



Cheminements identitaires d'enseignants entrant dans le métier : la place de la relation pédagogique

Sandrine Biémar & Jean Donnay

1 PROBLÉMATIQUE

En Belgique francophone, un nombre important de jeunes enseignants¹ quitte leur fonction après 4 à 5 ans pour atteindre les 50 % après 8 ans, si on en croit l'économiste Vandenberghe (1999).

Plusieurs travaux ont étudié certaines causes de cette défection (Rayou et Van Zanten, 2004; Beckers, 2003; Devos, 2005; Cattonar, 2005). L'entrée dans le métier apparaît précaire et difficile. Elle se caractérise par un engagement précipité pour des intérimis qui se succèdent à des intervalles de temps irréguliers, par des changements fréquents d'établissement, par des affectations à des tâches restantes pas toujours dans la discipline d'expertise et avec des classes « que personne ne veut ». Sans oublier que les enseignants débutants ont les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté.

Des difficultés spécifiques sont pointées lors de l'entrée dans une classe en responsabilité. 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 des contenus ne va pas de soi et nécessite un travail préalable de mise en relation et d'intéressement. Le registre de la relation avec les élèves semble être à la source de difficultés spécifiques.

¹ Pour des raisons purement stylistiques, nous utiliserons le masculin pour désigner les enseignants et les enseignantes.

De manière générale, le temps de l'entrée dans le métier est l'occasion de découvertes multiples. Le débutant perçoit des écarts entre ses perceptions du métier attendu, prescrit et la réalité. Ses représentations initiales du métier se confrontent à la réalité.

Le poids de ces représentations est, selon nous, à prendre en considération. Il est d'autant plus important que le métier d'enseignant est unique en ce sens qu'il est le seul où le futur professionnel réalise de l'observation participante en moyenne pendant plus de 15 ans. Le futur enseignant se construit ainsi une représentation du métier lorsqu'il est élève et continue à l'alimenter au cours de sa formation. Des recherches (Riopel, 2006) ont pu montrer que ces représentations construites au cours d'une socialisation primaire peuvent, dans certains cas, constituer des obstacles lors de l'entrée dans le métier, les étudiants, futurs enseignants, maintenant une image « idéale » de l'enseignement et d'eux-mêmes dans le métier.

2 ÉLÉMENTS DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1 PRISE EN COMPTE DES REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER EN FORMATION INITIALE

Pour notre part, nous intervenons au niveau de la formation initiale². En plus de développer des compétences et une identité professionnelles spécifiques pour enseigner, il s'agit de voir comment préparer les étudiants à vivre leur entrée dans le métier.

Pour ce faire, notre option est de donner une place aux représentations que nos étudiants véhiculent à propos du métier et d'eux dans le métier. Ces représentations prennent place au sein du développement professionnel. Leur présence révèle à l'étudiant qu'il possède des connaissances sur l'enseignement. Mais si elles ne sont pas ajustées à la réalité, elles risquent de devenir un obstacle à de nouveaux apprentissages (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993; Favre et Reynaud, 2000, cités dans Riopel, 2006).

Au vu des spécificités du métier et des données issues de la recherche (Riopel), la prise en considération des représentations du métier et de soi dans le métier est un aspect du dispositif que nous mettons en place.

Ainsi, le fait de porter une attention à la dimension identitaire des futurs enseignants dès la formation initiale, via l'explicitation des représentations, est reconnu comme pertinent (Riopel, 2006; Beckers, 2007; Donnay et Charlier, 2008).

2 En Communauté française de Belgique, les enseignants qui interviennent auprès des élèves de 14 à 18 ans s'engagent soit dans un master en didactique après un Bac disciplinaire, soit dans une année de formation (agrégation) après un master disciplinaire. Dans son ensemble, la formation vise le développement de treize compétences professionnelles définies décrétalement.

Nous partons d'ailleurs de l'hypothèse « 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 » (Donnay et Charlier, 2008, p. 23).

En effet, vu l'observation participante de longue durée, il n'est pas étonnant de constater que l'histoire d'apprenant de chacun peut avoir une influence sur leurs a priori à propos des savoirs disciplinaires, de l'apprentissage, de l'échec, de l'erreur, du redoublement et des relations profs-élève(s), etc. Il nous semble donc essentiel pour chaque futur professionnel d'être le plus au clair possible au sujet de ces objets de travail. Sinon ne risque-t-il d'être « manipulé » à son insu par des représentations implicites qui vont piloter ses choix et ses actes professionnels? Par exemple, si un professeur de maths pense qu'il doit faire aimer les maths à ses élèves comme lui aime les maths, il se trompera souvent « d'histoire d'amour », avec les déceptions que cela entraîne, les relations qui se détériorent et l'installation d'une démotivation professionnelle propice au décrochage.

Ainsi, la formation initiale, selon nous, passe par une mise à plat de ces a priori, une explicitation des implicites pour pouvoir mieux se gérer.

Par ailleurs, si l'observation participante réalisée lors du vécu d'élève de chacun imprime des modèles de pensée et d'action dans les conduites du futur enseignant, ce dernier devra opérer une reconversion identitaire majeure comme personne, comme adulte/citoyen et comme enseignant. Ce changement identitaire est indispensable pour entrer en relation avec la personne de l'élève, l'adolescent, ou l'enfant pour l'instituteur, et l'apprenant.

À tout le moins, l'enseignant devra faire preuve de « plasticité identitaire » (Klein, 2002) pour s'adapter à la multiplicité de ses situations de travail ainsi qu'à la pluralité de ses appartenances.

Même si les expériences passées peuvent aider à comprendre l'Autre, une (nouvelle) identité professionnelle est à construire.

2.2 UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE REMANIÉE

Mais, l'identité professionnelle n'est pas directement accessible. Elle l'est via des images identitaires qui sont une lecture de soi à un moment donné. Le travail d'explicitation tel que nous le menons en formation initiale prend appui sur ce type d'images. Multiples et situées, ces images évoluent et se reconstruisent au fur et à mesure des occasions de développement rencontrées (Donnay et Charlier, 2008 ; Bourgeois, 2006). Le parcours d'élève, ainsi que les expériences en formation initiale sont chacune des occasions d'évolution de ces images. En outre, la rencontre avec le terrain est source de multiples confrontations qui laissent penser que cette période est particulièrement riche en remaniements identitaires.

En effet, le futur enseignant, au fur et à mesure de son parcours d'élève et d'étudiant en formation initiale s'est progressivement construit des images d'un enseignant et surtout de lui, comme enseignant. Selon certains auteurs (Nault, 1999, notamment), ces images seraient souvent idéalisées. Dans tous les cas, elles rendent compte de ce qui est attendu, projeté par le futur enseignant. Et lorsqu'il arrive sur le terrain, il fait de nombreuses découvertes. Ces dernières occasionnent bien souvent un choc, étant donné les écarts entre ses représentations et la réalité ainsi que la prise de conscience de la complexité de la tâche. De manière générale, certaines enquêtes (Rayou et al., 2004; Cattonar, 2005; Donnay, 2008) montrent que les images identitaires des enseignants débutants s'avèrent être moins complexes que ce que révèle la réalité de la tâche.

Selon Gohier et al., ces confrontations constituent le moteur du travail identitaire. Elles semblent indiquer la présence de tensions identitaires spécifiques entre ce qui était prévu, attendu et la réalité.

Ainsi, nous pouvons dire que la découverte des contraintes de la réalité pousse les enseignants débutants à questionner leurs représentations, construites lors des socialisations primaires. Ils s'engagent dans un travail d'adaptation au niveau des représentations intériorisées. Nous qualifierons ce travail de stratégie d'ajustement, en lien avec ce que Cattonar (2005) et Gohier (2001) développent dans leurs travaux.

Le jeune enseignant aura à se positionner par rapport à :

- ses fonctions : transmettre/partager son savoir/donner le goût/éduquer ; et en les combinant, créer son identité de pédagogue ;
- sa participation au sein d'un groupe social ayant, comme acteur collectif, une spécificité parmi les autres acteurs éducatifs ;
- ses rôles dans le système de relations entre les acteurs de l'école : collègues, direction, parents et élèves ;
- sa participation comme personnel de l'établissement (ses projets, ses activités), etc³.

Et dans sa relation à soi, sans doute ses images identitaires seront-elles influencées par différents sentiments comme :

- le sentiment d'utilité sociale, de participer à une œuvre collective et citoyenne qui pourrait ne pas être suffisamment reconnue par l'Autre ;

³ Voir à ce sujet Donnay, J., E. Charlier : *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, PUN, 2006, 2008, 2^e édition

- le sentiment d'épanouissement, de liberté, d'indépendance, de création (d'être créateur dans ses pratiques) qui pourront d'ailleurs entrer en conflit avec des injonctions externes décrétales, inspectariales ou autres ;
- le sentiment de compétence et de défi dans un métier où il faut sans cesse remettre en question ses connaissances et ses pratiques ;
- le souci d'être respecté comme personne dans ses fonctions et ses relations professionnelles.

Il entame ainsi 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), bien souvent complexes. 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. Ce travail est toujours l'occasion de questionnements, d'adaptations. Il indique à quel point l'enseignant débutant est dans une situation de fragilité. Pour certains enseignants, ce travail est extrêmement douloureux et peut mener au décrochage.

Ainsi, en entrant dans le métier, les enseignants débutants sont amenés à ajuster leurs représentations professionnelles en fonction de leurs missions, de leurs projets, de ce qu'ils sont, de leur contexte, de leurs élèves, de leur statut, de leur école, de leurs collègues, etc.

Ces constats soutiennent les actions de formation que nous mettons en place afin de soutenir l'explicitation de ces représentations dès la formation initiale pour ainsi amorcer un travail qui pourra se poursuivre lors de l'entrée dans le métier.

2.3 UNE DIMENSION RELATIONNELLE PARTICULIÈREMENT QUESTIONNÉE

Concrètement, dès le début de la formation, nous demandons à nos étudiants d'exprimer par écrit comment ils se voient dans l'exercice de leur profession, les craintes qu'ils anticipent ainsi que les éléments qui les feraient rester dans le métier. Outre le fait que ces propos sont exploités lors de séances de cours centrées sur la clarification de leur identité professionnelle, ils permettent de dresser un tableau des préoccupations de futurs enseignants.

Au travers de plusieurs enquêtes (en moyenne 50 étudiants par année), il ressort en tête du hit-parade que : « la violence, la discipline, la gestion de l'autorité et des conflits ainsi que la nécessité de se faire respecter comme personne » sont leurs principales préoccupations allant de 100 % à 72 % suivant les années. Les relations avec les jeunes, les élèves, le fait de se comprendre est

déterminant au point de quitter si ça ne va pas (70 % à 60,5 %). À côté de cela, nous repérons la crainte d'avoir des élèves démotivés, la nécessité de s'épanouir tant au niveau professionnel que personnel, la crainte d'avoir des classes trop grandes ou d'avoir des problèmes avec les parents.

Des aspects identitaires particulièrement utiles à questionner parcourent leurs propos. La dimension relationnelle du métier y est largement exprimée.

Au vu des propos rapportés tant par les futurs enseignants que par les enseignants débutants, 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 comme un enseignant spécifique.

Nous nous accordons pour dire que l'enseignement est un métier relationnel (Demailly, 2008 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008). La relation construite avec les élèves est un outil de travail, porteur d'une visée de transformation de chaque élève via les apprentissages. Les enseignants passent une grande partie de leur temps avec leurs élèves, ces « autres signifiants » (Cattonar, 2005).

À 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'étudiant(e) ayant des enfants). Comment dès lors se positionner ? Comment gérer le cadre ?

Baillauquès 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. (Baillauquès, 1996, p. 226)

Les questionnements identitaires propres à l'entrée dans le métier expriment ainsi une forme de fragilité qui semble être plus flagrante au niveau des relations à établir avec les élèves. Baillauquès (1999) et Gervais (1999) qualifient même cet aspect relationnel d'« expérience critique ».

Afin d'apporter un éclairage sur cette expérience relationnelle particulière, nous avons porté un regard spécifique sur cet aspect en l'abordant au sein d'une recherche doctorale via la construction identitaire des enseignants débutants.

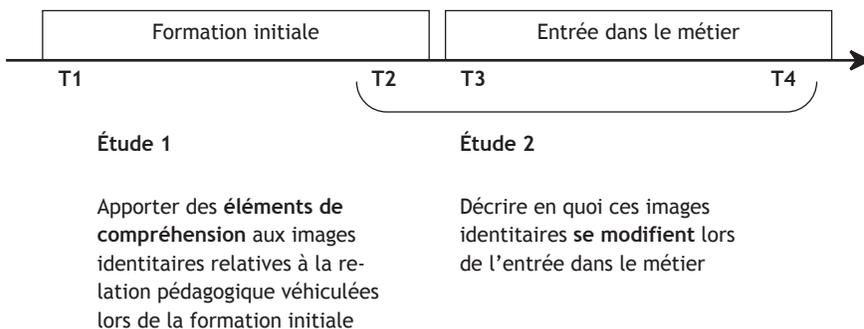
3 LA RECHERCHE

Nous avons suivi une cohorte de 24 étudiants depuis leur entrée en formation pédagogique jusqu'au début de la deuxième année de leur entrée dans le métier, soit 30 mois. Leurs images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale et lors de l'entrée dans le métier constituaient nos objets d'étude. Il s'agissait d'apporter des éléments de compréhension à ces images identitaires et à leurs modifications au cours du temps de l'insertion professionnelle.

À partir de là, notre souhait est d'apporter des éléments de compréhension à un aspect du processus de construction identitaire des enseignants débutants. Cette visée nous place d'emblée dans un paradigme compréhensif (Mucchielli, 1996). Cette perspective reconnaît la valeur de la parole à des acteurs qui sont en mesure de livrer un sens unique à leurs pratiques, un sens à interpréter par le chercheur. 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.

Quatre recueils de données jalonnent cette recherche : deux sous forme écrite, lors de la formation initiale, et deux sous la forme d'entretiens semi-dirigés menés à une année d'intervalle, dans les deux premières années qui suivent la formation initiale. Le premier recueil a participé à la construction d'un schéma descripteur de la relation pédagogique. Ce dernier a été utilisé comme cadre de référence pour rendre compte des modifications des images identitaires relatives à la relation pédagogique lors de l'entrée dans le métier. Les 3 recueils suivants ont ainsi permis la description et l'analyse de ces modifications.

TABLEAU 1 Dispositif de recherche



Deux études conjointes et complémentaires fondent la recherche menée. Elles prennent appui sur des données distinctes et poursuivent des buts spécifiques.

3.1 PREMIÈRE ÉTUDE : ÉLABORATION D'UN SCHEMA DESCRIPTEUR DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

3.1.1 DÉMARCHE DE RECHERCHE

Le premier recueil des images identitaires prend appui sur le dispositif de formation mis en place au sein du cours de psychopédagogie.

Les étudiants remplissent un livret de réflexivité personnel en quatre parties. Des questions leur sont posées à propos de l'identité professionnelle⁴, de l'apprentissage, de la relation pédagogique et de l'adolescence. Ces écrits personnels rendent compte de leur cheminement à travers la formation. Ils font l'objet d'un entraînement à l'analyse par l'étudiant. Seuls le professeur et l'étudiant ont accès à ces écrits⁵.

Pour cette recherche, nous avons utilisé les écrits relatifs à la relation pédagogique.

Concrètement, les étudiants sont invités à répondre à la question suivante: « Enfant, adolescent, adulte, vous avez vécu des situations positives ou négatives de relations pédagogiques en contexte scolaire et hors école. Quand j'évoque les termes relation pédagogique, quels sont les trois vécus qui vous reviennent spontanément ? »

Les étudiants évoquent trois récits qu'ils associent à une relation pédagogique vécue, que ce soit à l'école, dans la famille (le soutien scolaire apporté à une sœur ou reçu d'un parent, par exemple) ou dans d'autres contextes comme les activités sportives (un moniteur d'équitation, un moniteur de voile), musicales (un professeur de violon), les mouvements de jeunesse ou les cours d'auto-école.

Les faits vécus évoqués, même oubliés jusque-là, constituent des références autour desquelles nous pensons que les sujets construisent leurs choix et leurs projets. Il s'agit de leur identité narrative⁶. Ces vécus sont des moments issus de l'autobiographie du sujet. Ils ont marqué sa mémoire car ils étaient porteurs d'un sens particulier en lien avec la relation pédagogique et ont ainsi joué un rôle dans son devenir (Lefebvre, 1989). Ces moments s'ancrent à la fois dans un passé (les vécus antérieurs), dans un présent et dans un futur (un projet). La mise au jour de ces référents implicites donne accès à des systèmes de représentations.

4 C'est dans cette partie que des questions leur sont posées sur la manière de se voir dans le métier, sur leurs craintes et sur les éléments qui les feraient rester dans le métier.

5 Un contrat déontologique a été établi entre chaque étudiant et le chercheur qui a utilisé les trilogies, comme données, dans le cadre de sa recherche de thèse.

6 Donnay, 2000.

Cette technique participe à la mise à plat des « a priori » implicites qui piloteraient l'action à notre insu. Elle possède les caractéristiques suivantes :

- la mise en mots des actes, des vécus permet une mise à distance de soi par les mots (Donnay, 2000). Cette prise de recul s'inscrit dans une démarche réflexive qui participe à la prise de conscience des savoirs cachés, tacites, des règles auxquelles le sujet se conforme et des croyances sur lesquelles il prend appui pour agir. Ces stratégies réflexives sont pour le sujet des occasions de développement professionnel par le biais de la clarification de ses images identitaires. Ces clarifications sont autant d'éléments sur lesquels le chercheur peut prendre appui ;
- la démarche de recueil reconnaît la valeur de la parole à des sujets capables de livrer un sens unique à interpréter par le chercheur (entrée par les sujets) ;
- les récits rapportés sont ancrés dans l'histoire personnelle et/ou professionnelle des sujets. Ce sont des reconstructions qui incluent une dimension affective importante. Les états affectifs rendent compte de ressentis positifs ou négatifs véhiculés par le sujet ;
- étant recueillies au début de l'année de formation, les évocations révèlent des faits issus de contextes préprofessionnels (école, loisirs, famille). Ces perceptions forment le cadre de référence de l'identité professionnelle du sujet, le creuset dans lequel elle se construit (Britzman, 1992, cité par Riopel, 2006) ;
- écrits, les récits empruntent déjà une forme de codage symbolique. Le rapport à l'écrit des sujets influence ce mode de recueil. Néanmoins, la consigne permet au sujet d'investir l'espace d'écriture conféré en y insérant les éléments de sens qu'il associe à lui et à la relation pédagogique ;
- le fait de travailler à partir de matériaux évoqués, choisis par le sujet dans une situation d'écriture inscrite dans un dispositif de formation, constitue une limite de notre recherche. Le choix des extraits évoqués et l'effet de désirabilité sociale sont des aspects sur lesquels nous n'avons pas de prise, même si nous avons tenté d'installer une relation de confiance entre les sujets et nous via un contrat déontologique.

Dans le cadre de notre recherche, le livret de réflexivité est à la fois un outil de formation et de recueil de données. Il permet à l'étudiant de clarifier ses implicites et au chercheur, de profiter de ce matériau pour mener des investigations, et ce en toute transparence (cf. contrat).

Les récits évoqués montrent la complexité des éléments qui sont associés à la relation pédagogique.

Notre souci étant de respecter la parole des sujets tout en donnant du sens aux propos qu'ils rapportent afin d'en extraire une certaine intelligibilité, nous avons opté pour une démarche d'analyse inductive des données brutes (3 récits par sujet). Elle consiste en une analyse de contenu qui prend appui sur des critères d'observation émergeant du matériau lui-même. Nous avons utilisé les étapes d'analyse développées par Thomas (2006) : préparation des données, familiarisation avec les données, identification et description des premières catégories, mise en lien des catégories et construction d'un schéma intégrant les catégories, réviser et raffiner les catégories.

Cette méthodologie pourrait laisser penser à une forme de théorisation ancrée, ce que nous ne défendons pas. Il s'agit pour nous de dégager des significations centrales à partir d'un objet complexe et non pas de développer une théorie. Même si nous sommes engagés dans un travail de catégorisation, il devrait encore être réinterrogé à la lumière d'autres corpus ou de théories standardisées pour être qualifié de théorisation.

3.1.2 UN SCHÉMA CONSTRUIT PAR INDUCTION

Cette démarche a permis de progressivement mettre à jour des indicateurs qui ont soutenu la formalisation d'un schéma qui représente la relation pédagogique comme étant composée de quatre facettes. Construit par induction au départ d'un matériau brut, il a fait l'objet de plusieurs validations⁷.

Ce schéma rend compte de la relation pédagogique qui se construit entre un enseignant et un élève. Il s'agit là d'une forme de réduction du réel étant donné que cette relation se construit entre un enseignant et plusieurs élèves au sein d'une classe. De même, il envisage la relation qui se construit du point de vue de l'enseignant (ses actions, ses actes, ses attitudes). Chaque facette tente de définir une manière d'entrer en relation dans une situation pédagogique. Ces facettes peuvent être décrites en ces termes.

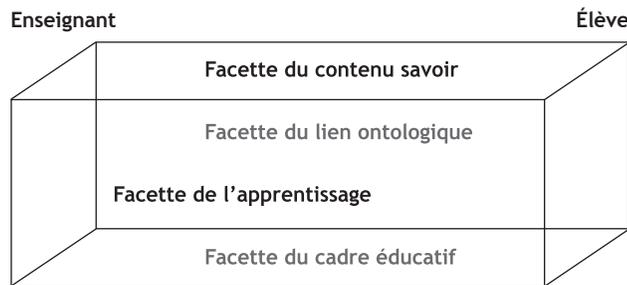
- La facette du lien ontologique (du grec « ontos », l'être) caractérise les interventions qui mettent en avant la relation de personne à personne, qui se construit au sein de la relation pédagogique. Elle met

7 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.

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 rassemble les interventions qui impliquent la mise en place de règles, de balises pour agir ensemble. Elle prend en considération la relation qui se construit entre un adulte et un adolescent, au sein d'un cadre éducatif. En termes d'actes, il peut s'agir d'imposer des règles, de les négocier ou encore, de les laisser se construire.
- La facette contenu-savoir⁸ concerne davantage les interventions qui donnent une place à un contenu-savoir à faire connaître. Elle met l'accent sur la relation qui se construit entre un enseignant considéré comme porteur d'un savoir spécifique, et un élève qui a à construire une relation avec ce savoir, compte tenu de la relation qu'il a déjà construite avec ce savoir. Il peut s'agir d'initier à un contenu, de faire découvrir un champ de connaissance, de le transmettre, ou encore d'alimenter ou de préciser la relation avec un contenu.
- La facette apprentissage se centre sur les interventions qui présentent un dispositif développé pour soutenir l'apprentissage et qui donnent une certaine place à l'apprenant. Un enseignant peut soit donner cours selon une méthode pédagogique bien précise, soit varier, soit essayer de soutenir l'entrée dans l'apprentissage.

TABLEAU 2 Le schéma descripteur de la relation pédagogique



Ces facettes sont sans cesse en interaction et constituent un tout dynamique qui spécifie une relation pédagogique construite entre un enseignant et un/des élève(s). C'est pourquoi, nous les avons représentées sous la forme d'un parallélépipède rectangle.

8 Cette facette est proche de ce qui est souvent décrit à propos de la relation pédagogique médiatisée par le savoir (Houssaye-Altet). Le schéma construit tendrait à complexifier cette représentation de la relation en triangle. Il semble qu'elle soit également médiatisée par les aspects personnels, les règles de la classe, les méthodes d'apprentissage, etc.

3.1.3 DES AXES DIALECTIQUES

Par ailleurs, en fonction du moment de son intervention, un enseignant peut mettre l'accent sur l'une ou l'autre facette selon ses intentions et/ou les réactions du ou des élève(s).

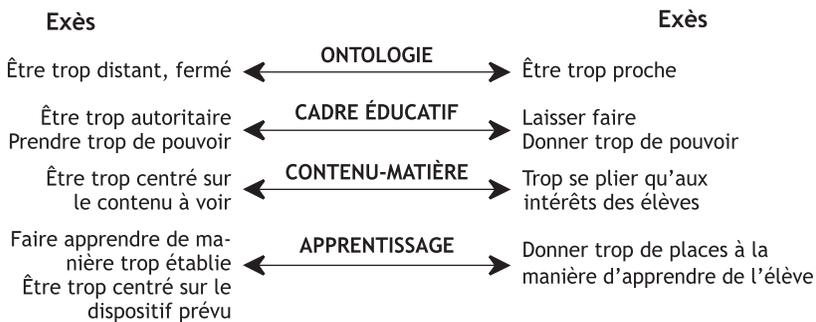
Au sein de chaque facette, des variations sont observées dans la manière d'être en relation avec le/les élève(s). Chaque enseignant investit ces facettes en fonction de qui il est comme personne, comme expert dans une discipline, comme enseignant et des élèves qui sont face à lui.

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. Néanmoins, dans une classe, nous considérons que l'enseignant crée à la fois une relation avec un groupe-classe et une relation avec chaque élève, au sein de ce groupe classe.

Pour en rendre compte, nous avons fait appel à la dialectique qui permet de les situer sur un axe, entre deux pôles. Cet axe rend compte d'un état d'équilibre relatif qui se construit entre deux extrêmes rapportés comme des états d'excès.

De manière schématique, il est possible de les illustrer selon 4 axes dialectiques.

TABLEAU 3 Le schéma en 4 axes dialectiques



Les unités de sens ajoutées aux extrémités de ces axes illustrent des manières d'être qui pourraient être qualifiées d'excessives. D'autres unités de sens auraient pu être ajoutées sur ces axes entre ces deux extrêmes.

Étant un schéma construit de manière inductive, ses quatre axes forment un réseau de concepts qui reste ouvert. D'autres catégories pourraient émerger au fur et à mesure de son utilisation avec des données brutes issues d'autres recueils.

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

3.2 DEUXIÈME ÉTUDE : MODIFICATIONS DES IMAGES IDENTITAIRES DANS LE TEMPS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

3.2.1 DÉMARCHE DE RECHERCHE DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

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

Concrètement, trois recueils de données ont été utilisés comme base d'analyse pour chaque sujet. Celui de fin de formation nous donnait un point d'ancrage de nature représentationnelle. Les deux suivants, réalisés sous forme d'entretiens, nous permettaient de repérer des écarts⁹ entre les contenus des images identitaires rapportées au cours du temps.

Au fur et à mesure de nos travaux, nous avons dû tenir compte de la diversification des parcours d'insertion : certains étudiants sont entrés dans le métier avant d'entamer leur formation tandis que d'autres ont été engagés pour des intérimaires au cours de la formation. Afin d'uniformiser notre échantillon, nous avons choisi de centrer nos analyses sur les cheminements des sujets qui avaient effectivement vécu l'entrée dans le métier pendant le temps de notre étude, soit sept sujets.

Ces analyses prennent la forme d'études de cas. Elles rendent compte de cheminements identitaires singuliers.

Les données pour un sujet provenaient de trois sources. Denses et complexes, elles ont été organisées sous forme graphique via des cartes conceptuelles. Les contenus de ces cartes ont ensuite été analysés de manière comparative dans une perspective non déficitaire. Il s'agit de procéder à des comparaisons entre les recueils, d'un sujet par rapport à lui-même, et non par rapport à des référents extérieurs. La démarche de recherche a également associé les approches quantitatives (comptage des liens) et qualitatives (analyse de contenu des étiquettes).

9 Lors de ces entretiens, les propos, rapportés lors du recueil précédent et transcrits par nous, leur sont présentés. Après leur avoir laissé le temps de les lire, nous leur demandons, d'une part, s'ils sont toujours d'accord et, d'autre part, d'argumenter leurs réponses. Ce mode de recueil permet une continuité entre les thèmes évoqués.

3.2.2 RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME ÉTUDE

Plutôt que de présenter quelques cas, nous faisons le choix de vous en donner une lecture plus transversale.

Comment les sujets, à la fin de leur formation, envisageaient-ils la relation pédagogique à construire avec leurs futurs élèves ?

Dès la formation, tous semblent poser des balises d'un projet professionnel à l'égard de la relation à construire même si deux formes d'écriture sont observées : l'une plus distanciée (Par exemple, le sujet parle d'un enseignant en général et pointe des actions que cet enseignant pourrait faire) et l'autre plus incarnée (Par exemple, le sujet parle de lui en tant qu'enseignant. Un indicateur de cette posture est le fait de parler en « je ».) au sens de Cros (2005).

Les élèves sont également envisagés au sein de cette relation, soit comme des personnes envers qui sont orientées les actions de l'enseignant, soit comme des partenaires prenant une part dans la construction de la relation, soit comme des élèves conscients de leur rôle dans l'apprentissage.

Les quatre facettes de la relation ne sont pas toujours évoquées, ce qui semble indiquer que les sujets ne perçoivent pas encore tous les aspects inhérents à la relation. Cela renvoie aux écrits qui montrent que les images identitaires des enseignants débutants s'avèrent être moins complexes que ce que révèle la réalité de la tâche (Rayou et al., 2004 ; Cattonar, 2005 ; Donnay, 2008).

Lors de l'entrée dans le métier, quelles formes prennent les confrontations ?

Comme les enquêtes réalisées auprès des étudiants dans les années précédentes le montraient déjà (cf. début de ce texte), les élèves et les relations construites ou à construire avec eux constituent une préoccupation importante des étudiants de ce groupe. De nombreux obstacles sont ainsi pointés : les élèves sont différents de ce qui était attendu ; ils ont chacun leurs spécificités, des forces, des limites et des besoins ; ils ont des intérêts et un rapport au contenu, ils ne sont pas automatiquement intéressés ; ils apprennent de manière particulière et ont un rapport spécifique à l'apprentissage, certains n'investissent pas dans l'apprentissage ; ce sont des adolescents, qui questionnent les rapports aux règles, au cadre et à l'adulte ; ils forment des groupes hétérogènes, avec leur propre dynamique, etc.

Les obstacles rapportés par les sujets témoignent des confrontations vécues. Ils ont été analysés en termes de tensions en regard du schéma de la relation pédagogique. Elles prennent des formes différentes selon les facettes.

Au niveau du lien ontologique :

TABLEAU 4 Exemples de tensions au sein de la facette ontologique



Sujet 1

« Important de connaître les élèves
avant de leur apprendre quelque chose »
« Mettre la relation en premier »

« Ne pas toujours mettre la relation en premier
Impossible avec certains groupes qui abusent »

« Adapter en fonction des groupes »

Sujet 2

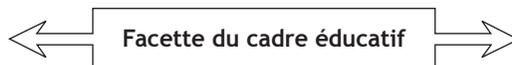
« Je suis dans une école tech-
nique et professionnelle.
Je ne suis pas du tout habitué à ce
type de public et je ne sais comment
faire pour les aborder, dialoguer... »

Pourtant, j'aimerais pouvoir le faire

- Dans cette illustration, l'enseignant débutant trouvait important de bien connaître les élèves. Il exprimait son souhait de leur accorder une grande place dans la relation. Il se positionne à la droite de l'axe. Lors de son entrée dans le métier, il se rend compte que certaines classes abusent de cette proximité relationnelle. En conséquence, dans les faits, il s'est positionné plus à la gauche de l'axe, à une plus grande distance. Après une année, il dit devoir adapter la relation ontologique en fonction des groupes. Il semble ici qu'il clarifie progressivement sa manière d'être enseignant au sein de cette facette.
- Toujours dans cette illustration, le deuxième enseignant ne connaît pas du tout le type de public auquel il doit enseigner. Il semble être en manque de repères pour les aborder. Il vit un sentiment d'étrangeté à leur égard. Il se positionne ainsi plus à la gauche de l'axe dans une forme de centration sur lui-même. Pourtant, il voudrait pouvoir aller vers les élèves. Nous percevons une tension à cet endroit.

Au niveau du cadre éducatif :

TABLEAU 5 Exemples de tensions au sein de la facette du cadre éducatif



« Je dois être plus strict »

« Je voulais instaurer un climat de confiance »
« Mais mon cadre était trop
large, pas de règle explicite »

« Être plus strict au départ et relâcher progressivement »

- L'enseignant débutant souhaitait, à la fin de sa formation, instaurer un climat de confiance avec ses élèves, en leur donnant notamment la possibilité de s'exprimer. Lors de son entrée dans le métier, elle a vécu des problèmes de discipline et s'est vite aperçue qu'elle n'avait pas été suffisamment cadrante, qu'elle n'avait pas assez donné de règles strictes. Elle semble s'être positionnée trop vers la droite de l'axe. Une année plus tard, elle exprime le fait qu'il s'agit de pouvoir être strict au départ tout en relâchant progressivement.

Au niveau du contenu :

TABLEAU 6 Exemples de tensions au sein de la facette du contenu-savoir



« Être centrée sur le contenu, sur le cours que je donne »

« Je ne sais pas encore voir comment c'est reçu par les élèves »

« Je suis un prof de math »

« Je commence à pouvoir progressivement adapter mon contenu aux élèves »

- Cette enseignante n'évoque pas d'éléments relatifs à la facette du contenu en fin de formation. Lors de son entrée dans le métier, elle se rend compte combien elle doit travailler pour se sentir experte dans le contenu à donner. En conséquence, elle se dit trop centrée sur ses cours, sans pouvoir aller vers les élèves. Elle vit une tension étant donné qu'elle se positionne à la gauche de l'axe alors qu'elle souhaiterait se situer davantage vers la droite. Une année plus tard, elle se dit « être prof de math ». Cette identité disciplinaire n'était pas première pour cette étudiante qui avait une formation et une pratique professionnelle d'ingénieur civile. Elle semble avoir clarifié son identité professionnelle à ce niveau, étant donné que son ancrage disciplinaire n'était pas les maths mais les sciences exactes (ingénieur). Elle pointe également sa capacité à progressivement pouvoir se tourner vers les élèves.

Au niveau de l'apprentissage :

TABLEAU 7 Exemples de tensions au sein de la facette de l'apprentissage



« Moi je veux les faire apprendre »

« Les élèves ne savent pas qu'ils sont là pour apprendre »

« Que faire à partir de là ? »

« Il faut pouvoir essayer de s'adapter, de trouver des moyens de leur faire comprendre qu'ils sont capables d'apprendre aussi »

Ici, l'enseignant débutant a un projet très précis. Il veut faire apprendre à ses élèves... Mais en arrivant sur le terrain, il se rend compte que ses élèves ne sont pas prêts à entrer dans cette démarche. Il est démuni, et vit une tension. Une année plus tard, il semble avoir trouvé des moyens pour agir et ainsi progressivement opérationnaliser son projet.

Ces exemples montrent comment nous avons pu prendre appui sur le schéma construit pour rendre compte des modifications identitaires. Le fait de pouvoir positionner les indicateurs issus des discours des sujets sur les axes dialectiques permet de rendre compte de tensions et d'ajustements réalisés au cours du temps.

Ces analyses nous ont ainsi permis de relever que les confrontations s'inscrivent dans des cheminements singuliers et dépendants des images identitaires véhiculées avant l'entrée dans le métier. Parmi les 7 sujets suivis :

- deux n'ont pas évoqué d'images identitaires dans certaines facettes. Cela a occasionné des confrontations importantes dans le champ des facettes qui sont découvertes lors de l'entrée dans le métier (cf. exemple de la facette du contenu-savoir) ;
- deux sujets envisageaient, en formation, de construire une relation en fonction des élèves. Lors de l'entrée dans le métier, ils se sont rendu compte que les élèves prennent parfois trop de place (cf. exemple de la facette du cadre éducatif) ;
- dans la facette de l'apprentissage, il s'attendait à un type d'apprenant mais découvre que la réalité est tout autre.

Par ailleurs, plusieurs sujets avaient anticipé des confrontations. Cette anticipation ne semble pas empêcher de les vivre. Néanmoins, un sujet qui adoptait une posture plus incarnée dans l'anticipation des confrontations est rapidement entré dans un processus d'ajustement.

Une posture plus incarnée permettrait-elle de poser davantage de balises pour se préparer à entrer dans le métier et aiderait-elle à mener rapidement des ajustements ? La précision des anticipations participerait-elle la préparation à l'entrée dans le métier ? Ce sont là des questions qui mériteraient d'être creusées.

Quelles formes prennent les ajustements ?

De manière générale, les ajustements se manifestent par un nombre plus élevé d'images identitaires relatives à leur manière d'être enseignant au sein de la relation, à des actions et à des ressources, dans des proportions variables selon les sujets.

Plus précisément, via l'analyse des propos des sujets en regard des axes dialectiques, nous observons que les enseignants débutants suivis semblent :

- clarifier leurs images d'eux-mêmes en tant qu'enseignant : ils identifient des buts personnels, des spécificités dans leur manière d'être : « je suis un prof de math » ; « moi, je trouve important d'accorder une place à la relation tout en m'adaptant selon les groupes ». En outre, ils identifient des atouts et des manques, des choses à améliorer et font part des questions qu'ils se posent, des projets qu'ils ont : « je dois encore m'améliorer de ce côté » ; « je ne sais pas encore bien comment gérer les échanges quand je pratique la pédagogie inductive » ;
- s'inscrire explicitement dans une démarche de développement professionnel. Leurs questionnements, les manques perçus sont utilisés comme des opportunités pour développer des compétences spécifiques, pour rechercher des ressources, pour s'outiller seul et/ou avec des collègues : « j'ai pris contact avec la cellule jeune prof, nous avons pu discuter et désamorcer le problème » ;
- être progressivement plus au clair avec les contextes institutionnel et organisationnel dans lesquels ils s'inscrivent. Ils identifient leurs missions, leurs 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 nouveau ou plus ancien dans une école. Plusieurs sujets 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 intérim dans différentes écoles permet de prendre conscience de ces différences. Un sujet identifie explicitement les atouts et limites du contexte dans lequel il intervient ;
- mettre davantage de choses en action. Après une année dans le métier, les sujets explicitent davantage les activités mises en œuvre avec leurs élèves, leurs réussites. Ils sont capables d'explicitier leurs manières d'agir avec les élèves et d'argumenter leurs actions ;
- identifier davantage de ressources, tant en eux-mêmes, qu'auprès de leurs collègues et même pour certains, chez des élèves (via des feed-back).

Au vu de ces observations, il semble que les sujets suivis s'engagent progressivement dans une phase qui témoigne de la construction d'un moi professionnel personnalisé (Nault, 1999).

Elles renvoient également aux travaux de Nault (1999) et de Huberman (1989) qui décrivent des phases d'expérimentation et de consolidation des acquis après quelques années de pratique. Elles se caractérisent par une confiance de base, un appui sur des expériences réussies et une plus grande perception des ressources.

Ce travail s'inscrit dans le temps. En effet, les ajustements ne se font pas tous dans le même temps : dès l'entrée en formation pour les uns, après une année de recul qui a permis d'identifier les ressources et d'envisager des mises en action pour les autres.

Comment caractériser le travail identitaire observé au fur et à mesure des confrontations et des ajustements ?

Les analyses menées ont donné une intelligibilité à des tensions vécues entre des représentations initiales et la réalité. Elles sont perceptibles entre des intentions formulées, des rôles effectivement adoptés ou des actions émises et des obstacles rencontrés. Ce type de tension a déjà été observé par Gohier (2002), Riopel (2006) et Cattonar (2005) lors du processus d'insertion professionnelle. Les écrits de Bajoit (2003) nous ont également aidés à expliciter ce terme de tension. Cet auteur fait notamment la distinction entre des identités désirées et des identités engagées, qui renvoient aux différentes postures formulées au cours du temps.

De manière générale, nous avons pu observer un travail de conciliation mené de manière singulière entre le fait de prendre sa place comme enseignant au sein de la relation tout en donnant une place aux élèves. C'est ainsi que nous avons explicité le travail de négociation propre au processus de construction identitaire en lien avec la relation pédagogique.

TABLEAU 8 Se positionner comme enseignant au sein d'une relation avec les élèves



Les tensions identitaires mises en lumière à l'aide des axes du schéma intégrateur sont vécues et prises en charge de manière spécifique, au sein des différents cheminements et au sein de chaque facette de la relation pédagogique. Certains enseignants pourraient donner beaucoup de place aux élèves en leur accordant une attention spécifique. D'autres accorderaient une place équivalente à l'enseignant et aux élèves. D'autres encore investiraient davantage la partie gauche de l'axe. Nos analyses ont montré que ces tendances peuvent varier d'une facette à l'autre chez un même sujet. De même, elles évoluent au cours du temps. Cette évolution indique différentes stratégies d'ajustement qui témoignent de plusieurs modalités de prise en charge des tensions.

4 DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES...

La recherche menée est étroitement liée à un dispositif de formation à l'enseignement. Elle se fonde sur des questionnements qui ont émergé au fur et à mesure des enquêtes menées avec des étudiants et a pris appui sur des outils de clarification identitaire utilisés en formation.

Elle a également poursuivi une double perspective compréhensive et pragmatique.

En effet, en tentant d'apporter des éléments d'intelligibilité à un processus complexe, elle se voulait être au service du développement professionnel des sujets, impliqués dans le dispositif.

L'entrée par les sujets a été privilégiée tout au long de la recherche (une valeur importante est accordée à leur parole). Une place importante était accordée à leurs paroles lors des temps de recueil et de validation des savoirs construits. Les sujets ont ainsi été considérés comme des partenaires dans la construction du savoir autour du schéma de la relation pédagogique et de l'explicitation des cheminevements identitaires singuliers.

Chaque partenaire a tiré profit de la recherche. Outre le chercheur qui a pu recueillir des données pour mener la recherche, des effets collatéraux ont été rapportés par les sujets. Au terme des entretiens, les sujets se disaient satisfaits d'avoir pu prendre du temps pour évoquer les relations construites avec leurs élèves, les difficultés rencontrées, etc. La discussion leur permettait d'être plus au clair avec eux-mêmes dans la manière d'être enseignant, et en relation avec des élèves. Ils comprenaient mieux certaines sources des difficultés ressenties. Certains quittaient l'entretien en ayant des idées d'actions à mettre en œuvre, des adaptations possibles en tête.

Ces constats laissent entrevoir deux spécificités de la méthodologie mise en place.

D'une part, les enseignants débutants se sont sentis accompagnés par le chercheur dans une démarche de clarification identitaire. Au cours des entretiens semi-dirigés, qui laissent une place importante à la parole des sujets, le chercheur a endossé un rôle de compagnon réflexif. Il a aidé les enseignants débutants à prendre du recul par rapport à leur réalité.

D'autre part, le fait d'avoir du temps pour progressivement clarifier ses images identitaires est perçu comme un élément formateur, et comme un soutien à l'insertion. Un sujet nous a explicitement dit que les entretiens l'avaient aidé dans son processus d'entrée dans le métier. Il était d'ailleurs prêt à poursuivre les entretiens au-delà de la recherche.

Le dispositif de recherche, en fonction des modalités de recueil choisies, s'est avéré être un outil qui participe à l'émergence, à la description, à la clarification et à l'analyse des images identitaires des sujets par eux-mêmes. La visée formatrice que nous poursuivons en formation initiale a trouvé un prolongement au sein de cette démarche de recherche. Explicitement l'implicite aide selon nous à limiter le risque d'être « manipulé » à son insu par des représentations implicites qui vont piloter les choix et les actes professionnels.

Il s'agit par ce biais de se donner davantage de prise sur ses situations de travail (Donnay et Charlier, 2008). Cette recherche possède des caractéristiques propres aux démarches d'accompagnement et de formation. Si nous osions un néologisme, nous proposerions le terme « approche ethnopédagogique »¹⁰ pour cerner une méthode de recherche-accompagnement en éducation, telle que pratiquée dans cette recherche. Nous nous appuyons sur les travaux de Bertaux, D. (2005) pour qui :

La démarche ethnosociologique consiste à enquêter sur un fragment de réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand chose a priori... Ces techniques ne cherchent pas tant à vérifier des hypothèses posées a priori qu'à comprendre le fonctionnement interne de l'objet d'étude et à élaborer un modèle de ce fonctionnement sous la forme d'un corps d'hypothèses plausibles. (Bertaux, 2005, p. 22).

Ainsi dans la posture du chercheur-accompagnateur, nous dirions que l'ethnopédagogie ou plus exactement l'approche ethnopédagogique consiste à se mettre au service de l'accompagné sur son terrain de pratique, tout en gardant son projet de création de savoir, plus exactement de co-crédation de savoir puisqu'il émergera des interactions singulières qui se développeront au cours de l'accompagnement.

Le chercheur-accompagnateur n'adopte pas une position en surplomb, et *a fortiori* prescriptrice, sachant « ce qu'il faudrait faire », mais plutôt de soutien à l'explicitation et à l'analyse, par l'accompagné, de ses pratiques, et ici de son processus d'insertion professionnelle, bref d'induction de réflexivité. Celui-ci apprenant sur ses pratiques, pour comprendre et/ou agir, et le chercheur créant un savoir de compréhension, voire d'action puisque son projet consiste plus à partager un savoir avec la communauté scientifique à laquelle il appartient. Le premier accroissant son *empowerment* (*son pouvoir-agir*), son sentiment d'avoir pris sur lui-même et ses situations de travail parce qu'il en a une meilleure intelligibilité; le second, par une attitude de compréhension, se laissant guider sans *a priori* par la découverte de l'Autre comme source de savoir.

10 Nous prenons ethnopédagogie dans un sens différent de celui proposé par Thierry Pardo (2003) qui propose une suite de réflexions concernant l'éducation à l'environnement et les fondements d'une nouvelle approche ethnopédagogique permettant de débusquer les processus pédagogiques qui ont permis à une culture de se survivre à elle-même. Dans l'acception qui est proposée ici, l'ethnopédagogie favorise ainsi la rencontre de l'autre dans une perspective d'écoute et de compréhension et replace l'apprenant au sein de communautés de savoirs intergénérationnelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baillauquès, S. (1996). Ce que l'entrée dans la carrière révèle dans la formation des enseignants. In Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 41-61). Bruxelles: De Boeck.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin.
- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. In E. Bourgeois, Chappelle, G. (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp.271-284). Paris: PUF.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire: approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat. Département de sciences politiques. Université Catholique de Louvain: Louvain-la-Neuve, Belgique, 588 p.
- Cros, F. (2005). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation: approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq: PU du Septentrion.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. In Alin, C. et Gohier, C. (Ed.), *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle, question de recherche et formation*. Paris: L'Harmattan
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. 2ème édition augmentée. Namur: PUN.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle: une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. In J-C Héту, Lavoie, M. et Baillauquès, S. (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp 113-133). Bruxelles: De Boeck
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111.
- Huberman, A. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestle.
- Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
- Klein, A. (2002). *Les pages personnelles comme nouvelles figures de l'identité contemporaine. Analyse narrato-pragmatique des récits de soi sur Internet*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain (Ciac).
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nault, T. (1999). Ecllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In Paquay, et al. (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp.139-159). Bruxelles: De Boeck.

- Pardo, T. (2003). L'ethnopédagogie: un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 4, pp. 263-268.
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Riopel, M-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: P.U.L.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.