

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE L'EXPÉRIENCE
DE LA PREMIÈRE ANNÉE D'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE
DANS UNE PERSPECTIVE PHÉNOMÉNOLOGICO-HERMÉNEUTIQUE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ANNE MARIE LAMARRE

OCTOBRE 2003



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

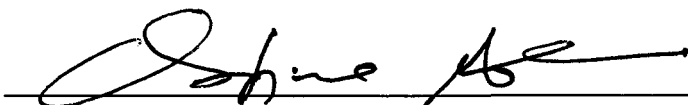
l'Université du Québec en Outaouais (UQO)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



Gérald Boutin, directeur de recherche

Université du Québec à Montréal



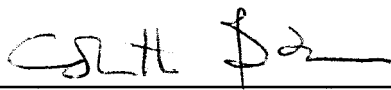
Christiane Gohier, codirectrice de recherche

Université du Québec à Montréal



Juan M. Wood, président du jury

Université du Québec à Montréal



Colette Baribeau, examinatrice UQ

Université du Québec à Trois-Rivières



Sandra J. Weber, examinatrice externe

Université Concordia

Thèse soutenue le 7 octobre 2003.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse n'aurait pu être rendue possible sans la contribution de plusieurs personnes que je tiens à remercier sincèrement.

Je remercie d'abord les membres de mon comité de recherche, Gérald Boutin, directeur, et Christiane Gohier, codirectrice, pour leur disponibilité, leurs précieux conseils et leur assistance soutenue et éclairée. Le professionnalisme et la rigueur dont ils ont fait preuve comme chercheurs ont été une vive source de motivation. Tout au long de mon programme d'études doctorales, la complémentarité de leurs observations et le climat respectueux qu'ils ont su maintenir lors de nos rencontres représentent deux facteurs ayant contribué à mener à bien cette recherche.

Je désire aussi exprimer ma reconnaissance toute particulière à Claude, mon conjoint, qui m'a accompagnée dans toutes les étapes de ce projet. Sans son appui, sa compréhension constante, son amour et la confiance qu'il m'a témoignée à l'égard de la réalisation de ce travail laborieux, cette thèse n'aurait certes pas vu le jour.

Ma gratitude va également à ma grande amie Micheline, pour son aide et sa patience dans la révision des textes et pour ses encouragements incessants durant le déroulement de mes études. Sa présence et nos discussions auront contribué à lever le voile sur des composantes de cette expérience nécessitant parfois une perspective différente pour mieux les saisir.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à toute ma famille et à mes amis, qui ont toujours su trouver les mots pour m'encourager à poursuivre ce long processus. Ce soutien affectif revêt une valeur inestimable et aura produit l'effet d'un vent favorable me permettant d'aller au terme de cette aventure.

Finalement, je ne peux passer sous silence la précieuse collaboration des cinq enseignantes qui ont accepté de partager leur expérience pendant une période cruciale, mais tout autant captivante de leur cheminement professionnel. Je les remercie vivement; leur participation pleinement engagée aura contribué à apporter un éclairage nouveau sur l'expérience de la première année d'enseignement au primaire.

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|---|-------------|
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX | ix |
| RÉSUMÉ..... | x |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 10 |
| 1.1 Intentions et pertinence de la recherche..... | 10 |
| 1.2 Repères théoriques : l'entrée dans la profession enseignante..... | 17 |
| 1.3 Objet de recherche et question phénoménologique | 37 |
| CHAPITRE II | |
| PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES | 42 |
| 2.1 La phénoménologie herméneutique | 42 |
| 2.2 La structure fondamentale de l'être | 45 |
| 2.3 L' <i>être-au-monde</i> | 51 |
| 2.4 Le <i>Dasein</i> | 54 |
| 2.5 L' <i>Être-dans</i> (ou le concept d'existence)..... | 57 |
| 2.6 Le <i>Monde</i> | 63 |

| | |
|--|----|
| 2.7 L'Être historique – La temporalité | 69 |
|--|----|

CHAPITRE III

FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

| | |
|---|-----|
| 3.1 Assises de la méthodologie | 74 |
| 3.1.1 Point de vue phénoménologique | 78 |
| 3.1.2 Point de vue herméneutique | 83 |
| 3.2 Caractéristiques de la méthode phénoménologico-herméneutique | 92 |
| 3.2.1 La qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue | 94 |
| 3.2.2 La mise à distance des préconceptions du chercheur | 98 |
| 3.2.3 La quête des essences et le dévoilement de la structure essentielle | 100 |
| 3.3 Opérationnalisation et instrumentation de la méthode | 102 |
| 3.3.1 Le journal de bord | 105 |
| 3.3.2 La description personnelle d'un événement significatif | 108 |
| 3.3.3 L'entretien en profondeur | 109 |
| 3.4 La méthode d'analyse phénoménologico-herméneutique | 113 |
| 3.4.1 Étapes de la méthode de l'analyse phénoménologico-herméneutique | 115 |
| 3.5 Choix méthodologiques: justifications et limites | 120 |

CHAPITRE IV

ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

| | |
|---|-----|
| 4.1 Les enseignantes participantes | 125 |
| 4.2 Description de l'expérience de la première année d'enseignement dans la perspective du monde-de-l'enseignement | 126 |
| 4.2.1 Élise (1) | 127 |
| 4.2.2 Mélanie (2) | 133 |
| 4.2.3 Maryse (3) | 139 |
| 4.2.4 Kim (4) | 144 |
| 4.2.5 Gabrielle (5) | 150 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Le cheminement méthodologico-philosophique effectué entre le monde concret de l'enseignante (structures spécifiques) et le monde abstrait de l' <i>être-au-monde</i> (structure essentielle) | 158 |
| 4.3.1 Thématiques essentielles associées à la structure de l' <i>être-au-monde</i> | 160 |
| 4.3.2 Processus dialectique effectué dans la perspective de l' <i>être-au-monde</i> | 161 |
| 4.3.3 Événements ontiques qui déterminent les thématiques essentielles | 164 |
| 4.4 Structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique de l' <i>être-au-monde</i> | 184 |
| CHAPITRE V | |
| DISCUSSION | 206 |
| 5.1 Interprétation des résultats | 206 |
| 5.1.1 Rapport au monde-de-l'enseignement | 208 |
| 5.1.2 Expression de la manière d'être | 220 |
| 5.1.3 Rapport à soi | 229 |
| CONCLUSION | 236 |
| Contributions de la recherche et recommandations | 240 |
| Limites, validité des présupposés philosophiques et prospectives | 246 |
| APPENDICE A | |
| INFORMATIONS GÉNÉRALES TRANSMISES AUX PARTICIPANTS | 250 |
| A.1 Présentation du projet de recherche | 251 |
| A.2 Lettre de consentement | 252 |
| APPENDICE B | |
| JOURNAL DE BORD : RECUEIL D'ÉVÉNEMENTS SIGNIFICATIFS | 253 |
| B.1 Modalités d'écriture | 254 |
| B.2 Pistes de réflexion | 255 |
| B.3 Carte conceptuelle | 256 |

| | |
|---|------------|
| APPENDICE C | |
| DESCRIPTION PERSONNELLE | 257 |
| C.1 Modalités et procédures d'écriture | 258 |
| APPENDICE D | |
| PROTOCOLE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTES..... | 261 |
| D.1 Protocole d'entretien | 262 |
| APPENDICE E | |
| LECTURE ET VALIDATION DU VERBATIM..... | 268 |
| E.1 Lettre adressée aux enseignantes | 269 |
| E.2 Questions complémentaires | 271 |
| APPENDICE F | |
| STRUCTURES SPÉCIFIQUES | 272 |
| F.1 Structure spécifique de l'expérience d'Élise (1)..... | 272 |
| F.2 Structure spécifique de l'expérience de Mélanie (2) | 290 |
| F.3 Structure spécifique de l'expérience de Maryse (3) | 310 |
| F.4 Structure spécifique de l'expérience de Kim (4) | 332 |
| F.5 Structure spécifique de l'expérience de Gabrielle (5) | 346 |
| APPENDICE G | |
| LECTURE ET VALIDATION DE LA STRUCTURE SPÉCIFIQUE | 364 |
| G.1 Lettre adressée aux enseignantes | 365 |
| G.2 Questions complémentaires..... | 367 |
| RÉFÉRENCES | 368 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | Page |
|--|------|
| 2.1 Composantes de l' <i>être-au-monde</i> | 72 |
| 3.1 Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie..... | 113 |
| 3.2 Étapes de l'analyse des données conduisant au développement de la structure essentielle..... | 119 |
| 4.1 Processus méthodologique développé entre les structures spécifiques et la structure essentielle..... | 159 |
| 4.2 Thématiques essentielles illustrant comment l' <i>être-au-monde</i> se manifeste au cours de la première année d'enseignement | 161 |
| 4.3 Composantes de l'expérience de la première année d'enseignement | 204 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 4.1 Thématiques essentielles émergentes et événements factuels apparaissant dans 3, 4 ou 5 expériences | 166 |
| 4.2 Thématiques essentielles émergentes et événements factuels apparaissant dans 1 ou 2 expériences | 177 |
| 5.1 Synthèse des composantes favorables et non favorables au développement professionnel de l'enseignant | 234 |

RÉSUMÉ

La première année d'enseignement représente une étape déterminante dans la vie professionnelle de l'enseignant. L'enthousiasme et l'incertitude décrivent bien les sentiments qu'il éprouve devant les nombreuses responsabilités qu'il doit dorénavant assumer seul. La nouveauté liée à son entrée dans la profession l'entraîne vers de nouvelles possibilités d'agir et une manière inédite d'être en relation avec le monde. En fonction du contexte dans lequel il est appelé à évoluer et de sa prédisposition personnelle à faire face à certaines composantes de la profession pouvant parfois être déroutantes, le nouvel enseignant peut éprouver des difficultés à vivre cette expérience professionnelle et avoir besoin du soutien du milieu scolaire.

Ce bref constat met en évidence qu'il est juste de s'intéresser à comprendre comment l'enseignant vit son intégration dans l'enseignement et dans quelle mesure le contexte scolaire favorise le développement de sa personnalité professionnelle. Actuellement, le bilan auquel peuvent recourir toutes les instances du monde de l'éducation afin de se documenter sur la question de l'insertion professionnelle provient des résultats de plusieurs études menées il y a plus de dix ans. Depuis le début des années 90, les orientations du ministère de l'Éducation du Québec ont donné lieu à des remaniements importants, tant sur le plan de la formation initiale que de l'intégration des nouveaux enseignants dans le milieu scolaire. Ces transformations peuvent avoir eu pour effet de modifier certaines conditions d'intégration de la relève enseignante. Toutefois, la recension des écrits révèle que peu d'études récentes à ce sujet ont été menées. Le discours demeure dès lors le même depuis plus de quarante ans à l'effet que la première année d'enseignement représente une étape angoissante et souvent difficile pour l'enseignant. Si cette situation perdure depuis autant d'années, il apparaît fort important de saisir plus en profondeur les facteurs qui contribuent et ceux qui nuisent au développement professionnel de l'enseignant et à la maîtrise de ses nouvelles responsabilités.

L'enjeu de la présente recherche consiste à rendre intelligible la façon dont l'enseignant débutant vit sa relation avec le monde de l'enseignement. Pour accéder à un niveau d'intériorité suffisamment révélateur, nous avons choisi de nous inscrire dans le courant de la phénoménologie herméneutique. Cette perspective philosophique, comme on le sait, consiste à élucider le sens des phénomènes de la vie quotidienne en effectuant un retour à la *chose même*. Pour la phénoménologie, la *chose même* représente l'expérience vécue telle que décrite par la personne concernée; pour l'herméneutique, cette *chose même* est ce qui permet d'explicitier les phénomènes, à savoir la manière générale d'exister de tout être humain. Choisir une telle approche, c'est opter également pour un nombre restreint de participants, compte tenu de l'ampleur du travail d'analyse des données. Par conséquent, les résultats de la recherche rendent compte de l'expérience de cinq enseignants débutants. Les deux principaux objectifs qui ont orienté le processus de recherche s'énoncent de la façon suivante: *Comprendre le sens de l'expérience vécue de la première année d'enseignement tel qu'exprimé par cinq enseignants débutants – Rendre intelligible le phénomène de la*

première année d'enseignement par une interprétation herméneutique de l'expérience de ces cinq enseignants débutants.

Pour atteindre ces deux objectifs tout en demeurant fidèle à la position philosophique de la phénoménologie herméneutique, nous avons eu recours à une méthodologie descriptive visant à rendre compréhensible une expérience particulière de la vie quotidienne, sans considérations théoriques *a priori*. L'analyse des données a été réalisée de façon à ce que les composantes de l'expérience se *laissent voir* par elles-mêmes. Cette méthode se distingue par trois caractéristiques, à savoir la qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue, la mise à distance des préconceptions du chercheur et le dévoilement de la structure essentielle. Pour recueillir les données, nous avons utilisé trois instruments permettant aux participants de décrire le plus justement possible comment ils ressentaient et comprenaient le déroulement de leur première année d'enseignement. La collecte des données a été réalisée sur une période de neuf mois; les instruments retenus exigeaient de la part des enseignants de tenir un journal de bord, de rédiger une description personnelle à mi-parcours et de participer à un entretien en profondeur au terme de l'année scolaire.

Conformément à la philosophie herméneutique, les résultats émergent d'une opération typique qu'est le mouvement circulaire de la compréhension, c'est-à-dire correspondant au principe selon lequel on doit comprendre le tout à partir de ses parties, et ses parties en tenant compte du tout. L'application de cette règle a rendu possible le dévoilement des composantes de l'expérience de l'enseignant débutant interreliées et placées dans leur contexte spatio-temporel, soit une manière différente de comprendre le phénomène grâce au développement de la structure essentielle. La structure essentielle de l'expérience *laisse voir* une transformation positive de l'*être-au-monde* de l'enseignant au cours de la première année d'enseignement. Bien que le cheminement parcouru ne soit pas exempt de situations complexes et déroutantes, l'enseignant développe une plus grande confiance en lui, qui favorise le développement de son identité professionnelle. Toutefois, le contexte dans lequel il évolue, son rapport avec autrui et son histoire personnelle constituent des éléments clés qui influent sur la qualité du déroulement de l'expérience. Les procédures d'accueil et d'accompagnement défaillantes, les pratiques individualistes du personnel enseignant et le fait de ne pas être prêt psychologiquement à vivre des expériences déconcertantes représentent des dimensions marquantes qui émergent des témoignages et sur lesquelles il importe de se pencher pour faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

La contribution de cette thèse au domaine de l'éducation concerne deux volets distincts. Le premier met en évidence des éléments de réflexion susceptibles d'améliorer des pratiques courantes au chapitre de la formation initiale et de l'intégration professionnelle du personnel enseignant. Le deuxième réside dans la compréhension d'une expérience de vie, à la lumière de la conception de l'être humain en tant qu'*être-au-monde*. Le fait de décrire la structure fondamentale de la manière d'exister de tout être humain a permis d'explicitier nos connaissances sur la condition humaine. Cet apport philosophique et méthodologique offre un canevas de base rigoureux à tous ceux et celles qui voudraient éventuellement poursuivre des recherches dans cette voie.

Mots clés : enseignant débutant – ordre primaire – Québec – insertion professionnelle – phénoménologie herméneutique – être-au-monde – structure fondamentale

INTRODUCTION

La première année d'enseignement représente une expérience particulière, souvent bien gravée dans la mémoire de l'enseignant¹ pendant plusieurs années. Cette étape de la carrière se caractérise, entre autres, par un fort enthousiasme à l'idée d'être reconnu comme un professionnel de l'enseignement et d'avoir enfin la possibilité de tenir les guides pour organiser sa propre classe. À cet engouement se joint indéniablement une tension à l'effet de rencontrer pour une première fois les élèves qui occuperont une place dominante dans le déroulement de l'année scolaire. Ce premier rapport à autrui constitue pour l'enseignant un moment particulier, puisque assez tôt lors de cette rencontre, l'ambiance qui prévaut dans sa classe lui permet de ressentir une portion de la réalité qu'il s'apprête à vivre. L'excitation conjuguée à l'angoisse de se projeter dans un univers dont plusieurs facettes n'ont pas encore été explorées teintent les sentiments éprouvés par le nouvel enseignant. De plus, on ne peut parler de l'entrée dans la profession sans souligner l'effervescence que produit la courte période dont dispose le novice pour se familiariser avec la complexité de la tâche qu'il doit assumer.

Cette brève description met en évidence le tourbillon d'émotions qui habite l'enseignant pendant qu'il se préoccupe d'accomplir l'ensemble de ses fonctions au même titre que ses collègues expérimentés. Néanmoins, au-delà de ces mots ne décrivant qu'une part de son expérience, il importe de s'interroger sur la signification que l'enseignant attribue à son expérience de débiter dans la profession ainsi que sur ce qu'exige et lui procure ce cheminement professionnel. C'est donc dans l'intérêt de clarifier ce questionnement que nous avons entrepris cette étude. Au moment où les programmes de formation à

¹ À l'exception des passages où il est question des enseignantes qui ont participé à l'étude, pour éviter d'alourdir le texte, les termes utilisés pour désigner des personnes sont pris au sens générique. Ils possèdent à la fois la valeur d'un féminin et d'un masculin.

l'enseignement et les modalités d'intégration de la relève enseignante dans le milieu scolaire subissent des transformations majeures, il nous est apparu essentiel de saisir plus en profondeur comment l'expérience de la première année d'enseignement est ressentie et comprise par les personnes concernées.

Depuis plusieurs années, l'entrée dans la profession enseignante a attiré l'attention de nombreux chercheurs de différents pays. Jusqu'à présent, lorsqu'il est question de la situation des nouveaux enseignants, celle-ci est généralement décrite comme une expérience plutôt angoissante et déroutante compte tenu des conditions dans lesquelles ces enseignants sont appelés à évoluer pour débiter dans la profession. Il convient toutefois de souligner que lorsqu'on se documente pour approfondir le déroulement de cette étape de la carrière, nous sommes la plupart du temps conviés à recourir aux résultats de recherches ayant été menées il y a déjà plus d'une décennie. À notre connaissance, peu d'études récentes ont exploré comment les nouveaux enseignants vivent actuellement leur percée dans l'enseignement. Or, il faut reconnaître que depuis le début des années 90, les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec ont donné lieu à des remaniements importants tant au niveau de la formation initiale que de l'intégration des nouveaux enseignants dans le milieu scolaire. Nous n'avons qu'à penser aux stratégies de formation qui s'inscrivent dans une démarche réflexive et une perspective de formation continue, à la prolongation du programme de baccalauréat et à l'augmentation du nombre d'heures de pratique, au partenariat entre l'université et le milieu scolaire, puis enfin au perfectionnement des pratiques d'accompagnement des enseignants associés. Il nous apparaît légitime de croire que ces transformations des pratiques peuvent actuellement avoir pour effet d'améliorer la manière dont les nouveaux enseignants vivent leur première année dans l'enseignement. En dépit de ces changements, peu d'études permettent présentement de clarifier notre compréhension de cette expérience et de saisir comment l'entrée dans la profession enseignante se manifeste dans la vie quotidienne des nouvelles recrues.

La prise en compte des résultats issus de la documentation scientifique a suscité notre intérêt de saisir plus à fond la manière dont les enseignants débutants vivent leur expérience. En fait, la description de la première année d'enseignement présentée dans les rapports de recherches servant souvent de point de repère aux études plus récentes et notre représentation

de cette expérience ne correspondent pas tout à fait à la même vision. Ce constat a éveillé notre curiosité à dépasser notre expérience et à nous renseigner sur l'état de la connaissance quant aux pratiques d'intégration des nouvelles recrues dans le milieu scolaire, au-delà de notre propre univers professionnel.

La représentation de la première année d'enseignement construite à partir de notre expérience personnelle de débiter dans la profession d'une part, et d'accompagner des novices dans le milieu scolaire d'autre part, reflète des éléments plus positifs que ce que révèle le bilan exposé dans les études consultées. Après avoir observé qu'à ce moment de sa carrière, le nouvel enseignant se trouve dans une période intense d'apprentissage et d'adaptation qui nécessite de sa part beaucoup d'efforts, il a été possible de constater que celui-ci exprime néanmoins une détermination et une motivation à l'égard de ses nouvelles responsabilités professionnelles. Nous croyons que l'entrée dans la profession peut représenter une expérience enrichissante pour l'enseignant en autant que certains facteurs personnels et contextuels soient présents. En fait, un milieu scolaire qui offre un accueil et un contexte de travail favorisant une intégration harmonieuse jumelé avec l'implication personnelle du novice représente un bon présage pour réaliser une entrée dans la profession fructueuse. La présentation de l'état de la situation nous a menée au constat que les résultats des études consultées ne décrivent pas cette expérience professionnelle telle que nous l'avons vécue et observée. Plus spécifiquement, l'attention est rarement portée sur ce qui est ressenti et compris par ces enseignants au cours de leur cheminement et sur ce qui favorise une insertion professionnelle harmonieuse. Plus souvent, les rapports soulignent les difficultés rencontrées par les novices au détriment de dévoiler les éléments qui les motivent à persévérer et à s'engager dans leur travail malgré les péripéties parfois déroutantes. Notre étude s'appuie alors sur quelques présupposés personnels qui ne rejoignent pas entièrement le discours actuel sur la question de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Selon un principe qui gouverne l'approche phénoménologique, ces préconceptions étant à la source du questionnement du chercheur sont légitimes, elles doivent toutefois être explicitées.

Or, après avoir consulté des enseignants ayant vécu une intégration enrichissante et d'autres dont l'expérience fut plus ardue, après avoir réfléchi sur les facteurs qui prédisposent

les novices à débiter dans la profession de façon à ce que leur expérience soit profitable pour eux tout en contribuant à offrir un enseignement de qualité, nous avons pu constater qu'il est possible de vivre une première année dans l'enseignement qui favorise le développement professionnel. À notre avis, il existe une relation étroite entre la nature du contexte dans lequel l'enseignant est appelé à évoluer, ses prédispositions personnelles à surmonter les aléas de la profession et son développement professionnel. En fonction de ces deux éléments clés que sont l'histoire personnelle et le contexte scolaire, les difficultés rencontrées peuvent davantage contribuer à ce que l'enseignant débutant clarifie ses priorités et sa conception des composantes de la profession tout en favorisant le développement de sa personnalité professionnelle. Or le côté sombre, souvent exposé dans la documentation scientifique pour décrire cette expérience, nous a incitée à réaliser cette étude afin de comprendre plus à fond et d'explorer les possibilités de faire en sorte que la première année d'enseignement soit plus enrichissante et moins déroutante pour les nouveaux enseignants.

Dans un tel contexte, nous avons été amenée à nous poser plusieurs questions afin d'éclairer et de donner plus d'ampleur à la vision que nous avons de cette expérience. Par exemple, *«Comment l'expérience de la première année se manifeste-t-elle dans la vie de l'enseignant? Ressent-il que son expérience l'amène à se dépasser? Ressent-il que cette expérience le conduit à se révéler à lui-même? Son expérience lui ouvre-t-elle les yeux encore plus grands sur lui-même, sur autrui et sur le sens de ses préoccupations professionnelles? Trouve-t-il un plaisir à enseigner?»* Ces questions qui abordent l'intériorité et le rapport au monde de la personne nous sont apparues des sources possibles pour observer différemment la situation de ces enseignants lors de leur première année d'enseignement. Le fait de comprendre comment ils vivent cette expérience instruira les milieux universitaire et scolaire sur la disposition personnelle et professionnelle de ces enseignants à vivre cette étape de changement dans leur vie quotidienne. Cette compréhension renouvelée pourra aider à identifier des éléments sur lesquels il peut être utile de mettre l'accent au cours de la formation initiale et lors de l'insertion dans le milieu scolaire pour aider la relève à vivre cette expérience.

Pour accéder à ce monde intérieur, nous avons choisi d'appuyer notre étude sur les témoignages de cinq enseignants débutants. La compréhension de l'expérience particulière

de quelques personnes permet d'accéder à un niveau d'intériorité que ne peut atteindre une approche visant à rendre compte des généralités observées auprès d'un grand nombre de participants. Par cette recherche, nous ne visons pas à tirer des conclusions universelles, nous avons plutôt comme dessein de laisser apparaître des composantes essentielles permettant de comprendre une expérience spécifique autrement que ce que nous avons été en mesure de saisir jusqu'à maintenant. La phénoménologie herméneutique est apparue la perspective philosophique la plus appropriée pour atteindre ce but. La mise en œuvre de cette recherche a pour nous une double visée, à savoir de contribuer à l'avancement de la connaissance sur le sujet en tant que chercheure et de nous rapprocher de la situation des nouveaux enseignants pour participer de façon plus éclairée au processus de formation des futurs enseignants en tant que formatrice.

Le principal objectif de notre recherche consiste à explorer comment le passage du statut d'étudiant en formation à celui d'enseignant en exercice se manifeste dans la vie quotidienne de cinq enseignants et à expliciter la signification que ces derniers confèrent à cette expérience de vie. L'étude vise à élucider le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique. À la lumière de cinq témoignages, nous comptons mettre en évidence les facteurs favorables ou défavorables au développement professionnel de l'enseignant débutant afin de proposer des pistes de réflexion allant jusqu'à des recommandations susceptibles d'améliorer les conditions actuelles de l'entrée dans la profession. Une telle démarche consiste à dégager la signification d'un phénomène humain. Or, nous présupposons qu'une part importante des éléments pouvant permettre de comprendre le sens de cette expérience se situe au niveau de la condition humaine. En effet, s'interroger sur la manière de vivre une expérience de la vie quotidienne, c'est en quelque sorte s'interroger sur la manière d'exister de l'être humain. Par conséquent, c'est ce qui nous a amenée à recourir à la *structure fondamentale*² de l'être-au-monde pour interpréter le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement.

² Nous utilisons le caractère italique pour les mots et expressions qui se rattachent à la phénoménologie herméneutique.

Opter pour une approche phénoménologico-herméneutique suppose que nous avons l'intention de rendre manifeste ce que la routine de la vie quotidienne nous fait vite oublier, soit cet espace intérieur de l'être qui reflète notre manière d'être en relation avec le monde. Il s'agit d'une démarche réflexive qui illumine la façon dont les êtres humains saisissent les phénomènes de la vie auxquels ils sont présents. Or, pour effectuer la recherche et comprendre les fondements de la méthode, nous avons dû dès le départ, mettre au clair la conception de l'être humain qui sous-tend notre analyse. Bien qu'au cours de l'analyse des données nous n'ayons pas eu recours à toutes les composantes qui déterminent l'être humain, leur explicitation a été nécessaire pour mener avec cohérence l'ensemble de la recherche et interpréter avec plus de rigueur le phénomène à l'étude. Cette préoccupation d'éclaircir le concept d'*être-au-monde* a contribué à préciser la perspective philosophique à partir de laquelle nous avons exploré le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement et, par conséquent, à exposer clairement notre point de vue épistémologique vis-à-vis des résultats que l'analyse a permis de dévoiler.

Le postulat de départ qui guide le processus d'une recherche phénoménologico-herméneutique présuppose que l'être humain est expressément lié au monde, à savoir qu'on ne peut le comprendre sans considérer la relation indissociable qui le lie au monde de sa vie quotidienne. L'être humain, en mesure d'éprouver des sentiments et de comprendre, accorde une signification à ce qu'il vit et à ce à quoi il est présent en fonction de sa propre perspective. Cette compréhension de l'être nous porte à reconnaître que nous nous trouvons alors devant une multitude de mondes déterminés par les différentes perspectives que chaque être prend pour les interpréter. Or, c'est cette diversité dans les manières d'interpréter les expériences de la vie qui conduit à la nécessité de se référer à la *structure fondamentale* de l'existence humaine, à savoir une manière générale d'exister propre à tous les êtres humains. Un tel modèle d'interprétation des comportements humains fournit au chercheur ce qui demeure constant dans la manière d'exister et guide son travail visant à rendre intelligible le sens des expériences uniques de la vie quotidienne. C'est à la lumière de cette structure générale que les expériences de cinq enseignantes débutantes ont été interprétées.

Deux principales caractéristiques distinguent notre étude. Elle consiste en une recherche à la fois théorique et empirique. Premièrement, elle est théorique quant à son apport à

l'explicitation des présupposés philosophiques et des fondements de la méthode. Une part importante de la recherche clarifie le point de vue de la phénoménologie herméneutique concernant la manière d'exister des êtres humains et la position philosophique de ce courant de pensée au sujet de l'origine de la connaissance. Cette mise au point explicite également les assises à partir desquelles l'interprétation du phénomène à l'étude a été effectuée. Deuxièmement, la recherche est empirique, puisque nous explorons l'expérience quotidienne de cinq personnes. L'intention étant de comprendre comment les enseignants débutants ressentent et comprennent leur propre expérience, nous nous sommes donc préoccupée de recueillir les données dans leur contexte naturel, soit dans l'expérience immédiate.

La thèse comporte cinq chapitres. Le premier a pour objet de présenter la manière dont l'expérience de la première année d'enseignement est fréquemment décrite dans les études d'origines américaine, européenne et canadienne. Cette partie souligne combien l'entrée dans la profession enseignante a préoccupé de nombreux chercheurs depuis les quarante dernières années, puisque ce moment de la carrière est considéré comme une expérience difficile pour les débutants. À partir d'études classiques qui servent souvent d'assises à d'autres plus récentes, trois principaux axes de développement théorique sont exposés permettant de circonscrire le sujet. Ces trois thématiques concernent les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les enseignants débutants, les différents stades de développement qui caractérisent le début dans la carrière et l'accompagnement offert lors de la première année d'enseignement. Cette présentation met en évidence le fait que depuis plus d'une dizaine d'années, des changements quant à certaines pratiques de formation et de supervision des futurs enseignants ont vu le jour en vue d'améliorer la préparation des novices à prendre en charge leurs nouvelles responsabilités; peu de recherches récentes ont cependant exploré comment ceux-ci vivaient leur intégration dans l'enseignement. Ce chapitre se termine par la présentation des deux principaux objectifs et de la question phénoménologique ayant guidé tout le processus de la recherche afin de comprendre comment l'expérience de vivre la première année d'enseignement se manifeste dans la vie quotidienne de l'enseignant débutant.

Le deuxième chapitre présente les présupposés philosophiques à partir desquels sera explicitée la manière dont le phénomène de l'expérience de la première année

d'enseignement se manifeste dans le mode d'être quotidien du nouvel enseignant. Cette partie expose d'abord les origines de la phénoménologie herméneutique tout en montrant brièvement les distinctions observées entre la phénoménologie découlant des travaux de Edmund Husserl (1859-1938) et l'approche herméneutique provenant de l'*analytique existentielle* de Martin Heidegger (1889-1976) ainsi que de la pensée de Hans-Georg Gadamer (1900-2001). Ensuite, le corps du chapitre présente de façon détaillée les composantes de la structure fondamentale de l'*être-au-monde* qui servent de toile de fond pour interpréter l'expérience particulière de la vie quotidienne de l'enseignant débutant. La présentation du concept heideggerien de l'*être-au-monde* provient d'une analyse conceptuelle réalisée à partir des travaux et interprétations de philosophes connus tels que Gadamer (1958, 1960, 1976, 1993, 1996), de Waelhens (1955), Greisch (1994, 2000), Resweber (1971, 1988), Grondin (1993a, 1993b) et Biemel (1987). En retournant à une explicitation de la condition humaine, ce chapitre devient non seulement utile pour la présente recherche, mais également pour approfondir notre compréhension de la manière dont les êtres humains vivent, ressentent et comprennent leurs expériences quotidiennes.

Le troisième chapitre présente la méthodologie qui a permis d'accéder au monde quotidien de l'enseignant débutant et d'explicitier comment il ressent et comprend son expérience de débiter dans l'enseignement. Les fondements de la méthode sont d'abord exposés en soulignant l'apport de la phénoménologie, puis celui de l'herméneutique. Cette partie contribue à préciser l'origine de l'enracinement de l'herméneutique dans la phénoménologie dont l'inspiration provient principalement de Heidegger, Gadamer et Ricoeur. Ensuite, les caractéristiques de la méthode, à savoir la qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue, la mise à distance des préconceptions du chercheur et le dévoilement de la structure essentielle sont explicitées ainsi que les six étapes de l'analyse des données. Finalement, l'opérationnalisation et l'instrumentation de la méthode phénoménologico-herméneutique sont abordées.

Le quatrième chapitre dévoile les résultats de l'analyse phénoménologico-herméneutique des témoignages recueillis. Dans un premier temps, cette partie présente des extraits des cinq structures spécifiques de l'expérience unique de chaque participante mises au jour à partir de leur journal de bord, de leur description personnelle et des informations recueillies lors de

l'entretien. Dans un deuxième temps, le chapitre expose le trajet méthodologique parcouru en cinq phases pour effectuer le passage des cinq structures spécifiques décrites dans la perspective du monde de l'enseignement à la structure essentielle formulée dans la perspective de *l'être-au-monde*. Enfin, le développement de la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement clôture cette section. En retournant à la «chose même», il a été possible de dégager la nature du rapport au monde de l'enseignant débutant, l'expression de sa manière d'être et la façon dont son rapport à lui-même se manifeste au cours de son expérience.

Le dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus par la mise en œuvre de la méthode phénoménologico-herméneutique. Les dimensions fondamentales du phénomène de la première année d'enseignement sont discutées tout en mettant en évidence les facteurs favorables et ceux étant défavorables au développement professionnel de l'enseignant. Finalement, la thèse s'achève en présentant les contributions de notre étude, les limites de la méthode et quelques pistes de recherche pertinentes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le premier chapitre consiste à présenter la problématique de la recherche. Il vise d'abord à expliciter les intentions et la pertinence de l'étude. Ensuite, cette partie expose une vue sommaire des travaux consacrés à l'entrée dans la profession enseignante. À cet effet, bien que la méthodologie découlant du point de vue de la phénoménologie ne prenne pas pour point de départ les théories déjà existantes, mais plutôt l'expérience telle qu'exprimée par les participants, il nous est apparu utile d'offrir en premier lieu une vision éclairée du développement de la connaissance sur le sujet. Cette recension met au jour les études classiques qui servent souvent d'assises à d'autres plus récentes et permet de montrer la contribution des résultats de notre recherche et en quoi ceux-ci offrent la possibilité de regarder le phénomène à l'étude autrement. La présentation de l'objet de recherche et de la question phénoménologique visant la compréhension de l'expérience de la première année d'enseignement clôt cette première partie.

1.1 Intentions et pertinence de la recherche

Très souvent, les courants de pensée d'inspiration pragmatique s'appliquent à décrire l'enseignement à partir d'une série d'actions à mettre en pratique dans la classe exprimant des manières de faire observables chez l'enseignant. Plus rarement, on s'intéresse à comprendre l'acte d'enseigner à partir de ce qui est ressenti et compris par l'enseignant, manifestant sa manière d'être au monde dans la vie quotidienne. En fait, compte tenu de la conjoncture actuelle en éducation, où l'on se préoccupe davantage de former une relève efficace et performante ainsi que de la mise en œuvre de nouveaux programmes, on ne s'étonne pas de constater que cette profession soit autant liée à des descriptions de compétences à développer en vue d'augmenter l'efficacité des interventions des enseignants et de favoriser une pratique professionnelle. Avec ces intérêts prédominants, on en vient cependant à oublier que pour bien comprendre la situation des enseignants, il ne faut pas

séparer *l'acte de la personne*. Comme le soulignent Gauthier et Martineau (1998), «enseigner est un métier qui se déroule dans un contexte trop complexe pour se laisser réduire à une liste de compétences» (p. 32).

En ce qui concerne l'entrée dans la carrière enseignante, le contexte s'en rapproche sensiblement, c'est-à-dire que rarement on présente ce que le novice retire de cette expérience. Jusqu'à ce jour, les études dont il sera question un peu plus loin, ont porté principalement sur les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants, les compétences de base à développer au cours de la formation initiale et les modalités d'accompagnement lors de l'insertion dans le milieu scolaire. Ces études ont attiré l'attention sur le développement de méthodes plus efficaces pour faciliter le passage de la formation initiale à la prise de fonctions et pour former des enseignants professionnels. En revanche, elles ne nous disent pas comment le nouvel enseignant vit son rapport avec le monde de l'enseignement et quel sens il donne à son expérience de débiter dans la carrière. En fait, les rapports de recherche révèlent plus facilement ce que les enseignants débutants n'arrivent pas à faire que ce que ces derniers ressentent et comprennent vis-à-vis de ce qu'ils sont en mesure ou non de réaliser. Force est de constater que peu de recherches récentes au Québec ont été menées sur l'insertion dans la profession et encore moins sur la compréhension de la manière dont se manifeste *l'être-au-monde* de l'enseignant au cours de l'expérience de la première année d'enseignement. Par conséquent, cette dynamique propre à ce qui se vit dans le «monde intérieur» de ces enseignants demeure encore très peu explorée, comme l'affirmait Ada Abraham (1982).

Les études récentes portant sur le développement personnel et professionnel ainsi que sur la compréhension de l'intériorité des enseignants ne semblent pas aussi avancées que celles qui traitent des problèmes contextuels reliés à l'entrée dans la profession et du développement des habiletés d'enseignement des candidats. Pourtant, si nous tenons compte des propos de chercheurs connus dans le domaine de la formation des maîtres, dont principalement Louvet et Baillauquès (1992), Baillauquès (1990, 1999), Baillauquès et Breuse (1984) en France et en Belgique, Hensler (1993), Boutin (1999b), Hétu (1999) et Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne (1999) au Québec, ceux-ci révèlent la nécessité de mettre de l'avant des études qui s'intéressent aux dimensions intérieures de l'enseignant pour

clarifier le sens des pratiques de formation initiale et renouveler notre compréhension de cette expérience. Cette façon différente de regarder la situation de la première année d'enseignement est possible à partir d'une recherche phénoménologico-herméneutique et offre un moyen de comprendre autrement cette problématique ou, à tout le moins, de faire le point sur ce qui est ressenti et compris par les enseignants au cours de cette expérience de vie. C'est dans cette perspective que la présente étude fut mise en œuvre. Celle-ci porte sur l'expérience de la première année d'enseignement de cinq enseignantes du primaire et a pour but d'explorer comment ces enseignantes en relation avec le monde de l'enseignement vivent leur première année dans la profession.

Ceux qui s'intéressent à la formation des enseignants et à leur intégration dans le milieu scolaire ne sont pas sans savoir que la première année d'enseignement est un moment de la carrière où les novices explorent et s'adaptent à une nouvelle culture professionnelle tout en se trouvant engagés dans un processus intense marqué de transformations sur les plans cognitif et affectif (Nault, 1993; Louvet et Baillauquès, 1992; Huberman, 1989; Lortie, 1975). Ce passage de la formation initiale à l'exercice de la nouvelle profession est fréquemment décrit dans la documentation scientifique comme une étape difficile et parfois angoissante pour les nouvelles recrues. L'entrée dans la profession est, pour la plupart du temps, décrite comme un épisode crucial de la carrière qui peut déterminer l'avenir de l'enseignant et, par conséquent, présenter des risques d'affecter l'image qu'il a de lui-même et la qualité de son enseignement si sa situation s'avère difficile (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Gordon, 1991; Nault, 1993). De plus, le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant semble vécu difficilement, notamment parce que le nouvel enseignant se trouve démuni devant l'étendue des responsabilités et la complexité de la tâche qui lui est assignée (Nault, 1993; Weiss, 1991; Gordon, 1991; Huberman, 1989). Par ailleurs, il a été révélé que la qualité des premières expériences est le facteur qui agit le plus sur la décision de demeurer dans la profession ou de quitter pour une nouvelle orientation professionnelle (Chapman et Green, 1986; Odell et Ferraro 1992)³. Or, ces constatations conduisent un grand nombre de chercheurs intéressés à cette problématique à qualifier l'entrée dans la carrière enseignante

³ Cités par Gold, 1996, p. 553.

comme une étape où les enseignants inexpérimentés voient s'effondrer leurs représentations de la profession, entretenues avant et pendant la formation universitaire, lorsqu'ils font face à l'ensemble de leurs nouvelles responsabilités professionnelles et aux pratiques d'accompagnement, plus ou moins organisées, dans le milieu scolaire.

La recension des principales études qui ont abordé le sujet nous informe que cette situation concerne un bon nombre d'enseignants du primaire et du secondaire de divers pays dont les premières expériences dans la profession ont été vécues entre 1960 et le début des années 90 (Fuller, 1969; Katz, 1972; Lortie, 1975; Lacey, 1977; Zeichner, 1979⁴; Veeman, 1984⁵; Vonk, 1988, Huberman, 1989; Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993). Or, ce qui aiguise notre curiosité c'est que nous nous trouvons devant un lieu commun qui date depuis plus de quarante ans, à savoir qu'il s'agit d'une expérience angoissante, d'une étape de survie, d'une entrée où les attentes sont trop élevées par rapport aux responsabilités réelles et enfin d'une période difficile où l'enseignant seul doit trouver des stratégies pour s'en sortir. Bref, de façon unanime, ces chercheurs révèlent que l'entrée dans la carrière enseignante est un moment où les nouvelles recrues vivent un choc en faisant face à la réalité. Si la situation est décrite ainsi depuis autant d'années, ne sommes-nous pas rendus à un moment tout à fait indiqué, voire urgent, pour explorer cette expérience afin de dévoiler des éléments nouveaux liés à la situation actuelle des enseignants débutants?

Il y a lieu de porter une attention particulière à l'état de la situation actuelle compte tenu des efforts de recherche et de développement fournis depuis la dernière décennie qui concernent de près cette problématique⁶. Bien que ces améliorations se rapportaient

⁴ Entre autres, une recension des programmes d'insertion professionnelle a été effectuée par Zeichner en 1979. Son rapport comprenait la recension de plusieurs études qui couvraient la période de 1963 à 1979.

⁵ Veenman (1984) a effectué une recension de 83 études qui portent sur les difficultés rencontrées par les enseignants débutants lors de leur entrée dans la carrière. Ces enquêtes s'étalent de 1960 jusqu'au début des années quatre-vingt et proviennent de différents pays (États-Unis, 55; Allemagne, 7; Royaume-Unis, 6; Hollande, 5; Australie, 4; Canada, 2; Autriche, 2; Suisse, 1; Finlande, 1).

⁶ Stratégies de formation qui s'inscrivent dans une démarche réflexive et une perspective de formation continue; prolongation du programme de formation et augmentation du nombre d'heures de pratique; partenariat entre l'université et le milieu scolaire; perfectionnement des pratiques d'accompagnement des enseignants associés.

principalement à la formation des futurs enseignants, le but ultime visé était d'offrir une préparation à l'exercice de la profession encore plus adéquate. Or, il s'avère fort utile d'explorer aujourd'hui la nature des retombées de ces développements chez les enseignants débutants. Par ailleurs, avec l'avènement des réformes en éducation, notamment au niveau de la formation initiale à l'enseignement, il semble propice de faire la lumière sur la situation actuelle de ces enseignants en devenir. Récemment, le ministère de l'Éducation du Québec émettait de nouvelles orientations quant à la formation à l'enseignement, aux profils de sortie et aux compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale (MÉQ, 1992a, 1992b, 1994, 2001). Ces orientations serviront de toile de fond à l'élaboration des programmes de formation à la profession enseignante et de préinsertion professionnelle par les universités. Il semble en l'occurrence qu'une mise à jour de la situation actuelle du phénomène de l'entrée dans la profession soit nécessaire pour saisir comment l'enseignant débutant vit son rapport au monde de l'enseignement, à savoir sa relation avec l'ensemble des composantes de sa pratique professionnelle. Cette compréhension pourra offrir des pistes intéressantes pour assurer une cohérence entre ce qui sera attendu des futurs enseignants au terme de la formation initiale et les besoins actuels (d'ordre disciplinaire, psychopédagogique, pratique, psychologique) exprimés par les nouveaux enseignants lors de leur insertion dans le milieu scolaire.

Il semble essentiel de clarifier la situation, d'autant plus que le ministère de l'Éducation (2001) souligne clairement dans son document ayant pour titre *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* que le référentiel des douze compétences s'appliquant autant aux enseignants chevronnés qu'aux débutants comporte des limites puisqu'il a été développé à partir des pratiques professionnelles d'enseignants expérimentés. Dès lors, le fait de clarifier ce que les enseignants vivent et les incidences qu'a cette expérience initiatique sur leur rapport au monde permettra de renouveler la compréhension des nouveaux enjeux liés aux pratiques de formation et de supervision ainsi qu'aux modalités d'accompagnement dans le milieu scolaire, dont pourraient s'inspirer les responsables de l'insertion dans l'enseignement. Aujourd'hui, malgré les différentes interventions contemporaines, le discours qui prédomine lorsqu'il est question de la première année d'enseignement demeure encore le même, à savoir qu'il s'agit

d'une expérience difficile et déstabilisante pour les nouveaux enseignants. Que révèle actuellement le discours des personnes concernées au sujet de leur propre expérience?

S'interroger sur la manière de vivre une expérience de vie c'est également s'interroger sur la conception de l'être. La problématique de la première année d'enseignement considérée comme une expérience de la vie quotidienne nous amène alors, en tant que chercheuse, à faire la lumière sur la relation entre cette expérience et le mode d'être quotidien de l'être humain. Or, peu d'études ont abordé la question dans ce sens. En l'occurrence, elles n'ont pas eu besoin, au préalable, d'explicitier la manière fondamentale d'exister qui détermine les comportements humains, puis à y recourir pour explorer le phénomène. Cette démarche théorique, exigeant un retour à la compréhension de la spécificité de l'existence humaine, caractérise d'ailleurs une contribution importante de notre étude.

L'objectif de la recherche ne consiste pas à trouver une solution miracle pour que les nouveaux enseignants s'initient sans rencontrer de situations inédites et difficiles. Par contre, les étapes ardues liées à l'apprentissage de la profession pourraient favoriser davantage le développement professionnel si les futurs enseignants savaient s'y préparer. Dès lors, pour mieux les disposer à vivre cette réalité, il importe de dévoiler ce que les enseignants débutants d'aujourd'hui éprouvent et comprennent vis-à-vis de leur expérience, pour ensuite orienter les stratégies de formation et d'insertion professionnelle à partir de ce qu'ils auront exprimé et non uniquement en fonction de la théorisation véhiculée depuis déjà plusieurs années⁷. À ce titre, on peut dire avec Van Manen (1990) et Deschamps (1993), qu'à l'intérieur d'une approche phénoménologique, contrairement à d'autres, c'est l'expérience vécue qui alimente la théorie et non l'inverse, d'où l'importance de s'intéresser au sens que prend l'expérience pour l'enseignant lui-même afin d'éclaircir le phénomène de la première année d'enseignement.

Ne pas reconnaître la nécessité d'entreprendre cette démarche serait accepter de prendre pour acquis ce qui a toujours été dit à ce sujet. Du point de vue de la philosophie

⁷ À notre connaissance, peu d'études récentes de moins de dix ans ont exploré le sens que les enseignants débutants au primaire attribuent à leur propre expérience de la première année d'enseignement.

herméneutique, cette attitude de ne s'en tenir qu'à la connaissance théorique tend moins à comprendre réellement la chose qu'à comprendre ce qu'on dit au sujet de cette chose. Or, il ne s'agit pas de remettre en question toute la conception actuelle que l'on se fait de la première année d'enseignement, mais plutôt d'explicitier comment l'enseignant en relation avec son nouveau monde professionnel vit son expérience. Une réflexion phénoménologico-herméneutique à la lumière de l'*analyse existentielle*⁸ de Martin Heidegger sera peut-être un moyen original de clarifier notre compréhension de la situation actuelle des enseignants débutants qui ont été formés dans l'esprit du nouveau programme universitaire étalé sur quatre ans et qui exercent leur profession au Québec.

Le point de vue philosophique qui guide notre réflexion sur l'expérience des enseignants s'inscrit dans l'horizon de la compréhension de l'être et reconnaît la thèse selon laquelle l'être humain ne peut se comprendre que dans et par sa relation avec le monde dans lequel il se développe. Or, cette relation indissociable entre l'être et le monde sous-entend que tout être humain se comprend lui-même ainsi que les phénomènes auxquels il est présent en fonction d'un espace social et historique déterminé. Dans cette perspective, ceci implique forcément que la signification des expériences individuelles demeure toujours singulière. Au terme de la recherche, il n'est alors pas question de fournir un cadre universel prétendant être le reflet de toutes les expériences des enseignants débutants. En revanche, les résultats pourront mettre en évidence de nouvelles composantes de cette expérience qui contribueront à enrichir la définition du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement puisqu'elle aura été observée à la lumière de la manière fondamentale d'exister de tout être humain. L'étude ne fournira pas de réponse absolue à l'interrogation principale, mais elle découvrira possiblement les implications d'une telle enquête, c'est-à-dire que la manière dont les enseignants débutants vivent leur expérience est régie par l'être qui les distingue de tous les autres *étants*. Comme le révèle judicieusement Van Manen (1984), la phénoménologie herméneutique ne s'intéresse pas aux problèmes comme tels, mais plutôt aux questions souvent oubliées qui rendent les problèmes intelligibles.

⁸ L'analyse existentielle fait référence aux éléments fondamentaux qui déterminent l'existence humaine. Ces éléments font l'objet du prochain chapitre.

L'intention principale de la recherche consiste à comprendre, depuis la perspective des participantes, comment l'expérience de vivre la première année d'enseignement se manifeste dans leur mode d'être quotidien. Dans cet esprit, la forme d'expression privilégiée est de mettre en valeur les témoignages des premières concernées, soit les enseignantes, par le biais de l'écriture narrative et de l'entretien en profondeur. L'étude du devenir enseignant est un domaine en émergence dans la recherche en éducation, et pour nous, rendre intelligible la manière de vivre cette expérience répond à une double préoccupation. D'une part, en tant que chercheure, nous contribuons à l'avancement de la connaissance en ce qui concerne les débuts dans la profession enseignante. D'autre part, en tant que formatrice, nous nous rapprochons de la situation des nouveaux enseignants en vue de participer de façon encore plus éclairée au processus de formation et de réflexion des futurs enseignants.

1.2 Repères théoriques : l'entrée dans la profession enseignante

Depuis plusieurs années, l'insertion professionnelle des enseignants débutants préoccupe un bon nombre de chercheurs et de praticiens qui oeuvrent dans le monde de l'éducation. En effet, l'entrée dans la profession enseignante a fait l'objet de nombreuses études d'origine américaine d'abord, puis progressivement cette préoccupation s'est étendue en Europe et au Canada. Par conséquent, un nombre considérable de rapports a vu le jour et parmi ceux-ci, nous avons retenu trois principaux thèmes pour exposer les axes de développement théorique traitant des débuts dans la carrière enseignante. Ces thématiques ont occupé une place notable parmi les questions les plus souvent débattues sur cette problématique, elles concernent les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les enseignants novices, les différents stades de développement qui caractérisent le début de la carrière et l'accompagnement offert lors de la première année d'enseignement. Puisque cette première expérience de travail est comprise dans le processus de l'insertion professionnelle, il s'est avéré intéressant de commencer cette partie théorique par une courte présentation de ce concept. Les trois sujets abordés par la suite présentent des points de repère quant au développement de la connaissance sur la première année d'enseignement.

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est considérée par une majorité de chercheurs comme la période transitoire située entre la formation initiale en enseignement et la formation continue (Zeichner, 1979; Zeichner et Gore, 1990; Desgagné, 1995). C'est le moment où l'enseignant débutant développe des compétences nécessaires en début de carrière et intériorise la culture du milieu (Vonk, 1988; Nault, 1993). Cette période est également associée à la trajectoire empruntée par le nouvel enseignant qui le conduit à devenir membre d'un corps professionnel (Nault, 1993; Desgagné, 1995). Au Québec, avant la venue des nouvelles politiques du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants établies par le ministère de l'Éducation suite au document de consultation émis en 1992, il s'agissait de la période que l'on appelait le stage probatoire. Une fois la formation initiale accomplie avec succès, le cheminement classique des diplômés débutait par l'insertion dans le milieu scolaire avec un permis temporaire d'enseigner délivré par le Ministre. Ce permis temporaire était valide pour un maximum de cinq ans et se terminait par l'obtention du brevet permanent d'enseignement lorsque le nouvel enseignant avait réalisé l'équivalent de deux années d'enseignement (MÉQ, 1992). Puisque cette procédure du stage probatoire n'offrait pas l'aide professionnelle souhaitée en début de carrière et n'assurait pas une évaluation satisfaisante de la compétence des nouveaux enseignants, celle-ci a été modifiée en profondeur.

Aujourd'hui, avec l'établissement des nouveaux programmes de formation à l'enseignement depuis 1994⁹, d'une durée de quatre ans et comprenant 700 heures de stage, la responsabilité de décerner le brevet permanent d'enseigner revient à l'université. Bien que leurs compétences professionnelles nécessitent d'être consolidées, les diplômés en enseignement deviennent titulaires du brevet leur octroyant le droit d'enseigner dans des établissements reconnus par le ministère de l'Éducation. La réforme de la formation à l'enseignement repose sur un renforcement de la formation pratique par un encadrement plus

⁹ «Le ministère de l'Éducation a pris des dispositions pour supprimer le stage probatoire à compter de 1998, la préparation des futurs enseignants comptant quatre années de formation au terme desquelles l'université recommandera au Ministre d'émettre un brevet d'enseignement en faveur de tout candidat ou de toute candidate qui aura terminé avec succès son programme de baccalauréat d'enseignement» (Lemieux, 1995, p. 469).

rigoureux des stages d'enseignement et un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Présentement, le seul dispositif officiel qui remplace le système probatoire aboli et qui voit à fournir une meilleure intégration dans la profession est la quatrième année de formation. Celle-ci est considérée comme une pré-insertion professionnelle pour les futurs enseignants compte tenu de la longue période sur laquelle s'étale le stage et de l'importance accordée à la prise en charge de toutes les responsabilités d'un enseignant. Or actuellement, la période qui s'étend entre l'obtention du brevet d'enseignement et le moment où l'enseignant ressent qu'il maîtrise sa pratique éducative constitue en quelque sorte l'insertion professionnelle. Puisque des facteurs personnels et contextuels peuvent influencer le niveau de maîtrise, il s'avère impossible de circonscrire la durée de cette période.

Dès lors, l'insertion professionnelle représente le moment où l'enseignant débutant qui entre en scène effectue une inversion de rôles, passant de celui d'élève à celui d'enseignant. Il s'agit d'une période où le nouvel enseignant s'engage dans une démarche d'insertion sociale où la prise de responsabilités et l'autonomie sont visées (Vonk, 1988). La durée de cette étape initiatique est toutefois difficile à déterminer. Pour certains enseignants, elle peut se dérouler sur deux ou trois mois et pour d'autres s'étendre sur un an et parfois plus. Des facteurs tels que la personnalité de l'enseignant, les expériences antérieures, le contexte scolaire dans lequel il se trouve et le type de contrat obtenu peuvent influencer la durée de cette période transitoire. En revanche, le concept d'«insertion professionnelle» fait l'objet d'un consensus lorsqu'il est question de le définir comme étant davantage un processus de développement qu'un moment statique (Zeichner, 1979; Vonk, 1988; Huberman, 1989; Nault, 1993; Desgagné, 1995). C'est une période où la personne qui débute dans la carrière est en situation d'apprentissage marquée par des changements progressifs sur les plans cognitif et affectif. L'insertion professionnelle est ce «temps de l'entre-deux» décrit, entre autres par Baillauquès et Breuse (1993), comme une période plus ou moins longue et plus ou moins ressentie, étant donné qu'il s'agit d'une expérience singulière régie par des facteurs personnels et contextuels. Ces chercheurs indiquent que selon les témoignages d'enseignants rencontrés «nous pouvons avancer que cette période et ce moment prennent fin quand l'enseignant maîtrise *a minima* sa pratique» (p. 146).

Cette situation où l'enseignant débutant passe d'un statut à un autre est considérée par Louvet et Baillauquès (1992) comme «l'appropriation consciente et critique de sa place et de son rôle professionnel dans la société» (p. 62). Au cours de cette période, l'enseignant débutant est orienté dans une démarche d'insertion sociale où il remet en cause son pouvoir et son savoir à travers un questionnement sur le sens de son travail et de son identité. D'où les crises émergentes de cette expérience vécue par l'enseignant débutant. De plus, selon certains chercheurs, cette appropriation progressive de son statut et de son rôle est associée au processus de professionnalisation (Baillauquès et Breuse, 1993) et considérée comme l'une des phases de la socialisation professionnelle (Nault, 1993), dont il sera question un peu plus loin.

Dans son étude portant sur le soutien reçu lors de la période du stage probatoire en vigueur à l'époque, Nault (1993) trace le cheminement par lequel passe un enseignant débutant lors de son insertion dans le milieu scolaire. Pour ce faire, elle présente la période de l'insertion professionnelle à l'aide de trois étapes en rappelant, entre autres, les travaux de Merton (1957) et McArthur (1981). La première étape transitoire s'amorce avec l'obtention du diplôme universitaire et se termine au moment où l'enseignant entre en fonction. Il s'agit d'un moment plus ou moins long selon que le candidat trouve un emploi ou non. C'est l'étape de «l'anticipation». Ensuite, pour ceux qui obtiennent un contrat, ils entrent alors dans la deuxième étape que cette chercheuse appelle «la première rencontre», soit les premiers moments où le nouvel enseignant prend conscience de toutes ses responsabilités professionnelles par la prise en charge d'un groupe d'élèves pour la première fois. Nault mentionne que ce moment est souvent caractérisé dans la documentation scientifique comme le «passage du rêve à la réalité» (p. 109). Une fois ce «passage» traversé, l'enseignant entre alors dans la troisième étape qu'elle nomme «la consolidation des acquis». C'est le moment où l'enseignant prend de plus en plus confiance en lui, s'adapte davantage à toutes ses responsabilités et au milieu, prend plus d'initiatives et est rarement pris au dépourvu devant les situations inédites qui se présentent à lui. Assurément, chaque nouvel enseignant évolue à son rythme et c'est dans ce sens que cette chercheuse définit l'insertion professionnelle comme «un processus de maturité professionnelle progressif et personnalisé» (p. 112).

Les difficultés rencontrées

La documentation scientifique associe souvent l'entrée dans la profession enseignante au moment où les enseignants novices voient s'effondrer leurs espérances entretenues, avant et pendant la formation, vis-à-vis de la nouvelle carrière. L'expression couramment utilisée par plusieurs chercheurs pour décrire cette période est le «choc de la réalité». Comme il a été souligné plus tôt, le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant semble vécu difficilement, notamment en raison des divers problèmes à résoudre face à l'étendue des responsabilités reliées à la tâche (maîtrise des programmes, planification, évaluation, etc.) et au développement limité des habiletés professionnelles du nouvel enseignant (savoir-pratique, adaptation du contenu aux connaissances des élèves, etc.). Cette situation accompagne également la difficulté à maintenir l'ordre dans la classe, l'une des faiblesses les plus souvent notées (Weiss, 1991; Gordon, 1991; Huberman, 1989; Veenman, 1984). De plus, la première année d'enseignement apparaît difficile pour les nouveaux enseignants puisque souvent ceux-ci apprennent à enseigner par essais et erreurs, isolés dans leur salle de classe. Ils doivent donc trouver seuls des stratégies pour s'en sortir.

On note une remarquable homogénéité dans les résultats des principales recherches nord-américaines et européennes entreprises jusqu'ici et portant sur les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les enseignants débutants lors de leur première année d'enseignement (Veenman, 1984; Marso et Pigge, 1987; Huberman, 1989; Weiss, 1991; Gordon, 1991; Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993). Ces difficultés sont principalement centrées autour de la discipline, de la motivation et de l'appréciation du travail des élèves, de la gestion de la classe, des relations avec les parents, du manque de matériel et enfin des nombreuses responsabilités qu'engendre la profession. Aussi, les attentes souvent confuses de la part de l'école, les ressources inadéquates et l'assignation à des classes difficiles sont également relevées dans plusieurs de ces études. Finalement, ces recherches convergent en ce qui concerne les problèmes rencontrés par la majorité des enseignants débutants. En résumé, les difficultés semblent liées à la tâche, à l'enseignant lui-même, à l'environnement dans lequel il se trouve, puis également au contraste entre les attentes des nouveaux enseignants face à la nouvelle carrière et à la réalité vécue lors de leur intégration dans le milieu scolaire.

Par ailleurs, ces débuts difficiles ne se vivent pas sans présenter de contrecoup sur l'image que l'enseignant a de lui-même. À cet égard, Huberman (1989) note que plusieurs enseignants débutants éprouvent des difficultés à cerner leur rôle dans leur relation avec les élèves (père, mère, copain, etc.) occasionnant ainsi des problèmes avec la gestion du groupe et la discipline. De plus, des problèmes d'ordre pédagogique surviennent dus à leur manque d'expérience (adaptation du savoir à la clientèle, recours à des programmes très chargés, etc.). Ces situations ardues entraînent souvent le découragement chez l'enseignant et le confinent dans un cercle vicieux qui s'envenime peu à peu; «il se met à douter de lui, de ses aptitudes, il se mésestime, ce qui aggrave ses difficultés pédagogiques» (p. 262).

En outre, les structures d'accueil au sein des institutions scolaires constituent des aspects qui rendent parfois la situation des enseignants débutants encore plus difficile qu'elle ne pourrait l'être et méritent d'être soulignées. Par exemple, en plus d'attribuer au nouvel enseignant les mêmes responsabilités que l'on accorde à un enseignant expérimenté, il arrive souvent que sa situation devienne encore plus ardue étant donné qu'on lui assigne les classes les plus difficiles et les moins désirables (CEQ, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989, 1991; Gordon, 1991). En fait, on assigne aux débutants les classes avec lesquelles un enseignant chevronné vivrait fort probablement une année très pénible ou, à tout le moins, se verrait devant un défi de taille malgré son expérience. Il est étonnant de se trouver devant un tel constat d'autant plus que l'on sait que des facteurs tels que la précarité de l'emploi chez les débutants et l'attribution de tâches difficiles peuvent nuire au développement de la personnalité professionnelle (CEQ, 1993; Nault, 1993; Hétu et Lavoie, 1999; Boutin, 1999b). Il convient de mentionner également que les types de fonctions par lesquels les nouveaux enseignants démarrent souvent leur carrière, à savoir les contrats multiples et les remplacements, mériteraient une plus grande reconnaissance de la part des universités et du milieu scolaire puisque ces responsabilités nécessitent une solide maîtrise des compétences professionnelles et surtout un haut niveau d'adaptabilité (Baillauquès, 1990). Contrairement à d'autres domaines professionnels, la structure actuelle des systèmes scolaires de plusieurs pays, dont le Québec, semble encore offrir des conditions de travail plus difficiles et comportant plus de défis à la relève que celles offertes aux membres du personnel en service possédant une grande expertise.

Dans un autre ordre d'idée, les moments déstabilisants vécus par l'enseignant débutant sont rapportés par certains chercheurs comme étant bénéfiques à son développement personnel et professionnel. En effet, Pajak et Blase (1982) soulignent qu'autant les attentes élevées face au nouvel emploi que le sentiment de choc devant la réalité devraient être considérés comme normaux, voire souhaitables chez le débutant. Selon ces chercheurs, l'entrée dans la nouvelle profession pour les enseignants novices devrait être vue comme une étape dans la vie potentiellement angoissante, caractérisée par des changements majeurs aux niveaux des responsabilités sociales et financières semblables à ce que la plupart des nouveaux emplois exigent comme adaptation. De leur côté, Sikes, Measor et Woods (1985) mentionnent que les incidents critiques associés à cette période de l'entrée dans la profession amènent fréquemment les enseignants à modifier leur perspective souvent trop idéaliste. Ces périodes ardues, bien qu'elles paraissent souvent catastrophiques aux yeux de l'enseignant, sont souvent celles qui permettent la découverte d'aspects jusqu'ici insoupçonnés de leur personnalité. Ces chercheurs affirment que ces incidents sont d'une importance particulière dans cette période d'initiation à la profession enseignante pour aider ces nouvelles recrues à trouver, entre autres, leur style d'enseignement et leur type de discipline. Dans cette perspective, les difficultés rencontrées permettent à l'enseignant débutant de se donner des défis et d'évoluer à travers la résolution de ses problèmes. Par ailleurs, ces chercheurs notent qu'à l'instar de plusieurs autres types d'emplois, les incertitudes, les situations vagues et le manque de connaissance attendent indéniablement les enseignants débutants.

Certes, les bouleversements que semblent créer les divers problèmes ne sont pas exclusifs aux enseignants. Ces débuts accompagnés de hauts et de bas constituent un processus normal qui se met en œuvre chez tous les hommes et femmes qui amorcent un nouvel emploi (Pajak et Blase, 1982; Sikes, Measor et Woods, 1985; Baillauquès, 1990). Comme le souligne Baillauquès, pour l'enseignant débutant, la prise en charge de toutes les tâches qui lui reviennent «ne passera pas à côté des remaniements identificatoires, des anxiétés et des élans de la désillusion» (p. 230). Selon cette chercheuse, accompagner le nouvel enseignant et le soutenir dans ses explorations ne signifie pas que les crises et les difficultés seront évitées, puisque ces crises «sont irréductibles et nécessaires aux constructions identificatoires professionnelles» (p. 275). Ce qui importe avant tout et qui devrait aider les débutants à transformer les moments angoissants et imprévus en une étape constructive, dit-elle, c'est la

prise en compte du caractère particulier de la première année d'enseignement et de la manière dont chaque enseignant débutant la vit et l'assume. Dans la même foulée, Breuse (1984) souligne que si la formation se centrait davantage sur toutes les composantes de la personne, cela permettrait peut-être aux futurs et nouveaux enseignants de développer la capacité à percevoir leurs propres réactions, à rester lucides, à contrôler leurs angoisses et à supporter une certaine dose d'anxiété qui pourraient leur permettre de vivre avec leurs problèmes sans être submergés par eux.

Louvet et Baillauquès (1992) ont publié le rapport d'une étude de type qualitatif effectuée sur *La prise de fonction des instituteurs*. Elles ont noté sensiblement les mêmes observations au sujet des difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Les débuts se présentent difficilement, d'une part, en raison d'un décalage important entre les attentes et la réalité rencontrée puis, d'autre part, à cause des relations ardues avec les élèves, les collègues et les parents. Toutefois, ces chercheuses soulignent que les témoignages des enseignants débutants qui expriment une expérience psychoprofessionnelle difficile à vivre révèlent aussi un grand désir et une capacité d'assumer cette étape et de la dépasser, pour continuer à exercer leur métier et à s'épanouir dans leur classe. Les récits des enseignants qui ont participé à leur étude dévoilent une expérience imprégnée d'un ressenti profond «de solitude où se nichent des désarrois, des peurs et des angoisses, mais aussi des fiertés» (p. 42). Cette étape de la carrière reflète une expérience de changement (transformations des repères et bouleversement face à la réalité vécue) et la responsabilité ressentie vis-à-vis du rôle à assumer (nécessité d'initiatives). À la suite de l'analyse des expériences vécues, ces chercheuses définissent l'entrée dans la profession comme une étape, parmi d'autres, du parcours de la carrière de l'enseignant. Elles identifient cette période à un engagement psychosocial, un processus où les progrès et les réajustements sont présents et à une entreprise de formation personnelle par, dans et pour la profession. À cet effet, leur définition corrobore celle formulée par d'autres chercheurs (Sikes, Measor et Woods, 1985; Huberman, 1989).

À la lumière des études consultées, il est possible d'observer que d'un côté, le discours porte sur les difficultés rencontrées et sur l'impact néfaste du choc de la réalité chez les nouvelles recrues tandis que d'un autre côté, par le biais d'une analyse en profondeur, on

tente de mettre au jour ce qui est ressenti par les enseignants débutants lors de cette expérience. En fait, le second type de recherches demeure encore plus rare et, par conséquent, nous possédons peu d'informations qui puissent nous aider à dévoiler comment aujourd'hui l'enseignant, en relation avec le monde de l'enseignement, vit son expérience de débiter dans la profession.

Ces préoccupations d'ordre phénoménologique peuvent nous guider vers la compréhension du monde intérieur de la personne pour laquelle nous souhaitons poser les gestes appropriés en fonction de ce qu'elle vit et favoriser son développement personnel. Or, nous assumons peut-être trop souvent que les difficultés qui se présentent à nous et les crises que nous vivons possèdent nécessairement quelque chose d'indésirable (Van Manen, 1984). Entre autres, nous n'explorons peut-être pas suffisamment jusqu'à quel point l'expérience difficile dans une situation d'apprentissage peut être bénéfique au développement de celui ou celle qui apprend. Dans le même ordre d'idée, nous entendons parler de la période d'entrée dans la profession enseignante comme d'une étape angoissante où les enseignants doivent faire face à une panoplie de difficultés tout en s'adaptant à la culture de la profession. À cet effet, nous semblons souvent plus enclins à vouloir voir disparaître ces difficultés et à faciliter l'insertion dans le milieu scolaire qu'à nous intéresser à comprendre la nature de cette angoisse. Celle-ci peut possiblement nous révéler des pistes intéressantes quant au développement personnel, à la construction de l'identité professionnelle et à l'importance attribuée par l'enseignant novice au travail en collégialité dans l'exercice de la profession. Bref, sans contredit, l'intention de clarifier les incidences de cette expérience sur la manière d'exister de l'enseignant en relation avec le monde de l'enseignement semble fondée. Comme il a été souligné plus tôt, des questions de cet ordre ont déjà été abordées par quelques chercheurs (dont Hultgren, 1987; Stark, 1989; Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Baillauquès, 1990, 1998, 1999; Cifali, 1998). Toutefois, comme ceux-ci le mentionnent, elles sont loin d'être fermées et méritent approfondissement.

Plus près de nous, d'autres chercheurs (Tardif, 1993; Hensler, 1993; Garant, Lavoie, Hensler et Beuchesne, 1999; Héту, 1999) insistent sur la nécessité de réaliser des recherches liées aux premières expériences vécues dans la profession pour clarifier la signification que l'enseignant donne à sa pratique, à ses relations avec les élèves et à son rôle en général. Dès

lors, il importe de s'intéresser à des dimensions qui se rapportent davantage à la spécificité de l'être que nous sommes, comme le permet une étude phénoménologico-herméneutique, pour saisir le sens que cette expérience prend pour l'enseignant au-delà du bilan bien connu des difficultés rencontrées et des étapes qui surviennent durant cette période cruciale. La compréhension engendrée par la réflexion phénoménologique peut nous amener à constater que la situation des enseignants a changé ou non quant aux étapes du développement professionnel et à l'idée d'une démarche de survie solitaire. L'essentiel est de clarifier le sens de cette expérience et de faire le point sur la connaissance actuelle concernant les débuts dans la profession pour éviter, entre autres, de véhiculer parfois avec excès, des expressions stéréotypées pour représenter la première année d'enseignement telles que «*Choc de la réalité*»; «*Tu nages ou tu coules*»; «*Ne souris surtout pas avant Noël*»; «*Étape de survie*»¹⁰.

En somme, ces derniers propos convergent dans la direction d'accorder une plus grande place à la compréhension du sens donné à l'expérience vécue par les enseignants débutants eux-mêmes. Une méconnaissance du monde intérieur (intellectuel, affectif et psychologique) des enseignants débutants se fait encore sentir et sa prise en compte apparaît une piste de recherche nécessaire pour comprendre ce que vit la relève à ce moment de la carrière.

Les caractéristiques des stades du développement professionnel

Pour accéder à une meilleure compréhension de la situation des enseignants débutants, l'entrée dans la nouvelle profession est non seulement exposée dans la documentation scientifique sous la forme de diverses difficultés à surmonter, mais elle est également caractérisée par des stades successifs à travers lesquels le nouvel enseignant évolue. Entre autres, la première année d'enseignement a fait l'objet de quelques études (Fuller, 1969; Katz, 1972; Huberman, 1989) qui ont permis d'identifier les phases du développement professionnel du nouvel enseignant. Ces travaux, servant encore souvent de point d'ancrage théorique à divers chercheurs, ont montré que l'expérience de la première année exerçait une

¹⁰ Ces expressions, souvent traduites, semblent être empruntées aux auteurs suivants : «*Reality shock*» Ryan, 1970; «*Sink-or-swim*» Lortie, 1975; «*Don't smile until Christmas*» Ryan, 1970; «*Étape de survie*» Katz, 1972.

influence sur la perception que l'enseignant a de lui-même et sur ses visées d'avenir dans la profession.

À cet effet, rappelons pour mémoire ce que révèlent les travaux classiques de Katz, Huberman et Fuller. Bien que les observations et analyses de ces chercheurs renferment quelques différences, il est néanmoins apparu possible de faire une brève synthèse sans trahir leur point de vue respectif. À partir d'analyse de récits d'expérience et d'entretien, ces chercheurs ont tracé un itinéraire de la vie professionnelle des enseignants et présenté les débuts dans la carrière en quelques séquences successives qui semblent rejoindre une majorité d'enseignants, sans pour autant affirmer que la trajectoire de tous coïncide avec ce profil. Les étapes les plus couramment mentionnées pour décrire le déroulement des premières expériences dans la carrière enseignante sont au nombre de trois : la survie, la découverte et la consolidation pédagogique. L'étape de survie se traduit par une période de tâtonnements, où l'enseignant, souvent seul, doit développer des stratégies pour arriver à ses fins. Celui-ci est davantage porté à orienter ses actions en fonction de ses intérêts personnels et cela le conduit souvent à des déceptions et des remises en question de lui-même. Il ressent un écart qui le désarçonne entre ses idéaux et la réalité quotidienne de la classe. De plus, le soutien reçu et les relations entretenues avec ses collègues ne correspondent pas tout à fait à ce qu'il avait anticipé. Cette étape de survie reflète bien le « choc du réel » dont il a été question plus tôt.

L'étape de découverte, on peut s'en douter, est décrite par un fort enthousiasme à débiter dans la profession et par la fierté d'avoir enfin sa propre classe, ses élèves, son matériel et une certaine liberté d'action, contrairement à ce qui a été vécu en stage. C'est un moment où l'enseignant explore, tente des expériences et s'interroge sur les matières à enseigner et sur le contenu des programmes. La nouvelle profession est vue comme une source de défis à réaliser et un lieu d'épanouissement. Huberman précise que ces étapes de survie et de découverte sont souvent vécues en parallèle par les enseignants et dans ce cas, la seconde permet de mieux supporter la première. Ce chercheur englobe ces deux dimensions en une seule phase initiale qu'il nomme la phase d'exploration tout en prenant soin de préciser que cette phase comporte toutefois des limites quant à l'exploration possible. En effet, tel qu'observé par des chercheurs québécois dont Gervais (1999), compte tenu de la structure

scolaire et des habitudes de l'équipe-école, le lieu d'exploration est souvent réduit à sa propre classe. Rarement l'enseignant novice a la possibilité d'observer et d'apprendre dans la classe d'un collègue.

La phase d'exploration (survie et découverte) débouche sur une autre également associée au début de la carrière. Selon l'auteur, elle est appelée la phase de stabilisation ou de consolidation pédagogique. Il s'agit du moment où l'enseignant obtient une nomination officielle et ressent qu'il appartient désormais à un groupe professionnel. C'est également la période où il s'affirme davantage devant les collègues chevronnés, où il prend confiance en lui et devient plus à l'aise devant les situations complexes et imprévues. Il se préoccupe encore de lui-même tout en étant plus attentif aux élèves et aux problèmes d'apprentissage. Il importe de souligner que les étapes initiales dont parlent ces auteurs peuvent correspondre aux premières années de la carrière et non uniquement à la première année comme telle et, comme il a été souligné, elles ne sont pas vécues de la même façon par tous les enseignants.

Pour expliciter l'entrée dans la nouvelle carrière, des études ont également porté sur les façons par lesquelles l'enseignant intériorise la culture spécifique de la profession. Il s'agit du processus de socialisation professionnelle qu'on observe dans diverses professions (Merton, 1957; Lortie, 1975; Lacey, 1977, 1995; Vonk, 1988; Zeichner et Gore, 1990; Dubar, 1991). Entre autres, les travaux de Lortie (1975) et de Lacey (1977) sur la socialisation professionnelle des enseignants ont montré que le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant est plutôt complexe. Ces chercheurs ont révélé que cette période transitoire est en fait un processus social qui implique, d'une part, des interactions complexes entre les nouveaux enseignants et les enseignants expérimentés et, d'autre part, des changements majeurs au niveau de leur nouvelle situation sociale. Essentiellement, ce processus consiste à acquérir et à intérioriser les valeurs, les connaissances et les comportements conformes à la culture du groupe professionnel auquel on anticipe appartenir. L'adaptation à la culture de la profession enseignante est déterminée par des facteurs personnels (expériences biographiques, personnalité) et contextuels (formation initiale, insertion professionnelle). Les principaux travaux portant sur la socialisation professionnelle à l'enseignement révèlent que ce processus s'amorce de façon inconsciente ou consciente par les expériences biographiques qui précèdent l'admission du futur enseignant dans une institution de

formation des maîtres (vie quotidienne en tant qu'élève, expérience de vie et de travail, intérêt marqué pour devenir enseignant, etc.). Cette intériorisation du métier, tributaire de la personnalité du futur enseignant, se poursuit au cours de la formation initiale, puis lors de l'insertion dans le milieu scolaire. Essentiellement, le processus de socialisation professionnelle comprend différentes phases plus ou moins longues, habituellement marquées par des événements précis tels que la période qui précède l'admission dans une institution de formation à l'enseignement, la formation initiale, l'obtention du diplôme, puis l'insertion dans le milieu scolaire en tant qu'enseignant. Certains auteurs, notamment Lacey, (1987), Becker (1971)¹¹ et Nault (1999), étendent ce processus de socialisation professionnelle à toute la carrière de l'individu à travers la formation continue et l'autoformation.

Les expériences biographiques sont des événements de la vie de l'individu qui favorisent l'apprentissage du rôle et des responsabilités liés à la profession enseignante (Lortie, 1975; Lacey, 1987; Zeichner, 1990). Cette période qui précède l'admission dans une institution de formation des futurs enseignants est considérée déterminante par ces chercheurs puisque c'est à ce moment que certaines habiletés peuvent déjà se développer et si celles-ci sont appropriées, l'étudiant sera favorisé dans l'apprentissage de sa nouvelle profession. Lortie, entre autres, affirme que les prédispositions personnelles à la socialisation professionnelle ne sont pas les seuls aspects décisifs, mais demeurent néanmoins le cœur des facteurs déterminants pour devenir enseignant. Il précise également que toute expérience individuelle vécue en tant qu'élève peut influencer l'approche adoptée par le nouvel enseignant. Dans la même foulée, Lacey souligne que plusieurs valeurs et attitudes relatives à la profession sont déjà connues des étudiants avant qu'ils ne s'inscrivent à un programme de formation à l'enseignement. En effet, le futur enseignant est porté à emprunter certains comportements à des enseignants qu'il a admirés dans le passé. Or, c'est par le biais de ses expériences d'élève qu'il intériorise certaines habitudes et habiletés. Par ailleurs, Applegate (1989) indique que l'apprentissage «intérieur» de la profession enseignante commence également avec le rêve du jeune étudiant qui désire devenir un enseignant, motivé par l'intérêt porté aux

¹¹ Cité par Lacey, 1987.

enfants et par le plaisir vécu lors de ses expériences de travail avec ceux-ci au cours de la jeunesse.

En plus des antécédents biographiques, la personnalité demeure un élément singulier important qui intervient dans le processus de la socialisation professionnelle. En effet, en situation de socialisation professionnelle, l'enseignant utilise différentes stratégies d'adaptation sociale en fonction de sa personnalité et de son aisance face à ses pairs et à la direction. À ce sujet, Lacey (1977) a identifié trois stratégies qu'emprunte le nouvel enseignant pour s'intégrer dans le milieu professionnel. La première est la conformité intériorisée, c'est-à-dire l'attitude qu'adopte l'enseignant pour se conformer aux exigences et aux valeurs du milieu. Il s'agit souvent de l'unique façon pour l'enseignant débutant de se faire accepter par les pairs. Il adopte les comportements de ses collègues, il assume son rôle à travers un processus d'imitation sans trop prendre d'initiative. La deuxième stratégie consiste en quelque sorte en une variante de la première, c'est-à-dire que l'enseignant se conforme également aux exigences du milieu mais avec réserve et en fonction de ses intérêts. La conformité devient alors stratégique. Soit pour éviter les jugements négatifs ou pour obtenir des éloges de ses collègues ou de la direction, il acceptera de se soumettre à certaines exigences même si celles-ci ne correspondent pas nécessairement à ses attentes. Finalement, la troisième stratégie d'intégration adoptée par l'enseignant débutant est la redéfinition de la conformité stratégique. Cette attitude se manifeste surtout lorsque l'enseignant obtient la responsabilité de la prise en charge complète d'une classe. Par exemple, si une situation vient en conflit avec ses attentes et ses valeurs, il apportera de nouvelles connaissances, une nouvelle façon d'aborder le problème et fera valoir ses intérêts. Dans ce sens, il s'agit d'une attitude qui le conduit à innover et à susciter le changement dans son milieu scolaire sans toutefois tout chambarder. Dans le même ordre d'idée, Sikes, Measor et Woods (1985) ainsi que Nias (1989) mentionnent que dans plusieurs cas, les qualités, les aptitudes personnelles ainsi que l'engagement de l'enseignant dans l'accomplissement de sa tâche peuvent être des facteurs décisifs, aussi importants que les connaissances acquises au cours de la formation initiale, quant à l'efficacité et à l'apprentissage du métier d'enseignant.

Des facteurs d'ordre contextuel ont aussi été soulevés par certains chercheurs comme étant déterminants dans le processus de socialisation professionnelle (Lortie, 1975; Vonk,

1988; Zeichner, 1990; Trottier, 1995). Entre autres, la formation initiale est considérée comme l'une des phases de ce processus, soit la période qui s'amorce avec l'admission à un programme de formation à l'enseignement et qui se clôture par l'obtention du diplôme. Bien sûr, pour apprendre le rôle et les responsabilités inhérentes à la profession enseignante, une large part est attribuée à la formation initiale. Au cours de cette période, le futur enseignant acquiert des connaissances et développe des habiletés et des attitudes pour devenir un enseignant professionnel. D'une part, il acquiert des savoirs par le biais de différents cours portant sur les aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation et, d'autre part, il développe des habiletés relatives à la profession par les stages en milieu scolaire. Certes, la formation initiale est reconnue comme déterminante dans le processus de formation à la profession, mais elle n'est toutefois pas garante de la compétence professionnelle de l'enseignant une fois en service dans le milieu scolaire; les caractéristiques d'ordre personnel jouent également un rôle crucial et c'est la raison pour laquelle celles-ci doivent être prises en compte lors de l'accompagnement d'un nouvel enseignant (Lortie, 1975; Sikes, Measor et Woods, 1985; Louvet et Baillauquès, 1992; Boutin, 1999b; Nault, 1993, 1999). Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue, comme le soulignent Simard, Gauthier et Martineau (2001) ainsi que Tardif (1993), que la profession enseignante comprend un nombre inédit de situations contingentes qui ne peuvent être enseignées à l'université. Celles-ci, précisent-ils, ne sont pas de l'ordre théorique ou pratique, mais plutôt de l'ordre du vécu et exigent que l'enseignant fasse preuve de finesse, de tact et de jugement. À l'instar de Van Manen (1990), le tact pédagogique constitue une dimension intérieure de la personne, soit une manière d'être qui ne s'enseigne ni ne s'apprend comme une méthode ou une technique. Ce qui révèle que la formation qui vient de l'extérieur comporte des limites pratiquement justifiées et il est juste de penser qu'une part importante revient à la personne qui se forme. Néanmoins, les efforts paraissent fondés quant à l'idée d'offrir une préparation qui puisse le plus possible aider les novices à «nager» sans se «noyer» lors de leur intégration dans l'enseignement, si tel est le cas.

De plus, l'insertion professionnelle, décrite précédemment, constitue également l'une des phases de la socialisation professionnelle. Cette phase débute au moment où le nouvel enseignant obtient son premier poste et se poursuit, selon le cas, au cours de la première ou des premières années de sa carrière. Cette période correspond aux étapes initiales décrites

par Fuller (1969), Katz (1972) et Huberman (1989), soit l'exploration (survie et découverte) et la stabilisation (engagement, prise de responsabilités et consolidation d'un répertoire de savoirs). En résumé, l'obtention d'un poste, la consolidation d'un répertoire de savoirs pour exercer sa profession, les interactions avec les pairs, les nouvelles responsabilités liées à la tâche et l'apprentissage par l'expérience (*learning-while-doing*) constituent des éléments qui contribuent à ce que le nouvel enseignant intériorise la culture spécifique de la profession (Lortie, 1975; Huberman, 1989; Zeichner, 1990; Louvet et Baillauquès, 1992).

Il va de soi que les stratégies d'adaptation sociale, les qualités personnelles ainsi que le dynamisme et l'intérêt portés au travail exercent une influence sur la capacité d'intérioriser la culture de la profession et sur le bien-être de l'enseignant. Par ailleurs, la conception du développement professionnel de l'enseignant ainsi que celle du processus de socialisation reposent sur une théorisation pertinente et offrent encore aujourd'hui des points de repère importants aux chercheurs. Toutefois, il faut reconnaître que cette théorie ne correspond pas à la trajectoire de toute personne qui débute dans la profession et qu'il importe de s'intéresser à des dimensions qui concernent davantage la spécificité de chacun pour saisir ce qui est ressenti et compris par les enseignants. Le fait d'associer l'évolution des novices à des stades de développement précis risque d'entraver la compréhension que l'on se fait de leur expérience et de leur cheminement professionnel (Boutin, 1999b). En outre, il est reconnu que le développement professionnel est tributaire de la personnalité et des aptitudes du nouvel enseignant ainsi que du contexte dans lequel il se trouve (Sikes, Measor et Woods, 1985; Baillauquès, 1990; Knowles et Cole, 1994; Boutin, 1999b). Or, il ne faut pas s'étonner si les novices ne vivent pas tous le même cheminement professionnel puisqu'il s'agit d'un parcours tout à fait singulier. De plus, au début de sa carrière, comme dans tout emploi, le nouvel enseignant peut passer par différentes étapes qui, d'ailleurs, favorisent des remises en question sur lui-même, sur sa pratique et sur son rôle. Ces retours sur soi, spécifiques à chacun, s'avèrent même des remaniements souhaitables pour le développement de l'identité professionnelle et l'accès à une meilleure compréhension de soi, comme l'ont déjà souligné certains auteurs (Baillauquès et Louvet, 1992; Sikes, Measor et Woods, 1985; Pajak et Blase, 1982).

En définitive, nous pouvons dire avec Hensler (1993), que nos connaissances relatives au processus d'apprentissage à l'enseignement et aux impacts de la formation ne sont pas très développées. Dès lors, cette lacune nous porte encore trop souvent à nous appuyer presque uniquement sur des idéologies véhiculées depuis plusieurs décennies pour orienter nos décisions quant au renouvellement de nos pratiques courantes de formation initiale.

L'accompagnement des nouveaux enseignants

La recension des écrits permet de constater qu'au Québec, au cours des années 1995-1997, il y a eu une forte tendance à l'élaboration et à l'implantation de programmes de soutien pour les enseignants débutants lors de leur insertion dans le milieu scolaire. Cet intérêt pour l'insertion professionnelle n'est pas étonnant, si l'on tient compte des nombreuses études citées plus tôt qui révèlent les impacts liés au début difficile sur le développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, la réforme du ministère de l'Éducation abolissant en 1998 le stage probatoire a soulevé de nouveaux enjeux liés aux modalités de l'insertion professionnelle des enseignants. L'entrée dans la profession a fait alors l'objet d'expérimentations de différentes formes de soutien lors de la première année d'enseignement. Certaines commissions scolaires, en partenariat avec des universités, ont mis en œuvre des projets d'accompagnement des nouveaux enseignants destinés à faciliter le passage de la formation initiale au milieu scolaire. Ces programmes consistaient à offrir un soutien aux novices au cours de leur première année d'enseignement par un enseignant expérimenté, souvent appelé mentor ou accompagnateur. Celui-ci devait posséder un brevet d'enseignement, au moins cinq années d'expérience, et il devait être généralement reconnu pour sa compétence professionnelle par ses collègues et les membres de la direction de l'école. Son rôle, quoique souvent plus ou moins défini, consistait à offrir l'aide nécessaire à l'enseignant débutant pour que celui-ci s'adapte aux différentes tâches relatives à sa nouvelle profession et se familiarise à la culture du milieu. L'accompagnateur facilitait également les relations avec les collègues et les membres de la direction, puis favorisait chez le nouvel enseignant le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe professoral. Ce type d'accompagnement n'a toutefois pas été offert dans toutes les commissions scolaires du Québec et, bien que les résultats de ces expérimentations aient été plutôt convaincants (Boutin, 2002), nombreux encore sont les enseignants débutants qui reçoivent très peu d'aide

au cours de leur première année d'enseignement. C'est comme si, précise Boutin (2002), «après une percée fort intéressante dans les années 1990, on a le sentiment que le dossier a été tout à fait mis de côté» (p. 46).

L'idée d'implanter ce type de programmes d'accompagnement n'est pas nouvelle. Ce mouvement s'inspire en partie d'études nord-américaines réalisées il y a plusieurs années¹² en vue d'améliorer les débuts difficiles de l'entrée dans la profession et d'encourager les nouveaux enseignants à y demeurer (Elsner, 1984; Huffman et Leak, 1986; Huling-Austin et Murphy, 1987; Odell, 1989; Gordon, 1991; Gold, 1996). Ces programmes ont été mis en place pour permettre aux nouveaux enseignants de maintenir une attitude positive à propos de leur expérience et de leur conception de l'enseignement lors de leurs premiers pas dans la carrière (Odell, 1989). Les buts visés par cet accompagnement rejoignent les objectifs mis de l'avant dans certains programmes de soutien offerts au Québec. Les résultats des études américaines s'articulent surtout autour de diverses habiletés que les enseignants débutants ont développées grâce au soutien reçu. Ces habiletés concernent, entre autres, la planification, la gestion de classe, les stratégies d'enseignement ainsi que la discipline. De plus, certains résultats révèlent des apports bénéfiques sur le plan personnel générés par un tel accompagnement. En somme, être écouté, recevoir un renforcement positif et savoir que l'on peut compter sur quelqu'un, développent la confiance en soi et le sentiment de compétence. Certes, dans un tel contexte, les enseignants débutants sont demeurés plus motivés à poursuivre leur carrière que d'autres n'ayant pas reçu un tel soutien. D'ailleurs, ces aspects salutaires ont aussi été observés par des chercheurs québécois suite à l'expérimentation de projets d'accompagnement (Gagné, 1993, 1994¹³; Gervais, 1999; Héту, 1999).

Toutefois, bien que ces modalités d'insertion professionnelle puissent aider le nouvel enseignant à dépasser les stratégies de survie, il importe de souligner certains risques et limites que comportent ces types d'accompagnement. D'abord, certains chercheurs mentionnent que ces programmes peuvent susciter des réactions de conformisme ou de

¹² Entre autres, une recension des programmes d'insertion professionnelle a été effectuée par Zeichner, en 1979, qui a recensé plusieurs études qui couvraient la période de 1963 à 1979. De plus, Huling-Austin a relevé en 1989 les études portant sur les programmes de ce type datant de 1977 à 1988.

¹³ Citée par Héту, 1999, p. 78, 79.

«suradaptation» plutôt que de développer chez le futur enseignant l'autonomie et le souci d'innover (Louvet et Baillauquès, 1992; Boutin, 1999b; Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne, 1999). Les enseignants accompagnateurs peuvent en effet être parfois tentés d'adopter une attitude surprotectrice et d'encourager l'imitation plutôt que l'initiative et la créativité chez le nouvel enseignant, et ce, avec la bonne intention d'éviter à leur protégé tout un déploiement d'efforts d'adaptation.

De plus, à partir d'une analyse qualitative du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle, Gervais (1999) formule quelques mises en garde. Ces modalités de soutien risquent de renforcer la conception individualiste de l'enseignement au détriment d'une pratique plus coopérative entre les collègues de travail. Cette chercheure mentionne également que les dimensions sociales et institutionnelles ne sont pas suffisamment mises de l'avant dans ces démarches de soutien. Par exemple, elle note que l'accompagnateur ne semble pas d'emblée porté à proposer au nouvel enseignant de venir l'observer dans sa classe. Celui-ci «ouvre la porte sur son expérience, par le discours, mais généralement pas sur sa classe ni sur sa pratique en direct» (p. 128); l'acte d'enseigner demeure une affaire personnelle. En outre, l'étude de Gervais révèle que l'enseignant qui accompagne ne prend pas toujours la responsabilité de familiariser le nouvel enseignant avec la culture de l'institution et l'accompagnement offert ne contribue pas nécessairement à développer une pratique réflexive sur l'acte d'enseignement.

Dans le même ordre d'idée, Ferry (1987) reprochait à ce type de programmes, souvent trop axés sur l'acquisition de compétences, de trop modéliser les interventions des nouveaux enseignants et de ne pas encourager suffisamment la créativité et la réflexion sur la pratique. Une approche trop axée sur les compétences pour accompagner les enseignants qui débutent dans la carrière peut présenter des limites importantes. Comme le fait remarquer Boutin (1999b), une telle forme de soutien renferme des faiblesses non négligeables, tels que le manque d'encouragement à la pratique réflexive, l'absence de la centration sur le monde intérieur de l'enseignant et un trop fort accent mis sur les modifications du comportement au détriment du développement de l'autonomie et de la créativité.

En somme, plusieurs conviennent que l'accompagnement des nouveaux enseignants contribue à réduire la distance entre la culture de l'université et celle du milieu scolaire, sans

toutefois être assurés que ce soutien favorise nécessairement le développement professionnel. Quoi qu'il en soit, malgré les efforts fournis jusqu'à présent pour rapprocher les deux cultures et certaines mises en garde qui ont été mentionnées, comme le souligne Lessard (1997), cela n'empêche pas qu'au début de la carrière «un accompagnement, un soutien, voire même une prise en charge graduelle de la fonction s'avèrent nécessaires» (p. 267). Ce qui importe c'est que ce soutien soit rigoureux tout en respectant un cadre souple afin d'être adapté aux besoins spécifiques de la personne supervisée. Dès lors, l'accompagnement que nécessite une intégration dans la profession profitable, et surtout professionnalisante, doit s'inscrire dans une perspective qui valorise le développement de l'autonomie professionnelle du nouvel enseignant et le soutien dans la démarche de prise en charge des nouvelles responsabilités (Louvét et Baillauquès, 1992; Héту et Lavoie, 1999). À l'intérieur du processus d'entrée dans la carrière, il importe de mettre en place des formes d'accompagnement qui favorisent chez l'enseignant novice l'originalité, le goût du risque et de la création pour susciter la construction de son identité professionnelle (Boutin, 1999b). En outre, les mesures d'accompagnement des enseignants débutants doivent mettre l'accent sur la pratique réflexive pour faciliter le développement de la personnalité professionnelle, la construction d'un savoir professionnel et la clarification de leur propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage (Calderhead, 1993; Hargrove, 1993; Desgagné, 1995; Héту, 1999). Présentement, la volonté marquée de professionnaliser l'enseignement (Gohier, 1999) vient confirmer la nécessité de mettre en œuvre des modalités d'intégration où le travail en collégialité et l'engagement des enseignants en service doivent être présents dans le processus de formation et d'insertion des futurs enseignants.

En résumé, dans la conjoncture actuelle, le constat des difficultés spécifiques à l'entrée dans la profession qui assaillent l'enseignant débutant s'avère bien étoffé. Les voies de solution entreprises jusqu'à maintenant pour faciliter le passage de la formation initiale au milieu scolaire ont davantage porté sur la mise en œuvre de modalités d'accompagnement des novices lors de leur première année d'enseignement. À cet effet, il importe de mentionner que depuis 1994, les nouveaux programmes de formation initiale reposent sur la création d'un partenariat avec le milieu scolaire et sur l'élaboration de nouvelles mesures d'accompagnement des enseignants débutants lors de l'entrée dans la carrière pour améliorer les formes de soutien et éviter les dangers d'un fort conformisme tel qu'indiqué plus haut.

Toutefois, comme il est souligné dans le rapport du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002), les initiatives d'accompagnement provenant des organismes scolaires ont été mises en œuvre sans recevoir un appui financier pour soutenir leurs activités. De plus, le COFPE mentionne que depuis l'abolition du stage probatoire, aucun document officiel ou plan d'action n'a été publié pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique concernant les procédures de l'insertion professionnelle de la relève enseignante. L'insertion professionnelle est le deuxième volet de la réforme de la formation à l'enseignement amorcée en 1992. Le premier étant la formation initiale et le troisième, la formation continue. Or, suite aux recommandations du COFPE émises en mars 2002, le ministère de l'Éducation doit formuler ses orientations en matière d'insertion dans l'enseignement. Dans l'optique où toutes les instances et tous les acteurs du monde de l'éducation¹⁴ souhaitent une harmonisation entre les orientations du Ministre et les besoins des nouveaux enseignants, une compréhension renouvelée de l'expérience vécue par les premiers concernés peut certes être utile. Bien que l'entrée dans la profession ait suscité de nombreux débats jusqu'à maintenant, on ne connaît pas précisément la manière dont les enseignants débutants vivent actuellement leur début dans l'enseignement. Le fait de dévoiler comment se manifeste leur rapport au monde de l'enseignement durant la première année dans la profession est une façon d'y arriver. À cet égard, les propos de Hensler (1993) demeurent encore pertinents lorsqu'elle souligne l'importance de «réaliser des recherches sur les débuts dans la pratique de l'enseignement pour clarifier le processus de construction de la personnalité professionnelle et mieux cerner l'impact de la formation universitaire sur l'adaptation au métier» (p. 284).

1.3 Objet de recherche et question phénoménologique

Il importe de maintenir à l'esprit que l'enjeu de la recherche est moins de rendre compte de faits liés à la pratique professionnelle des enseignants débutants que de rendre intelligible leur manière d'être au monde. Cette manière d'être se manifeste dans un espace et un temps

¹⁴ Nous entendons par instances et acteurs, les commissions scolaires, les directions des établissements scolaires, les enseignants débutants, les enseignants en service, le syndicat et les formateurs universitaires.

qui contribuent à construire le sens de leur expérience. Conformément à la phénoménologie herméneutique, on ne pense pas à comprendre la manière d'exister d'un être sans le considérer dans sa relation indissociable avec le monde. Ce point de vue suppose que l'être humain n'existe et ne donne sens à son existence que par et dans sa relation à autre chose que lui-même, c'est-à-dire avec les autres êtres comme lui et avec tout ce qui constitue son univers, ses intérêts, ses préoccupations, etc. Or, il est clair que dans une perspective phénoménologico-herméneutique ce sont essentiellement ces déterminations de l'existence humaine qui ont guidé le regard avec lequel la situation des enseignants débutants a été interprétée.

En tant que phénoménologue, nous n'avons pas présupposé au départ que l'expérience des enseignantes qui participaient à la recherche allait être une étape enrichissante, bouleversante ou difficile. Peu importent les connaissances théoriques et nos préconceptions sur ce phénomène, le questionnement est demeuré indépendant, c'est-à-dire qu'il partait de l'expérience telle qu'elle se laissait voir. Dans une perspective phénoménologique, ce principe est appelé le «retour à la chose même». Le questionnement du chercheur vise essentiellement à élucider la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par celui ou celle qui l'a vécue. Une recherche phénoménologique consiste à explorer «comment» l'être humain existe dans et par sa relation avec le monde. Dans ce contexte, ce qui importe ne se limite pas à mentionner des faits qui font qu'une expérience soit qualifiée de facile, enrichissante, difficile ou angoissante. Il s'agit plutôt d'élucider à quoi ressemble cette expérience pour la personne qui la vit et de saisir son incidence sur sa manière d'être pendant et après l'avoir vécue. Pour ce faire, le phénoménologue oriente sa question de recherche de façon à clarifier la manière dont la personne concernée vit une expérience quotidienne et comment cette expérience se manifeste dans sa façon d'être qui lui est propre. Assurément, la possibilité d'accéder au monde intérieur de l'être humain réside dans l'habileté sensible du phénoménologue à écouter attentivement, à questionner adéquatement et bien sûr, à ne pas perdre de vue le sens de la question principale qui guide sa recherche ainsi que sa réflexion. De plus, peu importe le thème de la problématique, le type de questions auquel le chercheur est convié comprend toujours un caractère phénoménologique, à savoir l'élucidation de la manière dont un phénomène se laisse voir par le biais de l'expression de la personne qui le vit.

L'objectif que nous poursuivons ici consiste à élucider le sens de l'expérience de l'entrée dans la profession tel qu'exprimé par des enseignants débutants. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment cinq nouvelles enseignantes ont vécu leur entrée dans la carrière par le dévoilement de la signification qu'elles ont attribuée à leur expérience quotidienne. Dès lors, à l'intérieur d'une perspective phénoménologico-herméneutique, du début à la fin du processus de recherche, nous nous sommes laissée guider par la question suivante :

Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement ?

Notre thèse ne vise pas la validation d'un concept, l'évaluation d'une stratégie, l'argumentation d'un point de vue ou le développement d'une théorie, mais plutôt l'élucidation de la manière de vivre une expérience liée à la vie professionnelle. Elle vise à contribuer à l'avancement des connaissances en offrant une nouvelle façon d'entrevoir la problématique de la première année d'enseignement, puis en générant des questions utiles en ce qui concerne la formation des futurs enseignants et leur insertion dans la profession. La compréhension du monde intérieur de l'enseignant débutant peut inciter les chercheurs en éducation à poser un regard critique vis-à-vis des pratiques courantes de la formation initiale et contribuer à leur renouvellement. De plus, cette nouvelle connaissance permettra peut-être d'établir des modalités d'intégration dans la nouvelle carrière qui puissent préserver le développement professionnel dans un contexte où la créativité et l'autonomie seront favorisées. En s'inspirant de la pensée de Heidegger quant à la condition humaine, nous pouvons dire que les résultats d'une telle démarche de recherche ont pour dessein d'indiquer l'horizon sur lequel nous devons projeter les difficultés et le contexte problématique que rencontrent les enseignants débutants pour pouvoir y voir plus clair et surtout, pour les dépasser.

Rappelons qu'à l'intérieur d'une perspective phénoménologico-herméneutique, le but ultime consiste à élucider le sens des phénomènes de la vie quotidienne en effectuant un retour à la «chose même». Pour la phénoménologie, la chose même représente l'expérience

vécue telle que rapportée par la personne concernée; pour l'herméneutique, cette chose même est ce qui permet d'explicitier les phénomènes humains, c'est-à-dire la manière générale d'exister de tout être humain. Dès lors, à la lumière de la structure fondamentale de l'existence (phénoménologie herméneutique), il a été possible d'élucider le sens de l'expérience vécue exprimé par l'enseignante elle-même (phénoménologie descriptive). Les deux principaux objectifs qui ont orienté le déroulement de la recherche s'énoncent comme suit :

- Comprendre le sens de l'expérience vécue de la première année d'enseignement tel qu'exprimé par cinq enseignantes débutantes.
- Rendre intelligible le phénomène de la première année d'enseignement par une interprétation herméneutique de l'expérience de ces cinq enseignantes débutantes.

L'atteinte de ces objectifs s'est manifestée dans la ligne d'une approche réflexive où les cinq enseignantes ont été amenées à réfléchir sur leur manière d'être dans leur monde de la vie quotidienne en vue d'accéder à une meilleure compréhension d'elles-mêmes et de leur façon d'être en tant qu'enseignantes au début de leur carrière. Bien entendu, une étude phénoménologique ne produit pas une connaissance indubitable et on doit reconnaître que tout texte phénoménologique reflète une interprétation de l'expérience. De surcroît, comme le souligne Van Manen (1996), on pourrait dire que l'ambition de choisir une approche telle que la phénoménologie herméneutique s'avère plutôt modeste compte tenu du petit nombre de participants. Toutefois, ajoute ce chercheur, il s'agit d'une ambition cruciale pour la compréhension de la vie quotidienne. En effet, les buts fondamentaux d'une approche phénoménologique résident dans l'exploration des différentes possibilités de faire l'expérience des phénomènes humains et de rendre compréhensibles notre monde, nos relations avec les autres et notre propre façon d'exister. Ce qui est souhaitable, c'est que ces efforts contribuent peu à peu à ce que nous comprenions mieux les phénomènes humains et notre façon de vivre en général. À cet effet, il nous apparaît approprié de citer les paroles éloquentes de Tournier (1957) que nous traduisons comme suit : «il est de loin plus enrichissant de comprendre une personne en profondeur que d'en examiner une centaine

d'une manière superficielle»¹⁵. En résumé, nous optons pour une approche idiographique puisqu'elle permet de saisir les aspects particuliers d'une expérience de vie en s'immergeant dans le processus dialogique singulier de la personne.

Cette démarche phénoménologico-herméneutique peut être qualifiée d'innovatrice puisqu'elle explore une dimension humaine qui a été peu touchée jusqu'ici dans la recherche en éducation. De plus, elle privilégie un autre mode de connaissance qui oblige la chercheuse à aller au-delà de ses conceptions du sens commun pour accéder au monde de l'autre et en saisir la signification dans un rapport d'intersubjectivité. Cette approche *existentielle*, différente des méthodes plus souvent utilisées en éducation, permet de prendre en considération une nouvelle perspective qui accorde au ressenti et à l'expression de la personne concernée une part déterminante. De plus, compte tenu du fait que dans cette étude nous avons demandé aux participantes de réfléchir à leur façon d'être pour comprendre comment elles ressentaient et comprenaient une expérience de la vie quotidienne, cet exercice a inévitablement favorisé l'accès à une meilleure compréhension d'elles-mêmes et de leur pratique d'enseignement. L'impact d'un tel retour réflexif doit être souligné puisqu'il a été bénéfique au développement professionnel et personnel des enseignantes.

¹⁵ «it is far more interesting to understand one man thoroughly than to examine a hundred superficially» Tournier (1957, p. 16) cité par Roderick, (1984)

CHAPITRE II

PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES

Ce deuxième chapitre présente les assises philosophiques à partir desquelles sera mise en lumière la façon dont le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement s'est manifesté dans la vie de cinq enseignantes. Dans le cadre d'une recherche phénoménologique, le chercheur doit faire preuve de transparence à plusieurs niveaux afin d'assurer la cohérence du projet de recherche et d'en favoriser la compréhension pour les lecteurs. À cet effet, non seulement il est essentiel que les préoccupations personnelles qui le motivent à entreprendre son projet soient révélées ainsi que la position qu'il occupera dans le déroulement complet de la recherche en tant que chercheur soit clairement définie, mais il importe également qu'il identifie l'orientation philosophique à laquelle il adhère. Dans cette perspective, la partie qui suit présente d'abord le courant de pensée de la phénoménologie herméneutique, puis expose ensuite les principaux présupposés qui en découlent et sur lesquels repose la procédure méthodologique de la recherche.

2.1 La phénoménologie herméneutique

Le mouvement phénoménologique, né en Allemagne au début du XX^e siècle, doit ses premiers développements aux travaux de Edmund Husserl (1859-1938) qui a exposé les fondements de sa philosophie dans ses *Recherches logiques* publiées en 1900. Au cours de sa vie, Husserl a approfondi sa philosophie et élaboré une approche méthodologique en vue de comprendre les phénomènes complexes de l'expérience humaine en liant le sujet au monde, une relation indissociable rompue à l'époque par les conceptions scientifiques prédominantes (idéalisme et naturalisme). Sans contredit, par son intérêt de se tourner d'abord du côté du phénomène tel qu'il se montre avant toute théorisation, ce philosophe a influencé plusieurs penseurs célèbres de son temps tels que Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980) et Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). De plus, sa philosophie a introduit de nouvelles perspectives dans les pratiques scientifiques en sciences

humaines (Binswanger, 1955; Vandenberg, 1971). Toutefois, la diffusion de ce mouvement philosophique à travers l'Europe et l'Amérique du Nord a amené des divergences d'idées et surtout plusieurs interprétations, de sorte qu'aujourd'hui, il appert que tous ceux qui se réclament de l'approche phénoménologique ne font pas partie de la même école de pensée.

Bien que la phénoménologie donne lieu à plusieurs interprétations, deux courants se distinguent de façon plus marquée. Il y a, d'une part, le courant fondé sur la tradition de la phénoménologie descriptive inspirée de la philosophie de Husserl et, d'autre part, celui qui s'appuie sur la tradition de la phénoménologie herméneutique développée principalement à partir de la pensée de Martin Heidegger et de l'œuvre de Hans-Georg Gadamer (1900-2001).

Les chercheurs qui adhèrent à la tradition husserlienne visent la compréhension des phénomènes humains principalement par le biais de la relation intentionnelle qui lie le sujet (conscience) au monde. En fait, pour ces phénoménologues, cette relation (conscience/monde) appelée l'intentionnalité, constitue le seul lieu possible qui puisse donner accès à la signification des expériences humaines. La conscience est la faculté de l'être humain de connaître sa réalité et celle des choses qui l'entourent. L'intentionnalité représente la caractéristique naturelle de la conscience de tendre vers autre chose qu'elle-même donnant ainsi un sens aux phénomènes qui se présentent à elle. Dès lors, ce rapport entre la conscience et le monde devient la source d'une multitude de significations liées aux expériences dans lesquelles l'être humain est plongé quotidiennement. Cette relation se vit d'abord d'une manière implicite, puis elle est rendue plus explicite grâce à la réflexion dirigée sur l'expérience vécue (le phénomène) par la conscience.

Les tenants du courant de la phénoménologie herméneutique, quant à eux, visent également à rendre compréhensible le sens des expériences de la vie quotidienne en renversant toutefois la dominance de la conscience, énoncée par Husserl, par celle de l'existence. Ils conçoivent d'abord la personne comme un être expressément lié au monde et, suivant la pensée heideggérienne, le point de départ de leur réflexion est la structure fondamentale qui détermine la manière d'exister de tout être humain dans ce monde. Cette structure qui détermine l'existence fournit à tous ceux qui se réclament de ce courant un modèle d'interprétation des conduites humaines (Resweber, 1971). C'est d'ailleurs l'un des plus grands services que la philosophie de Heidegger a rendu aux sciences humaines. À cette

époque, comme le note Ricoeur (1986), le développement de la philosophie herméneutique de Heidegger est venu subordonner la théorie épistémologique (la connaissance) à la théorie ontologique (existence de l'être-au-monde). En somme, il convient ici de préciser que l'être, qu'on nommera *Dasein* un peu plus loin, occupe dans la phénoménologie heideggérienne la place centrale que tient la conscience dans la phénoménologie de Husserl. Dès lors, l'analyse des déterminations constitutives de la manière d'exister du *Dasein* remplace celle des fonctions intentionnelles de la conscience qui caractérise la démarche de Husserl (Taminiaux, 1989). Dans cette perspective, ce déplacement du noyau central de la conscience vers l'existence impliquera désormais la forme d'une conscience qui reconnaît son appartenance à une tradition qui la porte (Grondin, 1993a), à savoir l'historicité de l'être, thème qui sera développé ultérieurement.

Une approche phénoménologico-herméneutique rend possible l'explicitation d'une expérience vécue à partir de la structure fondamentale de l'être et de son rapport indissociable avec le monde. La *structure fondamentale* fait référence à la conception philosophique et ontologique de l'être humain en tant qu'*être-au-monde* et contribue à clarifier le sens des phénomènes humains. Elle est constituée de comportements quotidiens qualifiés d'existentiels qui déterminent la manière «générale» d'exister des êtres humains (Resweber, 1988). Autrement dit, il s'agit de la façon propre à l'homme d'exister dans le monde et d'y être lié. C'est à la lumière de cette structure générale que nous procéderons à l'analyse et au développement de la structure particulière de l'expérience de cinq enseignantes débutantes.

Avant de poursuivre, il importe de mentionner qu'au cours des prochaines sections, l'objectif n'est pas d'exposer les oeuvres complexes de Martin Heidegger et de Hans-Georg Gadamer, mais plutôt de relever certaines dimensions de leur philosophie qui sont apparues susceptibles d'éclaircir la façon de vivre l'expérience de la première année d'enseignement. Notre intention consiste alors à mettre au jour le lien étroit entre l'apprentissage de la profession (en tant qu'une expérience de vie) et la nature de l'être humain pour clarifier le sens de cette expérience. En suivant la trajectoire de pensée de ces philosophes, cette étude n'a d'autre but que de nous aider à penser et à nous interroger autrement sur ce phénomène.

2.2 La structure fondamentale de l'être

Pour déterminer l'orientation méthodologique de la recherche et reconnaître la pertinence des présuppositions philosophiques, rapportons-nous d'abord brièvement à l'époque où Heidegger amorce sa réflexion sur la compréhension des phénomènes humains et, principalement, sur ce qui le motive à édifier une philosophie qui puisse mettre au jour le sens et la structure générale de la notion d'exister. Rappelons-le, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, la méthode associée aux sciences de la nature domine l'univers scientifique. Or, devant le constat que cette méthode ne permet pas d'accéder à la complexité des phénomènes humains, divers penseurs, notamment Dilthey (1833-1911), tentent d'élaborer une approche plus appropriée aux sciences de l'esprit. Toujours à la recherche de vérités absolues, la tradition positiviste reproche à ces philosophes leurs méthodes trop flexibles, leur manque d'objectivité et leur incapacité de produire des connaissances incontestables. De son côté, Husserl, déterminé à produire des connaissances dont on ne pourrait douter, s'engage à faire de la philosophie un savoir rigoureux et à montrer qu'il est possible de rendre les phénomènes humains compréhensibles par une méthode adaptée.

Dans le prolongement de ce projet, le philosophe cherche à s'appuyer sur des vérités universelles, non influencées par des aspects contingents, afin qu'on reconnaisse la qualité indubitable des connaissances produites. À cette fin, avec la réduction phénoménologique, Husserl met la thèse du monde naturel hors circuit, c'est-à-dire que dans son analyse, il ne tient pas compte du «sol prédonné» avec lequel tout être humain est en constante relation. Selon lui, le monde demeure un élément incertain qui vient faire obstacle au dévoilement de l'essence pure de la nature humaine. Husserl se préoccupe alors essentiellement des unités de sens que renferme la conscience. Graduellement, sa méthode trop idéaliste visant à atteindre de façon radicale ce qui constitue l'essence de l'être humain, en plaçant le monde entre parenthèses, le condamne en quelque sorte à éliminer toutes les questions préalables qui concernent l'existence. C'est d'ailleurs sur ce dernier point que la pensée de Heidegger diffère.

Heidegger, quant à lui, bien qu'il s'intéresse également à l'élucidation des phénomènes humains, ne suit pas à la lettre les traces de Husserl et n'adhère surtout pas à sa position

philosophique qui est étroitement dépendante de la tradition cartésienne. En fait, Heidegger affranchit sa théorie philosophique du caractère épistémique qui imprègne une large part de la science à cette époque, c'est-à-dire la préoccupation d'avoir recours à une méthode qui puisse produire des connaissances indubitables (approche de type cartésien). Sa position réside dans le fait que pour accéder à une compréhension adéquate des phénomènes humains, une question fondamentale demeure oubliée et c'est, faut-il le rappeler, celle de l'être. Selon cet éminent philosophe, avant de tenter de comprendre les phénomènes humains tels qu'ils se présentent à la conscience, il faut d'abord élucider la *structure fondamentale* de l'existence de l'être humain, soit comprendre comment cet *étant*, différent de tous les autres, fait l'expérience du monde, pour ensuite, dans un second temps, s'interroger sur la complexité des comportements humains par le biais de notre conscience. Cette ambition de découvrir la structure générale de l'existence humaine implique par la suite que la science reconnaisse une structure préalable de la compréhension¹⁶ sur laquelle reposeront les enquêtes scientifiques portant sur les comportements humains. Or, ceci représente une conception de la science qui reconnaît la présence de présuppositions, soit ce que Husserl à l'époque réfute à tout prix dans l'édification de sa philosophie, puisque cela ne conduit pas à «l'idée d'une subjectivité pure et autonome» (Courtine, 1990, p. 111). Heidegger n'a donc pas poursuivi le développement de la phénoménologie dans la même direction que Husserl.

Bien que très concis, cet exposé permet toutefois de saisir les fondements du débat qui persiste encore de nos jours dans les différentes écoles de pensée qui se réclament de la phénoménologie. Comme le rappelle Ricoeur (1986), la tradition phénoménologico-herméneutique s'oppose à «l'idéal de scientificité» que vise la philosophie husserlienne. Cet idéal réside dans «l'absence absolue» de présuppositions ayant pour intention d'accéder à une connaissance pure, souscrivant ainsi à la conception de la science de l'époque (Courtine, 1990). Contrairement à Husserl, Heidegger et les philosophes de plus en plus nombreux à suivre ses traces, ne croient pas que la connaissance puisse être totalement indépendante de présupposés. D'ailleurs, les représentants de cette tradition soutiennent qu'on ne peut fonder une philosophie de l'existence sur l'idée d'un «commencement absolu», puisque l'acte même

¹⁶ La structure préalable de la compréhension fait référence au modèle d'interprétation des conduites humaines dont il a été question un peu plus tôt.

de poser un commencement relève déjà d'une relation d'appartenance au monde qui le précède. Selon eux, le sens même de l'existence, source de toute connaissance, ne pourra jamais être neutre et inébranlable. Dès lors, en suivant ce courant de pensée, la présence de suppositions dans l'édification d'une conception philosophique de l'existence humaine devient en quelque sorte une présupposition qu'on ne peut pas ne pas présupposer.

Rappelons, pour mémoire, que l'analyse de l'être de l'existence humaine ne représente pas, pour Heidegger, l'objectif final de sa philosophie. Son but premier est l'édification d'une métaphysique générale, c'est-à-dire une réflexion sur les fondements de l'existence que l'*analytique existentielle*¹⁷ a pour dessein d'introduire (Biemel, 1987; de Waelhens, 1955). En somme, l'ensemble de ces fondements de l'existence que Heidegger cherche à mettre à découvert constitue ce que l'on appelle en philosophie, la structure fondamentale de l'être ou la structure préalable de la compréhension, soit le mode d'exister de tout être humain. Cette structure consiste en un *a priori* qui assure une «validité» à la connaissance.

Or, si la méditation heideggérienne consiste à s'interroger sur le sens et les fondements de l'existence humaine, il n'est pas étonnant que le point de départ de cette réflexion philosophique se situe dans l'analyse du *Dasein*. Le terme allemand *Dasein*, utilisé par Heidegger, désigne l'être (l'homme) qui se distingue de tous les autres *étants intra-mondains*¹⁸ par sa détermination fondamentale qu'est la transcendance, c'est-à-dire sa capacité de se dépasser lui-même pour ressentir et comprendre l'être qu'il est et le monde dans lequel il vit. Cet être incarné, déterminé par la possibilité d'éprouver des sentiments et de penser, constitue, pour Heidegger, la seule voie d'accès pour parvenir à la compréhension

¹⁷ Plus précisément, Heidegger parle de son analytique existentielle comme étant une enquête destinée à élucider la structure de l'existence humaine, c'est-à-dire faire la lumière sur les *a priori* inhérents à la nature de l'homme. Aussi, il appelle *existentielle* (pl. existentiels) toute détermination constitutive de la structure de l'être de l'existence humaine, c'est-à-dire tout élément qui constitue le mode d'être du *Dasein* (Waelhens, 1955, Resweber, 1988; Taminiaux, 1989). En revanche, il réserve le terme «catégorie» pour les éléments qui constituent tous les êtres intra-mondains (les animaux, les choses, soit les autres *étants*) autres que le *Dasein* (l'homme).

¹⁸ Cette expression est utilisée pour distinguer tout être ou objet (soit les animaux et les objets) appartenant au monde, mais qui ne sont pas dotés de transcendance comme le *Dasein*. Dans le texte, le même sens est attribué aux expressions «objet intra-mondain», «existant intra-mondain» et «étant intra-mondain».

de tout être humain. Dès lors, la question cruciale qui préoccupe Heidegger est celle de l'être dans toute sa totalité, à savoir compris expressément dans sa relation avec le monde en vue de dévoiler son mode d'exister.

Manifestement, l'œuvre de Heidegger demeure une philosophie contemporaine des plus éclairantes sur la conception de l'être et de l'existence, bien que son projet restera inachevé. En effet, sa réflexion philosophique ne le conduit pas à découvrir le sens et la structure ultime de la notion d'être en général comme le laissait présager *Être et Temps* en 1927 (de Waelhens, 1955). Graduellement, l'*analytique existentielle* du *Dasein* dévoilera que ce projet ne peut mener à la constitution d'une métaphysique telle que Heidegger l'entendait, puisque l'homme n'est pas l'unique auteur de sa compréhension, il ne peut donc laisser émerger une explicitation générale qui lui soit propre. Il n'est pas seul auteur puisqu'il se comprend en fonction de tout ce qui l'entoure et fait partie de lui, soit sa culture, sa tradition, son histoire, etc. Il est alors juste de penser qu'un tel projet philosophique, à savoir la constitution d'une métaphysique de l'existence, où toute particularité, toute historicité et toute existence serait bannie, ne peut être concevable ou, du moins, ne demeure qu'une théorie générale de l'existence (de Waelhens, 1955). Or, devant l'aveu que l'immanence pure est une utopie, de Waelhens (1955) mentionne que doré et déjà nous savons «que la projection de nos propres possibilités n'est pas un cercle fermé, que nous ne sommes pas seuls en cause dans l'édification de l'être intelligible» (p. 361).

Finalement, Heidegger laisse entendre dans ses derniers écrits que pour rendre intelligible l'expérience humaine, la tâche critique de l'interprétation explicitante ne doit pas disparaître (Grondin, 1993a). Au contraire, il revient à l'interprète de retenir qu'une histoire précède l'être humain et que celui-ci lui appartient. Bref, il faut reconnaître les limites de l'être dans sa propre compréhension de soi. En reprenant la pensée heideggérienne, Grondin (1993b) souligne, à juste titre, que l'homme se comprend à partir «de l'histoire souterraine de l'être dont l'élucidation deviendra dès lors la tâche prioritaire de l'interprétation herméneutique» (p. 153). Tel que nous l'expose Heidegger dans son œuvre *Être et temps*, ce qui demeure constant et qui éloigne le relativisme menant à l'absence d'une connaissance, ce sont les déterminismes fondamentaux du *Dasein*. On verra ultérieurement que cette présence qui constitue le *Dasein* est toujours «déjà présente» au monde et permet la connaissance des

choses. Cette connaissance toutefois n'est jamais absolue et définitive puisqu'elle est perçue à partir de perspectives changeantes et à des époques différentes. Ce constat ne nous place pas devant l'impossibilité de produire de la connaissance, comme le reprochaient les représentants des sciences de la nature de l'époque, au contraire. Tel que le révèle la *structure fondamentale* de l'être permettant de comprendre l'existence, il s'agit expressément d'une connaissance humaine des phénomènes.

En somme, l'enseignement que nous offre «l'être historique», pour reprendre les termes de Gadamer (1960), réside dans le fait que non seulement la «vérité» relative aux phénomènes humains se donne hors du clivage méthodologique des sciences de la nature, mais aussi «que toute expérience de vérité est un acte interprétatif» (Vattimo, 1997, p. 14). Bien que cette thèse soit reconnue par tous ceux qui se réclament de l'herméneutique, il n'en demeure pas moins que la conception de l'être reste plutôt ambiguë, compte tenu de sa densité de sens. De prime abord, l'existence humaine s'avère une notion complexe à expliciter et de surcroît, les nombreux ouvrages qui traitent du sujet comportent diverses interprétations. Or, pour faciliter le travail d'explicitation du concept heideggérien de l'*être-au-monde* et surtout pour l'adapter à notre recherche, une analyse conceptuelle a été réalisée à partir principalement des travaux et interprétations de philosophes connus tels que Gadamer (1958, 1960, 1976, 1993, 1996), de Waelhens (1955), Greisch (1994, 2000), Resweber (1971, 1988), Grondin (1993a, 1993b) et Biemel (1987). Soulignons, une fois de plus, que nous ne prétendons pas exposer toute la pensée heideggérienne. Nous reconnaissons que l'analyse des concepts retenus ne rend pas justice à toute l'amplitude et la résonance qu'ils renferment.

Avant d'explicitier les concepts philosophiques qui orientent la méthodologie de la recherche, il appert utile de préciser les fondements étant à la source de l'idée de tenir compte de la *structure fondamentale* de l'existence ou des *existentiels* dans la perspective de la phénoménologie herméneutique. D'abord, rappelons que toute recherche phénoménologique vise à explorer le monde vécu de l'être humain. Ce monde comprend l'ensemble des expériences naturelles de la vie quotidienne. Ces expériences sont liées à la vie personnelle, professionnelle ou scolaire, puis elles se déroulent et sont comprises en fonction des occupations, intérêts, loisirs, sentiments et expériences antérieures de la personne concernée. Conformément au point de vue de la phénoménologie herméneutique, l'être humain

comprend ce qu'il vit et ce à quoi il est présent en fonction de sa propre perspective. À cet égard, nous pouvons dire avec Greisch (2000) que «chaque vision du monde [...] produit la sienne propre, tout comme chaque caractère ou tempérament individuel» (p. 17). Dans cette optique, force est d'admettre que nous nous trouvons alors devant une multitude de mondes déterminés par les différentes perspectives que les êtres prennent pour les interpréter. Or, c'est cette diversité dans les manières d'interpréter les expériences de la vie qui conduit à la nécessité de se référer à la *structure fondamentale* de l'existence humaine, à savoir une manière générale d'exister propre à tous les êtres humains. Un tel modèle d'interprétation des comportements humains fournit à l'herméneute ce qui demeure constant dans la manière d'exister et guide son travail de rendre intelligible le sens des expériences singulières de la vie quotidienne.

À l'époque de *Être et Temps*, les principes qui composaient la base de la méditation de Heidegger pour définir la manière d'exister de l'être s'énonçaient comme suit : tout homme utilise des outils, éprouve de la peur, a un monde pour horizon, les autres êtres humains pour compagnons, sent le poids de la vieillesse et celui de la mort (Resweber, 1988). Aujourd'hui, dans le prolongement de la pensée heideggérienne, il est admis dans le domaine de la phénoménologie et de l'herméneutique (Merleau-Ponty, 1945; Gadamer, 1960; Resweber, 1988; Van Manen, 1990) que peu importe la situation historique, culturelle et sociale des êtres humains, ceux-ci sont tous concernés dans leur manière d'exister, de ressentir et de comprendre les événements vécus par, entre autres, les «existenciaux» suivants : la *spatialité*, la *corporéité*, la *temporalité*, et la relation qu'ils entretiennent avec eux-mêmes, avec autrui et avec leur monde environnant¹⁹. Ces dimensions qui déterminent la manière d'exister diffèrent l'une de l'autre, mais ne peuvent être séparées lorsqu'il est question d'interpréter l'existence humaine dans sa totalité. Ensemble, elles forment la structure très complexe de l'*être-au-monde* à laquelle nous allons porter une attention particulière au point suivant.

Avant de poursuivre avec les sections suivantes, il est utile de préciser le sens qu'attribue Heidegger au terme «structure» souvent employé dans son œuvre. En fait, il a recours à ce terme non seulement pour parler de la manière d'exister en général (structure fondamentale),

¹⁹ Aussi appelé le monde ambiant.

mais également pour désigner tous les concepts liés à l'existence qui ne peuvent être compris que par leur caractère radicalement relationnel et interdépendant formant un système organisé (Dastur, 1990).

2.3 L'être-au-monde

Dans le cadre de notre étude, les *existentiaux* nommés ci-dessus constituent la référence ultime pour interpréter l'expérience des enseignantes débutantes. Ceux-ci, servant de toile de fond à la réflexion phénoménologico-herméneutique, prennent leur source dans la structure fondamentale de l'être-au-monde (*In-der-Welt-sein*). Cette structure, aussi appelée «appartenance au monde» (Gadamer, 1960; Ricoeur, 1986), comporte trois composantes, à savoir le *Dasein* (l'étant qui existe dans ce monde : **être**), l'*Être-dans* comme tel (la transcendance, l'expression de l'existence : **au**) et le *monde de la vie* (la *mondanité* : **monde**). Comme le rappelle l'emploi des traits d'union qui les relie, ces trois éléments ne sont nullement dissociables et forment une réalité complexe, unifiée et structurée en elle-même. C'est à partir de ces notions que s'élaborera la présentation de la *structure fondamentale* de l'être qui permettra d'éclairer le sens de l'expérience de la première année d'enseignement de cinq enseignantes.

L'expression «être-au-monde» fait essentiellement référence à la manière d'exister de l'être humain, c'est-à-dire en constante relation avec le monde. Du point de vue de la phénoménologie herméneutique, l'existence humaine ne peut être considérée que *dans* et *par* une relation à autre chose qu'elle-même, à un «non-soi». Comme le souligne de Waelhens (1955), «sans ce non-soi organisé qu'est le monde, aucun *Dasein* n'est en état d'exister» (p.36). Dans cette perspective, ceci signifie qu'il ne peut y avoir de monde sans être humain pas plus qu'un d'être humain sans monde. Dès lors, dans des conditions normales²⁰, l'être humain est en relation constante avec le monde par ses occupations diverses, ses joies, ses peines et son rapport incontournable avec autrui. Ces nombreuses manifestations reflètent l'essence de notre indéniable immersion dans l'existence. Heidegger caractérise cette

²⁰ Conditions où l'être humain est en mesure d'éprouver des sentiments et de penser.

manière d'être dans le monde en faisant appel à deux modes d'être, la «préoccupation» quotidienne et la «sollicitude», soit l'attitude naturelle d'être présent (s'intéresser, s'informer, s'interroger, etc.) et lié au monde. Bien que ces modes d'être du *Dasein* possèdent chacun une signification très complexe, nous pouvons néanmoins préciser quelques éléments pour jeter un peu de lumière sur ces concepts.

La préoccupation renferme l'ensemble des relations d'ordre pratique et intentionnel que l'être humain entretient avec les *étants intra-mondains* (monde ambiant de la préoccupation - *Umwelt*). Ce rapport comprend tout *objet intra-mondain* qui occupe une place signifiante dans le monde de sa vie. La sollicitude, quant à elle, désigne la relation que l'être humain établit avec les autres personnes faisant partie de son monde (monde commun de la sollicitude - *Mitwelt*). Ce rapport exprime le comportement que le *Dasein* adopte à l'égard d'autrui (attitude pouvant aller du dévouement à l'indifférence). Dès lors, l'expression «être-au-monde» désigne une immersion dans le monde qui réfère à une attitude humaine de se comporter. L'être humain est lié à ce qui lui est cher ou connu (*Mitwelt* et *Umwelt*). Il n'est donc pas dans le monde tel un objet qui ne peut éprouver un sentiment et adopter un comportement à l'égard d'un autre objet ou d'une personne. Ainsi comprises, la préoccupation et la sollicitude renvoient essentiellement à la manière humaine d'exister.

Le *Dasein* ne peut exister comme tel que s'il est d'abord «transcendalement» lié au monde²¹ et non parce qu'il s'y trouve corporellement. Forcément, cette conception de l'être en relation avec le monde consiste à aller au-delà de la philosophie dualiste qui isole le sujet (l'être) du monde. Cette thèse défend l'idée que pour comprendre la manière humaine d'exister, on ne peut penser à la présence de l'être sans penser à sa relation avec un non-soi qui, lorsque organisé en fonction de ses propres préoccupations (*Umwelt*) et de son rapport à autrui (*Mitwelt*), devient le monde de son expérience vécue (*monde de la vie*). Cette structure de l'*être-au-monde*, dont les éléments sont inévitablement dépendants l'un de l'autre, révèle une détermination fondamentale et irréductible de la manière d'exister de l'être humain. Dans cet esprit, on ne peut concevoir aucune situation «où l'existence humaine ne serait pas

²¹ Le *Dasein* est lié au monde par ses préoccupations et la sollicitude, et ce, grâce à la disposition affective et la compréhension. Ces deux existentiels sont abordés au point 2.5.

encore dans le monde» (de Waelhens, 1955, p. 37). À l'époque de *Être et temps*, le concept «monde» prenait pour la première fois une place importante dans la compréhension de l'être. Il s'agissait d'une nouvelle façon de concevoir l'être humain en tant qu'«être-au-monde» et, sans contredit, cette vision apportait un changement radical par rapport à la conception traditionnelle de l'*Être* qui prenait pour point de départ l'*ego* pur (Biemel, 1987; Greisch, 1994).

Ainsi définie, l'expression «être-au-monde» nous révèle que nous ne pouvons penser à la présence d'un monde sans *Dasein*, ni d'un *Dasein* extérieur au monde. L'être humain ne peut réussir à se voir comme une subjectivité pure exempte de toute relation avec le monde de sa vie, c'est-à-dire se comprendre en se dissociant entièrement de son *Umwelt* et son *Mitwelt*. Conséquemment, pour comprendre l'existence humaine, il devient impossible de mettre le monde entre parenthèses puisque celui-ci lui est nécessairement lié, voire originellement enraciné.

L'ordre de présentation des composantes de l'*être-au-monde* n'a pas été facile à déterminer puisque la plupart du temps l'une s'explique à partir d'une autre et trouve sa signification dans sa relation avec l'ensemble de toutes les composantes. Or, pour faciliter la lecture et la compréhension, ces notions sont exposées séparément sans toutefois les affranchir de leur interdépendance réciproque qui s'avère essentiellement le lieu même de leur clarification. Par conséquent, la clarté des concepts présentés peut à l'occasion se révéler dans et par la relation qui s'établira au fil de la lecture entre les explicitations fournies pour chacune des composantes. Quoiqu'il en soit, les auteurs qui exposent la pensée de Heidegger mettent la plupart du temps l'accent sur le concept de «monde» en premier lieu, car cette façon de présenter correspond exactement à la manière dont le *Dasein* se comprend spontanément lui-même. De prime abord, l'être humain ne se comprend pas à partir de lui-même, mais plutôt à partir du monde qui l'entoure. Toutefois, malgré ce constat, il nous est apparu plus approprié de commencer autrement, afin d'offrir dès le départ une vision globale du *Dasein* dont il sera question par la suite tout au long de la présentation. Dès lors, les sections qui suivent décrivent les éléments fondamentaux qui permettent d'explicitier la compréhension de l'existence humaine, à savoir le *Dasein*, l'*Être-dans*, le *Monde* et l'*Être historique*.

2.4 Le *Dasein*

Dans les écrits, le terme allemand «*Dasein*» est souvent interprété et utilisé de manières différentes (être, être humain, homme, présence, existence, etc.). Cependant ce qu'il nous apparaît essentiel de retenir, c'est le sens fondamental qui imprègne cette expression. D'abord, le *Dasein* n'est pas tant l'homme que le «lieu» où son être (sa manière d'être) se laisse découvrir, c'est la «lumière naturelle»²² qui permet de comprendre l'existence. D'un point de vue philosophique, au lieu de se demander «Qu'est-ce que l'homme?», on s'applique plutôt à comprendre «Qui est le *Dasein*?», cet *étant* qui, de prime abord et le plus souvent, n'est pas lui-même et ne se dévoile pas spontanément. Le terme *Dasein* signifie «être-là» (*da* : là et *sein* : être) et, selon la conception heideggérienne, il semble foncièrement désigner tout ce que renferme l'expression «être-au-monde». Essentiellement, ce qui se rapporte au *Dasein*, ce sont les modalités de l'existence qui demeurent la plupart du temps implicites. Le *Dasein* revêt alors la dimension ontologique de l'être humain. L'attribut qui lui est accordé comprend l'idée que la présence des choses est en tout temps notre présence à elles, c'est-à-dire que c'est nous, en tant qu'*être-au-monde*, qui donnons la présence (le sens) aux choses dans la mesure où celles-ci sont dévoilées comme telles en nous. Dans ce sens, le *Dasein* est seul à faire la lumière, à savoir qu'une chose n'ayant pas été pensée par le *Dasein* n'est pas sentée (Heidegger, 1927). Dès lors, dans le cadre de notre recherche, pour alléger la lecture et faciliter la compréhension, «être», «être humain» ou «*Dasein*» sont indifféremment utilisés tout en respectant le sens attribué au terme allemand qui vient d'être exposé et qui se poursuit dans ce qui suit.

L'être humain est un *étant* qui se distingue de tous les autres *étants intra-mondains* (choses, animaux, etc.) par sa capacité de réflexion et son besoin d'être en relation avec ces *étants* et d'autres êtres comme lui qui partagent son existence. Ce privilège spécial dont il est pourvu lui permet d'ordonner, de relier et de comprendre les choses, les autres êtres et de se comprendre lui-même. Cette faculté attribuée à l'être humain, que Heidegger appelle la transcendance, n'implique pas toutefois que celui-ci soit plus facile à interpréter que tout

²² Le *Dasein* est lui-même l'éclaircie, ce que la tradition nomme *lumen naturale* (*Être et temps*, §31).

autre *objet intra-mondain*, le tréfonds de nous-mêmes étant souvent ce que l'on saisit le plus difficilement. D'ailleurs, comme le souligne ce philosophe, «nous avons conscience de notre *être-au-monde* avant même d'avoir une pleine compréhension de nous-mêmes» (Heidegger, 1929)²³. De plus, il faut reconnaître que posséder la capacité de réfléchir et de s'interroger n'indique pas forcément que tous les êtres s'engagent quotidiennement à l'intérieur d'une telle démarche réflexive. Il s'agit plutôt d'une possibilité de l'être. Le déroulement de la vie quotidienne tend la plupart du temps à nous faire oublier notre intériorité, notre manière d'exister. Heidegger illustre cette difficulté à l'aide d'un passage des *Confessions* de saint Augustin, «ce qui est ontiquement le plus proche et le mieux connu est ontologiquement le plus lointain, le non-reconnu» (Greisch, 1994, p. 115). En somme, ce qui nous est le plus proche, à savoir notre rapport à nous-mêmes, s'avère en même temps ce qu'il y a de plus difficile à saisir et à expliciter.

L'être dont il est question est le *Dasein*, soit le seul *étant* qui peut se rendre accessible au moyen du discours et exercer son pouvoir de transcendance vis-à-vis des autres *étants* et de les doter d'une intelligibilité. Cette action de se transcender, propre au *Dasein*, constitue sa façon même d'exister. En vertu de cette puissance, le *Dasein* devient le point central existentiel où se révèlent le monde, l'être (soi-même) et tous les autres êtres qui coexistent avec lui, de telle sorte que le sens accordé à tout ce qui constitue le monde vécu dérive du *Dasein*. Celui-ci, selon sa perspective, interprète les *étants intra-mondains* qui se présentent à lui et leur attribue une signification qui relève exclusivement de la préoccupation. À partir du rapport qu'il entretient avec ces *étants* et avec les autres êtres comme lui, il accède à sa propre compréhension. Or, le *Dasein* existe de telle façon qu'il se comprend en fonction de ce qu'il perçoit et de ce qu'il interprète : le *Dasein* est ainsi un être-interprété. Dans ce sens, on peut dire, avec Grondin (1993a), que l'être humain ne pourra jamais prétendre disposer d'une fondation ou d'une vérité ultime sur tout ce qui détermine sa propre existence. C'est d'ailleurs le problème initial que rencontre Heidegger lorsqu'il tente d'expliciter le sens du «je» du *Dasein* (soi-même). D'un point de vue ontologique, l'*analytique existentielle* ne permet pas de reconnaître un «moi» coupé du monde et isolé des autres. Nous sommes nous-

²³ Traduit et cité par de Waelhens, 1955, p.37.

mêmes (*Dasein*) tant et aussi longtemps que nous ne perdons pas de vue notre «*être-au-monde*», soit notre coexistence avec autrui.

Le *Dasein* est essentiellement un être qui est en relation avec autrui. C'est d'ailleurs que pour cela qu'il peut ressentir la solitude à certains moments. Entendue dans un sens *existential*, la présence d'autrui est, de prime abord, inscrite dans la structure du monde vécu du *Dasein*. Comme il a été mentionné plus tôt, le monde de l'être humain n'est pas uniquement le monde ambiant qui comprend les objets (*Umwelt*), mais également le monde partagé avec les autres *Dasein* (*Mitwelt*). C'est entre autres, dans et par nos relations avec les autres que nous apprenons à nous connaître. Cette coexistence peut nous aider à nous comprendre nous-mêmes, mais en revanche, elle peut aussi manifester un pouvoir sur nous, nous poussant à nous perdre parmi les valeurs, la publicité et tout ce qui est véhiculé autour de nous. Il est parfois plus facile de se laisser dicter nos orientations que de se projeter vers nos propres possibilités et de se distinguer des autres êtres humains. Tel que le précise Greisch (1994), le règne de cette manière d'exister²⁴ «coïncide avec le fait que nous sommes tous précédés par un monde commun» (p. 167). Dès la naissance, la première chose qui soit donnée, c'est ce monde en commun, c'est-à-dire le monde avec lequel tout être humain peut se confondre tant et aussi longtemps qu'il ne prenne pas une distance vis-à-vis de ce monde et de lui-même. Il est parfois plus facile de cesser de nous interroger et de nous laisser emporter par un tel mode d'être, c'est-à-dire de prendre pour acquis ce qui nous est dit et ce que nous avons toujours fait. Dans une perspective concrète de la vie journalière, le danger ne réside pas dans l'éventualité de vivre de cette façon (c'est souvent la manière de vivre au quotidien), c'est plutôt d'oublier nos possibilités et de se replier constamment sur nous-mêmes.

On ne peut répondre à la question «Qui est le *Dasein*?» de façon catégorique puisque ce qui le constitue est une structure ternaire qui ne peut comme telle être divisée. Toutefois, les trois éléments qui explicitent le sens de la question illustrent les modes d'être du *Dasein* exposés ci-dessus, à savoir *être-avec* (l'inévitable coexistence avec autrui), *soi-même* (la reconnaissance de son *être-au-monde* quotidien) et *on* (l'être au quotidien sous l'emprise d'autrui).

²⁴ Dans les termes heideggériens, cela correspond au règne du «*On*».

2.5 L'Être-dans (ou le concept d'existence)

L'Être-dans est en quelque sorte ce qui se situe entre l'être (*Dasein*) et le monde ou, plutôt, ce qui permet ce lien *existential*. Au lieu de parler de rapport entre l'être et le monde, Heidegger préfère attribuer à ce type de relation un sens qui rejoint davantage l'éclaircissement. Pour lui, l'Être-dans correspond à la «lumière naturelle» dont il a été question un peu plus tôt. Cette expression fait référence aux modalités de l'existence humaine qui permettent à l'être humain de voir clair en lui-même et dans son monde, c'est ce qui confirme qu'il existe en tant que tel, il existe en tant que source de toute signification (Greisch, 1994; Biemel, 1987). Tout ce que renferme cette notion fait référence à l'existence humaine, d'où l'idée d'entamer son explicitation par la présentation du sens que renferme le concept «exister».

La façon classique d'expliciter le sens d'un terme est de faire d'abord référence à son origine. Or, la racine étymologique du verbe exister est *ex-sistere*, elle signifie «se tenir hors de soi». Pour comprendre cette signification et la situer dans le cadre sémantique de l'*être-au-monde*, il faut se rapporter à l'idée fondamentale qui reconnaît que l'être humain ne peut pas se définir seulement par rapport à lui-même; une ouverture naturelle sur le monde le détermine et constitue sa manière d'exister. C'est dans et par la rencontre avec d'autres *étants* comme lui et avec tout ce qui l'entoure qu'il réussit à se comprendre et à dévoiler un sens à tout ce qui fait partie de son monde. L'être humain naît dans un monde déjà-là et se comprend uniquement dans et par la relation qu'il entretient avec ce dernier. Avant même de penser, l'être ressent et vit en relation avec les autres et avec tout ce qui constitue son nouvel univers, c'est-à-dire dans le monde de sa vie ouvert à toutes ses possibilités. Cette présence au monde radicale consiste expressément en une expérience humaine vécue et dans ce sens, le terme «exister» ne désigne pas le fait «d'être», mais bien la manière d'être dans le monde. Être au monde c'est exister dans et par son rapport au monde et son rapport à soi. Vue sous cet angle, l'existence est alors cette capacité vitale qu'a l'être humain de dialoguer avec le monde, avec autrui et avec lui-même.

Il convient de préciser que Heidegger réserve exclusivement les termes «exister» et «existence» à l'être humain. Cela exclut la possibilité de dire d'une chaise qu'elle existe car

celle-ci ne peut pas se tenir ouverte sur le monde et faire la rencontre d'autres *étants*. Une chaise ne peut pas dévoiler les autres *étants* en leur attribuant une signification puisqu'elle n'a aucun contact sensible avec eux et elle ne peut s'interroger sur eux. Le terme exister signifie une manière d'être au monde, c'est le mode d'être spécifique de l'être humain. Dans ce sens, la réalité de la chaise n'est pas mise en cause. Cependant dans la terminologie de Heidegger, la chaise *est* dans la pièce, mais elle n'*existe* pas tel que l'être humain existe. Puisque la notion d'existence convient uniquement au *Dasein* et non aux *étants intramondains* (non humains), Heidegger emploie les termes «modalité» ou «mode» pour décrire tout ce qui caractérise spécifiquement le *Dasein* et conserve le terme «propriété» pour décrire les choses. C'est d'ailleurs dans le même ordre d'idée que le terme «catégories» est utilisé pour déterminer les *étants* non humains et «existenciaux» pour le *Dasein*.

La conception heideggérienne de l'existence renvoie également à la capacité que possède l'être humain de se transcender, c'est-à-dire de pouvoir aller au-delà de ce qu'il est présentement. La transcendance, caractéristique fondamentale de l'existence, constitue la faculté spécifique à l'être humain de pouvoir s'interroger sur ce à quoi il est présent, c'est en quelque sorte la source de toute signification. Cette capacité réflexive, et surtout interrogative selon cette philosophie, est étroitement liée à ce que Heidegger appelle le *Verstehen*, c'est-à-dire la compréhension. Pour mieux saisir ces derniers propos, dirigeons notre attention sur le monde déjà existant dont il a été question un peu plus haut. Si l'être existe, c'est qu'il est d'emblée situé dans un monde déjà-là, c'est-à-dire un réel prédonné. Or, dans sa manière d'être qui lui est propre, l'être ressent (contact sensible), réfléchit et s'interroge pour comprendre les choses qui l'entourent, puis à travers cette compréhension, se dévoile une réalité qui lui est propre. Cette réalité lui est spécifique puisqu'elle est saisie depuis sa propre vision du monde. Cette vision du monde est déterminée par les expériences vécues et celles à venir (en projet) de l'être. Dans cette optique, le concept d'existence rend compte non seulement de ce qui est commun à tous les êtres humains, mais également de ce qui est différent, compte tenu que chacun en arrive à attribuer une signification aux phénomènes à partir de sa propre perspective et souvent en fonction de son époque. Il y a donc autant de mondes vécus qu'il y a d'êtres humains (le monde de l'artiste, celui de l'ingénieur, celui de l'écolier, etc.). Ce qui demeure commun est ce qui caractérise la

manière du *Dasein* de se tenir au monde en tant qu'être *pathique* (qui éprouve) et en tant que *pouvoir-être* (qui explore ses possibilités, qui s'interroge, etc.).

L'existence est donc ce mouvement continu de la pensée entre le monde déjà-là (celui dans lequel l'être est toujours enraciné) qui se manifeste dans la situation éprouvée et la réalité dévoilée dans la compréhension. Un mouvement qui oblige l'être à s'ouvrir et à se tenir au-delà de lui-même pour comprendre ce qu'il vit. La transcendance, elle, s'avère l'expression de cette dynamique intérieure qui détermine l'*être-au-monde*. Elle consiste en un dépassement qui se manifeste par la capacité spécifique du *Dasein* de ressentir, d'apprendre, de communiquer, bref d'avoir recours à cette possibilité qu'il a en lui de s'interroger pour s'éclairer. Ce rapport de transcendance qui lie l'être au monde fait ressortir trois éléments centraux qui caractérisent l'existence humaine ou plus précisément l'*Être-dans* : la disposition affective²⁵ (*Befindlichkeit*), la compréhension (*Verstehen*) et le discours (*Rede*).

La disposition affective

Le terme *Befindlichkeit* désigne la disposition affective qui caractérise spécifiquement l'être humain. C'est la possibilité de pouvoir «se trouver» et «se sentir» dans le monde. Cette expression peut être entendue comme une disposition intérieure qui habite tout être humain et elle précède généralement la réflexion. La disposition est liée à tout ce que nous éprouvons dans notre vie quotidienne et elle constitue ainsi notre ouverture sur le monde. Elle concerne les sentiments et les états d'âme, soit tout ce que le *Dasein* éprouve au plus profond de lui-même lorsqu'il fait l'expérience de vivre, c'est-à-dire lorsqu'il est en relation avec les choses et avec autrui. Puisque nous sommes, en tant que *Dasein*, essentiellement «*être-au-monde*», ce pouvoir de ressentir divers événements nous révèle non seulement ce que nous sommes, mais aussi la manière d'éprouver notre situation dans le monde et notre position au milieu des autres *étants*. Cette manifestation nous permet alors, dans un second

²⁵ Aussi appelé selon l'auteur «sentiment de la situation», «affection» ou «situation affective». Toutes ces expressions font référence au concept de l'être *pathique*, soit l'*être-jeté* qui éprouve des situations à tout moment et qui rend possible son ouverture sur le monde.

moment, de comprendre le monde, les autres, et de faire également la lumière sur nous-mêmes.

Quoi que nous entreprenions et que nous fassions, nous sommes toujours d'une certaine manière plus disposés ou moins prêts à le vivre. Que nous en soyons conscients ou non, la disposition nous dévoile si la situation que nous vivons est agréable, ennuyante ou menaçante pour nous. Notre monde nous dévoile des situations menaçantes, réconfortantes ou amusantes uniquement parce que nous sommes déterminés par la disposition affective. Par exemple, nous pouvons être affectés par le caractère euphorique d'un événement uniquement si nous pouvons nous trouver dans la disposition du plaisir ou de la joie. Or, pour être affecté, il faut déjà être disposé à ressentir les événements qui se présentent à nous et c'est dans ce sens que la disposition affective renferme un caractère *existential*. Cette disposition dans laquelle l'être se trouve et se sent, rend manifeste comment il est et comment il va et, par conséquent, cet état lui révèle une part de soi à lui-même. La disposition affective permet ainsi de ressentir si la situation que nous vivons nous convient ou non. Certes, l'humeur éprouvée dans une situation est l'aspect le plus intime de l'être humain et souvent le plus difficile à exprimer. On pourrait dire avec Roy (1988) que ce mode d'être du *Dasein* est la partie invisible de l'homme, à moins qu'il accepte de la partager, de la dévoiler. D'un point de vue ontologique, définir ce rapport au monde qui précède toute relation cognitive c'est affirmer que le *Dasein* est un être qui peut se sentir affecté, concerné, réjoui; le *Dasein* est un être *pathique*.

La compréhension

Le terme *Verstehen*, au sens heideggérien, n'est pas associé à une attitude purement cognitive, mais surtout à une manière d'être qui rend possible toute compréhension. Cette manifestation consiste à appréhender le monde et notre liaison avec lui selon un autre mode que celui de la disposition affective. En fait, le monde saisi dans la situation affective est éclairé grâce à la compréhension. Ces deux modalités de l'existence se complètent; l'être humain comprend le monde parce qu'il est en mesure de penser et de ressentir ce à quoi il est présent. Il peut saisir les «choses» devant lui en autant que celles-ci soient dévoilées comme telles en lui.

En vertu de sa capacité à se tenir au-delà de lui-même, l'être s'ouvre naturellement sur le monde. Cette ouverture au monde est délimitée en fonction de sa situation particulière, soit sa culture, ses intérêts, ses préoccupations et son attention portée aux autres. Elle constitue également la réalisation de soi-même. Cet accès au monde renvoie à la conception heideggérienne qui détermine la manière d'exister de l'être en tant que «pouvoir-être», c'est-à-dire sa continuelle quête de ce qu'il n'est pas encore en fonction des possibilités rattachées à l'existence qu'il a choisie d'assumer (réfléchir, s'interroger, ressentir, comprendre, écouter, communiquer, etc.). Cette notion de «pouvoir-être» renferme l'idée que l'être humain est ce qu'il peut être, ce qu'il peut devenir. Son ouverture sur le monde lui offre un éventail de possibilités déterminées par la situation particulière dans laquelle il évolue.

Dès sa naissance, sans même l'avoir choisi, il est voué à devenir ce qu'il est, soit un être en relation avec un monde déjà-là. Compris dans cette perspective, l'être humain est donc toujours un être en devenir, il est essentiellement déterminé par ses possibilités. Dès lors, en suivant la pensée de Heidegger, l'être humain est de prime abord un «être-jeté» au monde, toujours porté à se projeter en dehors de lui-même, à se dépasser vers son *pouvoir-être*. La compréhension unit donc l'être au monde dans un rapport de transcendance intentionnel²⁶. Devant les multiples possibilités qui s'offrent à lui, il est libre d'en écarter certaines et d'en adopter d'autres. L'être se dévoile à lui-même, il se comprend et dispose de lui en prenant telle ou telle attitude. On peut dire avec Greisch (1994) que le *Dasein* n'est pas blotti dans son intériorité; il est au contraire depuis son premier jour «au-delà de lui-même» et auprès des *étants* qui viennent à sa rencontre.

En définitive, l'être humain est doué de réflexivité (la conscience réflexive). C'est ce qui lui offre la liberté de se dépasser (se transcender) au-delà de ce qu'il *est* et de s'ouvrir à de nouvelles possibilités de s'améliorer (des changements) à partir de ce qu'il *est déjà*. Essentiellement, cette capacité réflexive lui permet d'être acteur et observateur à la fois, c'est-à-dire qu'en prenant une distance face à lui-même, il peut porter son regard sur sa propre façon d'être et d'agir. Il lui est possible de se positionner par rapport aux autres et à

²⁶ L'*être-au-monde* se comprend à partir de la transcendance, soit le rapport au monde que Heidegger substitue à l'intentionnalité husserlienne de la conscience (*Être et temps* §31).

lui-même, d'expliciter sa manière de ressentir ses expériences et ainsi de saisir en partie son intériorité. Ce mode d'être lui permet également de rencontrer les *étants intra-mondains* et d'éclairer ses pensées relatives aux phénomènes auxquels il est présent. Dans ce sens, l'être est alors responsable de son existence. Cette manière d'exister reflète une fois de plus son *pouvoir-être*, mais celui-ci fait maintenant écho à la liberté de l'être de pouvoir «se placer», grâce à sa capacité de réflexivité, dans de nouvelles situations (se projeter) selon ses préoccupations quotidiennes. La compréhension oriente alors l'être dans son projet de vie selon les chemins qui s'offrent à lui et certes en fonction de sa volonté de s'ouvrir à ce qui se présente. Vue sous cet angle, la liberté est une capacité de l'être humain à s'ouvrir ou non au monde. Il décide de sa manière d'être en acceptant ou en refusant certaines de ses possibilités liées à l'existence qu'il assume (en tant qu'enseignant, en tant qu'artiste, en tant qu'athlète professionnel, etc.). L'être est ainsi responsable de lui de telle sorte que la «richesse et l'ampleur de sa vision du monde» ne dépendent que de lui (Heidegger, 1927 §31). Ce *pouvoir-être* qu'est la compréhension devient alors la source qui rend possible toute connaissance d'ordre pratique, scientifique et philosophique. Dès lors, le *Dasein* est un être qui ressent (perceptif) et qui pense (réflexif). Il s'agit de deux structures inséparables qui ne possèdent aucune primauté l'une sur l'autre.

Le discours (le langage)

L'*existential* qui vient en troisième lieu est le discours, celui dans lequel les deux autres prennent corps. Ce qui s'exprime dans le discours, c'est toujours une certaine disposition affective et une certaine compréhension. Le discours²⁷ consiste en l'articulation significative de la compréhension de l'*être-au-monde* impliqué dans la situation affective. La disposition affective en elle-même, demeure muette si la compréhension ne permet pas à l'être humain de prendre la distance nécessaire vis-à-vis du monde pour y voir plus clair. Or, cette révélation qui émerge du rapport entre la disposition et la compréhension est rendue possible uniquement par le discours. Les significations nous habitent déjà en tant que ressenti ou compréhension et ce n'est que par les mots que renferment les énoncés qu'elles peuvent être

²⁷ En réalité, Heidegger appelle la *Rede* (discursivité) la faculté que possède l'être de structurer ce qu'il comprend. La discursivité est antérieure au discours et ce dernier en est sa concrétisation.

dévoilées. Toutefois, force est d'admettre que puisque le sens des phénomènes est attribué par l'être humain à partir de sa propre perspective, le discours qui tente de leur rendre justice demeure toujours interprétatif. Le langage implique alors une lecture herméneutique de l'expérience humaine. Le chapitre suivant aborde de façon plus explicite ce concept à partir de la conception que lui accordent les représentants de la phénoménologie herméneutique. Le langage sera alors considéré comme la combinaison du discours intérieur de la personne et de l'incontournable langage humain qui, en le traduisant, le trahit malgré lui. Jamais les mots ne réussissent à exprimer la totalité de ce que la personne veut dire; une part de l'histoire de l'être demeure continuellement sous silence.

2.6 Le Monde

Si l'on tient compte de ce qui précède, il est clair que pour saisir le sens de l'existence, il faut se rappeler que l'être humain «ne peut exister que s'il est jusque dans son tréfonds et transcendantalement lié au monde» (de Waelhens, 1955, p. 36). Ce monde dont parlent les phénoménologues est *ce en quoi* l'être existe et s'épanouit, c'est le *monde de la vie*. Cette expression «monde de la vie» (*lebenswelt*) provient des travaux de Husserl. Ce philosophe définit la *lebenswelt* comme le monde dans lequel l'être humain vit dans l'attitude naturelle. Pour expliciter davantage le sens attribué au concept «monde» par la phénoménologie herméneutique, il convient de joindre à cette définition la conception gadamérienne du *monde de la vie*. On obtient alors comme définition : le monde où se déroule l'expérience quotidienne, toujours présupposé, lié à la subjectivité et donc essentiellement historique. Avec les yeux et la pensée de Gadamer, on peut illustrer ce *monde de la vie* comme étant «l'horizon de l'être»; un horizon sans frontières rigides qui voyage avec l'être et qui l'invite à aller plus loin (1960, §250). Entendu dans ce sens, le monde de l'être humain est ouvert et toujours en mouvement selon ses préoccupations et ses rencontres avec les *étants*.

Dès lors, dans l'expression *être-au-monde*, le concept *monde* comprend tout ce que le *Dasein* perçoit et interprète dans la vie quotidienne, tels que les *objets intra-mondains* qui peuvent lui être utiles ainsi que tous les sentiments, toutes les idées et tous les autres *Dasein* qui leur sont liés. Ce monde comprend aussi bien l'ensemble des préoccupations du *Dasein* que sa coexistence avec autrui, soit le monde ambiant et le monde en commun. Chaque être

enraciné dans son *monde de la vie* possède une pluralité de mondes, par exemple chacun vit à la fois dans le monde de son travail, de son quartier, de sa vie familiale et de ses loisirs. Chacun de ces mondes est compris en fonction du rapport que l'être entretient avec lui. Cette relation indissociable doit être considérée pour comprendre le sens de l'existence humaine. Que le monde ne puisse être compris que dans son rapport avec l'être, c'est ce que Heidegger appelle la *mondanéité*. Dans ce sens, cette notion représente la structure relationnelle qui caractérise, une fois de plus, le *Dasein* comme *être-au-monde*.

Certes, ce monde auquel s'intéressent les phénoménologues demeure constamment en mouvement puisqu'il est toujours rattaché aux projets existentiels de l'être. Il n'y a pas de monde en soi isolé, mais plutôt plusieurs mondes liés à différentes perspectives relatives au *Dasein*. Dès lors, pour saisir le sens d'une expérience particulière d'une personne, il importe, dans la mesure du possible, de situer d'abord le monde qu'elle percevait et dans lequel elle évoluait à ce moment (un monde en tant que mathématicien, en tant qu'enseignant, en tant qu'écrivain, etc.). Dans cet esprit, nous entendons par monde, toute mise en perspective de la réalité à partir du point central existentiel qu'est l'être humain. Le *monde de la vie* s'avère donc l'ouverture préalable qui rend possible la perception par le *Dasein* de tout ce qui l'entoure (Resweber, 1971).

Le monde le plus proche de nous, ou plus précisément celui auquel nous nous référons le plus souvent, est le monde ambiant (*Umwelt*). L'*Umwelt* se rapporte essentiellement au monde des choses, de la nature et des besoins physiologiques. Il inclut tout ce pour quoi le *Dasein* est présent. Il s'agit donc des *étants* expressément dessinés par ses préoccupations. Ces *étants intra-mondains* qui constituent l'*Umwelt* ne sont intelligibles qu'en fonction de leur «utilité» liée à la préoccupation du *Dasein* et c'est la raison pour laquelle Heidegger, à l'époque de *Être et Temps*, choisit d'appeler ces *étants* les «outils». Puisque déterminé par nos préoccupations, nous n'attribuons pas à ce monde une conception relative à l'ordre spatial ou du moins pas dans son sens classique. Le monde environnant se constitue plutôt à partir de l'attitude de l'être à l'égard des *étants intra-mondains* qui l'entourent et la caractéristique qui le détermine le plus est d'ordre pratique. Il renferme tous les *étants* liés à nos intérêts, nos occupations et nos responsabilités, et ce, sans considération métrique de telle

sorte qu'un objet sorti de nos préoccupations peut être rayé de notre *Umwelt*, même si physiquement il se situe tout près de nous.

L'*outil* dont on parle appartient nécessairement au monde et il ne nous apparaît que dans l'utilité qu'il peut nous offrir selon ce qui nous préoccupe à un moment donné. Il est tel que nous le rencontrons dans la préoccupation journalière et n'acquiert une signification (une utilité) que lorsque considéré dans un ensemble où il se caractérise en fonction de ce à quoi il peut servir. Par exemple, un tableau, une chaise et un arbre sont des outils. Toutefois, pris de façon isolée, ces derniers ne peuvent rendre le monde intelligible par eux-mêmes, puisque considérés individuellement, ils sont coupés de toute relation et, par le fait même, de leur signification. Or, seule une vue d'ensemble du complexe organisé que forment les *étants intra-mondains* permet de percevoir le sens du monde ambiant comme tel. L'ensemble de ce système de relations en tant qu'un tout forme ce monde.

Bien entendu, le *monde de la vie* quotidienne du *Dasein* ne comprend pas que des *objets intra-mondains*, mais aussi d'autres êtres comme lui, déterminés par les mêmes existentiels. Il est bien reconnu chez les phénoménologues que le monde du *Dasein* n'est pas seulement le monde ambiant (*Umwelt*) de la préoccupation, mais aussi le monde avec autrui (*Mitwelt*). Ce monde comprend les êtres semblables au *Dasein*, doués de la même structure (en tant qu'*être-au-monde*), engagés dans leur *Umwelt* particulier et faisant partie intégrante du *monde de la vie* quotidienne comme les *objets intra-mondains*. Plus précisément, le *Mitwelt* est le monde que le *Dasein* partage avec les autres *Dasein*, c'est le monde en commun dans lequel nous sommes en relation avec autrui, dans lequel nous coexistons. En tant qu'*être-au-monde*, nous sommes non seulement d'emblée un être lié au monde, mais également un être avec autrui. Dès que nous existons, nous vivons en relation avec autrui et, graduellement, cette ouverture aux autres nous conduit à nous déterminer et à nous réaliser.

Dès que nous précisons que le monde nous entoure et que les outils se rapportent les uns aux autres en fonction d'un système organisé, nous posons comme postulat la présence d'une certaine *spatialité*. De fait, non seulement l'être humain est déterminé par l'influence qu'exerce sur lui son passé et par l'anticipation de son avenir (il est en tant qu'être

historique et en tant qu'être projeté / la *temporalité*²⁸), il se caractérise également par la «place» qu'il occupe et qui limite ses possibilités de vision (il est en tant qu'être situé / la *spatialité*). Ces deux existentiels, le temps vécu et l'espace vécu, font que l'existence humaine consiste en une expérience spatio-temporelle. Le *monde de la vie* quotidienne, soit le contexte journalier où une personne est appelée à se développer est un espace-temps. Ceci nous conduit à expliciter la notion de *spatialité* qui est expressément liée au monde ambiant et au monde en commun.

L'être est lié au monde à partir de la situation qu'il occupe à un temps donné, pour l'observer, le penser, l'interpréter et s'y projeter. Une fois de plus, par le biais de la transcendance, le *Dasein* est doué d'un autre comportement existentiel, soit celui lié à l'espace vécu. Cet aspect d'ordre spatial doit être vu comme une faculté propre au *Dasein* et non comme une dimension relative à la place qu'occupe un objet parmi d'autres dans un espace donné. Comme le suppose la pensée heideggerienne, le *Dasein* est un existant doué de spatialisation et non un existant capable de subir la *spatialité*. C'est d'ailleurs ce qui le différencie des objets. Essentiellement, ce que l'on entend par *spatialité* c'est la faculté que possède l'être humain de se constituer un champ de vision²⁹ sur le monde de sa vie qui comprend tout ce qui est en relation avec ses propres intérêts et préoccupations du moment (du maintenant). Cette fonction spatialisante permet en quelque sorte à l'être humain de vaincre l'éloignement et de s'organiser un monde propre selon ce qui le préoccupe et l'intéresse. Dans ce sens, le *Dasein* bénéficie d'une tendance naturelle à «se rapprocher» des *objets intra-mondains* et des êtres humains que renferment ses préoccupations quotidiennes (liées à ses loisirs, sa profession, sa vie personnelle, etc.) et à élargir l'horizon du monde de sa vie. La *spatialité* ainsi définie, est assurément liée au concept d'horizon dont parle Gadamer (1960), puisque cette structure de l'existence fait référence à un lieu lié à l'expérience vécue et ressentie qui délimite nos possibilités de vision. La richesse et l'envergure de notre vision du monde ne dépendent que de nous, ce qui renvoie à l'idée que le *Dasein* est libre et responsable.

²⁸ Cet existentiel est explicité au point 2.7 qui suit.

²⁹ On entend par champ de vision un répertoire de savoirs et d'expériences que l'être se constitue en fonction de ses intérêts et de ce qu'il rencontre au cours de sa vie.

Cette tendance constante à vaincre la distance ne vise pas nécessairement à rapprocher l'objet ou l'être plus près de nous corporellement, mais à l'intégrer parmi tout ce qui nous préoccupe et constitue notre monde. Vue sous cet angle, la proximité ne correspond plus à l'idée que quelque chose soit situé à une courte distance matérielle, mais fait plutôt référence à un horizon de sens délimité par les préoccupations de l'être humain. Par exemple, nous pouvons rassurer quelqu'un en lui disant «je serai toujours là» sans pour autant vouloir affirmer que nous nous trouverons toujours à un endroit physique particulier pour lui. Cet énoncé se comprend en fonction du souci que nous éprouvons envers une autre personne présente (qui occupe une place) dans notre monde, voire dans notre vie; il n'évoque pas un aspect relatif à la distance métrique. Dès lors, nous pouvons nous constituer un monde à partir d'objets et d'êtres physiquement très éloignés, comme nous pouvons rayer de nos préoccupations ce qui est très près de nous matériellement (de Waelhens, 1955).

En plus d'être comprise comme une fonction de rapprochement pour vaincre l'éloignement, la *spatialité* peut être également entendue en tant qu'espace vécu. Comme il a été souligné, habituellement lorsqu'on pense au terme espace, nous sommes d'abord portés à faire référence au sens mathématique du terme. Nous pensons par exemple à la hauteur, la longueur et la profondeur d'un lieu ou d'un objet physique. Ou bien, nous faisons allusion à la distance à parcourir en kilomètres ou en heures pour se rendre d'un point à un autre. Plus rarement, nous vient à l'esprit l'idée de penser l'espace comme un aspect qui contribue à exprimer notre façon d'être ou de ressentir une situation permettant de mieux comprendre le sens d'une expérience. Généralement, il s'agit d'un élément existentiel auquel on ne s'arrête pas vraiment puisqu'il s'agit d'une dimension de notre manière d'exister qui est souvent difficile à décrire à l'aide des mots justes, car il se situe dans le domaine du ressenti (Van Manen, 1990). Par exemple, un paysage à perte de vue peut nous procurer un sentiment de liberté, d'insécurité ou une impression d'être projeté vers le vide; un local rempli d'un trop grand nombre d'accessoires ou un ascenseur bondé de personnes peuvent nous donner l'impression d'étouffer, de ne pas être à l'aise et provoquer un sentiment de panique; le fait de nous trouver dans une ville ou un établissement que nous ne connaissons pas peut évoquer de l'excitation, de l'étrangeté, de la vulnérabilité ou de la hardiesse. En somme, dans un sens plus général, on pourrait dire que l'espace vécu (la *spatialité*) est l'existential qui réfère au paysage (à l'horizon du monde) dans lequel l'être humain se situe, se déplace, se trouve lui-

même ainsi qu'à la manière dont il ressent cet espace. Un espace toujours en mouvement³⁰, puisque toujours perçu et organisé en fonction des préoccupations du *Dasein* et de la sollicitude qu'il éprouve à l'égard d'autrui, le tout se dévoilant toujours dans le temps.

Pour les phénoménologues, la présence humaine au monde ne se limite pas à l'espace occupé par le corps, mais elle se détermine également par sa *corporéité*³¹, soit par le corps vécu. Manifestement, l'être humain est d'abord au monde dans un corps, avant même de penser et de communiquer. C'est par son existence incarnée et toujours située à l'intérieur d'une tradition que sa présence au monde est rendue possible. Or, ce qui relève de la *corporéité*, c'est le fait que le corps de l'être devienne le médium entre le soi et le monde et, par conséquent, la connaissance que l'être a du monde s'avère médiatisée par l'expérience sensible de son corps, par le ressenti corporel. Dans ce sens, la *corporéité* consiste avant tout en une expérience vécue et non pensée (Boss, 1975³²; Van Manen, 1990).

Essentiellement, la *corporéité* en tant qu'expérience vécue peut être définie comme la structure de l'existence relative aux situations ressenties par le corps et qui ont un effet sur la manière d'être. Par exemple, précise Van Manen (1990), lorsque nous faisons la rencontre d'une autre personne, nous nous rencontrons avant tout par «l'entremise» de nos corps et aussitôt cela peut avoir un effet sur notre manière d'agir. Autrement dit, la présence corporelle et l'apparence physique révèlent aussitôt quelque chose à propos de l'autre et de nous-mêmes. Ce qui est perçu peut avoir un impact sur notre façon d'être même si cela est implicite. Comme le note Merleau-Ponty (1945), les qualités sensibles d'un objet ou d'une situation (odeur, forme, couleur, etc.) que nous percevons peuvent déclencher en nous un ressenti corporel. Dans le même ordre d'idée, Van Manen (1990) souligne que nous n'avons qu'à penser à la situation où notre corps fait l'objet d'un regard et rapidement, nous pouvons

³⁰ Heidegger dirait que l'unité de mesure de cet espace en mouvement est le «*souci*», structure de l'être qui détermine tout comportement appliqué aux *étants intra-mondains* comme «préoccupation» ou à autrui comme «sollicitude».

³¹ Bien que Heidegger ne précise pas la signification et le rôle du corps dans son analyse, selon Merleau-Ponty (1945), Van Manen (1990) et Resweber (1971), entre autres, il apparaît important de considérer la *corporéité* comme un existentiel qui détermine la *structure fondamentale* de l'être.

³² Boss, Médard. 1975. *Grundriss der Medizin und der Psychologie*. Paris : H. Huber, p.237-320. Cité par Jonckheere, Paul. 1989, p.28.

perdre notre naturel et devenir maladroit ou, au contraire, nous surpasser dans nos habiletés selon qu'il s'agisse d'un regard critique ou d'un regard approbateur. Par exemple, l'enseignant peut avoir l'impression que ses élèves ressentent son manque d'expérience et cette perception peut le déranger et le rendre mal à l'aise. Dans ce cas, le «message» n'est pas réfléchi, mais bien ressenti par le corps, c'est ce qui caractérise la *corporéité*. Ainsi comprise, la *corporéité* fait référence aux expériences que nous éprouvons vivement à travers notre corps et elle révèle une part de notre intériorité.

Ce qui vient d'être exposé met en évidence que le monde pris dans toute sa totalité ne correspond nullement à une simple juxtaposition d'objets et d'êtres, mais bien à un réseau de relations entre ceux-ci. Notons pour conclure que le monde comme tel n'est que la projection du *Dasein* et cela révèle que le sens du monde appartient dès lors à la subjectivité (de Waelhens, 1955). Cette présentation confirme à nouveau que l'être et le monde demeurent les deux éléments inséparables de l'une des déterminations constitutives de l'existence humaine des plus cruciales, soit que l'être humain ne peut exister qu'en tant qu'*être-au-monde*.

2.7 L'Être historique – La temporalité

L'être humain est toujours plus que ce qu'il ne laisse paraître; autant ce qu'il est que ce qu'il sera dépendent de lui en tant qu'*Être historique*. D'une part, cette affirmation fait référence à l'expression connue et présentée plus tôt qui qualifie le *Dasein* d'exister fondamentalement comme *pouvoir-être*, c'est-à-dire qu'il peut exister selon d'innombrables manières possibles et que c'est à lui seul que revient la liberté de se projeter dans toutes ces possibilités. Selon la compréhension heideggérienne de l'existence, l'être humain est dans le monde comme un *étant* dont la manière d'exister se manifeste par un mouvement d'ouverture et de découverte le plaçant devant une multitude de possibilités³³. D'autre part, cette conception, que l'être humain soit toujours plus que ce qu'il ne laisse paraître, rejoint la pensée de Gadamer (1960) quant à la nécessité de tenir compte de l'historicité de l'être dans

³³ Parmi toutes ses possibilités, il y en a une, suprême, qui domine toutes les autres et qui limite l'avenir du *Dasein*. Cette ultime possibilité est la mort (la finitude de l'être).

la compréhension de sa manière d'exister. On entend par historicité l'inévitable appartenance à une tradition, à savoir le legs du passé et l'influence implicite que celui-ci exerce sur la manière d'être du *Dasein*. D'une part, cet héritage a des incidences sur la manière dont l'être humain vit et ressent ses expériences quotidiennes et, d'autre part, cette histoire personnelle qui le précède, comprise comme l'horizon temporel de son existence, rend plus significatives les différentes «tranches» de sa vie (mise en relation des expériences passées, présentes et futures et révélation de leurs incidences les unes sur les autres dans le temps).

L'historicité³⁴ est donc l'existential qui détermine la façon temporelle d'*être-au-monde*, soit la *temporalité* du *Dasein*. Les trois dimensions, le passé, le présent et le futur, constituent les horizons temporels et contribuent à ce que l'être humain confère un sens à ses manières actuelles de réagir et d'être, puis à ses façons d'entrevoir et de construire son avenir. Comme le souligne Van Manen (1990), peu importe ce que l'être humain peut avoir rencontré ou fait dans le passé et que cela soit demeuré en mémoire ou oublié, à un moment ou à un autre, ces événements peuvent laisser des traces sur sa façon d'être actuelle et future. Or, manifestement, les expériences passées influencent ce que l'être vit maintenant et c'est dans sa manière d'entrer en relation avec ces événements, par la réflexion, qu'il comprend son monde vécu. L'explicitation de ce monde s'effectue continuellement à partir de l'histoire personnelle qui l'habite *ici et maintenant* et, par conséquent, cette compréhension demeure interprétative et inachevée. Cette histoire est toujours à l'œuvre dans la manière d'exister des êtres humains. Les relations et les expériences antécédentes (familiales, scolaires, culturelles, etc.) peuvent alors avoir un impact, parfois tacite, sur la façon dont l'être se perçoit, sur les gestes et les pensées qu'il adopte, puis sur la langue et les expressions qu'il utilise. Ces anecdotes passées peuvent également le disposer à vivre de façon agréable ou contraignante certains événements qui se produisent dans sa vie quotidienne.

³⁴ Gadamer fait plutôt référence au passé et au présent lorsqu'il parle d'historicité. Pour la recherche, il sera question, en suivant les traces de Heidegger, de la manière temporelle d'être au monde. Dès lors, les trois *extases* seront considérées, soit le passé, le présent et le futur.

Forcément, l'histoire qui précède l'être le lie à son passé et c'est dans ce sens que Gadamer (1960, §307) qualifie le *Dasein* comme «Être historique», c'est-à-dire un être qui ne pourra jamais se réduire en savoir pur de lui-même, puisque toute connaissance de soi provient d'une «donnée historique préalable» qui demeure impossible à saisir de façon absolue. Ce type de donnée historique peut se manifester, par exemple, sous la forme d'opinions, d'attitudes et de préjugés disposant, de prime abord, l'être humain à réagir ou à comprendre d'une certaine manière (ou à ne pas comprendre) une situation. Néanmoins, bien que l'horizon du passé, présent sous forme de tradition et dont la vie de tout être humain dépend, réactive le passé et influence le monde vécu de l'être, il n'en demeure pas moins que cette historicité s'ouvre également sur de nouvelles possibilités et active alors son futur (Resweber, 1988).

La perspective phénoménologico-herméneutique reconnaît que l'historicité «vient finalement faire obstacle au projet d'une maîtrise rigoureusement conceptuelle ou [...] strictement rationnelle de l'être depuis l'horizon d'un *Dasein*» (Grondin, 1993a, p. 57). En revanche, telle que soulignée au début du chapitre, cette observation ne veut pas dire que l'historicité de l'être paralyse l'effort de la réflexion philosophique. Au contraire, la conscience que le chercheur-herméneute a de cette condition historique de la compréhension augmente les possibilités de réflexion et contribue à mettre en évidence le caractère universel de la situation herméneutique³⁵ dans la façon d'exister de l'être humain. Dès lors, la nature de l'*Être historique* impose l'exigence d'apprendre à se comprendre et à comprendre l'autre avec plus de finesse, soit en reconnaissant que l'influence du passé est toujours à l'œuvre dans toute compréhension (Gadamer, 1960). En fait, l'obstacle réel se situe beaucoup plus au niveau de la position prise vis-à-vis de l'origine des idées, à savoir la croyance en la possibilité d'obtenir une connaissance objective des phénomènes humains.

³⁵ Considérer la situation herméneutique c'est reconnaître que la vision que tout être humain a sur le monde se réalise à partir d'un point précis (situation). Ce point de départ est formé par les préjugés actuels de l'être et ceux-ci constituent l'étendue de l'horizon au-delà duquel l'être n'est plus en mesure de voir. Cet horizon du présent est constamment en formation et relève de la rencontre avec les expériences passées de l'être. La situation herméneutique renvoie alors à l'idée que celle-ci se crée par la fusion de l'horizon du présent avec celui du passé. C'est la manière spatio-temporelle d'exister (l'être situé dans le temps).

La figure 2.1 présente une vue d'ensemble des trois composantes que renferme la dimension existentielle de l'*être-au-monde* qui vient d'être exposée. Les existentiels qui déterminent ce concept ont servi de grille de lecture et d'analyse pour expliciter le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement présenté dans le chapitre suivant.

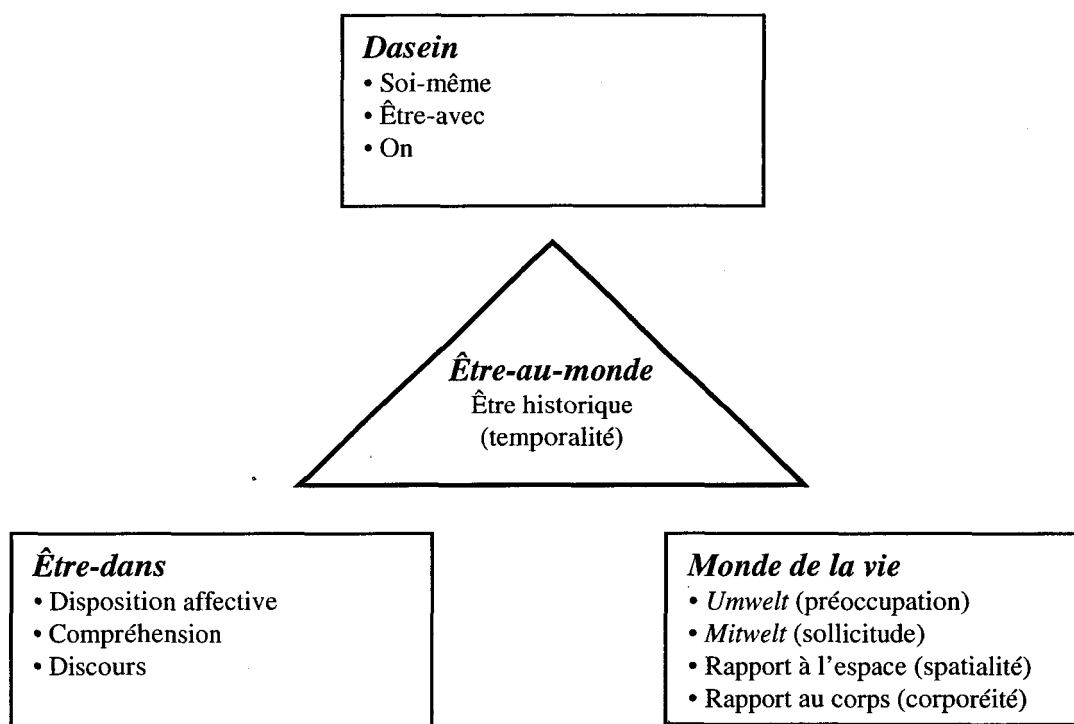


Figure 2.1 Composantes de l'*être-au-monde*

À partir des jalons philosophiques qui viennent d'être exposés, le canevas de lecture mis en oeuvre pour interpréter l'expérience des cinq enseignantes suppose que la vie de l'être humain se comprend uniquement dans sa relation au monde, et ce, tout en tenant compte invariablement de la structure tripolaire de l'*être-au-monde*. Une telle approche n'a certes pas pour dessein de dégager d'une expérience particulière un modèle universel valable pour tous les cas similaires. Il s'agit plutôt, avec les limites que ces intentions engendrent, d'explicitier le sens d'un phénomène humain qui ne se livre pas dans sa pleine limpidité. Le recours à la phénoménologie herméneutique permettra de saisir ce qui se *montre* et se *laisse*

voir par le biais du discours des enseignantes. Il faut par ailleurs reconnaître l'infinitude de la tâche herméneutique, c'est-à-dire l'impossibilité d'en arriver à un parfait éclaircissement de la situation des enseignants débutants en tant qu'une expérience de vie. Toutefois, l'étude saura fournir des éléments nouveaux qui permettront de comprendre comment les enseignantes rencontrées ont vécu et compris leur expérience *dans* et *par* leur relation avec elles-mêmes, avec autrui et avec le monde de leur vie quotidienne. À cet effet, notre intention consiste à dévoiler la situation de l'enseignante en tant qu'*être-au-monde* en illustrant comment se manifeste son rapport au *monde-de-l'enseignement*³⁶, sa manière de ressentir et de comprendre son expérience, puis son rapport avec elle-même au cours de sa première année d'enseignement. Le chapitre suivant présente la méthodologie qui permet d'entreprendre cette démarche phénoménologique.

Quoi qu'il en soit, au-delà de la méthode utilisée, la condition incontournable à l'égard du phénoménologue pour mener à bien une telle recherche repose sur la nécessité de disposer d'une interprétation générale de l'existence, telle que présentée dans ce chapitre, et d'explicitier sa propre expérience de vie à partir de l'horizon conceptuel de l'*être-au-monde*. Il s'agit de l'exigence ultime et préalable pour comprendre ensuite l'expérience de l'autre.

³⁶ L'emploi des traits d'union indique le caractère unitaire que nous voulons faire ressortir de cette expression. Lorsque nous indiquons que l'enseignante est en relation avec le monde de l'enseignement, celui-ci est considéré comme un tout. L'enseignante en rapport avec le *monde-de-l'enseignement* est à la fois en relation avec toutes les composantes (humaines, matérielles et physiques) de la profession.

CHAPITRE III

FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

La position philosophique que nous avons exposée dans la partie précédente réclame une méthodologie fine qui doit demeurer en continuité avec son but ultime de rendre compréhensible ce que le phénomène à l'étude a de plus fondamental. À cet effet, ce troisième chapitre expose d'abord les assises sur lesquelles reposent nos choix méthodologiques ainsi que les principales caractéristiques de la méthode phénoménologico-herméneutique. Ensuite, nous présentons l'opérationnalisation mise en oeuvre et l'instrumentation retenue, puis terminons avec la justification critique de cette approche.

3.1 Assises de la méthodologie

Il convient d'abord de souligner qu'il n'est pas lieu de déployer dans toute leur complexité les théories de Heidegger et de Husserl. Ce travail laborieux, qui n'entre pas dans le cadre de cette thèse, a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses analyses et travaux élaborés par des philosophes autorisés. Néanmoins, afin d'exposer avec cohérence et clarté les principes fondamentaux sur lesquels le processus méthodologique s'appuie, il est apparu indispensable de présenter certaines conceptions philosophiques qui constituent la toile de fond de ce processus et qui demeurent en continuité avec les présupposés exposés précédemment.

Avant de procéder à la présentation des éléments essentiels qui caractérisent l'approche, rappelons que nous avons recours à la phénoménologie à titre de méthode susceptible de recueillir une interprétation de l'expérience vécue et que le point de vue philosophique qui la sous-tend provient principalement de la pensée de Heidegger et de Gadamer. Les principes majeurs qui guident l'élaboration et l'application de la méthode relèvent donc de la philosophie phénoménologico-herméneutique. Or, puisque la méthode phénoménologique connue et utilisée par plusieurs chercheurs jusqu'à présent se rattache davantage à la

philosophie husserlienne, il a été nécessaire de modifier certains procédés. Quoi qu'il en soit, l'approche phénoménologique demeure pour nous une méthode dont la visée première est de «laisser paraître», telles qu'elles se présentent à la personne qui les vit, les expériences toujours singulières de la vie humaine. Cette démarche nous paraît possible grâce à l'apport irréfutable du langage, puis d'une écoute attentive et compréhensive de l'être humain. Comme le note Depraz (1999), «le langage primordial de la phénoménologie, c'est le langage même de la perception» (p. 91), soit le langage de l'affectivité qui, la plupart du temps, se situe en amont de tout énoncé langagier. Ce discours détient la possibilité de révéler ce qui est ressenti, c'est-à-dire ce par quoi nous entrons en contact avec la manière dont une expérience quotidienne se manifeste en nous. Au cours des pages qui suivent, nous exposons plus en détail ce dernier point de vue concernant la pensée, le ressenti et le langage.

De façon courante, la phénoménologie est considérée comme la science des phénomènes. Cette désignation n'est pas étonnante, puisque le terme «phénoménologie» est la plupart du temps apparenté avec les expressions qui délimitent des disciplines et des objets de recherche bien précis, comme entre autres la biologie (étude des êtres vivants), la sociologie (étude des faits sociaux) et la zoologie (étude des animaux). Toutefois, comme le laisse entendre Heidegger, un parallèle aussi direct ne peut pas être établi entre ces disciplines et la phénoménologie dont il se réclame. Ce philosophe précise, au septième paragraphe de son oeuvre *Être et Temps*, que la phénoménologie désigne plutôt un principe méthodologique qui vise à expliciter la manière par laquelle son objet (le phénomène) se manifeste dans la vie quotidienne de l'être humain. Il s'agit essentiellement d'une approche qui permet d'aborder les phénomènes humains pour les expliciter. Nous sommes conviés à un programme méthodologique où la nature et les propriétés des phénomènes (objets) explorés déterminent les modalités de traitement qui leur sont appliquées. Or, contrairement aux autres disciplines qui s'intéressent d'abord et avant tout à déterminer la réalité objective de leur objet de recherche propre, la phénoménologie vise plutôt le «comment» de sa «mise en lumière». Le principe étant de laisser le phénomène apparaître tel qu'il se présente et de saisir le sens qui émerge de lui-même, une approche phénoménologique ne consiste alors pas en une méthode rigide où diverses catégories sont définies à l'avance.

En fait, rappelons-le, Heidegger associe le mot phénoménologie au concept méthodique qui s'exprime à travers le «retour aux choses mêmes»; maxime introduite par Husserl. Essentiellement, le retour aux *choses mêmes* suppose que l'on exclue de la réflexion philosophique les concepts ambigus ou mal fondés, les élaborations gratuites et les problèmes fallacieux basés sur les préjugés des chercheurs pour ne laisser la place qu'à la nature des données liées au phénomène exploré (de Waelhens, 1955). Toutefois, tel qu'explicité dans le chapitre précédent, bien que Heidegger retienne de la méthode phénoménologique la notion du retour à la chose même, cette chose pour lui n'est pas la conscience intentionnelle telle que reconnue par la phénoménologie husserlienne, mais plutôt la manière d'exister de l'être humain (Pasqua, 1993).

Pour comprendre le sens heideggérien attribué au terme «phénoménologie», il convient de recourir aux racines grecques du mot, soit *phainomenon* et *logos*. La première, *phainomenon*, signifie se manifester, se révéler ou plus précisément, «ce-qui-se-montre-en-lui-même³⁷». Cette définition n'exclut toutefois pas l'éventualité que la chose en question ne soit pas d'emblée ce qu'elle paraît être, son sens réel pouvant très bien être dissimulé. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons recours à la phénoménologie, soit la méthode qui a pour but de laisser paraître le sens caché des phénomènes. Ce qui n'est pas apparent et que l'on vise à élucider relève de cette mise en lumière phénoménologique, d'où l'énoncé «*ce qui, de prime abord et le plus souvent, ne se montre pas* est considéré comme un phénomène» (Heidegger, 1927, §7). Qui plus est, ce dernier sera considéré comme «le phénomène par excellence» dans la mesure où il procurera «sens et fondement» au phénomène commun (Greisch, 1994). Quant à la seconde, c'est-à-dire le *logos*, son origine sémantique la caractérise par la fonction fondamentale du discours qui consiste à rendre manifeste ce dont on parle. Ce discours exprimé tant par la parole que par des gestes ou des symboles est essentiellement ce qui permet de voir, de faire la lumière. C'est pour Heidegger, le «faire voir». Autrement dit, dans les termes heideggériens, «discours» veut dire rendre manifeste (ou plus évident) ce dont il est question, ce qui est discourt. Les représentants de la phénoménologie herméneutique reconnaissent que le *logos* ne conduit pas à la vérité absolue.

³⁷ L'usage du trait d'union veut souligner le caractère «unitaire» de l'expression.

Toutefois, le langage leur apparaît le seul moyen pour qu'un phénomène humain se laisse voir par le dévoilement de ce qui a été ressenti et compris.

Les précisions fournies sur ces deux dimensions conduisent à la signification que Heidegger donne au terme phénoménologie, à savoir «faire voir à partir de lui-même ce qui se montre tel qu'il se montre à partir de lui-même». Cet énoncé, plutôt complexe, révèle le lien méthodologique qu'effectue ce philosophe entre phénomène et discours. En suivant cette pensée, nous pouvons dire que la phénoménologie permet d'accéder au phénomène (ce-qui-se-montre-en-lui-même) en rendant manifeste (en explicitant) par le langage ce qui est ressenti et compris par la personne qui le vit. En somme, le «faire voir» renvoie à l'idée que la phénoménologie pour Heidegger constitue la méthode nécessaire pour accéder à l'essentiel, soit à la compréhension de la manière d'exister de l'être.

Essentiellement, l'approche phénoménologico-herméneutique rejoint tout à fait le principe qui est à la base de la phénoménologie husserlienne, soit le retour aux choses mêmes. Toutefois, elle s'en éloignera quand il sera question de descriptions pures et de certaines autres divergences que nous nous appliquerons à préciser au besoin. Cette méthode consiste à laisser émerger les significations des données issues de l'expérience immédiate de la personne, plutôt que de déterminer des catégories *a priori* et de les imposer comme cadre d'analyse. Les significations que cette approche doit «faire voir» constituent dans les termes de Heidegger, ce qui, «de prime abord et le plus souvent», demeure implicite ou se manifeste de façon «dissimulée». En fait, la manière par laquelle se manifeste le phénomène dans la vie de l'être a tendance à demeurer implicite puisqu'il s'agit d'une expérience «vécue» et «ressentie», par exemple à travers les relations interpersonnelles, les actions et le corps de l'être humain.

Dès lors, un chercheur qui s'inscrit dans une perspective phénoménologico-herméneutique reconnaît d'emblée que les données issues de la description de l'expérience relèvent de connaissances cognitives et non cognitives (Van Manen, 1996, 1997, 1999). La connaissance cognitive fait référence aux données conceptuelles, c'est-à-dire ce qui est saisi par la pensée. Ces données comprennent, par exemple, les opinions ou les représentations mentales de l'expérience qu'exprime la personne concernée selon la conception qu'elle a du phénomène à l'étude. La connaissance non cognitive, quant à elle, réside dans la qualité

expressive qui tente de décrire ce qui est ressenti et qui, le plus souvent, s'avère difficile à traduire avec les mots justes. Cette connaissance évoque une compréhension intérieure qui ne fait pas appel à des concepts purement intellectuels mais plutôt, à des données métaphoriques composées par exemple d'images poétiques ou de représentations symboliques (Van Manen, 1996). Or, ce type de données concerne les émotions, les sentiments, soit les états affectifs et relève de la disposition affective, c'est-à-dire la manière dont l'expérience est éprouvée. Cette manifestation intérieure précède toute représentation cognitive qui conduit à la compréhension. Par conséquent, pour saisir le sens implicite de l'expérience humaine, un travail rigoureux d'explicitation s'avère essentiel dans le but de joindre les significations cognitives et non cognitives. C'est en cela que consiste la tâche d'une approche phénoménologico-herméneutique. Dès lors, l'élément sur lequel la qualité des résultats repose en grande partie demeure l'attitude du chercheur face au phénomène exploré, à savoir que celui-ci doit se sentir interpellé par la situation, être capable de la saisir et de se comprendre lui-même en tant qu'un être lié au monde.

Bien que la perspective philosophique de notre recherche s'inscrive dans le courant heideggérien, les fondements sur lesquels repose l'approche méthodologique proviennent, d'une part, de la phénoménologie et, d'autre part, de l'herméneutique. Afin de bien saisir la perspective à partir de laquelle un éclairage nouveau sera fait sur le phénomène à l'étude, il importe de relever les concepts fondamentaux retenus à l'intérieur de ces deux courants philosophiques. Rappelons que l'enracinement de l'herméneutique dans la phénoménologie s'inscrit dans la tradition phénoménologico-herméneutique dont l'inspiration provient principalement de la pensée philosophique de Martin Heidegger (1889-1977), de l'œuvre de Hans-Georg Gadamer (1900-2001), puis des travaux du philosophe français bien connu Paul Ricoeur (1913- ...).

3.1.1 Point de vue phénoménologique

Entreprendre une recherche dans une perspective phénoménologique met en évidence notre préoccupation de nous interroger sur la façon dont l'être humain vit son rapport au monde. Plus précisément, l'objet visé est de comprendre la manière dont une personne vit une expérience spécifique. Or, la caractéristique fondamentale de cette tradition réside dans

le fait que nous commençons toujours la recherche dans le *monde de la vie* quotidienne. Il s'agit du monde de l'expérience immédiate, celui, décrit par Husserl, comme la sphère de l'expérience préscientifique, dans lequel nous réalisons des expériences, engageons des relations et exécutons des actions journalières. Du point de vue de la phénoménologie, l'expression «expérience immédiate» fait référence à l'expérience que l'on vit soi-même, donc celle que l'on peut confirmer puisqu'il nous est possible de la décrire telle que nous l'avons éprouvée sans interférences causées par des idées préconçues ou par ce que l'on a pu apprendre par ouï-dire. À ce titre, le *monde de la vie* est toujours présupposé et donc préalable à toute expérience vécue. Il est alors essentiellement lié à la subjectivité et ce lien indissociable signifie que sa présence est toujours en cours. Or, cette conception met finalement en valeur l'idée que ce monde existant représente «la totalité dans laquelle nous fait entrer notre vie d'êtres historiques» (Gadamer, 1960, §252), soit l'univers de l'être humain que la science ne peut expliquer au moyen d'énoncés nomologiques.

Une recherche phénoménologique commence dans le *monde de la vie*, souvent appelé *lebenswelt*³⁸, et le phénomène à élucider, soit l'expérience immédiate, constitue le point de départ et le point d'arrivée. Le *point de départ*, puisque c'est au niveau de l'expérience quotidienne même que l'étude s'amorce sans *a priori*, puis le *point d'arrivée*, parce que la recherche se termine également au niveau de l'expérience explorée, mais pour finalement la comprendre autrement que ce que nous en avons compris jusqu'à présent grâce, entre autres, à la distanciation qu'exerce la présence du chercheur. Certes, on peut dire avec Habermas (1995) que dans la première moitié du XX^e siècle, le concept husserlien du *monde de la vie* est devenu incontournable pour l'entreprise de toute enquête portant sur les comportements humains³⁹.

La phénoménologie consiste à saisir la nature des phénomènes humains avant toute théorisation ou conceptualisation scientifique, soit à élucider le sens de l'expérience immédiate. En fait, pour saisir la nature de l'expérience vécue, il s'agit de mettre en lumière

³⁸ Terme allemand qui provient des travaux de Husserl.

³⁹ «...les approches subjectivistes de la sociologie contemporaine s'inspirent toutes directement (Schütz, Berger, Luckmann, Natanson) ou indirectement (Garfinkel, Cirourel, Sacks) de Husserl...» (Habermas, 1995, p.28).

les aspects significatifs qui lui sont essentiels et qui font que cette expérience «est» ce qu'elle «est». En somme, la nature même du phénomène représente son «essence» propre. Les phénoménologues affirmeraient que s'interroger sur l'essence d'une chose consiste à s'interroger sur l'ensemble des propriétés essentielles qui rendent la «chose» ce qu'elle est. Dès lors, du point de vue de la phénoménologie, la notion d'essence représente ce qui constitue la nature de l'expérience vécue, soit le phénomène qui nous intéresse. À cet effet, nous pouvons dire avec Van Manen (1990) que toutes les propriétés qui rendent la chose ce qu'elle est représentent l'essence de la chose et toutes ces propriétés qui rendent la chose compréhensible expriment le sens de la chose. Il importe par ailleurs de mentionner que la philosophie herméneutique n'accorde pas beaucoup d'attention à la notion d'essence du phénomène comme telle. Toutefois, nous tiendrons compte de la conception de Van Manen dans notre approche.

Tel qu'exprimé auparavant, dans une perspective phénoménologique, le concept d'*expérience vécue* fait référence à l'idée d'immédiateté avec laquelle nous vivons et ressentons les événements de notre vie quotidienne. La signification de cette expérience immédiate est explorée sans *a priori* théorique et sans idées préconçues qui n'ont pas été confirmées par le biais de ce qu'on a vécu soi-même. D'une part, l'utilisation du terme «vécu» dans cette expression fait ressortir l'idée que ce qui est considéré comme vécu en phénoménologie est ce que l'on a éprouvé (donc déjà vécu) par soi-même. Cette expérience constitue alors le point de départ, soit l'*a priori* de l'enquête phénoménologique (Depraz, 2001). D'autre part, les représentants de l'herméneutique précisent que nous pouvons attribuer le qualificatif d'«expérience vécue» dans la mesure où l'expérience n'a pas été uniquement vécue, mais bien, que le fait de l'avoir été lui confère un sens durable et irremplaçable (Gadamer, 1960, §67). À cette précision, Greisch (2000) ajoute, en rappelant la pensée heideggérienne, que cette expression n'évoque pas tant le côté événementiel, c'est-à-dire le fait qu'une expérience se manifeste, mais plutôt le fait que celle-ci arrive à une personne, l'atteigne, la touche, la «pique au vif» (p. 45). Il s'agit de l'expérience pré-réfléchie et non-thématisée dont le sens ou la nature demeure souvent implicite, puisque dans la foulée de la vie journalière, on ne s'arrête pas continuellement à analyser en profondeur ce que l'on vit. Nous sommes plus souvent portés à prendre pour acquise la manière dont nos diverses expériences se présentent à nous. Dans l'état d'«immédiateté», cette expérience du *monde de*

la vie n'est pas encore portée à la conscience. C'est la raison pour laquelle elle est qualifiée d'expérience *préréfléchie*. C'est uniquement dans un second temps, soit par la réflexion⁴⁰ dirigée sur notre expérience passée, que nous pouvons exprimer le sens que nous lui accordons ou, à tout le moins, décrire ce que nous avons ressenti et compris lorsque celle-ci s'est manifestée dans notre vie.

De façon évidente, tel que présenté ci-dessus, les phénomènes du *monde de la vie* non réfléchis (les expériences vécues) nourrissent la réflexion (conscience réfléchie) qui à son tour, tente de dévoiler la nature de l'expérience. À cet égard, Van Manen (1990) précise que la nature de l'expérience vécue dans la vie quotidienne ne peut être perçue dans sa manifestation immédiate comme telle, c'est-à-dire au moment même où elle est éprouvée. En fait, l'essence de l'expérience peut uniquement être saisie par la réverbération de celle-ci à la conscience, soit par un retour réflexif sur la situation. Plus précisément, ce chercheur indique que la réflexion phénoménologique ne consiste pas en une réflexion dans l'«action même», mais bien en une réflexion sur l'action ou sur la situation vécue. En effet, pour que le phénoménologue puisse saisir l'essence de l'expérience d'une personne, celle-ci est invitée à réfléchir sur son expérience qui est déjà passée. C'est une condition essentielle du processus phénoménologique afin que le chercheur puisse arriver à ses fins. Par exemple, si nous réfléchissons sur notre façon de ressentir la peur au moment même où nous éprouvons ce sentiment, celui-ci se transformera aussitôt et pourrait même être amoindri uniquement parce que nous nous y arrêtons dans l'effervescence de l'émotion même. De surcroît, nous interroger sur les éléments qui motivent ou qui contrôlent notre peur n'est pas la même chose que de chercher à comprendre comment cette peur se manifeste dans notre façon d'exister, c'est-à-dire comment elle est ressentie à l'intérieur de nous-mêmes et comment nous vivons avec ce phénomène, ce à quoi s'intéresse la phénoménologie herméneutique. Dans le cadre de la recherche, ce qui est visé c'est de comprendre comment l'*être-au-monde* de l'enseignante s'est manifesté au cours de son expérience de la première année d'enseignement. Dans cet esprit, il ne s'agit pas de dresser la liste des innombrables

⁴⁰ Nous verrons avec la présentation du point de vue herméneutique que cette réflexion consiste en un dialogue intérieur où la personne concernée tente d'explicitier le sens de son expérience qui n'apparaît pas de façon évidente.

difficultés que rencontrent les enseignants débutants, mais bien de saisir comment ces enseignants qui débutent dans la profession ressentent et comprennent cette nouvelle expérience de vie. Or, dans cette démarche, notre apport en tant que chercheure a permis aux participantes de prendre une certaine distance vis-à-vis de leur propre expérience pour arriver à dévoiler une part de sa signification.

Enfin, on ne peut parler de phénoménologie sans mentionner le principe central qui a guidé celui à qui l'on doit les premiers développements de cette philosophie, soit le «retour aux choses mêmes». En effet, ce qui incite Husserl à se démarquer de la philosophie dominante du début du vingtième siècle, c'est la possibilité d'opérer un retour aux choses telles qu'elles se donnent de façon immédiate, perceptive ou affective (Depraz, 1999). Ce retour aux choses consiste à rendre compte de ce qui apparaît à la conscience, sur un mode au départ irréfléchi, et qui nous est extrêmement lié. Les représentants de la phénoménologie herméneutique, notamment Heidegger, Gadamer, Ricoeur et Van Manen, ne reconnaissent pas ce principe dans toute son intégralité. En fait, ils considèrent l'importance de retourner à l'expérience préreflêchie par une rétrospection, telle que soulignée plus haut. Cependant, compte tenu de l'historicité de l'être que renferme le concept *être-au-monde*, ils ne prétendent pas atteindre la «chose» pure et originaire comme le voulait Husserl en plaçant le monde hors circuit.

Ne perdons pas de vue que, tant pour le phénoménologue que pour l'herméneute, l'intention ultime demeure la compréhension d'une expérience quotidienne. Toutefois, le point de vue herméneutique en regard de cette compréhension reconnaît que les «choses» auxquelles il est possible de se référer pour comprendre le sens qui émerge de l'explicitation d'une expérience éprouvée par une personne demeureront toujours déjà interprétées en fonction de l'histoire personnelle et des préoccupations actuelles de cette personne. Dans cette perspective, comme le souligne Grondin (1993a), l'être qui a vécu l'expérience délimite en quelque sorte le cadre et le travail d'interprétation. Manifestement, un chercheur qui s'inscrit dans une approche phénoménologico-herméneutique concède que les choses ne se présentent pas à une perception sensorielle neutre. Toute «chose» est toujours présente à l'intérieur d'une tradition particulière. Dans une perspective herméneutique, une oeuvre, un texte ou une expérience ressentie ne prennent tout leur sens, comme le souligne Polin (1988),

«que dans le cadre de la culture dont ils relèvent» (p. 14) et cela devient, dès lors, un présupposé qu'on ne peut pas ignorer dans la procédure méthodologique d'une telle recherche. Dans ce sens, le caractère universel de la situation herméneutique est alors considéré.

En résumé, le retour à la chose même demeure un principe reconnu dans la philosophie herméneutique. Pour l'herméneute, ce retour s'accomplit par un cheminement compréhensif visant l'atteinte de la pensée intérieure, tout en reconnaissant toutefois que l'expression langagière seule ne peut dévoiler une vérité absolue. La perspective à partir de laquelle nous tentons de comprendre le phénomène de l'entrée dans la profession enseignante insiste sur le fait que nous ne pouvons pas parler de pur contact avec l'expérience originaire, libéré de toute présupposition, dont il a été question au chapitre précédent. Or, c'est par ce postulat que nous pouvons clarifier comment l'herméneutique a pu se greffer à la phénoménologie. À cet égard, Ricoeur (1969) mentionne que l'une des voies pour fonder l'herméneutique dans la phénoménologie «prend son point de départ au plan où la compréhension s'exerce, c'est-à-dire au plan du langage» (p. 14). Malgré ses limites, le langage devient le moyen incontournable dans le processus de la compréhension de l'expérience humaine et c'est, entre autres, l'une des raisons qui explique que l'apport de l'herméneutique à la phénoménologie est essentiel. Ce travail d'interprétation que suscite le langage relève essentiellement de l'herméneutique. Cette dimension langagière ainsi que ses limites sont explicitées dans la partie qui suit.

3.1.2 Point de vue herméneutique

D'abord, rappelons que la philosophie herméneutique contemporaine s'est principalement développée avec les travaux de Heidegger et de Gadamer. Bien que les idées de ces deux philosophes ne se rejoignent pas à tous les niveaux, il n'en demeure pas moins qu'ils représentent les deux penseurs clés pour définir l'herméneutique propre à notre siècle (Vattimo, 1997). Avant le début du XX^e siècle, l'herméneutique a par ailleurs traversé quelques époques charnières dont les grandes lignes peuvent être esquissées comme suit.

De l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle, l'herméneutique était surtout reconnue comme une procédure technique qui permettait l'analyse du sens des textes anciens appartenant à certaines disciplines telles que l'écriture sainte, la philologie et le droit. C'était l'époque où l'herméneutique devait proposer des règles méthodiques pour réaliser le travail d'interprétation. Ces règles avaient pour but d'éliminer le plus possible la subjectivité qui menace tout processus d'interprétation (Grondin, 1993b). C'est au début du XIX^e siècle, avec la venue de Friedrich Schleiermacher (1768-1834), que l'on assiste à un premier tournant important dans l'histoire de l'herméneutique. Ce professeur de théologie donne naissance à un changement majeur en ce qui concerne les préoccupations de cette méthode en identifiant l'herméneutique à une théorie générale de la compréhension, fondée non seulement sur la grammaire et sur son sens objectif⁴¹, mais également sur la psychologie de l'auteur (intérieurité, individualité) (Gadamer, 1960; Resweber, 1988). Ce tournant est alors marqué par la reconnaissance d'une pensée intérieure qui habite l'auteur, dont les intentions risquent fort bien de ne pas toujours paraître dans les mots exprimés. À la tâche de l'interprète s'ajoute alors le souci de saisir le «vouloir dire» qui précède le discours de l'auteur. Il s'agit dans ce cas, d'une considération nouvelle associée à cette tradition qui conduit à tenir Schleiermacher pour le père de l'herméneutique moderne (Grondin, 1993b).

Au cours du XIX^e siècle, il convient également de souligner les efforts de Wilhelm Dilthey (1833-1911) dirigés sur l'édification d'une théorie qui puisse servir de fondement méthodologique aux sciences de l'esprit. Le but ultime de ce penseur était d'attribuer à ces sciences, dites «inexactes», un statut de sciences autonomes par rapport aux sciences de la nature (dites exactes). L'une des dimensions sur lesquelles ont porté les investigations du penseur a laissé une trace importante dans le domaine des sciences humaines, à savoir que les sentiments vécus reflètent une forme d'expression de la vie humaine. À l'époque, Dilthey tentait de mettre en évidence le fait que les expériences de la vie renferment une source importante de connaissances (Greisch, 2000). On lui a cependant reproché de s'être évertué à vouloir trouver une méthode universelle capable de protéger la compréhension des

⁴¹ La grammaire fait ici référence à des règles établies pour analyser les textes. Dans ce cas, ce qui est considéré dans l'analyse porte uniquement sur le «dire», soit sur ce qui a été évoqué par le langage utilisé par une communauté donnée.

comportements humains contre l'arbitraire subjectif (Grondin 1993b). Cette entreprise devenait une quête insoluble, puisque l'idée d'offrir une méthode radicale universelle et de vouloir comprendre l'expérience humaine à partir de celle-ci comprenait deux intentions tout à fait incompatibles que l'herméneutique, d'ailleurs encore aujourd'hui, n'a pas pour dessein de réaliser.

En revanche, à partir de cette obsession méthodologique qui régnait depuis l'Antiquité, l'herméneutique du XX^e siècle a vu apparaître, d'abord avec Heidegger, puis ensuite avec Gadamer, un effort de pensée originale qui a conduit davantage cette approche vers une réflexion philosophique, voire phénoménologique sur le phénomène de l'interprétation comme tel. Essentiellement, Heidegger sera le premier à soulever un domaine encore inexploré à l'époque, c'est-à-dire l'élucidation de la position existentielle de l'être humain comme *Dasein*. Tel que présenté dans le chapitre précédent, Heidegger soutient l'idée que de faire la lumière sur les critères permanents d'ordre existentiel, relatifs à tout être humain, s'avère un travail incontournable et préalable avant de procéder à la lecture compréhensive d'une expérience. Selon ce penseur, sans l'appui de la *structure existentielle*, l'explicitation d'un sens inédit devient impossible. Dès lors, on peut dire avec Resweber (1988), que la pensée heideggérienne cherche la grammaire de l'interprétation dans les existentiels et non dans les règles de l'analyse des textes.

Il est bien connu aujourd'hui que Heidegger et Gadamer tournent le dos à tout programme de justification de sens et à toute recherche de vérité absolue. Ils optent plutôt pour le projet d'une explicitation de la compréhension à partir d'une structure préalable de l'existence. Désormais, le phénomène de l'interprétation n'est plus réduit à l'analyse de textes propres à certaines disciplines ni à la mise en oeuvre d'une méthode objective, il constitue plutôt une détermination fondamentale de notre *être-au-monde* historique et fini (Grondin, 1993b; Resweber, 1988). À l'instar de Heidegger, il faut alors considérer la philosophie herméneutique comme une explicitation des fondements ontologiques sur lesquels les sciences de l'esprit peuvent s'édifier (Ricoeur, 1986). D'ailleurs, c'est dans ce sens que cet éminent philosophe écrit dans *Être et Temps* que c'est dans l'herméneutique, ainsi comprise, que s'enracine la méthodologie des sciences historiques de l'esprit (Ricoeur, 1986; Resweber, 1988).

La philosophie herméneutique contemporaine est principalement fondée sur l'interprétation et la compréhension des expériences du *monde de la vie* des êtres humains. Essentiellement, cette approche vise à comprendre les phénomènes humains dont le sens n'apparaît pas de façon évidente. En principe, une situation dont le sens est évident ne nécessite pas d'une interprétation, à moins, comme le souligne Grondin (1993b), que l'on mette en question son évidence. Or, ce qui intéresse la réflexion herméneutique, c'est expressément de rendre intelligible ce qui ne l'est pas d'emblée. Dans ce sens, on peut dire avec Ricoeur (1969) que l'on appelle herméneutique «toute discipline qui procède par interprétation» (p. 260) et ici, la signification donnée au mot interprétation «est le travail de pensée qui consiste à déchiffrer le sens caché dans le sens apparent» (p. 16). Le processus d'interprétation dont il est question cherche donc à rendre manifeste une transposition langagière de l'esprit à partir de ce qui a été exprimé. Il s'agit d'un mouvement qui part de l'extérieur allant vers l'intérieur et, manifestement, dans cette optique, l'expression langagière devient le seul moyen d'accéder à cette pensée intériorisée. En définitive, l'opération qui intéresse au plus haut point cette tradition est de «rendre compréhensibles» les événements de la vie quotidienne. Le principe épistémologique de l'herméneutique réside dès lors dans le *Verstehen*.

Aux yeux de Gadamer (1960, 1993), compte tenu de l'objet d'étude qui préoccupe la philosophie herméneutique, à savoir l'être humain, cette approche consiste avant tout en un savoir-faire, voire en un tact intuitif, qui correspond à «l'art de comprendre et de rendre intelligibles»⁴² les événements de la vie courante. Pour ce philosophe, l'herméneutique est beaucoup plus une science compréhensive qui procède par intuition qu'une méthode proprement dite. Le concept de tact, dont parle Gadamer (1960, §22), fait référence au point de vue herméneutique qui suppose que le processus d'interprétation des comportements humains ne peut pas s'effectuer à partir de principes généraux prédéterminés. C'est dans ce sens qu'il est souvent dit que dans le contexte des sciences de l'esprit, ce qui est essentiellement à l'œuvre relève de la sensibilité de l'interprète et de la personne concernée à

⁴² La maxime connue «l'art de la compréhension» fait référence à Schleiermacher (1768-1834), l'un des premiers philosophes à avoir envisagé l'herméneutique comme l'art universel de la compréhension (Grondin, 1993b).

saisir le sens d'une situation vécue à laquelle, *a priori*, aucune connaissance théorique n'a été accordée.

Dès lors, pour rendre compréhensible le sens des expériences humaines, la tâche de l'herméneute consiste à interpréter les signes et les symboles compris dans les expressions de la vie, à la lumière de la structure préalable de l'*être-au-monde*. Un travail de questionnement à la recherche du sens caché s'opère alors entre ce qui a été dit (l'énoncé) et ce qui a voulu être dit, soit ce à quoi on fait référence quand on décrit ce que l'on ressent, mais qui, la plupart du temps, ne s'exprime pas de façon explicite (le non-dit). Ce travail d'explicitation permet de dégager la signification de la «chose» en tant que telle. On pourrait dire, à juste titre, que l'interprète doit tenter de réaliser le travail minutieux de lire entre les lignes. Ce processus dialectique devient plus efficient lorsque participent les deux protagonistes, soit le chercheur et la personne qui a vécu l'expérience. D'une part, l'apport du chercheur favorise une plus grande mise à distance vis-à-vis de la situation que celle que peut effectuer la personne impliquée puisqu'elle est encore très près de son expérience. De plus, le chercheur-herméneute rend possible l'explicitation du phénomène à partir d'un cadre de référence tel que la structure fondamentale de l'existence. D'autre part, la personne concernée par la situation est bien entendu la seule qui puisse décrire la manière dont elle a vécu son expérience et valider par la suite la justesse de l'interprétation du chercheur. Ce processus dialectique devient alors le seul moyen qui peut conduire au-delà des paroles immédiates, soit ce qui est le plus souvent passé sous silence.

Par ailleurs, la tradition herméneutique soutient que l'interprète ne peut parvenir à comprendre les phénomènes humains que lorsque quelque chose qui les habite réussit à l'interpeller personnellement. Autrement dit, l'herméneute doit éprouver un intérêt marqué à élucider le phénomène en question, sans quoi il ne parviendra pas à s'engager à l'intérieur d'un dialogue avec l'autre, voire avec le texte. S'il se sent interpellé par la situation à éclaircir, il se trouvera en meilleure position pour saisir les significations associées à ce qui aura été exprimé, d'une part, et pour s'interroger adéquatement vis-à-vis de l'expérience décrite (le texte), d'autre part. Telle est la condition suprême de l'interprétation, à savoir que quiconque veut comprendre doit avoir un lien avec la «chose» qui s'exprime (Gadamer, 1960). Cette exigence suppose que l'interprète suspende ses préconceptions liées au

phénomène à élucider. Cependant, elle ne sous-entend pas que l'herméneute procède à une mise entre parenthèses radicale de ses préjugés, une opération d'ailleurs qui s'avère impossible à réaliser complètement. Il s'agit plutôt qu'il mette au clair avec lui-même ses idées préconçues vis-à-vis du phénomène, de telle sorte que ses préconceptions n'influencent pas le processus d'analyse et d'interprétation, mais lui permettent au contraire de s'engager dans un authentique dialogue. Ne perdons pas de vue que dans le processus de la réflexion herméneutique, ce qui importe c'est d'en arriver à se mettre à la place de l'autre pour le comprendre et de laisser apparaître le phénomène tel qu'il est. Pour ce faire, le chercheur doit tenir compte d'emblée de la position de l'autre, à savoir ses opinions, ses diverses conceptions, bref, sa vision vis-à-vis de la situation concrète dans laquelle il a vécu son expérience, et mettre à l'écart ses propres attentes de sens qui proviennent de ses préjugés. Cette attitude qui consiste à se replacer dans la perspective de l'autre, doit être adoptée autant devant la personne qui s'exprime lors de l'entretien que devant le texte qui décrit son expérience, de façon à ce que l'interprète prenne conscience de son altérité, voire de son individualité (Gadamer, 1960, §310).

Dans une perspective herméneutique, il convient de préciser que l'opération de rendre compréhensible veut d'abord dire se comprendre mutuellement, c'est-à-dire s'entendre sur la chose en question et en arriver à une signification commune avec l'autre partenaire. Notons au passage que cette entente sur le sens ne signifie pas que l'un adopte nécessairement l'opinion de l'autre. On peut manifestement comprendre sans être du même avis. Or, comme il en a été question plus tôt, le dialogue qu'entreprend le chercheur avec le participant a pour but de comprendre ce que celui-ci ressent et ce qu'il veut dire, en tenant compte de sa propre perspective. Ce processus dialectique⁴³, duquel dépend la qualité de l'interprétation,

⁴³ Dans ce contexte, la dialectique fait référence au dialogue, plus précisément à l'art de discuter par questions et réponses. Impliqué dans ce processus dialectique, il importe que le chercheur ne perde pas de vue le sens de la question phénoménologique qui oriente sa recherche puisque la signification que prend l'interprétation se définit généralement par la question qui est posée. Comme le dit Gadamer, il faut «maintenir le cap» (1960, §372). De plus, il importe de souligner que le chercheur qui s'engage dans un dialogue authentique n'a pas pour but de faire valoir ses opinions, mais bien de tenir compte du point de vue du participant pour comprendre ce qu'il a lui-même vécu. C'est dans ce sens qu'il est mentionné que les préjugés et préconceptions du chercheur sont mis à l'écart, sans toutefois être complètement ignorés ou isolés puisque ce sont eux dans le processus dialectique qui sont, en quelque sorte, à la base du questionnement du chercheur.

constitue un élément important dans la tradition herméneutique. En effet, d'un côté il fait référence à l'échange qu'entreprend le chercheur avec le participant «où les deux individus cherchent à se comprendre et à se retrouver» (Grondin, 1993b, p. xi). D'un autre côté, il renvoie au dialogue intérieur, soit au travail de la pensée qui se manifeste en nous, les êtres humains, pour comprendre les événements que nous vivons. Dès lors, d'un côté ou de l'autre, le point de vue de l'herméneutique reconnaît que c'est inévitablement dans le langage que s'articule la compréhension et, c'est en cela que réside le caractère indissociable de la pensée et du langage que cette tradition défend.

Il est clair que la réflexion herméneutique s'effectue dans la mesure où l'herméneute s'engage dans un dialogue compréhensif et attentif vis-à-vis de la personne, bien sûr, mais également devant l'expression langagière qui «tente de communiquer» le phénomène en question. L'utilisation des termes «tente de communiquer» fait référence aux propos de Ricoeur (1986) qui souligne que toute expérience de l'être (ou tout phénomène humain) ne peut être «dite» sans d'abord la porter à la clarté du langage. En revanche, poursuit-il, ce langage s'avère une expression de la pensée mise en œuvre au moyen d'un système de signes (images, mots, phrases, expressions artistiques, gestes, etc.) qui demeurent inévitablement médiateurs de la compréhension. En outre, dans le même sens, Van Manen (1997) précise que les représentants de cette tradition reconnaissent que toute expérience demeure toujours plus complexe, plus ambiguë et plus énigmatique que toute description possible ou énoncé quelconque qui tente de lui rendre justice. Par conséquent, poursuit cet auteur, il revient au chercheur de maintenir une foi presque déraisonnable dans la puissance du dialogue intérieur pour rendre intelligible ce qui semble toujours caché au-delà de ce langage «extérieur». De plus, il importe, pour accéder à une interprétation adéquate d'un phénomène humain, que le chercheur soit conscient de la condition historique de l'être et que cela l'incite justement à éclaircir l'événement qui l'interpelle, tout en ayant connaissance des limites qu'impose le fait primitif de l'appartenance de l'être au monde, c'est-à-dire que l'être humain demeure *a priori* un être interprété. Conformément à la conception de l'être en tant que *Dasein*, la philosophie herméneutique suppose que l'être humain interprète ses expériences de vie depuis sa propre perspective, celle-ci étant déterminée par la rencontre de ses expériences récentes avec celles du passé. Cette dernière précision constitue ce que nous appelons dans cette tradition, la situation herméneutique.

Dès lors, comme le souligne Gadamer (1960), notre discours n'incarne pas une copie exacte de notre «pensée intérieure». D'ailleurs, en raison de l'historicité de l'être et de son attachement à une langue déjà existante et une culture, aucun énoncé ne peut réussir à l'exprimer entièrement et fidèlement. Toutefois, malgré ces limites, nous reconnaissons que pour comprendre les phénomènes humains, le langage devient le seul moyen qui puisse offrir le déploiement du dialogue intérieur. La dimension langagière, médiatrice de la compréhension, à laquelle fait référence Ricoeur (1986), rejoint la philosophie gadamérienne illustrée dans la troisième partie de *Vérité et méthode* au sujet de la nécessité d'accéder au mot intérieur, étant donné les limites de l'énoncé qui l'empêchent de traduire tout ce qu'il y a à dire. En fait, le langage représente le médium universel dans lequel s'opère la compréhension et cette compréhension est en définitive une interprétation, soit l'explicitation de la compréhension (Gadamer, 1960, §392). Voilà en bref la thèse que défendait Hans-Georg Gadamer.

On reconnaît la tâche complexe de l'herméneutique que Gadamer qualifie comme «l'art de rendre compréhensibles» les événements de la vie des êtres humains. D'ailleurs, c'est à partir des convictions qui précèdent que Gadamer, Ricoeur, Van Manen, pour ne nommer que ceux-ci, reconnaissent la pensée de Heidegger lorsqu'il décrit la méthode phénoménologique de sa méditation, à savoir que la phénoménologie du *Dasein* est une herméneutique dans le sens originel du mot «d'après lequel il désigne le travail de l'explicitation» (1927, §7). Bref, l'art de comprendre sert de fondement à cette philosophie et demeure toujours requis là où le sens n'apparaît pas ouvertement (Gadamer, 1960).

Finalement, on ne peut décrire la philosophie herméneutique sans aborder le mouvement circulaire de la compréhension qui la caractérise depuis la rhétorique antique. En effet, cette structure circulaire correspond à la règle herméneutique bien connue selon laquelle on doit comprendre le tout à partir de ses parties et ses parties en tenant compte du tout. Pour l'herméneutique moderne, la mise en œuvre de ce rapport circulaire est ce qui définit l'art de comprendre et ce qui justifie le bien fondé de l'interprétation. De fait, pour saisir le sens et la portée du cercle, il faut se rapporter à l'explicitation de la structure fondamentale de l'*être-au-monde* qui est, par sa constitution, à la base du processus de l'interprétation. Comme pour le *Dasein*, pour comprendre un phénomène humain dans sa globalité, il importe de tenir

compte autant de l'ensemble des propriétés qui le déterminent que des relations qui les unissent. Cette opération de va-et-vient représente dès lors une grande part de la démarche que doit réaliser le chercheur devant la description du phénomène à élucider. Il est clair que l'approche herméneutique ne fait pas appel à une méthode d'analyse unique, qu'elle est sujette à plus d'une signification possible selon la perspective d'analyse et qu'elle n'est pas soumise à une procédure rationnelle permettant de vérifier la validité de ses résultats, puisque la philosophie, en amont, exclut toute référence à une norme *a priori* (Resweber, 1988). On pourrait dire que ce type d'observations a donné graduellement naissance au cercle herméneutique que l'on connaît aujourd'hui. Comme toute démarche scientifique, l'objet de l'analyse herméneutique est de rendre compte de la signification d'un phénomène de façon claire et cohérente. Or, le mouvement circulaire de la compréhension permet d'y arriver.

Ainsi circonscrite, l'herméneutique comprend deux constituantes majeures. D'une part, on trouve la dimension ontologique et d'autre part, la dimension langagière. De son côté, malgré l'importance qu'il accorde au langage, Heidegger considère davantage l'interprétation dans la perspective du sens de l'être. Quant à Gadamer, en dépit de la valeur attribuée à l'ontologie dans sa réflexion philosophique, il conçoit surtout l'interprétation dans la perspective du langage. Somme toute, à l'intérieur d'une approche herméneutique, ce qui est visé, c'est que l'interprète s'engage dans une réflexion qui puisse lui permettre de saisir ce que l'énoncé veut dire, en sachant bien qu'il y a une part de sens qui n'est pas exprimée et qu'il doit atteindre dans la mesure du possible. En outre, l'écoute attentive, l'empathie, le fait d'être interpellé par la situation et bien entendu, la sensibilisation à la structure fondamentale de la manière d'exister des êtres humains deviennent les conditions essentielles pour favoriser l'accessibilité à ce non-dit.

Bien que la phénoménologie et l'herméneutique recèlent une conception du développement de la connaissance qui repose sur des principes qui n'ont pas été explicités, il n'en demeure pas moins que les lignes directrices présentées jusqu'ici permettent de clarifier la perspective à l'intérieur de laquelle la recherche s'inscrit. Toutefois, il appert fondamental de préciser qu'en plus de reconnaître les éléments définis précédemment pour chacune des philosophies, la méthodologie exposée au cours des pages qui suivent est élaborée en suivant la pensée de Ricoeur (1986), c'est-à-dire que dans une perspective phénoménologico-

herméneutique, ces deux philosophies se présupposent mutuellement. D'une part, précise cet auteur, compte tenu que la philosophie herméneutique s'interroge expressément sur le sens de l'être, la question ontologique est en soi une question phénoménologique. D'autre part, remettant en cause l'idéalisme husserlien, il ajoute qu'il devient nécessaire pour la phénoménologie de concevoir sa méthode comme une démarche interprétative, puisque pour accéder à la signification des phénomènes humains, la présence de l'interprétation devient incontournable. Or, en résumé, nous nous rattachons à la thèse de Ricoeur qui défend que «phénoménologie et herméneutique ne se présupposent mutuellement que si l'idéalisme de la phénoménologie husserlienne reste soumis à sa critique par l'herméneutique» (1986, p. 81). Dès lors, dans une perspective phénoménologico-herméneutique, une question sera reconnue comme phénoménologique si celle-ci porte sur le sens et cette question sera dite herméneutique en autant que le sens de la «chose» explorée soit dissimulé.

3.2 Caractéristiques de la méthode phénoménologico-herméneutique

De nos jours, le choix de la méthode phénoménologique est de plus en plus courant chez les chercheurs en sciences humaines. En fait, bien que cette méthode soit reconnue par la communauté scientifique et de plus en plus utilisée dans le domaine de la recherche qualitative, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une approche encore très récente. Il faut certes souligner l'apport déterminant de Van Kaam, puisque déjà en 1959, ce chercheur utilisait une méthode d'analyse phénoménologique qui a su influencer les approches méthodologiques en psychologie. Néanmoins, c'est principalement au cours des années 70 qu'a vu le jour une application méthodologique de cette approche à des fins d'analyse scientifique. En effet, des chercheurs phénoménologues de l'Université Duquesne aux États-Unis, dont notamment Giorgi et Colaizzi⁴⁴, sont parmi les premiers à avoir développé une procédure d'analyse des données qualitatives qui respecte les principes directeurs de la phénoménologie. En outre, au cours des années 80, au Canada, l'utilisation de la phénoménologie comme approche méthodologique en recherche s'est répandue dans le

⁴⁴ Giorgi, A., Fisher, W.F. et Von Eckartsberg, R. (Eds), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Pittsburg, Pennsylvania, Duquesne University Press. 4 volumes: 1971, 1975, 1979, 1983.

domaine de l'éducation grâce à l'expertise de Van Manen (1984) et Burch (1989, 1991) de l'Université de l'Alberta à Edmonton, puis dans le champ de la psychologie, par la contribution des recherches de Bachelor et Joshi (1986) de l'Université Laval à Québec.

Or, ces chercheurs s'entendent pour affirmer que les éléments méthodologiques fondamentaux s'avèrent suffisamment étoffés pour garantir la réalisation d'enquêtes et d'analyses phénoménologiques valables. Par conséquent, il est possible d'exposer les principales caractéristiques de l'approche méthodologique grâce aux maintes publications des équipes de recherche citées plus haut et à l'expérience de divers chercheurs⁴⁵ qui ont réalisé des études phénoménologiques au Canada et aux États-Unis depuis la dernière décennie. Il convient toutefois de souligner que la plupart des chercheurs cités ont appliqué la méthode dans une perspective qui se réclame davantage de la phénoménologie que de l'herméneutique. En revanche, leurs démarches méthodologiques ont été tout de même utiles pour élaborer la méthode qui suit. Les auteurs qui se réclament de la perspective phénoménologico-herméneutique et qui ont été les plus déterminants dans l'orientation méthodologique de notre recherche sont Max Van Manen, Robert Burch et Paul Ricoeur.

Rappelons-le, une approche phénoménologico-herméneutique vise à rendre compréhensibles les expériences et les comportements humains sans considérations *a priori*. En outre, la présupposition qui la caractérise le plus est que son travail interprétatif demeure une procédure ouverte qu'aucun point de vue ne peut prétendre pouvoir conclure définitivement (Ricoeur, 1986). Bien que la phénoménologie herméneutique ne fasse pas appel à une méthode rigide comprenant des règles préétablies à appliquer, il est toutefois possible d'identifier des éléments qui déterminent l'approche dont le chercheur doit tenir compte. Or, ses principales caractéristiques sont au nombre de trois, à savoir *la qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue, la mise à distance des préconceptions du chercheur et le dévoilement de la structure essentielle*.

⁴⁵ Hultgren, 1987; Roy, 1988; Deschamps, 1987; Legault, 1989, Leahey, Marcoux, Sauvageau et Spain, 1989; René et Frappier, 1989; Moustakas, 1994.

3.2.1 La qualité descriptive et interprétative de l'expérience vécue

Dans le cadre, d'une approche phénoménologico-herméneutique, la situation existentielle explorée est généralement fournie par la description. Rappelons que dans cette perspective, décrire est entendu comme l'acte de communiquer, par écrit ou oralement, comment une personne vit une expérience particulière en vue de produire une description qui rende compte de sa manière d'être au monde. Pour ce faire, la description doit posséder un caractère phénoménologique, c'est-à-dire qu'elle doit évoquer les sentiments, les états d'âme, les interrogations, la compréhension, bref la manière dont l'expérience a été éprouvée et comprise, et elle doit expressément provenir de la personne qui a vécu l'expérience dont il est question.

Comme il a été mentionné plus tôt, il appert que le plus souvent, ce qui constitue une part des plus essentielles dans la manière de vivre une expérience n'est pas ce qui se laisse voir de prime abord dans la description. En effet, étant donné la condition existentielle de l'être humain et l'historicité qu'elle implique, il n'est pas étonnant qu'à première vue, la description ne révèle pas pleinement le sens de l'expérience. À cet effet, les représentants de la phénoménologie herméneutique s'entendent pour dire que l'expérience exprimée par la personne ne peut refléter entièrement la signification du phénomène; la description ne demeure qu'une part de ce que la personne comprend de sa propre situation. Il revient donc à l'interprète ainsi qu'à la personne qui participe à la recherche de s'engager dans un processus dialogique afin de dévoiler, dans la mesure du possible, ces aspects qui demeurent habituellement dissimulés en amont de la description. Si l'on reconnaît, selon le point de vue de Heidegger, que l'être humain est un être interprété et qu'au cours de son existence il n'accède pas à une pleine compréhension de lui-même, on ne peut alors s'attendre à obtenir une description qui réussisse à rendre compte de manière absolue du sens que prend l'expérience pour la personne.

Dès lors, conformément à la position philosophique de la phénoménologie herméneutique, le caractère descriptif de la méthode prend davantage une valeur interprétative. Il paraît plutôt utopique de parler d'une description pure lorsqu'il s'agit de décrire (en l'occurrence d'interpréter) une manière d'exister. Or, c'est dans ce sens qu'à

l'intérieur de cette perspective méthodologique, l'expérience vécue est dite descriptive et interprétative.

En outre, il faut préciser qu'en fonction des présupposés philosophiques présentés au chapitre précédent, la description qu'une personne peut faire de son expérience demeure inévitablement liée à la compréhension qu'elle a d'elle-même et à sa vision du monde en général. En revanche, la compréhension qu'elle a d'elle-même se rattache nécessairement à sa manière d'exister, soit à sa façon de vivre ses expériences quotidiennes. Dès lors, la compréhension de soi et de notre manière d'exister s'effectue à l'intérieur d'une structure circulaire qui renvoie au fondement logique du «cercle herméneutique», à savoir que toute expérience particulière doit être rapportée à un contexte plus englobant qui permet de découvrir le sens. La notion fondamentale de cette circularité dans la compréhension des phénomènes humains provient avant tout de la structure ontologique de la compréhension. Tout compte fait, il importe de retenir qu'il est incontournable qu'une personne tienne compte de l'image qu'elle se fait de ses propres actions quotidiennes pour accéder à la compréhension d'elle-même et inversement, pour saisir le sens de ses actions, elle a recours à sa propre compréhension de soi. Vue sous cet angle, la description des modes d'exister de la vie de tous les jours relève forcément d'une interprétation de l'existence, puisque l'être humain, compte tenu de sa *structure existentielle* et de son appartenance à une tradition, ne peut accéder à une pure connaissance de lui-même.

Le caractère interprétatif de l'approche phénoménologico-herméneutique est lié au concept de l'explicitation de la compréhension dont fait état Heidegger dans *Être et temps*. Appliqué à notre méthode, ce concept consiste en un travail d'éclaircissement et d'élucidation de ce qui est implicitement compris (Grondin, 1993b). Dans la perspective à l'intérieur de laquelle se situe notre recherche, il est clair que l'acte d'interpréter veut dire rendre explicite la compréhension d'un phénomène humain. Or, cette compréhension constitue en quelque sorte la précompréhension que le participant a de son expérience quotidienne. On parle de précompréhension, puisque dans la vie de tous les jours, l'être humain ne s'interroge pas continuellement sur le sens que prennent toutes ses actions. Il vit davantage sous le rythme de l'habitude que dans un mode d'explicitation *existentielle* de son expérience. Cette compréhension initiale est imprégnée de façon implicite de préconceptions

et d'opinions. Elle est également orientée par la tradition dans laquelle l'être se trouve. Dans ce sens, l'interprétation vient après la précompréhension et a pour objet de découvrir la signification qui oriente la compréhension. En somme, comme le souligne Grondin (1993b), la tâche de l'interprète dans une approche phénoménologico-herméneutique consiste à mettre en lumière la compréhension implicite de la personne qui décrit son expérience.

La phénoménologie accorde une place privilégiée à la conscience dans le processus de compréhension de l'expérience. Les représentants fidèles à la méthode phénoménologique, notamment Giorgi, reconnaissent que son rôle et sa présence ne peuvent être ignorés puisque celle-ci s'avère «le seul moyen d'accès à tout ce qui se donne dans l'expérience puisqu'il n'est rien qui puisse être dit ou à quoi on puisse se rapporter qui n'inclue implicitement la conscience» (1997, p. 343). Bien qu'il y ait des distinctions majeures entre le point de vue de la phénoménologie et celui de l'herméneutique concernant la conception et la portée de la conscience, le rôle qui lui est attribué en herméneutique demeure en quelque sorte conforme à celui décrit ci-dessus, que la phénoménologie lui accorde. Essentiellement, dans la perspective de la phénoménologie herméneutique, la conscience constitue la faculté qu'ont les êtres humains d'avoir une connaissance de certains aspects du monde ou plus précisément c'est ce qui leur permet d'être lié au monde. En somme, le rôle attribué à la conscience revient à la capacité de l'être de prendre connaissance de ce qu'il vit pour pouvoir ensuite tenter d'interpréter la compréhension qu'il en a. Cette capacité de comprendre, au sens heideggérien, est considérée comme une détermination de l'être humain, soit le *verstehen*. Ainsi, pour interpréter sa manière d'exister, la personne doit prendre conscience de sa situation et manifestement, en herméneutique, cette faculté prend la forme d'un mode d'exister qui reconnaît son appartenance à une histoire qui lui est propre.

Dans la perspective phénoménologique, il est question d'une relation cruciale entre la conscience et le monde; celle-ci constitue ce que l'on appelle le principe de l'intentionnalité. Cette caractéristique de la conscience signifie que toute pensée est toujours une pensée à propos de quelque chose, que toute action est toujours une action qui s'effectue en fonction de quelque chose. C'est la tendance naturelle de la conscience d'être dirigée vers autre chose qu'elle-même. Or, ici, il importe de préciser que la philosophie herméneutique conçoit différemment la nature de la conscience. En fait, étant donné la position philosophique de

l'approche herméneutique au sujet de la condition historique de la compréhension de l'*être-au-monde*, la primauté accordée à la conscience «pure» dans le principe de l'intentionnalité, telle que l'entend la phénoménologie, ne correspond pas au trajet qu'emprunte la réflexion herméneutique. Il est certes reconnu que la conscience permet de décrire une expérience vécue (dans le sens que la personne prend conscience de l'expérience qu'elle a vécue et tente de la décrire le plus justement possible). Cependant, en herméneutique, la conscience prend la forme d'une conscience qui reconnaît son appartenance à une tradition qui la porte. À ce titre, notre conscience se révèle le produit de l'histoire, c'est-à-dire qu'elle est gouvernée par le legs de notre passé (Grondin, 1993b). Or, pour Gadamer (1960), c'est plutôt le «travail de l'histoire», souvent appelé «histoire de l'efficiencia», qui s'élève au rang d'un principe et, par conséquent, la dimension intentionnelle de la conscience jaillit moins d'une subjectivité pure que d'une histoire qui est à l'œuvre (Grondin, 1993b).

En définitive, dans son approche méthodologique, l'interprète doit avoir à l'esprit la condition historique de tout être humain et, par conséquent, reconnaître que sa tâche explicite ne sera jamais entièrement complétée. À l'instar de la pensée gadamérienne, Grondin (1993b) indique que partout où nous comprenons, l'histoire est à l'œuvre et celle-ci oriente notre compréhension sans que nous en ayons parfois conscience. Bref, engagé dans une réflexion herméneutique, le chercheur vise à élaborer la structure essentielle de l'expérience du participant avant toute conceptualisation scientifique. Ce processus consiste à prendre appui d'abord sur la précompréhension de l'expérience, pour ensuite remonter vers une interprétation explicite de celle-ci. Essentiellement, l'interprétation du phénomène exploré permettra d'accéder aux unités de signification (thèmes phénoménologiques) et rendra finalement possible, dans le cas présent, la compréhension phénoménologico-herméneutique de l'expérience de la première année d'enseignement de cinq enseignantes.

En phénoménologie, les unités de signification constituent les parties de la «description» qui déterminent le phénomène que l'on étudie et chaque unité inclut forcément une part de la signification de l'expérience. La structure essentielle est en quelque sorte le texte à caractère phénoménologique vers lequel la procédure d'analyse conduit le chercheur. Cette structure représente un ensemble dont les parties constitutives (thématiques essentielles) sont solidaires les unes des autres tout en étant solidaires de l'ensemble (le tout), c'est-à-dire une

constitution qui respecte le concept du cercle herméneutique. Pour la phénoménologie herméneutique, ce concept représente d'ailleurs le principe fondamental de toute compréhension des comportements humains. Cette démarche vise la compréhension d'une manière de vivre une situation particulière à la lumière de la structure fondamentale de tout être humain. Finalement, la réflexion phénoménologico-herméneutique s'avère un processus intellectuel rigoureux à l'intérieur duquel le chercheur s'inscrit au cours de toutes les étapes de la recherche.

3.2.2 La mise à distance des préconceptions du chercheur

Une deuxième caractéristique importante de l'approche phénoménologico-herméneutique est la mise à distance des préconceptions du chercheur. Cet aspect lié à la procédure méthodologique consiste davantage en une attitude adoptée par l'interprète qu'en une technique comme telle à appliquer. Cette caractéristique constitue le «correctif dialectique», pour reprendre les termes de Ricoeur (1986), de notre inévitable appartenance à une tradition historique dont il a été question au cours des pages précédentes. Essentiellement, si le chercheur-herméneute veut interpréter correctement l'expérience d'une autre personne, celui-ci doit d'abord rendre transparente sa situation herméneutique. Or, cet éclaircissement de sa propre situation est la mise à distance; un geste qui lui permet au départ de clarifier ses préconceptions et lui évite le risque que des préjugés non élucidés et portés par des intuitions et conceptions populaires teintent sa compréhension du phénomène.

Cette attitude que prend le chercheur rend possible l'identification et la distanciation de ses préconceptions à l'égard du phénomène à l'étude, mais elle favorise également l'élucidation du sens à partir du point de vue de la personne qui en a fait l'expérience, c'est-à-dire comprendre à partir de la chose même. Comme le note Gadamer (1960), quiconque cherche à comprendre doit faire en sorte de laisser le texte lui-même se présenter dans sa propre altérité. Or, pour y arriver, il ne s'agit pas de placer entre parenthèses nos idées, tel que le suggère la phénoménologie husserlienne, il importe plutôt que le chercheur mette en lumière ses propres attentes de sens, de telle sorte qu'il soit ensuite disposé à s'engager dans un authentique dialogue. En effet, impliqué dans le processus herméneutique et confronté au phénomène en question, la tâche de l'interprète consiste, entre autres, à mettre à l'épreuve ses

pré-opinions en les interrogeant sur leur origine et leur validité en rapport avec l'opinion de l'autre (Gadamer, 1960, §272, 273). Le but de cette tâche est d'écarter ce qui peut faire obstacle à la compréhension du phénomène et d'éviter que les préjugés non repérés empêchent que la chose à élucider se laisse voir. Le chercheur doit donc nécessairement être ouvert à l'opinion de la personne qui décrit son expérience. Toutefois, cette ouverture implique également que les deux points de vue à l'égard du phénomène soient mis en relation en vue d'en arriver à une entente sur le sens. À cet effet, la conception heideggérienne et gadamérienne soutient qu'il est tout à fait légitime d'écouter attentivement une personne (ou de lire un texte) dans le but de comprendre le sens de ce qui est exprimé, sans pour autant être obligé d'oublier toute opinion personnelle préalable. Aux yeux de ces philosophes, la condition primordiale requise c'est que ces opinions ne dominent pas la compréhension de la chose même.

On peut dire avec Ricoeur (1986) que «la distanciation selon l'herméneutique n'est pas sans rapport avec l'*épochè*⁴⁶ selon la phénoménologie, mais avec une *épochè* interprétée en un sens non idéaliste» (p. 64). L'expression *épochè interprétée* renvoie expressément à la condition historique de la compréhension et, par conséquent, à l'évidence qu'en tant qu'interprète, le chercheur ne peut s'effacer lui-même. Autrement dit, il lui est impossible de poser un regard tout à fait neutre sur le phénomène. La conception de la compréhension que développe Gadamer dans *Vérité et méthode* va dans le même sens, à savoir qu'il n'y a pas de compréhension qui soit entièrement libre de tout préjugé. Au sens gadamérien, un préjugé est «un jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants» (1960, §275). Pour Gadamer, avoir un préjugé ne veut pas nécessairement dire qu'il y a erreur de jugement tel que le sous-entend le sens populaire du mot. Pour lui, un préjugé signifie plutôt une représentation *a priori* de quelque chose pouvant être erronée ou exacte.

En définitive, il appert que dans le processus herméneutique ainsi défini, les préjugés, voire la précompréhension, agissent finalement comme des conditions préalables de la compréhension (Gadamer, 1960). Dans ce sens, la situation historique de l'être, avant d'être

⁴⁶ Terme grec, *épokhé* qui signifie la suspension du jugement en vue de saisir le phénomène tel qu'il apparaît à la conscience. Il s'agit d'un procédé principalement lié à la phénoménologie.

une limite, agit quasiment comme un principe de la compréhension (Grondin, 1993b). En effet, gouverné par son historicité et guidé par ses attentes de sens, l'être humain s'interroge pour comprendre et cherche à rendre explicites les phénomènes auxquels il est présent. D'où l'idée de s'opposer à l'entreprise de mettre la totalité des préjugés entre parenthèses en vue de garantir aux sciences de l'esprit une certaine objectivité.

3.2.3 La quête des essences et le dévoilement de la structure essentielle

Jusqu'à présent, il a été question de l'approche méthodologique de la phénoménologie herméneutique comme d'une procédure ayant d'abord recours à la description de l'expérience vécue exprimée par les participants. De plus, il est désormais clair que se rattacher à cette méthode, c'est en même temps reconnaître que dans toute compréhension, l'historicité de l'être est toujours à l'œuvre et que celle-ci sert même de levier dans l'élucidation du sens de l'expérience. En outre, pour que le phénomène à élucider se laisse voir tel qu'il est, avant d'entreprendre sa démarche, l'interprète doit mettre en lumière sa propre précompréhension de la « chose » pour permettre un authentique dialogue avec le texte (ou avec la personne). Une fois cette mise à distance accomplie, la méthode vise le développement de la structure essentielle du phénomène à l'étude à la lumière de la structure fondamentale de la manière d'exister de tout être humain. Or, ce dernier point conduit à la troisième caractéristique de l'approche, soit le dévoilement de la structure essentielle d'une expérience.

Avant de poursuivre, nous tenons à préciser que Heidegger et Gadamer demeurent plutôt silencieux en ce qui concerne la quête des essences. Toutefois, cet aspect de la méthode, plus fréquemment associé à la phénoménologie, a été retenu ici en suivant principalement les travaux récents de Van Manen (1984, 1990) et de Burch (1989, 1991) qui se réclament de la philosophie herméneutique.

Cette caractéristique renvoie à l'objectif eidétique de la méthode phénoménologique qui vise la mise au jour des structures essentielles des phénomènes. Une étude qui cherche à comprendre la signification d'une expérience humaine a pour objet de préciser l'ensemble des traits essentiels qui la constituent. L'ensemble de ces éléments significatifs mis en relation

est ce que l'on appelle la structure essentielle. Dans une approche phénoménologico-herméneutique, la structure essentielle est finalement ce vers quoi toutes les étapes de la procédure méthodologique conduisent et elle correspond essentiellement à un texte expressif. Comme le souligne Van Manen (1990), l'étape préalable à l'écriture du texte, c'est-à-dire celle qui consiste à identifier les caractéristiques essentielles du phénomène étudié, s'avère l'opération la plus ardue dans toute la réflexion phénoménologique. En effet, élucider le sens des expériences humaines représente un travail plutôt complexe puisque ces expériences peuvent être vécues dans des circonstances variées et être accompagnées de multiples particularités. Certains de ces éléments seront essentiels à la nature de l'expérience, d'autres pas. Or, il revient au chercheur de découvrir les facettes de l'expérience qui demeurent permanentes ou bien celles qui reviennent le plus fréquemment dans la description qu'en fait la personne. En somme, ces «thèmes phénoménologiques», pour reprendre l'expression de Van Manen (1990), constituent les unités de signification essentielles qui font que cette expérience est ce qu'elle est. On peut donc dire, à juste titre, que chaque unité de signification représente une caractéristique de l'expérience vécue.

Pour que les unités de signification relevées dans la description de l'expérience accèdent au statut d'essence, le phénoménologue a recours à la méthode de la *variation libre et imaginaire* élaborée par Husserl. Cette méthode qui permet de découvrir l'essence d'un phénomène est un procédé qui consiste à modifier les éléments retenus comme significatifs, pour ensuite vérifier si avec cette modification, le phénomène demeure toujours tel qu'il était au départ ou s'il représente autre chose en raison du changement apporté. Le but de ce procédé de variation libre et imaginaire est de trouver les propriétés qui ne peuvent pas être changées, c'est-à-dire que sans elles, le phénomène disparaîtrait ou ne serait plus ce qu'il est. En définitive, l'ensemble de ces propriétés qu'on ne peut faire varier exprime la nature propre du phénomène étudié. Elles constituent donc l'essence du phénomène.

Finalement, une fois les unités de signification relevées à l'intérieur de la description et considérées comme essentielles, le travail consiste alors à réaliser une synthèse des thèmes principaux. Cette synthèse tient compte de toutes les unités de sens et représente la structure de l'expérience d'un participant. À ce moment de la procédure, on obtient une structure spécifique de l'expérience explorée (propre à un participant). Comme il sera exposé un peu

plus loin, il est possible d'obtenir autant de structures spécifiques qu'il y a de participants. Dès lors, à partir de ces structures, le chercheur tente de déceler un certain niveau de généralité et élabore finalement la structure essentielle du phénomène exploré (synthèse des structures spécifiques). Conformément à cette procédure, avant d'être en mesure de dévoiler la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement à partir des cinq structures spécifiques, nous avons effectué les différentes étapes de la méthode d'analyse des données que nous explicitons un peu plus loin dans ce chapitre.

3.3 Opérationnalisation et instrumentation de la méthode

Conformément à la perspective phénoménologico-herméneutique, la méthode d'enquête utilisée doit respecter la proximité du chercheur avec le phénomène vécu et bien entendu, avec la personne qui vit l'expérience. Le chercheur doit donc prévoir une méthode de collecte de données qui puisse permettre à la personne d'exprimer le plus fidèlement possible la manière dont elle ressent et comprend son expérience. En outre, la méthode choisie doit non seulement fournir des conditions favorables à la personne qui communique son expérience, mais elle doit également convenir à l'approche phénoménologico-herméneutique fondée sur la compréhension de notre manière d'être au monde.

Or, à cet égard, des phénoménologues reconnus, tels que Giorgi, Moustakas, Van Manen, Bachelor et Joshi, soulignent que le témoignage des personnes qui ont vécu l'expérience, obtenu verbalement ou par écrit, représente la méthode la plus appropriée pour obtenir une description riche et détaillée du phénomène exploré. Pour ce faire, les instruments de collecte de données les plus couramment utilisés dans une approche phénoménologique sont: l'entretien, la description personnelle écrite souvent appelée «self-report», l'observation participante ou non-participante, le journal de bord ou la combinaison de l'un ou l'autre de ces instruments.

Dans le cadre de notre recherche, le journal, la description personnelle écrite et l'entretien en profondeur ont été utilisés comme instruments de collecte de données auprès des participantes. De plus, un journal de bord tenu par la chercheuse a contribué à assurer plus de cohérence entre les différentes étapes de la recherche. Ces instruments conviennent tout à

fait à l'approche phénoménologique. D'abord, ils préservent l'aspect descriptif qui s'avère essentiel pour cette approche, ensuite, ils permettent d'obtenir suffisamment de données significantes provenant de l'expérience authentique, puis finalement, ils respectent les fondements et les caractéristiques d'une approche phénoménologico-herméneutique.

La sélection des participants a été effectuée par une technique d'échantillonnage aléatoire à partir de la liste des finissantes et des finissants du printemps 2000, diplômés du programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire d'une université québécoise. Au début de l'année scolaire 2000, nous avons réalisé une première rencontre individuelle avec les enseignants intéressés à participer au projet de recherche. Cette rencontre a permis de faire connaissance, de présenter le projet et de clarifier ce que leur participation à l'étude impliquait de leur part. De plus, avant de leur demander leur consentement par écrit, des précisions leur ont été communiquées quant au respect de l'anonymat dans la divulgation des résultats. Compte tenu de l'approche méthodologique choisie et de l'analyse en profondeur qu'elle nécessite, le nombre réduit de participants fut de mise. Or, un nombre minimum de quatre et un maximum de six participants était escompté en vue de rendre possible l'élaboration de la structure essentielle du phénomène à partir d'un nombre raisonnable de structures spécifiques (Giorgi, 1997). En définitive, six enseignantes ont accepté de participer, une s'est désistée au cours de l'année et les cinq autres ont poursuivi jusqu'à la fin de la collecte des données.

L'enquête sur le terrain s'est déroulée sur une période d'environ neuf mois, soit d'octobre à juin, et expressément au cours de la première année d'enseignement des enseignantes participantes. Bien imprégnées par le phénomène de l'entrée dans la profession du début à la fin de la collecte, ces participantes ont été en mesure de réfléchir sur leur expérience et sur leur manière de la vivre en tant qu'enseignantes débutantes. Les conditions préalables dans la sélection des participants s'énonçaient de la façon suivante.

L'enseignant ou l'enseignante devait

- être dans sa première année d'enseignement;
- occuper un poste comme enseignante ou enseignant au préscolaire ou au primaire pour l'année scolaire 2000-2001 (un ou plusieurs contrats totalisant au moins 80% d'une tâche d'enseignement);
- accepter de communiquer oralement et par écrit la manière dont son expérience se déroulait au cours de sa première année d'enseignement;
- manifester de l'intérêt pour l'objet de recherche et accepter de s'engager dans la réflexion que l'enquête exigeait.

Lors de la première rencontre, un document relié ayant pour objet de servir de journal de bord a été remis aux enseignantes. Pendant toute l'année scolaire, elles ont noté dans ce journal divers événements significatifs⁴⁷ liés à leur expérience professionnelle. Au cours du mois de janvier, une deuxième rencontre individuelle fut planifiée pour présenter et remettre par écrit la procédure à suivre concernant la description personnelle que chacune devait réaliser au cours du mois de février. Cette rencontre permettait de discuter de leur expérience, de clarifier au besoin divers éléments concernant leur participation à la recherche et d'assurer un suivi quant au déroulement de la collecte des données. Cette description personnelle devait être réalisée par le biais des événements significatifs vécus et notés dans leur journal, puis retournée à la chercheuse par la poste au cours du mois de mars. Enfin, vers la fin du mois de mai et pendant le mois de juin, nous avons effectué les entretiens en profondeur. Suite à l'entretien, les enseignantes ont été invitées à lire et à commenter au besoin la transcription (*verbatim*) de leur entretien avant que nous entreprenions l'analyse phénoménologico-herméneutique. Nous avons suggéré aux enseignantes de lire le contenu de l'entretien en ayant en tête la préoccupation de vérifier si le texte exprimait vraiment ce à quoi leur expérience ressemblait. Quelques questions complémentaires accompagnaient également la transcription (appendice E.2, p. 269).

⁴⁷ Un événement significatif est une situation, vécue personnellement par l'enseignante, qui est restée dans sa mémoire et à laquelle elle n'est pas indifférente. La situation peut être réjouissante ou bouleversante.

Une étape subséquente a été prévue dans le processus méthodologique. Avant d'entreprendre la synthèse des structures spécifiques, en vue de rédiger la structure essentielle, celles-ci ont été communiquées par écrit aux enseignantes concernées à des fins de vérification de notre interprétation. Les enseignantes ont pu à nouveau commenter au besoin les parties du texte qui reflétaient leur expérience et, lorsque nécessaire, ajuster les passages qui ne correspondaient pas à ce qu'elles avaient vécu (appendice G.1, p. 362).

Ici s'achève la présentation du déroulement de la collecte des données. Il convient maintenant de fournir quelques précisions sur les instruments auxquels nous avons eu recours pour les recueillir. Les trois parties suivantes abordent, de façon successive, le journal de bord, la description personnelle et l'entretien en profondeur.

3.3.1 Le journal de bord

Le premier instrument qui entre en jeu dans le processus de la collecte des données est le journal de bord. Il consiste principalement en un exercice d'écriture qui incite à porter une attention particulière à un phénomène vécu et qui offre la possibilité de décrire librement ce que l'on a ressenti en faisant l'expérience de cette situation. Van Manen (1990) souligne que, compte tenu de la nature de cet instrument qui consiste à décrire de façon régulière la manière dont on éprouve un phénomène, la pratique de rédiger un journal de bord favorise une meilleure compréhension de soi et permet de constater l'évolution d'un processus en cours, selon la perspective de l'auteur. C'est d'ailleurs dans ce sens que pour une approche phénoménologique, le journal de bord s'avère un instrument tout indiqué pour contribuer à la compréhension et à la signification de l'expérience, et ce, tant pour le chercheur que pour la personne qui collabore à l'étude. À cet effet, les travaux de Paré (1984) présentent des exemples pertinents quant aux apports bénéfiques de la rédaction d'un journal sur le développement personnel et professionnel.

En ce qui concerne les enseignantes qui ont participé à la recherche, leur journal de bord conserve les mêmes avantages que l'on vient d'exposer ci-dessus. En fait, dès le début de la collecte des données, les enseignantes ont été invitées à rédiger un recueil d'événements significatifs liés à leur expérience. Pour ce faire, un journal de bord organisé à cet effet,

intitulé «journal séquentiel», leur a été fourni au début de l'année scolaire, lors de notre première rencontre. Ce journal offrait la possibilité à ces enseignantes de noter divers événements qui se présentaient à elles au cours de leur première année dans la profession. Ce travail avait une double visée, soit de les préparer à l'exercice réflexif que nécessiteraient la description personnelle et l'entretien en profondeur, puis d'éviter que certaines situations pertinentes pour l'objet de la recherche ne soient oubliées au fil des mois. Cette activité ne devait toutefois pas devenir astreignante pour les enseignantes et leur faire perdre l'intérêt pour l'étude. Dès lors, pour faciliter la tâche, le journal comprenait la présentation des modalités d'écriture suggérées et quelques pistes de réflexion (orientées selon la perspective de la recherche). Les enseignantes étaient libres de décrire ce qu'elles vivaient aux moments et à la fréquence qui leur convenaient. En outre, ce document divisé en sections hebdomadaires et mensuelles, offrait suffisamment d'espace pour écrire, dessiner et annexer des documents significatifs au besoin. L'utilisation de cartes conceptuelles était également suggérée et le journal disposait de plusieurs pages prévues à cet effet (appendice B.3, p. 254).

La carte conceptuelle est une technique souvent utilisée en recherche qualitative pour faciliter l'exploration d'un concept donné (Boutin, 1999a). Certains chercheurs ont, entre autres, recours à la carte de concepts comme instrument d'analyse qualitative et de traitement de données lorsqu'il est question de clarifier des profils individuels ou d'un petit groupe de personnes à partir de mots-clefs extraits d'un corpus de verbalisation (Tochon, 1990). Dans tous les cas, l'utilisation de la carte conceptuelle peut être considérée comme une technique qui donne accès de façon visuelle à l'information interne que possède un individu par rapport à un phénomène ou à un thème déterminé. Ce procédé permet à la personne qui en fait l'utilisation d'exprimer spontanément, et sans exercer de censure, une représentation interne d'un phénomène en inscrivant toutes les idées qui lui viennent à l'esprit et la façon dont elle les relie les unes aux autres. Cet exercice est réalisé à partir d'un thème déclencheur (ou de mots-clefs), généralement inscrit au centre d'une feuille, autour duquel on demande à la personne concernée d'écrire ses idées, d'établir des liens entre elles et de retracer le sens des thèmes soulevés en rapport à son expérience (Boutin, 1999a). Dans le cadre de notre recherche, les enseignantes étaient libres, au cours de l'année scolaire, de compléter ou non des cartes conceptuelles à partir de thèmes déclencheurs de leur choix. Toutefois, dans le processus de la collecte de données, nous avons invité les participantes à effectuer cet

exercice à trois moments spécifiques, soit au début, au milieu, puis vers la fin de l'année scolaire. Les concepts mis en relation et recueillis à l'aide de cet instrument ont été approfondis lors des entretiens.

Le journal de bord du chercheur est un instrument complémentaire aux modes de collecte de données sur le terrain. Son utilisation avait pour objectifs d'accroître la crédibilité des conclusions issues de l'analyse du phénomène de l'entrée dans la profession enseignante et d'assurer la validité interne de la recherche. Essentiellement, dans le cadre de la recherche, un double apport a été attribué à l'utilisation de ce journal. D'une part, il a contribué à nous familiariser à l'exercice descriptif que réclame une approche phénoménologique et à prendre davantage conscience de notre propre présence au monde en tant que «chercheure». Pour ce faire, durant les différentes étapes de la recherche, nous avons décrit notre propre expérience vécue en tant que chercheure. Cet exercice nous a permis de nous initier à l'activité de décrire une expérience et, par la suite, d'être encore plus sensibilisée aux exigences d'un tel travail. En résumé, l'utilisation du journal de bord nous a familiarisée avec la structure fondamentale de l'expérience humaine, a développé en nous les habiletés nécessaires pour saisir les éléments pertinents dans la description écrite des enseignantes et nous a permis, par la suite, de conduire plus en profondeur les entretiens de recherche.

D'autre part, le journal de bord est également un outil tout indiqué pour l'explicitation des préconceptions du chercheur vis-à-vis du phénomène exploré, ainsi que pour l'analyse réflexive orientée sur le processus entier de la recherche. En l'occurrence, une section de notre journal était prévue pour assurer un retour critique sur les divers aspects du trajet méthodologique, à savoir la méthode de travail personnelle (recension des écrits, prise de notes, réflexion, rédaction, etc.), l'explicitation des différentes phases de la collecte des données, l'approche utilisée lors des entretiens, la méthode d'analyse, etc. Cet exercice, associé aux discussions entretenues avec des chercheurs chevronnés au cours de la réalisation de l'étude, fut un moyen utile pour assurer une cohérence interne dans le déroulement complet de la recherche.

3.3.2 La description personnelle d'un événement significatif

La méthode de la description personnelle⁴⁸, souvent appelée «*self report*», est le deuxième instrument retenu pour la collecte des données. Cette technique, qui a marqué de façon percutante les recherches phénoménologiques⁴⁹, consiste à demander au participant de décrire par écrit ce qu'il éprouve par rapport à un phénomène dont il a fait l'expérience. Cette technique offre la possibilité de recueillir des descriptions sur le phénomène en question à partir du point de vue de la personne qui en fait l'expérience. Pour l'étude, nous avons présenté un canevas de réflexion aux cinq participantes. Celui-ci comprenait une question générale ainsi que des sous-questions (appendice C, p. 255 à 258). Pour formuler ces questions, nous nous sommes inspirée de plusieurs chercheurs qui ont réalisé des études dans une perspective phénoménologique, tels que Van Kaam (1959), Arcaya (1979), Colaizzi (1978), Bachelor et Joshi (1986), Van Manen (1990). Pour des fins d'illustration de cet instrument, nous présentons ci-dessous quelques exemples de ces questions.

Décrivez-moi, le plus précisément possible, un événement significatif que vous avez vécu au cours de votre première année d'enseignement.

- a) Rappelez-vous une situation qui vous a particulièrement marquée au cours des mois qui se sont écoulés jusqu'à maintenant (par exemple, une situation vécue avec vos élèves, vos collègues, la direction de l'école, des parents, etc.).
- b) Essayez de décrire le plus précisément possible, ce que vous avez ressenti, dit et fait lors de cet événement, puis après en avoir fait l'expérience.
- c) Lorsque vous avez vécu cette situation (cet événement), décrivez ce qui se passait en vous-même. Qu'est-ce que vous vous disiez intérieurement?

⁴⁸ Bien que dans la documentation scientifique il est plus fréquent de lire «témoignage personnel», nous avons préféré utiliser pour cet instrument «description personnelle» réservant le terme témoignage pour faire référence à l'ensemble des informations recueillies.

⁴⁹ Colaizzi, 1978; Fisher et Wertz, 1979; Van Manen, 1997; Roy, 1988; Deschamps, 1987; parmi d'autres.

- d) Comment vous sentiez-vous avec les autres (élèves, enseignants, parents, etc.)? Comment vous sentiez-vous dans votre monde environnant?
- e) Si vous avez vécu cette situation il y a quelques jours, quelques semaines ou quelques mois, et qu'aujourd'hui vous sentez que vous pourriez la commenter autrement, ajoutez les remarques qui décrivent ce que vous ressentez face à cette situation maintenant.
- f) Arrêtez uniquement lorsque vous sentirez que vous avez complètement décrit tout ce que vous avez pu éprouver lors de cette situation.

Comme il a été indiqué plus tôt, au cours du mois de janvier, les enseignantes ont été invitées à décrire leur expérience à leur propre rythme et au moment qui leur convenait. Aucune limite n'était imposée quant à la longueur de la description puisque le but était de les laisser s'exprimer librement en révélant ce qu'elles avaient éprouvé en faisant l'expérience de leur entrée dans la profession.

À l'instar de Fisher et Wertz (1979), Bachelor et Joshi (1986), Van Manen (1990) et Deschamps (1993), pour ne nommer que ceux-ci, la méthode de la description personnelle s'avère une formule très féconde tant pour le chercheur que pour la personne qui décrit son expérience. Du point de vue du chercheur, ce récit fournit les premières perceptions de la personne face au phénomène exploré et sert de canevas de base à clarifier et à approfondir lors de la conduite des entretiens. Du point de vue du participant, cette méthode est importante pour comprendre l'expérience qu'il vit et pour prendre conscience de son rapport au monde avant l'entretien.

3.3.3 L'entretien en profondeur

Dans la procédure d'enquête, l'entretien de recherche est la troisième modalité de collecte de données. Cet instrument constitue un prolongement de la description écrite; il vise à expliciter certaines dimensions du vécu et à approfondir la description de l'expérience. Par conséquent, les questions posées au participant varient en fonction du témoignage initial et de la description spontanée lors de l'entretien. Conformément à la nature de cet instrument de collecte de données, le chercheur ne suit pas un déroulement strict au cours de l'entrevue, il

laisse plutôt la personne s'exprimer librement. L'entretien en profondeur est l'expression utilisée pour désigner le type d'entrevue où le chercheur procède par des questions ouvertes dans le but de permettre à la personne interrogée de construire et d'explorer le phénomène à l'étude à partir de ses propres réponses à ces questions (Boutin, 1997). L'objectif visé par ce type d'instrument réside dans l'intention d'amener la personne à «reconstruire» ce qu'elle a ressenti lorsqu'elle a fait l'expérience du phénomène exploré.

Malgré la nature de ce type d'entretien et le degré d'ouverture dont doit faire preuve le chercheur face au récit du participant, celui-ci doit s'assurer d'obtenir les informations pertinentes et signifiantes en regard de son objet d'étude. Or, pour conserver une structure commune, nous avons élaboré un protocole d'entretien tenant compte de la conception de *l'être-au-monde* décrite dans le chapitre précédent (appendice D, p. 259 à 265).

En ce qui concerne la procédure de l'entretien de recherche, il importe de mentionner que le chercheur ne doit pas se contenter de comprendre la personne interrogée simplement en fonction de la connaissance préconçue qu'il possède du monde de cette personne. Il doit prendre une certaine distance vis-à-vis de ses préconceptions afin de comprendre la personne qu'il interroge et de saisir ce qu'elle lui livre à partir de sa propre perspective. D'où l'importance de connaître les fondements épistémologiques de l'approche et de s'en inspirer pour traiter l'objet d'étude. De plus, avant de concevoir le schéma «officiel» de l'entretien, nous avons mené des entrevues préliminaires auprès de trois enseignantes qui commençaient leur carrière (une, deux et trois années d'expérience). Cet exercice avait pour but d'explorer le niveau de profondeur des données qu'il était possible de recueillir chez des enseignants à qui il n'était pas demandé d'être phénoménologues pour communiquer leur expérience. La conduite de ces trois entretiens avait également pour objectif de raffiner notre technique de mener à bien ce type de rencontre. L'écoute et la transcription du contenu de ces entretiens ont permis de repérer des possibilités d'amélioration d'un entretien à l'autre. De plus, la supervision de l'ensemble de ce travail (lecture de la transcription, commentaire sur le questionnement et les reformulations) par un chercheur reconnu pour sa compétence dans ce domaine a contribué à ce que notre technique soit plus rigoureuse pour entreprendre par la suite les entretiens de notre recherche.

Dans l'esprit de l'approche phénoménologique et en respectant les caractéristiques de l'entretien en profondeur, l'entrevue se déroule en procédant d'abord par une question générale pour ensuite aller vers le plus spécifique. À cet égard, pour formuler le questionnement de départ, nous nous sommes inspirée à nouveau de diverses études phénoménologiques consultées⁵⁰ ainsi que de l'expertise de chercheurs⁵¹ qui se sont intéressés au développement de modalités appropriées aux visées de ce type d'entretien. Nous entendons par «question générale», une formulation qui ressemble aux exemples suivants :

- a) Rappelez-vous un événement significatif que vous avez vécu au cours des derniers mois dans votre expérience d'enseignement. Est-ce que vous pourriez me décrire cette situation et me dire ce que vous avez ressenti (fait ou dit)?
- b) Décrivez-moi une situation qui est particulière à votre première année d'enseignement et qui est significative pour vous. Qu'avez-vous ressenti (éprouvé) pendant et après cette expérience?
- c) En général, qu'est-ce que votre première année d'enseignement signifie pour vous?
- d) En général, comment vivez-vous votre expérience d'entrer dans la profession enseignante?

Aussi, dans l'éventualité où la personne interrogée ne soit pas suffisamment expressive et ne fournisse pas de façon spontanée assez d'informations signifiantes pour saisir le sens du phénomène exploré, une liste de questions a été préparée et figure dans le protocole d'entretien présenté dans l'appendice D.

À l'instar de divers chercheurs, notamment Giorgi (1997) et Boutin (1997), les informations recueillies par la méthode de l'entretien s'avèrent la plupart du temps plus riches et plus complètes que celles obtenues par la description écrite. C'est pourquoi nous avons opté pour ces deux modalités de collectes de données dans la procédure d'enquête. Par

⁵⁰ Dont Van Kaam, 1959; Arcaya, 1979; Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1987; Roy, 1988; Van Manen, 1984-1990.

⁵¹ Recension effectuée par Boutin, 1997 (voir références).

ailleurs, non seulement l'avantage de convier les participants à un entretien de recherche nous permet de clarifier les descriptions constituées de significations implicites, mais cela offre également la possibilité d'observer et de noter certains indices non-verbaux qui peuvent être significatifs dans la compréhension de l'expérience vécue comme le soulignent clairement un bon nombre d'auteurs (Guittet, 1983; Blanchet, 1985; Van Manen, 1990; Seidman, 1991; Boutin, 1997). Par conséquent, cette méthode exige de la part du chercheur de faire preuve de vigilance et d'ouverture pour saisir les messages verbaux et non-verbaux, puis également, de connaître et d'appliquer les notions d'une théorie de la communication interpersonnelle telle que l'écoute active, la reformulation et l'empathie (Boutin, 1997).

De plus, il arrive des moments où les participants font appel à des expressions, des images ou d'autres moyens pour évoquer ce qu'ils ont ressenti ou compris. Il revient à nouveau au chercheur d'être à l'affût pour saisir le sens qui est alors véhiculé. Pour ce faire, il lui est nécessaire de formuler des questions sous la forme de demandes de clarification et d'élaboration auprès des personnes qu'il interroge, par exemple : *«Que voulez-vous dire au juste lorsque vous dites...»* ou *«Pouvez-vous m'en dire davantage sur votre façon d'éprouver...»*. Ainsi, le phénoménologue a plus de chance d'obtenir une description plus explicite de la réalité éprouvée et comprise. Bien que l'utilisation de ces demandes de clarification soit essentielle, elle ne constitue pas la solution ultime. Il demeurera toujours une signification qui se manifestera de façon implicite et, comme nous l'avons souligné auparavant, c'est en cela que consiste la tâche d'une approche phénoménologico-herméneutique, à savoir de joindre les significations cognitives et non cognitives pour élucider le sens des phénomènes complexes de l'expérience humaine. Grâce à la distanciation que le chercheur a la possibilité d'effectuer face au phénomène, cette attitude lui permet, lors de l'analyse, de comprendre davantage la personne interrogée, peut-être même encore mieux qu'elle ne se comprenait elle-même puisque celle-ci est impliquée trop étroitement dans sa situation. Du point de vue de l'herméneutique, la personne qui vit une expérience en est souvent trop proche pour la saisir en profondeur.

Pour terminer la présentation de cette partie du troisième chapitre, la figure 3.1 illustre de façon synthétique le résumé des éléments déterminants de l'opérationnalisation et de l'instrumentation de l'approche méthodologique.

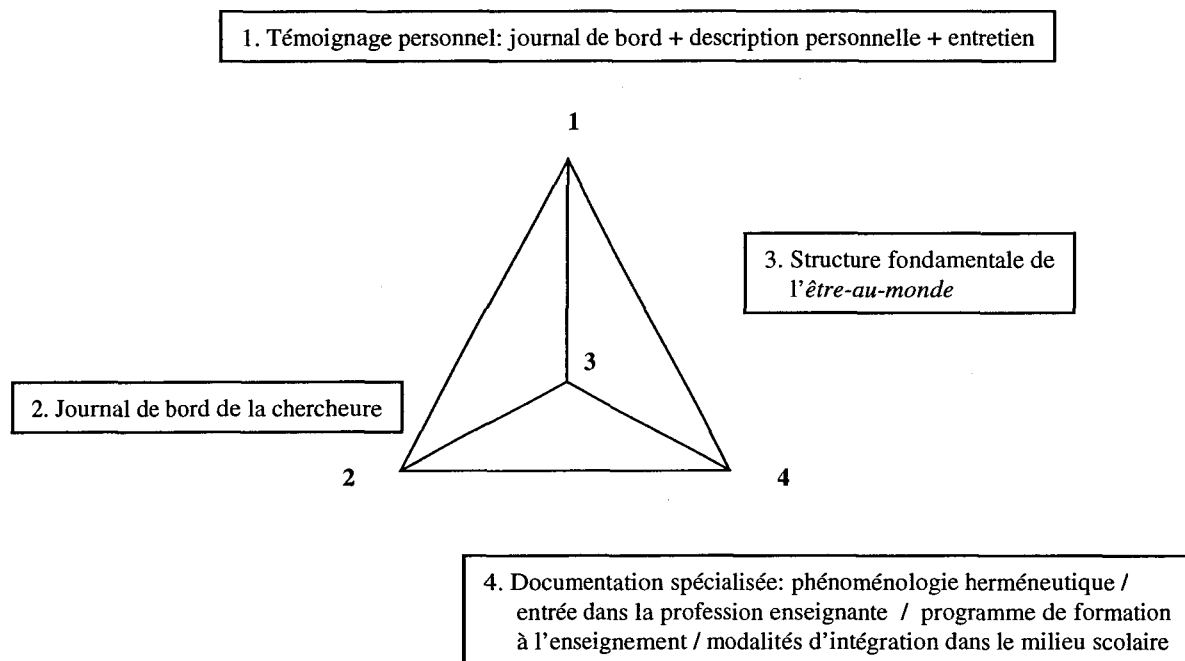


Figure 3.1 Opérationnalisation et instrumentation de la méthodologie

3.4 La méthode d'analyse phénoménologico-herméneutique

La méthode d'analyse des données qui suit s'avère une procédure systématique et rigoureuse inspirée principalement du modèle élaboré par le chercheur Van Kaam (1959) et l'équipe de phénoménologues de l'Université Duquesne aux États-Unis⁵², puis par les travaux de Van Manen (1984, 1990), Burch (1989, 1991) et Moustakas (1994). Ce procédé d'analyse a toutefois été adapté pour les fins de notre recherche. Cette méthode comprend six étapes successives regroupées en deux mouvements d'analyse : il y a d'abord les étapes qui concernent l'identification des thèmes phénoménologiques, puis ensuite celles qui consistent à circonscrire les structures de l'expérience.

⁵² Giorgi, A., Fisher, W.F. et Von Eckartsberg, R. (Eds), Duquesne Studies in Phenomenological Psychology, Pittsburg, Pennsylvania, Duquesne University Press. 4 volumes: 1971, 1975, 1979, 1983.

Extraire les énoncés thématiques (4 étapes)

- a) Perception du sens général de la description du phénomène exploré;
- b) Identification des unités de signification relatives au phénomène exploré;
- c) Délimitation du thème principal contenu dans chaque unité de signification;
- d) Formulation des unités de signification dans le langage de la discipline et regroupement thématique de celles-ci.

Rédiger un texte qui considère l'ensemble des thèmes principaux (2 étapes)

- e) Synthèse des thèmes principaux : structure spécifique du phénomène;
- f) Synthèse des structures spécifiques : structure essentielle du phénomène.

La méthode d'analyse phénoménologique comporte une série d'opérations qui visent d'abord l'identification des unités de signification jusqu'au développement de la structure essentielle du phénomène exploré en passant par la délimitation des thématiques essentielles. La structure essentielle de l'expérience constitue le sens caché du phénomène qui se trouve dans les données extraites des témoignages. Les thématiques essentielles représentent les thèmes récurrents et d'ordre plus général compris dans les structures spécifiques. Ces thématiques, reconnues comme indispensables pour comprendre le phénomène, servent à circonscrire et rédiger la structure essentielle. Cette méthode d'ordonnement des unités de signification et des thèmes principaux conduit, dans le cadre de notre recherche, à mettre au jour la relation entre la structure fondamentale de toute expérience humaine⁵³ et la structure particulière de l'expérience de cinq enseignantes débutantes. Cette approche nous permet donc d'offrir un éclairage nouveau sur ce phénomène par l'explicitation de la nature du rapport au monde de l'enseignante novice, de l'expression de sa manière d'être, puis enfin de son rapport à elle-même.

⁵³ La structure fondamentale de l'expérience renvoie, dans le cas présent, aux existentiels présentés au chapitre précédent, à savoir la disposition affective, la compréhension, la temporalité, la spatialité, la corporéité et les relations avec autrui, avec le monde environnant et avec soi-même.

3.4.1 Étapes de la méthode de l'analyse phénoménologico-herméneutique

Extraire les énoncés thématiques

a) Perception du sens général de la description du phénomène exploré

Une fois en possession de l'ensemble des données recueillies décrivant l'expérience, la première étape consiste à saisir le sens général qui émerge de ce protocole. Pour ce faire, le chercheur effectue plusieurs lectures attentives et complètes du récit (l'ensemble des données) afin d'obtenir une compréhension holistique de la description. Cette étape permet au chercheur de se familiariser avec le langage utilisé par le participant, d'une part, et de se replacer dans le contexte du phénomène étudié, d'autre part. Une attention constante de la part du chercheur est portée sur la manière dont la personne fait l'expérience du phénomène en question et il doit toujours avoir à l'esprit le questionnement phénoménologique initial. En outre, rappelons-le, le chercheur s'engage dans une attitude d'ouverture face à la description et prend toujours soin de rendre «non-influents» ses propres présupposés envers le sujet à l'étude. Il s'agit d'ailleurs de l'attitude qu'il doit adopter au cours de toutes les étapes de la cueillette des données et de l'analyse. Finalement, au terme de cette étape, le chercheur relève quelques énoncés ou passages du texte qui reflètent le plus possible le sens général de la description. À partir de ces extraits, puis à l'aide des indices implicites recueillis lors de l'entretien (expressions non-verbales, gestes, mimiques, etc.), un court texte synthétique est rédigé permettant une vue globale de l'expérience.

b) Identification des unités de signification relatives au phénomène exploré

Dès que le chercheur en arrive à une compréhension globale de la description, il entreprend une nouvelle lecture plus sélective. Cette étape consiste à repérer les phrases, ou les parties de phrases, qui semblent révéler un aspect significatif de l'expérience vécue et pertinent pour l'objet de la recherche. Il s'agit alors de dégager les parties signifiantes, appelées «unités de signification», qui émergent de la description, et ce, dans la perspective du phénomène à l'étude, ici «l'expérience de débiter dans la profession enseignante». À ce moment de l'analyse, le chercheur se demande *«Quelles phrases ou quels passages semblent particulièrement révélateurs et essentiels au sujet de la manière dont le participant éprouve*

et comprend le phénomène en question?». Ainsi guidé, le chercheur repère au cours de sa lecture les énoncés significatifs (unités de signification) et les délimite dans le texte chaque fois qu'il remarque un changement de sens. L'étape accomplie, il obtient une série d'unités de sens exprimées dans le langage de la personne interrogée et extraites telles quelles du récit. Ces unités doivent être considérées comme des parties d'un tout qui ne prennent leur sens véritable que lorsqu'elles sont saisies en fonction de la description globale. À cet effet, il importe à ce moment de l'analyse d'appliquer avec modération la méthode de la variation libre et imaginaire afin d'éviter de retrancher trop hâtivement certaines composantes de la description qui clarifient le sens du contexte dans lequel l'événement s'est déroulé.

Au fur et à mesure que les unités de sens sont identifiées, le chercheur note quelques repères thématiques (thème principal et énoncés abrégés) qui émergent de ces extraits. Il obtient progressivement des éléments clés qui reflètent le déroulement de l'expérience explorée. Ces jalons, toujours indiqués en parallèle avec les unités de signification, sont étoffés au cours des étapes *b*, *c* et *d* de l'analyse et guideront la rédaction des structures par la suite (étapes *e* et *f*).

c) Délimitation du thème principal contenu dans chaque unité de signification

Cette étape consiste à approfondir la compréhension des unités de signification de façon à rendre plus explicite la valeur de chacune en fonction du phénomène exploré. Le but de cette opération est de saisir le sens contenu dans chaque unité en tenant compte, d'une part, de la description de l'expérience telle qu'exprimée par la personne interrogée et, d'autre part, de la perspective d'analyse du chercheur. À cet effet, l'usage de la 3^e personne du singulier est de mise puisqu'il s'agit d'un travail d'interprétation. Le chercheur se retrouve seul devant le texte et tente d'élucider comment le phénomène s'est manifesté dans la vie quotidienne du participant. Pour délimiter le thème principal, il s'interroge devant chaque unité de la façon suivante: *«Qu'est-ce que cette phrase ou cette expression révèle à propos du phénomène à l'étude?»*.

Cette analyse comprend également l'exercice d'éliminer les énoncés non pertinents pour repérer uniquement ce qui demeure essentiel au dévoilement de la signification du phénomène. Il s'agit alors pour le chercheur de faire à nouveau usage de la méthode de la

variation libre et imaginaire afin de déceler les aspects vraiment essentiels. Pour ce faire, rappelons-le, le phénoménologue se demande: *«Est-ce que le phénomène demeure inchangé si, de façon imaginaire, je change ou fais disparaître cette caractéristique?»* ou bien *«Est-ce que le phénomène perd son sens fondamental sans cette caractéristique?»*.

d) Formulation des unités de signification dans le langage de la discipline et regroupement thématique de celles-ci

Cette quatrième étape a pour objectif d'organiser les unités de signification de façon à permettre au chercheur de réaliser la synthèse des thèmes principaux lors des étapes suivantes. Cette organisation des unités de sens s'effectue en deux temps. D'abord, elle consiste à formuler les unités de signification dans des termes appropriés à la discipline à l'intérieur de laquelle se déroule l'étude. Comme le souligne Giorgi,

«On ne peut pas se contenter des mots du sujet parce qu'ils ont été formulés dans la perspective de la vie quotidienne et que, phénoménologiquement parlant, le monde vécu est préthéorique et préscientifique, donc en soi ni théorique ni scientifique» (1997, p. 357).

Ensuite, une fois les unités reformulées, le chercheur procède au regroupement thématique de celles-ci. Une fois de plus, il importe d'appliquer le procédé de la variation libre et imaginaire pour déterminer, depuis la perspective de la discipline, la pertinence de conserver ou de rejeter les unités de sens retenues jusqu'à maintenant pour comprendre le phénomène exploré. Le fait de classer par thème les unités de signification facilite le travail laborieux à venir qui consiste à rédiger un texte comprenant l'ensemble de toutes ces unités. Par ailleurs, pour notre étude, puisqu'il s'agissait de rendre compte du déroulement d'une expérience qui s'étalait sur une période de plusieurs mois, les événements essentiels ont été ordonnés de façon à rétablir l'enchaînement chronologique des faits vécus.

Rédiger un texte qui considère l'ensemble des thèmes principaux

e) Synthèse des thèmes principaux : structure spécifique du phénomène

Cette étape de l'analyse a pour but de produire une synthèse des éléments essentiels adaptée au vécu spécifique de la personne interrogée. La synthèse réalisée à partir de la

description de l'expérience vécue d'une seule personne représente la structure spécifique du phénomène, soit un texte descriptif reflétant le plus justement possible ce qui a été ressenti et compris par celle-ci. Le chercheur peut obtenir autant de structures spécifiques qu'il a de participants puisqu'elles sont associées à l'expérience unique de chacun. Toutefois, il est possible, dans certains cas, que la même structure puisse correspondre à plus d'un participant. Quoi qu'il en soit, ce qu'il faut retenir c'est de ne pas forcer les données à entrer dans une seule structure (Giorgi, 1997).

Lorsque les unités de signification sont reformulées dans le langage de la discipline et qu'elles ont obtenu le statut d'essence, le chercheur procède au travail de synthèse minutieux en vue d'élaborer la structure spécifique de l'expérience de chaque participant. Il rédige un texte descriptif et synthétique qui intègre le contenu des unités «reformulées». Il est crucial de souligner que cette description du phénomène doit considérer, de manière explicite ou implicite, toutes les unités de signification retenues comme essentielles. Les unités de sens obtiennent le statut d'essence lorsqu'elles sont considérées comme les propriétés indispensables pour définir le phénomène avec le plus d'exactitude possible. Dès lors, nous pouvons dire avec Van Manen (1997), que le fait de ne pas intégrer dans la structure une unité considérée comme essentielle aurait le même impact que de retirer une strophe dans un poème.

f) Synthèse des structures spécifiques : structure essentielle du phénomène

La structure essentielle du phénomène représente le résultat du travail rigoureux réalisé à travers la réflexion phénoménologique. Il s'agit d'un texte qui exprime une définition riche et détaillée de l'expérience d'une personne ou, selon le cas, qu'ont en commun plusieurs participants (Van Kaam, 1959). Ce texte est formulé dans le langage de la perspective philosophique à partir de laquelle le chercheur explore le phénomène. Pour rédiger cette structure, il relève les thèmes principaux compris dans les descriptions spécifiques et effectue une synthèse générale à la lumière des paramètres philosophiques dont il se réclame. Nous explicitons dans le prochain chapitre le cheminement que nous avons effectué au cours de l'analyse pour passer des cinq structures spécifiques à la structure essentielle.

La figure 3.2 présente les six étapes de l'analyse qui conduisent au développement de la structure essentielle du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement. Dans ce modèle, les cinq enseignantes sont identifiées par un nom fictif, puis par un code de repérage utilisé lors du traitement des données. Les étapes *b*, *c* et *d* représentent les phases du traitement des unités de signification, le nombre de cases sous chacune d'elles est uniquement fourni à titre d'exemple.

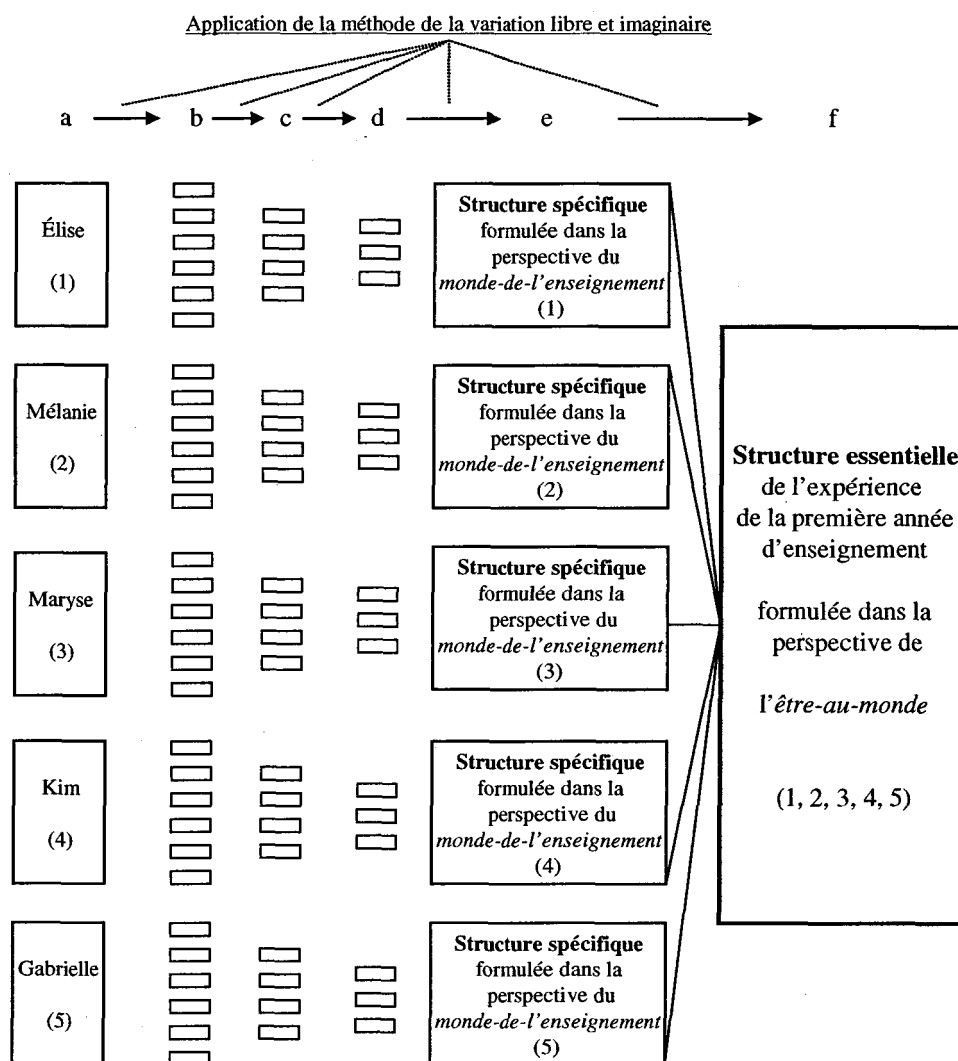


Figure 3.2 Étapes de l'analyse des données conduisant au développement de la structure essentielle

3.5 Choix méthodologiques: justifications et limites

À cette étape-ci de la recherche, il paraît utile de rappeler que comme toute approche interprétative, la méthode phénoménologique n'établit pas d'hypothèses de départ et ne s'inscrit pas dans un processus de vérification. Au lieu d'expliquer et de mesurer des variables, le chercheur tente plutôt d'interpréter et d'explicitier le sens, tout en mettant en valeur la perspective de la personne qui a vécu l'expérience explorée. Or, ce qui est fondamental dans une approche où la parole des participants est privilégiée, c'est la prise en compte du fait que l'analyse de tout récit ou de toute description d'une expérience comporte inévitablement deux points de vue par rapport à ce qui est dit. Le premier regard concerne ce qui est exprimé par l'auteur, c'est-à-dire l'énoncé intentionnel de celui qui évoque ce qu'il veut dire; ce qu'il a ressenti et compris. Le second concerne ce que le texte⁵⁴ signifie pour celui qui le lit et qui l'interprète.

Puisque le dévoilement de la signification s'opère à l'intérieur d'un dialogue authentique, ni le point de vue du participant ni le regard du chercheur n'auront de priorité l'un sur l'autre. De plus, conformément à la philosophie dont se réclament les représentants de la phénoménologie herméneutique, ni l'un ni l'autre ne peut prétendre détenir la vérité (Ricoeur, 1986). Il est plutôt question de connaissances, de préoccupations et surtout de perspectives différentes vis-à-vis de ce qui est dit. À cet égard, nous pouvons dire, à juste titre, que nous assistons à une rupture épistémologique nécessaire entre la parole de la personne interpellée et l'interprétation du chercheur. Cette «coupure épistémologique», pour emprunter l'expression de Bachelard (1938), est indispensable puisque la personne qui participe à l'étude demeure souvent trop près de son expérience pour y voir suffisamment clair. Tel que souligné plus tôt, la distanciation qu'implique la présence du chercheur et les connaissances relatives à la structure préalable de l'existence reconnues par la communauté scientifique permettent de mettre en lumière la manière de vivre une expérience humaine particulière. À partir de ces considérations, on reconnaît que l'expérience herméneutique met en valeur une autre «épistémologie» que celle reconnue par les sciences de la nature

⁵⁴ L'herméneutique, en tant que méthode de lecture et d'interprétation, considère comme un texte tout phénomène humain qu'elle envisage éclaircir (Resweber, 1988).

(Vattimo, 1997). L'approche méthodologique n'a pas pour objet de construire un savoir véritable et vérifiable selon des règles rigides établies par une théorie précise, elle consiste plutôt à se rapprocher du phénomène le plus possible et à se réaliser dans la rencontre des horizons expressément impliqués (Gadamer, 1960, §311, 380).

Dans la même foulée, Gadamer (1960) souligne que l'apport du chercheur permet un éclaircissement qui vise, de prime abord, à comprendre un phénomène humain autrement que ce que le domaine de la recherche peut avoir permis de comprendre jusqu'à présent. Le point de vue gadamérien sur le fait de «comprendre autrement» sous-entend qu'une interprétation est toujours soumise à l'interprétation et que jamais elle ne représente un résultat final. Selon la perspective et l'époque à partir desquelles la situation est analysée, il est fort possible qu'une nouvelle interprétation soit formulée, sans pour autant pouvoir affirmer qu'elle est meilleure qu'une autre la précédant. Elle consiste plutôt en une vision différente. À cet effet, on peut philosopher avec Gadamer et retenir que «la finitude historique de notre *Dasein* comporte la conscience qu'après nous il y aura d'autres hommes qui comprendront toujours autrement» (1960, §379).

Pour conclure cette partie qui justifie le choix de l'approche, nous pouvons dire que la méthode phénoménologico-herméneutique partage avec les sciences humaines diverses caractéristiques associées habituellement aux méthodologies qualitatives, à savoir une étude en milieu naturel (comprendre les phénomènes à partir du milieu où ils se manifestent), une analyse holistique (comprendre de façon globale en tenant compte du contexte et des significations individuelles), une approche inductive (comprendre sans s'imposer d'attentes théoriques, la théorie se fondant ici sur l'expérience) et un accent porté sur l'expérience vécue. En revanche, elle s'en différencie par sa méthode d'ordonnement des unités de signification et de délimitation des thématiques essentielles, par son objectif eidétique visant l'élaboration des structures essentielles des phénomènes explorés, puis par un style de lecture déterminé par «le tact et un certain esprit qui dépend de l'ampleur et de la profondeur de l'horizon existentiel et culturel du chercheur» (Resweber, 1988, p. 111, 112).

Par ailleurs, il importe également de dégager quelques limites associées à la méthode phénoménologique. Opter pour une approche phénoménologique, c'est reconnaître qu'il est possible de rendre les phénomènes humains intelligibles par le truchement de la description

exprimée grâce au langage. Toutefois, la perspective phénoménologico-herméneutique reconnaît également que l'expérience humaine sera toujours beaucoup plus complexe que toute description possible qui tentera de lui rendre justice (Van Manen, 1997). Or, conformément à ce point de vue, nous ne prétendons pas dévoiler une compréhension pure de l'expérience de tous les enseignants débutants, mais une façon de la comprendre autrement que ce que les travaux antérieurs ont permis de comprendre jusqu'à maintenant.

En outre, malgré que le phénoménologue adopte une attitude des plus compréhensive, réceptive et empathique lors de son enquête auprès du participant, il n'en demeure pas moins que l'expérience de «l'autre» ne sera jamais la sienne (Deschamps, 1993; Burch, 1991). De façon inévitable, les rapports intersubjectifs du participant et du chercheur représentent une limite qui, encore une fois, conduit à un certain niveau d'interprétation. Or, dans le cadre de la recherche, pour amoindrir le risque d'un trop fort degré d'interprétation, nous avons communiqué aux enseignantes participantes, à des fins de validation du contenu, la synthèse (structure spécifique) de leur propre expérience avant d'élaborer la structure essentielle du phénomène exploré.

Il convient aussi de rappeler que le chercheur ne pourra pas affirmer que la structure essentielle obtenue représente une description objective et absolue de ce qui a vraiment eu lieu, mais plutôt ce à quoi la personne interrogée a été présente à un moment donné de sa vie. Plus précisément, les résultats d'une étude phénoménologique feront toujours référence à la manière dont le participant a interprété sa façon de ressentir et de comprendre le phénomène exploré, et ce, depuis sa propre perspective. Dès lors, le chercheur reconnaît que ses résultats offrent un nouvel éclairage sur une expérience humaine particulière, sans toutefois prétendre posséder l'ultime vérité puisque le participant lui-même ne peut être assuré que ce qu'il exprime reflète entièrement ce qu'il a éprouvé à ce moment précis. Au terme du processus méthodologique d'une approche phénoménologico-herméneutique, comme d'ailleurs pour toute recherche interprétative, nous nous trouvons alors devant de nouvelles connaissances qui demeurent des interprétations. La conception de la vérité dans cette perspective réside dans le fait qu'il n'y a pas de vérité neutre puisque le savoir obtenu est toujours en relation avec un moment historique, une personnalité ou une histoire individuelle particulière.

(Vattimo, 1997). La démarche méthodologique appliquée représente par conséquent une façon parmi d'autres de percevoir le phénomène exploré.

De plus, le fait que cette méthode exige que l'on s'en tienne uniquement à ce que le participant exprime, devient en quelque sorte une autre limite de l'approche. En effet, il s'agit du défi de toute la démarche d'analyse dont la qualité dépend, sans contredit, de l'habileté du chercheur à s'immerger le plus possible dans les données qualitatives colligées. Il n'est certes pas demandé aux participants d'être des phénoménologues. Le chercheur les laisse décrire leur expérience quotidienne telle qu'ils l'ont vécue et telle qu'ils l'ont comprise dans leur propre langage. Nous devons alors reconnaître que ce constat devient une limite puisque les personnes rencontrées explorent leur intériorité jusqu'où elles le peuvent; il ne s'agit pas nécessairement d'un exercice qu'elles pratiquent quotidiennement.

Finalement, il importe de faire état du commentaire de Giorgi (1985)⁵⁵ à l'égard de la méthode de l'analyse phénoménologique et des difficultés qu'elle présente, contrairement à la recherche traditionnelle. Ce chercheur souligne que ces difficultés résident dans le fait qu'aucune convention ne soit établie concernant l'élaboration de la structure essentielle et la présentation des résultats. Par conséquent, la réalisation de ces opérations repose sur les décisions prises par le chercheur. À cet effet, le choix de s'appuyer sur la structure fondamentale de l'existence pour explorer la manière de vivre une expérience humaine devient un moyen fort utile pour circonscrire l'analyse et conserver la rigueur scientifique nécessaire. C'est d'ailleurs la seule connaissance *a priori*, soit la connaissance ontologique, sur laquelle l'interprète peut et doit s'appuyer au préalable pour réussir à comprendre la manière d'exister d'un être humain (Burch, 1991).

Le chapitre suivant présente l'analyse et la synthèse des résultats obtenus à la suite de la mise en œuvre de la collecte des données effectuée à l'aide des trois instruments de recherche

⁵⁵ Cité par Legault (1989).

retenus. Cette quatrième partie de la thèse expose le travail d'analyse que nous avons accompli avant de développer la structure essentielle du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche. Il comprend quatre parties distinctes organisées de façon à illustrer le cheminement méthodologique parcouru pour passer des cinq structures spécifiques à la structure essentielle du phénomène à l'étude. La première partie décrit brièvement le profil professionnel et le contexte scolaire des cinq enseignantes participantes. Ensuite, la deuxième fait d'abord la lumière sur le sens général de l'expérience de chaque enseignante (étape *a*)⁵⁶, puis présente quelques extraits significatifs des structures spécifiques (étape *e*). La troisième partie expose la toile de fond du processus méthodologique mis en œuvre pour effectuer le travail permettant le passage des cinq synthèses spécifiques rédigées dans la perspective du *monde-de-l'enseignement* à la structure essentielle formulée dans la perspective de l'*être-au-monde*. En dernier lieu, la structure essentielle du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement (étape *f*) clôture le chapitre, c'est-à-dire le résultat auquel a finalement conduit l'analyse phénoménologico-herméneutique.

Pour alléger le contenu et la lecture, les étapes *b*, *c* et *d* de l'analyse ne figurent pas dans ce chapitre. Ces trois étapes consistaient à extraire les énoncés thématiques des cinq protocoles et conduisaient à la rédaction des structures spécifiques. Elles représentaient un dossier fort volumineux qu'il n'est pas apparu utile de déployer dans la thèse.

4.1 Les enseignantes participantes

Les cinq enseignantes ont complété leurs études universitaires au printemps 2000, elles avaient à ce moment entre 23 et 37 ans. Pour Élise⁵⁷, Mélanie, Kim et Gabrielle l'enseignement est une première carrière, tandis que pour Maryse il s'agit d'une deuxième

⁵⁶ Les étapes auxquelles nous faisons référence renvoient à la méthode d'analyse présentée dans le chapitre précédent.

⁵⁷ Pour conserver l'anonymat, un nom fictif a été attribué à chaque enseignante.

orientation sur le marché du travail. Au cours de l'année scolaire 2000-2001, ces enseignantes ont exercé leur nouvelle profession dans différentes écoles faisant partie de quatre commissions scolaires situées sur l'île de Montréal et aux environs. Leurs contrats présentaient des caractéristiques qui reflètent le contexte actuel de l'insertion dans l'enseignement. Les enseignantes ont exercé leur travail dans des écoles situées dans des milieux défavorisés et favorisés. Certaines ont signé un contrat qui représentait 100% d'une tâche avec un seul groupe d'élèves, tandis que les autres ont soit obtenu plus d'un contrat à la fois dans plus d'une école ou effectué deux contrats un à la suite de l'autre. Dans ces cas, ces enseignantes ont alors travaillé avec plus d'un groupe d'élèves, et ce, dans plus d'une école. La structure essentielle, présentée à la fin de ce chapitre, a donc été développée à partir d'expériences d'enseignantes dont la nature des contrats était diversifiée et représentative de la conjoncture actuelle.

4.2 Description de l'expérience de la première année d'enseignement dans la perspective du monde-de-l'enseignement

Pour chaque enseignante, cette partie présente sa situation professionnelle, le sens général du déroulement de sa première année d'enseignement (étape *a*) et quelques extraits de la structure spécifique illustrant différentes tranches marquantes de son expérience. Pour ces extraits, les pages indiquées entre parenthèses à la fin des paragraphes font référence au protocole de base⁵⁸ qui renferme toutes les données recueillies et validées par les enseignantes. Les nombres en caractères gras renvoient à la description personnelle écrite et aux extraits des journaux de bord qui ont été colligés dans un deuxième document. Compte tenu de l'abondance des informations récoltées à l'aide de ces deux instruments, nous les avons traitées dans leur format original, c'est-à-dire sans procéder à une transcription électronique.

Pour conserver une représentation la plus juste possible du déroulement de l'expérience des enseignantes et de la manière dont elles l'ont ressentie et comprise, il fut nécessaire

⁵⁸ Le protocole de base comprend la transcription de l'entretien validée et les réponses aux questions complémentaires qui accompagnaient le texte de l'entretien (appendice E.2, p. 269).

d'avoir toujours à l'esprit le contexte dans lequel elles évoluaient. À cet effet, bien que les étapes *b*, *c* et *d* de l'analyse conduisaient à un travail de réduction des unités de sens puis à la rédaction d'une synthèse, les structures spécifiques sont demeurées néanmoins bien étoffées pour ne pas perdre de vue le caractère unique de l'expérience de chaque enseignante. C'est donc la raison pour laquelle les structures spécifiques ne sont pas présentées intégralement dans le chapitre, mais plutôt dans les annexes (appendice F, p. 270 à 360).

Par ailleurs, puisque la structure spécifique constitue le résultat d'un travail d'interprétation, cette description de l'expérience des enseignantes est rédigée à la 3^e personne du singulier et fait référence au nom fictif attribué à chacune d'elles. Toutefois, les opinions et affirmations émises sont le fait des enseignantes et non de la chercheure. Par exemple, s'il est question d'un apport positif ou négatif lié à une situation vécue, ce point de vue est noté dans la description uniquement parce qu'il apparaît dans le témoignage de l'enseignante et non parce que nous en déduisons une quelconque incidence. Il y a certes la possibilité d'un écart entre ce que l'enseignante a exprimé et ce qui a été saisi sur le plan de l'interprétation, cependant l'analyse évite d'affirmer un fait si celui-ci n'a pas été confirmé par la personne concernée. De plus, pour conserver la perspective à partir de laquelle les participantes décrivaient leur expérience, l'utilisation de la première personne du pluriel a été retenue lorsque l'enseignante concernée recourait au «nous» pour décrire ce qu'elle vivait. Dès lors, il convient maintenant de prendre connaissance des expériences particulières des cinq enseignantes.

4.2.1 Élise (1)

Élise avait 23 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Au début du mois de septembre qui a suivi la fin de sa formation, on lui a offert un contrat d'enseignement dans une classe de 5^e année pour l'année scolaire entière. Ce contrat représentait 100% de la tâche d'un enseignant du secteur préscolaire-primaire. Au mois d'août, lors de la rentrée scolaire, l'école comprenait deux classes de 5^e année. Toutefois le nombre d'élèves pour chacune de ces classes était trop élevé. Une troisième classe a été ouverte quelques jours après la rentrée scolaire officielle pour diminuer le nombre d'élèves dans chaque groupe et c'est Élise qui en a eu la responsabilité. L'école est située dans un

quartier défavorisé où l'on rencontre de la violence, des troubles comportementaux et un faible niveau de motivation face aux études chez les élèves, voire chez les parents.

4.2.1.1 Perception du sens général de la description de son expérience (étape a)

Au cours de sa première année d'enseignement, Élise a vécu une expérience professionnelle plutôt difficile. Ce qui a rendu cette expérience ardue, c'est principalement la clientèle à laquelle elle était confrontée. Ses élèves témoignaient très peu d'intérêt aux activités qu'elle leur proposait et, en général, leur motivation face aux études était très faible. Par ailleurs, ce qui n'a pas facilité sa situation, c'est qu'elle ne s'attendait pas à vivre une expérience avec des élèves si peu motivés et ayant des comportements désagréables en classe. Elle s'est sentie à quelques reprises dépassée par les événements et souvent démunie pour intervenir avec efficacité.

Au terme de sa première année d'enseignement, quand elle pense à son expérience, elle ne cache pas que ce qui lui vient d'abord à l'esprit, c'est qu'elle a vécu une expérience qui l'a beaucoup tourmentée. À son avis, trois principaux éléments n'ont pas facilité sa situation, à savoir son manque d'expérience avec cette clientèle, le fait de ne pas posséder de matériel et d'outils pédagogiques concrets au début de l'année et le temps insuffisant pour se préparer et organiser la classe avant de rencontrer les élèves pour la première fois. Pour décrire sa première année d'enseignement, deux images lui venaient en tête, soit «*Une rose avec des épines!*» et «*Un cadeau empoisonné!*». Elle voyait ces images parce qu'au début, lorsqu'elle a obtenu ce contrat, elle était enchantée de pouvoir enseigner à des élèves de 5^e année. Pour elle, c'était un cadeau qu'on lui présentait. Elle trouvait que c'était une chance extraordinaire, compte tenu de toutes les possibilités de projets qui s'offraient à elle. Elle a vite réalisé que son expérience allait se dérouler autrement avec le groupe d'élèves dont elle était responsable. Les projets qui la stimulaient à démarrer sa carrière sont devenus des illusions. «*Quel cadeau? Quelle jolie rose?*», se demandait-elle. La réalité à laquelle elle a dû faire face pendant dix mois a fait en sorte qu'elle a finalement trouvé que son cadeau était plutôt empoisonné. Le vieux dicton disait vrai, il n'y a jamais de roses sans épines!

Les faits marquants qui émergent de la description de son expérience reposent essentiellement sur des conditions de départ difficiles, un travail d'équipe déficient avec ses

collègues, un manque de fermeté au niveau de ses interventions disciplinaires et un manque d'organisation au niveau de sa gestion de classe. Malgré qu'elle considère avoir vécu une année difficile, Élise conserve toutefois une vision positive de son expérience et de la profession. Elle accorde beaucoup d'importance à l'éducation des jeunes et reconnaît qu'elle s'est trouvée dans un milieu qui n'était pas facile et confrontée à des élèves qui manifestaient des comportements et formulaient des commentaires auxquels elle ne s'attendait pas. Elle considère avoir relevé un défi remarquable en accomplissant l'année scolaire au complet. Elle reconnaît aussi qu'elle a grandement appris au cours de cette expérience, même si elle s'est parfois interrogée sur les raisons qui l'avaient poussée à accepter ce contrat et à le réaliser jusqu'à la fin de l'année. Élise demeure convaincue que ses apprentissages l'aideront à entreprendre une prochaine année scolaire avec plus d'aisance. Elle sait que l'un des éléments qui n'a pas facilité son expérience est que dès le début, elle n'a pas été suffisamment rigoureuse au niveau de ses interventions disciplinaires. Elle a trop attendu avant d'intervenir et les élèves en ont profité. Malgré elle, une dynamique de classe plus ou moins agréable s'est installée et au fil des mois, cette situation est devenue difficile à surmonter.

Élise parle de défi en pensant à ce qu'elle a réussi à surmonter cette année. Par exemple, des conditions difficiles pour commencer l'année, un nombre élevé de cas d'indiscipline dans sa classe, un travail d'équipe absent avec ses collègues de niveau et un manque de matériel pédagogique. Elle considère qu'en plus d'avoir surmonté ces obstacles, le fait d'en arriver à ne pas prendre personnellement les menaces et les commentaires désagréables de ses élèves confirment qu'il s'agit de la réalisation d'un réel défi. Elle a été forte et convaincue de l'importance de son rôle. Elle était fière d'avoir accompli son contrat jusqu'au bout.

En prenant une distance vis-à-vis de sa première année d'enseignement, Élise anticipe avec optimisme une prochaine année scolaire. À partir de ce qu'elle a vécu cette année, elle saisit beaucoup plus clairement ce sur quoi elle veut accorder de l'importance et du temps auprès des élèves et des parents dès les premiers jours. Peu importe l'école où elle se trouvera et les enseignants avec qui elle travaillera, elle connaît maintenant ses priorités et comment elle souhaite travailler dans sa classe avec les élèves. Elle ne commencera pas de la même manière que lors de sa première année. Sa gestion de classe sera davantage structurée

et elle maintiendra une discipline plus rigoureuse. Elle ne laissera pas perdurer les situations qui risquent d'envenimer la dynamique de la classe et elle compte communiquer rapidement avec les parents lorsque ce sera nécessaire. Bien qu'elle reconnaissait au départ l'importance de la fermeté et de la constance dans la gestion disciplinaire, elle n'a pas trouvé leur mise en application évidente cette année. De plus, ce recul face à ce qu'elle a vécu cette année lui confirme l'apport essentiel dans une équipe-école de la collaboration et du partage d'expériences entre collègues, élément de son expérience qui lui a grandement manqué.

Élise entrevoit positivement son avenir dans la profession ou dans un domaine connexe. L'aventure de sa première année lui a permis, d'une part, d'avoir une vision plus éclairée des éléments cruciaux qui peuvent faciliter le travail d'un enseignant et par le fait même le rendre plus efficace et, d'autre part, de se sentir plus en confiance et moins inquiète vis-à-vis de sa prochaine année dans la profession. Grâce à ce qu'elle a vécu, elle sent qu'elle saura surmonter les aléas du métier qui se présenteront à elle. En définitive, au-delà de son quotidien, cette expérience l'a menée à poursuivre sa réflexion sur l'éducation en général, le rôle crucial des enseignants et l'encadrement des jeunes offert dans les écoles.

4.2.1.2 Extraits significatifs de la structure spécifique de son expérience (étape e)

Débuter dans la profession

C'est une expérience où il faut se prendre en main et tenter de faire au mieux avec ce qui nous est offert. Selon Élise, le travail réalisé au cours de la première année d'enseignement ne peut pas être parfait, surtout avec un groupe difficile comme celui qu'on lui avait attribué. La formation universitaire ne pourra jamais préparer à 100% les futurs enseignants. C'est l'expérience dans la vraie vie qui est nécessaire et qui s'ajoute à la formation. Lorsque nous entrons dans cette nouvelle carrière, nous avons besoin de vivre l'ensemble du travail d'un enseignant pour acquérir l'expérience que nous n'avons pas encore. Les débuts sont nécessaires même s'ils sont parfois difficiles. Lorsqu'on débute dans cette profession, il faut prendre des initiatives même si le boulot n'est pas évident. Ce qui n'est pas évident c'est qu'il arrive, entre autres, des moments où on ne sait pas quoi répondre aux élèves. Tous les rudiments du métier ne sont pas toujours clairs dans notre tête et nous n'avons pas nécessairement fait la lumière sur nos propres priorités. Nous ne connaissons pas encore tous les types d'élèves puisque nous sortons de l'université et que nous ne possédons pas une grande expertise.

Nous voulons nous adapter à notre nouvelle situation et être une bonne enseignante et en même temps, nous ne voulons pas effrayer les élèves en étant trop sévères. Il faut aussi prendre le pouls du milieu, soit favorisé ou défavorisé, afin de mieux comprendre les élèves et intervenir de façon appropriée.

À son avis, au cours des premières années, les nouveaux enseignants cherchent en quelque sorte leur style en tant qu'enseignants et les interventions les plus appropriées à mettre en œuvre dans leur gestion de classe. En résumé, débiter dans la profession ressemble à un parcours où il faut se prendre en main, même si ce n'est pas facile. C'est un cheminement au cours duquel il ne faut pas se laisser décourager par les événements imprévisibles et déstabilisants. Pour apaiser les périodes irritantes, il peut être bénéfique de parler de ce que l'on vit. Partager nos problèmes, trouver quelqu'un qui veut nous écouter et qui saura nous comprendre. En cours de route, nous nous posons tellement de questions et avons si peu de réponses, que nous ne savons plus si nous sommes sur la bonne voie ou non. Nous avons besoin de nous faire confirmer nos décisions et nos actions. Au cours de l'année, il arrive également que l'impatience et la fatigue s'emparent de nous et ce sont nos proches qui finissent par subir nos états d'âme!

Dans son cas, débiter dans la profession fut également d'arriver la tête remplie d'idéologies et de rêves et de s'apercevoir rapidement dans l'action que la tâche comprenait plus de difficultés que ce qu'elle imaginait. Durant les premiers mois, il y avait beaucoup de tâches à accomplir et une panoplie de questions de toute sorte qui envahissaient son esprit auxquelles elle devait répondre : «Que ferons-nous demain? Quels devoirs donner? Dois-je répondre à cette question pendant l'examen? Devrais-je accepter cela ou devrais-je attribuer une retenue? Quelles sont les limites? Quelles sont MES limites? Qu'est-ce qui est acceptable et qu'est-ce qui ne l'est pas? Qu'est-ce que j'exige et qu'est-ce que je n'exige pas? ...» Beaucoup de nouveautés et de responsabilités gravitaient autour d'elle et elle devait se les approprier.

En tant qu'enseignante, elle s'est sentie beaucoup plus responsable du processus d'apprentissage des élèves que lorsqu'elle était en stage ou qu'elle faisait de la suppléance. Elle sait maintenant qu'elle possède un certain pouvoir qui l'amène à juger si l'élève doit poursuivre ses études au régulier, en DGA, en classe spéciale, etc. Elle doit décider ou suggérer si l'élève doit consulter un éducateur spécialisé, un psychoéducateur ou un travailleur social. Elle doit donc connaître le rôle de chaque intervenant et le type de service qu'il peut offrir aux enseignants et aux élèves.

Élise poursuit en mentionnant qu'une première année d'enseignement demande beaucoup d'ajustements, cela nécessite un investissement personnel et demande d'exercer avec doigté un jugement professionnel. Elle considère qu'il s'agit d'une profession où l'on consacre beaucoup de temps, qui demande beaucoup d'énergie et qui est très accaparante puisqu'on y pense continuellement. De plus, il faut constamment être en réflexion, car en plus de faire ressortir nos difficultés et nos forces, nous devons également relever les points stimulants liés à cette profession pour entretenir notre motivation. (p.22, 25, 29, 7, 8)

Les apprentissages les plus marquants

En jetant un regard sur son expérience, Élise a identifié plusieurs composantes qui correspondent à ses apprentissages les plus marquants qu'elle compte réinvestir lors de sa prochaine année d'enseignement. D'abord, intégrer plus de fermeté dans sa gestion du groupe et établir clairement ses limites dès les premiers jours de l'année scolaire. Intervenir rapidement pour confisquer des objets au besoin et ne pas tolérer de comportements désagréables ni de commentaires impertinents qui risquent de perturber le climat de la classe. Elle retient également d'éviter d'ouvrir la porte à l'argumentation lorsqu'il s'agit d'indiscipline; ce qu'elle aura décidé et dit, elle devra l'appliquer. Bref, être cohérente et le plus ferme possible dans ses décisions.

Avec le type d'élèves qui composait son groupe, elle a aussi appris à développer une carapace pour se protéger contre les méchancetés qui pouvaient être énoncées à son égard. De plus, au terme de cette expérience, elle s'apercevait qu'elle se culpabilisait moins qu'au début de l'année vis-à-vis de son travail. Au début, elle se sentait coupable lorsque ses élèves ne réalisaient pas bien leurs travaux et obtenaient de faibles résultats. Elle finissait par se sentir coupable aussi lorsque ses élèves lui disaient que c'était sa faute s'ils n'avaient pas fait telle ou telle chose parce qu'elle ne leur avait pas dit. Elle n'acceptait pas que ses façons de procéder ne correspondent pas toujours à ses propres convictions; il lui arrivait d'offrir des périodes de récompenses pour motiver ses élèves même si elle ne croyait pas en cette approche. Elle se sentait coupable de ne pas faire son travail en fonction des valeurs en lesquelles elle croyait. [...] En somme, tous ces éléments à la source de son sentiment de culpabilité se sont estompés vers la fin de l'année. En plus de s'être formé une carapace, elle a pris une plus grande distance face à son travail et elle a réussi à apprécier davantage ce qu'elle faisait sans se culpabiliser même si cela n'était pas toujours conforme à ses attentes.

Élise a acquis de l'expérience au niveau de la planification de son enseignement et elle se soucie plus qu'au début de l'année de s'assurer que les devoirs quotidiens sont cohérents avec ce qu'elle a abordé durant la journée. De plus, bien que sa gestion de classe soit encore un aspect de son travail auquel elle réfléchit beaucoup et reste encore à raffiner, elle considère être plus structurée qu'au début de l'année et a une idée plus claire de ses priorités pour rendre les élèves plus responsables. (p. 8, 9, 20, 21, 25, 27, 28, 31, 5, 6)

4.2.2 Mélanie (2)

Mélanie avait 24 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Au cours de l'été qui a suivi sa formation, elle a obtenu un contrat d'enseignement dans une classe de 6^e année pour l'année scolaire entière. Ce contrat représentait 100% de la tâche d'un enseignant du secteur préscolaire-primaire et il s'agissait d'un poste en vue d'une permanence. Son contrat était donc renouvelable sans qu'on lui assigne nécessairement le même niveau. La classe de 6^e année qu'on lui attribuait pour l'année en cours était une nouvelle classe et durant l'année, il a été décidé que celle-ci n'allait pas être ouverte l'année suivante. L'école est située dans un quartier défavorisé où l'on rencontre de la violence, des troubles comportementaux et un faible niveau de motivation face aux études chez la plupart des élèves.

4.2.2.1 Perception du sens général de la description de son expérience (étape a)

Au cours de sa première année d'enseignement, Mélanie a vécu une expérience professionnelle plutôt difficile. Dès le début de l'année, elle s'est sentie déstabilisée par les événements auxquels elle faisait face. D'abord, elle a été étonnée de constater qu'on lui attribuait un local quelconque quelques jours avant la rentrée scolaire. Les murs n'étaient pas peints, il n'y avait pas de tableaux, le mobilier n'était pas adéquat et elle ne possédait pas suffisamment de manuels pour tous les élèves. C'est dans ces conditions précaires qu'elle a démarré sa première année d'enseignement. Ensuite, elle a été secouée par le style d'élèves qui composaient son groupe, elle allait devoir travailler avec des jeunes préadolescents turbulents et plus ou moins intéressés aux études. C'est d'ailleurs l'attitude

désagréable de ses élèves qui a principalement affecté l'état dans lequel elle a vécu sa première expérience en tant qu'enseignante.

Au cours de l'année, Mélanie a vécu des moments agréables, mais les périodes difficiles ont été plus nombreuses et récurrentes et elles sont malencontreusement venues ombrager à plusieurs reprises son expérience. Toutefois, malgré les difficultés qu'elle a rencontrées, Mélanie était déterminée à réaliser son contrat jusqu'à la fin de l'année et elle a conservé une vision positive de la profession. Au terme de l'année scolaire, elle souhaitait poursuivre sa carrière dans l'enseignement. Elle associait les péripéties qu'elle avait vécues à son manque d'expérience et au fait qu'elle n'avait pas été suffisamment ferme et constante dès le début avec les élèves indisciplinés. Les effets d'une dynamique de classe peu agréable sont alors venus envenimer le déroulement de son travail d'enseignante.

Un autre élément important ressortant de la description de son expérience est qu'elle aurait aimé travailler davantage en équipe avec ses collègues de niveau. À sa grande déception, il n'y a pas eu un très gros travail de coopération; elle s'est sentie plutôt seule avec la gestion de toutes les matières à enseigner et la planification de son enseignement. Mélanie ressentait qu'elle aurait eu besoin d'être davantage épaulée durant le déroulement de cette première expérience et malheureusement, le soutien pédagogique n'a pas été présent.

Au mois de juin, l'image à laquelle elle faisait allusion pour décrire ce qu'elle éprouvait face à sa première année d'enseignement était que son expérience ressemblait à «*une journée pluvieuse avec des éclaircies*». Il était clair pour Mélanie que les moments difficiles de son expérience avaient assombri son travail d'enseignante plus souvent qu'elle s'y attendait. Toutefois, il y a eu des percées de soleil qui se sont jointes à sa détermination et qui ont réussi à lui fournir un peu d'énergie pour poursuivre son cheminement jusqu'à la fin de l'année. Ces bons moments pouvaient être, par exemple, de recevoir des travaux bien accomplis, de constater que des élèves démontraient de l'intérêt aux activités qu'elle proposait, d'entretenir des conversations intéressantes avec des élèves et de sentir qu'elle avait établi une bonne relation avec certains d'entre eux et qu'ils appréciaient son aide.

À ses yeux, son expérience comportait davantage de points négatifs que positifs. Néanmoins, elle reconnaissait qu'elle avait beaucoup appris et saurait mettre en pratique ses

apprentissages lors de sa prochaine expérience. Lorsqu'elle pensait à sa première année d'enseignement, les mots qui lui venaient instantanément à l'esprit étaient «difficultés» et «nouveautés». La gestion de la classe et la discipline sont les composantes de son expérience qui lui ont donné le plus de tourments et de difficultés. De plus, parmi ses nombreuses responsabilités professionnelles, plusieurs comportaient des aspects nouveaux et ils étaient jumelés à une réalité scolaire à laquelle elle ne s'attendait pas. Sans aucun doute, cette situation parsemée de difficultés et de nouveautés n'a finalement pas contribué à faciliter sa tâche. Quoi qu'il en soit, au terme de l'année scolaire, elle était heureuse que cette expérience soit maintenant derrière elle. Elle était fière d'avoir réussi à effectuer son contrat jusqu'à la fin de l'année avec des élèves aussi turbulents, et ce, sans avoir vraiment pu profiter de l'expertise de ses collègues.

Au mois de mai, elle a appris qu'on lui offrait une tâche d'enseignement de 100% dans une classe de 2^e année à la même école. Elle anticipait de manière positive cette nouvelle expérience. Elle allait se joindre à deux autres enseignantes qui lui avaient déjà fait part qu'elles tenaient à travailler en équipe. Ensemble, elles souhaitaient planifier les préparatifs du début de l'année et recourir au même système d'émulation de façon à ce que les trois classes travaillent dans la même direction. Cette situation lui convenait parfaitement et la sécurisait beaucoup pour entreprendre sa deuxième expérience avec une clientèle plus jeune mais issue du même milieu. Mélanie a toutefois constaté assez rapidement que malgré l'intérêt manifesté pour le travail d'équipe par les enseignantes en question, le caractère individualiste a dominé une fois de plus durant sa deuxième année d'enseignement.

Au seuil de sa seconde année dans la profession, Mélanie se sentait encore devant l'inconnu car elle entreprenait un niveau différent; toutefois, le fait de bien connaître l'école et le milieu la rassurait. Dès les premiers jours, elle a mis en pratique ce qu'elle avait appris de sa première année d'enseignement au niveau de la gestion de classe. De façon globale, elle ressentait que sa situation allait être différente, non seulement parce qu'elle avait changé de niveau, mais aussi parce qu'elle avait maintenant une année d'expérience derrière elle. Après deux mois, elle trouvait toujours que le métier d'enseignant empiétait beaucoup sur sa vie personnelle. Après les heures de classe, elle pensait encore souvent à ses élèves, aux problématiques liées à son travail d'enseignante, en plus de consacrer beaucoup de temps à

planifier ses activités d'enseignement; cependant au cours de l'année, elle a réussi à réduire le nombre d'heures travaillées à la maison. Son souhait était de pouvoir enseigner quelques années au même niveau afin de se stabiliser dans sa carrière et pouvoir appliquer ce qu'elle apprenait d'une année à l'autre.

4.2.2.2 Extraits significatifs de la structure spécifique de son expérience (étape e)

Débuter dans la profession

▪ Travailler sans cesse et avoir uniquement l'impression de patauger

Au début de l'année, Mélanie avait l'impression de patauger; elle trouvait qu'elle vivait beaucoup d'événements en même temps et ne sentait pas qu'elle avançait. Elle était confrontée au comportement des élèves, à la violence verbale et physique. Seule, elle devait planifier ses cours et les devoirs de la semaine, créer des activités et des exercices. Elle devait également préparer sa première rencontre de parents. À tous les soirs, elle partait de l'école vers 17h30 et tous les matins elle arrivait très tôt. En solitaire, elle consacrait toutes ces heures à la préparation de ses cours et de son matériel. Elle considérait qu'elle en avait beaucoup sur les épaules et se sentait déjà épuisée. Au début de l'année, en plus de ses nouvelles responsabilités professionnelles, elle a dû vivre le problème du nombre insuffisant de chaises et de pupitres et enseigner sans tableau. Décidément, il lui semblait que rien ne tournait rondement et que rien n'aboutissait. En fait, au cours de la première étape, elle a eu l'impression de ne pas contrôler sa situation et de toujours courir pour être prête le lendemain. Elle trouvait que les élèves ne faisaient pas beaucoup de nouveaux apprentissages avec elle puisqu'elle passait plus de temps à faire de la discipline. En outre, selon elle, ses périodes d'enseignement n'étaient pas très dynamiques. (p. 15, 1, 2, 5)

Par ailleurs, puisque sa classe allait fermer l'année suivante et compte tenu de la venue de la réforme, les membres de la direction n'avaient pas commandé de manuels scolaires pour ses élèves ni de guides pédagogiques pour elle. Ses élèves ont reçu les livres que les autres classes de 6^e avaient en trop. Il fallait donc qu'elle emprunte régulièrement pour planifier et permettre aux élèves de consulter certains volumes non disponibles dans sa classe. Elle devait s'organiser avec le peu d'effets dont elle disposait. [...] (p. 14)

À travers tous ces événements et occupations, elle se sentait souvent prise au dépourvu et seule pour vivre sa première expérience dans l'enseignement. [...] Sans réponses et sans

suggestions, ses problèmes persistaient et finissaient par s'aggraver. Elle évaluait que l'individualisme rencontré dans l'enseignement représentait un grave problème. En prenant une distance vis-à-vis de son expérience, Mélanie estimait que les nouveaux enseignants entreprenaient une très lourde tâche lors de leur première année. (p. 2)

■ **Une gestion de classe ardue**

Les problèmes qui la tourmentaient le plus étaient ceux liés à la gestion de classe. [...] Au cours des premiers mois, elle a essayé plusieurs approches et c'est, entre autres, l'un des éléments qui a nui à l'efficacité de sa gestion du groupe. D'une part, elle a modifié trop souvent ses procédures et les élèves n'avaient plus de cadre de référence précis. Cela leur permettait de jongler avec ses limites qui n'étaient pas assez élevées. D'autre part, elle n'appliquait pas les règles de vie avec suffisamment de rigueur et souvent les conséquences qu'elle donnait étaient trop éloignées du manquement. Ses interventions avaient alors beaucoup moins d'impact. En fait, elle savait qu'elle avait tenté des façons d'intervenir qui auraient pu être efficaces, mais ses manières de les appliquer ne l'étaient pas. En résumé, elle a été trop tolérante. Peu à peu l'atmosphère de la classe s'est détériorée et la situation est devenue difficile à surmonter. [...]

Le climat qui régnait dans la classe était pénible et il y a eu des moments où elle était vraiment découragée. Elle s'est interrogée sur son choix de carrière et sur ce qui la motivait à endurer des situations pareilles. Il ne fallait surtout pas qu'elle baisse les bras et qu'elle perde espoir, sinon elle n'aurait pas complété l'année. Elle a vécu une période plus difficile au printemps. [...] Elle a su remonter la pente, mais elle avouait que ce genre de découragement et la manière dont elle se sentait à cette époque de l'année l'inquiétaient. L'année terminée, elle était ravie de constater qu'elle réussissait à poser un regard positif sur son expérience malgré tous les moments difficiles et cela lui était bénéfique de se sentir dans un tout autre état d'âme.

En somme, jusqu'au mois de mai, ses élèves ont souvent dépassé les bornes et réussi à la mettre en rogne. [...] Sa colère ne changeait rien à la situation sauf lui soutirer de l'énergie. Elle a alors commencé à penser un peu plus à son bien-être et à faire en sorte que les journées se déroulent de façon plus agréable. [...] De plus, elle a tenté de porter plus d'attention aux élèves qui se démarquaient positivement et de prendre plus souvent le temps de reconnaître qu'elle faisait de son mieux et qu'elle travaillait bien. En définitive, au cours des deux derniers mois, elle a essayé d'être plus sereine par rapport à

ce qu'elle avait vécu les mois précédents et de ne pas toujours se sentir responsable de tous les problèmes liés à la classe. (p. 2, 4, 5, 6, 20, 21, 27, 1, 7)

▪ Une adaptation progressive

Mélanie a réussi à s'adapter à sa vie professionnelle difficile. Entre autres, au retour du congé de Noël, elle n'avait plus l'impression de patauger et de toujours courir comme au début de l'année. Elle maîtrisait davantage le contenu des matières à enseigner et se sentait plus à l'aise pour planifier son enseignement. Elle dépensait moins de temps à chercher et consulter le matériel didactique déjà existant; elle connaissait mieux les notions auxquelles elle devait accorder plus d'importance. Toutes les responsabilités liées à son travail lui étaient plus familières et les comportements de ses élèves la surprenaient moins.

Elle connaissait mieux la clientèle avec laquelle elle travaillait. Peu importe ce qu'elle leur présentait, ses élèves manifestaient très peu d'intérêt. Elle a alors décidé de consacrer moins de temps à concevoir des activités qui sortaient de l'ordinaire et utilisait davantage les manuels. De cette façon, elle se sentait moins étouffée par la planification et la préparation de son matériel et elle s'assurait quand même de couvrir le programme. Toutefois, elle regrettait de ne pas avoir entrepris de projets spéciaux et mis en pratique le travail d'équipe avec eux. Elle remettait à une prochaine année d'enseignement ces approches pédagogiques qui nécessitaient un encadrement rigoureux et une plus grande autonomie de la part des élèves. [...] (p. 2, 16, 17, 4)

Les apprentissages les plus marquants

Les apprentissages les plus marquants de Mélanie concernaient essentiellement la gestion de classe et la discipline. Les principaux éléments se rattachaient à sa manière d'intervenir auprès des élèves et elle comptait mettre en pratique ce qu'elle avait appris et observé, dès le début de l'année suivante. [...] (p.18)

Au cours de l'année, elle a également découvert différents aspects de sa personnalité qu'elle ne connaissait pas. Entre autres, elle ne pensait pas qu'elle pouvait se mettre autant en colère. Elle a appris de cette observation qu'elle ne devait plus tolérer une situation qui pourrait s'envenimer où elle risquerait de s'emporter. Dorénavant, en plus d'être plus ferme dans sa manière d'être, pour le bien-être des élèves et pour le sien, elle prévoit également contrôler davantage ses émotions et intervenir plus rapidement et plus calmement. En outre, Mélanie a constaté, d'une part, qu'elle était capable

d'enseigner une année complète et, d'autre part, qu'elle avait des ressources personnelles pour supporter ce qu'elle a vécu. Sa détermination à ne pas laisser tomber et son bon moral ont été suffisamment forts. Elle a aussi appris à se débrouiller seule. Même si elle a trouvé difficile de vivre son expérience en solitaire, elle a appris à s'organiser, à trouver les réponses à ses questions. Elle estimait s'en être bien sortie. [...] (p.30, 31)

4.2.3 Maryse (3)

Maryse avait 37 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Pour elle, cette profession est une deuxième orientation sur le marché du travail. Pour entamer sa nouvelle carrière, Maryse a eu la responsabilité d'une classe combinée composée d'élèves de 5^e et 6^e année. Elle a appris qu'on lui proposait ce contrat quelques jours avant le début de l'année scolaire. Elle a été titulaire responsable de ce groupe pendant 8 semaines, soit du début de l'année scolaire jusqu'au 3 novembre. Immédiatement après ce contrat, on lui a attribué, dans une autre école, un remplacement dans une classe de 3^e année pour les 6 mois qui ont suivi. Pour terminer les dernières semaines de l'année scolaire, la directrice de cette institution l'a engagée comme enseignante de soutien auprès des enseignants de tous les niveaux d'enseignement des classes primaires. L'ensemble de ces contrats lui a donc permis d'enseigner durant toute l'année scolaire dans deux écoles situées dans des quartiers défavorisés.

4.2.3.1 Perception du sens général de la description de son expérience (étape a)

Au terme de sa première année, Maryse avait une vision positive de son expérience. Elle ne regrettait rien de ce qu'elle avait vécu et entrevoyait sa carrière avec beaucoup d'enthousiasme. L'image qu'elle utilisait pour représenter l'expérience de sa première année d'enseignement était «*un beau coucher de soleil*». Ce qu'elle voulait faire ressortir à l'aide de ce symbole était le calme et le côté paisible d'un coucher de soleil. Au cours de sa première année d'enseignement, elle a ressenti qu'elle était passionnée par ce travail et elle a éprouvé un grand plaisir à l'exercer; «*C'est vraiment un trip très fort*», disait-elle. Bien qu'elle ait vécu des moments parfois plus difficiles, ceux-ci n'ont pas pris une proportion suffisamment grande pour ternir la vision positive qu'elle avait de son expérience. En somme, elle a vécu plusieurs bons moments au cours de sa première année d'enseignement et

les périodes les plus difficiles ont été surmontables. Ces hauts et ces bas lui ont permis de saisir plus clairement ce qui lui convient et ce qui ne lui convient pas dans la profession enseignante, notamment en ce qui concerne les approches d'enseignement et les relations avec ses collègues.

Les moments les plus difficiles à vivre sont ceux où elle se trouvait devant l'inconnu et où elle manquait de confiance en elle pour les affronter. Il s'agit entre autres, de l'insécurité qui s'était créée avant de savoir si on allait lui offrir un contrat, des craintes qui l'envahissaient avant l'entrevue et des tourments causés par le fait de vivre pour la première fois un début d'année scolaire, et ce, avec des élèves du troisième cycle. En outre, elle ne cache pas qu'au cours de l'année, elle a vécu des moments plus ardues. Ils sont essentiellement reliés au fait de ne pas toujours avoir pu enseigner comme elle le souhaitait compte tenu du matériel scolaire existant et des approches pédagogiques favorisées par l'ensemble des enseignants de l'école.

En général, la description de sa première année dans la profession enseignante reflète une expérience positive. Malgré les périodes creuses qu'elle a pu vivre, elle sait, pour l'avoir vécu, que ces situations finissent par s'atténuer et laissent place à un sentiment de bien-être. En outre, lorsqu'elle décrit son expérience, on constate qu'elle accorde beaucoup d'importance à établir une relation saine et authentique avec les élèves; elle les respecte et se préoccupe de comprendre leur point de vue et leurs émotions. Les rudiments de gestion de classe ne lui ont pas causé de problèmes. Pour elle, il importe de faire d'abord la lumière sur ce qu'elle est et sur ses propres valeurs pour mieux expliquer aux élèves ce qu'elle va exiger d'eux. Elle enseigne parce qu'elle aime ce travail. Elle ne se laisse pas envenimer la vie par certaines contraintes administratives.

Son adaptation à sa nouvelle carrière n'a pas été immédiate mais plutôt progressive. Au fil des semaines et des mois, son style en tant qu'enseignante s'est affirmé. Au terme de sa première année d'enseignement, elle avait davantage confiance en elle. Maryse ressentait une plus grande assurance dans ce qu'elle entreprenait et dans ce qu'elle entrevoyait pour sa prochaine année scolaire. Elle ne se sentait pas comme au début de la présente année. Il y avait des différences dans ce qu'elle ressentait et anticipait. Elle avait moins peur de l'inconnu. Elle n'était pas inquiète face à son intégration dans la nouvelle école, ni au sein de

l'équipe-école. Elle ne ressentait pas de stress démesuré ni d'angoisse. Elle était certaine que tout allait bien se dérouler. Elle avait beaucoup d'idées de projets et d'activités à réaliser avec les élèves. Elle savait également quel type de pédagogie et de gestion de classe elle aimerait mettre en place. Elle avait des petits chatouillements dans le ventre juste à penser à ses futurs élèves. Elle avait hâte de voir son groupe et de ressentir le pouls de la classe. Elle sentait qu'il ne s'agissait plus de stress mais plutôt d'excitation. C'était un peu comme le comédien avant de monter sur la scène. Le 26 juin, elle a obtenu un contrat d'enseignement dans une classe de 4^e année, «MA CLASSE», disait-elle. Elle avait bien hâte de commencer. Elle voyait cette future expérience comme un magnifique défi.

4.2.3.2 Extraits significatifs de la structure spécifique de son expérience (étape e)

Débuter dans la profession c'est se rendre compte que...

- **...dans le feu de l'action, la conception de l'enseignement change**

Avant de commencer l'année scolaire, Maryse voyait tout ce que comporte l'acte d'enseigner d'une manière beaucoup plus complexe que ce qu'elle a réellement vécu cette année. Cette préconception de l'enseignement faisait en sorte qu'avant d'entamer l'année scolaire, elle mettait en doute ses propres capacités. Elle imaginait qu'enseigner nécessitait beaucoup plus de préparation, que de travailler avec des jeunes enfants était plus exigeant que ce qu'elle a vécu cette année, bref elle se représentait toutes les composantes du travail de l'enseignant comme étant bien plus compliquées. Assez rapidement, elle a réalisé que tout résidait dans la façon dont on se laisse aller dans sa pratique éducative, c'est cela qui dirige tout. «Nous avançons en fonction de la couleur que nous donnons à notre style d'enseignement», disait-elle. Dans la pratique, il importe pour elle de se sentir à l'aise avec les approches qu'elle utilise et d'entreprendre des activités qui intéresseront les jeunes autant que celles-ci peuvent l'intéresser; c'est d'ailleurs sa clé de succès pour réussir à rejoindre les élèves. Il lui paraît crucial de se laisser guider par son propre cadre de référence, ses croyances et ses intuitions pour réussir à être bien dans ce qu'elle fait. (p.2)

- **...le monde environnant a un impact sur la motivation**

Il y a eu une période au cours de l'année où Maryse a senti qu'elle avait vraiment «décroché»; elle ne ressentait plus de passion pour son travail. Elle n'éprouvait plus de

plaisir et ne sentait pas qu'elle avait le temps de profiter des bons moments avec ses élèves. En fait, c'était comme si elle se laissait emporter malgré elle par le rythme et la pédagogie de l'école qui ne lui convenaient pas. Elle n'enseignait pas comme elle souhaitait le faire et certaines attitudes adoptées par des membres de l'équipe-école la dérangeaient. D'une part, elle se voyait prise par des contraintes liées au matériel scolaire et au type d'approches pédagogiques favorisées dans l'école et, d'autre part, elle n'appréciait pas l'ambiance mesquine qui régnait entre les enseignants. La passion n'étant plus aussi présente, elle se demandait ce qu'elle faisait dans cette profession. Elle comparait ce qu'elle vivait à ce moment-là avec ses expériences de stages, avec ses autres expériences dans l'enseignement et avec le temps où elle était à l'université. Elle constatait que cela ne correspondait plus à sa conception de la profession. Son approche pédagogique ne lui ressemblait pas, ce qu'elle entreprenait avec les élèves ne la rejoignait pas. Les habitudes étaient difficiles à changer compte tenu du matériel scolaire en place et de tous les cahiers d'exercices que les élèves devaient remplir. Elle se sentait brimée dans ses initiatives. Elle était malheureuse.

Si elle a amené des changements dans ses approches, c'est, entre autres, parce qu'elle a eu un entretien avec la directrice de l'école. Les commentaires approuvateurs de cette dernière en ce qui concerne sa conception de l'enseignement l'ont soulagée et encouragée à mettre en pratique ce qu'elle souhaitait. Elle a réalisé que malgré ces contraintes, il était possible d'avoir recours à des approches qui lui convenaient davantage, de ressentir à nouveau cette vibration intérieure en exerçant son travail d'enseignante et d'être heureuse. Elle a mis en pratique le fruit de sa réflexion et elle a retrouvé sa passion pour la profession. Un regain d'énergie a fait surface, le goût d'aller plus loin est revenu et le sentiment de désespoir s'est estompé.

Cette expérience lui a permis de réaliser jusqu'à quel point l'environnement dans lequel elle se trouve a un impact sur sa façon d'être et sur son niveau de motivation. Ce monde ambiant comprend plusieurs éléments mis en relation tels que les collègues, les membres de la direction, le projet éducatif de l'école, le matériel didactique offert et les approches pédagogiques favorisées. Maryse reconnaît qu'elle préférera un milieu scolaire à un autre essentiellement en fonction de la dynamique qu'on y trouvera. Toutefois, bien qu'elle n'ait pas toujours la possibilité de choisir son milieu de travail, l'élément culminant qui la motive à exercer cette profession est la clientèle à laquelle elle s'adresse, soit les élèves, et ce, peu importe le milieu socio-économique. Jusqu'à présent, la motivation qui demeure constante provient principalement des élèves et de ce qu'elle

ressent à travers la relation qu'elle établit avec eux. Le défi de les intéresser en leur proposant des activités significantes, de les aider à évoluer et de les comprendre la conduit à accomplir son travail d'enseignante avec un fort intérêt. (p. 10, 11, 26, 27, 28, 32, 15, 17)

▪ **...prendre le temps c'est important**

Vers la fin de l'année, Maryse soulevait avec détermination l'apport bénéfique de prendre le temps de réaliser des activités qui lui conviennent dans son travail d'enseignante et de communiquer clairement les raisons de ses choix à ses collègues au besoin. Avec du recul, et suite à ce qu'elle a vécu, elle considère avoir le droit de dire qu'une approche ne lui colle pas à la peau et de la mettre de côté si elle ne lui convient pas. Au début de l'année, il lui arrivait de se sentir bousculée par les événements et d'avoir souvent l'impression de manquer de temps pour entreprendre son travail de façon efficace et signifiante auprès des élèves. Se sentir prise dans cet engrenage l'énervait et elle ne se sentait pas heureuse dans ce rythme. Contrairement à ce qu'elle pouvait ressentir au début de l'année, après la semaine de relâche, il lui semblait qu'elle avait plus de temps avec ses élèves; elle avait tout simplement modifié la gestion de la matière à enseigner. En somme, elle n'avait pas moins de choses à faire, mais elle prenait le temps d'entreprendre, comme elle en avait envie, ce qui lui paraissait important. C'est d'ailleurs un élément crucial de son expérience qu'elle retient : prendre le temps. (p. 28, 29, 33)

Les apprentissages les plus marquants

Depuis son premier stage, Maryse s'est toujours beaucoup questionnée sur l'impact des gestes qu'elle posait dans la classe. Cette attitude réflexive l'a grandement aidée à progresser. Elle a vécu son insertion professionnelle en conservant cette même démarche d'analyse de sa pratique et cela a favorisé divers apprentissages sur le plan professionnel. Ses apprentissages les plus marquants au cours de sa première année d'enseignement concernent essentiellement l'organisation d'un début d'année scolaire et la planification de la matière à enseigner en tenant compte du niveau de compréhension des élèves. [...]

Son expérience lui a permis de constater plus concrètement tout ce qu'une enseignante peut vivre au début d'une année scolaire. Elle considère que c'est principalement par rapport à la préparation d'un début d'année et des premiers contacts avec les élèves qu'elle a appris davantage; c'est d'ailleurs ce moment de l'année qui l'angoissait le plus

lorsqu'elle a commencé. Le déroulement d'une année complète l'inquiétait beaucoup moins. L'expérience de vivre un début d'année lui a permis de comprendre qu'on ne peut pas toujours tout planifier à l'avance et elle a réussi à vivre avec les imprévus sans paniquer.

En ce qui concerne la planification de la matière à enseigner, elle sent qu'elle va davantage être à l'écoute de ses élèves au cours de ses prochaines expériences. À son avis, c'est l'expérience qui favorise le développement de cette habileté. Lorsqu'elle a commencé, elle mettait davantage l'accent sur le contenu au détriment du niveau de compréhension des élèves. Elle dirigeait son énergie sur les notions à enseigner et cela l'empêchait de saisir là où les élèves étaient rendus. Au cours des premiers mois, la planification de ses périodes d'enseignement était trop rigide et elle ne tenait pas suffisamment compte du processus d'apprentissage des élèves. Au cours de l'année scolaire, elle s'est sentie de plus en plus habile à déceler le niveau de compréhension de ses élèves. En outre, elle s'est rapidement rendu compte que l'on ne peut pas tout faire en une journée et qu'il est possible de faire mieux ou de faire autrement une prochaine fois. (p.30)

4.2.4 Kim (4)

Kim avait 23 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Pour l'année scolaire 2000-2001, elle a accepté plusieurs contrats dans le but d'obtenir, le plus près possible, 100% d'une tâche d'enseignement. Ses contrats s'effectuaient dans quatre écoles différentes dont trois situées dans des quartiers favorisés et une dans un milieu socioéconomique moyen. Son horaire s'étalait sur cinq jours et elle rencontrait neuf groupes d'élèves par semaine, ce qui correspondait à tous les niveaux des classes primaires, soit de la 1^{ère} à la 6^e année. Elle avait la responsabilité d'enseigner plusieurs matières telles que la morale, la catéchèse, les sciences de la nature, les sciences humaines et les arts plastiques. Parmi ses contrats multiples, il y en avait un qui consistait à partager la tâche d'une enseignante de 4^e année; elle enseignait une journée par semaine aux élèves de cette classe et en plus des matières mentionnées ci-dessus elle devait réaliser deux activités qui s'appliquaient au français et aux mathématiques.

4.2.4.1 Perception du sens général de la description de son expérience (étape a)

Au cours de sa première année d'enseignement, Kim a vécu une expérience particulière compte tenu de la nature de sa tâche. Tous ses contrats réunis faisaient en sorte qu'elle tenait le rôle d'une enseignante spécialiste dont la responsabilité consiste à rencontrer à toutes les semaines plusieurs groupes d'élèves différents. Son travail exigeait qu'elle se déplace d'une école à l'autre pendant la même journée, et ce, plus d'une fois par semaine. Son horaire ne comportait alors pas beaucoup de temps disponible pour effectuer un suivi auprès de ses élèves et créer des liens de travail étroits avec d'autres enseignants.

Ce fut certes une expérience enrichissante à différents points de vue, mais sa tâche exigeait qu'elle y mette beaucoup d'énergie et surtout qu'elle développe une grande capacité d'adaptation aux différents milieux où elle travaillait. Chaque école possédait ses procédures administratives, son code de vie, ses horaires, ses modalités d'évaluation, etc. Chaque enseignant qu'elle côtoyait possédait également ses propres approches et spécificités qu'il appliquait avec ses élèves. Kim devait s'adapter à toutes ces modalités, retenir ce qui était particulier à une école et qui ne l'était pas aux autres et finalement, prendre la place qui lui revenait en y intégrant le plus possible sa personnalité. Or, en plus de l'adaptation normale qu'exige un nouvel emploi tel que l'enseignement, elle devait s'adapter aux particularités de plusieurs écoles, d'un bon nombre d'enseignants et de nombreux élèves. C'était une manière exigeante de débiter dans la profession.

Quelques éléments plus marquants ressortent de la description de son expérience. D'abord, étant donné qu'à tous les jours elle ne travaillait pas dans la même école, elle n'a pas ressenti, au fil des mois, un sentiment d'appartenance se créer envers une équipe-école en particulier. Les relations entretenues avec les membres du personnel de chaque milieu étaient positives. Toutefois, à se balader aussi fréquemment, en dix mois elle n'a pas pu créer de relations de travail aussi étroites qu'elle aurait pu le faire si elle avait été titulaire pour l'année complète ou si elle avait travaillé dans une seule école. De plus, ce qui n'a pas aidé à son intégration, c'est le fait d'être souvent mise à l'écart des activités sociales et de la formation offerte aux enseignants.

En outre, ce qui lui a beaucoup manqué au cours de l'année, c'est de ne pas avoir eu une ou un collègue de niveau avec qui échanger des idées et partager son expérience. Elle aurait apprécié, d'une part, pouvoir valider son travail et, d'autre part, avoir la possibilité de s'enrichir de nouvelles idées à partir de l'expertise d'un autre enseignant. Au cours de sa première aventure dans l'enseignement, Kim s'est plutôt organisée seule. Elle ne cachait pas que les réponses à ses multiples questions étaient empreintes de recherches et questionnements. La débrouillardise a donc été à l'œuvre constamment!

Un autre élément ressortait lorsqu'elle décrivait son expérience. C'était le fait qu'elle n'ait pas eu la possibilité, compte tenu de son contexte de travail, de créer un climat de complicité avec ses groupes d'élèves. Étant donné le temps dont elle disposait par semaine pour chacun de ses groupes, elle n'a pas réussi à créer une relation aussi solide entre elle et ses élèves que peuvent le faire les titulaires. Cette facette de son travail l'a également dérangée. La relation enseignant/élèves est une composante de la profession qu'elle considère importante et elle n'a pas eu la chance de la vivre comme elle l'aurait souhaité.

Pour décrire de façon globale l'expérience de sa première année d'enseignement, avec le sourire, Kim n'a pas hésité à utiliser l'image suivante *«Je me vois en train de courir et couverte de sueur!»*. Sans conteste, pour sa part, ce qu'elle a vécu fut un périple essoufflant et très exigeant. Avec du recul, elle considérait que ce qu'elle avait accepté correspondait finalement à une trop lourde tâche. À son avis, un enseignant d'expérience n'aurait pas accepté autant de contrats. En fait, ce qui rendait son travail exténuant n'était pas le pourcentage de la tâche qu'elle avait obtenu, mais bien le fait qu'elle devait se déplacer dans plusieurs écoles et enseigner cinq matières différentes par semaine à plus de 300 élèves. Elle était déterminée à mener à terme tous les contrats qu'elle avait acceptés. Au cours de l'année, elle savait qu'elle y arriverait, mais à quel prix! Elle avait l'impression de courir continuellement; son rythme de travail se déroulait toujours à une vitesse accélérée. D'où l'énergie dépensée dans la course folle que lui occasionnait son boulot à laquelle elle faisait allusion en exposant un portrait général de ce qu'elle avait vécu.

Les mots et les expressions qui lui venaient à l'esprit lorsqu'elle jetait un regard sur l'année terminée étaient *«expérience à ne pas répéter»*, *«énergie»*, *«manque d'entraide»* et *«dynamisme limité»*. Bien qu'elle reconnaissait avoir développé une grande confiance en ses

capacités d'enseignement et d'adaptation grâce à cette première année d'enseignement, elle ne souhaitait toutefois pas vivre à nouveau une telle expérience où elle se trouverait éparpillée dans plusieurs écoles. Elle s'est trouvée à dépenser beaucoup trop d'énergie en déplacements et observation des procédures de chaque école. Toute cette énergie n'était pas profitable à son travail d'enseignante. De plus, le manque d'entraide fut présent toute l'année et lui a demandé de chercher continuellement pour trouver les informations dont elle avait besoin. La plupart du temps, son expérience s'est déroulée en solitaire. Finalement, le fait de ne pas être présente tous les jours dans la même école et de n'enseigner souvent qu'une seule matière à certains groupes, l'obligeaient à adapter davantage sa manière d'être en tant qu'enseignante aux façons de procéder de ses pairs. La conséquence en était de se sentir brimée dans ses initiatives. Kim est une personne dynamique qui aime organiser des projets d'envergure et, dans le contexte où elle se trouvait, elle était portée à retenir ses élans afin d'éviter de bousculer les habitudes des gens déjà en place et d'être impliquée dans d'éventuels conflits non souhaités.

Au terme de l'année scolaire, bien que certains événements ne se soient pas déroulés comme elle le souhaitait, Kim soulignait toutefois qu'au fil des mois, elle avait réussi à trouver son travail de plus en plus intéressant. Au printemps, sa relation avec les élèves est devenue un peu plus solide et amusante. De plus, avec les collègues, elle se sentait plus à l'aise et trouvait plus de plaisir à exercer son métier. Cette manière de ressentir son travail et d'être un peu plus chez elle dans chacune des écoles provenait, d'une part, du fait qu'elle connaissait davantage les milieux scolaires où elle travaillait et, d'autre part, de la confiance en elle qui s'était développée. À partir du mois de février, elle a eu une vision plus positive de son travail. Elle gérait avec beaucoup plus de facilité l'ensemble de ses responsabilités professionnelles et, par conséquent, elle y trouvait une satisfaction plus grande à exercer son travail d'enseignante. Toutefois, elle ne cachait pas au mois de juin, qu'elle était heureuse de clôturer enfin cette première année. Elle se disait surtout très fière d'avoir réussi à relever un défi de taille en menant à terme tous ses contrats. En prenant une distance vis-à-vis de ce qu'elle avait vécu, Kim tenait à ajouter que malgré les péripéties qui donnaient parfois une couleur sombre à sa description, elle avait aimé cette expérience. Elle disait ne pas s'être sentie malheureuse au cours de cette première année d'enseignement remplie de «vibrations». Pour elle, il s'agissait d'une expérience enrichissante où elle a appris énormément.

Pour une prochaine année d'enseignement, elle souhaitait avoir une classe régulière et développer davantage une relation plus étroite avec ses élèves et les membres du personnel. Bien qu'au cours de sa première année, elle considérait avoir réussi à s'organiser et à s'adapter aux différentes situations qui n'étaient pas toujours évidentes, l'idée de courir d'une école à l'autre et de ne pas assurer de suivi auprès des élèves lui enlevait le goût de refaire une année dans les mêmes conditions.

4.2.4.2 Extraits significatifs de la structure spécifique de son expérience (étape e)

Débuter dans la profession c'est se rendre compte que...

- **...dans le feu de l'action, la conception de la profession change et les questions abondent**

Au cours de sa première année d'enseignement, Kim a un peu modifié sa conception de la profession et certaines composantes de l'enseignement sont demeurées, jusqu'au terme de l'année, des volets sur lesquels elle s'interroge encore beaucoup. D'abord, ce qui l'a le plus étonnée, c'est la liberté que possèdent tous les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche. Elle ne pensait pas que les enseignants pouvaient être aussi libres de faire ce qu'ils voulaient dans leur classe. Kim s'était imaginé qu'elle allait subir un suivi beaucoup plus serré de la part de la direction par rapport à ce qu'elle allait faire ou ce qu'elle allait oublier de faire. Elle ne pensait pas être « lancée » dans sa classe, seule, sans recevoir d'aide et sans sentir qu'on surveillait la rigueur de son travail. Selon elle, ce fut finalement une façon de constater qu'on lui faisait entièrement confiance. En revanche, cette liberté qu'elle appréciait ne l'aidait pas toujours à répondre aux questions qu'elle se posait.

En effet, au cours de l'année, sa constante préoccupation était de réussir à atteindre les objectifs visés par le programme. Elle n'avait pas l'impression de posséder les ressources suffisantes pour l'aider à ce niveau; c'est ce qui l'a amenée à s'interroger davantage sur la qualité de son enseignement, l'apprentissage des élèves et l'évaluation. Elle s'est fréquemment demandé si ce qu'elle enseignait était pertinent et bien présenté aux élèves. En somme, Kim aurait aimé savoir si elle enseignait bien. Personne n'était là pour la conseiller ou pour lui confirmer la qualité de son travail.

Or, à travers son expérience, elle s'est interrogée sur les modalités d'évaluation des élèves et sur la pertinence de certaines méthodes dans le but d'assurer des apprentissages

durables. Au terme de l'année scolaire, elle se questionnait encore sur la valeur des notes du bulletin, sur le fait que certains enseignants normalisent les notes et d'autres pas, sur l'importance de maintenir un dossier particulier à chaque élève contenant des travaux témoignant de la progression et, de façon plus générale, sur le pourquoi et le comment évaluer. Ces interrogations l'ont amenée également à se questionner sur les méthodes à mettre en pratique pour qu'il y ait apprentissage. À cet égard, elle faisait la distinction entre comprendre des concepts et mémoriser des formules ou des définitions. Selon elle, il était important d'identifier ce qu'elle visait avant d'entreprendre une démarche quelconque. Ce qui était essentiel était de s'assurer d'atteindre le but visé, à savoir la maîtrise et la compréhension d'un concept ou d'un processus. Au cours de l'année, elle a observé autour d'elle des façons d'enseigner et d'évaluer ne correspondant pas nécessairement à cette conception et c'est d'ailleurs ce qui l'a conduite à s'interroger plus en profondeur sur l'évaluation et l'apprentissage. (p. 10, 11, 12, 15, 16, 21, 24, 7, 11)

Les apprentissages les plus marquants

▪ Le plan professionnel

En posant un regard sur l'année qu'elle venait de vivre, elle notait certains aspects qu'elle avait approfondis et des habiletés qu'elle avait développées. Entre autres, elle considérait avoir développé des habiletés à gérer un groupe avec plus d'efficacité et sentait qu'elle anticipait de façon plus juste la réaction des élèves. Elle a développé également une grande confiance en ses capacités d'enseignante, notamment au niveau de la gestion de son travail (planification, travaux, corrections, évaluations, etc.) et de ses compétences à enseigner. À la fin de l'année, grâce à son expérience de travail dans plusieurs écoles, Kim possédait une idée plus claire du rôle et de l'importance d'un conseil d'établissement. Elle avait une connaissance plus étendue des différentes procédures administratives, pédagogiques ou autres des écoles primaires.

Toutefois, bien qu'elle estimait que son expérience avait été enrichissante, Kim aurait aimé apprendre encore plus au cours de sa première année dans la profession. Elle aurait aimé, entre autres, avoir davantage de matériel pour approfondir le contenu de son enseignement et partager des idées avec des collègues de travail. Elle considérait cette année n'avoir pas eu d'autres choix que de recourir à ce qu'elle connaissait déjà. Bref, la découverte de nouvelles approches, le travail en collégialité et l'implication dans des

projets éducatifs s'avéraient des activités professionnelles qui lui avaient grandement manqué. (p.23)

▪ **Le plan personnel**

Sur le plan personnel, son expérience lui a permis de développer plus de confiance en elle et plus d'assurance dans ce qu'elle entreprenait. Les divers événements qu'elle a vécus l'ont essentiellement amenée à prendre conscience de l'efficacité de son énergie et de sa grande capacité d'adaptation pour accomplir une tâche aussi complexe. Elle était également en mesure de réagir rapidement devant les imprévus. Finalement, Kim était heureuse de constater qu'elle pouvait éviter ou régler des conflits en prenant le temps de s'adresser aux gens avec tact pour clarifier ses propos au besoin. (p.21)

4.2.5 Gabrielle (5)

Gabrielle avait 24 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. À la fin de son dernier stage, elle a obtenu un contrat de remplacement dans la même école et au même niveau que lorsqu'elle était stagiaire. Elle a remplacé la collègue de son enseignante associée. Elle a accompli cette tâche jusqu'à la fin de l'année, soit pendant une période de quatre mois. Elle a appris au mois de juin qu'on lui attribuait un contrat semblable pour l'année scolaire 2000-2001. Au cours de sa première année complète d'enseignement, Gabrielle était donc titulaire d'une classe de 6^e année. Elle avait une tâche d'enseignement de 74% et complétait ce contrat en enseignant les sciences de la nature dans une autre école à des élèves de 6^e année. Ce deuxième contrat représentait une tâche de 10%. Au cours de l'année scolaire, elle a alors rempli deux contrats qui représentaient au total 84% d'une tâche d'enseignement au primaire. Ces deux écoles étaient situées dans des milieux socioéconomiques moyens. À l'occasion, il lui arrivait de combler son temps disponible en faisant un peu de suppléance.

4.2.5.1 Perception du sens général de la description de son expérience (étape a)

Gabrielle a trouvé l'expérience de sa première année d'enseignement très enrichissante. Elle a beaucoup appris au cours de l'année et les nombreuses responsabilités qu'elle a assumées l'ont amenée à clarifier les composantes du travail d'un enseignant. Au terme de

l'année scolaire, elle était catégorique : cette expérience lui confirmait qu'exercer ce métier correspondait parfaitement à ce qu'elle avait envie de faire pendant plusieurs années à venir. Ce qu'elle ressentait en tant qu'enseignante ne ressemblait pas à ce qu'elle avait vécu lors de ses stages. Deux éléments ont contribué à ce qu'elle éprouve un plaisir plus grand à enseigner : l'intensité plus marquée de son expérience et la reconnaissance de son travail professionnel par les gens autour d'elle. Sa première année devenait une expérience tangible qui lui permettait vraiment de connaître la nature de sa nouvelle carrière.

Elle reconnaît que pour sa première année dans la profession, elle a été privilégiée par rapport à d'autres enseignants qui commencent. Le fait d'avoir été mise au courant dès le début de l'été du milieu scolaire où elle allait travailler et du niveau auquel elle allait enseigner lui a évité de vivre l'angoisse de l'attente. De plus, cet avantage lui a permis de planifier une bonne partie de son année scolaire au cours de l'été, situation qu'on ne vit pas souvent en début de carrière. Par ailleurs, à la fin de son stage au printemps précédent, elle a obtenu un contrat de 40% lui donnant la chance de terminer les derniers mois de l'année scolaire dans la classe voisine de son enseignante associée. Ce fut une expérience intéressante lui permettant de s'initier à ses nouvelles responsabilités avant sa première année complète dans la profession, d'autant plus qu'elle se préparait à vivre une expérience avec le même niveau scolaire.

Selon elle, les deux images qui représentaient le mieux l'expérience de sa première année d'enseignement étaient «*Un bonhomme sourire*» et «*Un gros soleil*». Le bonhomme sourire représentait le sentiment éprouvé pendant l'année. C'était un immense plaisir d'exercer cette profession. En fonction de ce qu'elle avait vécu, le bonhomme sourire représentait finalement la perception positive de son expérience. Le soleil, quant à lui, faisait référence à l'importance qu'ont pris pour elle les bons moments sur les situations moins agréables; «*après la pluie, le beau temps*», disait-elle. Ce symbole laissait voir que les périodes plus difficiles qu'elle avait vécues n'avaient pas pris de proportion suffisamment grande pour ternir la vision de son expérience. Certes, tout ne s'est pas toujours déroulé comme elle le souhaitait, mais ces périodes sombres passaient et elle accomplissait son travail, heureuse d'être là où elle était.

Gabrielle est une enseignante qui aime les défis et elle ne compte pas les heures de travail. Elle avoue qu'autant dans sa vie personnelle que professionnelle, elle a l'habitude de naviguer avec plusieurs activités en même temps; c'est ainsi qu'elle se sent bien et qu'elle apprend. À travers sa première année d'enseignement, elle a beaucoup retiré sur le plan personnel et professionnel. Elle a, entre autres, vécu des difficultés au niveau de sa relation avec son collègue de niveau. Elle aurait souhaité que cela se déroule de façon plus harmonieuse, ce qui aurait favorisé un travail d'équipe. À sa grande déception, son compagnon de travail ne partageait pas le même souhait. Avec du recul, elle considérait que cette problématique lui avait été finalement bénéfique. Elle a appris à mieux vivre ses relations interpersonnelles et, à son avis, elle a développé davantage de compétences professionnelles puisqu'elle s'est trouvée devant l'obligation de s'organiser seule.

Malgré certains écarts entre ses attentes initiales et la réalité du milieu scolaire, elle a su s'ajuster, apprendre de ses observations et conserver une vision positive de son expérience et de la profession. Le fait d'avoir pu enseigner et être titulaire d'un groupe d'élèves a été pour elle une façon extraordinaire de s'accomplir pleinement. Elle est passionnée vis-à-vis de son travail d'enseignante. Le bien-être et la fierté personnelle que cela lui apporte prennent une grande place dans sa vie et dans sa manière d'être. Elle sent que ses activités professionnelles la rendent très heureuse. Les mots et les expressions qui lui venaient instantanément à l'esprit pour décrire ce qu'elle ressentait à l'égard de son expérience étaient *«Une joie immense»*, *«J'aime ça!»* et *«C'est ma branche!»*. À ces mots, elle ajoutait qu'elle était de plus en plus convaincue d'avoir choisi la carrière qui lui collait vraiment à la peau. Pour résumer ce qu'elle ressentait vis-à-vis de sa première année, un mot lui venait en tête, *«apprentissage»*. Au fil des mois, elle s'est agréablement sentie impliquée dans un processus formateur.

Au mois de juin, elle entrevoyait sa prochaine année scolaire d'une manière beaucoup plus calme que la précédente. C'est la rentrée scolaire qui lui paraissait maintenant moins stressante. Il ne s'agit plus d'un événement inconnu pour elle. En revanche, bien que le stress lié à l'étape d'amorcer une année scolaire soit apaisé, son émerveillement et sa passion face à la profession n'ont pas changé. Ces sentiments étaient toujours aussi présents qu'au

début de sa première année d'enseignement et elle espérait les ressentir tout au long de sa carrière.

Elle a obtenu le 5 juillet 2001 un contrat qui représentait 60% d'une tâche d'enseignement. Ce contrat était réparti sur trois jours dans deux classes de 3^e année, et ce, dans la même école. Elle était heureuse de pouvoir enseigner à nouveau. Cependant, devant le fait d'entreprendre ce temps partagé, elle ressentait moins d'excitation que lorsqu'elle avait appris qu'elle allait être titulaire d'un groupe d'élèves. En fait, pour Gabrielle, être titulaire d'un groupe une année et ne plus l'être l'année suivante représentait un niveau de responsabilités professionnelles moins élevé et des possibilités de réalisations plus restreintes. Cette situation la réjouissait un peu moins. Le temps partagé dans deux classes différentes représentait un travail où elle allait simplement devoir combler les «plages horaires» libres de deux autres enseignantes.

Somme toute, elle était très satisfaite de sa première année d'enseignement. Ce fut pour Gabrielle une année remplie de nouvelles expériences et d'apprentissages variés. Malgré sa déception face au contrat qu'elle réalisera lors de sa deuxième année dans la profession, elle a néanmoins bien hâte d'entreprendre à nouveau une autre année pour relever d'autres nouveaux et merveilleux défis. À la fin de l'année scolaire, elle disait qu'elle avait la chance d'exercer le plus beau métier du monde.

4.2.5.2 Extraits significatifs de la structure spécifique de son expérience (étape e)

Débuter dans la profession

- **Reflet de sa première année d'enseignement et de ses apprentissages**

Durant les deux premiers mois de l'année, Gabrielle sentait que son travail se déroulait comme si elle ne savait pas tout à fait où elle s'en allait. Au début de l'année, toutes ses responsabilités professionnelles qui s'ajoutaient à ses occupations personnelles lui paraissaient comme une très lourde tâche. Il y avait une multitude d'éléments nouveaux qui se manifestaient et qu'elle devait s'approprier rapidement. Le temps filait et elle ne sentait pas qu'elle disposait d'un seul instant pour s'interroger sur la pertinence de ses décisions. Au fil des semaines, une fois plongée dans son travail et imprégnée de toutes ses responsabilités, elle a appris à mieux gérer son temps et, même si elle n'avait pas

moins d'activités à accomplir, son rythme est devenu moins essoufflant. Ce qui a contribué à ce qu'elle vive sa situation autrement, c'est le fait de connaître plus concrètement en quoi consistait son travail. Or, assez tôt au cours de sa première année, elle qualifiait son expérience de très enrichissante et elle éprouvait un grand plaisir à enseigner. (p. 28, 30, 31)

Gabrielle retient de son expérience beaucoup d'aspects positifs qui l'ont fait évoluer. Au terme de sa première année d'enseignement, elle était ravie de constater qu'elle avait développé des habiletés à différents niveaux. Elle se sentait beaucoup plus à l'aise qu'au début de l'année pour gérer un groupe d'élèves, évaluer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas autant au niveau de la discipline que des méthodes de travail des élèves, enseigner différentes matières, accepter les imprévus sans paniquer et vivre plus en douceur les relations humaines moins évidentes.

Les difficultés qu'elle a vécues ressemblaient plutôt à des inconvénients ou à des contretemps qui perturbaient le déroulement de son travail comme, par exemple, la relation avec son collègue de travail, les problèmes de discipline qui l'amenaient à sévir et à être plus sévère et parfois le manque de temps qui la conduisait à douter de son efficacité.

Elle était très satisfaite de ce qu'elle avait réalisé. [...] La fin de l'année devenait un symbole de repos où la pression du travail disparaissait; cependant, l'inquiétude faisait surface lorsqu'elle pensait à sa situation pour septembre prochain. Elle ne connaissait pas la nature du contrat qu'on allait lui offrir, elle ne savait pas ce qui l'attendait. À ce stade-là de son expérience, devant elle, c'était l'inconnu. (p. 26, 27, 28, 30, 32, 42, 43)

Le passage du statut de stagiaire à celui d'enseignante

Pour Gabrielle, le passage du statut de stagiaire à celui d'enseignante a été ressenti à deux niveaux. D'une part, elle a eu l'impression que l'idée des autres à son égard était différente; c'était comme si on lui accordait plus de crédibilité. D'autre part, elle a senti que de son côté, elle assumait ses nouvelles fonctions professionnelles dans une perspective différente de celle de son stage.

Lorsqu'elle était stagiaire, on semblait la considérer comme une apprentie. Elle était là pour apprendre. Elle se voyait comme la seconde, soit celle qui suivait et qui accompagnait l'enseignant responsable d'elle. À ses yeux, on ne lui accordait pas la

même crédibilité qu'un enseignant pouvait avoir même si elle sentait qu'on lui faisait confiance et qu'on se souciait de lui laisser toute la place nécessaire pour expérimenter. [...] Le jour où elle est passée du statut de stagiaire à celui d'enseignante [...] elle avait dorénavant les mêmes droits, les mêmes obligations et les mêmes privilèges que tout autre enseignant. Elle ne passait plus en deuxième et elle ne remplaçait pas une enseignante uniquement pour quelques heures. Elle devenait la seule responsable de tenir les guides pour mener à terme l'année scolaire des élèves.

De plus, elle a remarqué qu'elle ne se sentait plus pareille dans sa manière d'accomplir ses fonctions. Dès qu'elle a eu la responsabilité d'un groupe d'élèves en tant qu'enseignante, elle ne pensait plus de la même façon vis-à-vis de son travail, elle n'enseignait plus de la même manière et la relation qu'elle entretenait avec ses élèves était différente de celle de son stage. Elle se sentait beaucoup plus responsable des apprentissages des élèves et elle s'assurait davantage de vérifier leur compréhension. En plus de se sentir beaucoup plus impliquée dans le cheminement de chaque élève, elle devenait la seule personne dans la classe qui avait le rôle de faire respecter les règles de vie. En stage, tout était déjà établi et elle n'avait qu'à faire référence au code de vie en place et à se plier aux habitudes de l'enseignant associé. De plus, elle avait tendance à entretenir une relation plus amicale qu'autoritaire et il lui arrivait de ne pas toujours exiger ce qu'elle demandait. En tant qu'enseignante, c'était à elle d'instaurer ses règles selon ses propres attentes et de les appliquer avec rigueur et cohérence. Elle a conservé une bonne relation de confiance avec ses élèves, mais tout en étant plus ferme. C'était elle qui décidait de la place de chacun dans la classe et quelles affiches elle allait installer sur les murs. Ce sont des petits détails, mais ceux-ci ont eu un impact important sur la façon dont elle a vécu ses activités professionnelles. Elle a mis en pratique ses propres idées; celles-ci lui appartenaient, il ne s'agissait pas de celles des autres. Ces détails contribuaient à ce qu'elle ressente une grande fierté. Gabrielle croit vraiment qu'avoir eu la chance de vivre un début d'année scolaire et avoir été titulaire durant une année complète a été sans conteste une formidable occasion de se réaliser pleinement. Elle attendait ce moment depuis longtemps et elle a eu la chance de le vivre immédiatement à la suite de sa formation. Pour elle, c'était un événement d'une grande valeur. (p. 4, 5, 7, 15, 16, 22, 23, 24)

Dans le feu de l'action, la conception de l'enseignement change

Au cours de sa première année d'enseignement, Gabrielle a changé sa façon de concevoir différentes composantes de la profession. L'une des raisons qui expliquent cette nouvelle vision, c'est qu'elle est entrée dans la carrière avec des attentes trop idéalistes vis-à-vis de certaines conditions de travail. Par exemple, à sa grande déception, le travail d'équipe avec son collègue était plutôt absent, le climat de travail au sein de l'équipe-école n'était pas toujours agréable et les possibilités de réaliser des projets avec les élèves étaient limitées.

De plus, à exercer intensivement son travail d'enseignante comme jamais auparavant, sa façon de concevoir et de réaliser la planification de son enseignement a également changé par rapport à la procédure qu'elle utilisait lorsqu'elle était en stage. Elle n'applique plus de manière systématique la démarche proposée à l'université. Aujourd'hui, sa façon de procéder est moins prise dans un cadre rigide où toutes les séquences de son enseignement sont prévues à la minute près. Cette année, elle s'est rapidement rendu compte que la plupart du temps, lorsqu'elle planifiait de cette façon, elle n'arrivait jamais à mettre en pratique ce qu'elle avait prévu. Maintenant sa planification est plus flexible dans son déroulement et dans le temps et Gabrielle la considère plus adaptée aux élèves. De plus, elle accorde moins d'importance aux mises en scène compliquées auxquelles elle avait souvent recours en stage. Elle réussit à capter l'attention des élèves avec des anecdotes ou autres préambules sans faire des pirouettes et sans se costumer! Ses priorités ont changé, elle accorde encore de l'importance aux déclencheurs, mais elle ne cache pas qu'il lui arrive de manquer de temps et passe à l'action autrement. Elle ne prépare pas toujours des activités qui sortent de l'ordinaire pour toutes ses périodes d'enseignement; il lui arrive d'avoir recours aux cahiers d'exercices et aux manuels. Dans la vraie vie, disait-elle, contrairement à ce qu'on lui enseignait à l'université, il arrivait qu'elle dise à ses élèves «Sortez vos cahiers...». Il était clair pour elle que d'avoir vécu une expérience en tant que titulaire l'a ramenée aux «vraies affaires».

Ce qui a orienté Gabrielle vers une nouvelle conception de l'enseignement et de méthode de planification, c'est également le fait d'avoir mis la main à la pâte sans aide. Cette année, elle a vécu une expérience tangible où elle était seule à assumer toutes les responsabilités qui lui revenaient en tant qu'enseignante. Il n'y avait plus d'enseignant associé pour la conseiller et pour partager les différentes tâches à accomplir. En plus,

elle ne recevait pas de soutien de la part de son collègue. Elle était responsable de sa planification, des évaluations, de la conception des examens, de la correction, de la gestion de la classe, de la gestion du temps, etc. Or, le fait d'être responsable de toutes ces activités l'a obligée à développer des habiletés à gérer son travail plus efficacement qu'en stage et à assurer une continuité plus rigoureuse dans son enseignement. Cette année, elle possédait une meilleure vue d'ensemble de tout ce qu'elle devait aborder pour couvrir le programme prévu pour une classe de 6^e année, vision qu'elle n'avait pas lorsqu'elle était en stage même lors de ses prises en charge. Une part de la gestion et des responsabilités finissait toujours par revenir à l'enseignant associé.

En outre, au cours de sa première année d'enseignement, elle a vécu toutes les périodes de l'année avec la pression que chacune d'elles peut soulever, soit le début et la fin d'une année, le début et la fin d'une étape, la conception et la remise des bulletins, les différentes fêtes de l'année (Halloween, Noël, Saint-Valentin, Pâques...), les sorties et, à tout cela s'ajoutaient toujours les imprévus. Or, il n'y avait pas de doute qu'il était crucial de posséder une idée claire de tous les concepts à aborder et d'avoir une vision plus étendue de son programme pour réussir à gérer le contenu de ses matières à travers les événements qui se produisaient au cours de l'année. Elle ne procédait plus comme en stage en pensant uniquement à mettre en œuvre à tout prix l'activité qu'elle avait préparée. Une meilleure maîtrise du programme l'amenait à connaître les priorités et à modifier son plan au besoin. En définitive, au terme de l'année scolaire, elle considérait que sa planification et son enseignement étaient moins cloisonnés qu'en stage de même qu'en début d'année. (p. 36, 37, 38)

Ainsi se termine la présentation des extraits significatifs exprimant la manière dont chaque enseignante a vécu l'expérience de la première année d'enseignement. La partie qui suit présente le cheminement méthodologique emprunté pour effectuer le passage de ces descriptions spécifiques à la synthèse essentielle du phénomène.

4.3 Le cheminement méthodologico-philosophique effectué entre le monde concret de l'enseignante (structures spécifiques) et le monde abstrait de l'être-au-monde (structure essentielle)

Cette partie a pour but d'exposer le cheminement méthodologique, voire philosophique, effectué pour passer de l'ensemble des structures spécifiques (composées d'événements ontiques)⁵⁹ au développement de la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement (composée d'éléments ontologiques)⁶⁰. Pour réaliser ce passage, un travail d'analyse a d'abord été accompli afin d'extraire les thématiques récurrentes et d'ordre plus général comprises dans les cinq structures spécifiques. Une fois retenues, celles-ci ont été qualifiées de thématiques essentielles et ont servi ensuite à développer la structure générale du phénomène (structure essentielle). En ayant toujours à l'esprit la question phénoménologique de la recherche, à savoir «*Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement?*», la méthode de la variation libre et imaginaire a une fois de plus été appliquée pour ne conserver que les thématiques essentielles permettant d'interpréter le phénomène (réduction des thématiques). Afin que l'interprétation soit effectuée à la lumière de la structure fondamentale, un processus dialectique fut mis en œuvre de façon à ce que le développement de la structure essentielle «laisse voir» comment s'est manifestée chacune des composantes de l'être-au-monde de l'enseignante débutante (organisation des thématiques en fonction des trois composantes de la structure fondamentale). Dès lors, à l'aide de questions formulées dans la perspective de chacune des composantes, l'explicitation du phénomène fut possible. La figure 4.1 illustre le trajet méthodologique emprunté entre les structures spécifiques et la structure essentielle.

⁵⁹ Nous entendons par événements ontiques, des situations vécues d'ordre factuel, c'est-à-dire des données concrètes et observables exprimant «ce au milieu de quoi» et «ce auprès de qui» l'être humain évolue.

⁶⁰ Nous entendons par éléments ontologiques, des indices *facticiels*, soit les existentiels exprimant «ce en quoi» l'être humain se révèle, la manière d'exister de l'être.

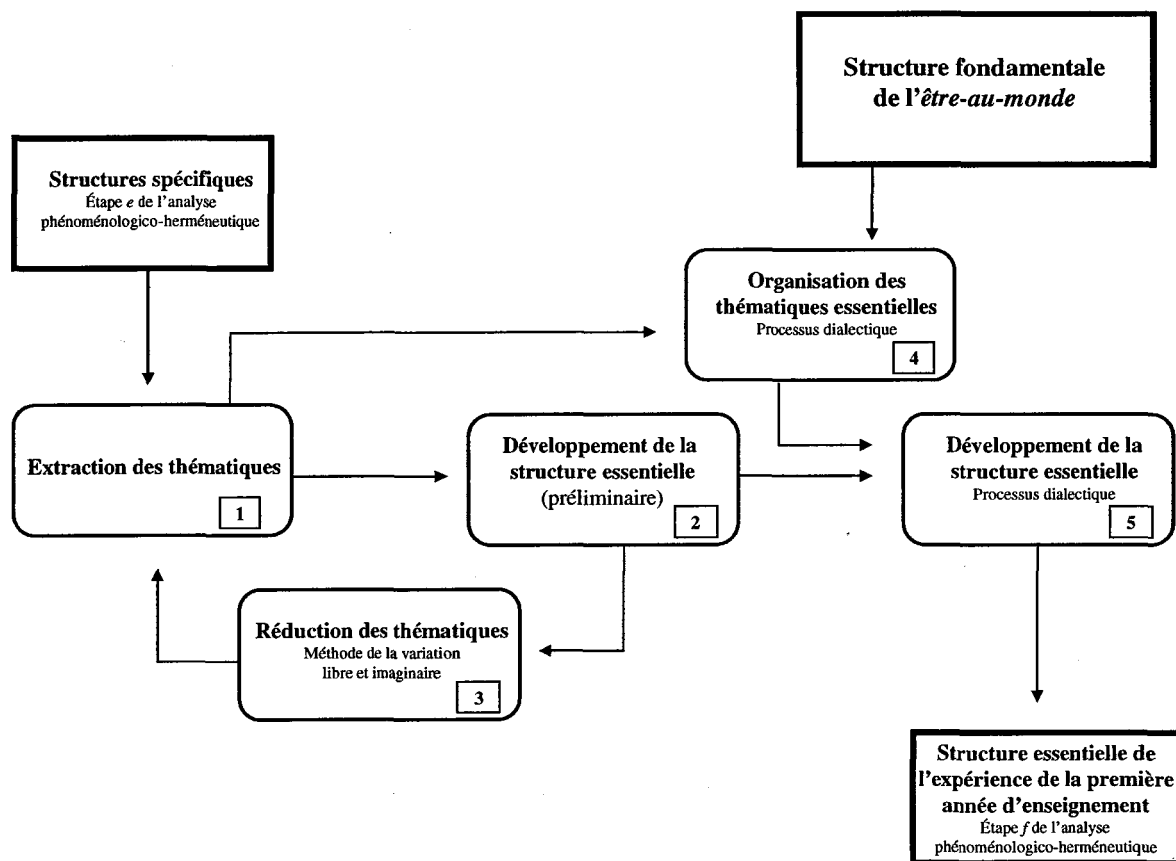


Figure 4.1 Processus méthodologique développé entre les structures spécifiques et la structure essentielle

Cette figure présente les cinq sous-étapes qui ont été réalisées entre les étapes *e* et *f* de l'analyse des données pour permettre le travail minutieux qu'exigeait le passage du monde concret de l'enseignante (connaissance ontique) au monde plus abstrait de l'être-au-monde (connaissance ontologique). Ces étapes ont été menées de la façon suivante : d'abord, une lecture attentive des cinq structures spécifiques a été entreprise pour repérer les thématiques communes qui semblaient avoir des incidences sur la manière de vivre le phénomène pour les enseignantes. Au terme de cette étape (1)⁶¹, vingt-six thématiques figuraient sur une liste préliminaire. À partir de ces dernières, une esquisse de la structure essentielle fut rédigée (2). Ce premier exercice d'écriture a nécessité certains regroupements et a conduit à circonscrire

⁶¹ Les nombres entre parenthèses font référence aux sous-étapes illustrées dans la figure 4.1.

les éléments les plus révélateurs pour en saisir le sens général du phénomène à l'étude (3). Ce travail de synthèse a alors réduit le nombre de thématiques communes à douze et, à ce moment, celles-ci ont été considérées comme essentielles à l'explicitation de l'expérience de la première année d'enseignement. Chaque thématique a ensuite été associée à l'une des trois composantes de la structure de l'*être-au-monde* de façon à mettre en forme un canevas de base respectant la perspective philosophique et permettant de poursuivre le développement de la structure essentielle du phénomène (4). Finalement, à partir du premier jet d'écriture, des thématiques essentielles organisées en fonction de la structure tripolaire de l'*être-au-monde* (figure 4.2, p. 161), puis guidée par le processus dialectique, nous avons procédé au développement de la structure essentielle du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement (5).

Pour visualiser plus concrètement ce processus méthodologique et prendre connaissance de l'évolution des étapes décrites ci-dessus, les sections suivantes présentent trois phases importantes de l'analyse. D'abord, les thématiques essentielles associées aux composantes ontologiques, ensuite quelques questions extraites du processus dialectique mis en œuvre au cours de l'analyse et, enfin, deux tableaux exposant les événements ontiques qui déterminent les thématiques essentielles. Ces trois dimensions de l'analyse exposent progressivement comment les trois composantes de la structure fondamentale de l'*être-au-monde* se sont manifestées chez les cinq enseignantes durant leur première année d'enseignement, à savoir leur rapport au monde, leur manière de ressentir et de comprendre leur expérience, puis leur rapport à elle-même.

4.3.1 Thématiques essentielles associées à la structure de l'*être-au-monde*

La figure 4.2 illustre, en fonction de l'analyse des témoignages recueillis, une vision globale des thématiques essentielles qui expriment comment l'*être-au-monde* de l'enseignante débutante s'est manifesté au cours de la première année d'enseignement.

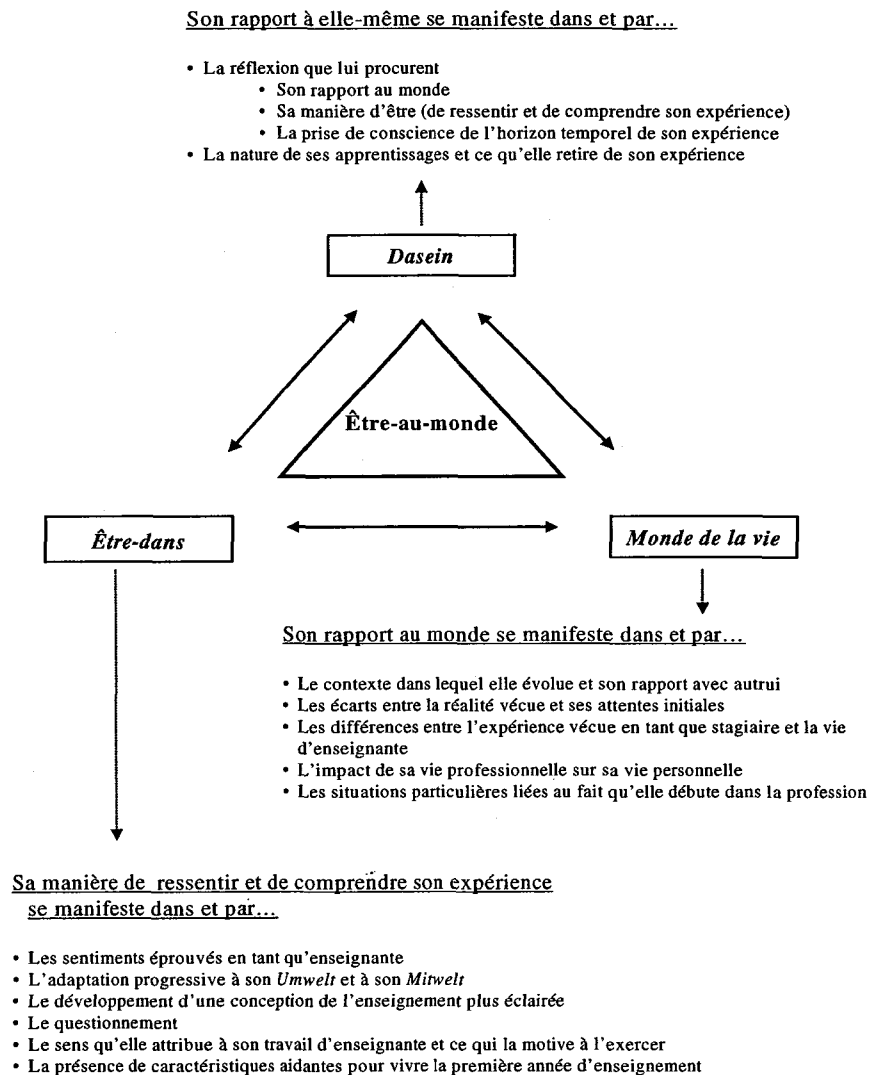


Figure 4.2 Thématiques essentielles illustrant comment l'*être-au-monde* se manifeste au cours de la première année d'enseignement

4.3.2 Processus dialectique effectué dans la perspective de l'*être-au-monde*

À la lumière du type de questions présentées ci-dessous, le travail d'interprétation fut mené avec rigueur. Ce questionnement a guidé notre lecture et dialogue avec le récit pour élucider comment l'enseignante vivait l'expérience de sa première année d'enseignement. Cette procédure a permis de relier avec plus de justesse les événements vécus aux trois dimensions fondamentales de l'existence humaine. Ce processus dialectique fut mis en

pratique, d'une part, pour associer les thématiques essentielles aux composantes de l'*être-au-monde* et, d'autre part, pour étoffer le développement de la structure essentielle à partir de ce cadre de référence.

Monde de la vie (Umwelt – Mitwelt – Spatialité – Corporéité)

Monde professionnel et monde personnel (Umwelt – préoccupations) / Monde avec autrui (Mitwelt – sollicitude) / Espace vécu et modalité de rapprochement (spatialité) / Corps vécu, ressenti corporel (corporéité).

- ☐ Comment l'expérience de la première année d'enseignement se manifeste-t-elle dans la vie de l'enseignante – dans son *Umwelt* personnel et son *Umwelt* professionnel?
- ☐ Comment se déroulent ses relations avec autrui? (élèves, collègues, direction, etc. / accueil, accompagnement, partage, travail d'équipe, discussions, etc.)
- ☐ Comment se déroule sa vie quotidienne en tant qu'enseignante? (préoccupations, attentes, habiletés, responsabilités, etc.)
- ☐ Quand sa vie d'enseignante ne va pas comme elle le souhaite, est-elle portée à s'ouvrir ou à se fermer à elle-même, à autrui et à ses possibilités? Quels types d'événements font que ça ne va pas? (Rapport au monde-de-l'enseignement)
- ☐ Quand sa vie d'enseignante va bien, comment se manifeste son rapport à elle-même, aux autres et à ses possibilités? Quels types d'événements font que ça va? (Rapport au monde-de-l'enseignement)
- ☐ Que ressent-elle vis-à-vis de l'école, de sa classe, du matériel offert, de l'équipe-école, des élèves, etc.? À quoi accorde-t-elle de l'importance? (*Spatialité* : espace vécu et rapprochement / *Corporéité* : ressenti corporel)
- ☐ Décrit-elle des situations où elle ressent un événement particulier par le corps avant même d'y réfléchir? (*Corporéité*, ressenti corporel)
- ☐ En quoi cette expérience est-elle semblable ou différente des autres expériences dans la profession : en tant que stagiaire; en tant que suppléante; en tant qu'enseignante avec expérience?

Être-dans (Disposition affective – Compréhension)

Manière d'être de l'enseignante; manière d'exister; manière de ressentir (disposition affective) et de comprendre (compréhension) son expérience; manière d'entrevoir ses projets et actions à venir; manière de saisir ce qu'elle vit, de prendre conscience de ses possibilités, ses limites...

- ☐ Est-elle enchantée ou désillusionnée par rapport à la profession? Pourquoi?
- ☐ Est-ce qu'il s'agit d'une expérience qu'elle réussit à comprendre afin d'y trouver un sens?
- ☐ Ressent-elle que ce qu'elle vit la conduit à poser un regard sur de nouvelles possibilités?
- ☐ Est-elle toujours disposée (prête) à vivre ce qu'elle vit (affectif)? Qu'est-ce qui semble la disposer, la préparer...?
- ☐ Est-ce qu'il y a des éléments en elle ou autour d'elle qui semblent pouvoir l'aider à vivre son expérience?
- ☐ Quelles sont les émotions ressenties (humeur qui l'habite)? (Début, milieu, fin de l'année)
- ☐ Dans les bons moments et dans les moments plus difficiles, comment réagit-elle? Que saisit-elle de ces moments?
- ☐ Est-ce qu'il y a des facteurs personnels qui influencent la manière de vivre son expérience?
- ☐ Dès les premiers jours, comment se sent-elle dans son nouveau milieu?
- ☐ Comment se sent-elle vis-à-vis de son enseignement? De sa relation avec ses élèves? Y a-t-il un changement au cours de l'année dans ce qu'elle ressent et saisit...?
- ☐ Que ressent-elle face à son expérience difficile ou agréable? Que comprend-elle de son expérience?
- ☐ Se place-t-elle devant la possibilité de vivre une nouvelle expérience plus profitable à partir de ce qu'elle a vécu et appris?

Dasein (Soi-même – Être-avec – On)

Le rapport à soi. Que retire-t-elle de son expérience par rapport à elle-même? Réflexion et dialogue intérieur qui conduisent à la compréhension de soi, au développement de l'identité personnelle et professionnelle, au développement professionnel, à la conception d'une vision du monde, etc.

- ☐ Comment voit-elle la profession après avoir vécu sa première année d'enseignement?

- ☐ Son expérience lui ouvre-t-elle les yeux encore plus grands sur elle-même, sur autrui et sur ses préoccupations professionnelles (priorités, intérêts, limites)?
- ☐ A-t-elle pris conscience dans et par son expérience de nouvelles facettes de sa personnalité? Des aspects encore inexplorés par rapport à elle-même?
- ☐ A-t-elle été à l'écoute de ses réussites et difficultés pour en comprendre leur source?
- ☐ A-t-elle eu besoin de se retrouver seule dans son monde pour faire la lumière sur ce qu'elle vivait et comprendre davantage? A-t-elle eu besoin d'autrui pour faire la lumière? (Ou aurait-elle eu besoin d'autrui?)
- ☐ Ressent-elle que ce qu'elle vit la conduit à se révéler à elle-même?
- ☐ Est-ce qu'il y a un ou des moments où elle fait le point sur ce qu'elle vit en fonction de sa propre façon d'être? Est-ce que son expérience correspond à ce qu'elle avait envie de vivre? Est-ce que dans et par son expérience, elle détermine ce qui lui convient et ce qui ne lui convient pas? (Remise en question de sa carrière, remise en question de sa manière d'enseigner...) Où mène son questionnement?
- ☐ En arrive-t-elle à prendre une «position» authentique dans l'exercice de sa profession? Une manière d'être qui lui colle à la peau, qui correspond à ses propres valeurs? Est-ce qu'elle attribue un sens à son travail? Est-ce qu'elle adopte une nouvelle manière d'*être-au-monde* en tant qu'enseignante (si nécessaire ou si voulu)?
- ☐ Ressent-elle des changements dans sa manière d'être (de ressentir, de comprendre ce qu'elle vit, ses relations, etc.)?

4.3.3 Événements ontiques qui déterminent les thématiques essentielles

Les deux tableaux qui suivent présentent plus concrètement comment se sont manifestés chez les enseignantes rencontrées, leur rapport au monde, leur manière de ressentir et de comprendre leur expérience ainsi que leur rapport à elle-même. Dans les tableaux sous chacune des thématiques, une courte description est formulée dans le langage de la perspective de l'*être-au-monde* afin de fournir une représentation de la transformation des événements factuels en une interprétation philosophique. En outre, puisqu'il est impossible de cloisonner les composantes ontologiques sans sous-entendre les relations indissociables qui les lient entre elles, lorsqu'un événement fait allusion à d'autres dimensions de l'être que celle sous laquelle il est inscrit, celles-ci sont notées entre parenthèses à la fin de l'énoncé. Il

convient également de souligner que ces tableaux exposent ce qu'il a été possible d'extraire des témoignages en fonction de ce qui a été exprimé. Les enseignantes ont certainement vécu beaucoup plus de situations et éprouvé plus de sentiments durant leur première année d'enseignement que ce qu'elles ont été en mesure d'exprimer, et ce, malgré le recours aux instruments variés pour la collecte des données. En revanche, nous considérons avoir recueilli suffisamment d'informations pour développer une structure essentielle qui dégage une compréhension globale de l'expérience des enseignantes.

Par ailleurs, sur le plan méthodologique, pour certaines thématiques, la spécificité de chaque expérience a donné lieu à des manières très distinctes de ressentir et de comprendre ce que vivaient les enseignantes. Il est alors apparu incontournable de tenir compte de ces différences dans la structure essentielle afin de respecter l'essence du phénomène. Dès lors, pour faciliter le travail d'interprétation et offrir une représentation plus limpide de ces distinctions, nous avons réparti les événements sur deux tableaux. Le premier expose les événements qui s'adressent à trois, quatre ou cinq enseignantes à la fois, puis le deuxième concerne uniquement une ou deux enseignantes.

Tableau 4.1 Thématiques essentielles émergentes et événements factuels apparaissant dans 3, 4 ou 5 expériences

Rapport au monde (*Monde de la vie : Umwelt – Mitwelt – Spatialité – Corporéité*)

Le rapport au monde de l'enseignante se manifeste dans et par...

...le contexte dans lequel elle est appelée à évoluer et son rapport avec autrui

Monde de la vie : comprend le rapport au monde ambiant (Umwelt) et le rapport à autrui (Mitwelt); la nature du rapport au monde a un impact sur la manière de vivre l'expérience; les conditions d'accueil, les occupations liées au travail et les relations humaines ont un impact sur la manière dont l'expérience se manifeste dans la vie de l'enseignante, dans son monde personnel et professionnel; son premier rapport avec le milieu peut la déstabiliser ou la rassurer selon que sa situation lui paraisse ou non comme un défi à surmonter plus complexe qu'imaginé; selon le contexte et ses préoccupations immédiates, son rapport avec autrui peut revêtir une importance cruciale; le monde de la vie de l'enseignante comprend les élèves, les collègues, les membres de la direction, le projet éducatif de l'école, le matériel didactique offert, les approches pédagogiques favorisées, l'école, le mobilier, les conditions d'accueil, etc.

| | |
|--|---|
| Umwelt : préoccupations (contexte, ressources matérielles et pédagogiques, exigences professionnelles d'ordre pratique) | Enseignantes |
| ➤ Temps restreint pour la préparation de la première rencontre avec les élèves; | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Souci de synchronisation de plusieurs tâches en parallèle; premiers mois exigeants; beaucoup de nouveautés en même temps = beaucoup de questions! | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Emplacement physique de sa classe : un effet d'être mise à l'écart (éloignée de ses collègues); | 1-3-4 |
| ➤ Procédures à suivre pour obtenir un consentement nuisent à la spontanéité (matériel, activités spéciales); | 1-3-4-5 |
| ➤ Matériel offert inadéquat ou insuffisant (mobilier, manuels, guides pédagogiques); | 1-2-4 |
| ➤ Matériel didactique offert inconvenant; | 1-3-4 |
| ➤ Accueil et intégration dans le milieu / Feeling ressenti par rapport à l'école, la classe, le matériel, l'équipe-école, etc. : insécurité ou bien-être (selon si précipitée, désorganisée, chaleureux, etc.) (<i>Spatialité – Corporéité</i>); | 1-2-4 (in) 3-5 (b-ê) |
| Mitwelt : autrui (enseignants, membre de la direction, parents, intervenants) | |
| ➤ Importance des relations sympathiques et réconfortantes avec les membres du personnel (même si cela ne se présente pas souvent!); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Attention délicate et favorable portée envers elle (commentaires, trophée, lettres, offre d'un contrat, présentation lors de la 1 ^{ère} réunion); Être reconnue par le milieu en tant qu'enseignante est valorisant; | 1-3-4-5 |
| ➤ Préoccupation de l'idée des autres sur elle et ses élèves; | 1-2-3-4-5 |

| | |
|---|-----------|
| ➤ Tact dans ses relations humaines grâce à son travail avec autrui (cas de relations difficiles); | 1-3-4-5 |
| ➤ Relations humaines difficiles, mais persévérance dans l'attitude et le travail; | 1-3-4-5 |
| ➤ Travail d'équipe absent, pas de partage; peu de collègues pour échanger et poser ses questions; peu d'aide reçue (peu de rétroaction, peu d'information); | 1-2-4-5 |
| ➤ Débrouillardise à l'œuvre! Se prendre en main, s'organiser seule; | 1-2-4-5 |
| ➤ Soutien des enseignants autres que collègues de niveau; | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Relation harmonieuse avec la direction de l'école; | 2-3-4-5 |
| ➤ Assurance de l'appréciation de la directrice ou du directeur; | 1-3-4 |
| ➤ Aide et soutien minimum de la part de la direction; | 2-3-4-5 |
| Mitwelt : autrui (élèves : relation, discipline, gestion de classe) | |
| ➤ Clientèle «difficile» comportements perturbateurs (milieu défavorisé); | 1-2-3 |
| ➤ Relations établies positives; | 3-4-5 |
| ➤ Contacts initiaux avec les élèves : déterminants (reflet d'une portion de la réalité à venir); | 1-3-5 |
| ➤ Importance d'établir une bonne relation (souhaite se sentir à l'aise dans sa relation); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Problème majeur avec la discipline absent; | 3-4-5 |

...les écarts observés entre la réalité vécue et ses attentes initiales

| | |
|---|--------------|
| <u>Monde de la vie</u> : rapport au monde; confrontée à la «vraie vie» (Umwelt professionnel) / <u>Être-historique</u> : l'histoire personnelle de l'être influence ses actes, ses pensées, sa vision du monde... | |
| | Enseignantes |
| ➤ Réalisation de projets avec les élèves : moins qu'imaginé, que souhaité (Umwelt); | 1-2-4-5 |
| ➤ Restriction de l'agir : elle ne peut pas tout faire ce qu'elle veut (obstacles : matériel disponible, procédures à suivre, contrainte temporelle, etc.) (Umwelt); | 1-2-4-5 |
| ➤ Ambiance de l'école moins ouverte et dynamique que prévue (elle ne généralise pas, elle associe la situation à son école, au contexte) (Mitwelt); | 3-4-5 |
| ➤ Travail en équipe plutôt absent (elle ne généralise pas, elle associe la situation à son école, au contexte) (Mitwelt); | 1-2-5 |

...les différences observées entre l'expérience vécue en tant que stagiaire et la vie d'enseignante

Monde de la vie : le monde ambiant change, les préoccupations en tant qu'enseignante ne sont plus les mêmes; l'enseignante se constitue son propre monde professionnel; nouvelles possibilités d'agir; nouvelles avenues; des choix et décisions se présentent; prise en charge seule de toutes ses responsabilités et tâches (*Spatialité-Umwelt-Mitwelt*) / *Être-Dans* : manière de ressentir le passage d'un statut à l'autre; elle ressent une plus grande responsabilité au niveau des apprentissages des élèves / *Dasein* : elle apprécie la reconnaissance d'autrui à l'égard de son nouveau statut professionnel.

| | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ Stagiaire : classe déjà organisée / Enseignante : tout est à faire! (<i>Umwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ Stagiaire : ne vit pas de début d'année / Enseignante : oui! (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ Stagiaire : se réfère à l'enseignante associée / Enseignante : n'a pas le choix de se poser des questions et de prendre des décisions (<i>Mitwelt – Umwelt – Être-dans</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : panique un peu au début, beaucoup de boulot en même temps (planification, gestion du groupe, enseignement, procédures) (<i>Umwelt – Être-dans</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : n'a pas le choix de prendre sa place, de faire son chemin (<i>Être-dans</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : gestion de ses propres «affaires», un constat positif (<i>Umwelt – Être-dans</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : doit tout faire seule (planification, correction, évaluation, choix des concepts à enseigner, organisation du temps). Se sent parfois débordée (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : absence de conseils et de suggestions (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ Enseignante : se préoccupe davantage de la compréhension et de l'évaluation des élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Enseignante : enseignement plus adapté aux élèves et aux imprévus; vision plus globale pour sa planification; planification plus flexible (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-4-5 |

...l'impact de sa vie professionnelle sur sa vie personnelle

Monde de la vie : son nouveau travail a des incidences sur son Umwelt personnel (familial et social) / *Être-dans* : sa vie professionnelle a des incidences sur son tempérament, sur sa manière d'être habituelle; ses propres valeurs et sa façon de concevoir son travail peuvent avoir un impact sur la manière de vivre son expérience / *Dasein* : la nature de son expérience l'amène à porter un regard sur elle-même...

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Son travail la suit partout (toujours en tête) (<i>Umwelt personnel envahi</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ Son travail occupe beaucoup de place (temps) dans sa vie (matin, midi, soir, fin de semaine) (<i>Umwelt personnel se fait envahir!</i>); | 1-2-3-5 |

...les situations particulières liées au fait qu'elle débutait dans la profession

Monde de la vie : particularités de son Umwelt professionnel en tant qu'enseignante débutante; nouvelles préoccupations / *Être-dans* : disposition affective et compréhension (le manque de confiance, le doute, l'inquiétude, le questionnement); manière de vivre les événements qu'elle n'avait jamais vécus auparavant (manque d'assurance, d'expérience)

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Planification plus longue contrairement aux enseignants expérimentés; tout est nouveau (<i>Umwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ Incertitude devant quand et comment punir et intervenir (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ Incertitude face à l'acceptable ou non (travaux et discipline) (<i>Umwelt - Mitwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ Manque de confiance; elle doute plus que les enseignants expérimentés (<i>Être-dans</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Ambiguïté devant les procédures (pas uniquement parce qu'elle commence, un changement d'école occasionne souvent des ajustements) (<i>Umwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Position devant l'inconnu (gens, milieu, élèves) se sentir un peu perdue (<i>Être-dans</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Questionnement pour organiser la rentrée scolaire (<i>Être-dans</i>); | 2-3-5 |
| ➤ Préoccupation des questions de base, davantage préoccupée que les enseignants d'expérience (<i>Être-dans</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Scepticisme des parents quant au potentiel d'une nouvelle enseignante (<i>Mitwelt</i>); | 2-3-5 |

Manière d'être (*Être-dans : disposition affective – compréhension*)

La manière de ressentir et de comprendre son expérience se manifeste dans et par...

...les sentiments éprouvés en tant qu'enseignante

Être-dans : la manière dont elle ressent son expérience l'amène à s'interroger et à comprendre ce qu'elle vit et à découvrir certaines facettes de son être-au-monde (*Disposition* : l'angoisse devant l'inconnu; ne pas savoir; soulagement; excitation en fonction de ce qui est à venir.../ *Compréhension* : possibilités; potentiel; avenir; volonté d'aller de l'avant, ne pas contrôler la situation dont elle dépend...)(*Temporalité*) / *Monde de la vie* : les sentiments liés à l'expérience se rapportent à ce qu'elle ressent avant de commencer, puis à l'égard de son enseignement (*Umwelt*) et de la nature de sa relation avec les élèves (*Mitwelt*) / *Dasein* : la nature des sentiments éprouvés a un impact sur son rapport à elle-même, sa confiance en elle et son bien-être dans la pratique de son travail...

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Contrat en main (excitée et angoissée à la fois) / «soulagement», «joie», «excitation», «angoisse»; | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Manque de confiance en elle et insécurité devant l'inconnu (entrevue, changement de niveau, le début d'une année) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Inquiétude de ne pas pouvoir se préparer à l'avance au début de l'année / (# 5 inquiétude certaine sans préparation) (<i>Umwelt</i>); | 1-3 (5) |
| ➤ Volonté d'aller de l'avant peu importe le contrat; | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Bonheur d'être titulaire pour sa première expérience; | 1-2-5 |
| ➤ Sentiment de solitude (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ Responsabilité du cheminement des élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ Travail exigeant, accaparant, essoufflant (<i>Umwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ Aisance assez rapide avec les élèves et dans son rôle (<i>Mitwelt</i>); | 3-4-5 |
| ➤ Amour de son travail même si parfois difficile (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Certitude qu'elle aime ce travail; confiance en son déroulement dans l'avenir (<i>Temporalité – Dasein</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Plaisir à enseigner (dès la première année); | 3-4-5 |
| ➤ Persévérance avec le sourire (<i>Mitwelt</i>); | 1-4-5 |
| ➤ Détermination à poursuivre (persévérance) (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Contraintes nuisant à la spontanéité (<i>Umwelt – Dasein</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Souci de la réussite et de l'évaluation des élèves (conscience professionnelle) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Fierté de la réussite de ses élèves (<i>Mitwelt</i>); | 3-4-5 |
| ➤ Difficultés à se détacher des problématiques liées à ses élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ Confiance en elle en s'adaptant de plus en plus (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-4-5 |

| | |
|--|-----------|
| ➤ Confiance en elle accrue devant l'approbation de son travail par autrui / Fierté (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Fierté d'avoir réalisé l'année jusqu'au bout, défi surmonté! (cas de situations difficiles) (<i>Umwelt – Mitwelt – Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-4 |
| ➤ Satisfaction de sa première année d'enseignement; | 3-4-5 |
| ➤ Désir d'essayer à nouveau un groupe difficile ou un contrat semblable (pour constater son progrès, les changements) (<i>Mitwelt – Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-4 |
| ➤ Potentiel assuré, être à la hauteur (de le vivre et de le ressentir, c'est rassurant) (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 3-4-5 |
| ➤ Travail enrichissant, expérience positive (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Passion pour son travail d'enseignante (<i>Temporalité</i>); | 1-3-5 |

...l'adaptation progressive à son *Umwelt* et à son *Mitwelt*

Être-dans : adaptation (ressent plus d'aisance dans ce qu'elle vit, plus de plaisir); compréhension de sa situation (plus grande maîtrise de ses tâches et responsabilités) / Monde de la vie : rapport au monde (elle s'adapte à son *Umwelt* et à son *Mitwelt*) / Être historique : certains traits personnels influencent le niveau d'adaptation de l'enseignante...

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Ajustement ennuyeux (aux problématiques récurrentes : comportements des élèves, travail d'équipe absent, etc.) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ Ajustement progressif, une routine s'installe dans la classe (<i>Umwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Adaptation progressive au contenu et au programme (+ grande maîtrise) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Adaptation progressive aux responsabilités d'une enseignante, aux nouvelles et nombreuses responsabilités à assumer en même temps (beaucoup de nouveautés et de procédures) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Progrès senti en 2 ^e étape (programme, bulletin, connaît davantage les élèves) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Vision de plus en plus positive de son travail au fil des mois (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-4-5 |
| ➤ Adaptation soutenue = plaisir à enseigner (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-4-5 |

...le développement d'une conception de l'enseignement plus éclairée

Être-dans : compréhension (changement, évolution, adaptation, etc.) / *Monde de la vie* : rapport au monde plus concret; vision plus adaptée au contexte; plus grande maîtrise de ses fonctions / *Dasein* : l'horizon et la vision du monde de l'enseignement se modifient (comprendre son expérience dans sa continuité temporelle) (Temporalité)

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Pratique décisive confirmée par les hauts et les bas vécus (<i>Umwelt</i> – <i>Dasein</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Planification plus adaptée aux besoins des élèves (<i>Mitwelt</i> – <i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Enseignement – Apprentissage – Évaluation : remise en question et clarification des concepts (<i>Mitwelt</i> – <i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Importance de posséder une vision étendue du programme (<i>Umwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Titulaire : c'est vivre la «vraie vie» d'une enseignante (<i>Umwelt</i> – <i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-5 |

...le questionnement

Être-dans : le doute et l'inquiétude soulèvent des interrogations chez l'enseignante, son questionnement porte surtout sur l'*Umwelt* et le *Mitwelt*; il est principalement relié aux exigences d'ordre pratique de son travail quotidien; bien qu'il concerne aussi son rapport à elle-même, sa manière de comprendre son expérience, ses possibilités d'avenir et ses priorités personnelles, ces aspects sont abordés essentiellement vers la fin de l'année ou dans une perspective d'agir autrement lors d'une prochaine expérience... (*Dasein* – Temporalité)

| L'enseignante s'interroge au sujet... | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ ... des élèves (apprentissages, rythme, retards, contexte social) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ ... de ses approches pédagogiques (enseigne-t-elle de la bonne façon?) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ... du contenu et des objectifs (enseigne-t-elle les bonnes choses au bon moment?) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ... des devoirs, examens, évaluations (<i>Umwelt</i>); | 1-4-5 |
| ➤ ... de la planification (au fil des mois celle-ci devient plus adaptée) (<i>Umwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ ... de l'impact de ses interventions auprès des élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ... de ses limites dans sa pratique et dans sa relation avec les élèves (<i>Umwelt</i> – <i>Mitwelt</i>); | 1-3-5 |

| L'enseignante mentionne... | |
|--|-----------|
| ➤ ... qu'elle ne sait pas toujours comment réagir avec les élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ ... que plusieurs questions demeurent sans réponses (elle ressent le besoin de se faire confirmer ses décisions et ses actions) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ ... qu'elle trouve des réponses à certaines de ses questions à partir de ce qu'elle vit (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ ... que le recours à une démarche réflexive dans sa pratique est très aidant / l'importance de prendre une distance, de s'interroger sur ses gestes (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |

...le sens qu'elle attribue à son travail d'enseignante et ce qui la motive à l'exercer

Être-dans : signification qu'elle attribue à son travail en fonction de ce qu'elle vit ou souhaite vivre; sens en fonction de ses convictions; se projeter vers de nouvelles avenues (par le questionnement, les changements) / *Monde de la vie* : le sens qu'elle attribue à son travail est lié à son rapport au monde de ses préoccupations (enseignement, apprentissages) et à son rapport avec autrui (sollicitude auprès des élèves) / *Dasein* : le fait d'attribuer un sens plus limpide à son travail l'amène à se découvrir (limites, priorités), à développer sa confiance en elle.

| Sens du travail de l'enseignante | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Apprendre beaucoup de choses aux élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Rendre les élèves responsables (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ Conserver son autorité auprès des élèves tout en conservant une relation de confiance (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ Se préoccuper du sort des élèves; souhaiter les aider encore plus (milieu défavorisé) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3 |
| ➤ Pouvoir travailler selon une conception de l'enseignement et de l'apprentissage à laquelle elle adhère (<i>Umwelt – Mitwelt – Dasein</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Suivre le cheminement de chaque élève (les connaître, les comprendre, les aider) (<i>Mitwelt</i>); | 3-4-5 |
| ➤ Se poser des questions, c'est important! | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Vérifier si elle rejoint les élèves (les intéresser); faire aimer l'école aux élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ S'investir personnellement / engagement (temps, intérêts) (<i>Umwelt</i> personnel); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Éviter de s'enraciner dans ses habitudes (nécessité de faire des changements) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4 |

| Ce qui est motivant et stimulant | |
|---|-----------|
| ➤ Voir un enfant apprendre avec son aide (connaissances, comportement); fière de voir les élèves évoluer à travers son enseignement (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Ressentir que les élèves sont motivés et réceptifs vis-à-vis des activités proposées et de sa manière d'être (sa personne) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Préparer des activités intéressantes (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ Établir une bonne relation avec les élèves (<i>Mitwelt</i>); | 2-3-4-5 |
| ➤ Vivre des journées différentes (travail non routinier) (<i>Umwelt</i>); | 2-3-4-5 |
| ➤ Pouvoir élaborer des projets (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Ressentir que son travail est reconnu par le milieu (donne du vent dans les voiles, développe la confiance en soi) (<i>Dasein – Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |

...la présence de caractéristiques aidantes pour vivre la 1^{ère} année d'enseignement

Être-dans : disposition (être prête à vivre la situation); compréhension (reconnaître ses possibilités, son potentiel, s'interroger, s'adapter) / *Monde de la vie* : la confiance se développe au fur et à mesure que l'enseignante s'adapte à ses fonctions, ses élèves et aux gens qui gravitent autour d'elle (*Umwelt* et *Mitwelt*); la confiance se développe par le fait de pouvoir discuter de son expérience avec une personne attentive à sa cause (*Mitwelt*) / *Dasein* : regard sur elle-même, sur ses priorités, ses valeurs, ses limites en tant qu'enseignante et en tant que débutante; coup d'œil sur ses réussites pour s'encourager...

| | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ Conviction dans ce qu'elle fait (<i>Dasein</i>); | 1-3-5 |
| ➤ Capacité à s'adapter aux différentes situations et aux gens (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ Capacité à accepter ses limites (ne pas pouvoir aider tous les élèves, ne pas pouvoir tout faire, reconnaître qu'elle commence) (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ Découragement à éviter même si la situation n'est pas facile, ne pas baisser les bras (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-4 |
| ➤ Partage de ce qu'elle vit avec une personne attentive et réceptive (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ Capacité à accepter que tout ne peut pas être parfait et toujours planifié, surtout lors de la 1 ^{ère} année d'enseignement (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-3-4 |
| ➤ Découverte des aspects positifs de son expérience et de la profession (<i>Dasein – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |

Rapport à elle-même (*Dasein*)

Son rapport à elle-même se manifeste dans et par...

...la nature de ses apprentissages / ce qu'elle retire de son expérience

Dasein : la nature de son rapport au monde et sa manière de ressentir et de comprendre son expérience la portent à réfléchir sur elle-même; la manière de vivre sa première année d'enseignement et d'être en relation avec le monde-de-l'enseignement la conduit à prendre conscience de l'horizon temporel de son expérience (existence) / *Être-dans* : regard sur ses possibilités, son potentiel, l'avenir; retour sur ce qu'elle ressent à l'égard de ses apprentissages (personnel et professionnel); compréhension et découverte de soi / *Monde de la vie* : plusieurs apprentissages réalisés concernent ses fonctions d'enseignante et ses relations avec autrui (élèves, collègues)

| Plan personnel : l'enseignante ressent qu'elle... | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ ...est capable de vivre les imprévus sans paniquer (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ ...est capable de se débrouiller seule (détermination, volonté, etc.) (<i>Mitwelt – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...a développé une plus grande confiance en elle (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...est plus confiante et moins inquiète à l'égard de ses prochaines expériences (<i>Être-dans – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...possède plus de patience qu'elle ne le croyait (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ ...a développé plus de tact dans ses relations humaines (<i>Mitwelt</i>); | 1-4-5 |
| ➤ ...a une personnalité qui facilite ses relations humaines (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-3 |
| ➤ ...a évolué en vivant son expérience (développement personnel) (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...est convaincue que ses apprentissages vont l'aider à entreprendre sa prochaine année scolaire autrement (voie d'amélioration) (<i>Être-dans – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...anticipe avec optimisme ses prochaines expériences (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ ...a une vision positive de son expérience et de ses apprentissages (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| Plan professionnel : l'enseignante... | |
| ➤ ...est certaine de débiter sa prochaine année différemment compte tenu des apprentissages qu'elle a réalisés (<i>Temporalité – Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...reconnait l'importance de prendre le temps de réfléchir sur ses gestes (distance) et que le questionnement aide à voir plus clair! (<i>Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |

| | |
|---|-----------|
| ➤ ...sait maintenant qu'elle est capable d'enseigner (<i>Umwelt – Mitwelt – Temporalité</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...reconnaît qu'il y a des moments plus difficiles, mais la situation s'apaise et revient agréable (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-4-5 |
| ➤ ...retient de ne pas se laisser imposer ce qui ne lui convient pas (<i>Umwelt</i>); | 1-3-5 |
| ➤ ...ne ressent plus d'inquiétude par rapport au niveau scolaire qu'on lui offrira dans l'avenir (<i>Mitwelt – Umwelt – Temporalité</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ ...reconnaît l'apport essentiel du travail en collégialité (<i>Mitwelt</i>); | 1-2-4-5 |
| ➤ ...a développé une meilleure gestion de son travail (temps et organisation) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...présente une planification mieux adaptée (court, moyen et long terme) (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...possède une meilleure maîtrise des contenus à enseigner (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...s'est adaptée aux rudiments du métier, à la «vraie vie» (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |
| ➤ ...ressent qu'elle est plus habile pour reconnaître les différents styles d'élèves (comportements et apprentissages) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 2-4-5 |
| ➤ ...se sent dorénavant plus à l'aise pour vivre un début d'année (<i>Umwelt</i>); | 1-2-3-5 |
| ➤ ...a développé une plus grande confiance en ses capacités pour enseigner (<i>Temporalité</i>); | 3-4-5 |
| ➤ ...a développé ses habiletés d'enseignement (<i>Mitwelt – Umwelt</i>); | 1-3-4-5 |
| ➤ ...reconnaît ce qui est acceptable ou non (travaux, discipline) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-5 |
| ➤ ...se sent plus à l'aise devant les contretemps liés à son travail (aller vers l'avant malgré les imprévus) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2-3-4-5 |

Tableau 4.2 Thématiques essentielles émergentes et événements factuels apparaissant dans 1 ou 2 expériences

Rapport au monde (Monde de la vie : *Umwelt* – *Mitwelt* – *Spatialité* – *Corporéité*)

Le rapport au monde de l'enseignante se manifeste dans et par...

...le contexte dans lequel elle est appelée à évoluer et son rapport avec autrui

Monde de la vie : comprend le rapport au monde ambiant (*Umwelt*) et le rapport à autrui (*Mitwelt*); la nature du rapport au monde a un impact sur la manière de vivre l'expérience; les conditions d'accueil, les occupations liées au travail et les relations humaines ont un impact sur la manière dont l'expérience se manifeste dans la vie de l'enseignante, dans son monde personnel et professionnel; son premier rapport avec le milieu peut la déstabiliser ou la rassurer selon que sa situation lui paraisse ou non comme un défi à surmonter plus complexe qu'imaginé; selon le contexte et ses préoccupations immédiates, son rapport avec autrui peut revêtir une importance cruciale; le monde de la vie de l'enseignante comprend les élèves, les collègues, les membres de la direction, le projet éducatif de l'école, le matériel didactique offert, les approches pédagogiques favorisées, l'école, le mobilier, les conditions d'accueil, etc.

| <i>Umwelt</i> : préoccupations (contexte, ressources matérielles et pédagogiques, exigences professionnelles d'ordre pratique) | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ Crédibilité affaiblie; les élèves ne trouvent pas sérieux les conditions dans lesquelles elle doit les accueillir; début sur une fausse note (mobilier, changement d'enseignante : ressentir qu'elle n'est pas considérée comme leur vraie prof!) (<i>Spatialité</i> – <i>Corporéité</i> – <i>Être-dans</i>); | 1-2 |
| ➤ Début de l'année : l'instabilité, situation stressante (nouveau + conditions pour débiter l'année + illusions s'écroulent) (<i>Mitwelt</i> – <i>Être-dans</i>); | 1-2 |
| ➤ Défi de taille à surmonter (clientèle difficile + conditions d'accueil plutôt faibles) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| <i>Mitwelt</i> : autrui (enseignants, membre de la direction, parents, intervenants) | |
| ➤ Réconfort de constater que d'autres enseignants éprouvent des difficultés (se positionne par rapport aux autres); | 1-2 |
| ➤ Réconfort de ressentir une solidarité de la part du personnel et de se faire confirmer que sa situation n'est pas facile (se situe par rapport aux autres); | 1-2 |
| ➤ Sentiment qu'elle ne peut régler sa situation seule; | 1-2 |
| ➤ Impression qu'on la laisse seule avec ses problèmes de discipline et de gestion de classe; | 1-2 |
| ➤ Aide du directeur adjoint et de la psychoéducatrice afin d'améliorer sa discipline et sa gestion de classe : peu efficace; | 1-2 |

| | |
|---|-----|
| ➤ Spécialiste et non titulaire crée un faible sentiment d'appartenance; aurait préféré se faire connaître davantage (par ses réalisations); | 4 |
| ➤ Énergie mal canalisée, pas d'appartenance, adaptation à plusieurs écoles, travaille dans l'ombre en tant que spécialiste; | 4 |
| ➤ Formation et activités sociales absentes en tant que spécialiste; volonté de s'informer et d'apprendre brimée; | 4 |
| ➤ Positionnement par rapport aux autres : des enseignants d'expérience préparent la même chose, c'est rassurant; | 5 |
| ➤ Sentiment d'être seule : ne peut pas travailler en équipe, une classe à son niveau, mais heureuse de vivre cette situation; | 3 |
| ➤ Sentiment d'être entourée et soutenue au début de l'année; | 3 |
| ➤ Accueil chaleureux (intégration facile); | 3-5 |
| ➤ Commentaires positifs provenant de la direction non communiqués assez fréquemment; | 1-4 |
| Mitwelt : autrui (élèves : relation, discipline, gestion de classe) | |
| ➤ Déceptions (clientèle plus difficile qu'imaginée); | 1-2 |
| ➤ Situation difficile (relation, comportements perturbateurs); | 1-2 |
| ➤ Étonnement du comportement des élèves; | 1-2 |
| ➤ Déception : doit menacer ou récompenser pour obtenir un travail; | 1-2 |
| ➤ Expérience individuelle ça va, mais pas en groupe; | 2 |
| ➤ Inquiétude de devoir faire face seule à tous les élèves; | 3-5 |
| ➤ Liens positifs créés dès la 1 ^{ère} journée; | 3-5 |
| ➤ Moments initiaux avec les élèves mieux que prévu; | 3-5 |
| ➤ Défi : gestion de la diversité (âges, attitudes, comportements perturbateurs) elle réussit! | 3 |
| ➤ Mise en place du respect, de l'écoute et de l'empathie dans la classe; | 3 |
| ➤ Contacts et complicité avec les élèves défaillants (non titulaire); | 4 |
| ➤ Problème avec la discipline, manque de fermeté, constance et cohérence; | 1-2 |
| ➤ Amélioration de la discipline à peine sentie au cours de l'année; | 1 |
| ➤ Situation stagnante pour la discipline; recours trop nombreux à différentes approches; perte de contrôle; | 2 |
| ➤ Problème de discipline venant du milieu (clientèle, règles de vie de l'école); | 1-2 |

...les écarts observés entre la réalité vécue et ses attentes initiales

| | |
|---|--------------|
| <i>Monde de la vie</i> : rapport au monde; confrontée à la «vraie vie» (Umwelt professionnel) / <i>Être-historique</i> : l'histoire personnelle de l'être influence ses actes, ses pensées, sa vision du monde... | |
| | Enseignantes |
| ➤ Idéologies et rêves de l'enseignante à réaliser (cela provient des expériences antérieures, de son éducation, etc.) (Umwelt – Être historique); | 1-5 |
| ➤ Déception devant la faible motivation des élèves (Mitwelt); | 1-2 |
| ➤ Événements surprenants : n'était pas prête pour ce genre de contexte (classe, élèves, drogue, violence) (Mitwelt – Umwelt – Être-dans); | 1-2 |

...les différences observées entre l'expérience vécue en tant que stagiaire et la vie d'enseignante

| | |
|--|--------------|
| <i>Monde de la vie</i> : le monde ambiant change, les préoccupations en tant qu'enseignante ne sont plus les mêmes; l'enseignante se constitue son propre monde professionnel; nouvelles possibilités d'agir; nouvelles avenues; des choix et décisions se présentent; prise en charge seule de toutes ses responsabilités et tâches (Spatialité-Umwelt-Mitwelt) / <i>Être-Dans</i> : manière de ressentir le passage d'un statut à l'autre; elle ressent une plus grande responsabilité au niveau des apprentissages des élèves / <i>Dasein</i> : elle apprécie la reconnaissance d'autrui à l'égard de son nouveau statut professionnel. | |
| | Enseignantes |
| ➤ Enseignante : la vision des gens autour d'elle est différente (+ crédible) (Mitwelt – Dasein); | 5 |
| ➤ Enseignante : même pied d'égalité que les autres enseignants (Mitwelt – Dasein); | 5 |
| ➤ Enseignante : applique plus d'autorité qu'en stage (Mitwelt); | 5 |

...l'impact de sa vie professionnelle sur sa vie personnelle

| | |
|---|--------------|
| <i>Monde de la vie</i> : son nouveau travail a des incidences sur son Umwelt personnel (familial et social) / <i>Être-dans</i> : sa vie professionnelle a des incidences sur son tempérament, sur sa manière d'être habituelle; ses propres valeurs et sa façon de concevoir son travail peuvent avoir un impact sur la manière de vivre son expérience / <i>Dasein</i> : la nature de son expérience l'amène à porter un regard sur elle-même... | |
| | Enseignantes |
| ➤ Impact des convictions personnelles sur sa détermination professionnelle (volonté de faire apprendre, de faire évoluer les élèves) (Être-dans – Dasein – Être-historique); | 1-5 |

| | |
|---|-----|
| ➤ Impact des moments difficiles sur son tempérament habituellement calme (ses valeurs sont touchées) (<i>Umwelt personnel – Être-dans</i>); | 1-2 |
| ➤ Impact sur l'organisation et les finances de la vie familiale (aurais-je un contrat ou non?) (<i>Umwelt personnel</i>); | 3-5 |
| ➤ Vie plus calme à la maison, stabilité dans l'horaire (<i>Umwelt personnel</i>); | 3-5 |
| ➤ Vie plus agréable car c'est le métier qu'elle voulait faire; plus heureuse maintenant (<i>Umwelt personnel – Dasein – Être-dans</i>); | 3-5 |

...les situations particulières liées au fait qu'elle débutait dans la profession

Monde de la vie : particularités de son Umwelt professionnel en tant qu'enseignante débutante; nouvelles préoccupations / Être-dans : disposition affective et compréhension (le manque de confiance, le doute, l'inquiétude, le questionnement); manière de vivre les événements qu'elle n'avait jamais vécus auparavant (manque d'assurance, d'expérience...)

| | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ Tolérance devant les comportements inadéquats, trop patiente; manque de fermeté, cohérence et constance (<i>Mitwelt – Être-dans</i>); | 1-2 |
| ➤ Manque d'assurance devant les élèves (<i>Mitwelt – Être-dans</i>); | 2 |
| ➤ Expérience non complète dans tous les niveaux (fin d'année : oui) (<i>Umwelt</i>); | 3-4 |
| ➤ Absence d'idées à partager au début, se fier à l'expérience des collègues, ne pas savoir quoi dire en réunion de niveau (<i>Mitwelt</i>); | 3 |
| ➤ Inquiétude causée par le fait de ne pas savoir si elle a un contrat d'une année à l'autre (<i>Umwelt – Être-dans</i>); | 3-5 |
| ➤ Entrevue et évaluation par la direction (<i>Mitwelt</i>); | 3 |
| ➤ Ralentissement de ses élans novateurs pour ne pas bousculer les gens (<i>Mitwelt – Dasein</i>); | 4 |
| ➤ Apprentissage sur le tas, trouve ça un peu normal, mais considère qu'il y a des limites! (<i>Umwelt – Être-dans</i>); | 4-5 |
| ➤ Rythme accéléré au travail; normal en début de carrière (<i>Umwelt</i>); | 5 |
| ➤ Conditions exigeantes : accepter plusieurs contrats (<i>Umwelt</i>); | 4 |

Manière d'être (*Être-dans* : disposition affective – compréhension)

La manière de ressentir et de comprendre son expérience se manifeste dans et par...

...les sentiments éprouvés en tant qu'enseignante

Être-dans : la manière dont elle ressent son expérience l'amène à s'interroger et à comprendre ce qu'elle vit et à découvrir certaines facettes de son être-au-monde (Disposition : l'angoisse devant l'inconnu; ne pas savoir; soulagement; excitation en fonction de ce qui est à venir / Compréhension : possibilités; potentiel; avenir; volonté d'aller de l'avant; ne pas contrôler la situation dont elle dépend...)(Temporalité) / *Monde de la vie* : les sentiments liés à l'expérience se rapportent à ce qu'elle ressent avant de commencer, puis à l'égard de son enseignement (Umwelt) et de la nature de sa relation avec les élèves (Mitwelt) / *Dasein* : la nature des sentiments éprouvés a un impact sur son rapport à elle-même, sa confiance en elle et son bien-être dans la pratique de son travail...

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Travail bouleversant et ingrat par moments (commentaires et réactions des élèves) (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Culpabilité (vis-à-vis du retard dans le programme, de l'ambiance qui règne dans la classe, des élèves qui pourraient apprendre plus) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Suppléants en difficulté : réconfortant (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Éventualité d'un moment de colère (défoulement pour elle) (<i>Dasein</i>); | 1-2 |
| ➤ Inquiétude devant sa manière de ressentir son expérience : déçue, pleure, découragée, bouleversée, désenchantée (<i>Umwelt – Mitwelt – Dasein</i>); | 2 |
| ➤ Impression de patauger (les élèves ne progressent pas) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Impression que son enseignement est ennuyant (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 2 |
| ➤ Sentiment d'être dépassée, débordée par les événements (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Moments positifs limités au cours de l'année (<i>Mitwelt</i>); | 2 |
| ➤ Sentiment d'intégration au groupe la 1 ^{ère} journée (<i>Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Accueil des élèves au point (valeurs mises au clair, se préparer soi-même pour communiquer clairement et observer réactions, planifier ses activités) (<i>Dasein – Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Excitation le jour de la rentrée; les premiers contacts (bon stress) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Contact initial avec les élèves : se sentir bien, les craintes s'envolent (<i>Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Déroulement satisfaisant de la première journée (<i>Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Regards rivés sur elle (excitant) (<i>Mitwelt – Corporéité</i>); | 3-5 |
| ➤ Sentiment de nullité et ne pas apprécier la critique des collègues : manque d'expérience (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 3 |

| | |
|---|-----|
| ➤ Sentiment de peine en quittant les élèves (<i>Mitwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Préparation durant l'été : une façon de se rassurer (<i>Umwelt</i>); | 5 |
| ➤ Installation de ses propres affiches, placer bureaux : feeling agréable (<i>Umwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Sentiment de vivre son propre parcours : SES décisions, affiches, règles, bureaux... c'est une fierté (<i>Umwelt</i>); | 3-5 |
| ➤ Sentiment d'aisance et de sécurité puisque c'est sa classe (ses élèves) (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 5 |
| ➤ Côté paisible et relaxe à la fin de l'année (année terminée, moins de boulot), mais aussi côté plus inquiétant (quel contrat à venir?) (<i>Umwelt – Temporalité</i>); | 3-5 |
| ➤ Conviction de l'importance de son travail et de son rôle (sait qu'elle va apprendre quelque chose aux élèves / connaissances, habiletés sociales, méthodes de travail, etc.) (<i>Umwelt – Mitwelt – Être-historique</i>); | 1-5 |

...le développement d'une conception de l'enseignement plus éclairée

Être-dans : compréhension (changement, évolution, adaptation, etc.) / *Monde de la vie* : rapport au monde plus concret; vision plus adaptée au contexte; plus grande maîtrise de ses fonctions / *Dasein* : l'horizon et la vision du monde de l'enseignement se modifient (comprendre son expérience dans sa continuité temporelle) (*Temporalité*)

| | Enseignantes |
|---|--------------|
| ➤ Gestion de classe, un des principes de base de l'enseignement (ne s'y attendait pas) (<i>Umwelt</i>); | 2 |
| ➤ Autonomie des élèves décevantes (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Motivation des élèves décevante (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ Attentes irréalistes au début (que tous les élèves vont aimer l'école et travailler!), sa conception change... (<i>Umwelt</i>); | 1-5 |
| ➤ Université n'aide pas pour la gestion de classe / pour la «vraie vie» (<i>Umwelt</i>); | 2-5 |
| ➤ Université ne peut pas préparer à 100% (<i>Umwelt</i>); | 1 |
| ➤ Enseignement moins compliqué et moins exigeant qu'elle l'imaginait (constat positif) (<i>Umwelt</i>); | 3 |
| ➤ Aisance avec ce que l'on est, enseigner tel que l'on est (<i>Umwelt – Dasein</i>); | 3-5 |
| ➤ Constat positif : liberté d'action (<i>Umwelt</i>); | 4 |

...le questionnement

Être-dans : le doute et l'inquiétude soulèvent des interrogations chez l'enseignante, son questionnement porte surtout sur l'Umwelt et le Mitwelt; il est principalement relié aux exigences d'ordre pratique de son travail quotidien; bien qu'il concerne aussi son rapport à elle-même, sa manière de comprendre son expérience, ses possibilités d'avenir et ses priorités personnelles, ces aspects sont abordés essentiellement vers la fin de l'année ou dans une perspective d'agir autrement lors d'une prochaine expérience... (Dasein – Temporalité) (Être historique)

| | Enseignantes |
|--|--------------|
| ➤ Remise en question (Qu'est-ce que je fais dans cette profession?) (Umwelt – Mitwelt – Dasein); | 2-3 |
| ➤ Préparatifs à l'accueil des élèves : faire du ménage dans sa tête (valeurs, priorités, croyances, exigences, etc.); Se comprendre soi-même avant tout! (Dasein); | 3 |

Rapport à elle-même (Dasein)

Son rapport à elle-même se manifeste dans et par...

...la nature de ses apprentissages / ce qu'elle retire de son expérience

Dasein : la nature de son rapport au monde et sa manière de ressentir et de comprendre son expérience la portent à réfléchir sur elle-même; la manière de vivre sa première année d'enseignement et d'être en relation avec le monde-de-l'enseignement la conduit à prendre conscience de l'horizon temporel de son expérience (existence) / Être-dans : regard sur ses possibilités, son potentiel, l'avenir; retour sur ce qu'elle ressent à l'égard de ses apprentissages (personnel et professionnel); compréhension et découverte de soi / Monde de la vie : plusieurs apprentissages réalisés concernent ses fonctions d'enseignante et ses relations avec autrui (élèves, collègues)

| | Enseignantes |
|---|--------------|
| Plan personnel : l'enseignante se rend compte qu'elle... | |
| ➤ ...peut se mettre en colère et peut parler fort (contrairement à son tempérament) (Mitwelt); | 1-2 |
| ➤ ...doit contrôler ses émotions; | 2 |
| ➤ ...possède un bon moral et de la détermination (vécu difficile); | 1-2 |
| ➤ ...possède un dynamisme qui peut déranger (mise en garde) (Mitwelt); | 4-5 |
| Plan professionnel : l'enseignante... | |
| ➤ ...doit établir ses limites plus clairement dès le début; doit être plus ferme et plus rigoureuse (discipline et gestion de classe) (Umwelt – Mitwelt); | 1-2 |

| | |
|--|-----|
| ➤ ...doit déléguer davantage et ne pas se sentir responsable de tous les conflits qui se produisent avec et entre les élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1 |
| ➤ ...doit être plus cohérente entre son enseignement et les devoirs (<i>Umwelt</i>); | 1 |
| ➤ ...doit être plus exigeante envers les élèves (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ ...doit référer plus rapidement les cas spéciaux à la direction (<i>Umwelt – Mitwelt</i>); | 2 |
| ➤ ...s'interroge sur l'avenir des jeunes et l'éducation en général (<i>Être-dans</i>); | 1-2 |
| ➤ ...considère important de connaître le milieu au début de l'année (<i>Mitwelt</i>); | 1-2 |
| ➤ ...estime qu'il importe de demander de l'aide lorsqu'on commence dans la profession (<i>Mitwelt</i>); | 2 |
| ➤ ...retient qu'il faut se faire une carapace pour se protéger des méchancetés (<i>Mitwelt</i> : élèves); | 1-2 |
| ➤ ...retient qu'il ne faut pas apporter trop de travail à la maison (excès) (<i>Umwelt personnel envahi</i>); | 1-5 |
| ➤ ...reconnaît l'importance du conseil d'établissement (<i>Umwelt</i>); | 4-5 |
| ➤ ...confirme par son expérience qu'enseigner c'est le plus beau métier du monde! | 5 |

4.4 Structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique de l'être-au-monde

Le texte qui suit présente la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement développée à partir de l'analyse des cinq structures spécifiques des enseignantes ayant participé à la recherche. La structure essentielle décrit cette expérience en partant d'une conception de la personne en tant qu'*être-au-monde*, à savoir un être historique et fondamentalement en relation avec le monde. Dès lors, à la lumière de la structure fondamentale de l'existence humaine, la synthèse qui suit illustre, à travers la première année d'enseignement, la façon dont se manifeste le rapport au monde de l'enseignante, soit le monde de sa vie en tant qu'enseignante (*mondanéité*), l'expression de sa manière de ressentir et de comprendre son expérience (*Être-dans*), puis son rapport à elle-même (*Dasein*).

Telles que présentées dans le deuxième chapitre, les trois composantes de la structure conceptuelle de l'*être-au-monde* demeurent indissociables quand il s'agit d'explicitier les comportements humains. Par conséquent, pour décrire la façon dont les enseignantes

rencontrées ont vécu leur première année d'enseignement, il s'est avéré impossible d'exposer de manière complètement distincte ces trois dimensions sans constamment sous-entendre leur relation. Pour des fins de clarification, il est cependant apparu plus adapté de subdiviser la structure essentielle en fonction de ces trois composantes. Ce choix méthodologique respecte les intentions de la recherche qui visent à expliciter la manière dont l'enseignante débutante vit son expérience à la lumière de la structure tripolaire de l'être. Néanmoins, tel que la méthode phénoménologico-herméneutique le réclame, l'expérience de l'enseignante est considérée comme un *tout* dont les parties (thématiques essentielles et événements factuels formant les 3 composantes) sont solidaires les unes des autres tout en demeurant solidaires du *tout*. Bien que certaines thématiques soient apparues plus déterminantes que d'autres pour constituer la base de chacune des composantes, la description de chacune d'elles ne peut éviter à l'occasion de faire allusion aux deux autres.

Le processus d'analyse conduit à la rédaction d'une synthèse générale qui laisse forcément dans l'ombre certains détails de l'expérience personnelle de chaque enseignante. Toutefois, après avoir extrait les thématiques essentielles des structures spécifiques, le contraste frappant que présentait la manière de vivre certains événements est apparu un aspect inévitable qui devait apparaître dans la structure essentielle. Dès lors, la description générale qui suit présente l'expérience de la première année d'enseignement tout en respectant certaines distinctions exposées dans les tableaux précédents. Ces différences marquées reflètent d'ailleurs le caractère singulier de cette expérience humaine.

Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement ?

Rapport au monde (*Umwelt / Mitwelt / Spatialité / Corporéité*)

Indéniablement, pour l'enseignante⁶² qui commence sa carrière, l'obtention d'un contrat, les nouvelles occupations professionnelles ainsi que les relations humaines liées à son travail viennent transformer son monde quotidien. Dès les premiers jours, le milieu professionnel prend de l'ampleur dans sa vie et la relation quotidienne avec ce nouvel univers constitue son rapport au monde en tant qu'enseignante débutante. Son rapport au monde-de-l'enseignement se manifeste principalement dans et par cinq thématiques qui agissent sur la manière dont se déroule l'expérience de l'enseignante. Il s'agit du contexte dans lequel elle est appelée à évoluer et de son rapport avec autrui, des écarts entre la réalité vécue dans le milieu et ses attentes initiales, des différences entre son expérience vécue en tant que stagiaire et sa vie d'enseignante, de l'impact de sa vie professionnelle sur sa vie personnelle, puis, enfin, de certaines situations qu'elle rencontre dû au fait qu'elle débute dans la profession. En fonction de la nature de leurs incidences auprès de l'enseignante, ces thématiques déterminent comment elle vit sa première année d'enseignement.

Son rapport au monde renferme également le «champ de vision» qu'elle se constitue (*spatialité*) elle-même en fonction de ses intérêts et préoccupations quotidiennes formant ainsi son propre monde professionnel (toutes les choses et les personnes auxquelles elle accorde une «place» signifiante dans sa vie d'enseignante). De plus, ce lien avec le monde

⁶² La méthode phénoménologico-herméneutique conduit le chercheur à produire une synthèse générale de l'expérience qu'ont en commun plusieurs personnes. Conformément à cette approche, la structure essentielle décrit le phénomène à l'étude en employant le nombre singulier de façon à exposer comment la «personne enseignante» vit son expérience, sachant toutefois que cette description tient compte de l'ensemble des données recueillies des cinq participantes. De plus, puisque les protocoles renfermaient des témoignages d'enseignantes uniquement, nous avons opté pour l'emploi du féminin pour présenter les résultats.

comprend les situations où, avant même de réfléchir à ce qu'elle vit dans le moment présent, son corps est le premier à ressentir l'événement et devient alors le médium entre elle-même et le milieu exprimant ainsi une part de la nature de son expérience (*corporéité*). Or, pour expliciter davantage ces différentes manifestations de l'expérience de l'enseignante, les événements significatifs qui suivent illustrent la nature de son rapport au monde lors de sa première année d'enseignement.

▪ **L'obtention du contrat : l'effervescence du moment présent devant l'expérience «à venir»**

L'obtention du premier contrat d'enseignement déclenche un état de fébrilité chez l'enseignante qui s'apprête à vivre sa première année dans la profession. Un sentiment de soulagement remplace l'inquiétude qui tourmentait son esprit depuis quelques semaines, voire quelques mois. Sans conteste, l'événement actuel la comble d'un grand bonheur car il lui procure la satisfaction de pouvoir enfin réaliser un projet qu'elle souhaitait mettre en œuvre depuis plusieurs années; elle peut dorénavant exercer la profession qu'elle a choisie et pour laquelle elle a été formée. En revanche, le fait de se trouver devant une situation «à venir» qui comporte des dimensions qui lui sont encore inconnues maintient la nouvelle enseignante dans un état d'incertitude. À l'aube de débiter sa première année d'enseignement, ses expériences passées ne semblent pas constituer une référence suffisante pour la rassurer entièrement. Le stress qui accompagne l'enthousiasme de débiter un nouvel emploi prédomine. À ce moment de sa vie, ses préoccupations portent essentiellement sur ce qui est devant elle, soit «entrer dans la *vraie vie* quotidienne des enseignants» et ce qui l'inquiète, c'est le fait de ne pas maîtriser encore ce qu'elle va vivre; c'est la peur devant l'inconnu. Tout ce qui va désormais constituer son univers ne lui est pas aujourd'hui complètement familier et déstabilise son mode d'être quotidien. La nouveauté liée à son entrée dans la carrière l'entraîne vers de nouvelles possibilités d'agir et elle en est consciente. Le monde de sa vie quotidienne sera certes appelé à se transformer, toutefois elle est déterminée à se «projeter» vers l'avant, à s'exposer aux facettes de la profession encore inexplorées et à relever son nouveau défi.

▪ Jetée dans le monde-de-l'enseignement

Après avoir vécu l'effervescence que procurent les entrevues et l'obtention du premier contrat, l'aventure de la première année d'enseignement commence. L'instant où l'enseignante entre dans l'école pour la première fois en tant qu'enseignante, et non en tant que stagiaire ou enseignante-suppléante, est le moment où elle se voit vraiment «jetée» dans le monde-de-l'enseignement. Dès son arrivée, par ses attentes et anticipations façonnées avant et pendant sa formation initiale, elle est déjà en relation avec ce monde dans lequel toutefois tout ne lui apparaît pas clair, voire sensé de prime abord. Rapidement et de façon simultanée, de nouvelles préoccupations prennent place dans son propre univers sans être nécessairement dotées, dans ses pensées, d'un niveau de priorité clairement établi. Elle amorce son parcours dans l'enseignement en se posant de nombreuses questions liées aux nouvelles composantes de son *Umwelt* professionnel et son manque de confiance en elle l'entretient encore dans un état d'insécurité (*Être-dans*).

En peu de temps, avec ou sans accompagnement, elle identifie et réalise les tâches préalables à l'accueil des élèves (dans le cas où elle a eu la chance d'obtenir son contrat et de connaître le milieu avant le jour de la rentrée). À ce moment de son expérience, l'organisation de sa classe et sa familiarisation avec les outils pédagogiques offerts occupent une large place dans ses préoccupations immédiates. Par conséquent, en plus de la tension normale que procure le fait de débiter un nouvel emploi, l'enseignante peut se sentir déstabilisée si on lui assigne une classe qui ne contient pas le mobilier essentiel (nombre suffisant de pupitres, au moins un tableau), pas suffisamment de manuels pour tous ses élèves et aucun guide pédagogique (*Être-dans, corporéité*). Actuellement, l'enseignante qui amorce sa carrière ne semble pas à l'abri de ces éventualités. Devant une telle situation, elle n'a pas le choix de conjuguer détermination, créativité et courage pour vivre ses débuts avec les possibilités qui s'offrent à elle (*Être-dans*). Dès son arrivée dans le milieu, elle peut n'éprouver aucun embarras ou bien se sentir démunie selon la représentation qu'elle se fait de l'ampleur de sa tâche. Ainsi, son premier rapport au monde-de-l'enseignement peut frapper durement ou bien se dérouler en douceur en fonction des conditions d'accueil (ressources humaines et matérielles) qui lui sont offertes.

Au moment où elle se voit propulsée dans son nouveau milieu de travail, l'enseignante est non seulement sensible aux conditions d'accueil et à toutes ses nouvelles occupations, mais aussi au «paysage» physique et humain (*spatialité* : espace vécu, *corporéité*) que lui confère cet endroit. En fonction de ses préoccupations immédiates et de l'état dans lequel elle se sent devant sa nouvelle situation, l'aménagement physique de l'école et de la classe qu'on lui assigne ainsi que les gens autour d'elle sont des éléments qui peuvent lui procurer un sentiment de bien-être ou d'insécurité dès son arrivée (milieu désorganisé, froid, dynamique, chaleureux, etc.). Cependant, peu importe le contexte dans lequel elle se trouve, comme l'*être-jeté* au monde qui n'a d'autre choix que d'exister dans ce monde déjà là, l'enseignante ne choisit généralement pas le milieu (ni le niveau) avec lequel elle entre en relation et n'a d'autre choix, surtout au début de sa carrière, que de vivre sa première année d'enseignement dans les conditions d'accueil que lui offre ce milieu.

▪ **Prise en charge des nouvelles fonctions**

Parmi toutes les nouveautés qui se manifestent ici et là à travers son expérience, celle qui demeure la plus fondamentale est la prise en charge de toutes les tâches qui lui reviennent comme membre du personnel enseignant. Cette entrée formelle dans l'action est particulière, puisque dorénavant elle doit assumer seule toutes ses responsabilités professionnelles. La façon dont cette prise de fonctions est vécue par l'enseignante dépend, d'une part, de sa manière d'être qui lui est propre (composante explicitée au point suivant) et, d'autre part, de son rapport avec le milieu où elle exerce son travail.

Son rapport avec le monde environnant dans lequel elle vit sa première année d'enseignement a un fort impact sur la manière dont se déroule son expérience. Ce monde comprend tout ce avec quoi (*Umwelt*) et avec qui (*Mitwelt*) l'enseignante entre en relation. Il s'agit des élèves, des collègues, des membres de la direction, de l'équipe-école, des parents, du projet éducatif, du matériel didactique offert, des approches pédagogiques favorisées, des conditions d'accueil et d'accompagnement et toute autre chose et personne (amis, parents, conjoints, etc.) ayant une «place» (*spatialité* : rapprochement) signifiante parmi ses préoccupations professionnelles. En plus de toutes les tâches relatives à son travail d'enseignante, les procédures administratives, les différents comités, le code de vie et le plan de réussite de l'école sont aussi des composantes de la profession qui s'introduisent dans sa

vie professionnelle. Bien qu'elle se soit initiée lors de ses stages à l'une ou à l'autre de ces facettes du métier, aujourd'hui elles font partie de son quotidien et ont des incidences sur sa pratique qu'elle n'avait pas forcément eu la chance d'observer auparavant.

Les premiers jours donnent lieu à une variété d'émotions et les pensées de l'enseignante sont envahies par un amas de questions (*Être-dans*). Celles-ci portent principalement sur le contenu des matières à enseigner, l'efficacité de son enseignement, la gestion de la classe et l'impact de ses interventions auprès des élèves. Toutefois, au-delà de ces interrogations, la première rencontre avec ses élèves est une préoccupation incontournable suscitant en elle, jusqu'au moment venu, un mélange d'angoisse et d'un fort enthousiasme. Le rapport avec autrui (*Mitwelt*) le plus déterminant pour l'enseignante qui commence sa carrière est assurément la relation établie avec ses élèves. En fait, elle sait que le type de relation qu'elle réussira à créer avec eux facilitera ou non son travail d'enseignante au cours des mois à venir. Or, les premières minutes où tous les yeux sont rivés sur elle et où elle doit «briser la glace» sont les plus excitantes. C'est le type de sensation difficile à décrire avec les mots justes car il s'agit d'un état qui se manifeste principalement par le corps (*corporéité*), telle la sensation d'avoir des papillons dans l'estomac. Ce qui compte pour elle à ce moment, c'est de ressentir un présage positif annonçant une relation dans laquelle elle se sentira à l'aise et appréciée par ses élèves. Pendant ce premier contact, l'enseignante se sent scrutée et en même temps elle observe les réactions des élèves par rapport à ce qu'elle leur dit et à sa manière d'être. Assez tôt, l'ambiance qui prévaut dans sa classe lui permet de ressentir une portion de la réalité qu'elle se prépare à vivre.

Comme toute personne vivant en société, l'enseignante se développe et se comprend dans et par ses relations avec les gens qu'elle côtoie (*Mitwelt*) et agit en fonction des contingences du milieu où elle exerce son travail d'enseignement (*Umwelt*). Pour l'enseignante qui débute dans la profession, en plus du type de relation qu'elle réussit à établir avec ses élèves, son rapport avec autrui peut se révéler sous diverses formes et influencer de façon favorable ou défavorable la manière de vivre son expérience. La nature de ce rapport s'exprime par la présence ou l'absence du travail en collégialité, d'un sentiment d'appartenance à une équipe, puis de discussions et de rétroactions sur sa pratique. Ce rapport au monde peut également se manifester par la reconnaissance ou non des collègues, des membres de la direction et des

parents à l'égard du travail qu'elle effectue. L'enseignante n'est pas indifférente vis-à-vis de l'impression que les gens se font d'elle. Or, une attention délicate ou un commentaire réconfortant et positif à son égard renferme une valeur immense qui contribue au développement d'une plus grande confiance en elle et dans ce qu'elle entreprend dans sa pratique.

De plus, l'apport bénéfique qu'entraîne le rapport avec autrui se manifeste chez l'enseignante par la réflexion qu'il suscite et qui se manifeste principalement sous deux formes, la première étant la réflexion personnelle, entreprise seule, que lui procure le fait de travailler (d'exister) avec d'autres personnes. Par exemple, en observant les façons de faire, les réactions, les difficultés vécues et les décisions prises autour d'elle, l'enseignante se positionne par rapport aux autres enseignants et se découvre elle-même (*Dasein*). De constater qu'elle n'est pas la seule à vivre certains problèmes ou bien que des enseignants chevronnés réalisent des activités semblables aux siennes, est réconfortant et aide à attribuer un sens à l'expérience qu'elle vit. Elle récolte également des éléments de réflexion éclairants à son sujet en examinant le niveau de réceptivité de ses élèves vis-à-vis de son enseignement, de sa gestion de classe et de sa manière d'être. De plus, en se détachant du *Mitwelt* professionnel (culture du milieu), l'enseignante réussit à voir plus clair en elle et reconnaît les manières d'être et de faire qui correspondent à sa personnalité. Cet exercice l'amène par la suite à respecter davantage les gens autour d'elle, tels qu'ils sont, et à améliorer ses relations avec eux. Dans ce sens, le fait d'être en relation avec d'autres personnes la conduit à réfléchir sur elle-même et sur sa pratique.

Le deuxième type de réflexion personnelle est celui que suscite le fait d'être accompagnée par d'autres personnes au cours de sa première année d'enseignement. La possibilité de s'exprimer et de partager son vécu ainsi que son point de vue avec une autre personne, en l'occurrence un enseignant, est une manière de se soulager du poids de ses difficultés, d'être appuyée dans l'analyse de sa situation et, par conséquent, de rendre son expérience plus signifiante, voire plus enrichissante. Le *Mitwelt* sous cette manifestation permet à l'enseignante qui amorce sa carrière de sortir de son isolement, de faire la lumière sur elle-même et sur des composantes fondamentales de la profession telles que l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Dans la mesure où l'enseignante s'ouvre à la

possibilité de réfléchir sur sa pratique et qu'elle a l'opportunité d'être épaulée dans sa démarche, ces moments où elle se remet en question, se compare et prend conscience du travail et des idées de ses collègues peuvent lui être très profitables. En plus de favoriser la consolidation de ses habilités d'enseignement, ces moments contribuent à développer son identité professionnelle, sa confiance en elle et un sentiment de bien-être dans sa pratique. Ces remises en question par rapport aux autres et avec le soutien d'une autre personne s'avèrent très formatrices et, lorsque l'enseignante débutante en est privée, elle peut éprouver plus de difficultés à vivre sa situation, même à la surmonter dans le cas où il s'agirait d'une expérience difficile.

Son rapport au monde-de-l'enseignement se manifeste également par une familiarisation progressive avec ses nouvelles tâches et les composantes de la profession encore inexplorées (*Être-dans – Umwelt*). Tout en éprouvant les émotions liées à l'entrée dans la carrière, l'enseignante s'adapte peu à peu à toutes ses responsabilités, aux nouveautés ainsi qu'aux procédures qui ont cours autour d'elle. Plusieurs volets entrent en jeu simultanément dès les premiers jours : elle se documente sur les concepts clés à enseigner, se familiarise avec le matériel didactique mis à sa disposition (s'il y en a!), apprend à connaître ses élèves, établit avec eux les règles de vie, met en pratique pour la première fois sa propre gestion de classe et assure sa tâche d'enseignement. En plus de ces préoccupations, s'ajoute rapidement un autre dossier qui suscite chez elle un bon nombre de questions, soit les modalités qui entourent l'évaluation, les bulletins et les rencontres de parents. Or, au fil des semaines et des mois, en fonction de ce qu'elle vit (au moment présent) et de ses priorités liées aux exigences «pratiques» de son travail, elle se constitue (*spatialité* : rapprochement) son propre «champ d'intérêt» composé de tout (objets intra-mondains et êtres humains) ce qui occupe une place importante dans sa nouvelle manière d'être au monde, c'est-à-dire en tant qu'enseignante. L'adaptation progressive à son *Umwelt* et à son *Mitwelt* lui procure certes plus d'aisance et de plaisir à exercer son travail d'enseignante. Il appert toutefois que le milieu scolaire et certaines caractéristiques qui lui sont personnelles influencent la facilité avec laquelle elle réussit à s'adapter (*Être-dans, Être historique*).

Autant la nature de ses relations avec autrui a des incidences sur la manière de vivre son expérience actuelle et sur la façon d'envisager ses prochaines années dans la profession

(*Dasein, Temporalité*), autant son rapport au monde sur le plan matériel ou physique peut également avoir certains impacts. Par exemple, les manuels scolaires offerts, les approches pédagogiques favorisées par ses collègues et même l'emplacement (être isolée ou non de ses collègues) et l'aménagement de sa classe peuvent influencer positivement ou négativement son plaisir à enseigner. Dès lors, d'un côté ou de l'autre, en prenant conscience de ce qu'elle ressent vis-à-vis des composantes actuelles de son monde quotidien, elle découvre ce qui correspond vraiment à sa manière d'être (*Dasein*). L'enseignante discerne alors dans sa pratique ce qui lui convient de ce qui ne lui convient pas, sans toutefois se tourner immédiatement vers la possibilité de mettre en œuvre ce qu'elle préfère (les habitudes des gens sont parfois difficiles à changer; le manque d'assurance fait qu'elle n'ose pas agir; le manque d'expérience peut l'amener à douter de ce qu'elle croit préférable de faire, et ce, souvent parce qu'elle ne peut pas en discuter...). Cette prise de conscience contribue tout au moins à ce qu'elle réussisse à justifier ultérieurement le choix de ses décisions plus clairement en se basant sur son expérience vécue (*Dasein, Temporalité*).

À travers les «hauts» et les «bas» qui façonnent son expérience, elle observe des écarts entre ses attentes initiales et la réalité du milieu scolaire où elle évolue. La vision du monde quotidien de l'enseignant, qu'elle se représentait avant d'amorcer sa première année, est confrontée à la réalité du milieu où elle doit exercer son travail. Généralement, ces écarts dépendent du milieu scolaire, de la clientèle avec laquelle elle doit travailler, de la nature de ses expériences antérieures ou de sa formation. Ils peuvent cependant être décevants et déstabilisants pour l'enseignante. Par exemple, il est possible qu'elle réalise beaucoup moins de projets avec ses élèves qu'elle l'avait anticipé au départ. Il peut arriver qu'elle enseigne avec des cahiers d'activités qui ne l'enchantent pas et qu'elle investisse encore plus de temps que prévu dans son travail d'enseignante. De plus, ses élèves peuvent manifester des comportements auxquels elle ne s'attendait pas et le travail d'équipe avec ses collègues peut s'avérer moins présent qu'elle l'avait imaginé avant de commencer. D'un autre côté, la distance entre ses attentes et la réalité peut être perçue dans le sens inverse, c'est-à-dire que son expérience peut lui révéler des aspects plus positifs de la profession que ce à quoi elle s'attendait. Par exemple, ressentir une plus grande liberté d'action, constater que son travail se déroule plus facilement qu'imaginé et sentir que le contact avec les élèves s'établit plus harmonieusement qu'elle l'avait envisagé. Puisque plusieurs facteurs personnels et

contextuels entrent en jeu, une dimension de la réalité peut très bien être considérée comme un écart contrariant par une enseignante et non par une autre (*Être-historique*). Quoi qu'il en soit, les écarts les plus marquants demeurent au niveau de l'ampleur de ses responsabilités professionnelles et du travail rarement fait en collégialité.

Au fil des mois, son expérience lui fait vivre progressivement *autre chose* que ce qu'elle a vécu en stage. Ses préoccupations et responsabilités ne sont plus les mêmes. En tant qu'enseignante, elle doit assumer seule toutes les tâches qui lui reviennent et elle se sent beaucoup plus responsable des apprentissages et de l'évaluation de ses élèves (*Être-dans*). Par rapport à son travail, une conscience éthique et un jugement professionnel se développent. En outre, dès son arrivée dans le milieu, de nouvelles possibilités d'agir et des décisions plus nombreuses à prendre se présentent devant elle. Contrairement à l'expérience vécue en stage où l'organisation de la classe, les règles de vie, les modalités d'évaluation et, bien souvent, la planification à moyen et long terme étaient déjà prises en main et établies, lorsque l'enseignante commence, toutes ces occupations reposent uniquement sur ses épaules. C'est d'ailleurs ce que vivent les enseignants expérimentés autour d'elle. Par contre, ce qui distingue la situation de l'enseignante qui vit sa première année dans la profession, c'est le fait de devoir tout accomplir et gérer seule *pour la première fois*, puis d'en être responsable.

L'enseignante qui débute dans la profession possède forcément un répertoire restreint d'expériences pratiques dans l'enseignement. Jusqu'à maintenant, dans l'exercice de son travail, elle n'a pas eu à faire face aux imprévus aussi souvent qu'un enseignant chevronné. Son rapport au monde se manifeste donc par la rencontre d'un bon nombre de péripéties encore jamais explorées auparavant. Il est alors inévitable que le doute s'empare parfois d'elle et que le fait «de ne pas savoir» *quand et comment* intervenir ou *qu'est-ce qui est acceptable ou non* soit présent dans son quotidien et déstabilise à l'occasion son *être-au-monde*. Or, accompagnée d'une panoplie de questions qui tournoient dans sa tête, l'enseignante qui entre dans la carrière considère ne pas avoir d'autre choix que de prendre la place qui lui revient, de mettre en pratique sa débrouillardise ainsi que son intuition et de tracer son chemin jour après jour avec ou sans aide. Compte tenu de tout ce qui gravite autour d'elle simultanément, de l'énergie et des heures qu'elle fournit, le temps devient un

phénomène qu'elle ne voit plus passer! Son travail est certes exigeant en nombre d'heures travaillées et en énergie, mais il l'est également par rapport à la place qu'il occupe dans ses pensées. Son boulot la suit partout et empiète sur sa vie personnelle, son *Umwelt* personnel est envahi!

Les remises en question les plus saisissantes et les circonstances où l'enseignante se sent désillusionnée sont surtout liées aux comportements perturbateurs des élèves qui enveniment l'ambiance de la classe et à l'absence du travail d'équipe avec ses collègues de niveau. Si son expérience ne se déroule pas comme elle le souhaite, généralement elle tente de rétablir sa situation avec les ressources qu'elle possède d'abord, puis fait ensuite appel, lorsque possible (ou disponible), à son *Mitwelt* professionnel. Si ses requêtes demeurent sans succès, elle s'organise seule en agissant de son mieux avec les moyens dont elle dispose (ses idées, ses habiletés, les parents). Toutefois, dans ce genre de situation où elle ne reçoit pas le soutien nécessaire de la part du milieu scolaire, elle est portée dans l'immédiateté à se fermer à son *Mitwelt* professionnel non aidant et à de nouvelles possibilités d'agir. Elle poursuit alors son travail en vivant avec sa situation, parfois problématique, sans pour autant la maîtriser davantage. Seule dans les moments plus difficiles, les nouvelles façons de voir les événements et les voies d'amélioration peuvent prendre plus de temps à éclore parmi des pensées souvent plus sombres.

Par ailleurs, le manque de confiance en elle, associé à son manque d'expérience, freine la nouvelle enseignante à communiquer son point de vue lorsqu'elle n'est pas satisfaite des circonstances dans lesquelles elle se trouve ou à exprimer qu'elle éprouve certaines difficultés aux membres de la direction (ses patrons), à défaut de ne pas avoir une personne ressource à qui se référer. L'enseignante n'arrive pas nécessairement à créer d'elle-même un climat d'ouverture si autour d'elle les gens préfèrent plutôt une voie individualiste. En revanche, lorsque sa situation se déroule bien ou qu'elle ressent la présence d'une ou de quelques personnes réceptives à ce qu'elle vit, il est plus facile pour elle de se tourner vers de nouvelles possibilités, de s'ouvrir à autrui et de partager avec plus d'aisance son point de vue. Quand ça va bien, et cela est certes possible, c'est le bonheur, et le sentiment de réaliser un projet qui la tient à cœur prédomine.

Manière d'être (*Être-dans : disposition affective – compréhension*)

L'enseignante attribue un sens à son expérience dans et par son rapport avec le milieu où elle se développe. Toutefois, ce qui lui permet d'être (d'exister) en relation avec les choses et autrui et de les rendre signifiants pour elle, c'est la manifestation de son existence, soit sa manière de ressentir et de comprendre ce à quoi elle est présente. Sa manière d'être, d'agir et de poser son regard sur de nouvelles possibilités au cours de son expérience représente l'expression de sa propre existence en tant qu'enseignante débutante. Or, tout ce qui est ressenti et compris dans son rapport avec le monde-de-l'enseignement ne peut être dévoilé qu'uniquement parce qu'elle possède de prime abord la capacité d'éprouver des sentiments vis-à-vis de ce qu'elle vit (*disposition*) et la faculté de s'interroger, de faire des liens, de communiquer, bref de penser (*compréhension*).

Dès lors, sa manière d'être se manifeste au cours de sa première année d'enseignement par différentes composantes, à savoir les sentiments éprouvés en tant qu'enseignante, le sens qu'elle attribue à son travail et la motivation qu'elle ressent à l'exercer, son adaptation progressive à son *Umwelt* et à son *Mitwelt*, le développement d'une conception de l'enseignement plus éclairée, puis enfin par le questionnement. Certains de ces éléments ont déjà été abordés dans l'explicitation de son rapport au monde, ils s'ajoutent donc à ce qui suit.

▪ **Manière de ressentir et comprendre son expérience**

La façon dont la prise en charge de ses fonctions est vécue par l'enseignante dépend non seulement de son rapport au monde, mais aussi de la manière d'être qui lui est propre. Sa manière de ressentir et de comprendre son expérience provient de ses expériences passées et biographiques (caractéristiques socioculturelles, familiales, psychologiques, etc.) qui font d'elle la personne qu'elle est. Cet «héritage» est continuellement à l'œuvre dans sa manière d'être-au-monde (*Être historique*). Ainsi, son enfance, l'éducation reçue, ses expériences antérieures (vie, travail, formation, stages, etc.) et les traits de sa personnalité font d'elle une personne unique, et la disposent ou pas à faire face à sa nouvelle situation dans le milieu scolaire. En fait, les situations où l'enseignante ne semble pas toujours prête à vivre ce

qu'elle rencontre et où elle éprouve des difficultés marquées sont principalement rattachées aux composantes non familières de son nouveau *Umwelt* auxquelles elle ne s'attendait pas et qu'elle n'arrive pas à maîtriser pour rendre ses journées quotidiennes agréables (par exemple, gestion et discipline avec des élèves turbulents, travail en collégialité absent, relations humaines plus ou moins harmonieuses, approche pédagogique qui ne la rejoint pas).

L'enseignante qui amorce son cheminement professionnel ne possède pas une grande expertise liée à son nouveau travail. Certains événements la surprennent et elle ne sait pas toujours comment intervenir dans l'action même. Elle réagit alors en fonction de son répertoire de savoirs théoriques et pratiques, puis par rapport à sa manière de saisir elle-même la situation. Sa manière de ressentir la «tonalité» de la situation provient de ses caractéristiques personnelles qui se sont développées au fil de ses expériences de vie et de ses réflexions. Or, pour illustrer comment son histoire personnelle peut avoir un impact sur la manière de vivre son expérience, l'exemple qui suit révèle des indices intéressants.

L'une des situations qui comptent parmi les plus bouleversantes en début de carrière est celle où l'enseignante est assignée à une «classe difficile» dans une école issue d'un milieu socioéconomique avec lequel elle n'a jamais vécu d'expériences auparavant. Devant une telle situation, elle vit certes un déséquilibre dans sa manière d'être en relation avec ses élèves. Pour le bien de tous (tant pour elle que pour ses élèves), elle doit trouver une nouvelle façon d'*être-au-monde*, c'est-à-dire qu'à partir de ce qu'elle éprouve, l'enseignante doit saisir la raison du malaise (par exemple comprendre davantage les élèves, leurs conditions socioéconomique et culturelle) afin que ses interventions soient plus adaptées au contexte. Sans aide de son *Mitwelt* professionnel, l'expérience qu'elle s'apprête à vivre risque d'être plus difficile pour elle que pour une enseignante débutante ayant déjà été en rapport avec ce type de clientèle ou, tout au moins, qui ressent en elle une disposition affective lui permettant de vivre plus en douceur une telle expérience.

Peu importe le problème vécu (avec des élèves, collègues, parents, etc.), la manière dont le «rapport à la situation» est ressenti par l'enseignante favorise ou non la compréhension, voire la maîtrise de ce qu'elle vit. Si, au départ, l'enseignante n'est pas prête à vivre l'événement qui se présente à elle, son problème sera plus difficile à surmonter que pour une autre déjà disposée à le vivre. L'enseignante disposée s'ouvrir (ressent) plus facilement à ce

qui se manifeste (avec ses élèves, ses collègues, etc.), en vue de comprendre comment intervenir en fonction des composantes de la situation (elle-même, sa manière d'être, autrui et l'objet de la situation). L'enseignante qui se sent prête se tourne vers des possibilités d'agir de façon plus appropriée vis-à-vis de l'événement en question parce qu'elle comprend davantage ce qu'elle vit. Elle saisit comment agir (se projeter) dans la situation. Il ne s'agit pas uniquement d'avoir déjà vécu une situation semblable auparavant, mais surtout d'être préparée psychologiquement à lui faire face. Or, l'enseignante qui éprouve des difficultés à maîtriser certains événements rattachés à sa pratique ressent le besoin d'être accompagnée (*Mitwelt* professionnel) pour justement l'aider à se tourner vers de nouvelles possibilités d'être et d'agir plus adéquates au contexte dans lequel elle évolue. Durant la première année d'enseignement, la manière d'être de l'enseignante se manifeste d'une façon ou de l'autre (disposée ou non) en fonction des événements contextuels et de son histoire personnelle.

Au cours de l'année, selon la manière dont elle vit son expérience, l'enseignante éprouve différentes émotions, telles que l'angoisse, la solitude, la colère, l'enthousiasme, la fierté et le dépassement de soi. Ses sentiments correspondent essentiellement à la nature de sa relation avec ses élèves (*Mitwelt*) et à ce qu'elle réalise ou non dans son enseignement (*Umwelt*). Selon le cas, elle peut, par exemple, être extrêmement fière d'elle et motivée lorsque ses élèves réussissent leurs travaux et lui témoignent beaucoup d'intérêt, ou bien se sentir coupable et responsable de leurs échecs et de leur faible motivation vis-à-vis de l'école. Un tourbillon d'émotions liées à ce qu'elle vit et aux questions qu'elle se pose alimente continuellement ses états d'âme. En revanche, lorsqu'elle éprouve (*disposition*) un sentiment de déséquilibre, celui-ci devient souvent une source de questionnement qui la conduit peu à peu à mieux comprendre ce qu'elle vit et à identifier plus clairement ses forces et ses faiblesses. Le fait de faire face à un événement plus complexe à maîtriser amène l'enseignante à s'interroger sur la nature de ses interventions, son enseignement, sa formation et son rôle en tant qu'enseignante. Au cours de l'année, ses interrogations portent surtout sur les exigences pratiques de son travail quotidien (liées au *Mitwelt* et à l'*Umwelt*). Sans toujours trouver les réponses, ce questionnement la conduit néanmoins à une *compréhension* lui permettant progressivement de se projeter différemment dans l'avenir.

Le souci de bien faire les choses est présent en elle et le doute que lui procure sa première année d'enseignement la porte à réfléchir à son action pédagogique (impact de ses interventions sur ses élèves et pertinence de son enseignement) et, parfois de manière implicite, à certaines facettes de son *être-au-monde* (prendre conscience de sa manière de réagir devant les imprévus, l'inconnu, les situations problématiques, etc. / prendre conscience de son potentiel, de sa détermination, de son courage, etc.) (*Dasein*). La persévérance l'amène à prendre des décisions, puis à agir principalement en fonction de l'expérience jusqu'alors emmagasinée, puisque l'occasion de discuter de sa pratique avec un autre enseignant et de valider sa démarche ne se présente plus aussi fréquemment que lorsqu'elle était stagiaire.

L'expérience de la première année d'enseignement ne se manifeste pas dans la vie quotidienne de l'enseignante uniquement par le caractère solitaire et essoufflant de la prise en charge de ses nouvelles fonctions. Cette expérience s'exprime aussi par le bonheur et la réalisation de soi que procure la possibilité de mettre enfin en œuvre la gestion de ses propres «affaires» selon ses intérêts. Dorénavant, elle peut prendre des décisions quant à l'organisation de sa classe et de son enseignement qui rejoignent sa manière d'être qui lui est unique. Par ailleurs, que sa pratique professionnelle soit très accaparante, difficile, voire bouleversante par moments, le sens qu'elle accorde à son travail demeure essentiellement orienté sur le développement et la réussite de ses élèves. Peu importe la nature de son expérience, elle souhaite leur apprendre beaucoup, rejoindre leurs intérêts puis ressentir qu'ils sont motivés vis-à-vis des activités qu'elle leur propose et réceptifs à sa manière d'être. Au cours de son expérience, il est magnifique pour l'enseignante de constater que par son enseignement et avec son appui ses élèves apprennent et réalisent des progrès. Ce constat favorise le développement d'une plus grande confiance en elle et contribue à ce qu'elle ressente un bien-être plus intense dans l'exercice de son travail. Il est stimulant pour l'enseignante qui amorce sa carrière de s'assurer par elle-même et par des indices tangibles provenant de son entourage (commentaires, lettres, résultats, etc.) qu'elle est «à la hauteur», c'est-à-dire qu'elle est capable de tenir les guides et d'enseigner. L'enseignante qui commence a besoin de ressentir qu'elle possède cette habileté et c'est d'ailleurs un élément primordial qui perturbe sa première expérience dans l'enseignement quand elle n'éprouve pas cette sensation. Les difficultés récurrentes éprouvées avec la gestion de classe et la discipline

font souvent obstacle à la possibilité de ressentir une telle satisfaction. L'enseignante qui n'a pas la chance d'être épaulée dans sa démarche pour réussir à surmonter une situation aussi ardue est constamment tourmentée par une problématique qui perdure. Son travail quotidien devient alors moins efficace, souvent peu agréable pour elle et sa motivation risque fort bien de s'effriter.

En fonction de ce qu'elle vit au cours de sa première année d'enseignement, l'enseignante interprète son expérience comme une étape de sa carrière où elle doit se prendre en main et se débrouiller seule. C'est un épisode qui nécessite une grande capacité d'adaptation autant aux gens qui l'entourent (élèves, enseignants, spécialistes, intervenants, etc.) qu'à toutes les tâches à assumer qui surgissent en même temps. Elle considère sa première année dans la profession enrichissante malgré le fait qu'elle se sente souvent déstabilisée par des procédures dont elle apprend l'existence dans l'action même. Elle ressent que cette expérience lui permet enfin de vivre la «vraie vie» d'un enseignant et d'être reconnue comme tel (*Dasein*).

Rapport à elle-même (*Dasein*)

L'expérience de la première année d'enseignement contribue à ce que l'enseignante découvre certaines facettes de son *être-au-monde* encore inexplorées. Cette prise de conscience de son être s'effectue forcément par le biais de son rapport au monde-de-l'enseignement (*monde de la vie*) et de sa manière de comprendre son expérience (*Être-dans*). L'enseignante attribue au fil des mois un sens plus limpide à la manière dont elle vit les événements rattachés à son travail, bien que ce soit surtout à la fin de l'année que son expérience globale prend pour elle une signification plus claire. C'est particulièrement au terme de l'année scolaire qu'elle saisit son expérience dans sa continuité temporelle, c'est-à-dire qu'elle établit des liens entre le passé, le présent et le futur. À partir de ce qu'elle a vécu au cours de l'année, des apprentissages réalisés, de son nouveau rapport à elle-même et à la profession, l'enseignante se positionne en fonction de sa manière actuelle de voir les choses et dirige son regard sur la façon dont elle envisage ses prochaines expériences. Ce retour sur soi et sur la profession conduit la nouvelle enseignante à exister sous un mode existentiel plus authentique, à savoir qu'elle quitte sa routine quotidienne pour entrer en dialogue avec elle-même.

▪ **Au terme de l'année : l'expression de son *être-au-monde***

Au terme de sa première année d'enseignement, l'enseignante voit la profession autrement. Son expérience lui ouvre les yeux encore plus grands sur elle-même et elle saisit davantage le sens que prennent les tâches liées à sa pratique (*Umwelt*) et à ses relations avec autrui (*Mitwelt*). Plusieurs composantes de la profession sont dorénavant plus concrètes à son esprit éloignant ainsi ses craintes face à l'inconnu. Le fait de prendre une distance vis-à-vis de son expérience lui permet de constater qu'elle a finalement beaucoup appris et évolué, et ce, même à travers les péripéties déstabilisantes qui ont teinté son expérience. En dépit des apparences, ce sont les périodes les plus ardues qui l'ont amenée à trouver au fond d'elle-même des dimensions insoupçonnées de son être. Elle était étonnée de découvrir en elle une personne aussi forte, courageuse, patiente et déterminée. Un bon nombre d'événements vécus au cours de sa première année dans la profession l'ont amenée à identifier encore plus clairement ses priorités, ses valeurs ainsi que ses limites sans toutefois réussir à toujours les mettre en œuvre dans sa pratique éducative.

La façon dont s'est déroulée son expérience ne correspondait pas toujours à ce qu'elle avait envie de vivre. Les moments contraignants l'ont conduite parfois à remettre en question son choix de carrière, ses manières d'intervenir auprès des élèves, certaines composantes de la profession (enseignement, apprentissage, évaluation) et la voie individualiste qu'adoptaient un bon nombre d'enseignants autour d'elle. Ces remises en cause de sa situation survenaient généralement à des moments où elle éprouvait des difficultés à s'adapter à son *Umwelt* professionnel. Durant ces périodes où son mode d'être quotidien était troublé, son expérience se révélait sous un autre jour. L'enseignante s'interrogeait et discernait avec plus de justesse ce qui lui convenait ou non dans la profession. Cette démarche réflexive (mode d'être plus authentique) l'amenait à faire la lumière sur elle-même et sur ce qu'elle envisageait comme «projet» d'avenir (rester ou quitter la profession; clientèle et niveau souhaités; formation continue; etc.).

En accomplissant l'ensemble de ses tâches professionnelles avec plaisir ou désenchantement, l'enseignante s'est découverte elle-même. Sur le plan professionnel, les apprentissages les plus marquants consistent en une plus grande maîtrise des concepts à enseigner, une vision plus étendue du programme, une planification plus efficace et mieux

adaptée aux besoins immédiats des élèves, une plus grande aisance à enseigner, une adaptation aux rudiments du métier (imprévus, gestion de classe, discipline, etc.) et enfin une «démystification» de la préparation et de la gestion d'un début d'année scolaire. Sur le plan personnel, l'enseignante découvre une plus grande confiance en elle et vis-à-vis de son travail. Elle se sent plus solide intérieurement pour faire face aux situations complexes et sait maintenant qu'elle est en mesure de se prendre en main et de se débrouiller seule. De plus, elle considère avoir réussi à développer plus de finesse dans ses relations humaines, et ce, malgré le peu de travail réalisé en collégialité! Dès lors, enrichie d'un nouveau savoir, l'enseignante anticipe différemment ses prochaines années dans la profession.

Ce qui est également rattaché à cette première expérience, c'est la fierté ressentie à la fin de l'année pour avoir mené à terme l'année scolaire. Que l'expérience ait été ardue ou non, l'enseignante se sent fière et courageuse d'avoir réalisé l'année jusqu'au bout et de savoir, puisqu'elle l'a fait, qu'elle est capable d'exercer seule ses fonctions d'enseignante. Elle sait qu'elle possède les aptitudes pour surmonter les obstacles et les défis liés à la profession et elle envisage positivement ses prochaines expériences dans l'enseignement. Il s'agit d'un constat qui lui permet à nouveau de se situer par rapport à son potentiel. Par ailleurs, elle reconnaît qu'elle amorce sa carrière et qu'elle doit se laisser le temps d'apprendre.

L'enseignante discerne les raisons de ses difficultés tout en reconnaissant ne pas toujours avoir réussi à les maîtriser dans sa pratique. Elle les attribue à certaines composantes de son milieu (collègues, élèves, accueil offert, matériel didactique disponible) ou bien à son manque d'expérience, à ses faiblesses au niveau de la gestion de classe et de la discipline, à sa formation initiale ainsi qu'à quelques traits de sa personnalité. Quant à ses réussites, elle les associe surtout à son apport personnel tel que sa préparation, sa débrouillardise, sa détermination, sa capacité d'adaptation, son questionnement et sa réflexion sur sa pratique.

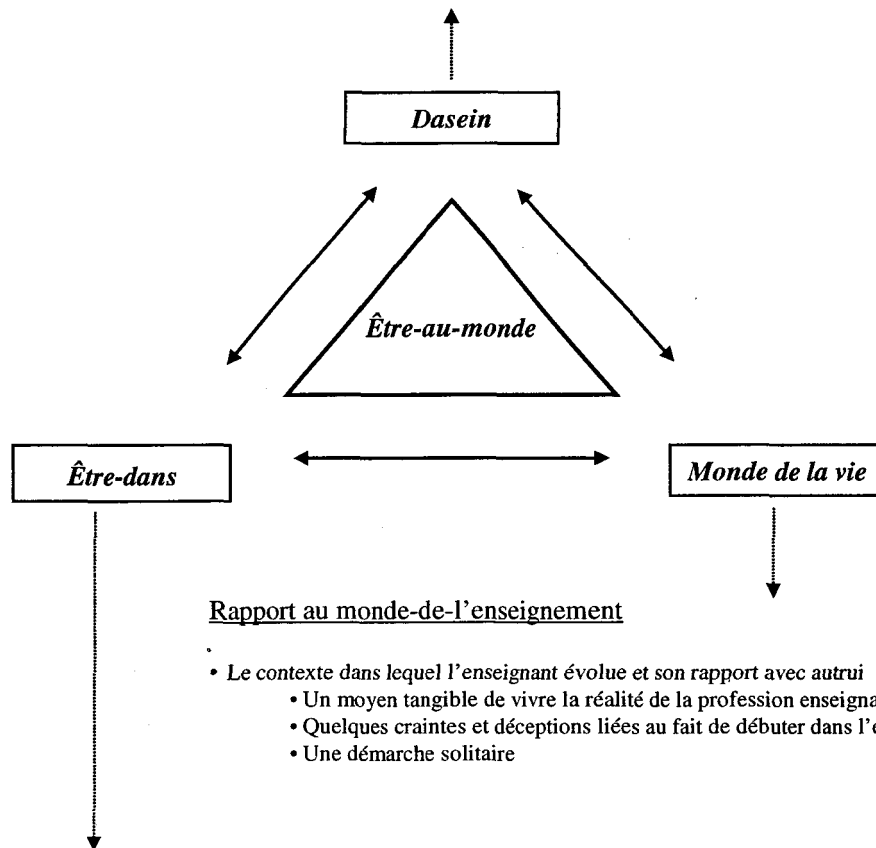
Sa première année lui permet de trouver un sens plus explicite à son travail et à sa manière d'*être-au-monde* en tant qu'enseignante. Au terme de l'année, le retour sur son expérience devient une occasion pour clarifier ses attentes, ses priorités et ses valeurs qu'elle tentera d'actualiser dans ses prochaines expériences. Dorénavant, elle a pour bagage une expérience riche de sens et d'apprentissages qui lui permet d'envisager sa prochaine année dans un état plus serein. Son rapport au *monde-de-l'enseignement* lui confère maintenant un

sens plus concret de la profession et favorise une plus grande confiance en elle et dans ses possibilités en tant que professionnelle de l'enseignement en devenir. Manifestement, l'expérience de la première année d'enseignement de l'enseignante fait désormais partie de son histoire personnelle.

Pour clore ce chapitre, la figure 4.3 illustre les principales composantes de l'expérience de la première année d'enseignement qui émergent de la structure essentielle. Ces dimensions associées à l'un des pôles de la structure de l'*être-au-monde* offrent une vision globale des éléments clés sur lesquels portera la discussion au chapitre suivant.

Rapport à soi

- Plus grande connaissance de soi / Développement de l'identité professionnelle
 - La réflexion que suscite l'expérience
 - Une expérience qui renferme un caractère formateur



Expression de la manière d'être

- L'histoire personnelle de l'enseignant
 - Une période d'adaptation
 - Des satisfactions et la reconnaissance d'autrui (sentiments éprouvés)
 - Des questionnements et remises en question

Figure 4.3 Composantes de l'expérience de la première année d'enseignement

Comme on peut le constater, le développement de la structure essentielle a permis d'explicitier la manière dont l'enseignante débutante vivait son expérience et le sens que celle-ci prenait pour elle. Cette description a exposé ce que l'enseignante ressentait (manière d'être présente à l'expérience) et comprenait (sens donné à «ce au milieu de quoi» et «ce auprès de qui» elle était présente) à l'égard de ce qu'elle était en mesure de réaliser ou non

durant cette première année dans la profession. De nouveaux éléments exprimés dans la structure essentielle enrichissent la compréhension de cette expérience et d'autres viennent confirmer les résultats de quelques recherches antérieures sur le sujet. Le chapitre suivant aborde les résultats de notre étude dans ce sens et propose des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer la situation actuelle de la relève enseignante du point de vue de l'insertion professionnelle.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour but de mettre en évidence les composantes de l'expérience de la première année d'enseignement qui apparaissent fondamentales dans le processus de l'entrée dans la profession enseignante. Ces composantes essentielles sont discutées pour examiner plus à fond la situation des enseignants débutants et alimenter la réflexion sur les voies de solutions susceptibles d'améliorer l'insertion dans l'enseignement. À cet effet, nous faisons ressortir les événements culminants qui expriment comment l'*être-au-monde* d'un enseignant qui débute dans la profession se manifeste au cours de son expérience en vue de fournir de nouveaux éléments favorisant une compréhension renouvelée de ce phénomène.

Avant d'entamer cette partie, une précision s'impose. Compte tenu de l'ampleur du travail d'analyse des données dans une approche phénoménologico-herméneutique, la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement ne repose que sur cinq témoignages. La discussion des résultats porte donc sur la saisie de données auprès d'un nombre restreint de personnes. Bien que la structure essentielle et la discussion qui suit permettent de clarifier la problématique de l'entrée dans la profession, nous ne prétendons pas, par le biais de cette étude, faire état de la situation de tous les enseignants débutants.

5.1 Interprétation des résultats

Nous amorçons d'abord cette partie en présentant le sens qui émerge des cinq témoignages des participantes et de l'analyse des données eu égard à la première année d'enseignement. Nous poursuivons ensuite en explicitant de façon plus détaillée l'ensemble de ces composantes essentielles en fonction de la structure tripolaire de l'*être-au-monde*.

En nous inspirant des témoignages recueillis, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la signification de l'expérience de vivre une première année d'enseignement

comporte cinq dimensions essentielles aux yeux de l'enseignant débutant⁶³. Au terme de l'année scolaire particulièrement, l'enseignant définit son expérience comme une étape de sa carrière qui revêt les caractéristiques d'une démarche solitaire. Son expérience représente également une période exigeant une grande capacité d'adaptation à ses différentes fonctions et aux gens qui partagent son *Umwelt* professionnel. Pour lui, les hauts et les bas de sa vie quotidienne donnent un caractère formateur à son expérience et offrent un moyen tangible de vivre la réalité de la profession. Enfin, la reconnaissance d'autrui à l'égard de ce qu'il réalise dans son travail d'enseignant lui procure un sentiment de fierté.

D'après l'analyse, la première année d'enseignement conduit le novice à entrer dans la profession en vivant des réajustements et des déceptions, mais aussi des satisfactions et des réussites stimulantes. Les résultats dévoilent que le contexte scolaire dans lequel il est appelé à évoluer influe indéniablement sur la manière de vivre son expérience. À n'en point douter, les expériences biographiques représentent des événements de la vie du nouvel enseignant qui favorisent l'apprentissage de son rôle et de ses responsabilités. Finalement, plusieurs éléments recueillis dans les témoignages montrent l'importance de cette expérience dans le processus du développement de l'identité professionnelle.

Ces éléments donnant un sens à l'expérience de la première année d'enseignement ont été regroupés et associés à l'une des composantes de la structure de l'*être-au-monde* en fonction de leur nature ontologique prédominante (figure 4.3, p. 204). Au cours des pages qui suivent, chaque composante est abordée tout en soulignant son influence favorable ou défavorable sur la manière dont l'enseignant vit sa première percée dans la profession.

⁶³ Compte tenu que dans le présent chapitre les résultats de notre étude sont mis en relation avec ceux d'études antérieures, pour éviter d'alourdir le texte en passant fréquemment du féminin au masculin, il est apparu plus approprié d'opter pour le sens générique.

5.1.1 Rapport au monde-de-l'enseignement

Le contexte dans lequel l'enseignant évolue et son rapport avec autrui

Les résultats de notre étude montrent que le rapport au monde-de-l'enseignement exerce une influence sur la manière de vivre la première année dans la profession; la nature des conditions d'accueil et des relations humaines est apparue un exemple frappant. Le premier contact avec le milieu scolaire (physique et humain) contribue à rassurer l'enseignant ou à le déstabiliser⁶⁴ selon que la situation lui paraisse ou non comme un défi plus complexe que prévu à surmonter. Il n'y a pas de doute, un milieu accueillant et attentionné où l'on se préoccupe de fournir les informations générales concernant l'école et le matériel de base pour amorcer une année scolaire contribue à ce que l'année débute sur une bonne note. Selon les témoignages, ce n'est cependant pas dans des conditions aussi harmonieuses que tous les enseignants semblent amorcer leur première année d'enseignement.

De plus, il ressort qu'en fonction du contexte dans lequel l'enseignant se trouve et de ses préoccupations immédiates, ses relations avec ses collègues peuvent revêtir une grande importance à ses yeux. À cet effet, nos résultats montrent que les possibilités du nouvel enseignant d'échanger sur sa pratique professionnelle n'ont cependant pas été nombreuses. En plus de ne pas pouvoir compter sur l'aide d'une personne ressource désignée pour l'accompagner, le travail d'équipe ne s'est pas révélé une approche favorisée par les collègues de niveau. De fait, la solitude et les structures d'accueil au sein des institutions qualifiées de défaillantes sont deux dimensions qui ont déjà été mises en évidence à plus d'une reprise dans les rapports d'études antérieures (CEQ, 1993; Nault, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989, 1991; Zeichner, 1979, Veeman, 1984, pour ne nommer que ceux-ci). En outre, d'autres chercheurs, notamment Zeichner et Tabachnick (1985), ont déjà

⁶⁴ Le terme déstabiliser fait référence aux événements qui amènent l'enseignant à s'interroger et à remettre en question ses manières d'être et de faire. Il s'agit de situations qui reflètent un niveau de complexité élevé à ses yeux ou des événements auxquels il ne s'attendait pas. L'emploi de ce terme ne fait aucunement allusion à un déséquilibre psychique grave. Il s'agit d'ailleurs d'un terme que les participantes utilisent elles-mêmes pour décrire leur expérience.

montré que les mécanismes d'adaptation des nouveaux enseignants sont tributaires de la qualité des conditions d'accueil du milieu et du soutien offert. D'après l'ensemble des témoignages, la prise en considération de ce type de connaissances ne semble pas influencer sur les procédures actuelles d'intégration des nouveaux enseignants.

Toutefois, il est intéressant de souligner que l'enseignant débutant, comme toute personne vivant en société, développe une meilleure connaissance de lui-même dans et par ses relations avec les personnes qu'il côtoie (élèves, enseignants, direction, parents, etc.), et ce, malgré le peu de travail fait en collégialité. L'effet de cette interaction avec autrui sur le développement professionnel de l'enseignant a été rarement souligné dans les rapports des études consultées portant sur l'expérience de la première année d'enseignement. Comme nous l'avons explicité dans la structure essentielle, le fait d'être en relation (d'exister) avec d'autres personnes suscite chez le nouvel enseignant une réflexion sur sa pratique et sa manière d'être. Ce retour réflexif peut revêtir deux formes. La première se manifeste par une démarche plutôt individuelle, soit l'approche la plus souvent pratiquée dans le cas de nos participantes. La deuxième s'effectue par le dialogue avec d'autres enseignants ou spécialistes qui partagent son *Umwelt* professionnel. D'une part, l'observation et la comparaison permettent à l'enseignant de récolter des indices qui l'amènent à identifier des manières de faire et d'être qui correspondent davantage à sa personnalité. D'autre part, les discussions sur ce qu'il vit le conduisent à faire la lumière sur les événements vécus et à conférer des dimensions plus significatives à son expérience et à ce qu'il a envie d'entreprendre grâce à l'apport d'un point de vue extérieur.

En somme, les résultats montrent que le rapport au monde-de-l'enseignement sur les plans physique, matériel et humain a des incidences sur la manière dont l'enseignant vit son expérience. Cependant, que ce rapport soit agréable ou non pour l'enseignant, il faut mettre en évidence que par le biais de la nature de son expérience, il réussit à discerner dans sa pratique éducative ce qui lui convient ou non en fonction de sa personnalité. On peut présumer que la première année d'enseignement permet à l'enseignant de clarifier sa conception des composantes de la profession et contribue à ce qu'il identifie et justifie ce qui renferme plus d'importance à ses yeux. Il est néanmoins juste de penser que le développement professionnel pourrait se manifester de façon encore plus constructive si des

modalités d'accompagnement étaient prévues, et ce, surtout lorsque le novice éprouve des difficultés qui perturbent le bien-être dans sa pratique et les conditions d'apprentissage dans sa classe. Par ailleurs, ce soutien professionnel pourrait certes avoir un effet sur le taux de persistance dans la profession⁶⁵.

Jetons maintenant un coup d'œil sur les composantes essentielles du rapport au monde-de-l'enseignement pour saisir la signification du déroulement de la première année d'enseignement qui émerge de l'analyse des données.

▪ **Un moyen tangible de vivre la réalité de la profession enseignante**

La conjoncture actuelle fait en sorte que l'enseignant n'attend plus aussi longtemps suite à l'obtention de son diplôme pour obtenir un contrat, contrairement à la situation des années 80⁶⁶. Ces conditions transforment présentement la problématique vécue à l'époque par les enseignants débutants qui devaient faire de la suppléance occasionnelle dans plusieurs écoles pendant quelques années avant d'obtenir un contrat de longue durée. La situation actuelle remédie ainsi au danger d'effritement des savoirs théoriques de base et des compétences pratiques pendant les périodes de longue attente comme l'avait observé Nault (1993) dans son étude sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants à cette époque.

Actuellement, le rapport au monde se manifeste autrement pour la relève enseignante. En effet, aujourd'hui la situation professionnelle de l'enseignant débutant reflète davantage, voire complètement, la vie quotidienne d'un enseignant comprenant toutes les responsabilités qui lui reviennent et qu'il doit assumer seul. En réalité, ces conditions apparaissent plutôt réjouissantes pour le nouvel enseignant puisqu'il se trouve très rapidement à exercer la profession pour laquelle il a été préparé. Le fait de mettre en pratique très tôt ce qu'il a

⁶⁵ Bien que les données officielles s'avèrent difficiles à trouver et que les raisons précises des départs demeurent plutôt inconnues, le taux d'abandon des jeunes enseignants inquiète actuellement les différentes instances du monde de l'éducation, et ce, surtout pendant une période où le pourcentage de recrutement de personnel enseignant est à la hausse (Chouinard, 2003).

⁶⁶ Un rapport (MÉQ, 1990) portant sur les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires indique que les années allant de 1970 à 1989 représentent une période de surplus du personnel enseignant dont le recrutement fut à son plus faible taux au cours des années couvrant 1981 à 1986.

appris et développé au cours de sa formation, d'être responsable d'un groupe d'élèves et de prendre en charge toutes ses fonctions, permet à l'enseignant de poursuivre, aussitôt diplômé, le développement et la consolidation de ses habiletés d'enseignement. Comme le décrivait la structure essentielle dans le chapitre précédent, l'enseignant considère au terme de l'année avoir beaucoup appris. D'ailleurs, pour lui, l'expérience de sa première année d'enseignement, contrairement aux stages, représente l'occasion concrète de vivre la vraie vie d'un enseignant. Les différences les plus soulignées entre le statut de stagiaire et celui d'enseignant concernent essentiellement le niveau de responsabilité professionnelle plus élevé (quant à l'apprentissage et à l'évaluation des élèves) et l'obligation de maîtriser, sans aide et en peu de temps, toute la complexité de la tâche.

L'analyse des données fait ressortir que le nouvel enseignant apprend souvent tardivement le nom de l'école où il va enseigner et le niveau scolaire qu'on lui assigne. Il a donc très peu de temps pour se préparer à accueillir les élèves et se familiariser avec les composantes de sa nouvelle tâche. De telles conditions provoquent alors chez lui un niveau de stress compréhensible. Or, tout en éprouvant les émotions liées au fait d'entreprendre un nouvel emploi, l'enseignant enclin à l'insécurité prend tout de même en charge ses responsabilités et tente de répondre le plus efficacement possible aux exigences de la profession. C'est dans ce sens que la première année d'enseignement représente à ses yeux un moyen tangible de vivre la réalité de la profession enseignante. Il se trouve seul devant les élèves et responsable de toutes les particularités que comprend la tâche de tous les enseignants de l'équipe-école. Bien que lors du dernier stage, l'enseignant associé ait tenté de lui laisser le plus de place possible pour vivre une préinsertion professionnelle ressemblant le plus à la réalité, sa nouvelle expérience comprend encore plusieurs volets non explorés marquant la distinction entre les deux types d'expérience. En fait, lors de sa première année d'enseignement, l'enseignant débutant ressent qu'il est désormais le seul responsable du groupe d'élèves qu'on lui a assigné et qu'il ne peut plus bénéficier du soutien professionnel d'un enseignant comme lorsqu'il était stagiaire.

D'après les témoignages, l'enseignant semble néanmoins heureux de vivre enfin cette expérience d'être un «vrai» enseignant et d'être reconnu comme tel. Toutefois, cette situation agréable est également accompagnée de nombreuses responsabilités à assumer

simultanément. Dans le cas où les conditions d'accueil ne sont pas aidantes ou si l'enseignant éprouve des difficultés avec la gestion de classe et la discipline, ces nombreuses responsabilités peuvent paraître plus lourdes. À cet effet, les résultats montrent que la nature du rapport de l'enseignant avec le milieu scolaire (nouvelles occupations et relations avec autrui) et ses caractéristiques personnelles influent sur le rythme et la facilité d'adaptation à sa situation ainsi que sur le niveau de maîtrise de sa pratique.

En résumé, la possibilité d'obtenir un contrat de travail sans vivre une période d'attente trop longue et d'assumer toutes les responsabilités qui correspondent à la tâche enseignante se révèle une situation qui favorise le développement professionnel du nouvel enseignant. En revanche, l'analyse indique que la complexité de la tâche et le manque d'expérience, accompagnés de difficultés au niveau de la gestion de classe et de la discipline freinent le rythme avec lequel l'enseignant s'adapte à sa nouvelle situation tout en déstabilisant son *être-au-monde*. Dans ce cas, l'enseignant apprend et se développe également, toutefois son expérience quotidienne devient moins porteuse de sens dans l'immédiateté. Sans l'aide de son *Mitwelt* professionnel, le fait de vivre la «vraie» vie d'un enseignant peut alors se présenter comme un problème persistant.

▪ **Quelques craintes et déceptions liées au fait de débiter dans l'enseignement**

La possibilité d'enseigner sans avoir vécu une longue période d'attente avant d'obtenir un contrat renferme assurément un caractère formateur et valorisant pour le nouvel enseignant (prendre des décisions selon ses intérêts, être reconnu comme un enseignant, etc.). Cependant, ce premier rapport au monde-de-l'enseignement en tant qu'enseignant ne semble pas se manifester sans causer quelques craintes et déceptions. Les craintes de l'enseignant novice concernent spécialement des composantes de la tâche qu'il n'a jamais vécues et qui occupent, pour lui, une place importante dans sa pratique. Ces inquiétudes sont associées à la responsabilité ressentie vis-à-vis de son rôle. Les deux plus persistantes concernent le fait de vivre et de gérer pour la première fois un début d'année scolaire sans rien oublier et aussi, l'éventualité que des élèves de son groupe ne terminent pas l'année avec succès. En outre, l'analyse indique que le manque d'assurance que l'enseignant éprouve vis-à-vis de son travail fait en sorte qu'il appréhende à l'occasion l'impression que les collègues, la direction et les parents peuvent avoir à son sujet. Cette peur a toutefois tendance à se dissiper au fur et à

mesure qu'il récolte des indices que son travail est apprécié (commentaires, lettres, offre d'un contrat pour l'année suivante, etc.). Les études consultées n'étaient pas très explicites quant à la nature des craintes et des angoisses que peut provoquer le fait de vivre une première année d'enseignement. Nos résultats éclairent donc un peu plus notre compréhension à ce sujet.

Quant aux aspects de l'expérience qui déçoivent le plus l'enseignant, ceux-ci se rapportent essentiellement aux facettes de la profession qu'il ne s'attend pas à rencontrer. Il s'agit principalement de composantes qui ne lui sont pas familières ou comportant un écart marqué entre ses attentes et la réalité à laquelle il est confronté. Par exemple, des conditions peu organisées pour l'accueillir dans son nouveau milieu de travail, des élèves plus perturbateurs qu'imaginé et manifestant un très faible intérêt envers l'école, puis la possibilité limitée d'organiser des projets dans sa classe (approche non favorisée par les collègues, procédure administrative à suivre complexe et souvent méconnue de l'enseignant, relation avec les élèves plus difficile qu'anticipée brimant les élans novateurs, etc.). La composante marquante de l'expérience qui ressort aux yeux de l'enseignant débutant comme étant la plus étonnante et décevante à la fois, est le manque de coopération entre les enseignants en général. Ce rapport insuffisant à autrui peut d'ailleurs nuire au développement professionnel de l'enseignant. Les moments les plus difficiles de l'expérience pourraient en effet constituer des situations plus formatrices pour l'enseignant novice et plus efficaces pour son enseignement si celui-ci pouvait être épaulé dans son cheminement et avoir la chance de discuter de sa pratique lors de ces périodes plus critiques. Ces moments déroutants peuvent être causés par des problèmes liés à la gestion de classe, la discipline ou la prise en charge des responsabilités professionnelles. Or, l'analyse fait ressortir que ces écarts déstabilisants proviennent spécifiquement du milieu scolaire. Outre le fait que l'enseignant débutant puisse ne pas être suffisamment préparé psychologiquement à faire face à une classe difficile (situation de Mélanie et Élise), la distance qui s'effectue entre ce à quoi il s'attend et la réalité, ne provient pas d'attentes pouvant être qualifiées d'irréalistes comme il est souvent question dans plusieurs études sur les débuts dans la carrière (Veenman, 1984; Huberman, 1989).

Par ailleurs, puisque généralement la distance marquée entre les attentes des enseignants débutants et ce qu'ils vivent dans le milieu scolaire est rarement présentée par les chercheurs sous un angle positif, il nous paraît intéressant de souligner trois observations formulées dans les témoignages à cet effet. La relation avec les élèves, le plaisir éprouvé dans l'accomplissement de ses fonctions, puis la liberté d'action accordée aux enseignants constituent trois dimensions qui ont surpassé les attentes et représenté des découvertes agréables (pour, entre autres, Maryse, Kim et Gabrielle). Il faut préciser que ces façons de concevoir la pratique enseignante sont liées à des caractéristiques personnelles. Cette manière d'être en relation avec le monde professionnel découle de la disposition affective de l'enseignant à vivre ce à quoi il est présent. Par exemple, le fait d'être assigné à une «classe difficile» et l'obligation de travailler seul ne sont pas rapportés comme des situations problématiques dans tous les cas. Ce type d'observations met en évidence la spécificité avec laquelle chaque être humain ressent, comprend et développe son rapport au monde.

Lorsque l'enseignant débutant se dit étonné et parfois déçu de constater les conditions peu organisées dans lesquelles il doit commencer l'année, il fait particulièrement référence au manque d'outils pédagogiques et de manuels scolaires ainsi qu'au fait d'être assigné dans un local dont l'ensemble du mobilier de la classe est inadéquat pour accueillir les élèves (chaises, pupitres et tableau). Ces situations, pouvant perdurer pendant plusieurs semaines, placent alors l'enseignant devant l'obligation de planifier sans guide pédagogique, d'enseigner avec un nombre insuffisant de manuels de base pour les élèves et d'animer ses activités d'enseignement sans tableau. Dans ce contexte, il faut le souligner, le nouvel enseignant se trouve *a priori* dans des conditions plus difficiles et plus stressantes que ses collègues expérimentés pour amorcer l'année scolaire. Cette situation où l'on offre aux enseignants novices des conditions plus complexes et déstabilisantes que celles offertes aux enseignants chevronnés a pourtant déjà été soulignée il y a maintenant plus d'une décennie (CEQ, 1992, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; Huberman, 1989, 1991; Gordon, 1991). À cette époque, dans un document de la Centrale de l'enseignement du Québec (1992), on déplorait le fait que ce qui semblait entretenir ce genre de situation provenait plus souvent des traditions et des mentalités du milieu scolaire que des clauses énoncées dans les conventions. Si tel est le cas encore aujourd'hui, il est juste de s'interroger sur les incidences

que ces mentalités persistantes peuvent avoir au niveau de la professionnalisation de l'enseignement.

En résumé, la prise en considération des inquiétudes et déceptions des enseignants débutants contribue à clarifier la compréhension du phénomène de débiter dans l'enseignement. Aux yeux de l'enseignant, ces dimensions concourent à étendre sa vision de son *Umwelt* professionnel et à déceler des facettes qui correspondent davantage à sa manière d'être et d'autres qui lui correspondent moins. L'enseignant débutant réussit à composer avec ses craintes et ses déceptions. Toutefois, à la lumière des témoignages, il y a lieu de nous intéresser à la qualité des conditions d'accueil et d'intégration de la relève enseignante.

▪ Une démarche solitaire

Les résultats montrent qu'en éprouvant ou non des difficultés, le nouvel enseignant doit répondre aux exigences de la profession comme s'il détenait la même expérience que ses collègues, et ce, sans vraiment être épaulé dans son cheminement. Or, dans certains cas, l'euphorie d'avoir un contrat, une classe, des élèves et d'assumer des tâches d'enseignement se maintient; dans d'autres cas, cet enthousiasme est plutôt porté à s'estomper. En somme, le fait de ne pas être accompagné n'est pas ressenti de la même façon chez tous les enseignants débutants. Cette distinction dépend du contexte scolaire (accueil, collaboration, matériel disponible, espace physique, etc.), de la disposition affective de l'enseignant vis-à-vis de ce qu'il vit (relations avec les élèves et les collègues, prise en charge de la tâche, etc.) et du sens qu'il attribue au projet dans et par lequel il existe en tant qu'enseignant (reconnaître son potentiel, manière d'anticiper le futur, réalisation de soi, etc.). Ces nombreux éléments mettent en évidence la manière tout à fait unique de vivre cette expérience de vie qui limite en quelque sorte la possibilité d'établir un portrait type venant modéliser le déroulement de la première année d'enseignement.

Dès lors, nous croyons nécessaire de souligner cette distinction dans la manière de vivre cette expérience pour faire ressortir son caractère singulier. D'un côté, le fait de ne pas recevoir de soutien pédagogique et moral peut faire perdurer des situations ardues où le plaisir d'exercer son travail d'enseignant se voit brimé. Dans ce contexte, l'expérience de vivre le passage du milieu universitaire au milieu de l'école primaire se présente plus

difficilement parce que l'enseignant se sent démuni devant les imprévus, la nouveauté et, surtout, la difficulté à maîtriser le groupe-classe. L'enseignant ressent alors qu'un appui professionnel plus soutenu serait bénéfique pour lui. Dans d'autres cas, ce cheminement solitaire ne reflète pas une situation qui affecte autant l'enseignant même si certaines périodes de l'expérience s'avèrent préoccupantes, soit le contexte (milieu organisé, mobilier adéquat, matériel disponible convenable, accueil chaleureux, etc.), soit sa prédisposition à vivre les difficultés rencontrées joue en sa faveur. Or, ce qui demeure toutefois commun et récurrent dans tous les témoignages est la représentation de l'expérience comme une affaire personnelle où il faut se prendre en main seul.

Manifestement, l'un des premiers éléments de l'analyse des données qui étonnent est le fait qu'un milieu professionnel, telle une école primaire, où la communication, les relations humaines, le développement social et l'empathie occupent (ou devraient occuper) une place importante dans la vie quotidienne de tous les intervenants qui s'y trouvent, soient apparues des composantes plutôt effacées aux yeux de l'enseignant débutant⁶⁷. À cet effet, les témoignages contiennent plusieurs énoncés où les participantes indiquent avoir été obligées de s'organiser seules tels que

«Je me suis rendu compte que j'étais seule – Je dois avouer que j'ai reçu une aide plutôt moyenne de la part de mes collègues, j'étais plutôt seule pour m'organiser» (Élise).
«C'est beaucoup plus un travail individuel que je vis, c'est une bonne relation, mais c'est individualiste, chacun a sa classe, ses affaires, ses approches» (Mélanie). *«Je n'avais pas de soutien, je n'avais pas une personne ressource à qui poser mes questions» (Kim).* *«Je pensais que nous allions travailler beaucoup ensemble, mais ça n'a pas eu lieu – J'ai trouvé ça dur parce que j'ai vraiment eu à faire face à tout ça toute seule» (Gabrielle).*

Ce manque de coopération étonne l'enseignant novice. De fait, avant son arrivée dans le milieu scolaire, il imaginait le corps enseignant beaucoup plus orienté vers l'échange de matériel, le travail d'équipe et le partage de différentes tâches. Finalement, l'enseignant

⁶⁷ Bien que l'étude n'ait aucune intention de rendre compte de données de type quantitatif, il appert toutefois intéressant de noter que certaines enseignantes rencontrées ont travaillé dans plus d'une école. L'ensemble des protocoles concernait 10 écoles et aucune n'a offert un accompagnement soutenu.

ressent qu'il ne bénéficie pas des avantages du travail en collégialité dont on lui a parlé durant sa formation initiale. Dès lors, non seulement parce que la plupart du temps les collègues ne travaillent pas en équipe, mais parce qu'en plus il n'y a pas de procédures d'accompagnement d'établies, les occasions fructueuses d'échanger sur la pratique professionnelle deviennent plutôt rares. Il ne s'agit peut-être pas d'une situation qui caractérise tous les milieux scolaires, toutefois ce rapport au monde-de-l'enseignement fut trop présent dans les témoignages pour laisser dans l'ombre cette observation. D'ailleurs, ces résultats corroborent le caractère individualiste de la pratique enseignante déjà observé dans plusieurs études récentes menées auprès d'enseignants (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997, 2001; Tardif et Lessard, 1999; Gauthier et Martineau, 2000).

Quoi qu'il en soit, les témoignages font apparaître la première année d'enseignement comme une expérience solitaire, et ceci, de manière frappante. Les retombées de cette situation auprès de l'enseignant débutant se manifestent par l'absence de soutien professionnel et par l'obligation de s'organiser seul avec toutes ses nouvelles occupations. Depuis quelques années, l'entrée dans la profession semble se dérouler comme si les responsables de l'insertion professionnelle avaient perdu de vue que débiter dans l'enseignement exige de la part du nouvel enseignant de se familiariser, en peu de temps, à ses nouvelles responsabilités et d'accomplir toutes les composantes de sa tâche comme le font tous les collègues chevronnés autour de lui. De plus, les résultats montrent que plusieurs difficultés rencontrées sont essentiellement liées au temps. Or, en plus de ne pas bénéficier de soutien professionnel, l'enseignant dispose d'une période très courte pour s'adapter à tout ce qu'il doit accomplir. Penser que cette situation n'engendre pas certaines incidences pouvant nuire à la qualité de l'enseignement consisterait à refuser de regarder la réalité. Certes, un enseignant qui débute dans la profession arrive dans le milieu avec un bagage théorique et pratique suffisamment étoffé pour entamer sa carrière. Toutefois, plusieurs compétences demeurent encore à parfaire et il est alors tout à fait normal qu'il éprouve le besoin d'être appuyé dans son cheminement. Actuellement, comme le témoignent les résultats de notre étude et le confirment certains chercheurs, le soutien professionnel n'est cependant pas une initiative courante dans tous les milieux scolaires (Boutin, 2002).

Les témoignages montrent clairement que le fait de débiter dans la profession exige de l'enseignant novice qu'il effectue plusieurs actions dès son arrivée dans le milieu scolaire. Il doit se familiariser avec le matériel didactique disponible et le contenu des matières à enseigner, organiser l'aménagement de la classe, préparer la rentrée scolaire et la rencontre des parents, mettre en pratique sa gestion de classe, planifier son enseignement, prendre connaissance des règles de vie de l'école et, bien sûr, assumer sa tâche d'enseignement en parallèle à toutes ces occupations. Cette longue liste d'activités professionnelles à réaliser pour la première fois en tant que personne responsable d'un groupe d'élèves peut non seulement s'allonger, mais être accompagnée également de stress, d'insécurité, de nouveauté, du manque d'expérience, bref de tout ce que comporte le fait d'assumer un nouvel emploi. Présentement, l'image de l'enseignant propulsé dans un nouvel univers, où tout ne lui est pas familier et où il doit assumer seul ses nouvelles responsabilités, illustre plutôt bien la situation des premières semaines et même des premiers mois dans la profession. Si l'on fait référence aux remarques déjà formulées il y a un bon nombre d'années par quelques chercheurs, les résultats actuels confirment que la situation à cet effet n'a guère évolué (Nault, 1993; Louvet et Baillauquès, 1992; Huberman, 1989; Veenman, 1984; Lortie, 1975).

L'analyse des données montre que l'enseignant débutant estime que la coopération et l'ouverture au travail d'équipe témoignées par les enseignants en exercice lui paraissent des dimensions beaucoup moins présentes que ce qu'il avait imaginé avant de commencer l'année. Qui plus est, des énoncés issus des témoignages révèlent que le novice bénéficie rarement de la possibilité de discuter de sa pratique éducative avec ses collègues et reçoit peu d'informations utiles pour accomplir son travail (bulletins, procédures administratives, matériel disponible, personnes ressources, etc.). Or, cette situation peut contribuer à l'avènement d'un sentiment de solitude chez l'enseignant débutant et de certaines difficultés risquant de perdurer dans sa pratique. L'analyse nous porte à souligner la nécessité d'un accompagnement professionnel rigoureux et adapté à la spécificité de la personne qui intègre le milieu scolaire.

L'enseignant considère néanmoins que cette démarche solitaire lui permet de prendre plus d'initiative et d'apprendre encore plus puisqu'il n'a pas le choix de chercher, de découvrir et de s'appropriier seul tout ce en quoi consistent les multiples facettes de sa tâche.

Au fil des semaines, il se façonne alors un répertoire de connaissances composé de tout ce qui occupe une place importante dans sa manière d'*être-au-monde* en tant qu'enseignant. En revanche, il ne cache pas que cette situation réduit la possibilité de recevoir une rétroaction sur sa pratique, d'échanger fréquemment son point de vue et enfin d'être épaulé lors des moments difficiles qui peuvent parfois perdurer. Dans cette optique, on peut s'interroger sur la nature des retombées qu'une aussi grande liberté d'action peut avoir sur la qualité de l'enseignement et sur le bien-être de l'enseignant, surtout lorsque sa situation est plus ardue. Les témoignages sont apparus des exemples frappants pour illustrer l'importance d'intégrer les novices de façon à ce qu'ils se sentent accompagnés dans leur démarche en fonction de leurs besoins, tout en étant reconnus comme des collègues autonomes et compétents pouvant enrichir une équipe.

Néanmoins, un aspect intéressant à noter au sujet de l'absence du travail d'équipe et d'un soutien pédagogique réside dans le fait que l'enseignant débutant, étonné et déçu de l'attitude adoptée par ses collègues, continue à considérer indispensable cette dimension de son travail et tient, suite à son expérience, à ne pas généraliser cette observation à tous les milieux scolaires. Il anticipe effectivement avec optimisme avoir le plaisir de travailler dans le futur avec des collègues plus ouverts. Que cette conception de la profession se soit développée au fil de ses propres expériences ou au cours de sa formation universitaire, cela est de bon augure. L'analyse des données ne nous permet cependant pas de savoir si l'enseignant débutant maintiendra cette ouverture pour le travail en collégialité dans sa représentation de la profession et s'il en favorisera la pratique dans son milieu. Toutefois, compte tenu des changements dans les pratiques courantes des enseignants que préconise la réforme de l'éducation actuelle, on pourrait s'attendre à ce que cette disposition se développe graduellement.

5.1.2 Expression de la manière d'être

L'histoire personnelle de l'enseignant

À la lumière de la perspective phénoménologico-herméneutique, les résultats nous permettent de clarifier notre compréhension de la manière dont l'enseignant débutant saisit le sens de son expérience. Rappelons au passage que nous entendons par «manière d'être» la manifestation de l'existence de l'enseignant, soit sa façon de ressentir et de comprendre ce à quoi il est présent au cours de son expérience. Parce qu'il éprouve des sentiments vis-à-vis de ce qu'il vit et qu'il est en mesure de réfléchir, il a donc été possible d'élucider comment il saisit son rapport au monde-de-l'enseignement par le biais de la nature de ses ressentis et de sa compréhension. Conformément aux présupposés philosophiques explicités dans le deuxième chapitre, nous reconnaissons que la façon dont l'enseignant ressent et comprend ce qu'il vit provient de sa personnalité et de ses expériences de vie qui font de lui un être unique. Comme le souligne Greisch (1994), l'idée de séparer l'être humain de son passé serait de le condamner à l'irréalité.

Dans cette perspective, le contexte scolaire et les relations avec autrui ne constituent donc pas les seuls facteurs qui influent sur la manière de vivre cette première expérience dans l'enseignement. Placé devant la réalité du milieu, les expériences antérieures, les attentes, la personnalité, bref, l'histoire personnelle de l'enseignant influencent ses actions, ses pensées et sa vision de son nouveau monde professionnel. Certes, il est connu depuis plusieurs années que l'adaptation à la culture professionnelle ainsi que la maîtrise de la pratique éducative sont déterminées par des facteurs personnels et contextuels (Lortie, 1975; Lacey, 1977; Zeichner et Gore 1990). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, l'analyse approfondie de l'expérience de la première année d'enseignement permet de jeter un peu plus de lumière sur les composantes actuelles de ces deux dimensions et d'explicitier leur effet sur la manière de vivre cette expérience par la personne qui débute dans la profession enseignante.

Nous avons précisé plus tôt que, globalement, ce qui est ressenti et compris par l'enseignant vis-à-vis de sa première année d'enseignement s'exprime, d'une part, par une

période d'adaptation progressive comprenant des moments de solitude, d'insécurité, d'enthousiasme et de questionnement et, d'autre part, par un sentiment de fierté face à ses réalisations et à son statut d'enseignant. Ses expériences antérieures et son histoire personnelle entrent également en jeu dans sa manière d'être; ils représentent des constituantes de son *être-au-monde* qui le prédisposent ou non à vivre sereinement les aléas de la profession. Les résultats montrent que les moments déroutants liés à l'entrée dans la profession ne sont pas vécus de la même façon par tous les enseignants; en plus du contexte scolaire et du rapport avec autrui, une part déterminante revient à l'enseignant débutant dans le processus d'adaptation à la nouvelle profession. Dans ce sens, nos observations rejoignent le point de vue de Lortie (1975) à l'effet que les prédispositions personnelles à la socialisation professionnelle ne sont pas les seuls aspects décisifs, mais demeurent néanmoins le cœur des facteurs déterminants. Dès lors, bien que la manière de vivre l'expérience soit rattachée à la spécificité de chaque enseignant, l'analyse des données a toutefois permis de dégager trois composantes essentielles qui apparaissent dans tous les témoignages pour illustrer comment le rapport au monde-de-l'enseignement est ressenti et compris par la relève enseignante.

▪ Une période d'adaptation

L'analyse indique qu'au cours de la première année d'enseignement, l'adaptation de l'enseignant à son nouveau monde professionnel s'effectue progressivement. L'ensemble de ses fonctions comporte encore des facettes non explorées lors des stages et cela nécessite donc qu'il se familiarise à un bon nombre de nouvelles responsabilités. Compte tenu de la complexité de la tâche et de sa nouveauté, la première étape scolaire suscite chez lui plus d'interrogations que les autres périodes de l'année (planification, gestion de la matière, évaluation, rencontres de parents). L'enseignant considère qu'une fois cette première étape accomplie, la gestion des composantes de son travail (d'ordre plus technique) se déroule plus paisiblement parce qu'il possède alors une vision plus claire de «l'endroit» où il se dirige. Son répertoire de savoirs s'étoffe donc peu à peu et cet enrichissement contribue à lui conférer plus d'assurance dans sa manière de se «projeter» dans son monde professionnel.

Dès lors, l'adaptation de l'enseignant aux composantes de sa tâche se manifeste par une familiarisation à son nouvel environnement et par une maîtrise progressive de ses

responsabilités professionnelles. De plus, en fonction de la nature des événements qu'il vit, son adaptation à la culture de la profession s'exprime par des questionnements, des remises en question (de son rôle et de son enseignement) et des prises de conscience de son développement professionnel. Tel que décrit dans la structure essentielle, l'enseignant vit des moments parfois ardues qui l'amènent à s'interroger sur la pertinence de son enseignement, de sa gestion de classe et sur la portée de ses interventions auprès des élèves. Ces moments contribuent à clarifier ses propres valeurs, priorités et approches d'enseignement qui correspondent davantage à sa personnalité. Cependant, en fonction de sa disposition affective face aux événements qu'il rencontre, il peut éprouver des difficultés à s'adapter malgré cette vision plus éclairée. Par exemple, dans ces périodes plus difficiles, si l'enseignant n'arrive pas à ressentir la «tonalité» de la situation immédiate, le choix de ses stratégies peut ne pas être approprié et sa situation problématique risque alors de perdurer. Si ce même problème persiste, l'expérience de l'enseignant devient certes plus bouleversante au fil des semaines. Or, l'adaptation à la profession ne se manifeste pas de la même façon pour tous les novices en raison de la manière singulière de chacun de maîtriser ce à quoi il est présent.

Bien que l'analyse des données indique que les périodes de remises en question contribuent au développement professionnel, il convient de préciser que lors des moments plus difficiles, l'effet formateur peut tarder à se manifester et l'enseignant se trouve alors pris dans une situation ardue qui peut persister. Les situations décrites dans les témoignages comme les plus difficiles à maîtriser sont celles où l'enseignant se sent grandement démuni. Dans ces moments, il ne sait pas comment intervenir efficacement et, à l'occasion, il découvre en même temps des facettes de sa personnalité qui ne facilitent pas toujours sa situation. Les périodes considérées comme les plus déstabilisantes dans les témoignages concernent des problématiques récurrentes liées à la gestion de classe et à la discipline. Dans ces cas, impliqué dans la tourmente, l'enseignant n'est pas heureux dans sa pratique, sa motivation s'effrite et les risques d'affecter la qualité de son enseignement se font sentir.

Cette problématique rejoint le point de vue de Huberman (1989) selon lequel ces périodes difficiles, souvent engendrées par le manque d'expérience au niveau de la gestion de classe et de la pratique pédagogique, découragent l'enseignant et l'entraînent dans un cercle

vicieux où il commence à douter de son potentiel, se mésestime et devient finalement moins efficace. Cependant, nos résultats montrent que l'expérience déroutante ne conduit pas l'enseignant à se mésestimer et à douter de ses capacités à enseigner. La réflexion qu'il entreprend sur ce qu'il vit dans ces périodes l'amène à reconnaître qu'il éprouve en effet des difficultés avec certaines dimensions de son travail et il tente de trouver des voies de solution. Généralement, il associe son problème soit à son manque d'expérience à travailler avec des élèves perturbateurs, à des faiblesses éprouvées avec la gestion de classe ou au soutien professionnel qu'il ne reçoit pas. En dépit de son problème persistant, l'enseignant débutant garde confiance en l'idée que sa situation s'améliorera avec les années parce que d'un côté, il ressent, malgré ses difficultés, qu'il aime enseigner, et d'un autre côté, il est déjà conscient de ses forces et des éléments qu'il doit consolider dans sa pratique. Il est en mesure d'identifier ses faiblesses, mais considère également qu'il n'est pas suffisamment épaulé pour les surmonter. En définitive, bien que les situations difficiles puissent nuire au bon déroulement de la vie quotidienne de l'enseignant, les témoignages ne révèlent toutefois pas qu'il se mésestime et s'enlise dans une impasse.

L'analyse permet aussi de constater que la manière dont l'enseignant s'intègre dans son nouveau milieu professionnel rejoint particulièrement deux des trois stratégies d'adaptation identifiées par Lacey (1977). D'abord, en ce qui concerne la *conformité intériorisée* où l'enseignant débutant se conforme en adoptant les comportements de ses collègues et en assumant son rôle dans un processus d'imitation sans trop prendre d'initiative, ne correspond pas à ce que nous avons observé, et ce, peu importe la nature de l'expérience. Cette attitude rejoint davantage la situation que l'enseignant semble avoir vécue en stage et non lors de la première année d'enseignement. On peut présumer que le fait d'effectuer un contrat (ou plusieurs dans certains cas) de longue durée (et non de la suppléance) et de vivre entièrement ce en quoi consiste la tâche d'un enseignant, contribuent à ce que l'enseignant prenne plus d'initiative et fasse preuve d'autonomie pour gérer l'ensemble des composantes de son travail. Par ailleurs, cette attitude adoptée par l'enseignant débutant, différente de ce que décrivait Lacey pour caractériser la *conformité intériorisée*, peut tout simplement provenir de sa personnalité, une dimension propre au monde intérieur de la personne à laquelle le chercheur faisait référence pour distinguer les stratégies empruntées par les novices.

Les résultats dévoilent toutefois que la stratégie d'intégration adoptée par l'enseignant chevauche les deux autres stratégies, à savoir la *conformité stratégique* et la *redéfinition de la conformité stratégique*. En effet, dans certains cas, l'enseignant peut avoir tendance à se conformer aux habitudes des gens déjà dans le milieu sous prétexte qu'il est nouveau dans l'équipe et qu'il ne souhaite pas qu'on lui reproche de trop bousculer ce qui est établi. De plus, cette conformité stratégique est observée lors des réunions avec les membres du personnel. L'enseignant dit préférer se taire, surtout lors des discussions plus effervescentes, pour ne pas se faire d'ennemi et éviter d'entendre dire que ses propos n'aient pas de valeurs compte tenu de sa courte expérience. En somme, les résultats montrent que cette manière de se conformer, même si cela ne lui plaît pas toujours de procéder ainsi, se produit essentiellement dans ses relations avec les membres de l'équipe-école. En revanche, dans sa classe, l'enseignant procède davantage comme il l'entend ou comme le contexte dans lequel il se trouve lui permet d'agir. Sa manière d'être se distingue alors du conformisme tel que défini par Lacey. Les contraintes rencontrées qui l'empêchent d'agir comme il le souhaite dans sa classe proviennent plutôt des élèves, du manque de coopération entre les collègues, du matériel pédagogique et enfin de certaines procédures administratives (autorisation par le conseil d'établissement, la direction).

D'après les témoignages, le nouvel enseignant tente en effet de prendre des décisions dans sa pratique qui rejoignent le plus possible ce qu'il a envie d'entreprendre. Sans tout chambarder autour de lui, au cours de sa première année d'enseignement, l'enseignant fait des choix qui correspondent beaucoup plus à sa personnalité et à ses valeurs qu'aux habitudes adoptées par les autres membres du personnel qu'il côtoie. Ces décisions concernent principalement les méthodes d'enseignement, le type d'activités et la réalisation de projets avec les élèves. Cette attitude rejoint la troisième stratégie d'adaptation définie par Lacey, soit celle que ce chercheur associe au moment où l'enseignant obtient la prise en charge complète d'une classe et fait preuve de dynamisme et d'autonomie dans sa pratique. Actuellement au Québec, comme on l'a vu, la prise en charge complète reflète la situation que vivent plusieurs novices dès l'obtention de leur diplôme compte tenu des possibilités plus nombreuses d'obtenir un contrat de longue durée. De plus, les enseignants débutants issus des universités québécoises possèdent présentement un bagage plus important d'expériences pratiques, compte tenu de l'augmentation du nombre d'heures réalisées en stage d'une part, et

des opportunités fréquentes de faire de la suppléance avant d'entamer leur première année d'enseignement, d'autre part. La conjoncture actuelle explique sans doute les différences que nous avons observées par rapport aux résultats des recherches antérieures quant à la manière d'intégrer la culture professionnelle.

L'adaptation progressive dont font état les témoignages s'apparente également avec l'étape de la consolidation des acquis décrite par Fuller (1969), Katz (1972) et Huberman (1989). On se rappelle que ces chercheurs avaient suivi l'évolution du développement professionnel de plusieurs enseignants en début de carrière et associé la phase de la consolidation pédagogique au moment où les novices obtenaient une nomination officielle et ressentaient qu'ils appartenaient désormais à un groupe professionnel. Ce moment de la carrière était aussi caractérisé par le développement d'une plus grande confiance en soi, par une facilité plus marquée à faire face aux imprévus et par une préoccupation pour venir en aide aux élèves éprouvant des difficultés. Cependant, en ce qui nous concerne, nos résultats ne nous permettent pas de confirmer que cette dernière préoccupation, à savoir les difficultés d'apprentissages éprouvées par ses élèves, apparaisse uniquement au moment où l'enseignant se sent plus à l'aise dans sa pratique. Bien qu'il ne réussisse pas toujours à rejoindre tous les élèves qui éprouvent des difficultés, la préoccupation d'y arriver est toutefois présente. Le souci d'aider les élèves, de faire en sorte qu'ils réussissent et de voir à ce qu'ils se sentent heureux est présent à l'esprit de l'enseignant.

En fait, dès le début de l'année, l'enseignant se sent responsable des apprentissages et de l'évaluation des élèves. C'est d'ailleurs la principale différence qu'il met en évidence entre son nouveau statut et celui de stagiaire. La réussite des élèves compte beaucoup pour lui et cette façon de ressentir son travail le pousse à aller de l'avant et à trouver des moyens pour s'adapter et accomplir sa tâche le plus efficacement possible. Les problèmes sociaux et familiaux que peuvent vivre ses élèves le préoccupent également. Or, lorsque l'enseignant dit qu'il s'adapte de plus en plus à son travail, il fait référence à la planification de son enseignement et à la mise en pratique de celle-ci. Il se sent davantage à l'écoute des difficultés éprouvées par les élèves et se préoccupe plus qu'en stage de vérifier leur compréhension. En somme, assez tôt dans l'année scolaire, l'enseignant novice tente d'adapter le plus possible sa planification aux besoins de ses élèves.

En outre, au fil des mois, il ressent en lui une plus grande habileté pour anticiper les réactions des élèves et reconnaître les différents styles de comportements dans un groupe, dont ceux risquant de perturber le climat de la classe. À cet effet, force est de reconnaître que les nouveaux enseignants ne maîtrisent pas nécessairement dès le début de l'année l'habileté à déceler rapidement les comportements déviants et à identifier très tôt les besoins et capacités des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Tel que décrit dans certains témoignages, bien que la préoccupation soit présente, cette habileté se développe plutôt au cours de l'année. D'où l'importance, une fois de plus, d'offrir un soutien pédagogique pouvant aider les enseignants qui débutent dans la profession à remarquer les élèves qui nécessitent une aide spécifique ou qui risquent de perturber le climat de la classe avant qu'une situation plus difficile à résoudre ne s'installe et ne nuise aux apprentissages de l'ensemble du groupe.

▪ Des satisfactions et la reconnaissance d'autrui

D'après les témoignages, l'enseignant débutant, tout en s'adaptant progressivement, ressent non seulement plus d'aisance à faire face aux imprévus et aux situations complexes, mais éprouve également plus de satisfaction personnelle en accomplissant son travail. Les satisfactions liées à son expérience rejoignent principalement des sentiments qui lui procurent une plus grande estime de soi. Le fait de ressentir qu'il est capable d'enseigner et de couvrir le programme de son niveau, de réaliser qu'il est en mesure de s'organiser seul, d'éprouver une grande fierté d'avoir accompli l'année entière, de constater au terme de l'année qu'il a évolué dans la maîtrise de sa pratique professionnelle, puis enfin de sentir qu'il est apprécié par ses élèves, ses collègues et la direction de l'école contribuent à développer sa confiance en lui. Le point de vue favorable des membres de la direction à l'égard de son travail constitue un élément important pour l'enseignant et contribue à lui donner plus d'assurance dans sa pratique. Les rencontres avec la direction pour faire le point sur le déroulement de son expérience ne semblent toutefois pas fréquentes.

En dépit du fait que l'expérience de la première année d'enseignement revête aux yeux du nouvel enseignant un caractère plutôt solitaire et essoufflant, le bonheur et la réalisation de soi apparaissent dans les témoignages. Le fait de pouvoir mettre enfin en œuvre la gestion de ses propres «affaires» selon ses intérêts et la liberté de prendre des décisions à l'égard de

l'organisation de sa classe comportent un plaisir absent lors des stages. L'enseignant se sent fier également lorsqu'il constate que ses élèves apprennent et qu'ils manifestent de l'intérêt aux activités qu'il leur propose. Ces ressentis favorisent une plus grande confiance en lui et contribuent à ce qu'il éprouve un bien-être plus intense dans sa pratique. La structure essentielle a exposé combien il est important et stimulant pour le nouvel enseignant de ressentir qu'il est «à la hauteur», c'est-à-dire capable de gérer un groupe d'élèves et d'enseigner. Si l'enseignant ne réussit pas à éprouver ce sentiment, sans aide du *Mitwelt* professionnel, cela peut perturber le déroulement agréable de sa première année d'enseignement. En somme, durant l'année entière, les émotions éprouvées par l'enseignant débutant sont surtout liées à la nature de sa relation établie avec ses élèves (*Mitwelt*) et à ce qu'il est en mesure de réaliser ou non (réussites, difficultés) dans son enseignement (*Umwelt*).

▪ Des questionnements et remises en question

Le doute et parfois les inquiétudes conduisent l'enseignant à s'interroger sur la pertinence de son enseignement et l'impact de ses interventions auprès des élèves. L'enseignant affirme avoir souvent recours à l'analyse réflexive pour trouver les réponses à ses questions. Dans le cadre de la recherche, il n'a toutefois pas été possible de vérifier dans quelle mesure cette réflexion amenait l'enseignant à théoriser à partir de sa pratique et à faire des liens entre le geste pédagogique et l'apprentissage de l'élève. Il ressort cependant de l'analyse des données que dans son cheminement solitaire des questions comme celles qui suivent occupent fréquemment ses pensées : *«Est-ce que j'enseigne de la bonne façon? Est-ce que j'enseigne la bonne notion au bon moment? Est-ce que cette attitude est acceptable ou non? Comment faire pour améliorer ma gestion de classe? Comment et quoi évaluer?»*. Ces questions pourraient sans doute enrichir la démarche pédagogique de l'enseignant débutant si elles étaient discutées avec un ou des collègues au moment où elles deviennent préoccupantes. Or, d'après les témoignages, ces interrogations demeurent souvent sans réponses et l'enseignant tente donc seul par essais et erreurs différentes possibilités.

L'enseignant dit avoir souvent agi selon son intuition pour s'en sortir, puisque dans l'«action même» il ne voyait pas d'autre choix de faire autrement. Puisqu'il se trouve la plupart du temps seul devant les situations où il doit prendre des décisions, il considère que

sa détermination et sa débrouillardise l'ont grandement aidé à s'en sortir. En revanche, on peut présumer que si les novices se trouvaient fréquemment dans l'obligation d'agir de cette façon, cette méthode solitaire pourrait comporter des risques au niveau de la justesse des décisions, de la qualité de l'intervention et de faire perdurer une situation affectant la qualité de l'enseignement. Si la possibilité d'un apport extérieur favorisant une ouverture sur d'autres avenues pertinentes est aussi réduite que le révèlent les témoignages, on peut présumer que la réflexion critique sur leur pratique n'est peut-être pas toujours mise en œuvre.

Dès lors, l'autonomie et la persévérance amènent l'enseignant à prendre des décisions en fonction de sa courte expérience, de son répertoire de connaissances et de sa compétence éthique. Peu d'énoncés dans les témoignages font allusion au fait que la réflexion sur la pratique s'effectue dans et par les discussions avec les collègues. Quoi qu'il en soit, bien que les échanges semblent avoir été peu fréquents, l'apport bénéfique que procure le questionnement sur la pratique est reconnu par le nouvel enseignant. Il dit accorder beaucoup d'importance à réfléchir sur sa pratique. Selon lui, il est primordial qu'il se pose des questions afin d'éviter de se cantonner dans ses habitudes, pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans sa classe (apprentissage, comportement), pour clarifier sa propre conception de l'évaluation et de l'enseignement, puis également pour comprendre pourquoi il ne se sent pas toujours bien dans l'exercice de son travail. La conviction que le questionnement sur la pratique constitue une approche fondamentale à adopter est présente chez l'enseignant débutant. À cet effet, les témoignages révèlent que durant la formation initiale les futurs enseignants sont grandement sensibilisés à l'importance d'intégrer une démarche réflexive dans leur pratique. Cette observation est fort intéressante puisqu'elle met en évidence le fait que le développement de l'analyse réflexive dans la formation à l'enseignement prend actuellement une plus grande place et que cet apport est reconnu par les nouveaux enseignants⁶⁸. Néanmoins, il y a lieu de s'interroger plus à fond sur la manière de mettre en pratique cette démarche ainsi que sur la persistance de cette attitude chez

⁶⁸ Il y a quelques années, les résultats obtenus dans une étude exploratoire portant sur l'impact des pratiques courantes de formation initiale révélaient un faible niveau de sensibilisation et de développement de cette aptitude réflexive chez les futurs enseignants (Lamarre, 1995).

l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions au cours des années à venir. Il s'agit pour l'instant de questions ouvertes qui émergent de l'analyse des données et qui mériteraient approfondissement dans le cadre d'une autre étude.

5.1.3 Rapport à soi

Plus grande connaissance de soi / Développement de l'identité professionnelle

Au début de ce chapitre, nous avons souligné que l'enseignant possédait une plus grande connaissance de lui-même au terme de sa première année d'enseignement. Cette représentation de soi plus claire provient de la réflexion que lui procure l'ensemble de son expérience, c'est-à-dire son rapport au monde-de-l'enseignement, l'expression de sa manière d'être vis-à-vis de ce qu'il vit au quotidien, puis la prise de conscience de l'horizon temporel de son expérience. Rappelons que nous entendons par horizon temporel, le cheminement parcouru par l'enseignant durant l'année faisant état des apprentissages réalisés et ouvrant la voie vers de nouvelles possibilités (projets, objectifs). Le fait de prendre conscience de son évolution et des habiletés professionnelles qu'il a développées au cours de l'année scolaire conduit l'enseignant débutant à considérer que l'expérience de sa première année d'enseignement représente un processus formateur, et ce, peu importe s'il qualifie son expérience de paisible ou de périlleuse. Le fait de réaliser qu'il a beaucoup appris contribue à envisager de manière positive ses futures expériences dans la profession. L'enseignant novice est convaincu qu'il actualisera ses apprentissages et entreprendra ses prochaines années scolaires avec plus d'assurance.

Par ailleurs, nos résultats rejoignent ceux auxquels sont parvenus plusieurs chercheurs à l'effet que les débuts dans la profession enseignante ne sont pas exempts de remaniements identificatoires, d'inquiétudes et de remises en question qui favorisent le développement de l'identité professionnelle (Baillauquès, 1990; Sikes Measor et Woods, 1985; Pajak et Blase, 1982). Nous avons indiqué plus tôt que pour le nouvel enseignant, les périodes déstabilisantes provoquent un déséquilibre dans sa manière d'être en rapport avec ses responsabilités professionnelles et avec autrui. En contrepartie, ces événements lui permettent de clarifier progressivement ses croyances, valeurs, priorités et limites en fonction

de sa personnalité et de son potentiel actuel. Dès lors, c'est, entre autres, par le biais de ce genre d'événements préoccupants, qu'au terme de l'année scolaire l'enseignant possède une image plus explicite de ce qui coïncide avec sa personnalité dans l'exercice de sa pratique éducative.

De plus, les résultats montrent que le souci de répondre aux exigences de son travail pour la première fois de manière officielle et le doute que suscite la première année d'enseignement conduisent le nouvel enseignant à réfléchir sur la pertinence de son action pédagogique. Par le truchement de ses occupations et interrogations, l'enseignant découvre certaines facettes de son *être-au-monde*. Les événements qui constituent son expérience contribuent alors à ce qu'il se représente plus clairement sa manière d'agir et d'être devant les imprévus, les situations problématiques et les élèves perturbateurs. De fait, les situations variées, motivantes ou déroutantes, lui permettent non seulement de prendre conscience de son potentiel, mais également d'identifier peu à peu les éléments personnels qui le caractérisent dans l'exercice de son travail à ce moment-ci de sa carrière.

Par ailleurs, l'analyse des données met en évidence plusieurs éléments de cette expérience qui contribuent au développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant. Les effets positifs sur l'estime de soi qu'entraînent les cinq dimensions suivantes représentent des indices significatifs : le sentiment d'appartenance, la reconnaissance d'autrui, la confirmation par une autre personne de la justesse de ses décisions, la présentation de ses réalisations et enfin son apport personnel dans une équipe. L'interrelation entre l'enseignant et son nouveau monde professionnel favorise certes le développement de son identité professionnelle. Toutefois, les résultats montrent que le contexte dans lequel il évolue et la nature de ses relations humaines peuvent parfois avoir des incidences moins bénéfiques à ce niveau.

Les résultats indiquent également que cette construction identitaire se manifeste progressivement dans et par le rapport entretenu entre sa propre représentation de lui-même et celle qu'il se fait du corps enseignant et de la profession en fonction de ce qu'il vit. À cet égard, nos observations corroborent les travaux de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 2001) portant sur l'identité professionnelle des enseignants. Ces chercheurs ont illustré le caractère dynamique et interactif de la construction identitaire qui

se «manifeste par les processus de remise en question, de changement et de résolution de problèmes» (2001, p. 3). Ils définissent la notion d'identité professionnelle comme un processus complexe et continu dans lequel le rapport à l'autre occupe une place prédominante. Sans conteste, l'enseignant débutant est en relation constante avec son nouveau monde professionnel (*Umwelt* et *Mitwelt*) et ce rapport contribue à ce qu'il développe sa personnalité en tant qu'enseignant. En somme, de se comparer avec les autres enseignants, de mettre en relation sa propre conception de l'enseignement avec ce qui est favorisé autour de lui et enfin de reconnaître la source de ses réussites et de ses difficultés sont des éléments qui tendent à alimenter le développement d'une plus grande connaissance de lui-même. Pour accéder à une représentation de soi la plus juste possible, l'enseignant doit toutefois s'ouvrir à cette possibilité de réfléchir sur sa pratique et sur lui-même. Assurément, une part déterminante lui revient dans son développement professionnel.

L'explicitation des deux composantes qui suivent permet de saisir plus clairement comment l'enseignant entre en dialogue avec son monde intérieur au cours de la première année d'enseignement et clarifie la compréhension de la nature de ce rapport à soi.

▪ La réflexion que suscite l'expérience

Un événement aussi saisissant que la première année d'enseignement conduit l'enseignant débutant à réfléchir à son expérience. Toutefois, captivé par son entrée dans la profession et par les multiples tâches qu'il doit réaliser, le retour plus approfondi sur lui-même et sur son expérience ne s'effectue pas nécessairement dans l'immédiateté, c'est-à-dire au quotidien. L'analyse des données indique que c'est principalement dans et par les événements déroutants de son expérience que l'enseignant clarifie le sens de ce qu'il vit. Par exemple, le fait d'être impliqué dans une situation déstabilisante l'oblige à identifier des habiletés qu'il doit développer (planification, gestion de classe, communication) et à reconnaître des traits de sa personnalité qui peuvent parfois nuire à son travail d'enseignant dans la classe ou dans ses relations avec les membres du personnel (dynamisme débordant, manque d'ouverture à la critique, manque de fermeté). Ces moments qui viennent troubler son *être-au-monde* lui ouvrent également les yeux encore plus grands sur les facettes de la pratique enseignante qui correspondent à sa vision de l'enseignement et à ses caractéristiques personnelles. C'est dans ce sens que nous pouvons dire qu'en réussissant à prendre une

distance vis-à-vis de sa routine quotidienne, l'enseignant existe alors sous un mode existentiel plus authentique. En se détachant de la situation routinière et en adoptant un regard plus critique vis-à-vis de lui-même et de la profession, il arrive à voir plus justement dans son monde intérieur.

D'après l'analyse, cette réflexion approfondie et plus constructive portée sur son expérience globale et sur lui-même s'effectue particulièrement au terme de l'année, soit lorsque l'enseignant prend le temps de dresser le bilan de ce qu'il a vécu et réalisé durant l'année scolaire entière. La distanciation par rapport aux événements vécus et la prise en compte d'avoir réussi à mener à terme son (ou ses) contrat d'enseignement deviennent des moyens qui favorisent une analyse plus objective de son expérience.

▪ **Une expérience qui renferme un caractère formateur**

Finalement, plusieurs éléments recueillis dans les témoignages montrent que l'expérience de la première année d'enseignement représente une étape enrichissante dans la carrière de l'enseignant débutant : un constat peu souligné dans les rapports des études consultées portant sur l'insertion dans l'enseignement. Il est plus souvent question des difficultés rencontrées et des écarts déroutants entre les attentes initiales et la réalité vécue; plus rarement, l'attention est dirigée sur les éléments positifs que le nouvel enseignant retire de cette expérience.

En effet, l'analyse indique que l'enseignant débutant attribue un caractère formateur à son expérience, et ce, peu importe si celle-ci a été difficile ou non. Au terme de sa première année d'enseignement, le nouvel enseignant estime avoir beaucoup appris et la vision positive avec laquelle il anticipe (se projeter dans...) ses prochaines expériences lui paraît tout à fait accessible. Cette expérience d'enseignement tend à ce que l'enseignant identifie plus clairement ce qui lui convient ou non dans sa pratique pédagogique, dans ses interventions disciplinaires et enfin dans ses relations avec ses collègues. Cette prise de conscience, souvent déclenchée par des événements contrariants, le conduit progressivement à mieux comprendre ce qu'il vit et à identifier les forces et les faiblesses de son enseignement, la qualité de sa gestion de classe, l'action positive de sa discipline et la valeur de ses relations humaines.

Cette prise de conscience permet à l'enseignant de comprendre plus justement sa manière d'être en relation avec son nouveau travail. Il estime cette réflexion porteuse de significations et formatrice dans son processus d'adaptation à la profession. En définitive, ce caractère positif que comporte son expérience se manifeste par le fait qu'il a appris et que ses valeurs et priorités relatives à sa pratique se clarifient de plus en plus. Sur le plan personnel, l'enseignant considère avoir développé une plus grande confiance en lui et se sent plus solide intérieurement pour faire face aux situations complexes que recèle la tâche d'enseignement. Sur le plan professionnel, il estime qu'il possède une meilleure connaissance du programme et des différentes disciplines. De plus, à son avis, il planifie avec plus d'efficacité, enseigne avec plus d'assurance et se sent beaucoup plus à l'écoute des besoins immédiats des élèves.

Sur ce dernier point s'achève la discussion des résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Le tableau 5.1 qui suit, présente une synthèse des composantes du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement. Ce tableau, élaboré à partir de l'interprétation des résultats, permet de visualiser les composantes qui contribuent de façon favorable ou non au développement professionnel de l'enseignant débutant.

Tableau 5.1 Synthèse des composantes favorables et non favorables au développement professionnel de l'enseignant

| Composantes favorables | Composantes non favorables |
|--|---|
| Rapport au monde | Rapport au monde |
| Relation avec autrui; | Contexte scolaire désorganisé (matériel pédagogique et mobilier de base inadéquat); |
| Travail en collégialité; | Procédures d'accueil défailtantes; |
| Possibilité de vivre la vraie vie d'un enseignant - Possibilité de se voir rapidement impliqué dans l'action formelle; | Diffusion restreinte de l'information de base (matériel disponible, locaux, conception des bulletins, etc.); |
| Obtention d'un contrat d'enseignement de longue durée en peu de temps; | Peu de temps pour se préparer avant d'accueillir les élèves; |
| Clarification des composantes de la profession; | Beaucoup de nouvelles responsabilités à assumer en même temps; |
| Expression de la manière d'être | Expression de la manière d'être |
| Reconnaissance d'autrui à l'égard de ce qu'il réalise (direction, collègues, parents); | Peu de travail en collégialité (collègues de niveau); |
| Sentiment d'appartenance (équipe-école); | Peu de dialogues sur la pratique professionnelle; |
| Motivation manifestée et apprentissages réalisés par ses élèves (sentiment éprouvé); | Nombreux contrats d'enseignement à effectuer dans plusieurs écoles; |
| Apport positif de son questionnement et de sa réflexion sur son expérience; | |
| Rapport à soi | Expression de la manière d'être |
| Prise de conscience de son évolution et de ses apprentissages (personnels et professionnels); | Ne pas être prêt psychologiquement pour travailler avec de nombreux élèves perturbateurs dans la même classe; |
| Vision positive de ses prochaines expériences dans la profession; | Ne pas être prêt psychologiquement à vivre des expériences déroutantes liées à la profession; |
| Développement d'une plus grande confiance en soi; | Compréhension insuffisante de la réalité sociale et familiale des élèves issus de milieux défavorisés; |
| Développement d'une plus grande connaissance de soi; | |
| Développement de l'identité professionnelle; | |
| Identification de ce qui lui convient ou non dans sa pratique; | |

Ce tableau synthèse met en évidence le fait que l'analyse des données n'a permis d'identifier que des composantes favorables au développement professionnel concernant le rapport à soi. Comme nous l'avons souligné plus tôt, peu importe la nature des événements vécus, les incidences de vivre cette expérience sur le rapport à soi des enseignantes rencontrées se sont exprimées par une plus grande connaissance d'elles-mêmes et par le développement de leur identité professionnelle. D'une part, ce constat s'explique par les éléments significatifs que nous avons présentés précédemment au sujet de cette dimension de l'être, à savoir qu'au terme de l'année, les enseignantes considéraient avoir beaucoup appris et reconnaissaient que leur expérience avait suscité une réflexion constructive sur leur pratique professionnelle et sur elles-mêmes. D'autre part, on peut présumer que cet apport positif écartant la présence de composantes défavorables représente possiblement une retombée de l'approche choisie pour explorer la nature de l'expérience. Dès lors, on pourrait présager que le fait d'inscrire les personnes concernées par le phénomène étudié dans une démarche réflexive favorisant l'atteinte du niveau d'intériorité recherché par une approche phénoménologique pourrait contribuer à ce qu'il y ait une manifestation positive de leur rapport à soi. Or, si tel est le cas, on ne peut laisser sous silence l'importance d'approfondir nos connaissances sur les conséquences bénéfiques chez les participants de la mise en pratique d'une approche phénoménologico-herméneutique pour élucider différents types de phénomènes humains.

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée a permis de clarifier notre compréhension du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement. Notre première intention en tant que chercheuse consistait à comprendre, à partir du point de vue de quelques enseignants débutants, comment cette expérience se manifestait dans leur vie quotidienne. Pour mener à bien l'étude et saisir le sens de cette expérience, le recours à la phénoménologie herméneutique fut tout indiqué. Dans le but de présenter un cadre de référence clair, nous avons bien documenté les assises de la philosophie qui a guidé notre démarche et décrit le plus justement possible la procédure d'analyse mise en oeuvre. De fait, l'explicitation des fondements de l'approche a d'abord conduit à comprendre le sens général des conduites humaines. Cette conception de l'être humain a ensuite contribué à offrir une grille de lecture suffisamment étoffée pour interpréter la façon dont les nouveaux enseignants vivent leur première année d'enseignement, soit d'une manière différente de ce qui a été entrepris jusqu'à présent pour explorer cette expérience. De plus, conformément à la perspective phénoménologico-herméneutique, le journal de bord, la description personnelle et l'entretien en profondeur ont permis de recueillir des données descriptives pertinentes pour expliciter cette expérience et en fournir une compréhension renouvelée.

La question phénoménologique qui a guidé l'ensemble du processus de recherche et conduit à l'interprétation de cette expérience de vie s'énonçait de la façon suivante : *«Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement?»⁶⁹*. Le questionnement qui découlait de cette question principale a contribué à dévoiler comment se manifeste et se transforme l'être-au-monde de l'enseignant

⁶⁹ La question a été formulée au féminin puisque les personnes qui ont participé à la recherche étaient des enseignantes.

au cours de sa première année d'enseignement. À la lumière de la structure fondamentale de l'existence, il a été possible de dégager la nature du rapport au monde de l'enseignant débutant, l'expression de sa manière d'être, puis également la façon dont son rapport à lui-même se manifeste au cours de cette expérience. Dès lors, la réalisation de toutes les étapes de la recherche a conduit à l'atteinte des deux objectifs fixés au départ, c'est-à-dire :

- Comprendre le sens de l'expérience vécue de la première année d'enseignement tel qu'exprimé par cinq enseignantes débutantes.
- Rendre intelligible le phénomène de la première année d'enseignement par une interprétation herméneutique de l'expérience de ces cinq enseignantes débutantes.

En retournant à la «chose même», il a été possible d'accéder au monde de la vie quotidienne du nouvel enseignant. La signification de l'expérience qui a émergé des cinq témoignages a pour une part confirmé les résultats de certaines études antérieures sur ce que comporte, exige et procure le fait de débiter dans l'enseignement, puis elle a également permis d'apporter un nouvel éclairage à ce phénomène.

Notre étude a en effet permis de mettre en perspective une transformation positive de l'*être-au-monde* de l'enseignant au cours du déroulement de son expérience. Cette évolution s'observe par diverses manifestations sur les plans affectif et cognitif, telles qu'une connaissance plus concrète des tâches diversifiées que comporte son travail d'enseignant, une représentation plus explicite du contenu des matières à enseigner et une plus grande facilité à gérer les imprévus. L'enseignant s'adapte à son nouvel univers et sa vision plus éclairée des composantes de son travail l'amène à rendre plus signifiante sa conception de la profession. La première année d'enseignement conduit le nouvel enseignant à entrer dans la carrière en vivant plusieurs réajustements, ruptures, déceptions, mais aussi des joies, des satisfactions et de grandes fiertés. Certains événements liés à ces états d'âme favorisent son développement professionnel et s'inscrivent dans un processus qui se révèle formateur. Le novice clôture cette expérience en ayant une plus grande confiance en lui pour prendre en charge ses fonctions et une meilleure connaissance de lui-même en tant qu'enseignant. Au terme de l'année, malgré les péripéties qui viennent parfois faire obstacle au bon déroulement de son travail, le nouvel enseignant possède une vision positive de son expérience, surtout parce qu'il considère avoir beaucoup appris et clarifié ses priorités relatives à sa pratique éducative.

Les craintes liées à l'inconnu se dissipent et il anticipe avec optimisme son avenir dans la profession.

En examinant un peu plus en profondeur cette transformation positive, l'analyse a également révélé que le rapport au monde de l'enseignant, la manière de ressentir et de comprendre son expérience ainsi que son rapport à lui-même ne sont pas uniquement déterminés par des situations paisibles se vivant sans peine. Au contraire, le chemin qui conduit l'enseignant à se construire une vision positive de son expérience n'est pas exempt de situations complexes et déstabilisantes. C'est d'ailleurs souvent ces événements qui l'amènent à clarifier progressivement ce qui lui convient ou non dans sa pratique et à découvrir certaines facettes de sa personnalité. Néanmoins, malgré cet apport positif, les résultats ont montré que certaines composantes de l'expérience contribuent au développement professionnel de l'enseignant débutant alors que d'autres semblent plutôt nuire.

L'analyse des témoignages recueillis a démontré que malgré le ressenti positif exprimé au terme de l'année, des éléments tels que le contexte dans lequel l'enseignant doit prendre en charge ses responsabilités professionnelles et la relation établie avec ses collègues et ses élèves, déstabilisent à l'occasion son *être-au-monde*. De façon plus spécifique, l'analyse a indiqué que l'enseignant peut être plus ou moins affecté par le contexte et la nature de ses relations, selon que sa manière de ressentir et de comprendre la situation le dispose ou non à vivre ce qui se présente à lui. La rencontre d'événements non familiers et les écarts entre la réalité du milieu et celle qu'il imaginait constituent des composantes de l'expérience qui peuvent placer l'enseignant dans une situation de déséquilibre affectif ou cognitif. Par ailleurs, en fonction du milieu scolaire et des préoccupations immédiates de l'enseignant, son rapport avec autrui (collègues) peut revêtir une importance cruciale. À cet égard, les possibilités d'échanger son point de vue sur sa pratique professionnelle sont cependant apparues des situations peu fréquentes dans les témoignages. En somme, l'analyse a montré clairement que l'interrelation des caractéristiques personnelles de l'enseignant avec la nature du milieu scolaire fait en sorte que son expérience devient pénible ou agréable pour lui. Il s'agit là de deux éléments sur lesquels il est encore possible d'intervenir pour améliorer le passage du milieu universitaire au milieu scolaire; ils seront abordés un peu plus loin.

À la lumière des résultats, quelques repères peuvent être mis en évidence pour distinguer les trois composantes de l'*être-au-monde* de l'enseignant débutant. Son rapport au monde-de-l'enseignement se caractérise par de nombreuses tâches à réaliser simultanément, une période de temps restreinte pour se préparer (surtout au début de l'année), un contexte de travail chaleureux ou désorganisé selon le milieu (quant au mobilier, matériel et guide pédagogique offerts), une méthode de travail plutôt individualiste et enfin très peu d'accompagnement.

Sa manière de vivre ce rapport au monde s'exprime par un sentiment de solitude et d'insécurité devant l'inconnu, une gamme de questions qui envahit ses pensées, une adaptation progressive à toutes ses responsabilités, une conception plus concrète de l'enseignement et de l'apprentissage, puis une préoccupation plus prononcée que lorsqu'il était stagiaire pour la réussite de ses élèves. De plus, la persévérance observée chez l'enseignant ainsi que sa volonté marquée pour aller de l'avant et se dépasser favorisent son adaptation à sa nouvelle situation et contribuent à surpasser les moments plus difficiles.

Son rapport à lui-même se manifeste dans et par la réflexion que lui procure son rapport au monde-de-l'enseignement et sa manière de saisir son expérience. Divers événements, souvent les plus complexes, l'amènent à se révéler des caractéristiques personnelles encore insoupçonnées. Toutefois, l'analyse a mis en évidence que cette prise de conscience semble davantage se manifester au terme de l'année, soit au moment où le retour sur son expérience le conduit à constater qu'il a beaucoup appris et qu'il envisage vivre autrement ses prochaines expériences. De plus, il est en mesure de reconnaître son potentiel et les compétences qu'il doit parfaire. Par ailleurs, il saisit davantage le sens que prennent pour lui son rôle d'enseignant et ses relations avec ses collègues et ses élèves.

Il faut toutefois souligner la contribution favorable qu'a suscitée la participation des cinq enseignantes à notre recherche pour effectuer cet exercice réflexif. Lors de l'entretien mené à la fin de l'année scolaire et après avoir validé la description spécifique de leur expérience, les enseignantes ont indiqué cet apport positif. En fait, la prise de conscience qu'a exigée leur participation à l'étude les portait à croire qu'elles regardaient leur expérience d'un point de vue à la fois plus critique et plus positif que si elles ne s'étaient pas disciplinées à réaliser cet exercice. Bien que notre recherche n'avait pas pour objectif d'offrir une relation d'aide et

de favoriser la réflexion sur la pratique comme telle, le fait de devoir décrire leur expérience a forcément contribué à ce qu'un tel processus d'analyse se manifeste et à ce que celui-ci soit enrichissant pour les enseignantes. La prise en considération de cette retombée auprès des participantes nous porte dès lors à présumer que si la personne qui débute dans la profession avait la possibilité de dialoguer plus fréquemment avec une autre personne du milieu au cours de l'année, celle-ci clarifierait sans doute plus tôt certaines situations préoccupantes rencontrées dans son cheminement.

Contributions de la recherche et recommandations

La contribution originale de la recherche réside dans la compréhension d'une expérience de vie, à la lumière de la conception ontologique de l'être humain en tant qu'*être-au-monde*. Le fait que nous nous sommes appliquée à décrire la structure fondamentale de la manière d'exister de tout être humain pour comprendre comment les enseignants débutants vivent leur expérience a permis, dans un même temps, d'éclairer nos connaissances sur la condition humaine. Cet apport philosophique offre dès lors un canevas de base rigoureux qui pourrait éventuellement permettre de saisir le sens que peuvent avoir d'autres expériences de la vie quotidienne. Par ailleurs, notre démarche a montré qu'il était possible d'analyser en profondeur le déroulement d'une expérience spécifique à l'aide d'une approche méthodologique appropriée aux principes fondamentaux de la phénoménologie herméneutique. Pour nous, le recours à cette méthode, peu utilisée dans le domaine de l'éducation, nous a menée à dévoiler des dimensions de l'expérience de la première année d'enseignement qui n'avaient pas été abordées jusqu'à présent dans les recherches antérieures.

Il faut également mettre en évidence la compréhension globale de l'expérience de la première année d'enseignement dont a permis de rendre compte l'approche choisie. Grâce aux structures spécifiques et à la présentation de la structure essentielle, il a été possible de prendre connaissance de nombreux événements marquants tout en conservant le phénomène dans sa globalité. Ce type de résultats évitait alors de prendre en considération uniquement des éléments ou des exemples décontextualisés. Les textes descriptifs offraient la possibilité de comprendre la nature du déroulement de l'expérience individuelle de cinq personnes. En

outre, la richesse des résultats «laisse voir» les composantes de l'expérience de l'enseignant débutant interreliées et placées dans leur contexte. Cette caractéristique respecte la mise en œuvre du mouvement circulaire de la compréhension, soit le principe qui régit l'approche herméneutique.

Dès lors, toute personne intéressée par l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants peut ainsi se laisser immerger dans ces textes descriptifs pour approfondir sa compréhension de la manière dont la première année est vécue par la relève. De plus, les structures spécifiques et la structure essentielle nous apparaissent des descriptions pertinentes à présenter aux futurs enseignants pour leur permettre de prendre conscience du caractère particulier de cette expérience et de la manière dont quelques enseignantes débutantes l'ont ressentie et comprise récemment. Par ailleurs, dans l'optique où de nouvelles modalités d'accompagnement dans les milieux scolaires seront mises en pratique, les résultats de la recherche pourraient être utiles aux enseignants désignés pour accompagner les enseignants novices. Les descriptions de l'expérience des cinq participantes offrent une représentation tangible de la situation vécue actuellement dans le milieu scolaire. Ces récits pourraient sans doute contribuer à enrichir la compréhension que les enseignants chevronnés ont de cette expérience et permettre d'adapter le soutien offert pour favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants dans la profession.

Les résultats de la recherche nous conduisent à proposer des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer la situation des nouveaux enseignants. Ces voies de solution concernent la formation initiale d'une part, et les pratiques organisationnelles pour les accueillir dans le milieu scolaire, d'autre part. Nous avons souligné dans la discussion certaines dimensions défailtantes dans les structures d'accueil actuelles qui ne facilitent pas l'intégration des novices dans la profession et qui ne semblent pas contribuer au développement de la personnalité professionnelle. À cet effet, la réflexion qu'entraîneront les recommandations proposées par le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) au sujet de l'insertion dans l'enseignement, amènera, nous l'espérons, une prise de conscience de tous les acteurs impliqués dans ce processus. Il est légitime de souhaiter que cette réflexion puisse concourir à changer les situations où la relève

risque encore de se trouver dans des conditions qui ne favorisent pas les premiers pas dans la quiétude.

D'après les données que nous avons analysées, il est toutefois juste de croire que le succès de l'application de nouvelles mesures d'insertion dans l'enseignement serait probablement plus grand si les approches individuelles dans les pratiques de l'ensemble du corps enseignant tendaient à changer pour un travail en collégialité plus marqué. D'une part, un tel changement dans les pratiques pourrait sans doute contribuer à éviter d'offrir un accompagnement qui risquerait de renforcer la conception individualiste de l'enseignement au détriment d'une pratique plus coopérative entre les collègues de travail, comme l'avait observé Gervais (1999) dans son étude sur les pratiques de soutien des enseignants débutants. D'autre part, puisque le nouvel enseignant est sujet à obtenir des contrats multiples et à travailler dans plus d'une école, la personne désignée pour l'accompagner ne le côtoiera alors pas au quotidien. Dans ce cas, si la collaboration entre collègues devenait une pratique plus répandue dans tous les milieux, l'enseignant débutant appelé à travailler loin de son accompagnateur pourrait, à tout le moins, bénéficier de l'expertise de quelques autres enseignants d'expérience. De telles conditions de travail permettraient à la relève de vivre une intégration dans la profession davantage orientée vers le développement professionnel.

De plus, nous croyons, comme le recommande d'ailleurs le COFPE (2002), qu'il est nécessaire de prévoir un soutien professionnel à tous les enseignants débutants, et ce, peu importe leur statut d'emploi ou les conditions de leur contrat de travail. Cette prise en considération de tous les novices a pour but d'éviter de laisser aux oubliettes ceux qui réalisent des contrats multiples dans plus d'une école. Par ailleurs, au sujet des contrats multiples offerts aux enseignants débutants qui veulent à tout prix travailler et se faire connaître dans le milieu scolaire, il importe qu'une attention soit portée aux conditions difficiles et exigeantes auxquelles ils s'exposent pour débiter dans la profession (plusieurs niveaux, plus d'une école, nombreux déplacements, peu de temps pour planifier, faible intégration dans une équipe-école, mise à l'écart des journées de perfectionnement). Les personnes responsables du placement du personnel enseignant devraient évaluer la lourdeur de la tâche que s'imposent ces enseignants (souvent inconsciemment) et les incidences que

ces conditions peuvent avoir sur la qualité de l'enseignement et le développement de l'identité professionnelle.

En outre, les résultats nous portent à croire qu'il serait sûrement profitable aux étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement d'intégrer à leur scolarité universitaire une formation psychologique. Celle-ci pourrait aborder non seulement les notions théoriques sur le développement de l'enfant et les processus d'apprentissage, mais aussi la condition humaine et la construction de la personnalité professionnelle. Ces connaissances disposeraient les futurs enseignants à mieux comprendre le processus de leur développement personnel et professionnel ainsi que les inquiétudes, ruptures et transformations qui peuvent se manifester lors de la première année d'enseignement. À ce sujet, il convient de rappeler que l'état déconcertant dans lequel peut se trouver l'enseignant pour faire face à certaines situations renvoie au mode d'être fondamental de la disposition affective de la condition humaine, c'est-à-dire l'angoisse. Cet affect originaire de l'*être-au-monde*, issu de l'*analytique existentielle*, se manifeste par un effondrement du sens familier que revêt pour l'être humain son monde quotidien. Cet effritement de la signification de la quotidienneté désoriente forcément la personne; toutefois, c'est dans ces moments déroutants (pendant ou une fois vécus) qu'elle peut prendre la décision de se projeter vers de nouveaux horizons pour donner du sens à ce qu'elle vit (en tant qu'être vivant capable de communiquer et de comprendre).

Ce n'est donc pas par hasard que les situations déstabilisantes contribuent à ce que l'enseignant découvre des caractéristiques personnelles (habiletés à développer, traits de sa personnalité, etc.) et clarifie parfois le sens de ses occupations professionnelles. Lorsque son *Umwelt* professionnel perd son sens, ses activités quotidiennes «ne lui disent plus rien» et c'est dans ces moments que l'enseignant éprouve des difficultés à faire face à certains événements qu'il n'arrive pas à saisir. Or, soit seul, soit en discutant avec une autre personne, il parvient à mieux maîtriser les problèmes qu'il rencontre. Indéniablement, nous l'avons exprimé dans la structure essentielle, lors des situations vraiment difficiles et récurrentes, sans l'aide de son *Mitwelt* professionnel, l'enseignant peut éprouver des difficultés à maîtriser seul ce qu'il rencontre et à déceler de nouvelles possibilités d'agir.

Or, ce bref retour à la conception de l'être n'a pas pour but d'exprimer qu'il est souhaitable que l'enseignant débutant vive des périodes déroutantes pour mieux se connaître, mais de faire plutôt ressortir la nécessité de sensibiliser un peu plus les futurs enseignants à la manière humaine d'exister (*d'être-au-monde*). Le fait de comprendre la source de leurs angoisses lors des situations difficiles qu'ils sont susceptibles de rencontrer pourrait sans doute leur permettre de mieux les contrôler. Si certains cours du programme de la formation initiale étaient un peu plus centrés sur les composantes qui déterminent la manière d'être de la personne ainsi que son rapport au monde, à autrui et à soi, nous sommes portée à penser que cela pourrait contribuer à ce que les futurs et nouveaux enseignants développent une plus grande capacité à saisir le sens de cette expérience de vie, voire les phénomènes humains en général.

De plus, un autre élément émerge des résultats et constitue une piste de réflexion intéressante pour les formateurs. À la lumière des descriptions recueillies, il apparaît important de favoriser en parallèle le développement de la connaissance de soi et celui d'une conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de la gestion d'une classe. Il importe d'amener le futur enseignant à justifier sa manière de concevoir les composantes de la profession par rapport à ses expériences de stage, ses lectures, ses discussions avec différents intervenants et sa formation théorique. Il est apparu essentiel dans nos résultats que le nouvel enseignant possède une représentation la plus juste possible de lui-même. Cet apport pourrait sans doute faciliter l'exercice de clarification progressive des postulats sur lesquels repose (ou reposera) son modèle d'enseignement, et ce, en harmonie avec sa personnalité. L'analyse réflexive qui est maintenant au cœur de la formation initiale représente d'ailleurs un moyen efficace pour y arriver. Lors de l'insertion dans l'enseignement, le fait de ne pas avoir mis au clair ses priorités, limites, valeurs et croyances pour lui-même avant de commencer l'année avec ses élèves peut avoir des incidences néfastes, entre autres, sur la gestion de classe et la discipline. À ce sujet d'ailleurs, le fait de posséder une image claire de soi est apparu un facteur très utile chez les enseignants en service pour explorer de nouveaux horizons après une période de remise en question (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Sachant que l'enseignant débutant, lors de son entrée dans la profession, n'est pas à l'abri de remaniements identificatoires, de remises en question et de questionnements, il nous

paraît dès lors fondé de présumer que ce moyen pourrait être autant salutaire aux novices qu'il peut l'être aux enseignants chevronnés.

Par ailleurs, il appert également essentiel d'exiger auprès des futurs enseignants d'effectuer des stages dans des milieux difficiles pour les initier à cette réalité scolaire puisqu'ils sont souvent appelés à commencer leur carrière dans ce type de classes. Les témoignages l'ont clairement montré : ne pas se sentir prêt psychologiquement ou ne jamais avoir eu d'expérience avec des groupes qui comportent de nombreux élèves turbulents augmente les risques de perturber le bon déroulement de la première année d'enseignement si un tel groupe-classe est assigné au nouvel enseignant. De plus, durant la formation initiale, le fait de sensibiliser davantage les futurs enseignants au contexte social et familial des enfants issus des milieux défavorisés les aiderait sans doute à se sentir plus disposés à faire face à ce type de clientèle. Selon l'analyse des données, nous sommes portée à croire que cet apport théorique contribuerait à ce que les nouveaux enseignants comprennent plus clairement ce que vivent ces élèves et, par conséquent, saisissent mieux comment intervenir auprès d'eux.

En plus de ces avenues possibles, il apparaît indispensable de responsabiliser les étudiants à prendre en main leur propre processus d'apprentissage et de formation continue. Bien que les formateurs, superviseurs et enseignants associés aient tous un rôle déterminant à jouer dans leur développement professionnel, leur manière de ressentir et de comprendre ce qu'ils vivent, l'intégration des savoirs et le développement de leurs compétences dépendent grandement du niveau d'engagement personnel qu'ils sont prêts à fournir dans leur formation. Ils sont responsables de leurs apprentissages et une part importante leur revient dans leur processus d'intégration dans le milieu scolaire. En outre, les résultats nous amènent à souligner que les nouveaux enseignants doivent être sensibilisés à l'importance de poser des questions et de demander de l'aide auprès des enseignants en service ou des membres de la direction lorsqu'ils en ressentent le besoin. Si des situations liées à leur pratique leur causent des soucis ou s'ils considèrent que la qualité de leur enseignement est mise en jeu, il importe qu'ils reconnaissent que s'interroger sur leur pratique, s'informer, puis demander de l'aide représentent des gestes professionnels. Il serait d'ailleurs souhaitable que les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, aient la chance de rencontrer individuellement les membres de la direction plus d'une fois par année pour faire le bilan de

leurs réalisations et établir un plan d'objectifs professionnels s'inscrivant dans un projet de formation continue. Selon les descriptions recueillies, la richesse que ce type de rencontre recèle au niveau du développement de l'estime de soi du personnel enseignant et du sentiment d'appartenance semble sous-estimée ou, à tout le moins, n'est pas ressortie comme une pratique fréquente dans les milieux scolaires où les enseignantes rencontrées évoluaient.

Limites, validité des présupposés philosophiques et prospectives

Deux principales limites de la recherche doivent être signalées. Celles-ci se rapportent principalement à l'approche méthodologique choisie. D'abord, bien que la recherche nous ait permis d'enrichir la compréhension que nous avons du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement, nous reconnaissons que les résultats représentent la situation d'un nombre restreint de personnes et qu'il nous est impossible d'en déduire une conclusion généralisable. Ce n'était cependant pas ce que nous souhaitions atteindre au départ. Comme il a été souligné dans la présentation de la méthodologie, le choix d'un petit nombre de participants respectait tout à fait notre intention d'accéder au monde intérieur de la personne, d'analyser en profondeur les données recueillies et de dévoiler une compréhension globale de l'expérience de quelques enseignants débutants.

De plus, comme pour toute recherche de ce type, la deuxième limite réside dans le fait que les données principales proviennent du discours de la personne qui vit le phénomène à l'étude. Tel qu'explicité dans le troisième chapitre, le point de vue de la phénoménologie herméneutique reconnaît que toute expérience humaine ne peut être «dite» sans d'abord la porter à la clarté du langage. Or, cette expression de la pensée à l'aide du langage devient inévitablement médiatrice de la compréhension, demeurant toutefois le seul moyen d'accéder à la pensée intériorisée. Indéniablement, l'expérience humaine sera toujours beaucoup plus complexe et ambiguë que ce que la personne sera en mesure d'exprimer. Dès lors, compte tenu des limites du langage, nous reconnaissons que la méthode choisie ne permet pas de saisir de façon absolue la signification pure de l'expérience de la première année d'enseignement.

En dépit de ces limites méthodologiques, l'analyse phénoménologico-herméneutique que nous avons réalisée a permis de saisir une dimension de l'expérience de la première année d'enseignement très peu explorée jusqu'à maintenant. La perspective philosophique à partir de laquelle cette expérience a été approfondie a contribué, d'une part, à mettre au jour ce que le nouvel enseignant était en mesure de réaliser, de comprendre et de ressentir au cours de la première année d'enseignement puis, d'autre part, à exposer ce qu'il retirait de cette expérience. Jusqu'à présent, nous l'avons souligné plus tôt, les études portant sur le sujet ont plus souvent fait état des compétences que le novice ne maîtrise pas au moment de commencer à exercer la profession et des écarts vécus entre ses attentes et la réalité du milieu scolaire dans lequel il évolue. Notre recherche apporte alors un éclairage nouveau sur ce phénomène et met en évidence la nécessité de dépasser le simple niveau des comportements observables lorsque nous souhaitons comprendre comment une expérience de vie est ressentie et comprise par les personnes concernées. En outre, l'explicitation de la condition humaine que nous avons effectuée peut non seulement nous aider à comprendre autrement les comportements humains, mais également à orienter le sens des pratiques éducatives de façon à favoriser chez l'apprenant la manifestation de ses possibilités en tant qu'*être-au-monde*; dans et par son rapport au monde, son rapport à autrui et son rapport à lui-même. Nous croyons que la clarification de ce triple rapport représente une piste de recherche intéressante à poursuivre dans le domaine de l'éducation.

D'autres éléments viennent conforter la pertinence des présupposés philosophiques qui ont guidé notre recherche. D'abord, le choix de la phénoménologie herméneutique a permis de comprendre une expérience humaine dans sa globalité en recourant à un cadre de référence rigoureux, soit un modèle d'interprétation s'appuyant sur des manières d'être fondamentales issues d'une conception de l'être humain inscrite dans la tradition philosophique. Le recours aux existentiels a suscité un retour à la base, soit à la manière générale d'exister des êtres humains et a permis de renouveler la compréhension d'une expérience spécifique de la vie humaine. Or, en nous inspirant de la structure de l'*être-au-monde*, il a été possible de saisir autrement l'expérience explorée en rendant manifeste les sentiments éprouvés et la manière de comprendre, tout en considérant le rapport au monde, le rapport à autrui, puis le rapport à soi des personnes concernées. La puissance du schème retenu pour interpréter la façon dont l'expérience se manifestait a permis d'atteindre un

niveau d'intériorité chez les participantes qui a, entre autres, contribué à dévoiler une transformation positive de leur *être-au-monde* et à identifier des manifestations du développement de leur identité professionnelle. Si nous nous étions limitée à observer un objet précis, tel que les difficultés rencontrées, les différentes phases de développement ou le type d'accompagnement offert, nous n'aurions possiblement pas décelé ce type d'éléments concernant le monde intérieur de l'enseignant débutant. La saisie de ces éléments a été possible grâce à la prise en considération de la relation tripolaire. C'est dans et par la relation des existentiels que la manière d'être, de ressentir et de comprendre de l'enseignant s'est dévoilée. En somme, le recours à la structure fondamentale de l'*être-au-monde* a permis de préserver la rigueur scientifique que l'on trouve dans la structure de l'analyse ainsi que dans l'orchestration de l'interprétation des résultats.

La pertinence de recourir à la structure fondamentale de l'*être-au-monde* se reflète également dans la nature des recommandations qu'il a été possible de formuler suite à l'interprétation des résultats. Notre intention de comprendre comment se manifestait l'expérience de la première année d'enseignement tout en considérant le contexte global dans lequel celle-ci évoluait nous a amenée à proposer des voies de solutions concernant des champs d'application variés, à savoir le développement personnel des novices, la formation initiale ainsi que les modalités d'intégration et d'accompagnement dans le milieu scolaire.

Enfin, notre étude s'ouvre sur des possibilités de recherches ultérieures. Plus spécifiquement, deux pistes de recherche nous apparaissent pertinentes, l'une portant sur l'impact des dispositifs d'accompagnement des novices et l'autre sur la pratique réflexive. D'abord, si nous assistons à la mise en pratique de nouvelles modalités d'accompagnement du personnel enseignant débutant, il serait intéressant d'explorer à nouveau comment les novices qui bénéficient d'un soutien professionnel vivent leur début dans la carrière. Une telle étude permettrait d'observer les retombées qu'occasionne un accompagnement plus rigoureux et de mettre ces observations en relation avec les résultats de notre recherche.

De plus, on se rappelle que les enseignantes rencontrées ont souligné à plus d'une reprise que l'analyse réflexive avait été, pour elles, une stratégie utile dans leur cheminement. Or, par le biais d'une recherche sur les pratiques des nouveaux enseignants, il serait intéressant de connaître la compréhension qu'ils ont de cette approche et dans quelle mesure son

application les conduit à décrire, analyser, interpréter et innover dans leur pratique éducative. De rendre compte de la manière dont cette démarche réflexive est comprise et mise en oeuvre par les enseignants débutants pourrait fournir des pistes intéressantes pour orienter les pratiques de formation des formateurs universitaires à ce sujet.

En définitive, nous espérons que notre recherche soit une source de référence utile tant sur le plan des fondements méthodologiques et de leur mise en application au domaine des sciences humaines que sur celui de la compréhension renouvelée du phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire.

APPENDICE A

INFORMATIONS GÉNÉRALES TRANSMISES AUX PARTICIPANTS

A.1 Présentation du projet de recherche

A.2 Lettre de consentement

AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES À LA RECHERCHE INTITULÉE

*Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire
dans une perspective phénoménologico-herméneutique*

Cette recherche, réalisée par Anne Marie Lamarre, est entreprise dans le cadre du programme de doctorat en éducation de l'université du Québec à Montréal. Nous sollicitons votre participation à ce projet d'étude dont l'objectif principal vise à comprendre le sens que peut avoir l'expérience de la première année d'enseignement tel qu'exprimé par l'enseignant débutant. L'atteinte de cet objectif se manifestera dans la ligne d'une philosophie réflexive où vous serez amené à réfléchir sur votre manière d'être dans votre vie de tous les jours en vue d'accéder à une meilleure compréhension de vous-même et de votre manière d'exister en tant qu'enseignant débutant.

Votre participation à cette recherche impliquera de votre part que vous preniez les engagements suivants. Premièrement, de noter dans un recueil prévu à cet effet divers événements significatifs liés à votre expérience de débiter dans la profession enseignante. Deuxièmement, de décrire par écrit, au cours du mois de janvier 2001, comment se seront déroulés les premiers mois de votre première année d'enseignement par le biais des événements significatifs que vous aurez notés. Finalement, de vous prêter à un ou deux entretiens menés par l'auteure de l'étude sur le sujet visé par l'objectif de la recherche et d'accepter que nous enregistrons ce que vous direz pour les analyses de données ultérieures. Ces entretiens auront lieu au cours des mois de mai et juin 2001.

Il est entendu que vous serez libre de cesser votre participation à tout moment ou de refuser de répondre à certaines questions qui vous seront posées lors des entretiens. En outre, nous nous engageons à tenir strictement confidentielles toutes les informations écrites et verbales que vous nous communiquerez au cours de la recherche. Ces informations seront conservées sous clé et détruites lorsqu'elles ne seront plus utiles pour la présente étude. Le texte expressif final qui décrira votre expérience de l'entrée dans la profession vous sera présenté avant sa mise en forme dans les résultats de cette recherche et en aucun temps votre nom ne sera mentionné.

Nous ne prévoyons pas d'inconvénient qui puisse survenir suite à votre participation. Les intentions de notre recherche et la réflexion qu'elles susciteront ne risquent pas de vous causer des désagréments. Au contraire, nous croyons que vous allez en tirer des informations pertinentes et ensemble nous pourrions contribuer à l'avancement des connaissances en offrant un éclairage nouveau sur l'expérience de la première année d'enseignement.

Au plaisir de vous compter parmi nos participants et participantes.

Anne Marie Lamarre
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal

CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations concernant la recherche intitulée «Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique». Je comprends les règles de confidentialité qui seront appliquées et je sais qu'aucun préjudice ne pourra m'être causé si je cesse ma participation ou refuse de répondre aux questions. Aussi, aucune information pouvant m'identifier ne sera mentionnée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

Dès lors, j'accepte librement de participer à cette recherche et je comprends que les informations que je fournirai ne seront utilisées qu'aux seules fins de la présente étude.

Signature

Lieu et date

APPENDICE B

JOURNAL DE BORD : RECUEIL D'ÉVÉNEMENTS SIGNIFICATIFS

B.1 Modalités d'écriture

B.2 Pistes de réflexion

B.3 Carte conceptuelle

MODALITÉS D'ÉCRITURE

Canevas suggéré

1. Prise de conscience d'un événement significatif lié à votre expérience de débiter dans la profession.
 - Nous entendons par événement significatif, toute action, précision ou réflexion qui reflète le plus précisément possible la manière dont vous vivez votre première expérience d'enseignement.
 - Par la prise de conscience de cet événement, nous vous demandons de clarifier le sens que vous accordez à votre expérience, votre rôle, vos relations interpersonnelles et à votre développement personnel.
2. Description de l'événement significatif.
 - S'il s'agit d'une action, décrivez dans votre journal comment celle-ci s'est déroulée en essayant de faire ressortir tout ce que vous avez éprouvé de réjouissant ou de bouleversant. Faites ressortir ce que vous avez ressenti, dit et fait lors de cet événement puis après que vous en ayez fait l'expérience.
 - S'il s'agit d'un commentaire ou d'une réflexion, décrivez votre idée en essayant de faire ressortir la pensée intérieure qui vous conduit à exprimer ce que vous dites.
3. Explication de l'événement significatif.
 - Identifiez les facteurs qui déterminent votre manière d'être en tant qu'enseignant.
 - Rappelez-vous
 - a) comment vous viviez cette situation (pendant et après l'événement);
 - b) comment vous vous sentiez avec les autres (élèves, enseignants, parents, etc.);
 - c) comment vous vous sentiez dans votre environnement avec tout ce qui vous entourait et tout ce qui comptait pour vous.

PISTES DE RÉFLEXION

Quand vous décrivez un événement significatif,

- décrivez comment cette expérience vous a motivé ou vous a bouleversé;
- notez toutes les idées et images qui émergent quand vous pensez à cette expérience;
- faites ressortir, le plus précisément possible, les aspects qui expriment la manière dont vous avez vécu cet événement;
- relevez ce que vous avez réalisé et ce à quoi vous avez pensé après en avoir fait l'expérience;
- relevez la pensée intérieure qui vous habite et qui vous motive à la décrire ou à l'exprimer comme vous le faites;
- tentez de découvrir le sens que vous accordez à votre expérience d'être un enseignant;

Notez le plus tôt possible les événements afin de garder une trace assez précise de ce qui s'est produit.

N'hésitez pas à relire votre journal et à commenter vos réflexions au cours de l'année.

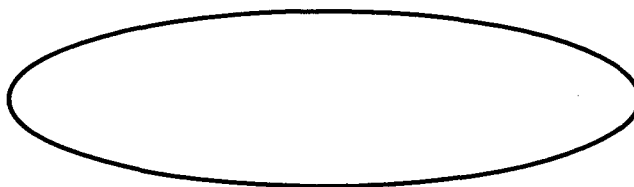
Si vous le désirez, vous pouvez utiliser des pages supplémentaires.

CARTE CONCEPTUELLE

L'élaboration d'une carte conceptuelle peut vous aider à exprimer comment votre expérience professionnelle se manifeste dans votre vie quotidienne.

Quand vous réalisez cet exercice, il s'agit de partir de l'énoncé placé au centre de la page et de laisser libre cours aux mots, aux phrases et aux dessins qui vous arrivent à l'esprit sans rien soumettre à la censure.

Vous disposez comme vous le désirez ces divers éléments (mots, expressions, dessins, etc.) autour du concept clé que vous avez choisi de décrire (enseignement, gestion de classe, relations interpersonnelles, discipline, rôle, identité professionnelle, sentiments liés à votre travail, etc.).



APPENDICE C

DESCRIPTION PERSONNELLE

C.1 Modalités et procédures d'écriture

MODALITÉS ET PROCÉDURES D'ÉCRITURE

L'ÉCRITURE...

Pour accéder à l'essentiel!

Cet espace intérieur de l'*être*
que la routine quotidienne fait vite oublier.

Sans aucun doute, il y a toujours une part de la réalité qui demeure cachée à tout chercheur si compétent et attentionné soit-il. Toutefois, grâce à votre participation, nous tenterons de comprendre comment votre expérience en tant qu'enseignant se manifeste dans votre vie quotidienne par le biais de *votre propre perception de la réalité*.

Dans une perspective de recherche où l'**essentiel** est le retour à la «*chose même*», nous essaierons ensemble d'accéder à une dimension peu explorée de cette expérience professionnelle.

Dès lors, l'écriture s'avérera peut-être un moyen d'y parvenir.

Nous vous invitons donc à effectuer un retour sur vos expériences et propos antérieurs, à corriger la description que vous en aviez fait et à l'approfondir au besoin selon votre perception actuelle. De notre côté, votre apport nous permettra de recueillir quelques exemples d'événements significatifs liés à votre expérience dans la profession enseignante, d'amorcer une analyse préliminaire et de préparer notre entretien ultérieur.

Description personnelle

Dans le but de **comprendre comment l'expérience de la première année d'enseignement se manifeste dans votre vie quotidienne**, décrivez-nous, le plus précisément possible, un événement significatif⁷⁰ que vous avez vécu au cours des premiers mois de l'année scolaire.

À l'aide de votre journal séquentiel,

- a) **Décrivez une situation**⁷¹ qui vous a particulièrement marqué au cours des mois qui se sont écoulés jusqu'à maintenant (par exemple, une situation vécue avec vos élèves, vos collègues, la direction de l'école, des parents, etc.). La situation que vous choisirez peut être marquante autant par le bouleversement qu'elle vous a causé que par l'enthousiasme qu'elle vous a procuré.
- b) Décrivez le plus précisément possible, ce que vous avez ressenti, dit et fait lors de cet événement, puis **après** en avoir fait l'expérience.
- c) Décrivez ce qui se passait **en vous-même** lorsque vous avez vécu cet événement. Qu'est-ce que vous vous disiez intérieurement?
- d) Comment vous sentiez-vous **avec les autres** (élèves, enseignants, parents, amis, etc.)? Comment vous sentiez-vous **dans votre monde environnant**⁷²?
- e) Si vous avez vécu cette situation il y a quelques jours, quelques semaines ou quelques mois et qu'aujourd'hui vous sentez que vous pourriez la commenter autrement, ajoutez les remarques qui décrivent ce que vous ressentez face à cette situation maintenant.

⁷⁰ Nous entendons par événement significatif, toute action, réflexion ou tout commentaire qui reflète le plus précisément possible la manière dont vous vivez votre propre expérience de l'entrée dans la carrière enseignante. Bien entendu, cette description peut s'avérer un ou des extraits de votre journal séquentiel.

⁷¹ Vous pouvez sélectionner une ou plusieurs situations inscrites dans votre journal ou présenter une ou plusieurs situations qui vous viennent à l'esprit aujourd'hui.

⁷² Le monde environnant est le monde qui constitue votre propre univers, soit vos intérêts, vos préoccupations, vos projets, etc.

- f) Arrêtez uniquement lorsque vous sentirez que vous avez complètement décrit tout ce que vous avez pu éprouver lors de cette situation et tout ce que vous ressentez aujourd'hui.

Procédure suggérée

1. Complétez une carte conceptuelle ayant pour thème «*L'expérience de ma première année d'enseignement*» selon votre perception actuelle (indiquez au verso de la feuille le mois de la réalisation de cet exercice).
2. À partir des événements significatifs inscrits dans votre journal séquentiel, décrivez une ou plusieurs situations (réflexions) liées à votre expérience professionnelle (voir «*Description personnelle*» : étapes a à d).
3. Commentez votre description en fonction de votre perception actuelle de la situation vécue (voir «*Description personnelle*» : étapes e et f).
4. Si possible, joignez à votre dossier un exemple d'une carte conceptuelle réalisée au cours des premiers mois de votre année scolaire (indiquez au verso de la feuille le mois de la réalisation de cet exercice).
5. Faites parvenir votre dossier dans l'enveloppe prévue à cet effet pour le 12 mars 2001.

APPENDICE D

PROTOCOLE D'ENTRETIEN AUPRÈS DES ENSEIGNANTES

D.1 Protocole d'entretien

PROTOCOLE D'ENTRETIEN

INTRODUCTION

Confidentialité

- Rappel sur le caractère confidentiel des informations recueillies.
 - # sur la cassette et sur tout autre document fourni.
 - Si son nom ou celui d'une autre personne est évoqué lors de l'entretien ou à l'intérieur d'un document écrit, il n'apparaîtra pas dans la transcription et dans les résultats.

Déroulement

- Bien entendu, elle doit se sentir à l'aise vis-à-vis de chaque question, si souvent je demande de préciser c'est pour m'assurer de bien comprendre et pour interpréter son expérience le plus justement possible par la suite.
- Prévenir qu'il est possible que certaines questions vont lui paraître des répétitions. C'est normal, c'est pour m'assurer de bien couvrir le sujet.
- Prévenir que durant l'entretien, je prendrai des notes.

Questions?

- ✍ Tous les aspects tels que Présentations – Objectifs de la recherche – Objectifs de l'entretien – Durée de l'entretien – Retombées des informations recueillies ont déjà été abordés, précisés et présentés par écrit lors des rencontres antérieures.

Protocole d'entretien auprès des enseignantes

ENTRETIEN EN PROFONDEUR

Question de recherche (phénoménologique) À ne pas perdre de vue!

Questions pour la chercheure (uniquement)

Comment l'enseignante débutante vit-elle l'expérience de sa première année d'enseignement ?

À quoi cela ressemble pour l'enseignante débutante de vivre l'expérience de commencer et d'apprendre à exercer sa nouvelle profession? De s'y adapter (si elle s'y adapte)?

Avant d'amorcer l'entretien

Préciser à l'enseignante, que **j'ai lu et relu attentivement** ce qu'elle m'a écrit en février au sujet de son expérience. Cela m'a permis d'avoir une idée sur ce qu'elle vivait.

Selon ce qu'elle va me dire au cours de l'entretien, il est fort possible que je revienne avec elle sur certains aspects pour avoir plus de précisions ou pour savoir si aujourd'hui elle commenterait autrement ces événements et pourquoi.

Mais d'abord... (voir question ouverte sur l'expérience vécue)

 **Mettre le magnétophone en marche**

Question ouverte sur l'expérience vécue

Nous allons commencer l'entretien avec le point suivant.

1. J'aimerais que tu me racontes comment se déroule jusqu'à maintenant ta première année d'enseignement. (Sous questions si nécessaire : Comment décris-tu ton entrée dans la profession? À quoi cette expérience ressemble-t-elle?)

Si l'enseignante ne verbalise pas suffisamment ou ne sait pas quoi dire : Raconte-moi tout ce qui te vient à l'esprit quand tu penses à ton année scolaire qui s'achève?

Proposer de parler des premiers jours, semaines, mois et peu à peu poursuivre jusqu'à ce jour...

... faire préciser (f.p) lorsque c'est nécessaire le sens de ce que l'enseignante dit...

Prendre des notes et faire élaborer sur tous les aspects qui m'apparaissent pertinents (relation à soi; à autrui; au monde de ses préoccupations...)

Banque de questions pour approfondir

Événements significatifs liés à l'expérience

Maintenant, j'aimerais aborder avec toi différents événements significatifs (préciser ce que j'entends par événements significatifs*) que tu as vécus au cours de ton année scolaire qui sont liés à ton expérience d'enseignement et dont tu n'as pas encore parlé (ou que nous n'avons pas approfondis). Laisser un peu de temps pour réfléchir...

Pour chaque événement significatif, aborder les questions 2 à 4.

2. Est-ce que tu pourrais me décrire cette situation et ensuite me dire **ce que tu as ressenti** (fait ou dit) vis-à-vis de cet événement? (**Pendant** puis **après** l'événement)

...f. p. sens...

*Événement significatif : événement que tu as **personnellement vécu** qui est **resté dans ta mémoire** et auquel tu **n'es pas indifférente**. (Réjouissant ou bouleversant).

Ces événements peuvent être des situations décrites dans le journal ou non.

3. **(Si pas abordé) Comment te sentais-tu** lorsque tu as vécu cette situation (cet événement).

Qu'est-ce que tu te disais intérieurement à ce moment là?

Cette question vise la relation à soi-même. / ...f.p. sens...

Si approprié : faire préciser sa relation avec les autres (élèves, collègues, parents, direction, etc.); sa relation vis-à-vis de ses occupations et projets professionnels, personnels.

4. **Aujourd'hui**, qu'est-ce que **tu retiens** de cette expérience (liée à cet événement)? Est-ce que **maintenant tu penses la même chose** de cette expérience qu'au moment où tu l'as vécue? Pourquoi?

...f. p. sens...

5. Est-ce que tu pourrais me **parler d'un autre événement** qui signifie quelque chose pour toi? Si non, **retour sur ce qu'elle a écrit en février** (description personnelle écrite).

6. Quand tu penses à ton expérience en général, quels sont les **mots qui te viennent à l'esprit**? Pourrais-tu me dire qu'est-ce qui fait que ces idées (mots) te viennent en tête?

...f. p. sens...

As-tu **toujours pensé** cela de toi, des autres, de ton expérience?

7. Si je te demandais de me **décrire à l'aide d'une image** (métaphore) ton expérience vécue au cours de ta première année d'enseignement, quelle serait cette image? Pourrais-tu me dire **qu'est-ce qui fait que tu choisis** cette image?

...f. p. sens...

8. Maintenant, j'aimerais que l'on jette **un coup d'œil sur les cartes conceptuelles** que tu as réalisées (en début, milieu et fin d'année). Pourrais-tu me parler un peu de ce qu'elles représentent, ce qu'elles veulent dire?

Commencer par la plus récente et faire commenter les autres par la suite.

Demander d'élaborer autour des idées inscrites sur les feuilles.

IMPORTANT de faire mentionner si elle pense autrement aujourd'hui...

9. **Aujourd'hui**, en prenant une certaine distance vis-à-vis de ton expérience, à **quoi cela ressemble**, pour toi, le fait de **débuter** dans la profession enseignante? Qu'en retires-tu? Qu'est-ce qui **te reste dans tout cela**? (Plan personnel et plan professionnel)

Sous questions si nécessaire : ATTENTION ne pas suggérer l'idée d'ouverture...!

Est-ce qu'il y a des **aspects** dans ton expérience que tu considères **particuliers parce que tu débutais** dans la profession? (Expérience différente ou semblable à celle d'une enseignante expérimentée)

Comment entrevois-tu **les années à venir** dans l'exercice de la profession enseignante?

Maintenant que cette première année d'enseignement est accomplie, est-ce que ta **façon de concevoir l'enseignement est la même qu'au début**? (La même qu'avant de commencer?)

10. En général, **comment te sens-tu par rapport** à ton travail d'enseignante?


...f. p. sens...

11. **Finale**ment, lorsque tu penses à toi en tant qu'enseignante, **comment te vois-tu**? Qu'est-ce que **tu te dis** à propos de toi? Est-ce que **tu as toujours pensé** de cette façon durant toute l'année? Est-ce que **tu maintiens le même discours** aujourd'hui à propos de toi (même sens, même vision, même perception)? En quoi cela est différent, semblable?

...f. p. sens...

IMPORTANT : impact de ton expérience sur ta relation avec ton propre univers : tes intérêts, tes préoccupations, tes projets professionnels et personnels, etc. (QUESTION QUI SUIVRA...)

On entend dire parfois **que l'enseignement a un impact sur la vie personnelle** des enseignants. Que penses-tu de ce commentaire?

 **Si plusieurs aspects ont été abordés et si la durée de l'entretien est près d'une heure et demie... / Poursuivre avec la clôture de l'entretien.**

Banque de questions en réserve si ces aspects n'ont pas été abordés

12. Quel **sens** donnes-tu à ton **travail** en général? À la **profession** enseignante?

...f. p. sens... (relation à soi; à autrui; au monde de ses préoccupations...)

Qu'est-ce que cette tâche ou ce rôle représente à tes yeux?

13. Raconte-moi comment t'es venu le désir de devenir une enseignante?

...f. p. sens...

14. Comment décrirais-tu ta **relation** avec les élèves, les parents, les collègues, la direction, etc.?

...f. p. sens...


Dans tes relations avec les élèves, quels sont les aspects particuliers qui font de toi une enseignante?

Qu'est-ce que tu crois que les autres (élèves, collègues, direction, parents, amis) pensent de toi?

Clôture de l'entretien

1. On arrive à la fin de la rencontre. Est-ce qu'il y a **des éléments**, concernant ton expérience qui te **tiennent à cœur** et que tu trouves **importants** de mentionner?
2. Comment as-tu trouvé l'expérience de tenir le journal, d'élaborer les cartes conceptuelles et de rédiger la description écrite?
3. Nous venons de parler ensemble pendant plus d'une heure. Comment cet entretien s'est déroulé pour toi?

Merci beaucoup pour ta participation.

 **Arrêter le magnétophone**

APPENDICE E

LECTURE ET VALIDATION DU VERBATIM

E.1 Lettre adressée aux enseignantes

E.2 Questions complémentaires

LECTURE ET VALIDATION DU VERBATIM

Bonjour xxx,

J'espère que tes vacances se déroulent comme tu le désires et que tu réussis à te détendre avant le début de la prochaine année scolaire. Comme le souligne le vieux proverbe, mieux vaut tard que jamais! La transcription des entretiens a nécessité plusieurs heures de travail et voilà, enfin, le texte qui présente tes commentaires évoqués lors de notre rencontre. Je suis maintenant rendue à l'étape de la validation des informations récoltées avant d'entreprendre l'analyse. Je t'offre alors la possibilité de modifier ou de compléter, si nécessaire, certains passages qui figurent dans le texte. Tu peux également ajouter de nouvelles informations qui te viendront peut-être à l'esprit en lisant tes propres commentaires concernant ton expérience professionnelle.

En procédant à la lecture de la transcription de l'entretien, j'aimerais que tu te demandes si ce qui est décrit ressemble réellement à ce que tu as vécu lors de ta première année d'enseignement. Autrement dit, il faut essayer de ne pas perdre de vue que je souhaite **comprendre comment cette expérience s'est manifestée dans ta vie quotidienne par le biais de ta propre perception de la réalité**. Je veux élucider, dans la mesure du possible, ce que tu as ressenti et compris en vivant cette expérience. Je souhaite savoir si aujourd'hui tu considères que cette expérience t'a apporté et appris quelque chose sur les plans personnel et professionnel.

Or, en lisant le texte, garde à l'esprit les questions suivantes :

- ☐ Est-ce bien ce à quoi mon expérience ressemblait réellement?
- ☐ Est-ce que j'ai ressenti ou compris autre chose au cours de ma première année d'enseignement?
- ☐ Est-ce que j'ai communiqué tout ce que j'ai appris au cours de cette expérience (personnellement et professionnellement)?

En tout temps, tu peux ajouter des commentaires en marge du texte ou bien sur une autre feuille si l'espace n'est pas suffisant. Il est toutefois important de m'indiquer le passage que tu commentes pour que je puisse me référer au bon endroit dans le texte. S'il s'agit de commentaires supplémentaires qui ne sont pas nécessairement liés à un passage en particulier, ceux-ci peuvent être notés à la fin de la transcription sur les feuilles en annexe.

Si tu préfères commenter directement à l'ordinateur, je peux te faire parvenir une copie de la transcription par courrier électronique. Dans ce cas, tu pourras ajouter tes commentaires en les intégrant directement dans le texte à l'endroit désiré en utilisant la couleur rouge. Si la correspondance par courrier électronique te convient, écris-moi un message et je te ferai parvenir une copie du fichier le plus tôt possible. Si tu choisis cette procédure, tu n'auras qu'à sauvegarder le fichier comprenant tes commentaires et à me faire parvenir le document par courriel.

Dès que tu auras accompli la lecture de la transcription de l'entretien et répondu aux questions inscrites sur la feuille jaune, j'apprécierais que tu me fasses parvenir le tout dans l'enveloppe prévue à cet effet. Si cela est possible, j'aimerais recevoir ton dossier aux environs du **15 septembre 2001** (avec ou sans commentaires sur la transcription).

Je te remercie grandement pour ta participation.

Anne Marie Lamarre

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

(feuille jaune)

Est-ce que tu as un poste dans l'enseignement pour l'année scolaire 2001-2002? Si oui, quel type de poste et à quel(s) niveau(x)?

Dans le cas où tu aurais obtenu un contrat, à quel moment l'as-tu appris? (Date)

En tant qu'enseignante, comment entrevois-tu ta prochaine année scolaire? (Ou les années à venir dans l'exercice de la profession enseignante.) Comment te sens-tu présentement quand tu penses à ta prochaine expérience dans l'enseignement? Si ce que tu ressens aujourd'hui diffère de ce que tu ressentais au début de l'année dernière, en quoi est-ce différent?

APPENDICE F

STRUCTURES SPÉCIFIQUES

F.1 Structure spécifique de l'expérience d'Élise (1)

Structure spécifique de l'expérience de la première année d'enseignement d'Élise

La description qui suit relate les événements significatifs de l'expérience d'Élise. Ils expriment comment elle a vécu sa première année d'enseignement à partir de sa propre perspective.

Situation professionnelle

Élise avait 23 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Au début du mois de septembre qui a suivi la fin de sa formation, on lui a offert un contrat d'enseignement dans une classe de 5^e année pour l'année scolaire entière. Ce contrat représentait 100% de la tâche d'un enseignant du secteur préscolaire-primaire. Au mois d'août, lors de la rentrée scolaire, l'école comprenait deux classes de 5^e année. Toutefois le nombre d'élèves pour chacune de ces classes était trop élevé. Une troisième classe a été ouverte quelques jours après la rentrée scolaire officielle pour diminuer le nombre d'élèves dans chaque groupe et c'est Élise qui en a eu la responsabilité. L'école est située dans un quartier défavorisé où l'on rencontre de la violence, des troubles comportementaux et un faible niveau de motivation face aux études chez les élèves, voire chez les parents.

Un début précipité

Puisque la décision d'ouvrir une troisième classe de 5^e année n'était pas mise en pratique le jour de la rentrée scolaire des élèves, cette première journée d'école, Élise n'était pas présente pour accueillir ses élèves. Elle a commencé son contrat uniquement en septembre, soit quelques jours après la rentrée officielle.

Dès son arrivée, on lui a assigné le dernier local disponible dans l'école. Ce local n'était pas tout à fait conforme à une classe régulière puisqu'il s'agissait de deux locaux jumelés, soit un ancien local où se déroulait la pastorale et un autre prévu autrefois pour les sciences. Au départ, cet aménagement physique lui plaisait parce que cela lui permettait éventuellement d'organiser différents coins thématiques dans son local. Projet qui, à sa grande déception, n'a pas pu être vraiment mis en œuvre. Bref, en une journée elle a eu la mission d'organiser ce local le mieux qu'elle pouvait avec le mobilier dont elle disposait en vue d'accueillir les élèves le lendemain matin. Rapidement, au cours de cette journée, elle s'est rendu compte qu'il n'y avait pas de manuels scolaires disponibles pour ses élèves, son local ne disposait d'aucun tableau et elle n'avait aucun

matériel didactique ou outil pédagogique concret pour enseigner. Elle ne disposait que des pupitres et des chaises pour les élèves et d'un bureau pour elle. À la fin du mois d'octobre, soit deux mois plus tard, elle a reçu les manuels scolaires et les tableaux. Jusqu'à ce moment, elle avait dû s'organiser avec ce qu'elle avait ou n'avait pas et faire des photocopies. Elle considère ne pas avoir vraiment reçu d'aide de ses collègues. Elle devait s'organiser plutôt seule. (p. 1, 1)

Premiers contacts difficiles avec les élèves : ne pas être leur vrai prof!

Cette situation de former une nouvelle classe quelques jours après la rentrée a fait en sorte que les élèves désignés pour faire partie de son groupe ont vécu un deuil de leur première classe, ce n'était pas facile pour eux ni pour elle. En plus, il ne s'agissait pas d'un groupe facile. Dès son entrée, elle avait été mise au courant que sa tâche allait être vraiment difficile. Elle a donc dû s'ajuster à sa nouvelle situation.

Durant les deux premiers mois, les élèves ont pris place dans la classe en faisant le plus de mauvais coups possibles. Ils agissaient comme si Élise était une suppléante qu'ils n'avaient pas envie de respecter. Pour argumenter lorsqu'ils ne voulaient pas faire les activités qu'elle leur proposait, ils exprimaient souvent des commentaires provocateurs tels que «Tu n'es pas mon prof» ou «Je ne fais pas ton travail». Ses élèves étaient très impolis et irrespectueux envers elle et entre eux. De son côté, elle était dépassée par les événements qu'elle vivait dans cette classe et souvent, elle ne savait plus comment intervenir. En somme, bien que la situation se soit un peu améliorée au fil des mois, elle a eu à subir ce genre de chantage jusqu'à la fin de l'année. Encore au mois de mai, Élise sentait que les élèves ne la considéraient pas comme leur vraie enseignante. Il leur arrivait à nouveau de lui dire que c'était l'autre enseignant leur vrai prof! Ces commentaires étaient devenus une issue facile pour argumenter. Cette situation confirme l'importance des premiers jours, des premiers contacts avec les élèves et de l'effet que peut avoir sur les élèves l'enseignant qui est placé devant leur rang dans la cour la première journée, voire lors des premières minutes. Pour plusieurs élèves, c'est immédiatement à cette personne qu'ils s'associent; c'est lui ou c'est elle qui sera leur prof pendant toute l'année. (p. 1, 2, 4, 25)

Une année qui commence sous le signe de l'instabilité et de l'ajustement

Selon elle, son année a commencé sous le signe de l'instabilité et de l'ajustement. C'était un défi de taille de réussir à remonter cette pente. Au cours de l'année, elle s'est organisée de façon à mettre en place une routine pour différents aspects de la vie de classe, entre autres, des petits détails auxquels elle n'avait pas pensé au départ. Elle ne s'était pas imaginé qu'en 5^e année il fallait encore préciser certaines règles de conduite pour faciliter et agrémenter la vie de groupe. Par

exemple, elle leur a indiqué où ranger leur sac d'école et a établi des règles pour qu'ils prennent leur rang convenablement. Pour ce qui est d'obtenir le silence, à quelques semaines de la fin de l'année, c'était encore long, elle croyait même ne jamais réussir à l'obtenir parfaitement. C'était la même chose pour l'autonomie. Ses élèves n'en démontraient pas vraiment en classe. Ils n'arrivaient pas à se débrouiller seuls, ne respectaient pas les consignes, dérangeaient constamment et se déplaçaient sans raisons valables. En somme, tout geste pour déranger et ne pas travailler les réjouissait. À son grand désespoir, à la fin du mois de mai, elle n'avait pas observé une réelle amélioration de leur part à ce niveau. Cependant, pour les examens du mois de juin, il s'est produit un miracle...ses élèves écoutaient et ils étaient calmes. Ils ont fait leur dernière situation d'écriture dans un silence parfait! Ce fut magique, disait Élise. Durant ce moment, elle a été stricte. Elle a donné les consignes nécessaires sans plus. Elle a écrit le temps dont ils disposaient au tableau et n'a répondu à aucune question. Elle s'était dotée d'un air très sérieux, cette attitude a sûrement aidé à obtenir ce climat paisible.

C'est principalement au début de l'année qu'Élise a ressenti de l'instabilité et qu'elle devait continuellement s'ajuster. Au début de l'année scolaire, elle n'avait pas de tableau, pas de manuels et pas de matériel didactique. En résumé, elle n'avait rien. Elle était constamment en train de préparer des feuilles d'exercices et, par-dessus tout, elle ne connaissait pas nécessairement le contenu du programme et les composantes des examens. Il lui a fallu plusieurs mois pour s'approprier le contenu de toutes les matières à enseigner. En septembre, elle se demandait quels étaient les premiers objectifs qu'elle devait aborder et toutes les notions que les élèves devaient maîtriser à la fin de leur 5^e année. Tout cela était nouveau pour elle. En plus, elle n'avait aucun guide pédagogique, il fallait qu'elle emprunte ceux de ses collègues pour les consulter. C'est ainsi qu'elle devait se débrouiller. Avec du recul, elle qualifiait son année comme n'étant pas parfaite, mais elle considérait avoir fait ce qu'elle pouvait avec ce qu'on lui avait donné et le peu d'aide qu'on lui avait fourni.

Au fil des mois, elle a dû raffiner sa façon de procéder pour mettre en pratique une gestion de classe plus efficace. En plus de s'adapter à la clientèle et à ses conditions de départ difficiles, elle a dû se donner des moyens pour mieux organiser la vie de classe et se discipliner pour établir et respecter une routine qu'elle n'avait pas au début de l'année. Elle a réalisé qu'il était crucial pour un enseignant d'être bien organisé, autant pour la planification de son enseignement que pour la gestion des travaux, des devoirs et des responsabilités de chacun. Lors de sa prochaine année d'enseignement, elle entrevoit commencer l'année en établissant avec les élèves des règles de vie mieux définies et en instaurant une gestion de classe plus structurée qu'elle mettra en pratique avec rigueur. Suite à son expérience, il n'y avait pas de doute au sujet de l'apport bénéfique de ces

composantes de la profession pour faciliter le travail de l'enseignant, créer un climat favorable aux apprentissages à l'intérieur du groupe et aider les élèves à développer leur autonomie. (p. 14, 25, 28)

Les illusions s'écroulent

Élise est arrivée au seuil de sa carrière avec plusieurs illusions entretenues au cours de sa formation universitaire et probablement construites à partir de sa propre éducation. Elle trouvait merveilleux avoir une classe de 5^e année. Les images qui lui venaient en tête lorsqu'elle s'imaginait dans sa future classe provenaient d'une expérience de stage à ce niveau qui avait été extraordinaire. Elle avait organisé des projets intéressants avec les élèves. Elle se voyait à nouveau entreprendre le même type d'activités avec ses nouveaux élèves. Malheureusement, dès les premiers jours, elle s'est rendu compte que ce n'était pas tout à fait la même expérience qu'elle allait vivre cette année. Plus du tiers de ses élèves n'écoutaient pas, bavardaient continuellement, n'étaient pas motivés et ne voulaient pas travailler. Sa nouvelle réalité frappait durement.

Assez rapidement, en observant l'attitude de ses élèves, elle a senti que ce à quoi elle s'attendait lorsqu'elle a quitté l'université s'écroulait. Par exemple, pour elle, demander à des élèves de faire un devoir était normal et il était tout aussi normal que ce devoir soit fait. Elle ne s'attendait pas à user d'insistance pour ce genre de chose qui lui paraissait évidente. Elle ne s'attendait pas être obligée de menacer et d'appliquer des conséquences pour que ses élèves accomplissent leurs travaux. Il lui est arrivé d'appeler des parents pour discuter des comportements impertinents de leurs enfants sans que rien ne change. De plus, elle considérait perdre beaucoup de temps à attendre ses élèves pour qu'ils sortent leurs effets. Pour elle, tout ça c'était des éléments de base... Elle a eu à faire face à des élèves qui n'avaient jamais de crayons, pas de gomme à effacer et pas de feuilles mobiles pour écrire. Des élèves à qui on demande de prendre un cahier, qui prennent vingt minutes pour le chercher et qui finissent par dire qu'ils l'ont perdu! Elle ne pensait vraiment pas perdre autant de temps pour de telles choses. Elle s'est rendu compte que la gestion d'une classe et l'encadrement des élèves ne peuvent être négligés. Avec ce genre d'élèves, il ne fallait pas qu'elle leur laisse la possibilité de déroger des règles. Au mois de mai, la situation était un peu moins pire, mais les élèves critiquaient encore tout ce qu'ils pouvaient remettre en question. Il y a plusieurs projets qu'elle souhaitait entreprendre au cours de l'année qu'elle n'a pas pu réaliser parce que ses élèves n'étaient pas suffisamment autonomes et elle anticipait que le déroulement de ces activités prenne trop de temps sur son horaire.

À partir du moment où elle a constaté qu'elle avait plusieurs élèves perturbateurs dans sa classe, elle a su que sa vie d'enseignante allait être plus irritante que prévue et qu'elle allait vivre une

autre facette de la réalité d'un enseignant. Au fil des semaines, ses conceptions sur l'enseignement commençaient à se dissiper, surtout ses idées concernant la base, c'est-à-dire ce qu'elle croyait acquis chez les jeunes de 11 ans. Par exemple, elle ne s'attendait pas à être obligée de préciser la couleur du cahier pour qu'ils puissent le retrouver, que le crayon doit être bien taillé pour faire un travail, que leur pupitre doit être en ordre, de lever la main pour poser une question, puis d'être polis envers tout le monde. Sans conteste, selon sa conception du niveau d'autonomie des jeunes du primaire, elle ne se sentait pas dans une classe du troisième cycle. Elle ne pensait pas, au début, avoir besoin de s'arrêter à autant de détails. (p. 3, 7, 8, 16, 2)

Confrontée à une réalité à laquelle elle ne s'attendait pas

Quelle souffrance! Quelles histoires! Elle était confrontée à une réalité qui, jusqu'à maintenant, lui était inconnue ou était plutôt demeurée théorique dans son esprit. Sans aucun doute, son expérience l'a amenée à remettre en question sa conception de l'enseignement et celle de l'apprentissage. Toute l'année, elle s'est interrogée sur les moyens auxquels elle pouvait avoir recours pour réellement aider et faire évoluer tous les élèves d'une classe tout, en respectant le rythme d'apprentissage de chacun. Elle trouvait que les élèves accusaient beaucoup de retard au niveau des apprentissages et elle n'était pas indifférente vis-à-vis ce constat. Elle se sentait souvent débordée et dépassée par la situation qu'elle vivait avec ses élèves et n'arrivait pas à trouver de solutions efficaces. Les composantes de son travail d'enseignante qui l'ont tourmentée au plus haut point au cours de l'année sont la gestion de classe, la discipline, la planification et la résolution de conflits. L'énergie que toutes ces responsabilités de la profession nécessitaient devenait presque démesurée. Elle trouvait ardu de réussir à tout faire en même temps et d'atteindre un niveau d'efficacité conforme à ses propres attentes.

Au cours des premiers mois, ce qui la dérangeait également, c'était d'avoir l'impression de ne pas toujours être certaine si elle enseignait les bonnes notions à la bonne étape. En plus de ne pas recevoir d'aide soutenue de la part de ses collègues et de ne pas avoir un exemplaire des guides pédagogiques en sa possession, les cahiers d'exercices et les manuels des élèves d'une même discipline ne correspondaient pas l'un avec l'autre; cela ne facilitait pas la tâche de planification. Elle s'est débrouillée. Elle a réussi à couvrir le programme et à préparer les élèves pour les évaluations, mais ce ne fut pas toujours évident et aussi agréable à vivre qu'elle l'avait imaginé. (p. 24, 25, 4)

Interventions pour lui venir en aide

Au fil des semaines, certains enseignants ont remarqué que ce qu'elle vivait avec ses élèves n'était pas sain pour elle et lui ont communiqué qu'elle ne pouvait plus endurer une telle situation. Mais avait-elle le choix? se disait-elle. Le directeur adjoint s'est également rendu compte de sa situation difficile et est intervenu dans sa classe pour lui offrir de l'aide au niveau de la discipline. Quelques élèves se sont mérité des feuilles de route et devaient améliorer leur comportement. Par la suite, sans entretenir de suivi avec Élise pour connaître l'état de sa situation, le directeur adjoint ne s'est plus présenté dans sa classe. En fait, il lui arrivait de ressentir qu'il ne savait pas réellement comment intervenir auprès de ses élèves perturbateurs pour l'aider. Elle reconnaît toutefois qu'il était conscient de la situation problématique et qu'il tentait d'être présent en lui offrant un peu de soutien dans la mesure de ses possibilités. Or, à partir de l'intervention du directeur adjoint et de l'instauration des feuilles de route, la situation s'est un peu améliorée, mais elle est demeurée quand même instable. De son côté, elle a poursuivi son travail en appliquant une gestion de classe un peu plus structurée et elle a rendu plus visuel le code de vie à respecter en l'affichant dans la classe.

Au cours de l'année, en plus du directeur adjoint, elle a reçu l'aide de deux psychoéducatrices qui sont intervenues à quelques reprises dans sa classe. Élise n'a pas senti que ces visites l'ont vraiment aidée parce qu'il ne s'agissait pas d'interventions régulières et qu'aucun suivi n'était entrepris, soit avec les élèves ou soit avec elle, par la suite. Les quelques commentaires qu'elle a reçus n'ont pas été constructifs et elle a eu l'impression que c'était plus simple de la laisser finalement seule avec sa situation. Déçue, elle a donc décidé de procéder à sa manière et de faire de son mieux. Elle considérait avoir fait ce qu'elle pouvait avec le type d'élèves qu'elle avait.

Parmi les membres du personnel enseignant, ceux qui l'ont le plus encouragée sont les enseignants des classes de 4^e année. En plus d'avoir de l'expérience dans l'enseignement et avec la clientèle de l'école, ceux-ci connaissaient très bien ses élèves puisqu'ils leur avaient enseigné l'année précédente. Ils comprenaient très bien ce qu'elle vivait cette année et leurs paroles encourageantes ainsi que leur compassion pour tous ses efforts lui ont fourni l'énergie nécessaire pour poursuivre son périple. De plus, les journées où elle était absente lui apportaient également un soupçon d'encouragement lorsque les suppléants lui écrivaient qu'ils étaient très heureux que la journée soit terminée car ils trouvaient leur expérience dans sa classe très difficile.

Dans le cadre d'une activité sociale organisée parmi les membres du personnel de l'école, Élise a été nommée l'enseignante de l'année. Bien qu'il s'agissait d'une simple activité d'animation, elle a trouvé réconfortant de constater que ses efforts étaient reconnus par l'ensemble de ses collègues. Ce

fut un autre petit événement qui a entretenu sa motivation à mener à terme sa première année dans la profession. (p. 2, 5, 10, 24, 27)

Travail d'équipe absent entre ses collègues

Au début de l'année, elle s'était imaginé qu'elle allait travailler en équipe avec ses deux collègues de cinquième année. Puisqu'il y avait trois classes à ce niveau cela permettait un travail de coopération pour la planification et un partage enrichissant d'idées et d'expériences pour l'enseignement. En plus, une période à leur horaire hebdomadaire était réservée pour les rencontres de niveau. Hélas, ils n'ont jamais utilisé ce moment pour se rencontrer. Plus précisément, ses collègues ne prenaient pas le temps de travailler en équipe. Une autre déception par rapport à ses attentes s'ajoutait! Elle s'est trouvée plutôt seule. Elle a dû une fois de plus se prendre en main et s'organiser pour découvrir les réponses aux multiples questions qu'elle se posait comme tout enseignant qui commence, soit sur le programme, les évaluations et le bulletin. (p. 2, 4, 25)

Se battre à contre-courant

Entre le début de l'année et le mois de mai, différentes observations de sa part concernant la vie de l'école en général ont fait qu'elle s'est rendu compte qu'elle se battait à contre-courant. Elle voulait que tous les règlements soient respectés et elle s'est aperçue que tous les enseignants n'exigeaient pas la même chose auprès des élèves. À son avis, il y en avait qui étaient trop permissifs et avaient recours à un langage trop familier avec les élèves. Elle considérait qu'il manquait de cohérence à travers l'ensemble de l'école, il n'y avait pas nécessairement de cohésion entre les enseignants et elle le ressentait lors des réunions générales. Elle trouvait que les élèves avaient besoin de plus d'autorité, compte tenu de la présence d'un fort niveau de violence dans l'école.

À son avis, le problème de sa situation difficile provenait essentiellement de l'école et de la clientèle. C'est pourquoi elle avait l'impression de se battre à contre-courant. Elle sentait qu'elle ne pouvait pas remonter tout cela toute seule, c'était impossible. Parfois vers la fin de l'année, elle s'encourageait en se disant qu'il ne lui restait que 21 jours et qu'enfin tout allait être terminé. En même temps, elle trouvait dommage de penser de cette façon parce qu'elle avait quelques élèves qui étaient agréables et qui travaillaient bien. (p. 3, 6, 9)

Sentiment de solitude

Élise s'est sentie seule à différents niveaux au cours de sa première année d'enseignement. Premièrement, parce qu'il n'y avait pas vraiment d'éléments autour d'elle qui l'aidaient réellement à affronter sa situation difficile. Comme lui avait déjà dit sa directrice, elle possédait toutes les qualités pour être une bonne enseignante, sauf que cette année, le contexte dans lequel elle se trouvait ne facilitait pas son travail. Elle devait donc se débrouiller seule comme elle le pouvait. Élise faisait ici référence aux nombreux élèves perturbateurs, aux tableaux et manuels scolaires qu'elle n'avait pas reçus au début de l'année, à son local plus ou moins approprié et au fait que la séparation des deux groupes pour former une nouvelle classe a eu pour effet qu'elle n'était pas considérée par ses élèves comme leur enseignante officielle. Cette attitude adoptée par ses élèves a perduré toute l'année.

Deuxièmement, ce sentiment de vivre en solitaire se faisait ressentir également au niveau de l'organisation et de la supervision des activités scolaires sous la responsabilité des trois enseignants de 5^e année. À ses yeux, ses collègues semblaient se fier grandement à elle et ne tentaient pas de s'investir dans l'animation et la supervision de ces activités. Par exemple, lors d'une sortie avec les élèves, Élise s'est trouvée seule à surveiller et à encadrer les trois groupes. Par ailleurs, lorsque les trois classes faisaient des sorties, il y avait deux autobus pour l'ensemble des élèves. Les deux autres classes se plaçaient toujours dans le même autobus et sa classe seule dans l'autre. Jamais ses collègues n'ont témoigné de volonté à faire une rotation à cet effet.

Troisièmement, le fait que sa classe fut éloignée physiquement des deux autres classes de cinquième année la mettait à l'écart des décisions prises par ses collègues. La classe d'Élise était située dans un autre corridor tandis que les deux autres classes étaient vis-à-vis l'une de l'autre. Il arrivait que ses collègues unissent leurs groupes pour réaliser des activités en équipe. Ils ne lui ont jamais parlé et offert ce genre d'échange. Élise demeurait toute seule dans son couloir. Ce n'était pas nécessairement pour elle qu'elle n'appréciait pas cette situation, mais surtout pour ses élèves. Ils se sentaient déjà à part dû au fait qu'ils avaient été séparés de leur groupe au début de l'année. À l'occasion, ses élèves auraient sûrement aimé être jumelés avec les autres classes.

Quatrièmement, ce sentiment de solitude s'est fait également sentir au niveau du travail d'équipe avec ses collègues. Il est clair qu'Élise aurait aimé travailler en collaboration avec les deux autres enseignants de son niveau. Hélas, cette façon de faire n'a pas été mise en pratique et elle s'est donc organisée seule. Heureusement, elle s'entendait bien avec d'autres enseignants avec qui elle a pu échanger des idées et recevoir quelques conseils ou mots d'encouragement. En somme, elle

s'entendait bien avec tout le monde qu'elle côtoyait dans l'école; elle n'a pas eu de problème à s'intégrer dans l'équipe-école, ce n'était pas à ce niveau qu'elle se sentait seule. (p. 4, 5, 25, 32)

Avoir recours aux personnes ressources de l'école

Au cours de l'année, Élise a pris conscience qu'autour d'elle il pouvait y avoir des personnes ressources et qu'elle avait avantage à avoir recours à leur aide afin d'alléger ou de faciliter sa tâche. En prenant une distance vis-à-vis de son expérience, elle a mentionné différentes personnes qui pouvaient lui offrir un soutien dans l'organisation de son travail et dans la façon dont elle le vivait. Elle faisait référence, entre autres, aux membres de la direction qui peuvent aider les enseignants lorsqu'ils sont impliqués dans une situation difficile, aux parents qui peuvent fournir de l'aide soit à la bibliothèque ou soit pour faire des photocopies et plastifier des documents sur demande. De plus, à la salle prévue pour les périodes d'informatique, il y avait une personne responsable qui assistait les enseignants au besoin selon ses disponibilités. Bref, il y avait des personnes ressources autour d'elle, mais elle ne trouvait pas toujours évident d'avoir recours à leur aide. Plus précisément, il fallait qu'elle prenne le temps de se déplacer pour recevoir ce type d'aide. Souvent elle n'y pensait pas ou elle ne se donnait pas la peine de le demander. Elle a remarqué également qu'il y avait des parutions de projets intéressants qui étaient disponibles à la salle du personnel et, encore une fois, elle ne prenait pas nécessairement le temps de les consulter parce qu'elle était déjà très occupée par sa tâche quotidienne. Au début de l'année, elle ne pensait pas à utiliser tous ces moyens qui pouvaient faciliter l'organisation de son travail et elle entreprenait tout elle-même. C'est au fur et à mesure que les mois se sont écoulés qu'elle s'est rendu compte qu'il était possible de gérer son travail autrement et de recourir à ces services pour rendre l'occupation de son temps plus efficace. (p. 16, 17)

La discipline

Vers la fin de l'année, malgré une légère amélioration, le maintien de l'ordre dans la classe demeurait une tâche difficile. Elle ne sentait pas qu'elle pouvait compter sur la collaboration des parents et les différentes interventions dans sa classe animées par les personnes ressources de l'école ne lui ont pas procuré un soutien concret et durable. De son côté, elle donnait plus rapidement qu'au début de l'année des sanctions aux élèves qui ne respectaient pas les règles et elle n'attendait plus après ceux qui souvent n'étaient pas prêts à travailler. Elle essayait aussi de souligner plus fréquemment les bonnes actions en appliquant des conséquences positives à ceux qui le méritaient; elle ne trouvait toutefois pas cette tâche évidente. Il aurait fallu que son système de gestion de classe soit plus rigide dès le début. C'est, entre autres, ce qu'elle retient de cette expérience, il faut bien encadrer les élèves, et ce, encore plus que ce qu'elle s'imaginait. À première vue, selon elle,

dans l'école en général, il aurait fallu plus d'encadrement, une diminution du ratio d'élèves par classe, voire une éducation auprès des parents, pour faciliter la tâche des enseignants. Toutefois, avec du recul, l'idée de diminuer le nombre d'élèves lui paraissait un souhait utopique puisqu'elle n'avait que 23 élèves.

En définitive, pour la discipline, ce qui l'a déçue le plus par rapport à ce qu'elle a vécu cette année, c'est qu'il fallait «acheter» les élèves pour qu'ils travaillent. Procéder à l'aide de menaces et les amadouer avec des récompenses, voilà, à son avis, une solution temporaire au problème de motivation. Elle ne pense pas que les surprises soient nécessairement un moyen efficace pour développer la motivation intrinsèque. Elle croit plutôt à l'importance de sensibiliser les élèves à l'effet bénéfique de fournir des efforts pour ce que cela leur rapporte personnellement. Elle a essayé d'éviter le piège de les encourager à travailler à l'aide d'une récompense extrinsèque potentielle, mais c'est le moyen auquel elle a eu recours. Elle se sentait démunie devant ses élèves perturbateurs et non motivés. Pour Élise, la discipline avec ce genre d'élèves, c'était ce qu'il y avait de plus astreignant dans son travail. C'était épuisant de toujours entendre parler et de toujours entendre du bruit. À la fin de l'année, elle en avait assez, elle était moins tolérante et attribuait des conséquences beaucoup plus rapidement. Avec cette nouvelle approche plus drastique, sa situation allait mieux. Ces moments de fatigue et d'intolérance lui confirmaient l'importance de bien commencer en septembre avec une gestion des comportements ferme et rigoureuse afin d'éviter d'arriver au mois de mai épuisée et de compter les jours jusqu'à la fin de l'année.

Les comportements dérangeants de plusieurs élèves interrompaient fréquemment son enseignement et elle trouvait dommage que les élèves sages et motivés soient autant pénalisés. Elle tentait de leur donner tout ce qu'elle pouvait, mais elle reconnaît qu'ils n'ont finalement pas reçu autant que s'ils s'étaient trouvés dans un autre milieu. (p. 19, 20, 24, 28, 32, 5)

Il faut être capable de s'adapter et être convaincue qu'on aime ce travail

Après avoir accompli une année dans l'enseignement, Élise affirmait que pour exercer ce métier, il fallait posséder une grande bonté pour vivre paisiblement en relation avec différents types de personnes. Il fallait aussi être capable de s'adapter à des situations variées peu importe nos conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation. Plus elle réfléchissait à ce qu'elle avait vécu, plus elle était certaine que lorsque nous exerçons cette profession, il importe d'être convaincu que ce travail est réellement celui que nous voulons faire et de connaître les raisons qui nous poussent à le faire. Il faut être capable de justifier la portée de nos décisions et l'importance de notre rôle. Sinon il est facile de sombrer dans le désespoir, lorsque nous vivons des

situations ardues et lorsque les élèves remettent grossièrement en question nos activités et nos gestes. Tous les élèves, voire même tous les parents, ne sont pas nécessairement reconnaissants vis-à-vis du travail des enseignants. Leurs réactions et leurs paroles peuvent parfois être bouleversantes. Elle a appris à ne pas recevoir les critiques et les attaques verbales comme si elles lui étaient personnellement adressées.

Pour Élise, être convaincue signifiait que malgré les moments difficiles qu'elle vivait, elle continuait d'apprécier son travail d'enseignante et elle gardait confiance que sa vie professionnelle n'allait pas toujours se dérouler de cette manière. Être convaincue signifiait également qu'une passion pour son travail demeurait présente en elle, même si certains événements la décourageaient parfois. À son avis, il est essentiel qu'un enseignant ressente cette passion pour poursuivre son cheminement dans cette profession. À la fin de l'année, bien qu'elle souhaitait se trouver dans une situation plus facile lors de sa prochaine expérience, elle allait jusqu'à dire qu'elle accepterait un contrat dans un milieu semblable pour constater les changements dans sa façon d'être en tant qu'enseignante. Bref, elle ne se laissait pas décourager par sa première expérience qu'elle qualifiait de difficile à cause de la clientèle et de ses attentes trop élevées. Malgré les périodes abracadabrantes de son expérience, Élise est demeurée motivée et elle arrivait à l'école avec le sourire. Les traits de sa personnalité ressortaient toujours même si à la fin de certaines semaines elle sentait qu'elle aurait aimé crier «Au secours!» pour se défouler. (p. 18, 19, 25, 27, 31)

Impact de la vie professionnelle sur la vie personnelle

Sa vie professionnelle n'a pu faire autrement que d'avoir un impact sur sa vie personnelle, compte tenu de son implication intense. Bien que ses élèves lui aient causé beaucoup d'ennuis au cours de l'année avec la discipline et leur attitude désagréable en classe, il lui a été impossible de rester indifférente devant les conditions de vie instables de ces jeunes. L'éducation et la tendre enfance d'Élise ont été confrontées à la réalité de ces jeunes et une grande ambition de leur venir en aide l'habitait. Elle a toutefois vite réalisé qu'elle devait prendre une distance et apprendre à connaître ses limites en tant qu'enseignante. Toute l'année, il n'y a pas eu une minute où elle ne pensait pas à l'école et aux élèves. Les conditions familiales dans lesquelles vivaient ces jeunes logeaient dans ses pensées le soir et même la fin de semaine. Elle s'interrogeait souvent sur le type d'intervention qu'elle pouvait faire pour les aider le plus possible. Elle souhaitait trouver une solution pour faire cheminer tous les élèves à travers leurs conditions de vie difficiles. Mais le pouvait-elle vraiment? Elle trouvait difficile d'accepter qu'elle avait des limites et qu'elle ne pouvait pas régler les problèmes de chacun. C'est dans ce sens que son travail avait un impact sur sa vie personnelle.

Élise a souligné également que sa vie professionnelle avait eu à certains moments un impact sur son tempérament habituel. Elle est une personne toujours souriante, douce et gentille avec les gens. L'attitude déplaisante qui perdurait chez certains élèves l'a amenée à s'enrager et à lever le ton à l'occasion. Certains élèves réussissaient à attaquer ses valeurs à un tel point qu'il lui est arrivé de s'entendre crier et de tenir des propos qui ne lui ressemblaient pas. Ce n'est pas dans sa nature de se sentir méchante, mais il y a des situations qui ont eu lieu où cela a été plus fort qu'elle, elle en avait assez de vivre cette cacophonie. Malgré ces périodes irritantes, sa motivation au travail est demeurée présente, possiblement à cause de l'importance qu'elle accorde à l'éducation et de sa conviction qu'elle peut leur apprendre quelque chose. Que ce soit au niveau des connaissances, des méthodes de travail ou des habiletés sociales, elle demeurait persuadée qu'il pouvait y avoir apprentissage, même si cela se faisait à petits pas. Ses convictions personnelles avaient ainsi un impact sur sa vie professionnelle.

Par ailleurs, bien qu'Élise se préoccupait du sort de ses élèves et de l'importance de l'école dans leur vie, elle trouvait crucial de se changer les idées lorsqu'elle revenait chez elle. Cela commençait d'abord en évitant d'apporter du travail à la maison et de s'y plonger à tous les soirs. Elle était certaine qu'elle se serait épuisée si elle avait pris un tel rythme. À tous les matins, elle entrait à l'école à sept heures pour travailler avant l'arrivée des élèves et il lui arrivait de travailler également le midi et le soir avant de quitter l'école. De plus, bien qu'Élise éprouvait le besoin de communiquer à ses proches ce qu'elle vivait à l'école, elle essayait toutefois de ne pas orienter sa vie et ses pensées uniquement vers sa vie professionnelle. Elle estimait qu'il était essentiel de faire le vide et de penser à autre chose. (p. 29, 31, 32, 2)

Relation avec la direction

Au cours de l'année, Élise n'a pas rencontré fréquemment la directrice de l'école. Toutefois, la relation entretenue avec elle était positive. Elle préférait s'en tenir à de simples salutations de politesse parce qu'elle ne sentait pas qu'elle était très disponible autant pour recevoir les élèves que pour collaborer avec les enseignants. C'était plutôt le directeur adjoint qui intervenait auprès des élèves. Elle a donc eu plus d'échanges avec lui, mais Élise ne le considérait pas très efficace.

Élise trouvait les discussions avec la directrice difficiles et cela la rendait mal à l'aise. Par exemple, elle a eu à échanger avec elle à propos du comportement d'une élève qu'Élise jugeait d'inacceptable, elle a ressenti une attitude dominatrice de la part de la directrice et elle n'a pas senti que ses propos étaient respectés. Après cette expérience, elle a décidé de prendre ses distances. Après s'être fait répéter qu'une directrice était là pour gérer une école et non pour faire peur aux élèves (peut-être à son personnel par exemple!), Élise a compris qu'il valait mieux qu'elle

s'organise seule dans sa classe. Elle éliminait ainsi les problèmes relationnels qu'elle pouvait avoir avec sa directrice, mais les problèmes de discipline qu'elle vivait avec ses élèves finissaient par reposer sur ses épaules quand même. Ce genre de conversation a fait qu'elle tentait par la suite d'entretenir uniquement une relation respectueuse avec elle, sans plus. Elle sentait cependant que la directrice était satisfaite du travail qu'elle accomplissait dans sa classe, mais rarement elle prenait le temps de lui en faire part. À la fin de l'année scolaire, ce sentiment a été confirmé dans une lettre que la directrice lui a écrite pour la remercier pour le travail qu'elle avait réalisé avec ses petits révolutionnaires. «Les bons mots viennent toujours après», soulignait Élise. (p. 12, 13, 17, 3, 4)

Une expérience différente de celle vécue en stage

Elle considère la vie de stagiaire différente de la vie d'une enseignante. D'une part, en tant que stagiaire, elle n'a pas vécu les événements de la même façon puisqu'elle était accompagnée par ses enseignants associés. Elle ne vivait pas ses expériences d'enseignement, de planification et de résolution de conflits seule, tel que cela s'est produit cette année. D'autre part, ce qui fait ressortir une distinction majeure dans son cas, c'est la clientèle avec laquelle elle n'avait pas vécu d'expérience d'enseignement jusqu'à ce jour. Elle a vécu des stages dans d'autres milieux et ses expériences ont été très différentes, surtout plus faciles. Elle ne s'imaginait pas le travail d'une enseignante comme celui qu'elle a vécu cette année. Elle n'avait pas anticipé ce à quoi elle a été confrontée, à savoir l'indiscipline, la violence physique et verbale, l'impolitesse et même l'usage de la drogue chez les jeunes du primaire. C'était d'ailleurs ces éléments qui ont fait en sorte que ses attentes à l'égard de sa nouvelle carrière se sont écroulées rapidement.

En outre, en tant qu'enseignante, elle s'est sentie beaucoup plus responsable de ses élèves, de leurs apprentissages, de la note inscrite sur le bulletin et de tout ce qui compose la tâche d'un enseignant que lorsqu'elle était stagiaire ou suppléante. Pour elle, il s'agit d'une conscience sociale qui prend beaucoup plus d'importance maintenant qu'elle est responsable d'une classe. En tant que suppléante, par exemple, elle faisait de son mieux pour accomplir une belle journée avec les élèves, mais à la fin de la dernière période tout était terminé. Elle fermait la porte et peu importe le déroulement de la journée, elle retournait chez elle sans s'attribuer autant de responsabilités que cette année concernant le cheminement des élèves. (p. 15, 27)

À quoi ressemble l'expérience de débiter dans la profession?

À la fin de l'année, lorsqu'on lui demandait de prendre une distance et de décrire à quoi ressemblait ses débuts dans la profession, elle décrivait son expérience comme suit. C'est une

expérience où il faut se prendre en main et tenter de faire au mieux avec ce qui nous est offert. Selon elle, le travail réalisé au cours de la première année d'enseignement ne peut pas être parfait, surtout avec un groupe difficile comme celui qu'on lui avait attribué. La formation universitaire ne pourra jamais préparer à 100% les futurs enseignants. C'est l'expérience dans la vraie vie qui est nécessaire et qui s'ajoute à la formation. Lorsque nous entrons dans cette nouvelle carrière, nous avons besoin de vivre l'ensemble du travail d'un enseignant pour acquérir l'expérience que nous n'avons pas encore. Les débuts sont nécessaires même s'ils sont parfois difficiles. Lorsqu'on débute dans cette profession, il faut prendre des initiatives même si le boulot n'est pas évident. Ce qui n'est pas évident, c'est qu'il arrive, entre autres, des moments où on ne sait pas quoi répondre aux élèves. Tous les rudiments du métier ne sont pas toujours clairs dans notre tête et nous n'avons pas nécessairement fait la lumière sur nos propres priorités. Nous ne connaissons pas encore tous les types d'élèves puisque nous sortons de l'université et que nous ne possédons pas une grande expertise. Nous voulons nous adapter à notre nouvelle situation et être une bonne enseignante et en même temps nous ne voulons pas effrayer les élèves en étant trop sévères. Il faut aussi prendre le pouls du milieu, soit favorisé ou défavorisé, afin de mieux comprendre les élèves et intervenir de façon appropriée.

À son avis, au cours des premières années, les nouveaux enseignants cherchent en quelque sorte leur style en tant qu'enseignants et les interventions les plus appropriées à mettre en œuvre dans leur gestion de classe. En résumé, débiter dans la profession ressemble à un parcours où il faut se prendre en main, même si ce n'est pas facile. C'est un cheminement au cours duquel il ne faut pas se laisser décourager par les événements imprévisibles et déstabilisants. Pour apaiser les périodes irritantes, il peut être bénéfique de parler de ce que l'on vit. Partager nos problèmes, trouver quelqu'un qui veut nous écouter et qui saura nous comprendre. En cours de route, nous nous posons tellement de questions et avons si peu de réponses, que nous ne savons plus si nous sommes sur la bonne voie ou non. Nous avons besoin de nous faire confirmer nos décisions et nos actions. Au cours de l'année, il arrive également que l'impatience et la fatigue s'emparent de nous et ce sont nos proches qui finissent par subir nos états d'âme!

Dans son cas, débiter dans la profession fut également d'arriver la tête remplie d'idéologies et de rêves et de s'apercevoir rapidement dans l'action que la tâche comprenait plus de difficultés que ce qu'elle imaginait. Durant les premiers mois, il y avait beaucoup de tâches à accomplir et une panoplie de questions de toute sorte qui envahissaient son esprit auxquelles elle devait répondre : «Que ferons-nous demain? Quels devoirs donner? Dois-je répondre à cette question pendant l'examen? Devrais-je accepter cela ou devrais-je attribuer une retenue? Quelles sont les limites? Quelles sont MES limites? Qu'est-ce qui est acceptable et qu'est-ce qui ne l'est pas? Qu'est-ce

que j'exige et qu'est-ce que je n'exige pas? ...» Beaucoup de nouveautés et de responsabilités gravitaient autour d'elle et elle devait se les approprier.

En tant qu'enseignante, elle s'est sentie beaucoup plus responsable du processus d'apprentissage des élèves que lorsqu'elle était en stage ou qu'elle faisait de la suppléance. Elle sait maintenant qu'elle possède un certain pouvoir qui l'amène à juger si l'élève doit poursuivre ses études au régulier, en DGA, en classe spéciale, etc. Elle doit décider ou suggérer si l'élève doit consulter un éducateur spécialisé, un psychoéducateur ou un travailleur social. Elle doit donc connaître le rôle de chaque intervenant et le type de service qu'il peut offrir aux enseignants et aux élèves.

Élise poursuit en mentionnant qu'une première année d'enseignement demande beaucoup d'ajustements, cela nécessite un investissement personnel et demande d'exercer avec doigté un jugement professionnel. Elle considère qu'il s'agit d'une profession où l'on consacre beaucoup de temps, qui demande beaucoup d'énergie et qui est très accaparante puisqu'on y pense continuellement. De plus, il faut constamment être en réflexion, car en plus de faire ressortir nos difficultés et nos forces, nous devons également relever les points stimulants liés à cette profession pour entretenir notre motivation. De son côté, différentes situations activaient sa motivation. Par exemple, accompagner les élèves dans leur processus d'apprentissage, les guider pour qu'ils deviennent responsables, voir un enfant apprendre, l'entendre dire qu'il a compris et le percevoir dans ses yeux, constater qu'un élève démontre un fort intérêt à poursuivre l'avancement de sa recherche ou bien ressentir que ses élèves sont motivés devant une activité. (p. 22, 25, 29, 7, 8)

Situations particulières parce qu'elle débutait dans la profession

Élise relève deux aspects de son expérience qu'elle associe essentiellement à son statut de nouvelle enseignante et qui l'ont principalement marquée. D'abord, le fait de ne pas avoir établi clairement ses limites dès le départ. Elle a trop attendu avant d'intervenir fermement et a trop laissé passer de comportements inadéquats. À son avis, les enseignants qui ont de l'expérience savent qu'ils ne doivent pas attendre. Dès le début de l'année, les limites sont claires et les élèves sont avisés dès le premier jour.

De plus, ce qui est particulier au fait qu'elle commençait, c'est de ne pas savoir... c'est-à-dire de se demander fréquemment si elle était suffisamment juste dans ces décisions et si cela correspondait à la philosophie de l'école ou à ce qu'il était adéquat d'exiger des élèves de 5^e année. Lorsqu'on commence, on doute plus que les personnes expérimentées. Ces enseignants savent ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Par exemple, au début de l'année, elle ne savait pas ce qui était permis et ce qui était défendu dans la cour de récréation. Même si elle avait pris connaissance du code de vie de l'école, le mettre en pratique adéquatement ne se faisait pas spontanément. (p.8, 9)

Apprentissages marquants

En jetant un regard sur son expérience, Élise a identifié plusieurs composantes qui correspondent à ses apprentissages les plus marquants qu'elle compte réinvestir lors de sa prochaine année d'enseignement. D'abord, montrer plus de fermeté dans sa gestion du groupe et établir clairement ses limites dès les premiers jours de l'année scolaire. Intervenir rapidement pour confisquer des objets au besoin et ne pas tolérer de comportements désagréables ni de commentaires impertinents qui risquent de perturber le climat de la classe. Elle retient également d'éviter d'ouvrir la porte à l'argumentation lorsqu'il s'agit d'indiscipline; ce qu'elle aura décidé et dit, elle devra l'appliquer. Bref, être cohérente et le plus ferme possible dans ses décisions.

Avec le type d'élèves qui composait son groupe, elle a aussi appris à développer une carapace pour se protéger contre les méchancetés qui pouvaient être énoncées à son égard. De plus, au terme de cette expérience, elle s'apercevait qu'elle se culpabilisait moins qu'au début de l'année vis-à-vis de son travail. Au début, elle se sentait coupable lorsque ses élèves ne réalisaient pas bien leurs travaux et obtenaient de faibles résultats. Elle finissait par se sentir coupable aussi lorsque ses élèves lui disaient que c'était sa faute s'ils n'avaient pas fait telle ou telle chose parce qu'elle ne leur avait pas dit. Elle n'acceptait pas que ses façons de procéder ne correspondent pas toujours à ses propres convictions; il lui arrivait d'offrir des périodes de récompenses pour motiver ses élèves, même si elle ne croyait pas en cette approche. Elle se sentait coupable de ne pas faire son travail en fonction des valeurs dans lesquelles elle croyait. Finalement, elle ressentait cette culpabilité lorsqu'elle prenait une journée de maladie sans être malade, mais tout simplement pour se reposer. En somme, tous ces éléments à la source de son sentiment de culpabilité se sont estompés vers la fin de l'année. En plus de s'être formé une carapace, elle a pris une plus grande distance face à son travail et elle a réussi à apprécier davantage ce qu'elle faisait sans se culpabiliser, même si cela n'était pas toujours conforme à ses attentes.

En outre, elle ajoute à son bagage d'apprentissages de ne plus prendre la responsabilité de gérer tous les conflits qui se manifestent entre les élèves. Elle délègue maintenant le problème aux personnes responsables qui étaient présentes lors du conflit. Que cela soit lors des récréations, à l'extérieur de l'école ou à l'intérieur des cours qui ne la concernent pas. À cet effet, elle ne se considère plus la seule responsable de ses élèves comme elle se sentait au début de l'année.

Élise a acquis de l'expérience au niveau de la planification de son enseignement et elle se soucie plus qu'au début de l'année de s'assurer que les devoirs quotidiens sont cohérents avec ce qu'elle a abordé durant la journée. De plus, bien que sa gestion de classe soit encore un aspect de son

travail auquel elle réfléchit beaucoup et reste encore à raffiner, elle considère être plus structurée qu'au début de l'année et a une idée plus claire de ses priorités pour rendre les élèves plus responsables. (p. 8, 9, 20, 21, 25, 27, 28, 31, 5, 6)

Regard sur l'avenir

Au terme de sa première année d'enseignement, en réfléchissant à son expérience et à tout ce que la profession enseignante exige, elle se rend compte qu'elle veut continuer à exercer ce travail. Toute sa vie? Cela est une autre histoire. Elle s'interroge à savoir si aujourd'hui les enseignants peuvent physiquement et mentalement faire des carrières de 35 ans dans une classe comme cela se faisait autrefois. Ce travail est tellement exigeant. Elle est heureuse dans l'enseignement, mais elle ne cache pas qu'à l'occasion elle a eu l'impression de manquer d'air et de liberté. Elle s'est sentie brimée dans ses initiatives, dans la possibilité de partager et de coopérer et dans l'élaboration de projets d'envergure. Bien qu'elle croie qu'il lui sera possible de mettre de l'avant au cours de ses futures expériences dans l'enseignement ce qu'elle n'a pas pu réaliser cette année, elle pense toutefois poursuivre ses études pour avoir le choix de modifier la trajectoire de sa carrière un jour. (p.8)

APPENDICE F

STRUCTURES SPÉCIFIQUES

F.2 Structure spécifique de l'expérience de Mélanie (2)

Structure spécifique de l'expérience de la première année d'enseignement de Mélanie

La description qui suit relate les événements significatifs de l'expérience de Mélanie. Ils expriment comment elle a vécu sa première année d'enseignement à partir de sa propre perspective.

Situation professionnelle

Mélanie avait 24 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Au cours de l'été qui a suivi sa formation, elle a obtenu un contrat d'enseignement dans une classe de 6^e année pour l'année scolaire entière. Ce contrat représentait 100% de la tâche d'un enseignant du secteur préscolaire-primaire et il s'agissait d'un poste en vue d'une permanence. Son contrat était donc renouvelable sans qu'on lui assigne nécessairement le même niveau. La classe de 6^e année qu'on lui attribuait pour l'année en cours était une nouvelle classe et durant l'année, il a été décidé que celle-ci n'allait pas être ouverte l'année suivante. L'école est située dans un quartier défavorisé où l'on rencontre de la violence, des troubles comportementaux et un faible niveau de motivation face aux études chez la plupart des élèves.

Une entrée dans la profession déstabilisante

▪ Une classe qui n'est pas prête pour accueillir des élèves

Pour Mélanie, le début de sa première année d'enseignement fut déstabilisant. D'abord, au mois d'août, lors des premières journées pédagogiques, on lui a attribué un local vide. Il n'y avait aucun meuble, les murs n'étaient pas peints et il n'y avait pas de tableaux. En fait, il n'y avait rien dans ce local et ce fut ainsi jusqu'à la veille de la première journée d'école. Le jour de la rentrée scolaire, elle a accueilli les élèves avec des pupitres en mauvais états et des chaises pliantes en métal qu'elle était allée chercher au sous-sol de l'école. Ce n'est qu'un mois après la rentrée qu'elle a reçu des tableaux et que ses élèves ont pu avoir des chaises et des bureaux plus adéquats. Assurément, elle ne s'attendait pas à amorcer l'année dans de telles conditions et, encore moins, d'être obligée d'entreprendre les démarches elle-même pour obtenir un mobilier scolaire convenable.

(p. 1, 1)

Quand les élèves sont entrés dans la classe pour la première fois, ils ne trouvaient pas la situation sérieuse. De son côté, elle considère également que le contexte dans lequel elle les accueillait lui enlevait de la crédibilité. Selon elle, la situation faisait qu'elle n'avait pas l'air d'une vraie enseignante et donnait effet de commencer l'année sur une fausse note. Pour les élèves c'était une plaisanterie, ils se trouvaient dans un local qui ne contenait pas les meubles appropriés pour une salle de classe et ils avaient le «petit nouveau professeur». Elle ne cachait pas que ces conditions ont fait que ses premiers pas dans la profession n'ont pas été évidents. Par ailleurs, pour elle, une classe qui n'était pas prête pour accueillir les élèves, c'était stressant et décourageant. En prenant une distance vis-à-vis de sa situation, Mélanie considère que ce contretemps a fait en sorte qu'elle s'est surtout concentrée sur les aspects physiques et matériels au détriment de l'accueil de ses élèves.

▪ **Des élèves non motivés qui manifestent des comportements insupportables**

Les comportements des élèves auxquels elle était confrontée l'ont grandement secouée. Elle ne s'attendait pas à faire face à ce genre d'attitudes. Les élèves s'insultaient constamment, ils étaient violents entre eux, ils se levaient continuellement pendant les cours et manquaient de respect envers les adultes. Tous ces éléments réunis faisaient en sorte que la gestion de la classe et l'animation de ses périodes d'enseignement devenaient des responsabilités exténuantes. Ces attitudes déplaisantes auxquelles elle n'était pas habituée, et surtout qu'elle n'était pas prête à confronter, la déstabilisaient énormément. Elle se sentait démunie vis-à-vis de telles situations et souhaitait à tout prix qu'il s'agisse de comportements associés au début de l'année et qu'au bout de quelques jours la situation allait s'améliorer. À sa grande déception, il n'en fut rien et elle n'a jamais senti au cours de l'année qu'elle avait réussi à prendre le contrôle total du groupe. À son avis, ce qui rendait la gestion de la classe ardue, c'était le fait que la majorité de ses élèves étaient influencés par les «leaders» négatifs du groupe et qu'elle manquait d'expérience. Elle reconnaissait qu'il était question d'un groupe difficile. D'ailleurs, certains enseignants spécialistes qui côtoyaient également ses élèves partageaient ce point de vue. Toutefois, elle considérait que si elle avait eu plus d'expérience, elle aurait pu avoir recours à des moyens d'interventions plus efficaces. (p. 1, 2, 7, 20, 5)

Toute l'année, l'attitude négative des élèves l'a dérangée et elle a été incapable de changer leur comportement. De plus, elle ne se considérait pas comme une personne qui était faite pour être confrontée, et eux confrontaient constamment. Toute situation était un bon prétexte pour argumenter et remettre en question le travail qu'ils devaient faire ou les efforts qu'ils devaient fournir. Devant de telles situations, elle ne savait pas comment réagir et elle trouvait ces moments difficiles. Elle en arrivait à ne plus savoir à quoi s'attendre de leur part. Elle avait toujours l'impression que la situation pouvait éclater à tout instant. Elle ne s'était pas imaginé

avant d'entreprendre l'année qu'elle allait vivre ce genre de situations. En somme, Mélanie se considérait insuffisamment préparée à vivre ce type d'expérience.

Être sur le qui-vive continuellement a fait en sorte qu'elle ne pouvait jamais s'asseoir à son bureau en pensant que ses élèves allaient travailler calmement. Même pendant un examen, elle devait constamment surveiller. Elle se demandait toujours ce qui allait se produire : «Partiront-ils à crier dans la classe pour rien? Vont-ils lancer un objet quelconque?...» De plus, Mélanie décrivait que dans la classe, c'était sale et ce n'était pas sale pour rien. Selon elle, cette saleté correspondait à leur comportement continuellement insouciant. L'attention qu'ils portaient à garder un endroit propre était aussi faible que leur motivation à l'égard de leurs travaux. (p. 1, 2, 4, 1, 4)

▪ **La détermination demeure**

Au cours des premières semaines, elle revenait chez elle et se demandait pourquoi elle persistait à travailler dans cette école. Elle avait l'impression qu'elle n'arriverait jamais à passer au travers d'une telle année. Souvent, elle arrivait à la maison en pleurant, elle était découragée. Sa vie d'enseignante n'était vraiment pas agréable. En revanche, l'idée de laisser tomber ne lui plaisait absolument pas, elle était déterminée à finir l'année, même si souvent elle était découragée. Le jour où elle a signé son contrat, au mois d'octobre, tout s'est consolidé davantage quant à l'idée de réaliser l'année entière sans abandonner. La signature devenait un symbole qui la poussait à aller de l'avant, elle ne pouvait plus reculer, elle devait réussir et elle savait qu'elle allait y arriver. C'était gravé dans sa tête, il était clair que ce qu'elle voulait, c'était de mener à terme la réalisation de son contrat le mieux possible dans les conditions dans lesquelles elle se trouvait. (p.18, 3)

Débuter dans la profession

▪ **Travailler sans cesse et avoir uniquement l'impression de patauger**

Au début de l'année, Mélanie avait l'impression de patauger; elle trouvait qu'elle vivait beaucoup d'événements en même temps et ne sentait pas qu'elle avançait. Elle était confrontée au comportement des élèves, à la violence verbale et physique. Seule, elle devait planifier ses cours et les devoirs de la semaine, créer des activités et des exercices. Elle devait également préparer sa première rencontre de parents. À tous les soirs, elle partait de l'école vers 17h30 et tous les matins elle arrivait très tôt. En solitaire, elle consacrait toutes ces heures à la préparation de ses cours et de son matériel. Elle considérait qu'elle en avait beaucoup sur les épaules et se sentait déjà épuisée. Au début de l'année, en plus de ses nouvelles responsabilités professionnelles, elle a

dû vivre le problème du nombre insuffisant de chaises et de pupitres et enseigner sans tableau. Décidément, il lui semblait que rien ne tournait rondement et que rien n'aboutissait. En fait, au cours de la première étape, elle a eu l'impression de ne pas contrôler sa situation et de toujours courir pour être prête le lendemain. Elle trouvait que les élèves ne faisaient pas beaucoup de nouveaux apprentissages avec elle puisqu'elle passait plus de temps à faire de la discipline. En outre, selon elle, ses périodes d'enseignement n'étaient pas très dynamiques. (p. 15, 1, 2, 5)

Par ailleurs, puisque sa classe allait fermer l'année suivante et compte tenu de la venue de la réforme, les membres de la direction n'avaient pas commandé de manuels scolaires pour ses élèves ni de guides pédagogiques pour elle. Ses élèves ont reçu les livres que les autres classes de 6^e avaient en trop. Il fallait donc qu'elle emprunte régulièrement pour planifier et permettre aux élèves de consulter certains volumes non disponibles dans sa classe. Elle devait s'organiser avec le peu d'effets dont elle disposait.

De plus, étant donné que l'école était située dans un secteur socioéconomique faible, on ne demandait pas aux parents d'acheter des cahiers d'exercices. D'un côté, cela lui laissait une certaine liberté, mais d'un autre côté il fallait prendre le temps de faire des montages et des photocopies. Elle n'arrêtait pas de travailler et elle se sentait débordée par tout ce que son travail d'enseignante exigeait. (p. 14)

À travers tous ces événements et occupations, elle se sentait souvent prise au dépourvu et seule pour vivre sa première expérience dans l'enseignement. Elle observait qu'autour d'elle les autres enseignants s'affairaient également pour commencer l'année et elle ne prenait pas le temps de leur demander conseils ou de leur poser des questions durant les heures de classe. De toute façon, la plupart du temps, ce n'était pas pendant la journée que les questions lui venaient en tête ou qu'elle avait le temps de consulter ses collègues. Les moments de répit où elle se sentait plus libre étaient à la fin de la journée et cela ne convenait finalement pas puisque les enseignants quittaient très rapidement. Elle se trouvait alors seule dans l'école avec ses questions. Sans réponses et sans suggestions, ses problèmes persistaient et finissaient par s'aggraver. Elle évaluait que l'individualisme rencontré dans l'enseignement représentait un grave problème. En prenant une distance vis-à-vis de son expérience, Mélanie estimait que les nouveaux enseignants entreprenaient une très lourde tâche lors de leur première année. (p. 2)

▪ Une gestion de classe ardue

Les problèmes qui la tourmentaient le plus étaient ceux liés à la gestion de classe. À cet égard, Mélanie trouvait qu'elle n'avait pas été bien préparée à l'université. À son avis, le programme comprenait un bon nombre de cours de didactique au détriment de ceux qui adressaient les

techniques de gestion de classe. Elle sentait qu'elle manquait d'outils et de moyens pour réussir à contrôler le groupe. Elle ne savait pas comment concevoir un référentiel disciplinaire au-delà d'énoncer les règles de vie. Elle ne savait pas comment l'appliquer dans une classe et quel genre de renforcement correspondait davantage à des élèves du premier, deuxième et troisième cycle. Mélanie considérait également qu'elle n'avait pas eu suffisamment de cours de psychologie traitant du développement de l'enfant. (p. 16)

Or, pour améliorer le climat qui régnait dans sa classe, elle a procédé de son mieux. Au cours des premiers mois, elle a essayé plusieurs approches et c'est, entre autres, l'un des éléments qui a nui à l'efficacité de sa gestion du groupe. D'une part, elle a modifié trop souvent ses procédures et les élèves n'avaient plus de cadre de référence précis. Cela leur permettait de jongler avec ses limites qui n'étaient pas assez élevées. D'autre part, elle n'appliquait pas les règles de vie avec suffisamment de rigueur et souvent les conséquences qu'elle donnait étaient trop éloignées du manquement. Ses interventions avaient alors beaucoup moins d'impact. En fait, elle savait qu'elle avait tenté des façons d'intervenir qui auraient pu être efficaces, mais ses manières de les appliquer ne l'étaient pas. En résumé, elle a été trop tolérante. Peu à peu l'atmosphère de la classe s'est détériorée et la situation est devenue difficile à surmonter. La fermeté, la cohérence et la constance n'étaient pas suffisamment présentes dans sa pratique.

Au cours du mois qui a suivi le retour du congé des Fêtes, le climat de la classe fut enfin agréable. À son avis, c'est le seul moment où l'atmosphère a été un peu plus calme. Malheureusement, après la semaine de relâche en février, elle n'a jamais été capable de ramener ses élèves à l'ordre. La situation allait mal à tous les jours; les belles journées paisibles étaient très rares. Il lui arrivait souvent d'exprimer aux élèves que le soir elle ne réussissait pas à se dire qu'elle avait passé une belle journée. De leur côté, ils étaient toujours étonnés d'entendre de tels commentaires et ils ne manifestaient pas de volonté à changer leurs attitudes pour améliorer la dynamique désagréable qu'ils créaient dans la classe. De son côté, Mélanie trouvait difficile d'être toujours ferme et conséquente avec les élèves. Il se produisait constamment un événement dans la classe pour lui rappeler qu'elle avait relâché sa discipline et la situation éclatait.

Le climat qui régnait dans la classe était pénible et il y a eu des moments où elle était vraiment découragée. Elle s'est interrogée sur son choix de carrière et sur ce qui la motivait à endurer des situations pareilles. Il ne fallait surtout pas qu'elle baisse les bras et qu'elle perde espoir, sinon elle n'aurait pas complété l'année. Elle a vécu une période plus difficile au printemps. Juste le fait de parler de ce qu'elle vivait avec une autre enseignante la bouleversait davantage. Elle a su remonter la pente, mais elle avouait que ce genre de découragement et la manière dont elle se sentait à cette époque de l'année l'inquiétaient. L'année terminée, elle était ravie de constater

qu'elle réussissait à poser un regard positif sur son expérience malgré tous les moments difficiles; cela lui était bénéfique de se sentir dans un tout autre état d'âme.

En somme, jusqu'au mois de mai, ses élèves ont souvent dépassé les bornes et réussi à la mettre en rogne. Elle se choquait et il n'y avait pas d'impact autre que de se sentir bouleversée jusqu'à la maison le soir. À certains moments, le comportement des élèves lui était tellement insupportable qu'elle se mettait vraiment en colère et pouvait dire n'importe quoi. Et même, il arrivait que sa colère lui fasse venir les larmes aux yeux! Cela en était trop! Mélanie a analysé ce qu'elle vivait et elle est arrivée à la conclusion que ça ne valait pas la peine de s'emporter comme elle le faisait. Sa colère ne changeait rien à la situation sauf lui soutirer de l'énergie. Elle a alors commencé à penser un peu plus à son bien-être et à faire en sorte que les journées se déroulent de façon plus agréable. Par exemple, elle ne se mettait plus en colère et attendait que ses élèves soient prêts, même si cela prenait beaucoup de temps. Elle attendait qu'ils réalisent le tort fait à eux-mêmes et non à elle. De plus, elle a tenté de porter plus d'attention aux élèves qui se démarquaient positivement et de prendre plus souvent le temps de reconnaître qu'elle faisait de son mieux et qu'elle travaillait bien. En définitive, au cours des deux derniers mois, elle a essayé d'être plus sereine par rapport à ce qu'elle avait vécu les mois précédents et de ne pas toujours se sentir responsable de tous les problèmes liés à la classe. (p. 2, 4, 5, 6, 20, 21, 27, 1, 7)

▪ Une adaptation progressive

Mélanie a réussi à s'adapter à sa vie professionnelle difficile. Entre autres, au retour du congé de Noël, elle n'avait plus l'impression de patauger et de toujours courir comme au début de l'année. Elle maîtrisait davantage le contenu des matières à enseigner et se sentait plus à l'aise pour planifier son enseignement. Elle dépensait moins de temps à chercher et consulter le matériel didactique déjà existant; elle connaissait mieux les notions auxquelles elle devait accorder plus d'importance. Toutes les responsabilités liées à son travail lui étaient plus familières et les comportements de ses élèves la surprenaient moins.

Elle connaissait mieux la clientèle avec laquelle elle travaillait. Peu importe ce qu'elle leur présentait, ses élèves manifestaient très peu d'intérêt. Elle a alors décidé de consacrer moins de temps à concevoir des activités qui sortaient de l'ordinaire et utilisait davantage les manuels. De cette façon, elle se sentait moins étouffée par la planification et la préparation de son matériel et elle s'assurait quand même de couvrir le programme. Toutefois, elle regrettait de ne pas avoir entrepris de projets spéciaux et mis en pratique le travail d'équipe avec eux. Elle remettait à une prochaine année d'enseignement ces approches pédagogiques qui nécessitaient un encadrement rigoureux et une plus grande autonomie de la part des élèves.

Avec les changements qu'elle avait apportés à sa façon de faire et d'être, à partir du mois de mai, elle a profité un peu plus de ses fins de semaine pour se reposer, ce qu'elle ne réussissait pas à faire auparavant. Au terme de l'année scolaire, elle affirmait qu'elle ne se sentait pas encore à l'aise avec la gestion de la classe. Il s'agissait d'une composante de son travail d'enseignante qui continuait à lui donner beaucoup de boulot et de soucis; elle savait qu'elle devait poursuivre le développement de ses habiletés à ce niveau. Au cours de sa deuxième année d'enseignement, Mélanie a rencontré une psychoéducatrice qui l'a épaulée à cet effet. (p.2, 16, 17, 4)

Relation avec les élèves

Durant l'année, Mélanie a réussi à établir une bonne relation avec plusieurs élèves de son groupe. Souvent elle avait des conversations agréables avec eux. Certains aimaient lui raconter leur fin de semaine et d'autres venaient la voir pour l'aider à effectuer diverses tâches dans la classe. Elle s'étonnait de vivre ces bons moments même avec ceux qu'elle disputait souvent. Le soir, certains élèves agités prenaient le temps de lui dire au revoir et de lui souhaiter une bonne soirée même si dans la journée elle pouvait les avoir réprimandé à plusieurs reprises et fait sortir de la classe. C'était très rare que ses élèves lui tenaient rancune. Ils étaient toujours gentils individuellement, c'était en groupe que ça n'allait pas.

Il y avait deux facettes à la relation qui régnait entre elle et ses élèves. De façon individuelle, ils avaient un grand besoin d'attention et appréciaient qu'elle leur en donne. En groupe, cependant, ils avaient de la difficulté à s'endurer entre eux et cela causait des frictions inimaginables. Il y avait beaucoup d'interactions négatives dans la classe entre les élèves. Autant ses élèves en groupe réussissaient à la mettre en colère en contestant toutes les règles possibles, autant ils pouvaient être gentils et attentionnés quand ils étaient seuls avec elle. Mélanie trouvait cette attitude plutôt étrange. D'ailleurs, à ce sujet elle se posait beaucoup de questions sur la façon d'agir avec eux parce que lorsqu'elle faisait une intervention auprès d'un élève désagréable, celui-ci pouvait être gentil avec elle peu de temps après. Ce phénomène l'amenait à s'interroger, à savoir si l'élève avait retenu ce qu'elle lui avait dit. Elle se demandait quel impact avaient ses interventions. (p.7)

Soutien pédagogique et psychologique insuffisant

▪ Les procédures d'accueil et d'accompagnement des nouveaux enseignants

À son avis, l'aide offerte aux nouveaux enseignants au cours de l'année n'a pas été aidante et suffisante. Des rencontres étaient prévues, mais ils n'avaient jamais le temps de parler de leur problème, encore moins d'aller au fond des choses. Ils disaient uniquement qu'ils éprouvaient des difficultés sans toutefois soulever des pistes de solutions. Mélanie s'est présentée deux fois, puis elle

a cessé de participer à ces rencontres parce que celles-ci ne lui apportaient rien. Avec du recul, elle considérait que les nouveaux enseignants avaient finalement tous commis l'erreur d'abandonner au lieu de dire que le déroulement des rencontres ne leur convenait pas et de suggérer une autre formule.

Mélanie soulignait que lorsqu'on débute dans l'enseignement, on ne réalise pas que de solliciter de l'aide aux plus expérimentés est une bonne approche. On ne s'imagine pas non plus qu'il est tout à fait normal de ne pas tout savoir et de ne pas se sentir à l'aise avec nos nouvelles responsabilités professionnelles. Il s'agit d'une étape que tous les nouveaux enseignants vivent et, recevoir un peu de soutien devrait être une priorité. (p. 12, 13)

Les nouveaux enseignants de l'école ont d'ailleurs reproché aux autres enseignants de ne pas les avoir aidés. Ils se sont sentis seuls dans leur aventure. Même au niveau de la direction, malgré l'aide offerte à certains moments, les nouveaux enseignants ne sentaient pas avoir été épaulés. En somme, le directeur et le directeur adjoint les ont aidés quand ils voyaient que la situation avait déjà éclaté. Il ne s'agissait pas d'un soutien proactif. Pour l'année prochaine, les nouveaux enseignants veulent changer la procédure. Ils souhaitent établir un système de partenariat pour que chacun puisse échanger avec une personne ressource, s'y référer au besoin et prendre le temps de la rencontrer au moins une fois par semaine. (p. 2, 28, 29, 6)

▪ Un projet pour lui venir en aide s'avère infructueux

Au cours de l'année, Mélanie a témoigné qu'elle avait besoin d'aide. À cet effet, il y a alors eu l'amorce d'un projet pour lui fournir un soutien pédagogique. Toutefois, celui-ci n'a pas porté fruit. Mélanie a senti dès le départ que les gens impliqués dans le projet souhaitaient avant tout qu'elle accomplisse seule ses devoirs, c'est-à-dire qu'elle mette en place une bonne gestion de classe. De son côté, par le biais de ce projet, c'était justement de l'aide à ce niveau qu'elle leur demandait. Ce projet était un moyen pour l'aider à réduire la violence verbale parce qu'elle n'y arrivait pas. Elle n'a pas repris contact avec les gens concernés. Elle a été déçue de ne pas recevoir le soutien dont elle avait besoin. Elle ne possédait pas de recette pour améliorer la situation. Elle souhaitait aller chercher une voie de solution avec eux. En même temps, ce projet lui aurait permis de voir quelqu'un d'autre intervenir dans sa classe. Elle n'a finalement pas eu cette chance. Elle a été déçue et un peu furieuse vis-à-vis la tournure des événements. Avec du recul, elle croit qu'il aurait été préférable qu'elle communique à ces personnes ce qu'elle ressentait. Ces gens n'avaient peut-être pas compris ce qu'elle voulait réellement ou bien elle ne l'avait peut-être pas exprimé clairement. Quoi qu'il en soit, elle est demeurée seule avec son problème. (p. 24, 25)

▪ Le travail d'équipe absent avec ses collègues

Mélanie entretenait une bonne relation avec ses collègues de niveau, mais elle aurait préféré travailler davantage en équipe. Elle n'a pas eu cette chance et elle s'est organisée seule. Si elle avait une question à poser ou bien un livre à emprunter, ils ont toujours été très disponibles. Cependant, ils ne prenaient jamais le temps de se rencontrer pour travailler ensemble et mettre en commun leurs idées. Elle n'a pas senti de leur part beaucoup d'ouverture à la coopération.

Avant d'entreprendre l'année, Mélanie s'imaginait que le travail d'un enseignant était beaucoup plus orienté vers le travail d'équipe. C'était d'ailleurs l'idée qui était véhiculée à l'université. Elle aurait entre autres aimé que tous les enseignants de son niveau se suivent dans leur planification hebdomadaire. Elle aurait souhaité également pouvoir leur communiquer ses expériences et les informer lorsque ses activités ne s'étaient pas bien déroulées. Ils auraient alors pu lui proposer des stratégies et d'autres activités à mettre en pratique dans sa classe. La plupart du temps, lorsqu'elle entendait parler d'une activité qu'un collègue avait réalisée dans sa classe et qu'il aurait été agréable de faire dans la sienne, cela ne s'appliquait plus à son horaire puisqu'elle l'apprenait trop tard. De plus, ses collègues quittaient toujours vers 16h00, soit immédiatement après le départ des élèves; elle n'avait alors pas la chance de discuter avec eux. En résumé, il existait une bonne relation, mais le tout se déroulait dans un cadre plutôt individualiste. Chacun avait sa classe, chacun s'occupait de ses affaires et chacun avait recours aux approches pédagogiques qui lui convenaient. Pour sa part, elle ne trouvait pas cette ambiance de travail très stimulante. (p. 3, 8, 13, 14, 6, 16)

Des moments réconfortants

Au cours de l'année, Mélanie trouvait bénéfique de parler de ce qu'elle vivait à l'école avec ses amis, d'autres enseignantes et aussi différentes personnes qui n'étaient pas dans l'enseignement. Par exemple, elle aimait se faire confirmer que ses élèves adoptaient des comportements insupportables. Les commentaires approbateurs des gens s'avéraient fort réconfortants pour elle. Aussi, il lui arrivait de prendre le temps de discuter avec des amis qui enseignaient dans un contexte semblable au sien. Elle se consolait toujours en les écoutant parler de leur vie difficile dans leur classe. Ce qu'elle aimait par-dessus tout c'était de connaître leurs mauvais coups. De savoir que ses amis faisaient également des bêtises dans leur travail et qu'elle n'était pas la seule à vivre des problèmes l'encourageait grandement. En outre, lorsqu'elle discutait avec les enseignants spécialistes de l'école et que ceux-ci lui mentionnaient qu'ils éprouvaient des difficultés à contrôler

certaines élèves de sa classe, elle se sentait moins seule avec son problème et cela finissait par l'encourager. (p. 19, 26, 3)

Un jour, Mélanie s'est absentée et, à son retour, on lui a dit que le suppléant n'avait jamais vu une telle classe dans toute sa carrière. D'un côté, elle était déçue que la journée ne se soit pas bien déroulée avec le suppléant. Selon elle, ses élèves reflètent un peu son image et entendre ces paroles la dérangeait. D'un autre côté, elle était contente que ses élèves aient été aussi turbulents avec cet enseignant expérimenté qui n'avait pas réussi à les contrôler. Le directeur et l'adjoint avaient même dû intervenir dans la classe pour l'aider et apaiser la situation. Cela montrait qu'elle n'était pas la seule à éprouver des difficultés avec ces élèves. Elle ne pouvait s'empêcher de se dire «qu'elle n'était peut-être pas si mauvaise que cela finalement!» En somme, le passage de cet enseignant et les difficultés qu'il a éprouvées avec ses élèves l'avaient en quelque sorte réconfortée vis-à-vis de sa situation plutôt pénible. (p. 26, 17, 18)

Relation avec l'équipe-école

Mélanie s'est bien intégrée au sein de l'équipe-école. Elle a trouvé que les enseignants étaient solidaires et respectueux entre eux. Si les enseignants vivaient des problèmes dans leur classe, ils n'hésitaient pas à en discuter. Ils se partageaient des idées et ils se réconfortaient puisque souvent plusieurs vivaient les mêmes problèmes avec d'autres élèves. Communiquer aux autres que tout n'allait pas toujours bien dans leur classe, n'était pas gênant ou humiliant. Dans l'ensemble, à travers l'équipe, les relations étaient positives. Mélanie n'a pas ressenti qu'il existait de la mesquinerie ou des cliques. L'ambiance était saine et elle aimait faire partie de cette équipe, elle se sentait respectée. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles elle a décidé de rester encore un an ou deux dans cette école. Elle considérait toutefois ce caractère solidaire ressenti avec l'équipe-école paradoxal par rapport à la présence marquée du côté individualiste dans le travail quotidien des enseignants. (p. 8)

Relation avec la direction

Le directeur de l'école était peu présent dans sa vie d'enseignante. Il était très occupé puisqu'il dirigeait une grande école primaire et gérât plusieurs enseignants. Toutefois, la relation entretenue avec lui fut positive. C'est avec le directeur adjoint avec qui elle a eu à communiquer plus fréquemment, parce que c'était lui qui intervenait auprès des élèves de sixième année. Avec ce dernier, elle avait également une bonne relation. En général, il apportait beaucoup d'aide aux enseignants pour s'occuper des élèves qui perturbaient les classes.

Au début de l'année, le directeur l'aidait beaucoup. Il la rencontrait pour parler de ce qu'elle vivait mais ce n'était pas d'un directeur que Mélanie avait besoin pour se sentir épaulée. Elle n'était pas à l'aise de lui parler de tous ses problèmes ou difficultés puisqu'il était son patron. Elle reconnaissait toutefois qu'il était une personne qui soutenait beaucoup les enseignants. Il prenait le temps de circuler au moins 2 fois par jour dans les corridors et lorsque les enseignants lui signalaient un élève problématique, rapidement il intervenait et amenait l'élève à son bureau. Il était très présent dans l'école, sauf que ce n'était pas le type d'aide qu'elle cherchait. C'était plutôt d'une relation d'aide plus soutenue de la part de ses collègues dont elle avait besoin. Un accompagnement tangible sur le plan pédagogique et au niveau de la gestion d'un groupe. (p. 10)

Relations avec les parents

Les relations avec les parents n'étaient pas toujours évidentes. En général, ils l'écoutaient lorsqu'elle entrait en contact avec eux, ils semblaient très ouverts à ce qu'elle leur communiquait, mais par la suite elle ne voyait pas de changements chez les élèves, et ce, surtout chez ceux qui étaient plus problématiques. Même si elle avait tenu une réunion au début de l'année et qu'elle en avait profité pour souligner l'importance de suivre le cheminement de leur enfant, elle n'a pas pu compter sur leur appui. Elle a senti que les parents des élèves avec qui elle avait des problèmes n'étaient pas vraiment réceptifs à ses suggestions. C'était dommage, Mélanie voulait que la situation de ses élèves change, mais il aurait aussi fallu que les parents le veuillent davantage. (p.23)

La rencontre de parents pour la remise du premier bulletin fut intéressante. C'était une bonne occasion pour faire des suggestions aux parents au sujet de la récupération et des travaux à la maison. Par contre, les parents qu'elle aurait aimé rencontrer étaient absents. Ceux-ci étaient toujours plus difficiles à rejoindre et il s'agissait bien entendu des parents dont les enfants éprouvaient plus de difficultés. Lors de ces rencontres, aucun parent n'a été déplacé ou n'a émis des commentaires à son sujet ou sur son enseignement. Ils avaient tous l'air d'avoir confiance en elle. Bref, ces rencontres se sont bien déroulées et elle était heureuse de cette première expérience. (p. 12)

Il y a des limites à ne pas exprimer nos émotions

Durant l'année, Mélanie a vécu une situation qu'elle n'a vraiment pas appréciée. Un jour, elle a entendu parler qu'une jeune fille de l'école avait raconté qu'elle avait pleuré devant ses élèves. Suite à la diffusion de cette rumeur, une mère a appelé le directeur pour discuter de cette situation; cela a choqué Mélanie parce que ce n'était pas ce qui s'était produit. La mère se demandait

comment pouvait se produire une telle situation dans la classe et pourquoi était-ce si difficile avec ce groupe? Elle suggérait également qu'il fallait à tout prix aider l'enseignante. En somme, la mère s'inquiétait de ce qui se passait dans la classe, et Mélanie estimait que c'était très bien de se poser de telles questions. Par contre, ce qui la contrariait, c'était que l'histoire racontée ne reflétait pas la situation réelle.

En fait, Mélanie n'a pas une grosse voix et, ce jour-là, elle s'est mise en colère. Dans ce genre de situations, sa voix subit des tressaillements parce qu'elle prend son travail à cœur et vivre de tels moments la bouleversent. Ces moments de colère dans lesquels ses élèves réussissaient à la plonger pourraient même faire venir les larmes aux yeux à toute personne exaspérée de se battre à contre-courant. Ce jour-là, elle ne s'attendait pas à s'emporter autant et sa voix s'est mise à frémir. Elle n'avait toutefois pas pleuré, puis ce qui la dérangeait c'était que la rumeur qui courait rapportait le contraire. Selon elle, ce malentendu lui donnait l'image d'une personne faible qui n'avait pas le contrôle d'elle-même. Mélanie n'appréciait pas l'idée qui circulait et l'impression que les parents et les élèves pouvaient se faire à son sujet. (p. 21, 22)

Au cours de l'année, il s'est produit une autre situation où elle a vraiment pleuré. Ce jour-là, Mélanie n'en pouvait plus et elle a éclaté. Sur le coup, elle était déçue de s'être mise à pleurer devant ses élèves, mais elle se souvenait très bien qu'après ce moment elle s'était sentie beaucoup mieux et soulagée. Elle avait laissé aller ses émotions et finalement c'était probablement une bonne chose. Elle avait communiqué à ses élèves ce qu'elle ressentait. À son avis, c'était de l'exaspération. Une accumulation de frustrations et de déceptions. Elle était à la fin de la 2^e étape et la majorité de ses élèves avaient échoué l'examen de numération. La moyenne du groupe était de 58%. Leurs faiblesses l'exaspéraient. L'examen était pourtant facile. Ce qui la décevait le plus dans tout cela, c'était de voir que leur échec ne semblait pas les toucher. L'après-midi où elle s'est mise à pleurer, les élèves rigolaient et perdaient leur temps encore une fois. Elle s'est mise en colère et s'est mise à pleurer. Elle leur a dit qu'elle était exaspérée et qu'elle voulait qu'ils réussissent beaucoup plus qu'eux-mêmes le voulaient. Elle leur a aussi dit qu'elle n'en pouvait plus de se battre contre cette situation, contre leur attitude désagréable et contre leur laisser-aller. Ensuite, elle s'est assise et elle s'est calmée. On aurait pu entendre une mouche voler! (p. 22, 23)

Dans le feu de l'action, la conception de l'enseignement change

En fonction de ce qu'elle a vécu cette année, Mélanie a changé sa façon de concevoir certaines facettes de son travail d'enseignante. Cette nouvelle vision provient essentiellement de l'écart qui existait entre ce à quoi elle s'attendait avant de commencer l'année et la réalité de son milieu

scolaire. Entre autres, ce qu'elle fait ressortir de façon plus marquée est la place importante qu'occupe la gestion du groupe-classe dans la tâche de l'enseignant. Elle a constaté que la gestion des responsabilités de chacun et des comportements prenait beaucoup plus de place dans son travail qu'elle ne l'avait imaginé au départ. Cette composante empiétait grandement sur la portion qu'elle pensait attribuer à l'enseignement. Or, ce constat l'a amenée à retenir dans son répertoire d'expériences que pour exercer cette profession, il importait que l'enseignant possède des habiletés à gérer les comportements et établisse très tôt avec ses élèves des règles de vie claires. Sans aucun doute, il s'agissait d'un élément qu'elle comptait mettre en pratique lors de sa prochaine expérience de façon plus rigoureuse que cette année. Puisqu'elle s'attendait à ce que les élèves soient beaucoup plus autonomes et plus responsables, Mélanie reconnaissait ne pas avoir établi de règles de vie suffisamment claires dès le départ. Au terme de sa première année d'enseignement, la manière de d'amorcer une année scolaire était plus structurée dans sa tête et ses priorités quant à sa façon de mettre en œuvre la gestion d'une classe se clarifiaient de plus en plus. Quoi qu'il en soit, Mélanie avait la ferme impression qu'au cours de sa formation initiale, les formateurs n'avaient pas suffisamment mis l'accent sur l'importance de la gestion de classe.

Elle a également remarqué qu'une large part du travail de l'enseignant consistait à susciter la motivation chez les élèves. Certes, il était clair pour elle qu'un enseignant se devait de présenter des activités intéressantes aux élèves et de les motiver. Toutefois, elle s'attendait à ce que les élèves possèdent une plus grande motivation intrinsèque. Elle croyait que cette observation était probablement liée au milieu scolaire où elle avait enseigné cette année. Elle retenait de son expérience qu'elle devait dorénavant accorder une plus grande importance à cette dimension. Cette année, elle a trouvé que la tâche de toujours réussir à motiver les élèves n'était pas évidente. Selon elle, de rejoindre tous les élèves à la fois demeure un défi de taille pour les enseignants. Malgré le fait qu'elle préparait et proposait des activités qui sortaient de l'ordinaire, il y en avait toujours quelques-uns qui ne manifestaient pas d'intérêt.

De plus, son expérience lui a fait réaliser qu'un enseignant doit régulièrement réprimander les élèves et c'est une facette de la profession qui la déçoit. Elle ne s'imaginait pas son travail de cette manière et gronder fréquemment n'était pas ce qu'elle souhaitait faire non plus. Toutefois, suite à son expérience, elle était portée à penser que cela venait «en prime» avec le métier! Néanmoins, Mélanie gardait confiance qu'en développant ses habiletés de gestion de classe, ce côté désagréable de l'enseignement allait être moins présent, du moins, c'est ce qu'elle souhaitait. (p. 28)

Finalement, une autre dimension de son travail ne s'est pas présentée cette année comme elle s'attendait et cela l'a particulièrement déçue. Il s'agit du travail d'équipe entre les enseignants du même niveau. Elle a trouvé vraiment dommage de ne pas avoir pu profiter des avantages et de la

richesse que peut apporter le partage d'expériences et d'idées entre collègues de travail, et ce, peu importe le nombre d'années d'expérience des personnes impliquées. Cependant, malgré son expérience de cette année, elle conserve l'idée que dans l'enseignement, le travail en collégialité doit être fondamental. Ce qu'elle avait vécu ne modifie pas sa conception du travail d'équipe dans la profession enseignante. Dans son cas, le manque de coopération et de partage provenait de la personnalité des enseignants avec qui elle travaillait. (p. 28, 29, 6)

Par ailleurs, bien que maintenant elle conçoive différemment certaines composantes de la profession, d'autres facettes de son travail d'enseignante demeurent encore telles qu'elle se les imaginait. Par exemple, pour Mélanie, exercer cette profession nécessite que l'enseignant soit impliqué dans une démarche réflexive où les questions ont constamment cours. Pour elle, enseigner consiste à accepter de changer nos habitudes, de s'ouvrir sur de nouvelles idées et d'expérimenter de nouvelles approches. Ces caractéristiques font d'ailleurs en sorte qu'elle apprécie son travail d'enseignante. Bien qu'il existe une routine associée à l'enseignement, compte tenu des élèves, des matières à enseigner, des divers événements liés à la période de l'année et des imprévus, chaque journée devient différente l'une de l'autre et c'est l'une des raisons pour lesquelles elle aime exercer son travail d'enseignante. (p. 29)

Le désenchantement ne ternit pas l'amour du métier

Au cours de l'année, Mélanie s'est vraiment sentie désenchantée par rapport à la profession. Elle n'aimait pas son travail et, dans les moments les plus irritants qu'elle a vécus, il lui est même arrivé de penser à changer de carrière. Au terme de son année, elle était moins catégorique, elle ne parlait plus de désenchantement et de changement de profession. Elle considérait que l'enseignement représentait ce qu'elle voulait faire et, malgré les épisodes ardues qui avaient garni sa première expérience, elle aimait ce travail. Cette année, elle n'a pas vraiment éprouvé de plaisir à enseigner. Tout ce qui tournait autour des comportements désagréables de ses élèves masquait toujours les meilleurs côtés de la profession. Elle ne pouvait pas dire qu'elle avait eu beaucoup de journées plaisantes où elle avait pu être fière parce qu'un élève avait réussi à faire des progrès ou parce qu'elle avait reçu un beau travail. Elle vivait autre chose. Tous les côtés motivants du travail d'une enseignante étaient presque toujours entièrement escamotés. (p. 17, 29)

Mélanie s'est toutefois accrochée parce qu'elle savait que lorsqu'elle allait mieux maîtriser les techniques de gestion de classe, elle allait pouvoir exercer enfin le travail qu'elle voulait faire depuis plusieurs années dans de meilleures conditions. Elle sentait que cela allait se produire. À la fin de l'année scolaire, il était clair pour elle qu'elle voulait poursuivre son cheminement professionnel dans l'enseignement. Au cours de sa première expérience, elle a appris de ses erreurs

et elle savait très bien qu'elle n'allait pas les répéter au fil des années à venir. De plus, ce qui la poussait à demeurer dans la profession, c'était le plaisir qu'elle éprouvait à planifier et à préparer son enseignement. Elle aimait réfléchir à la façon dont elle allait présenter une notion et elle aimait se documenter pour pouvoir étoffer ses explications. Elle avait toujours hâte d'expérimenter ses activités en classe et elle se sentait motivée lorsqu'elle les préparait. Pour elle, cette manière de ressentir son travail était un indice fort important qui lui confirmait qu'elle était dans la bonne profession. Même si parfois les activités ne se déroulaient pas comme elle l'avait prévu en raison des attitudes et de la faible motivation de ses élèves, au moins si elle ressentait du plaisir et une satisfaction à les concevoir, c'était un signe positif à ne pas négliger. Elle n'avait pas de doute, son boulot l'intéressait. Elle savait que ce qui lui manquait dans son enseignement c'était de réussir à créer un climat de classe qui puisse favoriser de meilleurs apprentissages et une plus grande réceptivité de la part des élèves. Elle le savait, c'était d'ailleurs la composante de son travail sur laquelle elle prévoyait travailler au cours de ses prochaines expériences pour l'aider à vivre des moments plus agréables en classe. (p. 17, 29)

Situations particulières parce qu'elle était débutante

Mélanie a vécu diverses situations qu'elle rattachait au fait de débiter dans la profession. Ces moments particuliers concernaient la gestion de classe, le début d'une année, le temps accordé à la préparation de son enseignement, la maîtrise des contenus à enseigner et la confiance en soi.

D'abord, mettre en place une gestion de classe et établir les règles de vie au début de l'année étaient des procédures tout à fait nouvelles pour elle, et ce, autant au niveau de leur contenu qu'au niveau de leur application auprès d'un groupe d'élèves. Elle n'était pas sûre d'elle et cela paraissait dans ses gestes, paroles et décisions. Les élèves ont ressenti son manque d'expérience et elle a remarqué qu'ils en profitaient.

De plus, c'était la première fois qu'elle vivait un début d'année scolaire. Or, tout ce qu'elle devait prévoir à cet effet n'était pas nécessairement clair pour elle. Le début de l'année fut alors une période plutôt effervescente en surprises, en nouveautés et en surcroît de travail.

En outre, elle associait au fait qu'elle débutait dans le métier la période de temps plutôt longue qu'elle accordait à la préparation de son enseignement. Contrairement aux enseignants expérimentés qui maîtrisent bien le contenu des matières à enseigner et différentes approches pédagogiques, Mélanie avait besoin de lire davantage pour bien s'appropriier les concepts et elle devait chercher plus longtemps qu'eux les manuels de références et le matériel déjà existant pour préparer ses exercices. Même par rapport à un enseignant qui change de niveau, elle considérait

sa situation particulière, compte tenu des procédures de gestion qu'elle ne maîtrisait pas encore et du niveau de confiance en soi qu'apportent les années d'expérience. (p. 28)

Impact de la vie professionnelle sur la vie personnelle

L'impact majeur que sa vie professionnelle a eu sur sa vie personnelle se manifestait essentiellement par le temps et l'énergie qu'elle ne pouvait plus accorder à ses loisirs et à ses moments de détente. Tous les jours de la semaine, elle arrivait tôt le matin à l'école et quittait tard le soir. En plus de toutes ces heures travaillées à l'école, Mélanie trouvait difficile d'être régulièrement obligée de prendre des journées de fin de semaine pour travailler à nouveau et de limiter ses sorties et toutes ses activités personnelles. Bref, sa vie privée était organisée, voire brimée au détriment de toutes les heures qu'elle attribuait pour accomplir son travail d'enseignante. De plus, s'il ne s'agissait pas du travail comme tel qui occupait son temps, c'était les événements liés à son travail qui étaient toujours présents à son esprit. Elle n'arrivait pas à chasser ces idées qui la suivaient partout. En définitive, à observer tout le travail que cette profession exigeait d'elle, Mélanie était convaincue qu'elle ne pourrait pas entreprendre le projet d'avoir un enfant au cours de ses premières années d'enseignement. (p. 30)

Apprentissages marquants

Les apprentissages les plus marquants de Mélanie concernaient essentiellement la gestion de classe et la discipline. Les principaux éléments se rattachaient à sa manière d'intervenir auprès des élèves et elle comptait mettre en pratique ce qu'elle avait appris et observé, dès le début de l'année suivante. Par exemple, être plus rigoureuse dans sa façon d'exiger ce qui est demandé, tant au niveau des travaux que des comportements. Adapter ses limites au niveau de la clientèle, de manière à ne tolérer aucun comportement inacceptable. Ne pas être trop patiente et trop tolérante au niveau des règles de vie établies. Référer le plus tôt possible les élèves perturbateurs à la direction, communiquer rapidement avec leurs parents et leur attribuer des feuilles de route dès le début de l'année. Cette année, au cours des premières semaines, elle constatait qu'elle avait un groupe difficile. Cependant, elle n'arrivait pas à déceler les élèves problématiques comme tel. Au terme de l'année, elle sentait qu'elle était plus habile pour reconnaître les différents styles d'élèves, identifier les cas qui risquent de perturber une classe et intervenir de façon plus appropriée auprès d'eux. Lors de ses prochaines expériences, elle comptait être plus attentive afin de cibler dès le départ les élèves perturbateurs pour intervenir rapidement et les suivre de plus près. (p. 18)

Au cours de l'année, elle a également découvert différents aspects de sa personnalité qu'elle ne connaissait pas. Entre autres, elle ne pensait pas qu'elle pouvait se mettre autant en colère. Elle

a appris de cette observation qu'elle ne devait plus tolérer une situation qui pourrait s'envenimer où elle risquerait de s'emporter. Dorénavant, en plus d'être plus ferme dans sa manière d'être, pour le bien-être des élèves et pour le sien, elle prévoit également contrôler davantage ses émotions et intervenir plus rapidement et plus calmement. En outre, Mélanie a constaté, d'une part, qu'elle était capable d'enseigner une année complète et, d'autre part, qu'elle avait des ressources personnelles pour supporter ce qu'elle a vécu. Sa détermination à ne pas laisser tomber et son bon moral ont été suffisamment forts. Elle a aussi appris à se débrouiller seule. Même si elle a trouvé difficile de vivre son expérience en solitaire, elle a appris à s'organiser, à trouver les réponses à ses questions. Elle estimait s'en être bien sortie. Elle a fait de son mieux pour couvrir le programme de sixième année et elle a réussi à accompagner les élèves jusqu'à la fin de leur année scolaire. Pour elle, ces faits marquants correspondaient à des réalisations ou des apprentissages issus de sa première expérience dans l'enseignement dont elle était fière. (p. 30, 31)

Se sentir fière d'elle

En plus de tout ce qu'elle a appris concernant la profession et sa personnalité, Mélanie retenait deux autres éléments dont elle était particulièrement fière. D'abord, juste à penser qu'elle avait été capable de passer au travers cette année difficile, elle était ravie de cet exploit. Elle était satisfaite d'avoir accompli son contrat jusqu'au terme de l'année scolaire sans abandonner. De plus, Mélanie fut très heureuse de constater qu'elle avait réussi à établir une relation saine avec certains élèves. Elle aimait sentir qu'ils étaient à l'aise de lui parler et de lui faire des confidences. Avant d'entreprendre l'année scolaire, il était crucial pour elle qu'elle réussisse à établir de bonnes relations avec ses élèves et, malheureusement, son groupe pétillant a fait en sorte que ses relations entre elle et l'ensemble de ses élèves n'étaient pas faciles. Or, heureusement, elle a pu créer individuellement des relations sincères avec certains d'entre eux et elle en était fière. (p. 22, 26)

Pourquoi rester dans la même école ?

En février, Mélanie pensait réellement quitter cette école, puis finalement elle a décidé d'y entreprendre une deuxième expérience. En fait, elle voulait éviter de regretter de ne jamais avoir pu savoir si elle était capable de réaliser une autre année à cet endroit avec plus de facilité en mettant en pratique tout ce qu'elle avait appris. Il était important qu'elle essaie une autre année avec une clientèle aussi difficile. Pour elle, il fallait qu'elle applique ce qu'elle avait appris et qu'elle développe des habiletés pour enfin mettre en œuvre une gestion de classe efficace. Elle était déterminée et elle voulait se donner une autre année pour y arriver. En outre, elle connaissait maintenant l'école, le milieu, les règles de vie, le personnel et comment faire appel aux membres de la direction et à l'éducateur. L'ambiance saine qui régnait dans l'équipe-école était également une

autre raison qui la portait à rester à cet endroit. Connaissant un peu mieux tout le système, à son avis, la situation allait être un peu plus rodée et ses interventions encore plus appropriées. Elle considérait qu'à cette école il y avait plus de gestion de classe à faire que d'enseignement et elle était pour en être bien consciente dès le début de l'année. Par ailleurs, l'année suivante, elle avait confiance qu'elle allait commencer sur une toute autre base. De plus, elle connaissait les enseignantes de deuxième année et elle était bien heureuse de savoir qu'elles étaient intéressées à travailler en équipe.

Néanmoins, elle n'envisageait pas travailler très longtemps dans cette école ou plus précisément dans un milieu aussi difficile. Elle souhaitait connaître une autre façon de vivre sa vie d'enseignante avec un autre type de clientèle. Elle a remarqué que les enseignants qui enseignent dans cette école depuis longtemps savent comment négocier avec la confrontation que provoquent continuellement les élèves. À son avis, eux, ils sont habiles dans leur manière d'intervenir et ils sont capables d'aller chercher le meilleur de ces enfants. D'ailleurs, c'est le genre d'élèves qu'ils aiment même si leur travail devient parfois plus difficile. Pour sa part, elle estimait qu'elle ne savait pas encore comment réussir à travailler dans un tel milieu et y trouver un grand plaisir. Elle ne se sentait pas aussi habile qu'eux et c'est sa deuxième année d'enseignement qui allait lui faire vivre la suite de son histoire professionnelle dans cette même école. (p. 8, 9, 17, 18)

Ce qu'elle retient de cette expérience

D'une part, Mélanie retient de son expérience que lorsqu'elle arrivera dans un nouveau milieu scolaire, il sera crucial pour elle de se renseigner sur la clientèle, le type de familles avec lesquelles elle va travailler et leur milieu socioéconomique. De connaître les caractéristiques du milieu d'où provient la majorité des élèves (carences alimentaires, violence familiale, responsabilités des enfants, etc.) lui permettra d'ajuster son enseignement, ses exigences, ses interventions et de mieux comprendre les élèves. De plus, elle croit qu'elle sera portée à vérifier, avant d'accepter un contrat, si elle possède les moyens pour travailler avec la clientèle en question et si elle est en mesure de les obtenir (soutien matériel et moral, accompagnement des intervenants spécialisés, etc.). Elle pense qu'elle s'interrogera si elle est vraiment disposée à travailler avec la clientèle. (p. 31)

D'autre part, elle considère essentiel dans son travail d'enseignante de prendre le temps de réfléchir sur ses actions et sur ce qu'elle vit. Cet exercice lui permet de prendre une distance vis-à-vis de ses gestes et décisions et d'analyser la situation dans une autre perspective. Elle ne cache pas que cette année elle n'a pas pris quotidiennement le temps d'effectuer cette réflexion, bien qu'elle en reconnaisse les côtés bénéfiques. Cela demeure pour elle une pratique à ne pas négliger.

D'ailleurs, au terme de son expérience, elle trouve encourageant de revenir plus en profondeur sur ce qu'elle a vécu. Elle voit d'un oeil plus positif son expérience et elle se sent plus forte.

En définitive, Mélanie trouve intéressant de faire le point sur son expérience parce qu'il n'y a pas si longtemps, au mois d'avril, elle était vraiment découragée de sa situation. Au mois de juin, elle s'écoutait parler et elle trouvait que ce qu'elle retenait de son expérience c'était en somme des éléments positifs. De plus, elle souligne que la réaction de plusieurs personnes l'avaient encouragée lorsqu'elle leur avait appris qu'elle allait prendre une classe de deuxième année pour l'année suivante. Ces gens lui ont fait un sourire comme s'ils la voyaient très bien dans ce niveau. Cette expression qu'elle a pu observer dans leur visage avait été, pour elle, une poussée d'encouragement parce qu'elle était encore craintive face à sa décision de rester dans cette école. À la fin de l'année, la réflexion qu'elle entreprend par rapport à ce qu'elle a vécu fait finalement en sorte qu'elle se sent en général beaucoup plus sûre d'elle et prête pour une autre expérience. (p. 31, 32, 33)

APPENDICE F

STRUCTURES SPÉCIFIQUES

F.3 Structure spécifique de l'expérience de Maryse (3)

Structure spécifique de l'expérience de la première année d'enseignement de Maryse

La description qui suit relate les événements significatifs de l'expérience de Maryse. Ils expriment comment elle a vécu sa première année d'enseignement à partir de sa propre perspective.

Situation professionnelle

Maryse avait 37 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Pour elle, cette profession est une deuxième orientation sur le marché du travail. Pour entamer sa nouvelle carrière, Maryse a eu la responsabilité d'une classe combinée composée d'élèves de 5^e et 6^e année. Elle a appris qu'on lui proposait ce contrat quelques jours avant le début de l'année scolaire. Elle a été titulaire responsable de ce groupe pendant 8 semaines, soit du début de l'année scolaire jusqu'au 3 novembre. Immédiatement après ce contrat, on lui a attribué, dans une autre école, un remplacement dans une classe de 3^e année pour les 6 mois qui ont suivi. Pour terminer les dernières semaines de l'année scolaire, la directrice de cette institution l'a engagée comme enseignante de soutien auprès des enseignants de tous les niveaux d'enseignement des classes primaires. L'ensemble de ces contrats lui a donc permis d'enseigner durant toute l'année scolaire dans deux écoles situées dans des quartiers défavorisés.

Insécurité / Inquiétude

Au début, au mois d'août, Maryse ne savait pas encore dans quelle école elle allait enseigner et cela l'inquiétait beaucoup. La fin des vacances approchait, elle était anxieuse et elle se posait un tas de questions concernant son éventuelle situation professionnelle : Où? Quand? Comment? Avec qui? Pour combien de temps? Bien entendu, puisqu'elle ne savait pas dans quelle école elle allait se trouver, elle ne connaissait donc pas le niveau auquel elle allait enseigner et elle ne pouvait alors rien préparer à l'avance. Ces différents éléments incertains ont fait qu'elle a trouvé sa situation précaire difficile à vivre pendant l'été précédant la rentrée scolaire. De plus, cette situation incertaine l'amenait à s'interroger sur des aspects concernant sa vie familiale et personnelle : «Que ferais-je si on ne m'appelle pas? Que je reçoive un appel ou pas, comment vais-je m'organiser pour l'automne au niveau de ma vie familiale, mes comptes à payer, mes prêts à rembourser, ma présence ou pas à la rentrée scolaire de ma fille, mes déplacements, mon

organisation s'il s'agit de suppléances occasionnelles, ...» Il était clair que même si elle avait des préférences pour des niveaux scolaires, peu importe ce qu'on allait lui offrir, elle était décidée à foncer!

Au mois d'août, quatre jours avant la rentrée des élèves, un soulagement accompagné d'excitation s'est fait sentir lorsqu'on lui a proposé un contrat. Un sentiment d'insécurité est toutefois demeuré en elle parce qu'il s'agissait d'un niveau scolaire qui lui faisait peur et en plus elle savait qu'une classe combinée représentait une tâche complexe. Plusieurs composantes du contrat, encore inexplorées, faisaient en sorte que ce qu'elle ressentait vis-à-vis de sa situation demeurait angoissant! (p. 1, 1)

Peur de l'entrevue

Avant d'obtenir le contrat dans la classe de 5^e et 6^e année, Maryse a été convoquée pour passer une entrevue avec la directrice de l'école et son adjointe. Il s'agissait de sa première expérience d'entrevue. Cet entretien l'énervait beaucoup et avant de se présenter à l'école une multitude de questions tournoyaient dans son esprit : «Qu'est-ce que je dis? Qu'est-ce que je ne dis pas? Qu'est-ce que je dois apporter? À quoi ressemblent-elles (directrice et adjointe)? Que vont-elles me demander?» En somme, elle avait une peur bleue de l'entrevue et elle ne savait pas vraiment pourquoi cette peur l'habitait. Elle avait peur de ne pas être à la hauteur, elle avait peur de ne pas répondre les bonnes choses, elle avait peur des questions qui allaient lui être posées. Malgré toutes ses craintes, elle a réussi à se ressaisir et à s'encourager en se disant qu'elle devait rester calme et parler seulement de ce qu'elle connaissait. Au cours de l'entretien, elle devait surtout rester elle-même. Pour se rassurer, quelques jours avant l'entrevue, elle était allée voir l'endroit où était située l'école afin de savoir comment s'y rendre, où stationner sa voiture et connaître le temps à prévoir pour son déplacement afin de se présenter à la bonne heure.

Pendant l'entrevue, les réactions positives de la directrice et de l'adjointe lui ont donné l'impression que tout se déroulait bien. Ses propos semblaient aller dans la bonne direction et elle a réussi à se détendre sans toutefois être certaine que sa situation allait bien. À la fin de la rencontre, elle n'avait aucune idée si la réponse finale allait être affirmative ou négative. Elle fut affirmative!

Avant d'obtenir son deuxième contrat, elle n'a pas eu à «subir» une autre entrevue. En revanche, au bout de quelques semaines, la directrice lui a annoncé qu'elle tenait à venir l'observer dans sa classe. Elle a trouvé que cette visite avait été une période de stress aussi intense que celle vécue lors de l'entrevue, bien qu'elle se rappelle qu'au cours de sa formation elle a toujours eu des évaluations positives de la part de ses superviseurs, enseignants associés et directeurs. Elle ajoute que c'est peut-être parce qu'elle a été chanceuse! Un manque de confiance en elle transpire de ce

dernier commentaire. Ce manque de confiance et le mérite qu'elle ne réussit pas à s'attribuer finissent par lui causer des tourments lorsqu'elle anticipe ce que les gens qui ont une approbation à donner vis-à-vis son rendement professionnel peuvent penser d'elle. Elle panique toujours dans ces moments, c'est une période horrible à vivre pour elle. C'est comme si elle perdait complètement le contrôle d'elle-même. Les entrevues et les évaluations s'avèrent une facette de l'entrée dans la profession qui la dérange énormément. Elle ne sait pas si c'est pour cela qu'elle disait au sujet de l'entrevue qu'elle avait eu peur mais qu'elle ne savait pas pourquoi. C'est sûrement le manque de confiance en elle qui crée cette peur. Pourtant elle sait qu'elle est capable, elle sait qu'elle est à la hauteur. La perception qu'elle a d'elle-même et de ses capacités est positive. Elle ne comprend pas tout à fait pourquoi elle a aussi peur de ces moments. (p. 12, 13, 2)

Temps qui s'écoule entre «oui, j'accepte» et sa première journée de travail

Une fois qu'elle a su qu'on lui offrait le contrat et qu'elle ait accepté l'offre, l'image qui lui venait en tête pour exprimer comment elle se sentait à ce moment était qu'elle s'était mise à «patiner» chez elle. Elle était excitée par ce qui lui arrivait, une multitude de tâches à réaliser en peu de temps défilait dans sa tête et elle ne savait plus par où commencer. Par ailleurs, elle s'inquiétait juste à penser qu'il s'agissait d'élèves de 5^e et 6^e année, un âge qui lui donnait la frousse. Même si les enfants n'étaient pas présents lors de sa première journée de travail, soit le lendemain, pour elle, c'était la panique générale. De plus, une panoplie de questions anodines affluait dans sa tête : «Qu'est-ce que j'apporte? Comment vais-je m'habiller? Est-ce qu'il faut que je m'apporte un repas? Y a-t-il un réfrigérateur? Y a-t-il un four à micro-ondes?»

Ce moment était excitant, elle se sentait bien et mal à la fois. Elle ressentait un peu des deux sentiments. Autant cela pouvait être angoissant parce que c'était la crainte, c'était la peur, c'était surtout l'inconnu qui l'inquiétait, autant cela pouvait être excitant, en même temps, d'avoir obtenu un contrat et d'être responsable d'un groupe d'élèves en tant qu'enseignante. (p. 13)

Se sentir à l'aise la première journée

Lors de la première journée, il y a eu un déjeuner et une réunion pour les membres de l'équipe-école. Au moment des premiers contacts, elle se sentait plutôt à l'aise. Ce qui aidait à ce qu'elle se sente bien, c'est, entre autres, la présence d'une enseignante qu'elle connaissait un peu. De plus, étant donné qu'il y avait beaucoup de monde, elle était réjouie de passer inaperçue. Tout le monde prenait un café et discutait. Elle s'est alors promenée et intégrée aux gens. Un autre élément qui facilitait son intégration dans le groupe, c'est qu'elle n'était pas seule à être nouvelle dans l'école. Il y en avait d'autres, comme elle, qui s'intégraient cette année aux membres du personnel de l'équipe

enseignante. Elle était heureuse de ne pas être LA NOUVELLE qui entre, puis que tout le monde regarde. (p. 13, 14)

Première réunion

Durant la première réunion, tout s'est compliqué. Elle n'arrivait pas à tout comprendre. Il était question des procédures qu'il fallait effectuer au cours des premières semaines, des documents à remettre aux enfants, ceux qu'il fallait remplir ou faire remplir, bref, on transmettait aux enseignants une multitude d'informations qu'elle n'était pas toujours certaine de bien saisir. Elle n'en pouvait plus... C'était tout nouveau pour elle. Les enseignants parlaient, ils utilisaient des termes qu'elle ne comprenait pas et faisaient allusion à différentes choses qu'elle ne connaissait pas. Il y avait différentes consignes..., elle se demandait de quoi il s'agissait. Au cours de cette réunion, elle a réalisé qu'il n'y a pas une école où la gestion du personnel et l'organisation des différentes procédures se déroulent de la même façon. Si les membres du personnel autour d'elle comprenaient, c'était tout simplement parce qu'ils étaient présents l'année précédente et que la procédure était la même ou semblable. Ce qu'elle vivait à ce moment-là lui confirmait que d'une école à l'autre, les modalités changent complètement puis c'est un réajustement pour le personnel à chaque fois, et ce, que l'on ait de l'expérience ou pas. (p. 14)

Entrer dans une nouvelle institution

Au début de l'année, quand elle est arrivée à l'école, elle ne connaissait pas l'environnement, elle ne connaissait pas l'école, elle ne connaissait pas les élèves, elle ne connaissait qu'une seule personne. Elle était vraiment devant l'inconnu et elle s'est sentie un peu perdue. De plus, à son avis, lorsqu'on arrive dans une classe, il importe de faire sa marque. Il faut en quelque sorte afficher ses couleurs et lorsqu'elle est entrée pour la première fois dans sa classe, elle ne savait pas par où commencer. Les murs étaient dénudés, elle devait fouiller dans ses livres et les guides pédagogiques pour planifier la rentrée, elle devait également préparer ses outils de gestion de classe. Elle sentait qu'elle devait penser à beaucoup de choses en même temps. Il y avait beaucoup de choses à faire en peu de temps! Cette situation était un peu paniquante. Il s'agit d'une situation bien différente de ce qui est vécu en stage. Par exemple, en tant que stagiaire lorsqu'on arrive dans une classe en plein milieu d'une année scolaire, les murs sont déjà bien garnis et on complète avec ce qu'on veut bien expérimenter et, bien sûr, avec ce que l'enseignant associé nous permet de faire. D'un côté, nous ne sommes pas obligés de tout faire et, de l'autre, il y a des limites à ce que nous pouvons réaliser. En tant qu'enseignante, tout repose sur nous.

Cette année, pour son premier contrat, lorsqu'elle pensait à l'organisation de sa classe, elle sentait qu'elle n'allait pas jusqu'où elle avait envie d'aller. En fait, compte tenu de la courte durée de son contrat, elle était portée à ne pas agir comme si c'était sa propre classe, mais plutôt celle d'une autre personne. En suivant les conseils d'un collègue, elle a cessé de s'interroger à savoir jusqu'où elle pouvait aller et elle a pris l'espace au complet même si elle n'allait pas être présente pour l'année entière. En somme, elle a pris la place qui lui revenait et elle s'est sentie assez rapidement à l'aise dans sa façon d'être en tant qu'enseignante dans la classe et avec les élèves. (p. 2, 6, 3)

Entrer pour la première fois dans sa classe

Entrer pour la première fois dans sa classe fut comme entrer dans un espace vide. Les questions qui lui venaient en tête ressemblaient à celles-ci : «Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que je dois faire? Comment placer les bureaux? Comment aménager la classe? Quoi accrocher? Quoi faire pour que ce soit approprié aux élèves de 5^e et 6^e?» N'ayant pas encore rencontré les élèves, elle a décidé de ne pas en mettre trop et d'attendre pour organiser la classe avec eux. Elle a plutôt essayé de faire du ménage dans ses propres affaires, c'est-à-dire dans ses valeurs, ses croyances et ses attentes, pour se comprendre elle-même d'abord avant d'accueillir les élèves. C'était le début de l'année, plus précisément, son premier début d'année. Elle ne savait pas quoi faire lors des premières journées, c'était nouveau pour elle. Elle devait se préparer tant au niveau des activités d'accueil qu'au niveau de sa façon d'être en tant qu'enseignante. (p. 14, 15)

Préoccupation majeure : comment accueillir les élèves?

Elle a eu quatre jours pour se préparer avant la rentrée des élèves. Durant ces journées, elle avait une préoccupation majeure en tête : comment accueillir les élèves à la rentrée? Elle a donc sorti un livre qu'elle s'était procuré durant ses études qui comprenait plusieurs idées pour commencer une année scolaire et elle s'est mise à l'attaque. Elle a planifié des activités pour connaître les élèves et les amener à se présenter. Elle leur a préparé des activités liées à leur nouvelle réalité, soit la classe combinée. Elle visait à unir de façon harmonieuse les deux groupes d'âges sachant que les élèves de 6^e année n'étaient pas enthousiastes d'être avec des plus jeunes qu'eux. En plus de planifier des activités, elle a sorti ses grands cartons pour afficher les règles de vie et les conséquences. Elle a également sorti ses programmes pour connaître les contenus et les objectifs visés en 5^e et 6^e année. Elle avait également organisé la classe en îlots pour accueillir les élèves la première journée. Avec toutes ces occupations, elle avait l'impression de courir sans prendre le temps de réfléchir. Elle a donc pris un peu de distance par rapport à ce qu'elle ressentait et elle a réalisé qu'elle devait d'abord se faire confiance. Et surtout faire confiance à ces élèves qu'elle ne connaissait pas encore. Tranquillement, tous ces petits «démons» qu'elle imaginait avec beaucoup

de crainte sont devenus des «anges» dans sa tête. Elle s'est sentie prête à les accueillir. Elle devait rester elle-même et revoir calmement dans sa tête ses valeurs et ses croyances.

Selon elle, la première journée passée avec les élèves est vraiment excitante et plus on sent, dans l'action même, que ça se déroule bien, plus ce moment devient agréable à vivre. L'angoisse qui se crée par un certain manque de contrôle et de connaissance des événements à venir se ressent surtout «avant», lors des journées qui précèdent la rentrée officielle des élèves. Pendant la première rencontre, lorsqu'on sent les élèves réceptifs, c'est formidable ce que l'on peut ressentir. (p.16, 3, 4)

Se sentir prête

Au cours de la préparation de ses premières journées, elle a senti qu'elle devait arrêter de courir, de paniquer et de vouloir préparer du matériel. Elle a réfléchi, elle a mis ses valeurs au clair et c'est alors qu'elle s'est sentie prête... pour accueillir les élèves, soit son ultime préoccupation. Se sentir prête consistait d'abord à faire la lumière sur elle en tant qu'enseignante!

Elle a réalisé qu'elle ne pouvait pas tout planifier à l'avance. Selon elle, cela ne lui était pas vraiment utile. Elle sentait que tant qu'elle n'avait pas rencontré les élèves, elle ne pouvait pas tout préparer en étant certaine que cela leur soit adapté convenablement. En revanche, ce qui prenait de l'importance c'était de se préparer et de mettre ses idées au clair afin d'être en mesure d'exprimer simplement aux élèves ce qu'elle voulait leur dire. Ce qui importait en second lieu et qui devenait tout aussi important, c'était de les observer afin de saisir comment ils allaient réagir face à ses propos et à sa façon d'être avec eux. (p. 17)

Le jour de la rentrée

Le jour de la rentrée, Maryse devait aller chercher ses élèves dans la cour de l'école et passer deux heures avec eux en classe. Elle est arrivée vers 7h30 pour se mettre dans l'ambiance et relaxer avant leur arrivée. Elle avait en main la liste des élèves de sa classe depuis la veille seulement et elle savait déjà lesquels elle allait devoir surveiller de près. À cet effet, elle se souvenait qu'elle s'était toujours promis de ne jamais se fier aux commentaires des autres enseignants sur les élèves, mais elle avoue que cette journée-là c'était rassurant de connaître certains détails. Elle préférerait toutefois faire sa propre opinion; elle a retenu quelques commentaires et en a laissé tomber d'autres.

Au début de cette journée, ce qui l'énervait le plus c'était de lire correctement le nom des élèves dans la cour lors de l'appel. Elle n'avait qu'un seul québécois dans la classe et les autres noms étaient difficiles à prononcer. En sortant dans la cour, les grands de 5^e et de 6^e ont accouru vers elle pour vérifier sa liste et par la même occasion, ils l'ont aidée à déchiffrer certains noms. Ce

premier contact s'est très bien fait. Ses craintes se sont envolées et elle se sentait à l'aise dans ce qu'elle vivait.

Les élèves, quelques parents et elle sont montés dans la classe. Chacun a pris une place au hasard. Elle avait ses notes sur son bureau pour ne rien oublier et un grand espace à l'avant pour se mouvoir à son aise, sachant qu'elle bouge beaucoup et qu'elle ne reste pas assise longtemps. Les élèves et leurs parents étaient tous très attentifs, ils semblaient se demander : «Qui est ce nouveau prof?» Voilà ce à quoi elle devait répondre.

Elle ne se rappelle plus exactement dans quel ordre, mais elle a parlé d'elle, de ses valeurs, de ses attentes, de l'organisation de la classe, du fonctionnement des classes combinées. Tout s'est très bien déroulé. Elle a même pu glisser un peu d'humour et observer le comportement et l'attitude de certains élèves. En les quittant, elle avait déjà hâte au lendemain. C'était bon signe.

En décrivant ses premières journées, elle s'est rendu compte de tous les éléments auxquels les enseignants doivent penser. En plus de toutes ces occupations, pour une enseignante qui s'initie, c'est insécurisant de devoir faire face, seule, à tous ces enfants sans savoir ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent et comment ils vont réagir. Elle croit toutefois s'être très bien débrouillée. Elle sentait, dès cette première journée, des petits liens prendre forme tranquillement entre les élèves et elle.
(p. 4, 5, 6)

Sentir des regards dirigés vers elle

La première journée, les élèves et les parents sont entrés dans la classe et la rencontre s'est bien déroulée... Elle dit «j'ai même pu faire des blagues, les observer, remarquer leur attitude et leur comportement...» Elle n'avait pas pensé qu'elle irait jusqu'à se permettre un peu d'humour. Elle pensait que le déroulement de la première rencontre allait se faire sur une note plus sérieuse. Elle croyait que la première journée, il fallait vraiment que ce soit plus rigide... Ce n'est pourtant pas de cette rigidité dont elle avait envie. Elle s'est rendu compte que ce n'est pas une obligation non plus; toutefois, elle reconnaît qu'il faut faire attention de conserver une certaine fermeté dans l'impression que l'on donne dès les premiers moments. Dans sa tête, ce n'était pas prévu de rigoler un peu et de créer une atmosphère détendue. À partir du moment où elle a remarqué qu'ils l'observaient étrangement et qu'ils avaient l'air de se demander qui était ce «moineau rare» à l'avant qui leur parlait, elle a décidé de détendre un peu l'atmosphère, elle a senti que c'était approprié et apprécié. (p. 17)

Étonnée de la réaction des élèves

Parmi les activités prévues pour la rentrée scolaire, Maryse avait préparé une activité qui consistait à ce que les élèves énoncent les caractéristiques d'une enseignante idéale et à ce qu'elle leur présente, de son côté, ce qu'elle entend par élève idéal. Pour elle, cette activité faisait partie de ses premiers contacts avec les élèves, une activité fondamentale pour clarifier les attentes réciproques et se placer au même diapason. Elle a trouvé curieux que les élèves soient étonnés qu'elle leur demande d'exprimer leurs attentes vis-à-vis d'elle. Selon elle, c'est la première chose qu'une enseignante devrait faire dans une classe avec ses élèves pour amorcer l'année. C'était comme si c'était la première fois que ses élèves vivaient cette expérience et qu'ils pouvaient exprimer leur point de vue. L'activité s'est bien déroulée et les élèves l'ont appréciée. Elle en a profité pour parler d'elle, de sa façon d'être et de ses valeurs. Pour elle, il s'agissait d'une activité essentielle. (p. 18)

Relation avec les élèves

Première école : assez rapidement, elle a établi une bonne relation avec ces élèves qui lui faisaient tellement peur au départ. Dès sa première journée, elle a été frappée par la stature de certains. Ils la dépassaient de plusieurs centimètres et étaient beaucoup plus imposants qu'elle. Le premier défi devant lequel elle se trouvait était la diversité des âges. Elle avait une classe de 30 élèves ayant de 10 à 13 ans. Au niveau des apprentissages, il n'y avait pas de réels problèmes. C'était principalement au niveau des attitudes et du comportement que cela se compliquait. Elle s'est questionnée énormément sur le type de dynamique à intégrer dans la classe. Elle a décidé de mettre en valeur le respect et l'écoute. Elle croit que la seule façon de créer de bons liens avec les pré-adolescents c'est de les respecter et de leur montrer qu'elle les comprend.

Deuxième école : dès son arrivée au mois de novembre, elle s'est sentie très bien avec les élèves de 3^e année. Malgré que ces élèves s'étaient habitués au style d'une autre enseignante depuis le début de l'année, elle a ressenti qu'ils étaient heureux de la voir et réceptifs à sa façon d'être.

Au retour des vacances de Noël : elle se questionnait beaucoup sur ses interventions auprès de certains élèves. Parfois elle se fâchait réellement; cette situation la dérangeait plus qu'elle ne l'aurait voulu. Elle s'est rappelé un commentaire énoncé par un de ses superviseurs de stage : «Tu dois te fâcher avant d'être réellement fâchée». Elle ressentait une énorme différence entre ces deux façons d'être. Lorsqu'elle jouait la comédie, elle se sentait légère et taquine. Par contre, lorsqu'elle était réellement dépassée, elle se sentait épuisée, tendue et ses interventions n'étaient pas

efficaces. Par la suite, elle a été plus attentive aux moments et à sa façon d'intervenir afin de demeurer dans un meilleur contrôle de la situation et d'elle-même. (p. 8, 13, 14)

La rencontre des parents

Première école : lors de la rencontre générale des parents au début de l'année, les trois enseignantes ont réuni tous les parents et animé la rencontre ensemble. Au départ, cette réunion la stressait un peu mais le fait de les rencontrer à trois la rassurait. Au cours de la rencontre, les parents inquiets se sont mis à questionner sur la pertinence des classes combinées et certains ont levé le ton. Maryse a essayé de prendre la parole pour les rassurer, mais une de ses collègues lui a coupé la parole pour défendre ses idées sur la réforme actuelle. Le débat a alors commencé. Maryse ne disait plus rien et jouait le rôle d'observatrice. Elle se sentait comme la petite remplaçante qui n'avait rien à dire. Elle ne se sentait pas à sa place. Toutefois, cette situation lui convenait plutôt bien car il ne lui restait que trois ou quatre semaines à travailler dans cette école; elle se sentait donc un peu moins responsable de la situation. Elle s'est cependant dit que plus jamais elle ne se laisserait organiser de la sorte. Dorénavant, elle s'engagera davantage dans l'organisation et la planification de ce type de rencontre. Elle n'avait aucun rôle préétabli et elle n'a joué aucun rôle non plus.

Deuxième école : pour la remise des bulletins, tous les parents ont voulu venir rencontrer la «petite nouvelle». Elle était un peu nerveuse et en même temps rassurée car elle n'était pas «la responsable» des résultats qui apparaissaient sur les bulletins. Elle a profité de ces rencontres pour créer des liens avec les parents. Les rencontres se sont bien déroulées et les parents étaient réceptifs à ses propos. (p. 8, 13)

Sentir qu'elle est capable de le faire!

Au cours de cette première année d'enseignement, compte tenu des contrats qu'elle a obtenus, Maryse s'est rendu compte qu'elle était capable de s'adapter à peu près à tous les niveaux des classes primaires. Désormais, en ce qui concerne les niveaux scolaires, il n'y a plus rien qui l'énerve. Elle sait qu'elle pourrait se sentir à l'aise en quelques semaines avec tous les groupes d'âge. C'est la raison pour laquelle le fait de ne pas savoir à quel niveau elle va enseigner lors de ses prochains contrats l'énerve moins maintenant. Bien sûr, elle a des préférences, mais peu importe ce qui lui sera proposé, elle sait qu'elle sera capable de le faire. C'est d'ailleurs le mot clé qu'elle retient de son expérience : sentir et réaliser que l'on est capable de le faire. Selon elle, tant qu'on ne l'a pas fait, on ne le sait pas si on est capable. Au mois de juin, sa première année

d'enseignement terminée, elle savait qu'elle était capable d'enseigner, qu'elle était capable d'être titulaire d'une classe et d'assumer toutes les responsabilités inhérentes à cette tâche. (p. 1, 2)

Dans le feu de l'action, la conception de l'enseignement change

Avant d'entreprendre l'année scolaire, elle voyait tout ce que comporte l'acte d'enseigner d'une manière beaucoup plus complexe que ce qu'elle a réellement vécu cette année. Cette préconception de l'enseignement faisait en sorte qu'avant d'entamer l'année scolaire, elle mettait en doute ses propres capacités. Elle imaginait qu'enseigner nécessitait beaucoup plus de préparation, que de travailler avec des jeunes enfants était plus exigeant que ce qu'elle a vécu cette année, bref elle se représentait toutes les composantes du travail de l'enseignant comme étant bien plus compliquées. Assez rapidement, elle a réalisé que tout résidait dans la façon dont on se laisse aller dans sa pratique éducative, c'est cela qui dirige tout. «Nous avançons en fonction de la couleur que nous donnons à notre style d'enseignement», disait-elle. Dans la pratique, il importe pour elle de se sentir à l'aise avec les approches qu'elle utilise et d'entreprendre des activités qui intéresseront les jeunes autant que celles-ci peuvent l'intéresser; c'est d'ailleurs sa clé de succès pour réussir à rejoindre les élèves. Il lui paraît crucial de se laisser guider par son propre cadre de référence, ses croyances et ses intuitions pour réussir à être bien dans ce qu'elle fait. (p. 2)

Effet du manque d'expérience

▪ Se sentir nulle!

Lors d'une des premières rencontres avec ses deux collègues de niveau, elle a vécu une situation où elle s'est sentie «nulle». D'abord, l'une des collègues enseignait dans cette école depuis plusieurs années, puis l'autre venait tout juste de s'intégrer à l'équipe, mais contrairement à Maryse, elle n'était pas à sa première année d'enseignement et elle occupait le poste pour l'année complète. Lors de cette réunion, Maryse ne se sentait pas aussi à l'aise que ses collègues avec l'ensemble de ses nouvelles responsabilités professionnelles et le contenu des différentes matières à enseigner.

Cette rencontre consistait à planifier la manière dont les trois classes allaient travailler pendant l'année pour s'assurer de procéder le plus possible de la même façon. Étant donné qu'elle n'allait occuper son poste que pour deux mois, Maryse ne trouvait pas approprié de faire des suggestions. D'ailleurs, elle n'avait rien à ajouter aux propos de ses collègues. Cette situation la dérangeait un peu; il y avait tellement d'éléments nouveaux pour elle qu'elle ne savait pas par où commencer. Durant cette rencontre, elle se sentait plutôt observatrice. Elle considère que cette attitude est une de ses forces comme débutante. Elle n'est pas du genre à foncer et à étaler tous ses savoirs dès les premiers moments. Elle se fiait donc à leur expérience et se laissait un peu impressionner. Elle

était d'accord pour essayer ce qui lui était proposé, n'ayant de toute façon aucune autre idée à suggérer. Elle se disait que dans quelques semaines, après avoir bien maîtrisé la routine, elle pourrait y mettre un peu du sien. Finalement, dans toute cette planification, elle se sentait moins seule puisque la procédure établie était la même pour les 3 classes. À cette étape, elle se sentait très bien entourée et épaulée. Elle allait mettre en pratique les suggestions de ses collègues et si, toutefois, elle s'apercevait que cela ne lui convenait pas, une autre fois elle procéderait autrement. C'était ainsi qu'elle vivait cette situation. Au niveau du contenu pour les 5^e et 6^e, c'était un peu loin pour elle. Il fallait qu'elle se documente beaucoup, alors qu'à ses yeux, ses collègues avaient l'air beaucoup plus à l'aise. En résumé, lors de cette rencontre, elle se sentait «nulle» dans le sens qu'elle ne savait pas vraiment quoi dire. Elle ne disait rien, elle s'en tenait à accepter les suggestions et elle n'avait rien à rajouter de nouveau ou à partager avec ses collègues. (p. 15, 6)

▪ Une critique difficile à accepter!

Il lui est arrivé de vivre une situation embarrassante avec ses collègues de niveau. Une fois de plus, elle s'est sentie nulle et incompétente.

Cela faisait deux semaines qu'elle travaillait et elle se sentait plus à l'aise avec le matériel scolaire. Elle avait une meilleure connaissance des objectifs visés et de la quantité de travail à exiger des élèves selon leur rythme. Elle se sentait plus en confiance face aux apprentissages et elle a pris l'initiative de planifier la semaine à venir pour la proposer à ses collègues. Elle n'était pas à l'aise avec le fait que ce soit toujours ses collègues qui organisaient et planifiaient tout. Elle avait l'impression de ne rien faire et cela la dérangeait. Cela la dérangeait parce que ce n'est pas dans son tempérament de ne rien faire et de ne pas participer au travail d'équipe. Elle a plutôt l'habitude d'apporter une première esquisse permettant ainsi de partir d'un premier jet et d'ajuster au besoin.

Avec ses collègues, la situation ne s'est pas produite comme elle le croyait. La planification qu'elle a proposée n'était pas appropriée aux besoins immédiats des élèves. Sur le coup, lorsqu'on lui a dit qu'il était impossible de faire ce qu'elle avait prévu dans sa planification, elle ne comprenait pas. Pour une fois qu'elle se présentait avec quelque chose en main, on n'acceptait pas son travail! Aussitôt, elle s'est sentie atteinte personnellement. Elle s'est demandé si l'une de ses collègues n'avait pas quelque chose contre elle ou bien si elle-même lui avait fait quelque chose qu'elle aurait pu ne pas apprécier. Elle a aussi réalisé qu'elle n'est pas toujours prête à ce qu'on remette en question ce qu'elle propose même s'il s'agit d'une esquisse vouée à subir des modifications. La critique envers elle n'est pas quelque chose qui la laisse indifférente! Lors de la rencontre, elle s'est sentie décrochée, elle n'a pas dit un mot. Elle a pris des notes et elle a écouté ses collègues. Cette

situation l'a embarrassée pendant quelques semaines et, en plus, durant cette période elle se sentait plutôt seule... Ses deux collègues avaient l'air de bien organiser leurs affaires. Maryse se sentait à part et croyait qu'elles avaient agi ainsi parce qu'elle avait un contrat de courte durée et que ses idées ne valaient pas la peine d'être prises en considération. Elle avoue que cette expérience l'a bouleversée. Le soir de cette rencontre, elle était arrivée à la maison toute démolie, tout ce qu'elle avait préparé étant à refaire.

Le temps faisant bien les choses, sa rage s'est dissipée et sa vision a changé. Elle a finalement compris que ce n'était pas contre elle que sa collègue s'opposait, mais contre cette planification qui n'était pas complètement nulle mais pas présentée au bon moment. À partir de cet instant, elle a pris un peu de recul et elle a mieux observé les progrès et difficultés de ses élèves. Elle est maintenant plus à l'écoute de leurs besoins réels et immédiats. (p. 20, 6, 7)

Se sentir fière d'elle

Au cours de l'année, il lui est arrivé à plusieurs reprises d'être fière d'elle. Les moments les plus culminants sont liés aux efforts fournis par ses élèves et à la reconnaissance de son travail professionnel. Par exemple, elle a organisé une exposition pour présenter tous les projets réalisés par les élèves de sa classe. Elle était fière du travail qu'ils avaient fourni et de la forte participation des parents. Elle a reçu un bon nombre de commentaires positifs concernant l'organisation de cet événement. Elle a trouvé cette expérience fort encourageante par rapport à la motivation qu'elle avait réussi à susciter chez ses élèves et aux apprentissages réalisés. Une autre situation qui la reconfortait et qui lui donnait du vent dans les voiles, c'était lorsque les parents prenaient le temps de souligner verbalement ou par écrit qu'ils appréciaient le travail qu'elle faisait avec leurs enfants. Ces commentaires ont toujours été motivants.

De plus, lors de son départ, les membres du personnel lui ont organisé un dîner spécial et ils ont profité de l'occasion pour lui témoigner leur reconnaissance concernant son travail et sa présence agréable. Les messages évoqués l'ont grandement touchée. Ses collègues ont souligné son sourire constant, sa bonne humeur, sa sincérité, ses qualités de pédagogue et leur déception de la voir partir. En fait, elle pensait quitter cette école comme lorsqu'elle remplaçait pour une journée, c'est-à-dire que les enseignants autour d'elle l'aurait tout simplement salué lors de sa dernière journée. Ce fut un autre moment très touchant et où elle a été heureuse de ressentir qu'elle était appréciée.

Bref, en plus de ressentir une confiance qui lui était témoignée par les membres de la direction, ces situations vécues au cours de l'année venaient lui confirmer que son travail était apprécié et

l'encourageaient à poursuivre son cheminement professionnel, satisfaite de ce qu'elle avait réalisé. (p. 21, 22, 25, 11,14)

Le manque de confiance en soi : il se fait sentir lors des changements majeurs

Maryse n'a pas vraiment vécu de moment pendant l'année où elle a senti un manque de confiance en elle. Plus précisément, elle n'a pas manqué de confiance en elle pendant le déroulement d'un contrat, c'est-à-dire lorsqu'elle était dans la même classe avec les mêmes élèves. Autrement dit, enseigner et assumer toutes les responsabilités relatives à son travail d'enseignante se déroulait bien. Impliquée dans l'action, elle se sentait bien. Bien sûr, cela n'enlève pas le fait qu'elle s'interrogeait beaucoup et qu'il arrivait que ses questions l'accompagnent le soir à la maison. Un questionnement continu a été en action tout au long de l'année. Elle s'est interrogée à plusieurs reprises sur le type d'interventions qu'elle faisait auprès des élèves, les stratégies à utiliser pour qu'ils comprennent les notions, les réactions des élèves observées durant la journée pouvant lui donner des pistes, la planification de ses journées, etc. Ces réflexions lui étaient bénéfiques. Leur élément déclencheur n'était pas le manque de confiance en elle.

En somme, ce sentiment de manque de confiance a été principalement ressenti lorsqu'elle vivait des changements importants. Par exemple, au moment des premiers contacts avec les élèves qu'elle ne connaissait pas et qu'elle n'avait jamais vus. Ou bien, lors des changements de niveaux et lors de son entrée dans une nouvelle école. En fait, de devoir faire face à la nouveauté et, bien sûr, à «l'inconnu» faisait ressortir son manque d'assurance. C'est dans ce genre de situations qu'elle avait tendance à paniquer. C'est dans ces périodes qu'elle avait peur de ne pas être capable. En revanche, dès qu'elle commençait à enseigner, tout se déroulait bien et la confiance était présente.

Son manque de confiance en elle faisait en sorte qu'elle sous-estimait la qualité de son travail. Elle ne s'imaginait pas être autant appréciée par ses collègues, la direction, les élèves et les parents, comme il lui est arrivé de le constater au cours de l'année. Ce manque d'assurance pouvait l'amener à craindre les réactions des gens vis-à-vis de son travail, ses décisions et ses interventions. Bien qu'elle savait très bien qu'elle était à la hauteur d'exercer cette profession, il lui arrivait quand même de dire suite à des commentaires flatteurs à son égard : «Les autres me pensent meilleure que ce que je pense de moi! — Je ne dois pas être si nulle que ça!» (p. 16, 23, 25, 11, 14)

Sentiment de solitude

Au début de l'année, elle trouvait qu'il y avait beaucoup de détails auxquels elle devait penser. Elle devait faire face à plusieurs situations et, à ce moment, elle se sentait un peu seule.

Maintenant que l'année est terminée, elle ne voit plus ce sentiment de solitude de la même façon. Son expérience de vivre en solitaire du mois de novembre jusqu'au mois de mai ne l'a pas dérangée. Puisqu'il n'y avait qu'une classe de 3^e année, elle n'a pas travaillé en équipe avec des collègues de niveau. Même si elle apprécie le travail d'équipe et qu'elle considère que c'est enrichissant, dans le contexte où elle se trouvait, de gérer et de s'organiser avec ses propres affaires lui convenait très bien et elle ne souffrait pas de cette solitude. En prenant une distance vis-à-vis de son expérience, elle croit que si au début de l'année elle se sentait seule, c'était probablement parce qu'elle avait moins confiance en elle qu'aujourd'hui.

Ce sentiment de solitude du début de l'année faisait essentiellement référence à l'organisation de son horaire et à la situation physique de sa classe. Elle s'est sentie isolée des deux autres groupes parce que la façon dont l'horaire était organisé plaçait son groupe plutôt à part. Il y avait trois classes de 5-6 et il n'y en avait que deux où les élèves étaient parfois mélangés lors de certains cours et il ne s'agissait jamais des siens. En principe, il devait y avoir une rotation, mais cela n'a pas eu lieu. Pendant les deux mois où elle a travaillé à cette école, sa classe était non seulement à part, à cause de l'horaire, mais également dans la façon dont les classes étaient disposées. Les deux autres classes de 5-6 étaient l'une près de l'autre et la sienne était plus éloignée. De plus, elle ne se sentait pas toujours impliquée... parfois les deux autres enseignantes préparaient des activités et elle n'était pas mise au courant; même si ses collègues n'agissaient pas de cette façon volontairement, elle se sentait quand même seule. C'est dans ce sens qu'elle ressentait cette solitude; toutefois, elle ne sentait pas que c'était négatif ou mesquin et que ses collègues la laissaient de côté. Il ne s'agissait pas d'un sentiment de solitude qui l'a insécurisée. Tandis que dans la deuxième école, elle était seule en troisième année et elle s'est organisée seule. Elle ne vivait pas la même expérience et, en plus, cela lui convenait, compte tenu de l'ambiance plus ou moins motivante qui régnait entre les enseignants. (p. 18, 19)

Le monde environnant a un impact sur la motivation

Il y a eu une période au cours de l'année où Maryse a senti qu'elle avait vraiment «décroché»; elle ne ressentait plus de passion pour son travail. Elle n'éprouvait plus de plaisir et ne sentait pas qu'elle avait le temps de profiter des bons moments avec ses élèves. En fait, c'était comme si elle se laissait emporter malgré elle par le rythme et la pédagogie de l'école qui ne lui convenaient pas. Elle n'enseignait pas comme elle souhaitait le faire et certaines attitudes adoptées par des membres de l'équipe-école la dérangent. D'une part, elle se voyait prise par des contraintes liées au matériel scolaire et au type d'approches pédagogiques favorisées dans l'école et, d'autre part, elle n'appréciait pas l'ambiance mesquine qui régnait entre les enseignants. La passion n'étant plus

aussi présente, elle se demandait ce qu'elle faisait dans cette profession. Elle comparait ce qu'elle vivait à ce moment-là avec ses expériences de stages, avec ses autres expériences dans l'enseignement et avec le temps où elle était à l'université. Elle constatait que cela ne correspondait plus à sa conception de la profession. Son approche pédagogique ne lui ressemblait pas, ce qu'elle entreprenait avec les élèves ne la rejoignait pas. Les habitudes étaient difficiles à changer, compte tenu du matériel scolaire en place et de tous les cahiers d'exercices que les élèves devaient remplir. Elle se sentait brimée dans ses initiatives. Elle était malheureuse.

Si elle a amené des changements dans ses approches, c'est, entre autres, parce qu'elle a eu un entretien avec la directrice de l'école. Les commentaires approbateurs de cette dernière en ce qui concerne sa conception de l'enseignement l'ont soulagée et encouragée à mettre en pratique ce qu'elle souhaitait. Elle a réalisé que malgré ces contraintes, il était possible d'avoir recours à des approches qui lui convenaient davantage, de ressentir à nouveau cette vibration intérieure en exerçant son travail d'enseignante et d'être heureuse. Elle a mis en pratique le fruit de sa réflexion et elle a retrouvé sa passion pour la profession. Un regain d'énergie a fait surface, le goût d'aller plus loin est revenu et le sentiment de désespoir s'est estompé.

Cette expérience lui a permis de réaliser jusqu'à quel point l'environnement dans lequel elle se trouve a un impact sur sa façon d'être et sur son niveau de motivation. Ce monde ambiant comprend plusieurs éléments mis en relation tels que les collègues, les membres de la direction, le projet éducatif de l'école, le matériel didactique offert et les approches pédagogiques favorisées. Maryse reconnaît qu'elle préférera un milieu scolaire à un autre essentiellement en fonction de la dynamique qu'on y trouvera. Toutefois, bien qu'elle n'ait pas toujours la possibilité de choisir son milieu de travail, l'élément culminant qui la motive à exercer cette profession est la clientèle à laquelle elle s'adresse, soit les élèves, et ce, peu importe le milieu socio-économique. Jusqu'à présent, la motivation qui demeure constante provient principalement des élèves et de ce qu'elle ressent à travers la relation qu'elle établit avec eux. Le défi de les intéresser en leur proposant des activités signifiantes, de les aider à évoluer et de les comprendre la conduit à poursuivre son parcours professionnel avec un fort intérêt. (p. 10, 11, 26, 27, 28, 32, 15, 17)

Ressentir que ce que l'on fait nous convient ou ne nous convient pas

Au cours de cette année, il lui est arrivé de se sentir prise dans une course folle et de mettre en pratique une approche pédagogique qui ne lui convenait pas. Ce qu'elle entreprenait avec les élèves ne l'intéressait pas et elle manquait de temps pour faire des activités stimulantes avec eux. À partir du moment où elle a commencé à faire des activités qui l'intéressaient et qui intéressaient davantage les élèves, elle a commencé à ressentir une euphorie incontestable. Sans contredit,

enseigner devenait ainsi beaucoup plus agréable. Les réalisations des élèves devenaient des exemples concrets des apprentissages réalisés et elle en était fière. Avant de mettre en pratique une approche qui lui convenait davantage, elle ne se sentait pas encore déterminée à prendre le temps de le faire. En fait, elle avait l'impression qu'elle n'avait pas le temps de gérer des activités de plus grande envergure que celles qu'elle avait réalisées jusqu'à maintenant en suivant le modèle d'enseignement déjà établi dans la classe. Cette expérience lui a confirmé l'importance de prendre le temps de faire ce qui lui convient pour offrir un enseignement de qualité et pour être bien dans ce qu'elle réalise. Bien entendu, l'approbation des collègues et des membres de la direction facilite la mise en œuvre de ce que l'on souhaite entreprendre. (p. 2, 13)

Préoccupations continuellement présentes à l'esprit

Lorsque Maryse a commencé l'année, l'une de ses préoccupations majeures était d'établir une relation saine et authentique avec ses élèves. Ce qui importait pour elle, c'était que l'année s'amorce harmonieusement entre elle et ses élèves et que la relation se consolide de plus en plus par la suite. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles elle croyait important de faire la lumière sur ses propres valeurs et croyances, pour être en mesure de les communiquer clairement aux élèves et pour qu'ils développent une confiance en elle. À son avis, de connaître ce qui nous convient et ce qui ne nous convient pas permet de maintenir un discours plus cohérent et juste auprès des élèves : c'est sa clé de réussite pour établir une bonne relation.

Une fois la relation bien établie, ses préoccupations étaient orientées sur la qualité du suivi qu'elle offrait aux élèves pour les aider à progresser. Elle voit cet accompagnement comme un processus : d'abord elle apprend à connaître l'enfant, elle décèle ses forces et ses difficultés; c'est-à-dire là où il doit mettre plus d'effort autant au niveau scolaire qu'au niveau de son attitude, de son comportement et de ses relations avec autrui. Ensuite, en fonction de ses observations, elle se soucie de trouver comment amener chacun à évoluer. C'est donc ce suivi qui devient «sa préoccupation» pour chaque enfant.

Au début de l'année, elle s'est fait une promesse cruciale, celle de n'oublier aucun enfant dans la classe. Elle trouve qu'il y a des élèves qu'on peut facilement oublier lorsqu'on enseigne parce qu'ils sont sages, silencieux ou qu'ils ne posent jamais de questions. D'accorder autant d'importance à tous ses élèves, de leur assurer un accompagnement de qualité et d'établir une relation de confiance étaient tous des soucis qui sont demeurés présents durant toute l'année. (p.16, 17)

Relations avec les collègues et la direction

En général, les relations avec ses collègues et la direction se déroulaient bien. (p. 6) De la part de la direction, elle a reçu de l'aide et le soutien nécessaire pour assumer toutes ses responsabilités. Sa facilité à s'intégrer dans un groupe et le respect qu'elle témoigne à tous ont été reconnus par les membres de la direction des différentes écoles où elle a enseigné. Avec ses collègues, elle fait attention à la qualité de ses relations. Elle ne dira pas n'importe quoi à n'importe qui et ne se confiera pas non plus facilement. Elle préfère prendre ses distances. Elle a remarqué que dans les écoles il y a souvent des petits clans qui se forment. Elle est capable de s'intégrer et de communiquer avec toutes les personnes, peu importe le clan. C'est sûr qu'elle a son opinion et ses préférences, mais elle est assez diplomate pour ne pas créer de conflits et respecter tout le monde. (p.6, 8)

L'observation : une force en tant que débutante

L'une de ses forces c'est d'observer beaucoup et, selon elle, c'est une qualité pour une débutante. Naturellement, elle ne se confiera pas rapidement aux gens et ne sera pas portée à bousculer les idées déjà en place. Avant de s'avancer, elle va prendre le temps d'observer et de se faire une idée claire. Selon elle, c'est une qualité pour une débutante parce qu'elle considère qu'il n'est pas pertinent de s'intégrer dans une équipe-école en prenant beaucoup de place et en croyant mieux maîtriser les nouvelles méthodes apprises à l'université. Même si aujourd'hui il existe des approches nouvelles, cela ne veut pas dire qu'elles sont automatiquement meilleures et que les autres méthodes ne sont plus efficaces. Elle prend la place qui lui revient sans bousculer les gens et elle intervient au bon moment avec tact. (p. 19, 20)

Sa perception des autres enseignants

Sa perception des enseignants dans une école en particulier reflète une attitude non constructive et désagréable. Par leur comportement, une ambiance négative s'est créée à travers l'école. Elle a constaté la présence de plusieurs petits clans où les membres de l'un parlent contre les autres et vice et versa. Certains en profitent également pour parler contre la direction. Cela la dépasse; elle ne comprend pas pourquoi ils ne travaillent pas ensemble dans un esprit plus constructif. Les enseignants de cette école manquent d'autonomie et de maturité. Les problèmes proviennent souvent d'un manque de communication. Bref, elle se sent beaucoup plus autonome que les autres enseignantes dans ses décisions. Elle ne généralise pas. Les enseignants rencontrés dans l'autre école ont témoigné de plus de maturité et de franchise. Un travail d'équipe plus constructif semble

exister et les gens sont plus respectueux entre eux. Pour elle, il importe que les enseignants en place témoignent de maturité pour fournir l'aide nécessaire aux nouveaux enseignants qui commencent et qui n'ont souvent pas beaucoup d'expérience de vie et de travail. (p. 8, 9, 10)

Son départ

Elle n'aurait jamais cru être tant appréciée. La dernière semaine de son premier contrat a été très difficile pour elle. Elle ne voulait pas partir, elle s'était attachée aux élèves. Elle connaissait les caractéristiques de chacun et savait comment agir avec chaque élève. Elle se sentait un peu comme une mère avec ses enfants : Qu'est-ce qu'ils vont faire sans moi? Durant la dernière semaine, elle n'a pas cessé de dire aux élèves qu'après son départ, il fallait qu'ils continuent à bien travailler, à respecter les règles et à s'entraider. Elle leur a même expliqué comment pouvait se sentir une enseignante qui arrive dans un groupe déjà formé. Elle les a encouragés à ce qu'ils laissent à cette personne une chance de bien s'intégrer. Elle leur a donné son adresse électronique pour continuer à communiquer avec eux. Elle a senti que les élèves étaient déstabilisés sur le plan émotif. Elle n'avait pas imaginé jusqu'à quel point cela pouvait les déranger qu'elle quitte.

Bref, quitter ses élèves fut vraiment une facette difficile de son expérience. D'ailleurs, la clôture de son deuxième contrat ne fut pas facile non plus. Elle devait quitter les élèves auxquels elle s'était attachée pendant six mois et entamer un autre contrat dans la même école en tant qu'enseignante de soutien. Par la force des événements, elle voyait à nouveau les élèves, mais elle n'était plus leur titulaire. La coupure ne fut pas évidente. De plus, dans cette situation, ce qui n'était pas facile pour elle, c'était de perdre ses habitudes telles que gérer un groupe, enseigner et être responsable d'une classe d'élèves, être toujours occupée et recevoir du courrier dans son pigeonier! (p. 4)

De contrat en contrat, c'est toujours inquiétant de ne pas savoir ce qu'on va lui offrir

Avant de savoir qu'elle allait être une enseignante de soutien jusqu'à la fin de l'année, ne pas savoir si elle allait avoir un poste devenait une situation inquiétante. L'idée qu'elle aurait peut-être à travailler dans une école différente à chaque matin ne l'emballait pas. Sans dire qu'elle aurait été jusqu'à refuser des offres, elle avoue toutefois qu'elle aurait préféré rester chez elle à se reposer durant les six dernières semaines. Or, rester dans cette école au lieu de se promener dans différentes écoles à chaque jour fut un vif soulagement pour elle. (p. 26, 27)

Situations particulières parce qu'elle débutait dans la profession

Par rapport à ce qu'elle a vécu, elle soulève deux aspects marquants qui ont été particuliers parce qu'elle était débutante. Toutefois, elle est plutôt portée à dire qu'il y a beaucoup plus

d'événements que l'on vit au cours d'une année scolaire qui sont semblables pour tous les enseignants, avec ou sans expérience.

D'abord, il y a les évaluations et les entrevues d'embauche avec la direction. Elle croit que c'est typique aux débutants et qu'il doit venir un temps où l'on arrête de s'inquiéter avec ces situations, du moins, elle l'espère! Ensuite, il y a l'angoisse ressentie à l'idée de vivre un début d'année scolaire. Cette période ne la stresse plus de la même façon maintenant puisqu'il ne s'agit plus d'une expérience inconnue. Cela demeure typique à la première année d'enseignement. (p. 29)

Apprentissages marquants

Depuis son premier stage, Maryse s'est toujours beaucoup questionnée sur l'impact des gestes qu'elle posait dans la classe. Cette attitude réflexive l'a grandement aidée à progresser. Elle a vécu son insertion professionnelle en conservant cette même démarche d'analyse de sa pratique et cela a favorisé divers apprentissages sur le plan professionnel. Ses apprentissages les plus marquants au cours de sa première année d'enseignement concernent essentiellement l'organisation d'un début d'année scolaire et la planification de la matière à enseigner en tenant compte du niveau de compréhension des élèves. De plus, au terme de cette expérience, elle était convaincue des côtés bénéfiques qu'apporte le fait de prendre le temps de mettre en œuvre des approches qui lui conviennent dans son enseignement.

Son expérience lui a permis de constater plus concrètement tout ce qu'une enseignante peut vivre au début d'une année scolaire. Elle considère que c'est principalement par rapport à la préparation d'un début d'année et des premiers contacts avec les élèves qu'elle a appris davantage; c'est d'ailleurs ce moment de l'année qui l'angoissait le plus lorsqu'elle a commencé. Le déroulement d'une année complète l'inquiétait beaucoup moins. L'expérience de vivre un début d'année lui a permis de comprendre qu'on ne peut pas toujours tout planifier à l'avance et elle a réussi à vivre avec les imprévus sans paniquer.

En ce qui concerne la planification de la matière à enseigner, elle sent qu'elle va davantage être à l'écoute de ses élèves au cours de ses prochaines expériences. À son avis, c'est l'expérience qui favorise le développement de cette habileté. Lorsqu'elle a commencé, elle mettait davantage l'accent sur le contenu au détriment du niveau de compréhension des élèves. Elle dirigeait son énergie sur les notions à enseigner et cela l'empêchait de saisir là où les élèves étaient rendus. Au cours des premiers mois, la planification de ses périodes d'enseignement était trop rigide et elle ne tenait pas suffisamment compte du processus d'apprentissage des élèves. Au cours de l'année scolaire, elle s'est sentie de plus en plus habile à déceler le niveau de compréhension de ses élèves. En outre, elle

s'est rapidement rendu compte que l'on ne peut pas tout faire en une journée et qu'il est possible de faire mieux ou de faire autrement une prochaine fois. (p.30)

Prendre le temps pour offrir un enseignement de qualité et pour se sentir bien

Vers la fin de l'année, Maryse soulevait avec détermination l'apport bénéfique de prendre le temps de réaliser des activités qui lui conviennent dans son travail d'enseignante et de communiquer clairement les raisons de ses choix à ses collègues au besoin. Avec du recul, et suite à ce qu'elle a vécu, elle considère avoir le droit de dire qu'une approche ne lui colle pas à la peau et de la mettre de côté si elle ne lui convient pas. Au début de l'année, il lui arrivait de se sentir bousculée par les événements et d'avoir souvent l'impression de manquer de temps pour entreprendre son travail de façon efficace et signifiante auprès des élèves. Se sentir prise dans cet engrenage l'énervait et elle ne se sentait pas heureuse dans ce rythme. Contrairement à ce qu'elle pouvait ressentir au début de l'année, après la semaine de relâche, il lui semblait qu'elle avait plus de temps avec ses élèves; elle avait tout simplement modifié la gestion de la matière à enseigner. En somme, elle n'avait pas moins de choses à faire, mais elle prenait le temps d'entreprendre, comme elle en avait envie, ce qui lui paraissait important. C'est d'ailleurs un élément crucial de son expérience qu'elle retient : prendre le temps. (p. 28, 29, 33)

Impact de la vie professionnelle sur la vie personnelle

Pour Maryse, c'est dans les deux sens qu'elle a ressenti des impacts. Autant sa vie personnelle a eu un impact sur les élèves de sa classe, autant son travail d'enseignante a eu un effet sur sa vie personnelle. Par exemple, au cours de l'année, elle a eu régulièrement recours à des anecdotes familiales pour expliquer et rendre plus signifiants des concepts à ses élèves. De plus, elle a observé qu'elle appréciait davantage le travail scolaire de sa fille lorsqu'elle comparait ce que celle-ci réalisait avec ce que réussissaient à fournir ses propres élèves. Aussi, en étant maintenant plus consciente de la réalité scolaire des élèves, elle sent qu'elle comprend mieux ce que sa fille vit à l'école.

Sa vie professionnelle a eu également un impact sur sa façon d'être en tant que mère au niveau de la discipline. Depuis qu'elle enseigne, il lui arrive d'intervenir différemment à la maison auprès de ses enfants. À partir du moment où sa façon d'être en tant qu'enseignante l'influence sur sa façon d'être en tant que mère, elle devient plus ferme et sa relation change avec ses filles. Elle trouve qu'un peu de gestion de classe à la maison peut être très bénéfique pour la vie familiale. Un tableau de motivation peut, par exemple, aider à améliorer un comportement aussi bien à la maison qu'à l'école! Depuis qu'elle enseigne, elle constate que sa façon d'être à la maison est

différente. Cela se situe autant dans le fait d'accepter certains comportements ou point de vue de ses filles qu'elle n'acceptait pas auparavant, que d'en refuser d'autres qu'elle n'arrivait pas à refuser.

Finalement, elle ne cache pas que le fait d'être en vacances en même temps que ses filles a eu, bien sûr, un impact. Celles-ci ont réalisé qu'il n'y avait pas beaucoup de parents qui pouvaient être en vacances tout l'été avec leurs enfants. C'est un privilège qui est apprécié de toute part. (p. 35)

APPENDICE F

STRUCTURES SPÉCIFIQUES

F.4 Structure spécifique de l'expérience de Kim (4)

Structure spécifique de l'expérience de la première année d'enseignement de Kim

La description qui suit relate les événements significatifs de l'expérience de Kim. Ils expriment comment elle a vécu sa première année d'enseignement à partir de sa propre perspective.

Situation professionnelle

Kim avait 23 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. Pour l'année scolaire 2000-2001, elle a accepté plusieurs contrats dans le but d'obtenir, le plus près possible, 100% d'une tâche d'enseignement. Ses contrats s'effectuaient dans quatre écoles différentes dont trois situées dans des quartiers favorisés et une dans un milieu socioéconomique moyen. Son horaire s'étalait sur cinq jours et elle rencontrait neuf groupes d'élèves par semaine, ce qui correspondait à tous les niveaux des classes primaires, soit de la 1^{ère} à la 6^e année. Elle avait la responsabilité d'enseigner plusieurs matières telles que la morale, la catéchèse, les sciences de la nature, les sciences humaines et les arts plastiques. Parmi ses contrats multiples, il y en avait un qui consistait à partager la tâche d'une enseignante de 4^e année; elle enseignait une journée par semaine aux élèves de cette classe et en plus des matières mentionnées ci-dessus elle devait réaliser deux activités qui s'appliquaient au français et aux mathématiques.

Lancée n'importe où et n'importe comment

Au début de l'année, Kim a trouvé qu'elle avait été lancée n'importe où et n'importe comment. Une grande part de ce qui l'attendait dans chaque école allait être nouveau pour elle, elle ne savait pas tout à fait comment gérer sa situation qui lui paraissait complexe et il n'y avait pas l'ombre d'un peu de soutien à son égard. Lorsqu'elle s'est présentée dans les écoles, les directeurs et les directrices lui ont confirmé qu'elle était engagée et lui ont uniquement précisé la matière à enseigner. Elle n'a pas reçu vraiment d'autres informations.

L'aventure commençait donc ainsi. Elle a dû s'organiser pour trouver son matériel, et ce, dans les cas où elle en avait à sa disposition! Le plus souvent, il n'y avait rien et elle n'a pas été mise au courant si un budget lui était accordé sans qu'elle fasse les premiers pas pour s'informer. Pour la plupart des matières qu'elle devait enseigner, elle n'avait pas de guides pédagogiques à sa disposition et pour identifier les objectifs à atteindre, elle ne possédait que les cahiers d'exercices.

De plus, pour égayer le tout, lorsqu'il y avait des cahiers d'exercices disponibles pour une matière quelconque, ceux-ci étaient différents d'une école à l'autre. Or, pour obtenir des pistes de travail plus précises, dans un cas, elle s'est procuré elle-même le guide de l'enseignant dans une librairie et, dans un autre, avec l'accord du directeur, elle a obtenu un budget pour aller acheter les cahiers d'exercices des élèves et le matériel dont elle avait besoin. Par ailleurs, pour la plupart des écoles, elle ne connaissait pas les lieux et on ne s'est pas préoccupé de les lui faire visiter. En général, elle estimait qu'elle avait été plutôt laissée à elle-même. L'accueil qu'on lui a fait pour commencer l'année s'est déroulé sans attention particulière. Ce fut un peu n'importe comment et elle a dû se débrouiller seule pour répondre à ses multiples questions et se procurer du matériel. Même si elle avait fait des stages et de la suppléance, elle avouait qu'au début elle ne savait pas où elle s'en allait. Peu à peu, dans certaines écoles, elle a fini par connaître les gens qui gravitaient autour d'elle et quelques-uns lui ont offert un peu d'aide. Pour d'autres écoles, ce fut différent et elle a dû s'organiser seule.

En résumé, pour trois écoles sur quatre, il n'y avait pas de personne ressource à qui elle pouvait se référer puisqu'elle était la seule à enseigner les matières dont elle était responsable, telles que la morale, la religion et les sciences. En revanche, pour le contrat de temps partagé dans la classe de 4^e année, la personne qui avait cette même tâche l'année précédente lui a remis sa planification; Kim n'avait qu'à l'adapter à sa façon. Pour cette partie de son travail, la tâche a donc été un peu plus facile. Elle avait des balises pertinentes qui lui servaient de repères. (p. 1, 2, 15)

Ce qui était particulier à sa tâche

▪ L'énergie mal canalisée

Kim estimait qu'en réalisant tous ses contrats, elle dépensait beaucoup d'énergie et que celle-ci n'était pas bien canalisée. Cette énergie était essentiellement appliquée aux nombreux déplacements qu'elle devait effectuer, au lieu d'être orientée sur la planification de son enseignement et sur le suivi pédagogique auprès de ses élèves. En outre, en plus d'être constamment à la course à cause de ses déplacements, il fallait qu'elle pense toujours à s'ajuster aux procédures de chaque école. Par exemple, les heures des entrées, des sorties, des récréations et des battements n'étaient pas les mêmes, puis à l'intérieur d'une même école, non seulement l'horaire pouvait varier, mais son local pouvait aussi changer d'une journée à l'autre. Tous ces détails mis ensemble lui soutiraient beaucoup d'énergie et l'obligeaient à penser continuellement à plus d'une chose en même temps.

▪ **Garder à l'esprit les cours précédents et être présente à 100 % dans l'action**

Le fait de changer régulièrement de matières et de groupes d'élèves faisait en sorte qu'il aurait pu être facile de perdre le fil de ses idées entre le contenu de son cours et celui qu'elle avait donné auparavant. Or, d'un côté, elle ne devait pas décrocher de ses cours précédents pour demeurer cohérente auprès des élèves et, d'un autre côté, elle devait s'en détacher afin de donner son 100% d'attention et d'énergie durant le cours suivant qui concernait une autre matière et qui se déroulait avec d'autres élèves et souvent dans une autre école. Au cours des premiers mois, elle n'a pas trouvé l'adaptation à cette situation facile à vivre.

▪ **Travailler souvent dans l'ombre**

En tant que spécialiste, elle n'avait pas de local qui lui était attribué, elle donnait habituellement ses cours dans les classes des titulaires ou dans des salles polyvalentes. Elle ne pouvait alors pas facilement entreposer du matériel ou exposer les travaux des élèves à moins de toujours demander la permission. Elle regrettait de ne pas pouvoir afficher, aussi souvent qu'elle l'aurait voulu, les créations des élèves afin que les enseignants, les autres élèves de l'école et tous les autres membres du personnel puissent constater les projets qu'elle réalisait dans ses cours. Compte tenu de l'espace qu'elle ne possédait pas et de son va-et-vient fréquent, son travail, voire sa présence, demeurait souvent dans l'ombre.

▪ **Un faible sentiment d'appartenance**

Puisqu'elle n'était pas présente à tous les jours dans la même école, souvent on oubliait de l'inviter aux activités sociales et elle ne pouvait pas autant participer aux réunions de l'équipe-école que les autres enseignants. Elle ne sentait pas qu'elle pouvait s'exprimer comme elle le voulait. C'était plutôt comme s'il fallait qu'elle se place dans un coin puis qu'elle attende qu'on vienne vers elle ou qu'on lui demande son opinion. De ne pas pouvoir aller au-devant la dérangeait énormément. En fait, d'attendre les autres pour agir ne correspondait pas à sa personnalité. Au fil des mois, elle a finalement accepté qu'elle ne pouvait pas prendre autant de place que les enseignants présents à tous les jours dans l'école. En somme, elle n'a pas eu le choix de s'y faire et elle a ralenti ses élans novateurs et a modéré ses initiatives pour éviter d'offenser les gens autour d'elle. Toutefois, autant pour les invitations qu'elle ne recevait pas que pour son implication restreinte dans la gestion des projets d'envergure dans les écoles, Kim trouvait désolant que ce phénomène se produise. Pour elle, c'était comme si elle était moins importante vis-à-vis des autres enseignants. Elle reconnaissait que cette situation était principalement causée par le fait de travailler dans plusieurs écoles à la fois. Elle se sentait déconnectée de la vie qui régnait dans chacune d'elles et elle ne

ressentait finalement pas qu'elle faisait partie d'une équipe-école en particulier. Bref, elle avait toujours l'impression d'être éparpillée, elle courait constamment et elle ne ressentait pas de sentiment d'appartenance avec aucune école ou classe. (p. 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 17)

▪ **L'absence de rétroaction**

Puisque l'organisation de son travail ne lui permettait pas de travailler en équipe avec d'autres enseignants, Kim ne recevait pas de rétroaction sur sa pratique éducative. Les directeurs et les directrices des écoles lui ont fait part de leurs commentaires; toutefois, ils ne l'ont pas vue intervenir dans l'action. Bien que leurs propos étaient très positifs, ceux-ci demeuraient plutôt d'ordre général. Ils ne discutaient pas de ses méthodes d'enseignement et de ses façons de faire comme tel. Finalement, la seule rétroaction qu'elle recevait provenait des notes, puis des réactions spontanées des élèves. (p. 22)

▪ **La formation offerte au cours de l'année est insuffisante**

Kim n'a jamais été mise au courant des moments et des contenus des formations offertes aux enseignants durant l'année. Elle aurait aimé être informée et participer parce qu'elle souhaitait être à l'affût des nouvelles approches. À cet effet, elle a avisé les membres de la direction des écoles où elle travaillait; chacun a bien accueilli sa requête, mais elle n'a pas été plus informée par la suite. À partir de son expérience, elle retenait que les enseignants spécialistes étaient plutôt mis de côté en ce qui concernait la formation. Elle pouvait, bien sûr, apprendre dans l'action à partir de ses propres expériences, mais elle ne pouvait pas s'enrichir autrement. Il fallait alors qu'elle s'adapte, une fois de plus, à sa situation. Kim aurait aimé recevoir de la formation sur les difficultés d'apprentissage, les problèmes de comportement, les nouvelles méthodes d'enseignement et, surtout, sur l'application de la réforme scolaire. (p. 17, 22, 5, 7)

Les rencontres de parents

Au cours de l'année, Kim a eu très peu de contacts avec les parents. N'étant pas titulaire, elle n'a pas eu à organiser et à vivre les rencontres individuelles avec les parents de ses élèves. Elle reconnaissait qu'il s'agissait d'un avantage de sa situation et elle en était très heureuse. Cette composante du travail des enseignants était sa phobie. Selon elle, il y a deux facettes aux relations entre les parents et les enseignants. Tantôt, ils peuvent montrer de l'intérêt et collaborer tandis qu'à d'autres moments ils peuvent être arrogants. Toutefois, mis à part le fait qu'elle était heureuse de ne pas avoir à vivre ces rencontres durant sa première année d'enseignement, elle reconnaissait l'importance d'établir et de maintenir de bonnes relations avec les parents pour réussir à bien instruire les élèves.

Pour sa part, elle considérait que l'absence de communication avec les parents des élèves qui éprouvaient des difficultés avait été à la fois un avantage et un désavantage. D'une part, le fait de ne pas avoir eu à rencontrer les parents lui a évité de vivre l'énervement que peut causer la responsabilité de prendre contact et de discuter avec eux lorsque la situation tourne mal. D'autre part, le fait de ne pas sentir la collaboration des parents pour aider à ce qu'une situation s'améliore laissait perdurer un contexte problématique. De plus, elle avait l'impression que l'impact de son intervention auprès des parents, en tant qu'enseignante spécialiste, était beaucoup plus faible que celui d'un enseignant titulaire. (p. 12, 22, 23)

Relations avec les enseignants

Compte tenu de ses multiples contrats et de sa présence non quotidienne dans chacune des écoles, Kim ne pouvait pas vraiment entretenir des relations très étroites avec les autres enseignants. Son horaire ne lui permettait pas de se rendre régulièrement à la salle du personnel et de prendre le temps d'échanger avec ses collègues. Par exemple, les moments où elle aurait pu avoir la chance de se rapprocher des gens, tels qu'à l'heure du repas et lors des récréations, elle devait soit se déplacer vers une autre école, soit en profiter pour rencontrer des élèves ou préparer ses cours et son matériel. Or, impliquée dans un tel rythme de travail, elle n'a pas pu développer autant de relations que si elle avait été titulaire ou si elle avait enseigné dans une seule école. Cette année, ses relations se limitaient plutôt à de brèves salutations, sauf si elle avait des questions importantes à poser. Pour ce qui est du temps partagé avec une autre enseignante, leur moyen de communication était réduit à un cartable dans lequel elles s'écrivaient des messages au besoin. Avec des relations aussi restreintes, elle n'avait pas le temps de se faire des ennemis, disait-elle en riant. À cet effet d'ailleurs, pour éviter les conflits, Kim se préoccupait, si quelque chose n'allait pas, d'aller rencontrer la personne concernée pour clarifier la situation. Dans ces cas, elle sentait que les gens étaient généralement très réceptifs à ses propos.

Même si Kim ne ressentait pas qu'elle faisait vraiment partie d'une équipe, elle ne sentait toutefois pas qu'elle se faisait regarder de façon désagréable ou comme si elle était une inconnue. Elle trouvait en général les gens sympathiques, et ce, encore plus après la période des Fêtes. Les enseignants la connaissaient davantage et cela facilitait les échanges. De plus, elle était portée à croire que le fait d'être enceinte amenait les gens à lui parler davantage. Par contre, certains la connaissaient plus ou moins et, dans une école, il y en a qui ont réalisé uniquement vers la fin de l'année qu'elle était l'enseignante responsable de l'enseignement moral. Si cela se produisait, ce n'était pas parce qu'elle voulait passer inaperçue. Elle aurait préféré être davantage connue par les membres du personnel, mais ne possédant pas de local, ne pouvant pas exposer facilement les

créations des élèves et n'ayant pas la chance d'aller rencontrer les enseignants dans la salle du personnel, il était difficile de se faire remarquer. Plusieurs ne pouvaient pas associer son visage à la personne qu'elle était et à la matière dont elle était responsable. Même si elle saluait tout le monde lorsqu'elle se déplaçait dans les corridors, un bon nombre d'enseignants ne connaissaient pas son nom et c'était la même chose de son côté.

Au cours de l'année, les relations de travail ont alors été plutôt faibles tout comme l'aide pédagogique qu'elle a reçue. De plus, elle a vécu des situations qui auraient pu être évitées si certains enseignants avaient pris le temps d'établir une meilleure communication avec elle. Souvent Kim n'était pas informée lorsque les élèves ne se présentaient pas à son cours. Par exemple, il lui arrivait de constater, au début d'une période, que des enseignants avaient décidé de ne pas envoyer leurs élèves, et ce, sans l'avertir. Elle pouvait se retrouver avec la moitié de ses élèves pour donner son cours. Elle était capable de faire face à ce genre de situation et d'organiser rapidement une autre activité, mais elle aurait apprécié être mise au courant à l'avance de ce genre de décision. C'était comme si on oubliait sa présence tel que cela se produisait pour les invitations aux activités sociales. (p. 3, 4, 8, 9, 10, 13, 16)

Relation avec les élèves

En général, ses relations avec les élèves se déroulaient bien. Elle n'éprouvait pas vraiment de difficultés avec la discipline. Les élèves l'écoutaient et ils étaient respectueux. Elle n'a pas eu à établir de règles particulières dans la classe, sauf pour obtenir le silence et l'attention des élèves. Avec ceux qui étaient un peu plus turbulents, elle intervenait au besoin auprès d'eux de façon individuelle. Toutefois, même si la discipline ne lui causait pas de sérieux problèmes, Kim reconnaissait qu'en les voyant que 45 minutes par semaine, une coupure se créait et ne facilitait pas toujours sa tâche de maintenir une discipline durable; elle devait souvent prendre du temps pour rappeler ses consignes. De plus, elle se sentait parfois indifférente à l'égard de certaines situations. Elle était moins portée à amener les élèves à poser des gestes réparateurs ou à tenter de régler des conflits entre eux, puisqu'elle ne pouvait pas faire de suivi le lendemain. Sa présence à l'école n'était pas suffisamment constante pour appliquer des sanctions qu'elle aurait eues à suivre.

Quoi qu'il en soit, au printemps, elle a senti une magie s'installer entre elle et ses élèves. Elle n'avait pratiquement plus de discipline à faire à l'intérieur de ses cours. Les élèves étaient encore plus réceptifs à ses propos, ils connaissaient bien ses limites et le climat qui régnait était plus détendu. Elle aurait aimé vivre cette complicité plus rapidement, mais étant donné qu'elle avait plusieurs groupes et qu'elle travaillait dans quatre écoles différentes, cette ambiance agréable a pris

plus de temps à s'installer. Elle a cependant été très heureuse de vivre ces bons moments au cours des mois qui lui restaient à enseigner jusqu'à la fin de l'année.

Au cours de l'année, ce qui lui a manqué le plus, c'est de ne pas avoir pu développer un sentiment de complicité entre elle et ses élèves parce qu'elle ne les voyait qu'une fois par semaine. Certes, une certaine entente existait pour obtenir le silence, mais elle n'a pas senti qu'elle avait développé avec chacun une relation plus étroite que celle liée à la matière qu'elle enseignait. Elle avait trop d'élèves pour y arriver. Elle réussissait à communiquer en dehors des heures de classe avec quelques élèves uniquement. Elle estimait à environ 30 élèves sur à peu près 300 avec qui elle sentait avoir établi une relation plus profonde. Ceux-ci venaient lui parler de leur fin de semaine, de différents événements qu'ils avaient vécus ou de tout autre sujet. Kim appréciait cette possibilité de communiquer avec certains élèves et d'apprendre à les connaître davantage; toutefois, ces échanges n'étaient pas fréquents et nombreux. Par ailleurs, étant donné le nombre élevé d'élèves qu'elle rencontrait par semaine, elle trouvait difficile de se rappeler le prénom de chacun. Cela ne facilitait pas sa tâche d'établir des relations avec tous ses élèves. Or, ce phénomène a fait en sorte qu'à la fin de l'année, elle n'a pas ressenti de peine lorsqu'elle a quitté ses élèves. (p. 1, 2, 4, 10, 13, 14, 18, 21, 22)

Relation avec les directions d'école

Ses relations avec les membres de la direction se déroulaient très bien. Entre autres, deux directeurs d'école lui ont dit qu'ils étaient satisfaits de son travail et qu'ils appréciaient ce qu'elle faisait. Une autre directrice lui a écrit une lettre au cours de l'été pour lui dire que le travail qu'elle avait réalisé était fantastique et qu'elle était fière du projet qu'elle avait mis sur pied. Dans une autre école, on lui a offert un contrat pour l'année suivante. Même si elle ne pouvait pas accepter parce qu'elle était enceinte, elle était ravie qu'on ait pensé à elle pour combler ce poste. Pour elle, que la direction d'une école souhaite qu'elle fasse partie de son équipe d'enseignants était un bon indice que son travail était reconnu et cela s'avérait encourageant.

Au cours des premiers mois de l'année, si un directeur ou une directrice lui demandait de la rencontrer, elle était portée à s'interroger sur l'objet de la rencontre et elle se sentait plutôt craintive. Elle associait ce sentiment à son manque de confiance en elle lié au début de l'année et au fait qu'elle n'avait pas encore vraiment entendu, à cette époque, de commentaires à son sujet. Après avoir pris plus d'assurance et suite aux commentaires positifs qu'on lui a formulés, elle s'est alors sentie plus à l'aise dans la réalisation de son travail et lors des autres rencontres avec la direction. (p. 7, 6)

La confiance en soi

▪ Source de bien-être : un plaisir à enseigner se développe

Au cours de l'année, une plus grande confiance en elle s'est installée. Le fait de connaître davantage les milieux scolaires où elle travaillait et de s'y adapter a facilité le développement de cette confiance. Lorsqu'elle faisait face aux imprévus ou qu'elle avait des interrogations, elle s'inquiétait moins. Elle considérait la situation moins grave qu'auparavant. Au début de l'année, elle se sentait un peu perdue parmi toutes ses responsabilités et lorsque les événements ne se déroulaient pas comme elle l'avait pensé, cela la préoccupait beaucoup et elle se sentait davantage déroutée. Peu à peu, en ayant plus confiance en elle et en ce qu'elle faisait, elle a commencé à se mettre moins de pression sur le dos, c'est-à-dire à ne pas toujours en faire plus que ce que l'on attendait d'elle et à accepter qu'elle en était à sa première année dans la profession et que tout ne pouvait pas constamment rouler sans obstacles.

Cette confiance s'est également développée lorsqu'elle a commencé à constater que ce qu'elle réalisait était accepté par les enseignants et reconnu par les directeurs et les directrices des écoles. D'être assurée qu'elle était acceptée lui donnait confiance et alimentait sa motivation. Cette assurance a fait en sorte qu'au fil des mois, elle se débrouillait de mieux en mieux dans la gestion de son travail et elle éprouvait beaucoup plus de plaisir à enseigner. (p. 17, 23, 5)

▪ Source de bien-être : la perception que les autres ont d'elle la tourmente moins

Au début de l'année, elle manquait un peu d'assurance et il lui arrivait de s'inquiéter de l'image qu'elle projetait. Elle se demandait ce que les gens pouvaient penser d'elle et du travail qu'elle était capable de fournir. De savoir si elle plaisait ou non par sa façon de procéder la préoccupait. Ce n'était pas tout à fait parce qu'elle ne voulait pas déplaire ni parce qu'elle voulait nécessairement modifier sa façon d'être par rapport aux autres. Elle tenait surtout à satisfaire tout le monde sans déranger pour ainsi éviter le commérage et les conflits.

Au cours de l'année, elle a davantage pris confiance en elle et elle a appris à ne pas trop s'en faire avec la perception que les gens pouvaient avoir à son sujet. Essentiellement, le fait d'entendre des commentaires positifs à son égard de la part de la direction a aidé à ce qu'elle se sente plus sûre d'elle et de ce qu'elle réalisait. Kim considérait qu'on ne sait jamais assez jusqu'à quel point on peut être apprécié et, surtout au début de la carrière, ce sont souvent ces paroles encourageantes qui donnent du vent dans les voiles. (p. 9, 17)

Nous apprenons de nos expériences : la modération facilite l'insertion!

Si Kim se préoccupait autant de ne pas trop bouleverser les habitudes des enseignants qu'elle côtoyait, c'est principalement dû à une expérience qu'elle a vécue en stage où elle a réalisé qu'un aspect de sa personnalité pouvait parfois déranger certaines personnes. Lors d'un stage, il lui est arrivé de sentir qu'elle dérangeait les enseignants autour d'elle parce qu'elle dégageait beaucoup de dynamisme et qu'elle prenait beaucoup de place. Cette année, elle a essayé d'être plus réservée, ainsi les gens ont eu le temps d'apprendre à la connaître. Elle a trouvé la limite de ce qu'elle pouvait réaliser en s'assurant de faire plaisir à tout le monde sans être trop révolutionnaire. Selon elle, quand on débute dans la profession, il arrive que l'on sente que certains enseignants n'apprécient pas les idées nouvelles qui viennent déranger leurs habitudes. Kim a ressenti ce phénomène cette année, entre autres, lors des deux événements qui suivent.

Compte tenu de son expérience antérieure, Kim a modéré un peu ses ambitions cette année. Par exemple, elle a voulu organiser un projet dans une école qui aurait impliqué tous les enseignants, mais finalement elle a reculé. Elle s'est dit qu'elle venait juste d'arriver et que les gens ne la connaissaient pas. En plus, lorsqu'elle en a parlé, contrairement à la directrice qui avait bien accueilli son projet, elle a senti que ce n'était pas bien reçu par certains enseignants. Elle n'a donc pas poussé plus loin ses démarches. En outre, dans une école, elle a organisé une exposition pour présenter les crèches de Noël que ses élèves avaient fabriquées. Lors de l'exposition, elle a senti que ce n'était pas tout à fait accepté par certains enseignants. À son avis, ceux-ci étaient probablement vexés ou jaloux de la place qu'elle occupait à ce moment-là, compte tenu qu'elle ne se présentait à l'école que pour deux périodes par semaine et qu'elle n'était pas aussi connue qu'eux. Ce jour-là, elle a eu droit à des regards étranges. Lorsqu'elle a fait la demande de présenter son projet dans le journal de l'école, la réponse a été négative, il n'y avait pas de place pour son article! C'est dans ce sens qu'elle ressentait parfois que son dynamisme et la place qu'elle prenait dérangeaient. (p. 9, 12)

Les «gants blancs» à l'œuvre!

Au début de l'année, elle a écrit une lettre aux enseignants pour leur demander leur collaboration afin que les élèves évitent d'oublier leurs effets scolaires pour assister à ses cours. Elle a entendu dire que le ton de sa lettre était trop sec et que plusieurs avaient été froissés parce qu'ils avaient perçu son message comme s'il s'agissait d'un ordre. Elle a alors écrit une autre lettre pour s'excuser et pour leur dire qu'elle ne voulait surtout pas les offenser. Elle voulait uniquement recevoir un peu d'aide de leur part. Elle a finalement réalisé qu'elle ne pouvait pas obtenir cette

coopération de la part des enseignants qu'elle côtoyait. Il fallait qu'elle se débrouille. Elle s'est organisée pour régler en partie son problème en allant demander à la direction si on pouvait lui fournir des feuilles mobiles pour les élèves qui se présentaient sans leur matériel pour travailler. Après avoir constaté la faible collaboration des enseignants, elle était heureuse de se sentir au moins appuyée par la direction.

Cette histoire s'est déroulée au cours des premières semaines de l'année. Durant les mois qui ont suivi, si elle avait quelque chose à demander, elle était plus diplomate dans sa démarche. Ses messages étaient un peu plus longs et plus délicats. Elle prenait le temps de préciser qu'elle ne voulait pas déranger et elle s'assurait que ce qu'elle demandait soit bien dit et clairement dit. En somme, depuis ce temps, elle mettait des gants blancs pour s'adresser aux enseignants! Elle n'a plus entendu de commentaires défavorables à son égard par la suite. (p. 5, 6)

Moments réconfortants

Les moments de l'année les plus réconfortants ont été principalement ceux où elle a reçu des commentaires positifs à son attention de la part des enseignants, des parents, des directeurs et des directrices. Elle trouvait valorisant de savoir que son travail était apprécié et de constater que les gens s'intéressaient à ce qu'elle réalisait. De plus, ce qui l'a particulièrement touchée, c'est qu'on pense à lui offrir un contrat pour l'année suivante et d'entendre les membres de la direction dire qu'ils souhaiteraient qu'elle fasse partie de leur équipe d'enseignants. Encore une fois, pour elle, c'était une façon de lui indiquer que la qualité de son travail était reconnue. Finalement, au cours de l'année, puisque cela ne s'est pas produit souvent, elle appréciait lorsque les enseignants prenaient le temps de l'inviter aux activités sociales de l'école. (p. 8)

Dans le feu de l'action, la conception de la profession change et les questions abondent

Au cours de sa première année d'enseignement, Kim a un peu modifié sa conception de la profession et certaines composantes de l'enseignement sont demeurées, jusqu'au terme de l'année, des volets sur lesquels elle s'interroge encore beaucoup. D'abord, ce qui l'a le plus étonnée, c'est la liberté que possèdent tous les enseignants dans l'accomplissement de leur tâche. Elle ne pensait pas que les enseignants pouvaient être aussi libres de faire ce qu'ils voulaient dans leur classe. Kim s'était imaginé qu'elle allait subir un suivi beaucoup plus serré de la part de la direction par rapport à ce qu'elle allait faire ou ce qu'elle allait oublier de faire. Elle ne pensait pas être «lancée» dans sa classe, seule, sans recevoir d'aide et sans sentir qu'on surveillait la rigueur de son travail. Selon elle, ce fut finalement une façon de constater qu'on lui faisait entièrement confiance.

En revanche, cette liberté qu'elle appréciait ne l'aidait pas toujours à répondre aux questions qu'elle se posait.

En effet, au cours de l'année, sa constante préoccupation était de réussir à atteindre les objectifs visés par le programme. Elle n'avait pas l'impression de posséder les ressources suffisantes pour l'aider à ce niveau; c'est ce qui l'a amenée à s'interroger davantage sur la qualité de son enseignement, l'apprentissage des élèves et l'évaluation. Elle s'est fréquemment demandé si ce qu'elle enseignait était pertinent et bien présenté aux élèves. En somme, Kim aurait aimé savoir si elle enseignait bien. Personne n'était là pour la conseiller ou pour lui confirmer la qualité de son travail.

Or, à travers son expérience, elle s'est interrogée sur les modalités d'évaluation des élèves et sur la pertinence de certaines méthodes dans le but d'assurer des apprentissages durables. Au terme de l'année scolaire, elle se questionnait encore sur la valeur des notes du bulletin, sur le fait que certains enseignants normalisent les notes et d'autres pas, sur l'importance de maintenir un dossier particulier à chaque élève contenant des travaux témoignant de la progression et, de façon plus générale, sur le pourquoi et le comment évaluer. Ces interrogations l'ont amenée également à se questionner sur les méthodes à mettre en pratique pour qu'il y ait apprentissage. À cet égard, elle faisait la distinction entre comprendre des concepts et mémoriser des formules ou des définitions. Selon elle, il était important d'identifier ce qu'elle visait avant d'entreprendre une démarche quelconque. Ce qui était essentiel était de s'assurer d'atteindre le but visé, à savoir la maîtrise et la compréhension d'un concept ou d'un processus. Au cours de l'année, elle a observé autour d'elle des façons d'enseigner et d'évaluer ne correspondant pas nécessairement à cette conception et c'est d'ailleurs ce qui l'a conduite à s'interroger plus en profondeur sur l'évaluation et l'apprentissage. (p. 10, 11, 12, 15, 16, 21, 24, 7, 11)

Situations particulières parce qu'elle débutait dans la profession

À partir de ce qu'elle a vécu cette année, Kim a ressorti deux principaux éléments qui lui paraissaient particuliers parce qu'elle débutait dans la profession. Premièrement, à son avis, le fait d'avoir accepté autant de contrats était typique à une enseignante qui débute dans la

l'envie de commencer et d'avoir un jour SA classe en commençant par n'importe quoi pour se faire connaître et obtenir un peu d'ancienneté sur les listes des commissions scolaires. Sans conteste, cette volonté est également soutenue par les obligations financières.

Deuxièmement, ce qui lui paraissait particulier au fait de débiter dans la profession était d'avoir toujours plus de questions en tête que les autres enseignants et, dans son cas spécialement, d'apprendre souvent «sur le tas» sans soutien ni personne ressource à qui elle pouvait poser ses multiples questions. Cette année, elle a eu l'impression qu'elle a constamment appris une gamme de procédures à suivre dans l'action même, soit en les vivant et non avant. (p. 14, 21)

«Apprendre sur le tas»

Lorsque Kim utilisait l'expression «apprendre sur le tas», elle faisait référence à plusieurs situations qu'elle a vécues cette année, par exemple, apprendre la journée même du déroulement d'une activité qu'elle devait informer la directrice préalablement pour obtenir son consentement avant d'accueillir des invités. On ne l'avait pas informée de cette procédure. Une situation semblable s'est produite lorsqu'elle a demandé au directeur d'une autre école d'approuver et de signer une lettre qu'elle s'appropriait à envoyer aux parents. La lettre demandait que ceux-ci fournissent un timbre ou la valeur en argent à leur enfant. L'activité en question était prévue pour la semaine même où Kim a fait la demande au directeur, mais elle ne connaissait pas la procédure qui exige que toute requête, peu importe le montant, doit passer par le conseil d'établissement avant d'être acceptée. C'est le jour de sa demande qu'elle a appris la démarche à suivre.

Le même genre de situation s'est produite en ce qui concerne les bulletins. Personne ne lui a indiqué comment les remplir, à qui et quand les remettre. Au début de l'année, aucune information ne lui a été transmise afin qu'elle sache si elle devait inscrire des lettres ou des notes chiffrées. En plus, dans toutes les écoles, la procédure n'était pas la même; elle devait alors «deviner» la bonne façon de procéder! Selon elle, c'était évident, il y avait un manque au niveau de la diffusion de l'information. Après deux étapes, il lui était plus facile de comprendre le fonctionnement de chacune des institutions; toutefois, une fois de plus les informations ne sont pas venues sans recherches et questionnements de sa part!

En résumé, il y a eu constamment des modalités de la sorte qu'elle a apprises en les vivant. Elle était portée à penser que c'était un peu normal de ne pas tout savoir et de les apprendre comme cela lui était arrivé. En revanche, selon elle, ce qui était moins normal c'était sa situation. Si elle avait travaillé dans une même école et qu'elle avait été jumelée avec une autre enseignante avec qui elle aurait pu communiquer davantage, cela aurait été, à son avis, une situation plus normale.

Elle aurait été probablement mise au courant plus rapidement de certaines démarches à suivre et ainsi elle aurait eu moins l'impression d'apprendre sur le tas, comme elle soulignait plus tôt. Malgré tout, au terme de l'année, Kim considérait que l'ensemble de son expérience lui avait permis d'apprendre beaucoup et elle estimait qu'elle s'en était d'ailleurs très bien sortie. (p. 14, 15, 4)

Apprentissages marquants

▪ **Le plan professionnel**

En posant un regard sur l'année qu'elle venait de vivre, elle notait certains aspects qu'elle avait approfondis et des habiletés qu'elle avait développées. Entre autres, elle considérait avoir développé des habiletés à gérer un groupe avec plus d'efficacité et sentait qu'elle anticipait de façon plus juste la réaction des élèves. Elle a développé également une grande confiance en ses capacités d'enseignante, notamment au niveau de la gestion de son travail (planification, travaux, corrections, évaluations, etc.) et de ses compétences à enseigner. À la fin de l'année, grâce à son expérience de travail dans plusieurs écoles, Kim possédait une idée plus claire du rôle et de l'importance d'un conseil d'établissement. Elle avait une connaissance plus étendue des différentes procédures administratives, pédagogiques ou autres des écoles primaires.

Toutefois, bien qu'elle estimait que son expérience avait été enrichissante, Kim aurait aimé apprendre encore plus au cours de sa première année dans la profession. Elle aurait aimé, entre autres, avoir davantage de matériel pour approfondir le contenu de son enseignement et partager des idées avec des collègues de travail. Elle considérait cette année n'avoir pas eu d'autres choix que de recourir à ce qu'elle connaissait déjà. Bref, la découverte de nouvelles approches, le travail en collégialité et l'implication dans des projets éducatifs s'avéraient des activités professionnelles qui lui avaient grandement manqué. (p. 23)

▪ **Le plan personnel**

Sur le plan personnel, son expérience lui a permis de développer plus de confiance en elle et plus d'assurance dans ce qu'elle entreprenait. Les divers événements qu'elle a vécus l'ont essentiellement amenée à prendre conscience de l'efficacité de son énergie et de sa grande capacité d'adaptation pour accomplir une tâche aussi complexe. Elle était également en mesure de réagir rapidement devant les imprévus. Finalement, Kim était fière de constater qu'elle pouvait éviter ou régler des conflits en prenant le temps de s'adresser aux gens avec tact pour clarifier ses propos au besoin. (p. 21)

APPENDICE F

STRUCTURES SPÉCIFIQUES

F.5 Structure spécifique de l'expérience de Gabrielle (5)

Structure spécifique de l'expérience de la première année d'enseignement de Gabrielle

La description qui suit relate les événements significatifs de l'expérience de Gabrielle. Ils expriment comment elle a vécu sa première année d'enseignement à partir de sa propre perspective.

Situation professionnelle

Gabrielle avait 24 ans lorsqu'elle a commencé sa première année d'enseignement. À la fin de son dernier stage, elle a obtenu un contrat de remplacement dans la même école et au même niveau que lorsqu'elle était stagiaire. Elle a remplacé la collègue de son enseignante associée. Elle a accompli cette tâche jusqu'à la fin de l'année, soit pendant une période de quatre mois. Elle a appris au mois de juin qu'on lui attribuait un contrat semblable pour l'année scolaire 2000-2001. Au cours de sa première année complète d'enseignement, Gabrielle était donc titulaire d'une classe de 6^e année. Elle avait une tâche d'enseignement de 74% et complétait ce contrat en enseignant les sciences de la nature dans une autre école à des élèves de 6^e année. Ce deuxième contrat représentait une tâche de 10%. Au cours de l'année scolaire, elle a alors rempli deux contrats qui représentaient au total 84% d'une tâche d'enseignement au primaire. Ces deux écoles étaient situées dans des milieux socioéconomiques moyens. À l'occasion, il lui arrivait de combler son temps disponible en faisant un peu de suppléance.

L'obtention de son contrat : un soulagement

Lorsqu'elle a appris au mois de juin qu'on lui attribuait un contrat d'enseignement pour l'année scolaire suivante, Gabrielle a ressenti un grand soulagement! On lui offrait ce qu'elle souhaitait le plus à ce moment-ci de sa carrière. De connaître son milieu de travail en juin était formidable. En effet, c'était une immense joie puisque généralement, lorsqu'on débute dans la profession, il peut s'écouler plusieurs semaines, voire plusieurs mois avant de savoir si on a un contrat. Il arrive que les nouveaux enseignants apprennent uniquement quelques jours avant la rentrée qu'ils ont un contrat. Le fait d'attendre pendant tout l'été avant de connaître le type de contrat qu'on lui offrait ne la réjouissait pas. Heureusement pour elle, à la fin de l'année dernière, la situation était claire à ce sujet. Enfin, elle pouvait se libérer de cette inquiétude qui l'habitait depuis un bon moment.

En plus de savoir qu'elle avait un contrat, ce qui la réjouissait également était de travailler à nouveau dans cette école. En outre, les responsabilités qu'on lui demandait d'assumer lui permettaient de vivre enfin un début et une fin d'année scolaire, d'être titulaire et d'avoir SON groupe d'élèves sans vivre du temps partagé ou du remplacement occasionnel. La joie qu'elle ressentait devant la possibilité de réaliser une année complète avec les mêmes élèves était inexplicable! (p. 4)

Préparation avant de commencer l'année : une façon de se rassurer

Puisque Gabrielle connaissait déjà au mois de juin le niveau scolaire auquel elle allait enseigner, elle en a profité pendant l'été pour se préparer. Elle tenait à tout prix à se sentir prête pour entreprendre l'année scolaire avec les élèves. C'était une façon de se sentir plus en sécurité et moins stressée face à ce qui l'attendait. Ce travail rigoureux allait aussi lui permettre de ne pas dépendre des autres enseignants durant l'année. Elle ne voulait surtout pas que les gens qu'elle allait côtoyer aient l'impression qu'elle ne savait pas quoi et comment faire. Elle ne tenait pas à arriver les mains vides et à devenir un fardeau pour ses collègues; elle préférait avoir des idées à suggérer. Elle a donc travaillé de manière à se sentir bien lors de la rentrée.

Essentiellement, à la fin de l'année précédente, elle a apporté chez elle les manuels de toutes les matières à enseigner en 6^e année et elle a travaillé pendant les deux mois de la saison estivale. Elle a décortiqué le contenu du programme pour obtenir une vue d'ensemble claire de toutes les notions qu'elle devait aborder durant l'année, et ce, dans toutes les matières. À partir de cette vue globale, elle a subdivisé les concepts à enseigner par mois, puis par semaine et finalement par jour. Elle a travaillé si intensivement pendant ces deux mois que lorsqu'elle s'est présentée à l'école à la fin du mois d'août, elle avait l'impression qu'elle y était la veille. Elle n'a pas quitté ses livres de l'été et, en parallèle à son travail de planification, elle donnait des cours privés à une jeune fille qui allait commencer sa 6^e année en septembre. Elle mettait donc en pratique l'enseignement de certains concepts. En somme, Gabrielle n'avait pas suspendu son travail scolaire depuis le mois de juin et pour elle, c'était rassurant.

Une fois l'année accomplie, elle reconnaît qu'à cette époque, elle manquait un peu de confiance en elle face à ses nouvelles responsabilités professionnelles et qu'elle avait peut-être un peu trop travaillé durant ces deux mois. Toutefois, cette planification initiale lui avait permis de débiter dans un état d'esprit plus serein : côté bénéfique à ne pas négliger. Elle se rappelait très bien pendant les journées pédagogiques avoir pris le temps dont elle disposait pour organiser sa classe selon ses goûts et placer ses propres affiches sur les murs là où elle le voulait. Elle se sentait prête

à accueillir ses élèves et elle trouvait sécurisant de s'être approprié en partie le programme. (p. 5, 6, 2/2)

Première réunion du personnel enseignant

*La première réunion du personnel enseignant l'a principalement marquée. Pour la première journée pédagogique, les membres de l'équipe-école avaient reçu pendant l'été une invitation à participer à un déjeuner pour amorcer l'année scolaire. Puisque Gabrielle allait enseigner dans cette école, elle a trouvé parmi son courrier cette lettre qui lui était adressée. Il y était écrit : «Chers enseignants, vous êtes cordialement invités à la réunion du personnel de l'école...». L'effet que lui a procuré le moment où elle a lu cette lettre est indescriptible. Elle était si heureuse de constater qu'elle faisait vraiment partie de l'équipe-école. Elle n'était pas juste la stagiaire ou celle qui suivait les autres. Elle faisait partie de l'équipe en tant qu'enseignante. Cette attention l'avait grandement touchée, sa carrière d'enseignante s'amorçait réellement. Lors de cette réunion, elle a ressenti un autre moment qui lui a donné des papillons dans l'estomac. Pour commencer la rencontre, le directeur a présenté le personnel enseignant. Il a d'abord commencé par nommer les titulaires des classes du premier cycle, puis ceux du deuxième et ensuite le tour de Gabrielle est arrivé. Elle fut présentée en tant que titulaire de 6^e année. C'était un moment agréable, l'aboutissement du rêve tant attendu. Elle était fière de participer à cette rencontre et d'être considérée **comme une enseignante**. (p. 6)*

Insertion dans son milieu de travail

Gabrielle s'est sentie chez elle dès la première journée. Son insertion dans le milieu a été moins dépayssante qu'elle aurait pu l'être puisqu'il s'agissait de l'école où elle avait fait son dernier stage et où elle avait obtenu le contrat de remplacement l'année précédente. En revanche, elle croit qu'elle aurait probablement trouvé son entrée dans le milieu plus difficile si elle était arrivée dans un environnement tout à fait nouveau. Selon elle, son adaptation se serait déroulée sur une plus longue période si elle avait débuté dans une nouvelle école, si elle avait eu à s'intégrer à une équipe-école qu'elle ne connaissait pas et si elle avait eu à enseigner à une clientèle qu'elle n'avait pas encore eu la chance d'apprivoiser.

Dans le milieu où elle s'est trouvée pour entamer sa première année d'enseignement, elle connaissait un peu son nouveau collègue de travail, elle connaissait la plupart des autres enseignants de l'école, elle avait eu la chance d'utiliser les manuels scolaires disponibles l'année précédente et elle avait déjà pris connaissance et mis en pratique le code de vie de l'école. Or, elle convenait que ces éléments ont fait en sorte que son insertion se soit déroulée beaucoup plus en

douceur que cela aurait pu. En réalité, sa courte expérience de l'année précédente a contribué à faciliter son insertion cette année. Cette expérience lui a permis de maîtriser déjà un peu le programme et l'accompagnement de son enseignante associée s'est avéré une excellente initiation pour entreprendre sa première année. (p. 1, 6)

Premier contact avec les élèves : un moment inouï

La veille de la rentrée scolaire des élèves, elle n'a pas dormi. De prime abord, elle ne croyait pas qu'elle allait éprouver des difficultés à dormir puisqu'elle était bien préparée. Cependant, malgré sa préparation, la veille et le moment avant que les élèves entrent dans la classe, elle a quand même ressenti des milliers de papillons tournoyer dans son estomac. Depuis quatre ans, elle se présentait devant des élèves et elle enseignait lors de ses stages et, jamais elle n'avait vraiment éprouvé une telle excitation. À ce moment, cette journée avait quelque chose de particulier, c'était l'événement de sa vie : elle commençait dans la profession. Les élèves allaient tous être là, ils allaient tous avoir les yeux rivés sur elle et ils allaient tous tenter de scruter tous les petits détails pour connaître comment elle était. C'était un moment stressant, mais c'était un bon stress! Pour Gabrielle, cette première journée allait demeurer un excellent souvenir.

Elle a été enchantée par cette première journée passée avec ses nouveaux élèves. S'adresser à eux pour la première fois, «casser la glace» et observer leur réaction par rapport à ce qu'elle leur disait fut un moment inouï. C'était stressant au début, mais après quelques minutes, elle a commencé à se sentir à l'aise. Elle se sentait mieux et c'était un plaisir immense de réaliser, pendant qu'elle s'adressait à eux, que ces élèves devant elle allaient être les siens pendant toute l'année. À la fin de cette première journée, elle était épuisée, mais aussi très heureuse.

En discutant avec d'autres enseignants à la fin de cette journée, elle avait trouvé encourageant de constater qu'ils semblaient avoir fait des activités semblables aux siennes avec leurs élèves. Finalement, ce qu'elle avait préparé pour accueillir les élèves correspondait avec ce qu'avaient réalisé des enseignants d'expérience. Elle était fière d'elle. En réalité, avant cette première journée, bien qu'elle était énervée à l'idée de rencontrer les élèves pour la première fois, elle sentait que la journée allait bien se passer. Elle avait préparé plusieurs activités puisqu'elle ne savait pas à quelle vitesse la journée allait se dérouler, elle ne savait pas non plus comment les élèves allaient réagir et elle ne voulait surtout pas manquer d'activités. Elle se sentait prête pour différentes éventualités. (p. 6, 7)

Le passage du statut de stagiaire à celui d'enseignante

Pour Gabrielle, le passage du statut de stagiaire à celui d'enseignante a été ressenti à deux niveaux. D'une part, elle a eu l'impression que l'idée des autres à son égard était différente; c'était comme si on lui accordait plus de crédibilité. D'autre part, elle a senti que de son côté, elle assumait ses nouvelles fonctions professionnelles dans une perspective différente de celle de son stage.

Lorsqu'elle était stagiaire, on semblait la considérer comme une apprentie. Elle était là pour apprendre. Elle se voyait comme la seconde, soit celle qui suivait et qui accompagnait l'enseignant responsable d'elle. À ses yeux, on ne lui accordait pas la même crédibilité qu'un enseignant pouvait avoir même si elle sentait qu'on lui faisait confiance et qu'on se souciait de lui laisser toute la place nécessaire pour expérimenter. En réalité, dès le début de sa formation, elle anticipait difficilement cette étape de passer en second plan et de ne pas avoir sa propre place au cours des stages. Heureusement, elle a vécu des expériences enrichissantes et agréables avec ses enseignants associés, bien que ce sentiment soit demeuré présent. En tant que stagiaire, elle avait parfois l'impression d'appliquer au doigt et à l'œil ce qu'on lui demandait. De plus, elle avait le sentiment que les enseignants qu'elle côtoyait lui demandaient de réaliser certaines tâches qu'ils n'avaient pas le temps de faire ou qu'ils souhaitaient tout simplement ne pas faire. De son côté, en plus de ses responsabilités de stagiaire, elle finissait toujours par accepter d'accomplir tout ce qu'on lui proposait, même si parfois cela lui donnait un horaire très chargé. Pour elle, c'était une façon d'apprendre davantage et cela correspondait à son rythme parfois excessif de toujours s'en mettre beaucoup sur les épaules. Or, elle a senti que cette attitude de subordination a cessé d'exister lorsqu'elle a été reconnue enseignante.

Le jour où elle est passée du statut de stagiaire au statut de collègue avec la même personne, elle a ressenti que leur relation avait changé. Ce n'était plus pareil. Son enseignante associée ne possédait plus vraiment d'autorité vis-à-vis d'elle, Gabrielle était maintenant devenue une collègue qui occupait les mêmes fonctions et qui avait autant de responsabilités professionnelles que les autres enseignants. Elle avait dorénavant les mêmes droits, les mêmes obligations et les mêmes privilèges que tout autre enseignant. Elle ne passait plus en deuxième et elle ne remplaçait pas une enseignante uniquement pour quelques heures. Elle devenait la seule responsable de tenir les guides pour mener à terme l'année scolaire des élèves.

De plus, elle a remarqué qu'elle ne se sentait plus pareille dans sa manière d'accomplir ses fonctions. Dès qu'elle a eu la responsabilité d'un groupe d'élèves en tant qu'enseignante, elle ne pensait plus de la même façon vis-à-vis de son travail, elle n'enseignait plus de la même manière et la relation qu'elle entretenait avec ses élèves était différente de celle de son stage. Elle se sentait

beaucoup plus responsable des apprentissages des élèves et elle s'assurait davantage de vérifier leur compréhension. En plus de se sentir beaucoup plus impliquée dans le cheminement de chaque élève, elle devenait la seule personne dans la classe qui avait le rôle de faire respecter les règles de vie. En stage, tout était déjà établi et elle n'avait qu'à faire référence au code de vie en place et à se plier aux habitudes de l'enseignant associé. De plus, elle avait tendance à entretenir une relation plus amicale qu'autoritaire et il lui arrivait de ne pas toujours exiger ce qu'elle demandait. En tant qu'enseignante, c'était à elle d'instaurer ses règles selon ses propres attentes et de les appliquer avec rigueur et cohérence. Elle a conservé une bonne relation de confiance avec ses élèves, mais tout en étant plus ferme. C'était elle qui décidait de la place de chacun dans la classe et quelles affiches elle allait installer sur les murs. Ce sont des petits détails, mais ceux-ci ont eu un impact important sur la façon dont elle a vécu ses activités professionnelles. Elle a mis en pratique ses propres idées; celles-ci lui appartenaient, il ne s'agissait pas de celles des autres. Ces détails contribuaient à ce qu'elle ressente une grande fierté. Gabrielle croit vraiment qu'avoir eu la chance de vivre un début d'année scolaire et avoir été titulaire durant une année complète a été sans conteste une formidable occasion de se réaliser pleinement. Elle attendait ce moment depuis longtemps et elle a eu la chance de le vivre immédiatement à la suite de sa formation. Pour elle, c'était un événement d'une grande valeur. Somme toute, cette nouvelle manière de vivre et d'assumer ses activités professionnelles a probablement contribué également à ce qu'elle ressente une nouvelle dynamique dans ses relations avec les autres membres de l'équipe-école. (p. 4, 5, 7, 15, 16, 22, 23, 24)

Enseigner lors de sa première année d'enseignement

En tant que titulaire, Gabrielle s'est sentie rapidement à l'aise dans sa pratique d'enseignement. Elle a réalisé qu'elle avait de la facilité à expliquer et qu'à l'occasion, elle se souciait même de faire des liens entre les concepts pour clarifier son enseignement ou les idées de ses élèves. Elle reconnaissait qu'il lui arrivait de rencontrer quelques difficultés, mais dans ces moments, elle gardait confiance en elle et s'appliquait à reprendre plus tard la notion incomprise d'une autre façon. Généralement, sa préparation contribuait à ce que son enseignement se déroule aisément. De plus, selon elle, sa confiance provenait en partie de l'expérience de son dernier stage et de son contrat de remplacement de l'année précédente. Cette année, elle a accompli sa tâche plus naturellement que l'année dernière. La coupure entre son stage et le début de son contrat avait été plus difficile à vivre. Du jour au lendemain, elle s'était trouvée la seule adulte dans la classe. L'enseignante associée n'y était plus pour lui confirmer qu'elle se dirigeait dans la bonne direction ou pas, lui proposer des idées ou la rassurer. La gestion de la classe lui revenait à elle seule.

Cette année, lorsqu'elle s'est trouvée seule, elle n'a pas eu le choix; elle a dû aller de l'avant et enseigner les notions qu'elle devait aborder avec les élèves. Au début, elle ne cache pas qu'une multitude de questions lui virevoltaient en tête : «Comment enseigner tels concepts? Qu'est-ce que je devrais expliquer en premier? Est-ce que je procède à l'aide d'un dessin? Est-ce que je fais participer les élèves au tableau? Est-ce que je les fais travailler individuellement? Est-ce que j'essaie de leur faire découvrir seul? » Elle n'avait pas toujours une idée précise pour répondre à ses questions et cela devenait insécurisant. Elle a dû se faire confiance et prendre les décisions qui s'imposaient en suivant son intuition et sa courte expérience. Si son choix méritait d'être remplacé, elle se reprenait d'une autre façon à un autre moment. Elle acceptait la possibilité de se tromper.

Au fil des mois, elle s'est adaptée de plus en plus et elle a développé une sensibilité à saisir si les élèves avaient réellement compris. Elle s'est de plus en plus ajustée aux besoins et au rythme de son groupe et elle a su être plus attentive pour choisir les moments les plus favorables pour aborder certaines notions. Le feeling de sentir si ses élèves avaient compris ou pas s'est développé progressivement au cours de l'année. Ce qui facilitait la mise en œuvre de cette habileté, c'était le fait qu'elle leur enseignait à tous les jours; c'était sa propre classe. Elle avait décelé les forces et les faiblesses de chacun et elle mettait en pratique un suivi plus rigoureux de leur processus d'apprentissage que lorsqu'elle était en stage.

L'année d'avant, lors de son stage et de son contrat de remplacement, elle était davantage portée à donner sa leçon dans un temps prévu à l'avance, puis elle clôturait le tout sans se préoccuper de vérifier le niveau de compréhension des élèves. Maintenant, et surtout depuis qu'elle est titulaire, elle se préoccupe davantage de la qualité de son enseignement et du niveau de compréhension de ses élèves. Aujourd'hui, lorsqu'elle enseigne, son but premier est clair. Il ne consiste pas à couvrir un concept quelconque à l'intérieur d'une période de temps spécifique, mais bien que ses élèves aient compris, peu importe si elle doit prendre deux ou trois périodes. (p. 8, 9)

Écarts entre ses attentes et son expérience

Pour Gabrielle, les écarts les plus marqués entre ses attentes et ce qu'elle a vécu au cours de sa première année d'enseignement concernent essentiellement trois facettes de son expérience. Il s'agit du travail d'équipe, de la mise en œuvre de ses projets et du climat de travail au sein de l'équipe-école.

▪ Le travail d'équipe

Gabrielle s'attendait à travailler en étroite collaboration avec son collègue de niveau. À sa grande déception, ce n'est pas ce qui s'est produit. Elle a eu à faire face seule à ses nouvelles responsabilités. Elle n'a pas vraiment reçu d'aide de son collègue ni eu la chance de partager des idées et du matériel. Celui-ci n'était pas très ouvert à la coopération et au partage de son expérience. Cette situation n'a pas favorisé une relation harmonieuse entre les deux et c'est d'ailleurs la facette de son expérience qu'elle a trouvée la plus difficile. Elle aurait apprécié pouvoir valider ce qu'elle faisait et connaître le point de vue d'un enseignant d'expérience. Elle ne voulait pas devenir un fardeau pour lui, elle souhaitait uniquement qu'il y ait un échange d'idées, mais en vain. Selon Gabrielle, que ce soit en stage ou lorsqu'on commence officiellement, le soutien d'une personne qui a de l'expérience sera toujours réconfortant et enrichissant. Cette année, surtout au cours des premières semaines, cet accompagnement lui a manqué.

Gabrielle a toutefois réussi à s'organiser et à ne pas laisser cette relation envenimer son expérience. D'ailleurs, cette situation lui a même permis d'apprendre plus qu'elle ne l'avait imaginé. Elle s'est prise en main et elle a poursuivi son cheminement du mieux qu'elle le pouvait. Au fil des semaines, elle a réalisé que ce qu'elle entreprenait avec ses élèves se déroulait efficacement et cette réussite lui a permis de développer plus de confiance en elle. En somme, compte tenu de sa situation, elle a été obligée de se débrouiller seule et de se documenter davantage pour répondre à ses interrogations afin d'offrir un enseignement de qualité. En prenant une distance vis-à-vis de ce qu'elle a accompli au cours de l'année sans vraiment être soutenue dans sa démarche, elle était convaincue qu'elle serait en mesure d'entreprendre une autre année et de couvrir le programme avec aisance, et ce, peu importe le niveau, puisqu'elle a été capable de le faire seule et avec succès cette année.

Finalement, son collègue ne lui a pas beaucoup appris au sujet des approches d'enseignement et du contenu des différentes matières à enseigner; par contre, elle retire de cette expérience plus qu'elle ne le croyait au départ. En plus d'avoir développé plus de confiance en elle dans sa pratique d'enseignement, elle a raffiné sa manière d'interagir avec les gens qu'elle côtoie dans son milieu de travail et elle a appris à accepter plus en douceur les différents points de vue et méthodes de travail de chacun. Au terme de l'année scolaire, elle retenait qu'il était important de ne pas laisser les relations dissonantes entre les collègues empoisonner le bon déroulement de son travail. Elle souhaitait, au cours de ses prochaines expériences, être toujours préoccupée de regarder vers l'avant et s'organiser pour que sa vie professionnelle soit agréable peu importe la relation qui existera avec ses collègues. Pour Gabrielle, l'humeur avec laquelle elle arrive à l'école est cruciale puisque celle-

ci se reflète en grande partie dans la qualité de son enseignement et dans ses relations avec ses élèves. (p. 3, 15, 17, 19, 4/2)

▪ **La mise en œuvre de ses projets spéciaux**

Gabrielle est entrée dans la profession avec une kyrielle d'idées d'activités spéciales et de projets d'envergure en tête. Elle s'imaginait qu'il était beaucoup moins complexe que ce qu'elle a vécu cette année de mettre en pratique une idée de projet dans un milieu scolaire, voire uniquement dans sa classe. Elle s'est rendu compte, assez rapidement, qu'il n'était pas toujours évident d'organiser des activités sans la présence de contraintes qui venaient même parfois empêcher leur réalisation. Ces obstacles pouvaient être de tout ordre, soit le manque d'intérêt et de participation des collègues, le temps de réalisation insuffisant ou le matériel non disponible, les modalités d'acceptation du projet par le conseil d'établissement et, selon le cas, la demande de consentement des parents. En fait, au cours de l'année, elle a réalisé qu'il existait des procédures incontournables pour la mise sur pied de certains projets. Elle reconnaissait leur importance, mais elle a trouvé qu'à l'occasion il s'agissait d'un processus lourd à supporter qui brimait la liberté et les initiatives des enseignants. De plus, le fait de ne pas être au courant de la mise en place de ces procédures à suivre faisait en sorte qu'elle apprenait souvent dans l'action ce qu'il était possible de faire ou pas. La plupart du temps, il fallait d'abord faire accepter l'activité ou le projet en question par le conseil d'établissement. Puisque les réunions du conseil n'avaient lieu qu'une fois par mois, elle devait prévoir à l'avance pour soumettre sa proposition au bon moment. Elle ne pouvait pas toujours enjoliver son enseignement par sa spontanéité. (p. 3, 26, 27)

▪ **Le climat au sein de l'équipe-école**

Par rapport à ses attentes, Gabrielle a également été déçue par l'ambiance qui régnait à l'occasion au sein de l'équipe-école. Au cours de sa formation universitaire, il avait souvent été question des côtés bénéfiques et de la richesse d'une pratique en collégialité chez les enseignants. Elle partageait cette idée et elle s'attendait à rencontrer une majorité d'enseignants ouverts aux discussions, aux partages d'idées et à la mise sur pied de projets intéressants pour les élèves, tel que vécu en stage. Au cours de sa première année d'enseignement, ce n'est pas nécessairement ce climat de travail qui existait à travers l'équipe. Elle reconnaît qu'il y avait des enseignants dynamiques qui démontraient une ouverture d'esprit face aux idées nouvelles et aux propositions de leurs collègues pour apporter des améliorations possibles dans le projet éducatif de l'école. En revanche, elle trouvait désolant de constater qu'un bon nombre d'enseignants dépensaient beaucoup plus d'énergie à ralentir la mise en œuvre des projets pour des raisons qui ne lui paraissaient pas valables. Il lui semblait que ce n'était que par manque d'intérêt au changement ou pour être mesquins que

plusieurs mettaient des bâtons dans les roues pour freiner les propositions des autres. En somme, ce qui déplaisait le plus à Gabrielle, c'était que la plupart du temps ces personnes adoptaient des attitudes négatives et ne suggéraient finalement rien de constructif aux discussions. De plus, lors de ces rencontres où le climat devenait parfois un peu tendu, les commentaires que les enseignants s'adressaient entre eux n'étaient pas toujours charmants. Ces commentaires n'ont jamais été dirigés vers elle personnellement et toutes ces histoires ne l'ont pas empêchée d'accomplir adéquatement son travail, mais de constater ce manque de bonne volonté et l'attitude que les enseignants adoptaient pour échanger entre eux l'ont beaucoup déçue. Elle associait ce climat à la personnalité des gens avec qui elle avait travaillé et non à l'idée qu'elle se faisait du corps professoral en général. Pour elle, chaque année et chaque milieu sont appelés à changer selon le contexte et les gens qui s'y trouvent. (p. 10)

Impressions à l'égard des réunions d'école : il est plus pertinent de ne rien dire!

Gabrielle appréciait les assemblées générales de l'école pour tous les renseignements qu'elle y obtenait. D'une part, ces rencontres la tenaient au courant de ce qui se déroulait dans l'école et des événements à venir. D'autre part, les informations qui étaient communiquées lui permettaient de connaître ce qui se vivait à l'extérieur de sa classe dans les autres niveaux.

En revanche, ce qui la dérangeait, c'était les personnes qui soumettaient leurs petits problèmes personnels et qui souhaitaient en parler même si cela ne concernait pas les autres enseignants et n'était pas à l'ordre du jour. Elle trouvait correct d'en parler, mais pas lors d'une assemblée générale où il s'agissait de transmettre de l'information. Parfois les conflits revenaient à la surface et les gens, encore une fois, se disaient des commentaires désagréables.

Lors de ces réunions, lorsque le sujet était un peu «chaud», Gabrielle trouvait souvent plus pertinent de ne rien dire. Parfois, elle devenait ennuyée par toutes ces discussions qui tournaient en rond et préférait ne rien ajouter pour qu'ils puissent en finir. Une fois de plus, lors des discussions pétillantes, il y avait les gens qui tentaient de construire et qui donnaient des points positifs, puis il y en avait d'autres qui tentaient de démolir et qui ne fournissaient que des points négatifs. Tout ça ne menait nulle part. Dans ces moments, elle trouvait préférable de ne rien dire.

De plus, puisqu'elle débutait dans la profession, elle s'interrogeait à savoir si ce qu'elle pensait allait être vraiment pertinent. Elle était portée à penser que les enseignants qui exerçaient leur travail depuis 30, 25, 15 ou même 10 ans ne se préoccuperaient pas de ce qu'elle allait dire puisqu'elle n'était que dans sa première année d'enseignement. Le fait qu'elle soit nouvelle avait un effet sur elle. Dans les réunions, elle ne communiquait pas toujours ce qu'elle pensait, elle

préférait ne pas parler. Dans certaines situations, c'était la gêne et le manque de confiance, tandis qu'à d'autres moments, c'était tout simplement pour ne pas en rajouter parce qu'elle sentait que le ton de la discussion était trop lourd. Dans cette école, il y avait un groupe d'enseignants qui essayaient de rallier des gens avec eux. Elle ne voulait pas se joindre à ce genre de regroupement. Elle croyait que de communiquer ses idées aurait comme résultat soit qu'elle se les mette tous à dos ou soit qu'ils considèrent qu'elle pense comme eux. Elle ne voulait justement pas être associée à aucun groupe que ce soit. De plus, elle préférait ne rien dire car elle n'était qu'à contrat, elle n'avait pas obtenu encore sa permanence et elle n'avait surtout pas envie que certains enseignants lui fassent une mauvaise réputation. À son avis, il valait mieux qu'elle se taise dans ce genre d'occasion. Lorsqu'il s'agissait de sujets moins «chauds», elle se sentait plus à l'aise de communiquer ses idées. (p. 11, 12, 22, 3/1, 3/2)

Des moments plus intenses : le sens attribué à son travail

Avant de débiter dans la profession et de s'initier en stage, Gabrielle entretenait l'idée que lorsqu'elle commencerait sa carrière, elle mettrait tout en œuvre pour atteindre un objectif qui lui paraissait simple et incontournable pour une enseignante. Son but premier était de faire aimer l'école à tous les élèves auxquels elle allait enseigner. Elle s'est rendu compte dès son premier stage que de viser tous les élèves demeurait une bonne intention mais qu'il s'agissait d'un objectif plutôt irréaliste. Elle s'est vite trouvée devant l'évidence qu'il y avait différents types d'élèves dont certains étaient beaucoup plus difficiles à motiver. Elle considérait néanmoins important d'être consciente de cette réalité pour éviter de vivre de trop grandes déceptions lors de ses premières expériences. En revanche, cette intention est demeurée quand même présente en elle et la motive à tenter le plus possible de rejoindre et intéresser tous ses élèves. D'ailleurs, c'est ce qui ressort lorsqu'elle décrit ce qu'elle ressent le plus intensément quand elle exerce son travail d'enseignante.

Pour Gabrielle, sans conteste, les moments qui lui paraissaient les plus formidables dans son travail d'enseignante étaient ceux où elle réalisait que ses élèves comprenaient la matière qu'elle leur enseignait. Ou bien, lorsqu'elle les entendait dire qu'ils avaient aimé l'activité ou le projet qu'elle leur avait présenté. En somme, de constater qu'elle réussissait à les motiver et à les guider dans leur processus d'apprentissage était une grande satisfaction pour elle.

En tant qu'enseignante, il est vrai qu'elle ressentait une plus grande reconnaissance à son égard de la part des élèves, des parents et des enseignants que lorsqu'elle était stagiaire et elle l'appréciait. Toutefois, depuis qu'elle exerçait sa nouvelle profession, c'est ce qu'elle ressentait intérieurement qui détenait une plus grande valeur à ses yeux. Au cours de l'année, ce que lui apportait son travail d'enseignante était une sensation de bien-être qui rejoignait beaucoup plus le sentiment

d'un accomplissement personnel que la satisfaction d'être reconnue par les gens autour d'elle. Elle aimait grandement enseigner et sa récompense à la fin de chaque semaine, c'était lorsqu'elle observait qu'elle avait réussi à susciter l'intérêt chez ses élèves et à les faire évoluer. Elle trouvait difficile à exprimer le sentiment qu'elle a ressenti à la fin de l'année lorsqu'elle a constaté que ses élèves avaient réussi leur année scolaire. L'idée qu'il était possible, dans l'exercice de son travail, de vivre des moments où un élève de sa classe soit en situation d'échec la troublait. D'ailleurs, le fait de se sentir responsable des échecs de ses élèves est un élément sur lequel elle souhaite porter plus d'attention au cours de ses prochaines expériences. Elle doit réussir à mieux vivre avec ce genre de situation parfois incontournable dans la profession enseignante. Apprendre à se détacher et à ne pas se sentir responsable. Cette année, lorsque ce genre de situation se produisait, elle était portée à se remettre en question et à penser qu'elle n'avait pas bien enseigné.

De plus, au cours de l'année, ce qu'elle appréciait beaucoup de son travail, c'était lorsqu'elle observait que ses élèves étaient réceptifs à ses propos et qu'ils développaient des comportements auxquels elle les avait sensibilisés. Par exemple, après plusieurs mois, elle a été heureuse de remarquer qu'ils démontraient beaucoup plus d'autonomie qu'au début de l'année, qu'elle pouvait davantage leur faire confiance et qu'ils adoptaient des attitudes d'élèves responsables. Dans son travail, elle trouvait aussi réconfortant lorsque des élèves auxquels elle avait enseigné en stage ou lors de son remplacement l'année précédente prenaient le temps de venir la voir et de lui parler des moments agréables vécus à ses côtés. De constater qu'elle avait été capable d'établir une bonne relation et de sentir qu'elle avait réussi à rejoindre certains élèves et à leur laisser quelques beaux souvenirs la touchaient énormément. (p. 24, 25, 26, 27, 32, 3/3)

Reflet de sa première année d'enseignement

Durant les deux premiers mois de l'année, Gabrielle sentait que son travail se déroulait comme si elle ne savait pas tout à fait où elle s'en allait. Au début de l'année, toutes ses responsabilités professionnelles qui s'ajoutaient à ses occupations personnelles lui paraissaient comme une très lourde tâche. Il y avait une multitude d'éléments nouveaux qui se manifestaient et qu'elle devait s'approprier rapidement. Le temps filait et elle ne sentait pas qu'elle disposait d'un seul instant pour s'interroger sur la pertinence de ses décisions. Au fil des semaines, une fois plongée dans son travail et imprégnée de toutes ses responsabilités, elle a appris à mieux gérer son temps et, même si elle n'avait pas moins d'activités à accomplir, son rythme est devenu moins essoufflant. Ce qui a contribué à ce qu'elle vive sa situation autrement, c'est le fait de connaître plus concrètement en quoi consistait son travail. Or, assez tôt au cours de sa première année, elle qualifiait son expérience de très enrichissante et elle éprouvait un grand plaisir à enseigner. (p. 28, 30, 31)

Gabrielle retient de son expérience beaucoup d'aspects positifs qui l'ont fait évoluer. Au terme de sa première année d'enseignement, elle était ravie de constater qu'elle avait développé des habiletés à différents niveaux. Elle se sentait beaucoup plus à l'aise qu'au début de l'année pour gérer un groupe d'élèves, évaluer ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas autant au niveau de la discipline que des méthodes de travail des élèves, enseigner différentes matières, accepter les imprévus sans paniquer et vivre plus en douceur les relations humaines moins évidentes.

Les difficultés qu'elle a vécues ressemblaient plutôt à des inconvénients ou à des contretemps qui perturbaient le déroulement de son travail comme, par exemple, la relation avec son collègue de travail, les problèmes de discipline qui l'amenaient à sévir et à être plus sévère et parfois le manque de temps qui la conduisait à douter de son efficacité.

Elle était très satisfaite de ce qu'elle avait réalisé. La fin de l'année scolaire représentait l'accomplissement d'un bon nombre d'événements et de projets entrepris au cours de l'année qui lui tenaient à cœur, tels que la réalisation de son contrat en tant que titulaire, la réussite de ses élèves et la fin d'un certificat à l'université. La fin de l'année devenait un symbole de repos où la pression du travail disparaissait; cependant, l'inquiétude faisait surface lorsqu'elle pensait à sa situation pour septembre prochain. Elle ne connaissait pas la nature du contrat qu'on allait lui offrir, elle ne savait pas ce qui l'attendait. À ce stade-là de son expérience, devant elle, c'était l'inconnu. (p. 26, 27, 28, 30, 32, 42, 43)

Situations particulières parce qu'elle commençait

Gabrielle n'a pas vraiment observé de situations particulières, dans sa pratique, rattachées au fait qu'elle débutait dans la profession. Par contre, un élément lui venait à l'esprit et il concernait principalement l'image que les parents semblaient se faire d'elle parce qu'elle ne possédait pas plusieurs années d'expérience. À entendre des commentaires et à observer des réactions non-verbales, elle remarquait que certains parents doutaient de ses compétences à gérer un groupe d'élèves, surtout des élèves de 6^e année. C'est essentiellement lors de la première rencontre qu'elle a senti que tous les parents ne lui faisaient pas confiance. Les parents s'inquiétaient devant le fait qu'une jeune enseignante qui ne possédait pas beaucoup d'expérience allait enseigner toute l'année à leur enfant. Elle ne cachait pas que ces réactions ont fini par lui donner un peu plus de pression dans la réalisation de son travail; toutefois, il ne s'agissait pas nécessairement d'une pression négative et désagréable. Le fait de ressentir les inquiétudes des parents à son égard devenait un défi. Elle tenait à leur prouver que même si elle débutait dans la carrière, elle possédait les compétences pour gérer efficacement un groupe d'élèves et pour offrir un enseignement de qualité.

Toujours par rapport à la réaction des parents, elle ressentait également qu'à l'occasion, certains tentaient d'ambitionner et de suivre de plus près ce qu'elle faisait pour s'assurer que tout ce qui était possible d'être fait pour leur enfant soit fait. Elle ne croit pas que ces parents auraient agi de la même façon avec un enseignant d'expérience. À son avis, ils auraient été plus réservés.

De plus, selon elle, le fait de ne pas être expérimentée et de se trouver dans une situation précaire (pas de permanence) donnait aux parents une possibilité de formuler des reproches si elle n'appliquait pas ce qu'ils souhaitaient. Elle avait l'impression que certains parents profitaient du fait qu'elle ne possédait pas une grande expertise dans l'enseignement pour tenter de contrôler la situation et insister davantage sur les actions qui pouvaient être posées envers leur enfant. Dans son cas, elle a dû être aussi ferme avec les parents qu'elle l'était avec les élèves pour se faire respecter.

Ces expériences vécues avec les parents s'ajoutent à son répertoire d'apprentissages et elle considérait avoir relevé le défi de leur montrer qu'ils s'inquiétaient sans raison. (p. 33, 34, 35, 36)

Dans le feu de l'action, la conception de l'enseignement change

Au cours de sa première année d'enseignement, Gabrielle a changé sa façon de concevoir différentes composantes de la profession. L'une des raisons qui expliquent cette nouvelle vision, c'est qu'elle est entrée dans la carrière avec des attentes trop idéalistes vis-à-vis de certaines conditions de travail. Par exemple, à sa grande déception, le travail d'équipe avec son collègue était plutôt absent, le climat de travail au sein de l'équipe-école n'était pas toujours agréable et les possibilités de réaliser des projets avec les élèves étaient limitées.

De plus, à exercer intensivement son travail d'enseignante comme jamais auparavant, sa façon de concevoir et de réaliser la planification de son enseignement a également changé par rapport à la procédure qu'elle utilisait lorsqu'elle était en stage. Elle n'applique plus de manière systématique la démarche proposée à l'université. Aujourd'hui, sa façon de procéder est moins prise dans un cadre rigide où toutes les séquences de son enseignement sont prévues à la minute près. Cette année, elle s'est rapidement rendu compte que la plupart du temps, lorsqu'elle planifiait de cette façon, elle n'arrivait jamais à mettre en pratique ce qu'elle avait prévu. Maintenant sa planification est plus flexible dans son déroulement et dans le temps et Gabrielle la considère plus adaptée aux élèves. De plus, elle accorde moins d'importance aux mises en scène compliquées auxquelles elle avait souvent recours en stage. Elle réussit à capter l'attention des élèves avec des anecdotes ou autres préambules sans faire des pirouettes et sans se costumer! Ses priorités ont changé, elle accorde encore de l'importance aux déclencheurs, mais elle ne cache pas qu'il lui arrive

de manquer de temps et passe à l'action autrement. Elle ne prépare pas toujours des activités qui sortent de l'ordinaire pour toutes ses périodes d'enseignement; il lui arrive d'avoir recours aux cahiers d'exercices et aux manuels. Dans la vraie vie, disait-elle, contrairement à ce qu'on lui enseignait à l'université, il arrivait qu'elle dise à ses élèves «Sortez vos cahiers...». Il était clair pour elle que d'avoir vécu une expérience en tant que titulaire l'a ramenée aux «vraies affaires».

Ce qui a orienté Gabrielle vers une nouvelle conception de l'enseignement et de méthode de planification, c'est également le fait d'avoir mis la main à la pâte sans aide. Cette année, elle a vécu une expérience tangible où elle était seule à assumer toutes les responsabilités qui lui revenaient en tant qu'enseignante. Il n'y avait plus d'enseignant associé pour la conseiller et pour partager les différentes tâches à accomplir. En plus, elle ne recevait pas de soutien de la part de son collègue. Elle était responsable de sa planification, des évaluations, de la conception des examens, de la correction, de la gestion de la classe, de la gestion du temps, etc. Or, le fait d'être responsable de toutes ces activités l'a obligée à développer des habiletés à gérer son travail plus efficacement qu'en stage et à assurer une continuité plus rigoureuse dans son enseignement. Cette année, elle possédait une meilleure vue d'ensemble de tout ce qu'elle devait aborder pour couvrir le programme prévu pour une classe de 6^e année, vision qu'elle n'avait pas lorsqu'elle était en stage même lors de ses prises en charge. Une part de la gestion et des responsabilités finissait toujours par revenir à l'enseignant associé.

En outre, au cours de sa première année d'enseignement, elle a vécu toutes les périodes de l'année avec la pression que chacune d'elles peut soulever, soit le début et la fin d'une année, le début et la fin d'une étape, la conception et la remise des bulletins, les différentes fêtes de l'année (Halloween, Noël, Saint-Valentin, Pâques...), les sorties et, à tout cela s'ajoutaient toujours les imprévus. Or, il n'y avait pas de doute qu'il était crucial de posséder une idée claire de tous les concepts à aborder et d'avoir une vision plus étendue de son programme pour réussir à gérer le contenu de ses matières à travers les événements qui se produisaient au cours de l'année. Elle ne procédait plus comme en stage en pensant uniquement à mettre en œuvre à tout prix l'activité qu'elle avait préparée. Une meilleure maîtrise du programme l'amenait à connaître les priorités et à modifier son plan au besoin. En définitive, au terme de l'année scolaire, elle considérait que sa planification et son enseignement étaient moins cloisonnés qu'en stage de même qu'en début d'année. (p. 36, 37, 38)

Impact de la vie professionnelle sur la vie personnelle

Ce qu'elle considère comme personnel, c'est sa vie de couple, sa vie auprès de ses proches et ses activités autres que l'enseignement. D'abord, pour elle, être aux études et faire le métier qu'elle a

toujours voulu faire représentent deux mondes différents et deux façons de vivre. Quand elle était aux études, elle ne suivait pas nécessairement les cours qu'elle aurait voulu suivre. Elle n'avait pas l'horaire qu'elle aurait voulu avoir. Elle était obligée de travailler les fins de semaine et les soirs. C'était une vie qui n'offrait pas de stabilité. De plus, ce n'était pas une vie qui était toujours agréable, il y avait des hauts et des bas qui influençaient sa manière de vivre, puis souvent les bas prenaient plus de place parce qu'elle était ennuyée de tourner en rond et de ne pas accomplir ce qu'elle voulait réellement. La durée de ses études collégiales et universitaires lui a paru interminable. Le jour où elle a terminé son baccalauréat et qu'elle a obtenu son premier contrat dans l'enseignement a été un moment mémorable où elle sentait qu'elle pouvait enfin réaliser ce qu'elle souhaitait depuis très longtemps. Ce plaisir immense n'a pas pu faire autrement que d'avoir un effet sur sa vie personnelle avec ses proches, son conjoint et tous ceux qui l'entourent. À son avis, les impacts se ressentaient surtout au niveau de ses sentiments. Elle était de bonne humeur, agréable et heureuse de pouvoir se réaliser pleinement. En outre, dotée d'un horaire plus stable, elle pouvait maintenant organiser des activités pour la fin de semaine avec son conjoint et profiter davantage de ses soirées. Même si ses cours à l'université et son travail d'enseignante la tenaient quand même très occupée, ce n'était plus pareil, elle acceptait d'avoir beaucoup de travail parce qu'elle aimait ce qu'elle effectuait. (p. 38, 39)

La perception qu'elle a d'elle-même en tant qu'enseignante

Les attentes des gens vis-à-vis des enseignants influencent sa propre façon de se percevoir en tant qu'enseignante. Elle a l'impression qu'ils s'attendent à ce que les enseignants soient parfaits à tous les niveaux. Par exemple, un enseignant s'exprime dans un français de qualité et ne fait jamais d'erreurs, un enseignant est toujours bien vêtu et ne porte pas de vêtements décontractés tels que des jeans et des espadrilles, un enseignant n'ira pas prendre une bière après le travail avec ses collègues, bref un enseignant ne fait pas autre chose qu'enseigner! Ces préconceptions ressemblent à la mentalité des très jeunes élèves qui pensent que les professeurs vivent et couchent à l'école, qu'ils n'ont pas d'autres activités, pas de famille, pas de conjoint... : «un enseignant sans vie personnelle hors de l'école».

Elle s'est aperçue qu'elle finissait par avoir cette image en tête et qu'à l'occasion elle se sentait mal à l'aise lorsqu'elle rencontrait un élève ou des parents la fin de semaine dans un tout autre contexte que le milieu scolaire. Autant elle pouvait se percevoir comme une personne qui restait elle-même partout où elle allait et qui se sentait bien, autant parfois elle s'arrêtait et se disait «c'est vrai, je suis une enseignante, il ne faudrait pas qu'on m'entende dire ça ou bien qu'on me voit faire telle chose ou habillée de telle façon». Bien qu'elle ne se laisse pas brimer la vie avec

cette impression, elle reconnaissait qu'il lui arrivait de penser à son statut d'enseignante et de s'imposer certaines limites. (p. 39, 40)

Inquiétude liée au fait de ne pas trouver un emploi pour l'année suivante

En février, Gabrielle a appris que les contrats de moins de 50 % d'une tâche étaient pour être attribués par les directeurs d'école et ceux de plus de 50% à partir de l'ancienneté des enseignants figurant sur la liste de la commission scolaire. Son directeur ne pouvait alors plus lui offrir le poste qu'elle occupait comme il l'avait fait l'année précédente. Avec cette nouvelle règle, sa situation pour l'année suivante devenait incertaine. Plus le temps avançait, plus l'inquiétude s'installait en elle. Elle s'interrogeait à savoir combien il y avait de postes vacants et combien il allait y avoir de contrats offerts. Le 5 juillet était la date officielle pour l'attribution des contrats de 100 % à 50 %. Elle ne savait pas si elle allait être parmi les personnes qui allaient se mériter un contrat. Elle était impatiente de connaître ce qui l'attendait pour la prochaine année. L'année dernière, elle n'avait pas vécu cette angoisse car elle a connu très tôt le milieu où elle allait enseigner. Maintenant, elle s'inquiétait, elle risquait de ne plus avoir de revenus et que son ancienneté ne s'accumule plus. Ne rien avoir devant elle n'était pas une situation agréable.

Finalement, pour l'année scolaire 2001-2002, Gabrielle a obtenu un contrat de 60% dans une école. Il s'agissait d'un temps partagé réparti dans trois classes de 3^e année. Après quelques mois à travailler dans cette école, déjà elle était convaincue qu'elle n'accepterait plus ce genre de contrat. C'était une expérience qu'elle trouvait difficile à vivre par rapport à son adaptation à sa situation et à la place qu'elle occupait dans les décisions au niveau de l'école, des deux classes de troisième année et même des élèves. De plus, elle s'est sentie brimée dans ses élans pédagogiques puisqu'elle ne pouvait pas s'investir autant que lors de sa première année d'enseignement. Bref, elle ressentait un manque de liberté dans sa manière de vivre son travail d'enseignante. (p. 4, 14)

APPENDICE G

LECTURE ET VALIDATION DE LA STRUCTURE SPÉCIFIQUE

G.1 Lettre adressée aux enseignantes

G.2 Questions complémentaires

LECTURE ET VALIDATION DE LA DESCRIPTION

Bonjour xxx,

La saison estivale se déroule chaudement et rapidement! J'espère que tu as passé des vacances agréables et que tu as pu obtenir un contrat intéressant pour l'année scolaire qui débute prochainement. De mon côté, après plusieurs étapes de traitement de données, j'ai réussi à rédiger la description de l'expérience de ta première année d'enseignement. Une fois de plus, avant de poursuivre mon travail d'analyse et d'interprétation, j'ai grandement besoin de ta collaboration (pour une dernière fois). J'apprécierais que tu me confirmes si le texte ci-joint reflète le plus possible ce que tu as vécu à cette époque. J'ai rédigé ce texte descriptif à partir de tes écrits et de l'entretien qui a eu lieu à la fin de ta première année. J'ai tenté de rester le plus près possible de tes propos et j'ai composé le texte en y glissant ce que j'ai ressenti en te lisant et en t'écoutant.

En lisant le texte qui décrit ton expérience, j'aimerais que tu modifies ou complètes, si nécessaire, certains passages. Tu peux également ajouter de nouvelles informations qui te viendront peut-être à l'esprit en lisant le récit de ton expérience. Comme tu avais fait pour la transcription de l'entretien, en procédant à la lecture de ton expérience, j'aimerais que tu te demandes si ce qui est décrit ressemble réellement à ce que tu as vécu lors de ta première année d'enseignement. Autrement dit, il faut essayer de ne pas perdre de vue que je souhaite **comprendre comment cette expérience s'est manifestée dans ta vie quotidienne par le biais de ta propre perception de la réalité.** Je veux élucider, dans la mesure du possible, ce que tu as ressenti et compris en vivant cette expérience. Je souhaite également savoir si aujourd'hui, à la veille d'entreprendre ta troisième année, tu considères que cette expérience t'a apporté et appris quelque chose sur les plans personnel et professionnel.

Or, en lisant le texte, garde à l'esprit les questions suivantes :

- ☐ Est-ce bien ce à quoi mon expérience ressemblait réellement?
- ☐ Est-ce que j'ai ressenti et compris autre chose au cours de ma première année d'enseignement?
- ☐ Est-ce que j'ai communiqué tout ce que j'ai appris au cours de cette expérience (personnellement et professionnellement)?

En tout temps, tu peux ajouter des commentaires en marge du texte ou bien sur une autre feuille si l'espace n'est pas suffisant. Il est toutefois important de m'indiquer le passage que tu commentes pour que je puisse me référer au bon endroit dans le texte. S'il s'agit de commentaires supplémentaires qui ne sont pas nécessairement liés à un passage en particulier, ceux-ci peuvent être notés à la fin de la transcription sur les feuilles en annexe.

Dès que tu auras accompli la lecture de ton expérience et répondu aux questions inscrites sur les feuilles suivantes, j'apprécierais que tu me fasses parvenir le tout dans l'enveloppe prévue à cet effet. Afin de poursuivre mon travail et de respecter mes échéances, j'aimerais recevoir ton dossier (description et questions) aux environs du **16 septembre 2002**.

Bonne lecture et merci pour ta collaboration!

Anne Marie Lamarre

***N.B.** Le nom fictif utilisé a pour but de respecter la confidentialité puisque ce texte figurera dans la thèse finale. J'espère que le nom qui t'est associé n'aura pas pour effet de t'éloigner de ta propre expérience, si c'est le cas, à chaque fois qu'il apparaît remplace-le par le tien puisqu'il s'agit de ton récit!*

QUESTIONS COMPLÉMENTAIRES

Est-ce que tu as obtenu un contrat dans l'enseignement pour l'année scolaire 2002-2003? Si oui, quel type de poste et à quel(s) niveau(x)?

Comment entrevois-tu tes prochaines années dans la profession enseignante? (Plaisir d'exercer le métier; angoisse liée au travail; inquiétude liée aux éventuels contrats; manière d'anticiper la prochaine année scolaire par rapport à ta première expérience; intention de demeurer dans la profession ou de quitter prochainement; etc.)

En lisant ce texte, des réflexions te sont possiblement venues à l'esprit par rapport à ce que tu as vécu lors de ta première année ou bien en fonction de ce que tu vis maintenant. Pour moi, toutes ces idées et émotions sont importantes. N'hésite pas à me les communiquer ci-dessous, à moins que tu l'aies fait directement en marge du texte.

Autres commentaires au besoin...

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants* (2^e éd.). France : Éditions EAP.
- Applegate, J.H. (1989). Readiness for teaching. Dans M.L. Holly et C. Mcloughlin (Dir.), *Perspectives on Teacher Professional Development* (p. 79-91). New York : The Falmer Press.
- Arcaya, J.M. (1979). A phenomenology of fear. *Journal of Phenomenological Psychology*, 10(2), 165-188.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Jean Vrin.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baillauquès, S. (1998). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2^e éd.) (p. 41-61). Paris : De Boeck Université.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 21-41). Paris : De Boeck Université.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : ESF éditeur.

- Biemel, W. (1987). *Le concept de monde chez Heidegger*. Paris : Jean Vrin.
- Binswanger, L. (1955). *Introduction à l'analyse existentielle*. Trad. de l'allemand par J. Verdeaux et R. Kuhn. Paris : Éditions de Minuit, 1971.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1999a). L'apport de la carte conceptuelle à l'analyse des pratiques professionnelles. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Dir.), *Développer et analyser des pratiques professionnelles* (p. 203-220). Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (1999b). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-56). Paris : De Boeck Université.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : État des lieux et prospective*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Breuse É. (1984). Formation des enseignants centrée sur la personne. Dans A. Abraham (Dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 144-153). Paris : Les éditions ESF.
- Burch, R. (1989). On phenomenology and its practices. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 187-217.
- Burch, R. (1991). Phenomenology and human science reconsidered. *Phenomenology + Pedagogy*, 9, 27-69.
- Calderhead, J. (1993). *Research on Teacher : Understanding Professional Development*. London, Washington : The Falmer Press.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1992). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Consultation du ministère de

l'Éducation. Avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECDS-CEQ).

Centrale de l'enseignement du Québec. (1993). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Consultation du ministère de l'Éducation.

Chouinard, M-A. (2003). «Près de 20% des jeunes profs désertent – Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène». *Le Devoir* (Montréal), 15 octobre.

Chouinard, M-A. (2003). «Le décrochage des profs». *Le Devoir* (Montréal), 12 octobre.

Cifali, M. (1998). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2e éd.) (p. 119-135). Paris : De Boeck Université.

Colaizzi, P.F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Dans R. Valle et M. King (Dir.), *Existential-Phenomenological alternatives for psychology* (p. 48-71). New York : Oxford University Press.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

Courtine, J.F. (1990). *Heidegger et la phénoménologie*. Paris : Jean Vrin.

Dastur, F. (1990). *Heidegger et la question du temps*. Paris : Presses universitaires de France.

Depraz, N. (1999). *Écrire en phénoménologue : une autre époque de l'écriture*. Paris : Encre marine.

Depraz, N. (2001). *Lucidité du corps*. Netherlands : Kluwer Academic Publisher.

Deschamps, C. (1987). *L'expérience du chaos dans l'acte de création : étude phénoménologique d'un moment du processus créateur*. Thèse de doctorat, Université Laval à Québec.

- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin universitaire.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (Dir.), *Actes du 4^e colloque de l'Association québécoise universitaires en formation des maîtres (AQUFOM) : Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-86). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Elsner, K. (1984). *First year Evaluation Results from Oklahoma's entry-year Assistance Commitees*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association of Teacher Educators, New Orleans. (Service de reproduction ERIC, ED 242 706).
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris : Dunod.
- Fisher, C.T. et Wertz, F.J. (1979). Empirical phenomenological analysis of being criminally victimized. Dans A. Giorgi, R. Knowles et D.L. Smith (Dir.), *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (Vol. III, p. 135-158). Pittsburgh : Duquesne University Press.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gadamer, H.G. (1958). *Le problème de la conscience historique*. Édition établie par P. Fruchon en 1996. Paris : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.G. (1960). *Wahrheit und Method*. Trad. de l'allemand par E. Sacre en 1976. Paris : Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.G. (1976). L'herméneutique comme philosophie pratique. Dans F. Couturier (Dir.) (1990), *Herméneutique : Traduire-Interpréter-Agir. Essai sur Heidegger et Gadamer* (p. 51-79). Québec : Éditions Fides.

- Gadamer, H.G. (1993). *La philosophie herméneutique*. Trad. de l'allemand par J. Grondin en 1996. France : Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.G. (1996). *La philosophie herméneutique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1999). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 85-111). Paris : De Boeck Université.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant. *Vie pédagogique*, 107, 25-32.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- 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. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-133). Paris : De Boeck Université.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh : Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 341-364). Montréal : Gaëtan Morin.
- Giorgi, A., Fisher, W.F. et Von Eckartsberg, R. (Dir.). (1971, 1975, 1979, 1983). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology* (Vol. 1-4). Pittsburg, Pennsylvania : Duquesne University Press.

- Gohier, C. (1999). *L'enseignant : un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support : attrition, mentoring and induction. Dans J. Sikula (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd.) (p. 548-594). New York : Macmillan Library.
- Gordon, S.P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. États-Unis : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greisch, J. (1994). *Ontologie et temporalité : Esquisse d'une interprétation intégrale de Sein und Zeit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Greisch, J. (2000). *L'arbre de vie et l'arbre du savoir*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Grondin, J. (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : Jean Vrin.
- Grondin, J. (1993b). *L'universalité de l'herméneutique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guittet, A. (1983). *L'entretien : techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Habermas, J. (1995). *Sociologie et théorie du langage*. Trad. de l'allemand par R. Rochlitz. Paris : Armand Colin.
- Hargrove, K-E.C. (1993). *Developing reflection-in-action in beginning teachers*. Thèse. Ann Arbor Michigan : University Microfilms International.

- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Trad. de l'allemand par E. Martineau en 1985. Paris : Authentica.
- Hensler, H. (1993). *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Héту, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 61-83). Paris : De Boeck Université.
- Héту, J.-C. et Lavoie, M. (1999). Les débuts dans l'enseignement : les questions à aborder. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 7-17). Paris : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, janvier, no 290, 15-17.
- Huffman, G. et Leak, S. (1986). Beginning teachers' perceptions of mentors. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 22-25.
- Huling-Austin, Leslie. (1989). A synthesis of research on teacher induction programs and practices. Dans J. Reinhartz (Dir.), *Teacher induction* (p. 13-33). Washington, DC : National Education Association.
- Huling-Austin, L. et Murphy, S.C. (1987). *Assessing the impact of teacher induction programs : Implications for program development*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association. Washington, DC. (Service de reproduction ERIC, ED 283 779).
- Hultgren, F.H. (1987). The student teacher as persons: reflections on pedagogy and Being. *Phenomenology + pedagogy*, 5(1), 35-50.

- Jonckheere, P. (1989). *Phénoménologie et analyse existentielle* (2^e éd.). France : Éditions universitaires.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(50), 123-127.
- Knowles, J.G. et Cole, A.L. (1994). *Through preservice teachers' eyes. Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York : Merrill.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London : Methuen.
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. Dans M.J. Dunkin (Dir.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 634-645). Oxford, Toronto : Pergamon Press.
- Lacey, C. (1995). Professional socialization of teachers. Dans L.W. Anderson (Dir.), *The International of Teaching and Teacher Education* (2^e éd.) (p. 616-620). New York : Pergamon Press.
- Lamarre, A.M. (1995). *Impact des pratiques courantes de formation sur le développement de la réflexivité chez les futurs enseignants*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Leahy, J., Marcoux, Y., Sauvageau, J. et Spain, A. (1989). L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique : Quiproquos et Imbroglia. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (Dir.), *Actes du Colloque 1988 de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) : Approches phénoménologiques de la recherche* (p. 29-43). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Legault, M. (1989). Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (Dir.), *Actes du Colloque 1988 de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) : Approches phénoménologiques de la recherche* (p. 47-69). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lemieux, A. (1995). *Lois, structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois : Manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- Lessard, C. (1997). Continuités et ruptures en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 253-279). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher, a sociological study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Louvet, A. et Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Marso, R.N. et Pigge, F.L. (1987). Differences between self-perceived job expectations and job realities of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 38(6), 53-56.
- McArthur, F.J. (1979). Teacher socialization : the first year. *The Alberta Journal of Educational Research*, 25(4), 264-274.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- Merton, R.K. (1957). *Social theory and social structure*. Trad. de l'anglais par H. Mendras en 1965. Paris : Plon.
- Ministère de L'Éducation du Québec. (1990). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*. Québec : Direction générale de la recherche et du développement.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992a). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes : Document de consultation*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992b). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouvellement et valorisation de la profession*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement – Les stages*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. États-Unis : Sage Publications.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Nault, T. (1999). Éclosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 139-159). Paris : De Boeck Université.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. *Perspectives on Teacher Professional Development*. London : The Falmer Press, 155-171.
- Odell, S.J. (1989). Characteristics of beginning teachers in an induction context. Dans J. Reinhartz (Dir.), *Teachers Induction, National Education Association* (p. 42-51). Washington, D.C. : National Education Association.
- Paré, A. (1984). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Montréal : Centre d'intégration de la personne.
- Pajak, E.F. et Blase, J.J. (1982). Teaching, the loss of innocence, and the psychological development of a professional self. *Educational Horizons*, 60(2), 65-72.
- Pasqua, H. (1993). *Introduction à la lecture de Être et temps de Martin Heidegger*. Suisse : L'Âge d'homme.
- Polin, R. (1988). L'art de comprendre. Dans la préface de George Steiner *Le sens du sens*. Paris : Jean Vrin.
- René, D. et Frappier, P. (1989). Étude phénoménologique d'une expérience complexe: la manifestation de sollicitude envers des mourants. Dans C. Baribeau et M. Arriola-Socol (Dir.), *Actes du Colloque 1988 de l'Association pour la recherche qualitative*

- (ARQ) : *Approches phénoménologiques de la recherche* (p. 72-85). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Resweber, J-P. (1971). *La pensée de Martin Heidegger*. Paris : Privat.
- Resweber, J-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter? Essai sur les fondements de l'herméneutique*. Paris : Les éditions du cerf.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Roderick, J.A. (1984). *Perspectives on self as teacher: cracks in the technocratic* (Occasional paper no 28). Edmonton, Alberta : The University of Alberta, Faculty of Education.
- Roy, M-S. (1988). *La souffrance comme voie de croissance : étude phénoménologico-existentielle sur la résolution positive du deuil*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Ryan, K. (1970). *Don't Smile Until Christmas*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Seidman, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Sikes, P.J., Measor, L., et Woods, P. (1985). *Teacher career crises and continuities*. London : The Falmer Press.
- Simard, D., Gauthier, C. et Martineau, S. (2001). Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel : un défi pour la formation fondamentale des enseignants. Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale un espace à redéfinir* (p. 111-140). Montréal : Les éditions Logiques.
- Stark, S. (1989). *A phenomenological journey towards understanding the lifeworlds of two beginning teachers*. Thèse de doctorat, University of Maryland.

- Taminiaux, J. (1989). La phénoménologie heideggérienne de l'angoisse dans *Sein und Zeit*. Dans P. Jonckheere (Dir.), *Phénoménologie et analyse existentielle* (p. 35-61). Paris : Éditions universitaires.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. Dans H. Hensler (Dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 53-86). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tochon, F.V. (1990). Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement. *Repères bibliographiques : perspectives documentaires en éducation*, (21), 87-105
- Trottier, C. (1995). Émergence et constitution du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. Dans C. Trottier, M. Perron et M. Diambomba (Dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université* (p. 15-44). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vandenberg, D. (1971). *Being and education : an essay in existential phenomenology*. États-Unis : Université de Pennsylvanie.
- Van Kaam, A. L. (1959). Phenomenal Analysis : Exemplified by a Study of the experience of 'Really feeling understood'. Dans H.L. Ansbacher (Dir.), *Journal of Individual Psychology*, 15, 66-72.
- Van Manen, M. (1984). *Doing phenomenological research and writing : an introduction*. Alberta : The University of Alberta.
- _____. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- _____. (1996). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. Dans D. Vandenberg (Dir.), *Phenomenology and Educational Discourse* (p. 39-64). Durban : Heinemann Higher and Further Education.

- _____. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. (2^e éd.) Ontario: The Althouse Press.
- _____. (1999). The practice of practice. Dans M. Lange, J. Olson, H. Hansen et W. Bünder (Dir.), *Changing School/Changing Practices : Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism* (ISBN: 90-5350-892-9). Louvain, Belgique : Garant.
- Vattimo, G. (1997). *Au-delà de l'interprétation*. Trad. de l'italien par M. Somville-Garant. Paris : De Boeck Université.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3(3), 40-60.
- Waelhens (de), A. (1955). *La philosophie de Martin Heidegger*. Louvain : Publications universitaires de Louvain.
- Weiss, J. (1991). *The socialization process for first year teachers in an elementary school setting*. Ann Arbor, Michigan : University Microfilms International.
- Zeichner, K.M. (1979). Teacher induction practices in the United States and Great Britain. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'*American Educational Research Association*. San Francisco, Californie. (Service de reproduction ERIC, ED 272 456).
- Zeichner, K.M. et Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. Dans W. R. Houston (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education : a Project of Association of Teacher Educators* (p. 329-348). New York : Macmillan.
- Zeichner, K.M. et Tabachnick, B.R. (1985). The development of teachers perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11, 1-25.