de soi, des observations, des actions, des sentiments portés par l'individu sur lui-même. Elles évoluent au fur et à mesure des expériences de vie, des rencontres, etc.

■ ■ 2.2. Et qu'entendons-nous par identité professionnelle?

Le contexte professionnel est générateur d'identités particulières. Dans le cadre de l'enseignement, il peut s'agir d'éléments qui renvoient à « moi comme enseignant », « un certain type d'enseignant, expert dans une matière définie, agissant d'une certaine manière, dans une telle école », etc. Cette dimension identitaire fait partie intégrante du processus de développement professionnel, considéré 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).

Dans le 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 se définir par un certain nombre de compétences et d'attitudes professionnelles et aussi 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.

■ ■ 2.3. Une identité professionnelle en transformation

La construction identitaire est de nature évolutive

Le fait que Donnay et Charlier pointent les interactions avec l'altérité comme participant à la construction de cette identité, invite à relever sa nature évolutive. Ainsi, au fur et à mesure de son parcours d'élève et d'étudiant en formation initiale, tout futur enseignant se construit progressivement des images d'un enseignant et surtout de lui-même comme enseignant (c'est ce que nous appelons sa socialisation informelle). Ces images rendent compte de ce qui est attendu, projeté.

L'identité professionnelle se caractérise par un processus de constitution et de transformation qui se poursuivra tout au long de la carrière. Gohier et son équipe (2001, p.9) le définissent 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 ».

■ ■ 2.4. L'entrée dans le métier, un travail identitaire spécifique

Mais lorsqu'il arrive sur le terrain, l'enseignant débutant fait de nombreuses découvertes. Il vit des états émotionnels assez contradictoires. L'euphorie et la joie de décrocher un premier job font vite place à un état appelé « choc de la réalité ». L'enseignant débutant prend également conscience de sa responsabilité, bien élargie par rapport à la situation de stage. Le terme de « survie » est d'ailleurs utilisé par certains auteurs² pour qualifier cette étape où l'enseignant pare au plus pressé, vit au jour le jour et perçoit des inconséquences dans ses attitudes (tantôt rigide, tantôt laxiste). Le choc vécu par les enseignants qui débutent, indique les écarts entre leurs représentations, construites au cours de leur vie d'élève et d'étudiant, et la réalité.

La confrontation des représentations, moteur de la construction identitaire

Ces confrontations des représentations constituent le moteur du travail identitaire. Elles prennent la forme de tensions identitaires spécifiques entre ce qui était prévu, attendu et la réalité. Ce travail identitaire place l'enseignant débutant en situation de fragilité. Pour certains, ce travail est extrêmement douloureux et peut, dans certains cas, mener au décrochage.

² Fuller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Gervais, 1999

Néanmoins, chaque enseignant qui débute vit une situation particulière, inscrite dans un cheminement qui lui est propre, compte tenu de ses représentations du métier, de lui-même dans le métier, de ses ressources, de ses projets et de son parcours antérieur. En effet, certains sont engagés sans formation initiale et d'autres entament leur formation initiale en même temps que des intérimaires. Et puis tous les enseignants « débutants » n'arrivent pas dans les classes avec le même bagage professionnel. Certains ont une carrière professionnelle de plusieurs années dans le privé alors que d'autres sortent de la haute école ou de l'université.

■ 3. La dimension relationnelle : un champ identitaire particulièrement questionné

Selon différentes enquêtes, les premières rencontres avec les élèves marquent une confrontation particulière avec le réel³. La fragilité évoquée plus haut semble être particulièrement flagrante dans les relations à établir avec les élèves. Baillauquès (1999) et Gervais (1999) qualifient même cet aspect relationnel d'« expérience critique ».

A cet endroit, la confusion des rôles peut être une source de souffrance. Le jeune enseignant n'est pas (plus) le grand frère, le copain, l'animateur de mouvement de jeunesse ou le parent (dans le cas d'un(e) étudiant(e) ayant des enfants). Dès lors, comment se positionner? Comment gérer le cadre? Ainsi, des difficultés spécifiques sont pointées lors de l'entrée dans une classe en responsabilité.

*Les attitudes des élèves
surprennent*

Les attitudes des élèves surprennent, déçoivent bien souvent. Les enseignants débutants relèvent des problèmes de discipline, de gestion de classe, d'élèves perturbateurs. Ils découvrent qu'enseigner ne va pas de soi et nécessite un travail préalable de mise en relation et d'éveil de l'intérêt.

Ces constats invitent à investiguer plus avant ce que recouvre cette dimension relationnelle du métier d'enseignant.

■ 3.1. L'enseignement, un métier où les relations sont complexes

L'enseignement est souvent qualifié de métier complexe. Les éléments évoqués pour rendre compte de cette complexité renvoient régulièrement à des aspects relationnels.

- La relation avec les élèves est à la fois un facteur de choix du métier et d'insatisfaction⁴: le besoin de relations avec les jeunes est un argument souvent utilisé pour expliquer le choix du métier (Donnay,

3 Huberman, 1989 ; Nault, 1999

4 Tardiff et Lessard, 1999 ; Rayou et Van Zanten, 2004 ; Cattonar, 2005 ; Donnay 2008.

*La relation enseignant-élève,
un facteur qui influence
l'apprentissage*

- 2008). Outre le fait d'être un critère de choix, il semble aussi être un critère de qualité. Mais, dans l'exercice du métier, ces relations s'avèrent être tout à la fois une source de satisfaction et d'insatisfaction, voire de difficulté **dans le métier**.
- Le temps passé avec les élèves: c'est avec les élèves que les enseignants passent la plus grande partie de leur temps. D'un point de vue sociologique (Cattonar, 2005), l'élève représente d'ailleurs le principal « autrui » signifiant de cette relation.
 - La relation enseignant-élèves influence les performances des élèves dans les apprentissages. Les attitudes relationnelles des enseignants sont de plus en plus questionnées via des recherches⁵ sur « l'effet enseignant », son « efficacité », la dimension « interpersonnelle du métier ». La qualité de la relation que l'enseignant entretient avec l'élève semble être un facteur influençant le processus d'apprentissage.
 - La gestion simultanée d'un ensemble d'aspects liés aux élèves: la prise en compte simultanée du groupe, de chaque élève en particulier, de leurs interventions, de leurs attitudes, de leurs avancées dans l'apprentissage, de la préparation prévue, du contenu à donner et à maîtriser, du programme, du temps scolaire, des évaluations (etc.) constitue le quotidien de l'enseignant.
 - **Multipllicité** des systèmes relationnels: les enseignants sont successivement placés dans différents systèmes d'interactions (élèves, collègues, parents, directions, formateurs).

Il semble que cette relation caractérise la fonction des enseignants tout en fondant en partie sa complexité. « *Se mettre en relation, s'insérer dans un réseau tout en le constituant est le premier travail de l'enseignant. Il construit son cadre de travail et permet ainsi à l'apprentissage d'émerger* » (Perrenoud, 1999). Cette complexité semble accrue pour les enseignants qui débutent.

■ 3.2. Une attention située dans le temps

L'attention portée à la relation dans un contexte d'apprentissage prend place dans un contexte socio-économique et culturel particulier, ainsi que dans un courant de pensée historiquement inscrit: le courant humaniste. A l'heure actuelle, il semble admis par un certain nombre d'auteurs que la relation humaine construite entre l'enseignant et l'élève est fondamentale pour soutenir la construction d'une relation entre le savoir et l'élève. Tout savoir se construit au travers d'une relation humaine (Gayet, 1995). Jacques André (2005), la pose même comme source de motivation à apprendre.

■ 3.3. La relation pédagogique, un outil professionnel

Automatiquement, dès son entrée en classe, tout enseignant entame la construction d'une relation pédagogique avec ses élèves. Il s'agit là d'une tâche professionnelle inexorable à laquelle il s'attelle.

5 Rosenthal; Pianta, 2003; Felouzis, 1997, Felouzis, Barrère

*La relation pédagogique,
plus qu'une simple relation
professionnelle*

Fondée sur la présence conjointe d'un enseignant, d'un élève et du savoir, la relation pédagogique est bien plus qu'une simple relation professionnelle. Elle s'inscrit dans un contexte socio-économique et culturel qui lui accorde une certaine place. Elle est notamment finalisée par des missions inscrites dans des décrets, influencée par un contexte socio-économique et culturel, en construction dans une école, dans une classe, marquée par les projets personnels et professionnels de l'enseignant et par les caractéristiques des élèves, etc.

■ 4. Entrer dans le métier tout en entrant en relation : un champ de recherche

Le registre de l'interaction semble structurer en partie l'entrée dans le métier : c'est dans la relation que les enseignants débutants construisent avec leurs élèves qu'ils actualisent, expérimentent et développent des compétences professionnelles tout en se découvrant chacun comme un enseignant spécifique. Leur identité en construction semble particulièrement questionnée dans ce champ de leur fonction.

Face à ce constat, la problématique de cette recherche s'est posée dans les termes suivants : « Comment les enseignants débutants se construisent-ils comme enseignants par rapport à la relation pédagogique qu'ils établissent avec leurs élèves ? » Pour tenter de mieux cerner les termes de ce questionnement identitaire spécifique, la recherche a porté sur les parcours une trentaine d'étudiants⁶, futurs enseignants, depuis leur formation initiale jusqu'à la deuxième année d'entrée dans le métier.

■ ■ 4.1. Dispositif de recherche

*Formation initiale et premières
années de pratique*

Cette recherche longitudinale couvre le début de la période d'insertion professionnelle. Nous considérons que le temps de formation initiale fait partie de cette période puisqu'il fait suite à un choix de carrière explicite. Il se poursuivrait dans les trois à cinq années qui suivent l'entrée effective dans le métier.

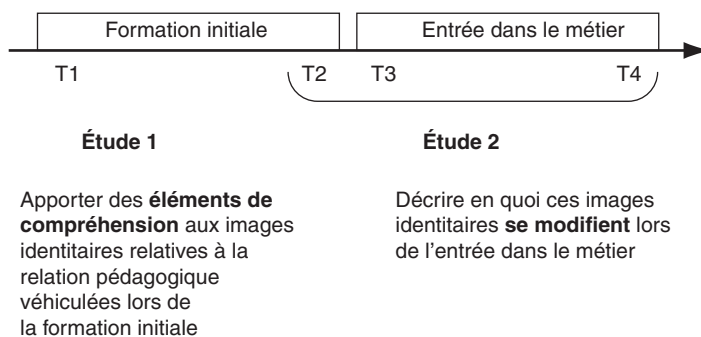
Concrètement, les étudiants ont été interrogés par écrit au début et au terme de leur formation initiale qui s'étend sur une année. Ils ont ensuite été rencontrés individuellement via des entretiens semi-dirigés : une première fois, environ six semaines après la première rentrée scolaire qui suivait la formation et, une deuxième fois, un an plus tard. Ces recueils ont permis de rassembler des images identitaires par rapport à la relation pédagogique, soit des données relatives au moi en tant que futur enseignant ou enseignant par rapport à la relation pédagogique

⁶ Ces étudiants sont détenteurs d'un master disciplinaire en sciences, mathématiques ou sciences économiques. Ils sont inscrits au programme d'agrégation.

La recherche s'est structurée selon deux objectifs :

Tableau 1 :

dispositif de recherche



Dans un premier temps, il s'agissait d'apporter des éléments de compréhension, des indicateurs, par rapport aux images identitaires relatives à la relation pédagogique.

Images **personnelles** de la relation pédagogique

Cette étape était nécessaire étant donné le peu de données existantes dans la littérature à ce propos. Ce premier travail a porté sur les recueils réalisés en formation. Il était demandé aux étudiants d'évoquer par écrit trois vécus qu'ils associent à « la relation pédagogique ». Ce sont des récits microbiographiques qui prenaient **le genre de forme suivant :**

« 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 ou on était allé 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. Ça 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 ».

L'analyse inductive des 90 récits a soutenu la construction d'un schéma de la relation pédagogique, un modèle qui aide à comprendre une réalité complexe.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de décrire en quoi les images identitaires relatives à la relation pédagogique, propres à un enseignant débutant, se modifiaient au cours de son entrée dans le métier. Pour cela, nous avons basé nos observations sur les données recueillies lors des entretiens, tout en utilisant le schéma de la relation pédagogique comme cadre de référence. Ce second travail a permis de décrire des cheminements identitaires singuliers et surtout d'identifier des tensions vécues par des enseignants débutants en lien avec la relation pédagogique.

■ ■ 4.2. Un schéma descripteur de la relation pédagogique

Les propos rapportés par les enseignants débutants lors du premier recueil de témoignages (au début de la formation initiale) ont soutenu la construction d'un schéma. Celui-ci formalise la relation entre un enseignant et un élève, sachant que cet élève se trouve dans un groupe-classe. Il envisage également le point de vue de l'enseignant par rapport à cette relation.

Quatre facettes ont été isolées :

- **La facette ontologique**: elle indique que la relation pédagogique se construit entre deux personnes, qui ont chacune des spécificités, une vie à l'école et une vie personnelle, un passé, des projets.

Des individualités en interaction

Elle met l'accent sur des individualités en interaction. Les actes qui la spécifient sont le fait de reconnaître l'autre dans sa singularité, d'aller à sa rencontre ou encore de se fermer à lui.

- **La facette du cadre éducatif**: elle met davantage en lumière le fait que la relation se construit au sein d'un cadre éducatif. La présence de règles ou de balises aura des répercussions sur la relation qui se construit... En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore, de les laisser se construire.
- **La facette du contenu-savoir**: elle relève que la relation pédagogique implique aussi la présence d'un contenu-savoir. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique et un élève qui doit construire une relation avec ce savoir, en tenant compte de la relation éventuelle qu'il a déjà commencé à nouer avec lui. 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 de l'apprentissage**: elle met en évidence le fait que la relation s'établit au sein d'un dispositif d'apprentissage particulier, comprenant des méthodologies spécifiques qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une méthode pédagogique bien précise, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

Chaque facette rend compte d'un aspect de la relation dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage.

Diverses facettes présentes de manière concomitante

Ces facettes sont présentes de manière concomitante tout en étant chacune investie de manière spécifique par chaque enseignant en fonction de qui il est, de son projet d'enseignant, du moment de l'année, de son avancement dans les contenus, des élèves, de la dynamique de classe, etc.

Ainsi, au début de l'année, un enseignant peut davantage investir la facette ontologique car il est important pour lui de bien connaître ses élèves avant de leur apprendre quelque chose. Avant la période des examens, cet enseignant investira peut-être davantage la facette du contenu-savoir vu qu'il doit amener les élèves à développer des compétences matières.

4.3. Des axes dialectiques

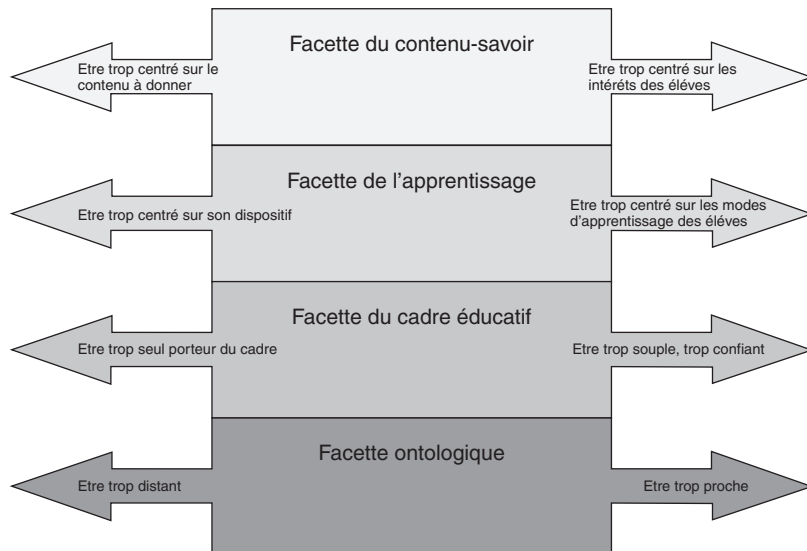
Des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec le/ les élève(s) au sein de chaque facette. Chaque intervenant-enseignant crée sa propre dynamique relationnelle, ressentie de manière spécifique par chacun de ses élèves ou par des observateurs de la situation. Cette dynamique est également influencée par les élèves qui forment un groupe et qui ont à fonctionner ensemble.

La relation se modifie au cours du temps

Pour rendre compte de la spécificité de chaque enseignant et de la dynamique liée au fait que la relation se modifie au cours du temps, nous avons fait appel à la dialectique. Elle permet de situer les attitudes et les actions d'un enseignant sur un axe, entre deux pôles. Il n'y a pas de « bonne » position sur l'axe. Celui-ci permet de caractériser certaines manières d'être en relation : au sein de la facette du lien ontologique, un enseignant peut connaître le prénom de chacun des élèves, les connaître, dialoguer avec eux. Au sein du cadre éducatif, un enseignant peut dire les règles, les faire comprendre, les négocier ou les construire, etc. Néanmoins, cet axe rend compte d'un état d'équilibre relatif qui se construit entre deux pôles extrêmes rapportés comme des états d'excès que certains peuvent ressentir comme négatifs. De manière schématique, il est possible de les illustrer selon quatre axes dialectiques.

Tableau 2 :

Le schéma de la relation pédagogique en 4 axes dialectiques



Les unités de sens placées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être qui pourraient être qualifiées d'excessives.

■ ■ 4.4. Une grille d'analyse

Formant un schéma construit de manière inductive, les quatre axes ont été utilisés pour analyser les propos rapportés par les enseignants débutants lors de leur entrée dans le métier.

Ces analyses ont mis au jour des mouvements d'oscillation entre les pôles d'une même facette au cours du temps, en fonction des réactions des élèves et/ou des prises de conscience de certains manques ou besoins dans le chef de l'enseignant débutant.

Volonté d'agir d'une manière et obligation d'agir autrement

Ces mouvements témoignent de tensions identitaires nées des distorsions entre la volonté de se positionner d'une certaine façon dans la relation mais d'être contraint d'agir autrement. Elles marquent un écart entre des représentations initiales et la réalité. Elles sont perceptibles dans le décalage entre des intentions formulées, des rôles effectivement adoptés ou des actions émises et des obstacles rencontrés.

Par exemple, un enseignant débutant trouvait important de bien connaître les élèves. Il se positionnait dans la partie droite de l'axe ontologique. Lors de son entrée dans le métier, il s'est rendu compte que certaines classes abusaient de cette proximité relationnelle.

Un autre enseignant, à la fin de sa formation, désirait instaurer un climat de confiance avec ses élèves, en leur donnant notamment la possibilité de s'exprimer. Lors de son entrée dans le métier, il a vécu des problèmes de discipline et s'est vite aperçu qu'il n'avait pas été suffisamment cadrant, qu'il n'avait pas donné de règles strictes. Il semblait s'être positionné trop vers la droite de l'axe du cadre éducatif.

Dans la facette du contenu-savoir, un enseignant s'est rendu compte, lors de son entrée dans le métier, combien il devait travailler la matière à enseigner pour se sentir expert. Il se disait trop centré sur ses cours, sans pouvoir aller vers les élèves. Il se positionnait dans la partie gauche de l'axe du contenu alors qu'il aurait aimé se positionner vers la droite.

Etre trop proche des élèves ou être empêché d'aller vers eux

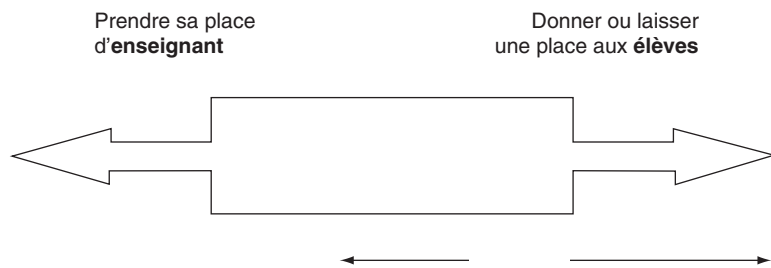
De manière générale, les tensions indiquent que, dans certaines facettes et en regard de contextes précis, des enseignants disent soit être trop proches de leurs élèves ou leur avoir laissé trop de place (donc être trop à droite dans les axes), soit être dans une forme de repli sur eux qui les **empêchent** d'aller vers les élèves (donc être trop vers la gauche de l'axe).

5. Vivre des tensions, s'adapter, prendre appui sur des ressources

5.1. Un travail identitaire permanent

La recherche a pu montrer que la construction de la relation pédagogique implique de prendre sa place en tant qu'enseignant tout en donnant aussi de la place aux élèves. Les enseignants sont nécessairement et continuellement impliqués dans un travail de conciliation qui leur permettra de trouver au sein de la relation la place qui convient le mieux à leur situation, en fonction des élèves, du moment, des objectifs poursuivis et d'eux-mêmes.

Tableau 3 : se positionner comme enseignant au sein d'une relation avec les élèves



Les tensions identitaires mises en lumière au sein des différentes facettes sont vécues et prises en charge de manière spécifique.

Des ajustements pour gérer les tensions

Cela nous amène à évoquer les ajustements réalisés par **chacun d'eux** pour gérer les tensions vécues.

Quatre stratégies d'ajustement ont été identifiées :

- Une forme de centration sur soi : l'enseignant débutant relève que la place accordée aux élèves est parfois trop importante (se trouver trop à la droite de l'axe). En conséquence, il met une distance entre les élèves et lui, il se centre sur lui-même pour développer des ressources ou clarifier sa manière d'être (se situer davantage vers la gauche de l'axe) ;
- Une forme de centration sur les élèves : l'enseignant débutant se rend compte qu'il est trop centré sur lui, sur le contenu à voir ou sur le dispositif d'apprentissage établi. Comme il vit difficilement cette situation, il donne progressivement davantage de place aux élèves en tenant compte de leurs intérêts, de leurs besoins, de qui ils sont ;
- Une oscillation entre des extrêmes : l'enseignant prend conscience qu'il laisse trop de place aux élèves. En conséquence, il décide de se mettre dans une plus grande distance, mais de manière radicale. Les deux positions s'avèrent 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.

Une sorte de compensation

De manière générale, la prise en charge des tensions semble passer par une sorte de compensation. Elle s'observe via une centration sur soi en tant qu'enseignant (clarification de sa position, de ses besoins, recherche et/ou développement de ressources) et ensuite ou dans le même temps via un déplacement vers les élèves (aller vers eux, mieux les connaître). Ce travail d'ajustement vise 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 fil du temps, les tensions ne semblent pas complètement dépassées. Elles semblent davantage prises en charge par le sujet via un travail de conciliation.

Ce travail constituerait un impondérable du métier et ferait partie intégrante du travail identitaire à mener continuellement. Le travail d'ajustement se poursuivrait ainsi en permanence au cours du parcours professionnel, tout en étant l'occasion de progressivement se construire un moi professionnel plus défini, plus étoffé. En effet, nos analyses ont pu montrer que les images identitaires des enseignants se font plus nombreuses au fil du temps. L'enseignant semble prendre conscience des multiples dimensions relatives à son métier et se positionner par rapport à elles. Il entre dans un travail de clarification de lui-même, de lui par rapport à ses élèves, à son contexte, à sa manière d'envisager son métier, etc.

Plusieurs tendances du travail de clarification

Nous avons pu repérer certaines tendances qui illustrent ce travail de clarification. Sans généralisation excessive, certaines semblent :

- Clarifier leurs images d'eux-mêmes en tant qu'enseignants: cette clarification prend la forme d'un positionnement dans la partie gauche de l'axe qui permet ensuite d'aller vers les élèves. Ils apprennent à se connaître en tant qu'enseignant, en situation, et en regard des différentes facettes de la relation pédagogique. Ils reconnaissent être une personne avec des spécificités, des émotions, des forces et des faiblesses, et aussi un éducateur, un expert matière qui a pour mission de mener les élèves sur les chemins de l'apprentissage. Ils identifient des buts personnels, des spécificités dans leur manière d'être, des priorités qu'ils se donnent: « Je suis un prof de math »; « Moi, je trouve important d'accorder une place à la relation tout en m'adaptant selon les groupes »;
- Mieux percevoir les spécificités des élèves qui sont face à eux: l'entrée en relation est l'occasion d'une rencontre avec des adolescents. Au-delà du choc ou du sentiment d'étrangeté lié à la découverte de personnes différentes de ce qui était attendu, des enseignants débutants apprennent progressivement à connaître leurs élèves. Ces derniers s'avèrent être des individus avec des histoires et des parcours scolaires spécifiques.

Des êtres qui éprouvent et expriment des émotions

Ce sont aussi des êtres qui éprouvent et expriment des émotions: ils veulent connaître leur enseignant, être reconnu par lui. Parfois aussi certains en tombent amoureux. En tant qu'adolescents, ils ont des besoins, notamment en termes de cadre et de limites. Ils ont également des intérêts particuliers et des rapports spécifiques à l'apprentissage. Les uns entrent plus facilement que les autres dans certaines démarches d'apprentissage. Dans certaines classes, les élèves éprouvent également le besoin d'être mis en confiance par rapport à leur capacité d'entrer dans une démarche d'apprentissage, etc.

- Mieux percevoir les spécificités des relations à construire avec certaines classes, avec certains élèves en fonction du temps, des objectifs poursuivis. Même si les enseignants débutants relèvent que cette relation a plus d'impact sur leur quotidien professionnel que ce qu'ils imaginaient au départ, ils tendent à prendre en charge cet aspect de leur métier de manière explicite. Il s'agit de penser cette relation, de se positionner par rapport aux élèves, de les considérer d'une certaine manière, de baliser cette relation via des règles, etc.
- S'inscrire explicitement dans une démarche de développement professionnel: des enseignants utilisent leurs questionnements, les manques perçus comme des opportunités pour développer des compétences spécifiques, pour rechercher des ressources, pour s'outiller seuls et/ou avec des collègues;
- Etre progressivement plus au clair avec les contextes institutionnels et organisationnels dans lesquels ils s'inscrivent. Là aussi, l'entrée dans une démarche d'ajustement aide à clarifier ses missions, ses spécificités en tant que prof de bio ou de math au sein d'une équipe. Certains pointent des enjeux relatifs à l'orientation ou au fait d'être nouveaux ou plus anciens dans une école. Plusieurs enseignants débutants prennent conscience des spécificités propres à la culture d'une école: « C'était une école avec un public difficile et on se serrait les coudes ». Le fait d'avoir réalisé des intérimis dans différentes écoles aide à prendre conscience de ces différences. Ainsi, l'enseignant perçoit qu'il a un statut, des responsabilités, fait partie d'une équipe et prend place dans une école.

Etre au clair avec les contextes institutionnel et organisationnel

■ ■ 5.2. Des ressources

Dans ce travail de clarification identitaire, les enseignants relèvent un certain nombre de ressources qu'ils découvrent et utilisent progressivement. En effet, nos analyses ont largement mis en évidence qu'avec le temps, les enseignants qui débutent perçoivent davantage de ressources tant dans leur entourage, qu'en eux-mêmes et chez leurs élèves. Cette perception de ressources varie d'un enseignant à l'autre et pourrait être un indicateur de mal-être ou de bien-être lors de l'entrée dans le métier. En effet, alors que certains en percevaient rapidement, dès les premières semaines, d'autres n'étaient à même d'en repérer qu'une année plus tard.

La perception des ressources soutient l'entrée en action

La perception des ressources semble également soutenir l'entrée en action. Au cours du temps, ils tentent davantage de choses, conçoivent

des activités nouvelles, après avoir été soutenus par un collègue ou avoir reçu un feed-back positif.

Les ressources dont ils prennent progressivement conscience sont variées :

– **Leurs expériences de formation ou professionnelles**

Face aux difficultés qu'ils rencontrent, certains enseignants prennent conscience que des éléments abordés et discutés en formation constituent des ressources à exploiter. Ils revisitent alors des apports de la formation avec un objectif ciblé. Ainsi, les enseignants débutants qui avaient déjà une carrière professionnelle dans un autre secteur d'activités semblent avoir pu assez rapidement utiliser les ressources développées par ailleurs.

Le stage reste un premier moment de rencontre avec le terrain auquel les enseignants débutants se réfèrent par la suite. Réalisé dans un cadre sécurisé, sans responsabilité effective, il semble, pour certains, être un terrain qui aide à baliser un projet professionnel.

*Utiliser les compétences
acquises dans un autre
contexte*

Par ailleurs, des enseignants ayant déjà eu une expérience professionnelle dans un autre contexte que celui de l'enseignement se rendent compte qu'ils ont pu y développer des compétences transversales. Ils peuvent prendre appui sur celles-ci dans la communication avec les collègues, avec les parents ainsi qu'au niveau de la gestion du temps, etc. Ces enseignants ont également acquis une maturité et reconnaissent avoir acquis au niveau personnel une certaine stabilité qui leur permet de rebondir.

– **S'entourer**

Pour faire face au choc que représente l'entrée dans le métier, on observe des réactions différentes dans la manière de recourir aux collègues. Dans certaines écoles, il existe des cellules « Jeunes profs » ou des actions de parrainage qui semblent faciliter ce recours. Dans d'autres, cela se fait de manière plus informelle, la culture d'école le permettant. Dans d'autres encore, ces échanges semblent plus difficiles. Les enseignants restent alors seuls avec leurs difficultés.

Lorsque le soutien des collègues était sollicité, il soutenait une prise de recul qui a aidé certains enseignants débutants à y voir plus clair, à prendre conscience de leurs propres ressources, à les développer et à voir les zones à investiguer. Il aidait aussi la réflexion et donnait de l'énergie pour poursuivre. D'enseignants isolés, les enseignants débutants se muaient en enseignants membres d'une équipe, voire d'une école.

Les demandes d'aide se situent bien souvent au niveau du cadre éducatif. En revanche, ce soutien n'est quasi pas requis pour des difficultés rencontrées dans les facettes du contenu et de l'apprentissage. On peut donc se demander s'il n'existerait pas des difficultés plus « acceptables » que d'autres...

– **L'accueil de la direction**

L'accueil de la direction est également pointé comme un facteur facilitant les échanges entre collègues, tant pour les débutants entre eux que pour les débutants et leurs collègues plus expérimentés.

Des temps formels dédiés à l'accueil des débutants

Dans certaines écoles, des temps formels sont dédiés à l'accueil des enseignants débutants. Ils permettent d'établir des liens avec la hiérarchie et avec les collègues. « Se connaître », « savoir qui est qui », « mettre un nom sur un visage » représentent des éléments importants qui soutiennent une forme de reconnaissance. Suite à ces échanges, les enseignants débutants se disent moins perdus dans la salle des profs et dans l'école. Ils sentent qu'une place leur est donnée.

– **L'accompagnement lié au dispositif de recherche**

La situation de recherche dans laquelle se sont impliqués les enseignants débutants suivis lors de cette étude a elle-même été un facteur influençant leur entrée dans le métier. En effet, ces moments de rencontre individuelle, réalisés à l'extérieur de l'institution tout en étant organisés dans un cadre connu et sécurisé, se sont avérés formateurs pour les enseignants. Ils avaient l'occasion de parler d'eux-mêmes, de faire part de leurs difficultés, de leurs questions sans se sentir jugés. En outre, la réflexion qu'ils amorçaient par rapport à la relation pédagogique leur permettait de relire leurs gestes professionnels à l'aide d'une grille de lecture qui mettait un peu d'ordre dans la complexité qu'ils étaient en train de vivre. Plusieurs d'entre eux sortaient de l'entretien en disant qu'ils comprenaient mieux ce qui s'était passé avec certains élèves, d'autres disaient avoir acquis des idées d'action à mettre en place.

Davantage de prise sur les situations de travail

Ce temps d'arrêt, qui constitue à la fois un espace d'expression et de soutien à la compréhension du vécu semble les avoir aidés à comprendre ce qu'ils étaient en train de vivre et, surtout, à se donner davantage de prise sur leurs situations de travail.

■ 6. Des pistes pour l'action

Les ressources formulées par les enseignants suivis lors de cette recherche ouvrent ainsi des voies potentielles pour l'action, en formation initiale et continue ainsi que dans les écoles.

Deux axes semblent se dessiner :

- La « relation pédagogique » : le fait d'avoir accordé une attention particulière à cette dimension du métier montre l'importance de la place qu'elle occupe dans le quotidien professionnel de l'enseignant débutant.
- La construction identitaire : la clarification identitaire de soi par rapport à sa mission, par rapport à la relation pédagogique, à ses élèves, à son école, à ses collègues semble être un élément particulièrement important à prendre en considération.

■ 6.1. Des outils pour la formation initiale et continuée

Le schéma de la relation pédagogique offre une conceptualisation de ce que l'on peut entendre par « relation pédagogique ». Il dépasse l'habituelle représentation en triangle et permet d'investir des aspects nouveaux relatifs à cette relation. Il peut ainsi être proposé en formation initiale à côté d'autres apports relatifs au triangle pédagogique, à la gestion de la classe, etc.

En outre, le fait d'accorder de l'attention à la dimension identitaire des futurs enseignants, via l'explicitation des représentations, est reconnu comme pertinent⁷. Dans cette continuité, nous adhérons à l'hypothèse de Donnay et Charlier qui considèrent « *qu'une explicitation de son identité professionnelle participe au développement professionnel dans la mesure où elles rendent le professionnel mieux équipé pour choisir les actions qu'il veut poser, les secteurs dans lesquels il veut se développer, et renforcent ainsi son autonomie par rapport à son environnement* » (2008, p.23).

Un travail réflexif de mise à plat des a priori

Ainsi, selon nous, la formation initiale gagnerait à investir dans un travail réflexif qui soutiendrait une mise à plat des a priori, une explicitation des implicites pour pouvoir mieux se gérer. Un travail de clarification identitaire explicite en formation outillerait les étudiants pour la suite de leur carrière. Plus précisément, le schéma de la relation pédagogique est un outil qui peut soutenir une analyse réflexive de l'étudiant dès sa formation. En formation à l'université, nous donnons la possibilité à nos étudiants d'analyser leur vécu d'élève ou d'enseignant stagiaire à la lumière de ce schéma et de se positionner sur les axes d'abord en regard de leur vécu, puis de leurs projets.

En formation continuée, un travail similaire peut être proposé aux enseignants en fonction, qu'ils soient débutants ou non. Des situations vécues en classe pourraient être analysées.

De manière générale, cette formalisation aide les enseignants à prendre du recul par rapport à leur réalité. En l'analysant à la lumière des quatre facettes et en se positionnant sur les axes, ils se donnent les moyens de mieux caractériser des vécus complexes. Cette clarification leur permet ensuite d'identifier les zones où des actions sont envisageables en fonction des besoins, des demandes, des attentes.

La clarification identitaire autour de la relation pédagogique pratiquée dès la formation initiale semble être une voie intéressante. En effet, nos analyses laissent entrevoir que la précision des anticipations influencerait la préparation à l'entrée dans le métier. Le fait de percevoir précisément a priori les difficultés que l'on pourrait rencontrer aiderait à plus rapidement trouver des pistes d'action ou à ajuster ses actions. En outre, une posture plus incarnée au niveau identitaire (le fait de parler en « je », en tant qu'enseignant) dès la formation semble aussi être un indicateur d'entrée plus rapide dans un processus d'ajustement.

7 Riopel, 2006 ; Beckers, 2007 ; Donnay et Charlier, 2008

6.2. Penser l'accueil et l'accompagnement des enseignants débutants

Des éléments positifs dans le processus d'ajustement identitaire

Les échanges, le fait d'être accueilli, accompagné dans l'étape du cheminement professionnel propre à l'entrée dans le métier sont des éléments pointés comme particulièrement soutenant dans le processus d'ajustement et de clarification identitaire. Ils aident les enseignants à mieux percevoir les ressources qui sont à leur disposition et qu'ils pourraient utiliser. Cette attention portée à la perception des ressources, tant à l'extérieur qu'en soi-même, semble être importante dans le soutien à l'insertion professionnelle.

A ces différents endroits, il semble que la direction puisse jouer un rôle en donnant une place à l'accueil et au soutien des enseignants débutants.

Divers axes d'actions reviennent de manière récurrente dans les propos des enseignants qui ont été suivis lors de la recherche :

- **Etre informé :** le contexte organisationnel s'avère influencer les pratiques dans la classe ainsi que la relation à construire avec les élèves. A cet endroit, le fait de disposer du R.O.I., de connaître les règles de fonctionnement de l'école à propos des sanctions, de la gestion des retards, des échéances importantes (bulletins, réunions de parents), des modalités de rencontre entre profs, le fonctionnement des conseils de classe, etc., constituent des ressources concrètes qui aident les enseignants débutants à baliser leurs actions dans l'école.
- **Etre accueilli et connu :** les enseignants débutants qui avaient pu échanger avec des collègues, relevaient tous l'importance d'être connu au sein d'une équipe de profs. L'entrée en salle des profs est parfois difficile pour un enseignant qui n'y connaît personne. Il ne sait pas vers qui se tourner. Certains d'entre eux vont jusqu'à éviter ce lieu tant qu'ils n'ont pas noué des liens qui leur permettent d'y trouver leur place. Par conséquent, être mis rapidement en contact avec quelques personnes relais qui peuvent présenter l'enseignant débutant aux collègues est une ressource inestimable. Etre appelé par son prénom en salle des profs ou dans les couloirs par les collègues ou la direction permet à l'enseignant débutant de se sentir reconnu dans l'école. Cela l'aide aussi à entrevoir des soutiens possibles dans le chef de ses collègues.
- **Etre soutenu dans l'école :** pouvoir faire appel à des collègues, voire à la direction pour faire part de questions ou de difficultés en lien avec les élèves (gestion de la discipline, de la distance prof-élève, etc.) constitue une ressource importante. Le parrainage, la cellule d'écoute « jeune profs » sont des dispositifs pointés comme particulièrement soutenant.
 - Ces appuis vécus par certains enseignants s'inscrivent dans des contextes spécifiques, dans des écoles avec des cultures particulières. Ils ont été développés au fur et à mesure d'une réflexion

Faire part de ses questions et difficultés

- menée au sein de l'équipe éducative. Cette adaptation aux besoins du contexte fonde sans doute la pertinence de chaque dispositif.
- Ces actions sont outillées. Les enseignants citent notamment le soutien à l'entrée en relation, les outils de communication non-violente et de gestion de conflit. L'importance du premier contact, le fait d'établir des règles font également partie des « trucs et astuces » échangés. Le schéma de la relation pédagogique constitue un outil supplémentaire à exploiter.
 - Le rôle de la direction peut être complexe à tenir à cet endroit. Certains enseignants débutants ont apprécié d'être accueillis par la direction, informés des règles de l'école, mis en relation avec un parrain. Mais d'autres enseignants ont hésité à demander de l'aide ou encore à faire part de leurs difficultés. En effet, la direction aura à se prononcer sur un réengagement éventuel et le rôle d'accompagnateur n'est peut-être pas compatible avec celui d'évaluateur. Néanmoins, la mise en place de dispositifs d'accompagnement des enseignants débutants ou l'amorce d'une réflexion sur ce thème dans l'école constituent des champs d'investissement possibles pour la direction.
 - **Etre soutenu hors de l'école:** le dispositif de recherche a montré combien un accompagnement réalisé **entre pairs (donc entre enseignants débutants)** dans un lieu sécurisé et non jugeant permettait une prise de recul et un échange fondé sur divers points particulièrement douloureux et difficiles à vivre. A cet endroit, les institutions de formation initiale, bien connues des enseignants qui débutent, constituent des lieux propices à la mise en place d'accompagnements constructifs.

Une adaptation des postures de chacun

Même si cela nécessite une adaptation des postures de chacun -l'enseignant de la haute école ou de l'université devenant un accompagnateur- le fait de se retrouver dans un cadre connu sécurise les enseignants débutants. En plus, cela inscrirait la formation à l'enseignement dans une certaine continuité entre le lieu de formation et le terrain. Par ailleurs, des services diocésains tendent à développer des spécificités au niveau de l'accompagnement des enseignants débutants via les conseillers pédagogiques.

De manière générale, la mise en place de dispositifs qui soutiennent les échanges entre enseignants débutants et expérimentés, qu'ils se trouvent au sein de l'école ou hors de l'école, ont comme points communs de permettre à chacun de parler de sa professionnalité en construction, de ses questions, de ses difficultés et de ses réussites. Outre les échanges, il semble qu'une démarche de prise de recul, de description et d'analyse de son contexte participe à la clarification identitaire. Elle aide à percevoir les ressources du milieu, de soi dans le milieu et elle aide aussi à envisager des mises en actions.

La mise en place de ces dispositifs d'accompagnement nécessite aussi des aménagements de l'horaire des enseignants débutants. En effet, nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à participer à ce type

d'accompagnement tant leurs horaires sont chargés. Cela invite à questionner l'occupation des enseignants en début de carrière. Dans quelle mesure ne serait-il pas utile d'envisager des allègements d'horaire? Cela leur donnerait davantage de temps pour gérer la complexité de leurs multiples tâches tout en étant accompagnés... Et outre l'aspect quantitatif des prestations, le fait que les enseignants débutants héritent bien souvent des classes plus difficiles est questionnant compte tenu de la situation de survie qui est déjà la leur.

Ces différentes pistes d'actions touchent les champs de la formation initiale, de la formation continuée ainsi que les établissements scolaires. Elles prennent place à différents moments et lieux du parcours de l'enseignant débutant. Tout en étant portées par des acteurs différents, elles ont chacune la même visée: le soutien des enseignants débutants et, par là, le développement d'un enseignement de qualité. Cela pousse à envisager des partenariats et collaborations entre ces différents contextes pour soutenir le passage d'une institution à l'autre, tant en aval qu'en amont. Selon nous, ils constituent une opportunité pour asseoir une visibilité et une cohérence entre les actions menées dans le cadre de la problématique de l'insertion professionnelle.

■ Bibliographie

- Beckers, J., *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- Biémar, S., *Modifications des images identitaires en lien avec la relation pédagogique au cours de l'insertion professionnelle, Etude longitudinale menée avec un groupe d'enseignants*, in *Éducation et formation*, 2010, e-294, 53-65.
- Demailly, L., *Politiques de la relation - Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, 2008.
- Donnay, J., et Charlier, E., *Apprendre par l'analyse des pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*, 2ème édition augmentée, Namur, PUN, 2008.
- Donnay, J., *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants: une approche systémique*, in *Indirect*, 2008, n° 12, pp.7-20.
- Felouzis, G., *L'efficacité des enseignants: sociologie de la relation pédagogique*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Gohier, C., *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés*, Québec, PUQ, 2007.
- Héту, J.-C., Lavoie, J. et Baillauquès, S., *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, in *Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- Mukamurera, J., *Identité professionnelle chez des enseignantes et des enseignants à statut précaire au secondaire*, in Portelance, L., et Gervais, C., *Des savoirs au coeur de la profession enseignante*, Sherbrooke, CRP, 2005.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C., *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 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.