

Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique

Anne Marie LAMARRE¹

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article porte sur l'expérience de la première année d'enseignement au primaire. Il expose les éléments essentiels d'une étude doctorale effectuée dans une perspective phénoménologico-herméneutique auprès de cinq enseignantes débutantes. Cette étude a contribué à faire la lumière sur la manière de vivre l'intégration dans le monde de l'enseignement et à clarifier dans quelle mesure le contexte scolaire favorise le développement de la personnalité professionnelle des novices. L'article présente succinctement la problématique, la méthodologie et les résultats de la recherche. À partir des témoignages des enseignantes, l'étude met en évidence les facteurs favorables ou défavorables au développement professionnel et à la maîtrise des nouvelles responsabilités. La prise en compte de ces facteurs vient appuyer l'importance de s'intéresser à l'insertion professionnelle et permet de proposer des recommandations susceptibles d'améliorer les conditions actuelles de l'entrée dans la profession enseignante.

INTRODUCTION

Lorsqu'il est question de définir l'acte d'enseignement, on fait souvent appel à des études qui se situent dans des courants de pensée d'inspiration pragmatique. Dans cette perspective de recherche, on vise à comprendre les façons de procéder en classe pour, entre autres, transmettre des connaissances, construire des savoirs et maintenir un climat favorable aux apprentissages. L'enseignement est alors défini à partir des manières de faire observables chez le personnel enseignant. On décrit rarement l'acte d'enseigner à partir de ce qui est ressenti et compris par les enseignantes et les enseignants. L'expression de leur manière d'être au monde dans la classe et dans l'école représente par conséquent une dimension peu connue. En fait, compte tenu

¹ [NDLR] L'auteure est la première récipiendaire du prix d'excellence Jean-Marie-Van-der-Maren. Ce prix vise à honorer l'excellence d'une production doctorale ayant fait appel à une méthodologie qualitative de recherche.

de la conjoncture actuelle en éducation, où l'on se préoccupe de former une relève efficace et performante ainsi que de la mise en œuvre de nouveaux programmes, il n'est pas étonnant de constater que cette profession soit plus souvent décrite en terme de compétences à développer en vue d'augmenter l'efficacité des interventions éducatives et de favoriser une pratique professionnelle. Ces intérêts prédominants, font cependant oublier que pour bien comprendre la situation du personnel enseignant, il ne faut pas séparer l'*acte* de la *personne*.

En ce qui concerne l'entrée dans la profession, l'approche est semblable, c'est-à-dire qu'on présente rarement ce que les novices retirent de cette expérience. Les études réalisées jusqu'à maintenant ont porté principalement sur les difficultés rencontrées par les nouvelles enseignantes et 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 enseignantes et des enseignants professionnels. En revanche, elles ne nous disent pas comment les enseignantes et les enseignants débutants vivent leur rapport avec le monde de l'enseignement et quel sens ils donnent à leur expérience de débiter dans la carrière. En fait, les rapports de recherche révèlent plus facilement ce que les enseignantes et 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. Comme le soulignait Ada Abraham (1982), la compréhension de ce qui se vit dans le «monde intérieur» des enseignantes et des enseignants demeure une dimension encore très peu explorée. 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 (1993) en France et en Belgique, Hensler (1993), Boutin (1999), 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 pour clarifier le sens des pratiques de formation initiale et renouveler notre compréhension de cette expérience.

Par ailleurs, il convient de souligner que lorsqu'on se documente présentement pour approfondir le déroulement de cette étape de la carrière, on est la plupart du temps convié à recourir aux résultats de recherches ayant été menées il y a déjà plus d'une décennie. La recension des écrits révèle que peu d'études récentes ont exploré comment les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants vivent actuellement leur percée dans l'enseignement. Non seulement il y a peu d'études récentes, mais le discours qui définit la situation des novices demeure le même depuis plus de quarante ans. Il est étonnant de constater que depuis si longtemps nous soyons devant une situation problématique qui perdure et que nous n'arrivons pas à solutionner ou, à tout le moins, à améliorer. C'est dans le but de comprendre plus à fond comment les enseignantes et les enseignants débutants entrent en relation avec le monde de l'enseignement et vivent leur première année dans la profession que nous avons mis en œuvre notre étude.

PROBLÉMATIQUE

La première année d'enseignement représente une expérience particulière, souvent bien gravée dans la mémoire de l'enseignante et de l'enseignant. Cette étape de la carrière se caractérise, entre autres, par un fort enthousiasme à l'idée d'être reconnu comme une professionnelle ou 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 la tension 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 les enseignantes et les enseignants un moment particulier puisque lors de cette rencontre, l'ambiance qui prévaut dans la classe leur permet de ressentir un aperçu de la réalité qu'ils s'approprient 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 qu'ils éprouvent. De plus, on ne peut parler de l'entrée dans la profession sans souligner l'effervescence que produit la courte période dont disposent les novices pour se familiariser avec la complexité de la tâche qu'ils doivent assumer.

Cette brève description met en évidence le tourbillon d'émotions qui habitent les enseignantes et les enseignants pendant qu'ils se préoccupent d'accomplir l'ensemble de leurs fonctions au même titre que leurs collègues expérimentés. Néanmoins, au-delà de ces mots ne décrivant qu'une part de leur expérience, il importe de s'interroger sur la signification qu'ils attribuent à l'expérience de débiter dans la profession ainsi que sur ce qu'exige et leur procure ce cheminement professionnel. Au moment où les programmes de formation à l'enseignement et les modalités d'intégration de la relève dans le milieu scolaire subissent des transformations majeures, il devient essentiel de clarifier la manière dont le nouveau personnel enseignant vit actuellement cette expérience pour assurer une cohérence entre les efforts réalisés dans la recherche et le développement de nouvelles pratiques de formation et d'accompagnement et les besoins actuels des enseignantes et des enseignants débutants.

Qu'en est-il de la situation des enseignantes et des enseignants débutants?

Depuis plusieurs années, l'entrée dans la profession enseignante a attiré l'attention de nombreux chercheurs de différents pays nord-américains et européens. Ceux et celles qui s'intéressent à la formation des enseignantes et 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 importantes sur les plans cognitif et affectif (Nault, 1993; Louvet et Baillauquès, 1992; Huberman, 1989; Lortie, 1975). Le 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 notamment parce que les enseignantes et les enseignants débutants se trouvent démunis devant l'étendue des responsabilités et la complexité de la tâche qui leur est assignée (Nault, 1993; Weiss, 1991; Gordon,

1991; Huberman, 1989). En outre, l'entrée dans la profession est, la plupart du temps, dépeinte comme un épisode crucial de la carrière qui peut déterminer l'avenir des novices et, par conséquent, présenter des risques d'affecter l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et la qualité de leur enseignement si leur situation s'avère difficile (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Gordon, 1991; Nault, 1993). Un grand nombre de chercheurs soulignent que l'entrée dans la carrière enseignante peut être vue comme une étape où les représentations de la profession, entretenues avant et pendant la formation initiale, s'effondrent lorsque les enseignantes et les enseignants inexpérimentés font face à l'ensemble de leurs nouvelles responsabilités professionnelles et à des pratiques d'accompagnement plus ou moins organisées dans le milieu scolaire.

La recension des principales études qui ont abordé le sujet laisse voir que cette situation est celle de plusieurs enseignantes et enseignants de divers pays, tant du primaire que du secondaire (Fuller, 1969; Katz, 1972; Lortie, 1975; Lacey, 1977; Zeichner, 1979²; Veeman, 1984³; Vonk, 1988, Huberman, 1989; Louvet et Baillauquès, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993). Ainsi, depuis plus de quarante ans, on fait le constat 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 les novices doivent trouver seuls 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.

Pourtant, depuis le début des années 90, les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (1992a, 1992b) ont donné lieu à des remaniements importants tant au niveau de la formation initiale que de l'intégration du nouveau personnel enseignant 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, et enfin, au perfectionnement des pratiques d'accompagnement des enseignantes et des enseignants associés. Bien que ces améliorations se rapportent principalement à la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants, le but ultime est d'offrir une préparation encore plus adéquate à l'exercice de la profession. Il est légitime de croire que ces transformations des pratiques peuvent avoir pour effet d'améliorer la manière dont les nouvelles

² 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.

³ 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.

enseignantes et les nouveaux enseignants vivent leur première année dans l'enseignement. En dépit de ces changements, rares sont les études qui permettent de clarifier notre compréhension de cette expérience et de saisir comment l'entrée dans la profession se manifeste dans la vie quotidienne du nouveau personnel enseignant.

L'objectif de la recherche consiste à comprendre comment cinq enseignantes débutantes ont vécu leur entrée dans la carrière par le dévoilement de la signification qu'elles ont attribuée à leur expérience. 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. À la lumière de cette manière générale d'exister, soit la structure fondamentale de l'existence provenant de la conception heideggerienne de l'être humain, il a été possible d'élucider le sens de l'expérience de la première année d'enseignement et de fournir une compréhension renouvelée de ce phénomène.

PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES

L'enjeu d'une recherche phénoménologico-herméneutique

L'enjeu d'une recherche phénoménologico-herméneutique est moins de rendre compte de faits que de rendre intelligible la manière d'être au monde des êtres humains. Cette manière d'être se manifeste dans un espace et un temps qui contribuent à construire le sens des expériences humaines. 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, sa culture, ses intérêts, ses préoccupations, etc. Dans une perspective phénoménologico-herméneutique ce sont essentiellement ces déterminations de l'existence humaine qui guident le regard avec lequel le phénomène exploré est interprété.

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 une 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.

La signification de cette expérience a été explorée sans *a priori* théorique. Les seuls points de départ ont été les présupposés philosophiques à la base de la phénoménologie herméneutique. Dès lors, inspirés de la pensée de Heidegger concernant la conception humaine, nos postulats de départ présupposent, d'une part, 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 et, d'autre part, que 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 devant une multitude de mondes déterminés par les différentes perspectives que chaque être prend pour les interpréter. 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. Pour ceux et celles qui s'inscrivent dans ce courant de pensée, la structure fondamentale devient la structure préalable de la compréhension. Elle représente un modèle d'interprétation des comportements humains qui fournit aux chercheurs ce qui demeure constant dans la manière d'exister et qui guide le travail visant à rendre intelligible le sens des expériences uniques de la vie quotidienne. C'est à la lumière de cette structure générale que nous avons interprété les expériences de cinq enseignantes débutantes.

La structure fondamentale de l'être-au-monde

La structure fondamentale fait référence à la conception philosophique et ontologique de l'être humain en tant qu'*être-au-monde*⁴ 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. 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

⁴ Nous utilisons le caractère italique pour les mots et expressions qui se rattachent à la phénoménologie herméneutique.

prolongement de la pensée heideggerienne, 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 environnant. 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 structure⁵ très complexe de l'*être-au-monde*.

La figure 1 présente une vue d'ensemble des trois composantes de l'*être-au-monde* issues de l'*analytique existentielle* de Heidegger, à savoir le *Dasein*, l'être propre de l'humain (l'*étant* qui existe dans ce monde : **être**), l'*Être-dans* comme tel, l'expression de la manière d'exister (la transcendance, l'expression de l'existence : **au**) et le *monde de la vie*, le monde auquel il est lié (la mondanéité : **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. Dans la perspective de la phénoménologie herméneutique, ces comportements fondamentaux propres à l'être humain, appelés les existenciaux, représentent des points de repère d'ordre général nous aidant à comprendre, voire à interpréter, les phénomènes humains. Pour Heidegger, c'est en cela que consiste le retour à la chose même. Les existenciaux déterminant le concept d'*être-au-monde* ont servi de grille de lecture et d'analyse pour expliciter le phénomène de l'expérience de la première année d'enseignement. En nous inscrivant dans ce courant de pensée, notre intention consistait à dévoiler la situation de l'enseignante en tant qu'*être-au-monde* en illustrant comment se manifeste au cours de sa première année d'enseignement son rapport au monde-de-l'enseignement, sa manière de ressentir et de comprendre son expérience, puis son rapport à elle-même.

⁵ Il convient 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), 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).

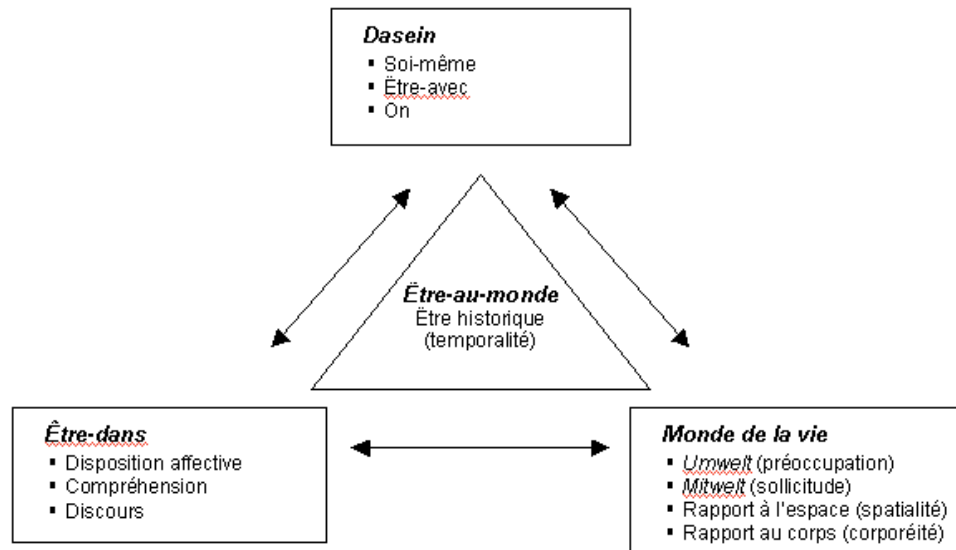


Figure 1 Composantes de l'être-au-monde

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). Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à présenter quelques éléments constitutifs permettant de saisir le sens des composantes de la structure fondamentale de l'*être-au-monde* afin de jeter un peu de lumière sur les existentiels sur lesquels a reposé la procédure méthodologique de la recherche.

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, voire sa manière d'exister, se laisse découvrir. C'est la «lumière

naturelle»⁶ qui permet de comprendre l'existence. Le terme *Dasein* signifie «être-là» (*da* : là et *sein* : être) et, selon la conception heideggérienne, il désigne foncièrement tout ce que renferme l'expression «être-au-monde».

Le *Dasein* est le seul *étant* qui peut se rendre accessible au moyen du discours⁷, 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 intramondains*⁸ qui se présentent à lui et leur attribue une signification. 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. Pour Heidegger, d'un point de vue ontologique, on ne peut pas considérer un «moi» absolu, coupé du monde et isolé des autres. Nous sommes «nous-mêmes», 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 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*. 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 nous laisser dicter nos orientations que de nous projeter vers nos propres possibilités et de nous distinguer des autres êtres humains. Tel que le précise Greisch (1994), le règne de cette manière d'exister⁹ «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 prend 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

⁶ Le *Dasein* est lui-même l'éclaircie, ce que la tradition nomme *lumen naturale* (*Être et temps*, §31).

⁷ C'est-à-dire un langage pouvant être exprimé sous différentes formes.

⁸ Cette expression est utilisée pour distinguer tout être ou objet (soit les animaux et les objets) appartenant au monde, mais qui n'est pas doté de transcendance comme le *Dasein*.

⁹ Dans les termes heideggériens, cela correspond au règne du «*On*».

qui nous est dit et ce que nous avons toujours fait. Dans une perspective concrète de la vie journalistique, 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 nous replier sur nous-mêmes.

En définitive, les trois éléments 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) illustrent les modes d'être du *Dasein*.

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, qu'il existe en tant que source de toute signification (Greisch, 1994; Biemel, 1987). Tout ce que renferme cette dimension de l'être fait référence à l'existence humaine, il convient donc de recourir au terme «exister» pour en expliciter le sens.

La racine étymologique du verbe exister, *ex-sistere*, 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 univers, c'est-à-dire 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, à autrui et à soi. Vue sous cet angle, l'existence est alors cette capacité vitale qu'a l'être humain de dialoguer avec le monde, avec les autres êtres comme lui et avec lui-même.

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 qu'a 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. 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 la manière d'être qui lui est propre, l'être ressent, 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). 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. Ce mouvement 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 se manifeste par trois existentiels qui caractérisent l'*Être-dans* : la disposition affective (*Befindlichkeit*), la compréhension (*Verstehen*) et le discours (*Rede*).

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 transcendentale-ment 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 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. En suivant 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, l'être humain est dans un monde ouvert et toujours en mouvement selon ses préoccupations et ses rencontres avec les *étants*.

Dans l'expression *être-au-monde*, le concept *monde* comprend tout ce que le *Dasein* perçoit et interprète dans la vie quotidienne : 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 (*Umwelt*) et le monde en commun (*Mitwelt*). 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 prise en compte pour comprendre le sens des expériences humaines. Que le monde ne puisse être compris que dans son rapport avec l'être, c'est ce que Heidegger appelle la *mondanéité*.

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*. Ainsi, 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 à 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 spatiale 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.

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 par 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 des êtres liés au monde, mais également des êtres 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, ce que Heidegger appelle la *temporalité*¹⁰), mais il se caractérise également par la «place» qu'il occupe et qui limite ses possibilités de vision (il est en tant qu'être situé, ce que Heidegger appelle 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.

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 mouvement¹¹, 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*¹², 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, 1975¹³; Van Manen, 1990).

¹⁰ Cet existencial est explicité au point suivant.

¹¹ 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».

¹² 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 appert important de considérer la *corporéité* comme un existencial qui détermine la *structure fondamentale* de l'être.

¹³ Boss, Médard. 1975. *Grundriss der Medizin und der Psychologie*. Paris : H. Huber, p.237-320. Cité par Jonckheere, Paul. 1989, p.28.

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*. Cette conception, selon laquelle l'être humain est 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 pour comprendre 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 signifiantes les différentes «tranches» de sa vie.

L'historicité¹⁴ 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 ait été oublié, à un moment ou à un autre, ces événements peuvent laisser des traces sur sa façon d'être actuelle et future. 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.

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 tout en tenant compte 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'expliciter le sens d'un phénomène humain qui ne se livre pas dans sa pleine limpidité. Le recours à la phénoménologie herméneutique permet

¹⁴ Gadamer fait plutôt référence au passé et au présent lorsqu'il parle d'historicité. Pour notre recherche, il a été question, en suivant les traces de Heidegger, de la manière temporelle d'être au monde. Les trois *extases* ont été considérées, soit le passé, le présent et le futur.

de saisir ce qui 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 enseignantes et des enseignants débutants en tant qu'une expérience de vie. L'étude vise à fournir des éléments nouveaux qui permettent 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. 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'enseignement¹⁵, sa manière de ressentir et de comprendre son expérience, puis son rapport avec elle-même au cours de sa première année d'enseignement. La section suivante présente la méthodologie qui a permis de mettre en oeuvre cette démarche phénoménologique.

MÉTHODOLOGIE

Fondements méthodologiques

Nous avons eu recours à la phénoménologie à titre de méthode susceptible de recueillir une interprétation de l'expérience vécue. Il s'agit d'une approche 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 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 laisser paraître 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.

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

¹⁵ 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.

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). Ce type de données concerne les émotions et 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. 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.

Conformément aux présupposés philosophiques, une étude phénoménologique ne produit pas une connaissance indubitable et on doit reconnaître que tout texte phénoménologique reflète une interprétation de l'expérience. 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.

Opérationnalisation et instrumentation

La sélection des participantes 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 enseignantes intéressées 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. Compte tenu de l'approche méthodologique choisie et de l'analyse en profondeur qu'elle nécessite, nous souhaitons ne retenir qu'un nombre réduit de participantes ou de participants. Un nombre minimum de quatre et un maximum de six 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). 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 de neuf mois, soit d'octobre à juin au cours de la première année d'enseignement des enseignantes. Bien imprégnées par le phénomène de l'entrée dans la profession, elles ont été en mesure de réfléchir sur leur expérience et sur leur manière de la vivre en tant qu'enseignantes

débutantes. Le journal de bord, la description personnelle écrite et l'entretien en profondeur ont été utilisés comme instruments de collecte de données.

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 significatifs¹⁶ liés à leur expérience professionnelle. Au cours du mois de janvier, une deuxième rencontre individuelle a été planifiée. Cette rencontre permettait de discuter avec chaque participante de son expérience, de clarifier au besoin divers éléments concernant sa participation à la recherche et d'assurer un suivi quant au déroulement de la collecte des données. La procédure concernant la description personnelle que chacune devait réaliser au cours du mois de février a été remise à cette occasion. 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 ces entretiens, 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. Une étape subséquente a été prévue. Avant d'entreprendre la synthèse des structures spécifiques, 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 le texte qui décrivait leur expérience et, lorsque nécessaire, ajuster certains passages.

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 Élise¹⁷, Mélanie, Kim et Gabrielle l'enseignement est une première carrière, tandis que pour Maryse, il s'agit d'une deuxième 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 d'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 dans plus d'une école. La structure

¹⁶ 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.

¹⁷ Pour conserver l'anonymat, un nom fictif a été attribué à chaque enseignante.

essentielle a donc été développée à partir d'expériences d'enseignantes dont la nature des contrats était diversifiée et représentative de la conjoncture actuelle.

La méthode d'analyse phénoménologico-herméneutique

La méthode d'analyse des données représente 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-Unis¹⁸, puis par Bachelor et Joshi (1986), Van Manen (1984, 1990), Burch (1989, 1991) et Moustakas (1994). Le procédé d'analyse a toutefois été adapté pour les fins de notre recherche. La 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. Ces étapes sont les suivantes :

Extraire les énoncés thématiques

- 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

- 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 (figure 4, p. 20) 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 à 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 et la structure particulière de l'expérience de cinq enseignantes débutantes.

¹⁸ 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.

La figure 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. Les étapes *b*, *c* et *d* représentent les phases du traitement des unités de signification, le nombre de cases sous chacune d'elles est fourni à titre d'exemple pour illustrer le processus de réduction des thèmes phénoménologiques.

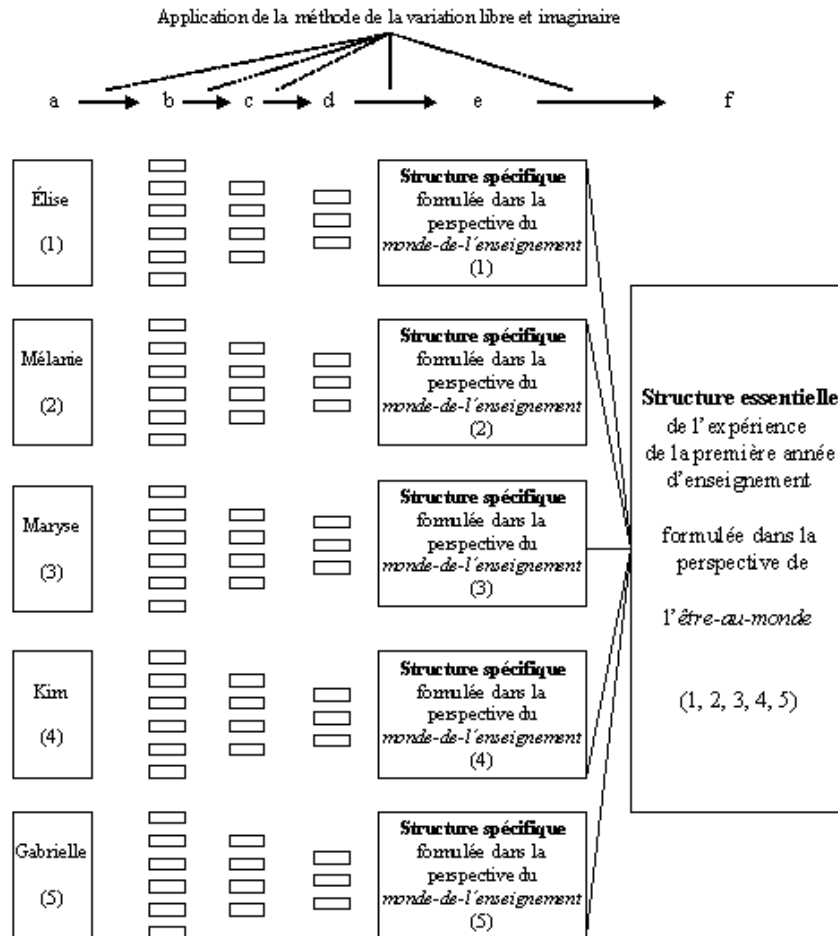


Figure 2 Étapes de l'analyse des données conduisant au développement de la structure essentielle

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

Pour passer de l'ensemble des structures spécifiques (composées d'événements ontiques)¹⁹ au développement de la structure essentielle de l'expérience de la première année d'enseignement (composée d'éléments ontologiques)²⁰, quelques sous-étapes ont été effectuées. 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 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 3 illustre le cheminement méthodologico-philosophique effectué entre les structures spécifiques et la structure essentielle.

¹⁹ Nous entendons par événements ontiques, des situations vécues d'ordre factuel, c'est-à-dire des données concrètes exprimant «ce au milieu de quoi» et «ce auprès de qui» l'être humain évolue.

²⁰ 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.

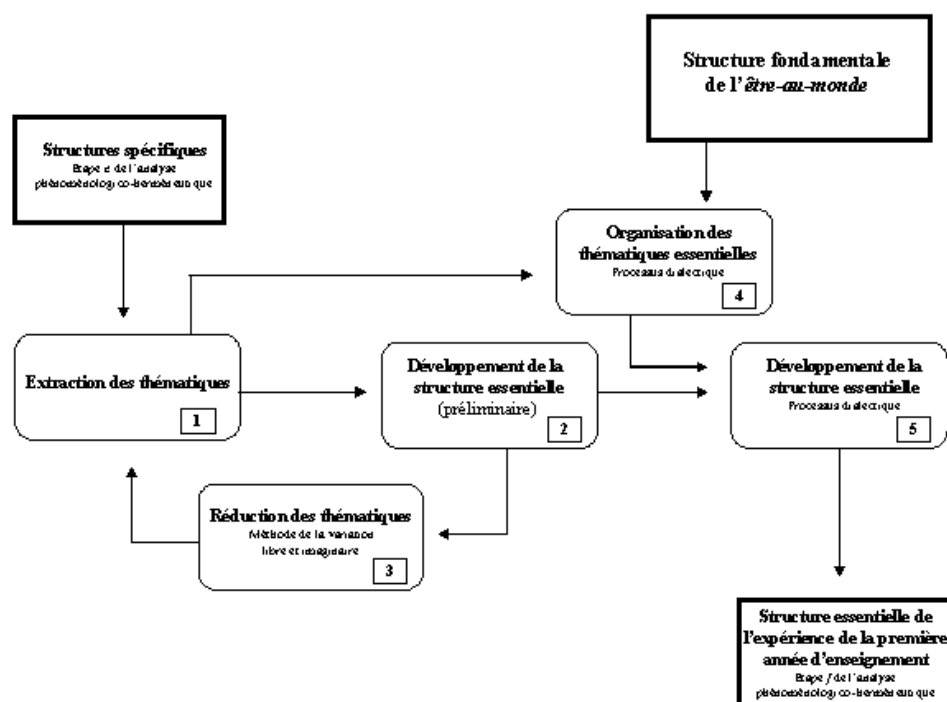


Figure 3 Processus méthodologique développé entre les structures spécifiques et la structure essentielle

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)²¹, 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 les éléments les plus révélateurs pour saisir le sens général du phénomène à l'étude (3). Ce travail de synthèse a alors réduit le nombre de thématiques communes à treize 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), puis

²¹ Les nombres entre parenthèses font référence aux sous-étapes illustrées dans la figure 3.

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).

La figure 4 présente les thématiques essentielles qui expriment comment l'*être-au-monde* de l'enseignante débutante s'est manifesté au cours de la première année d'enseignement et à partir desquelles la structure essentielle a été rédigée.

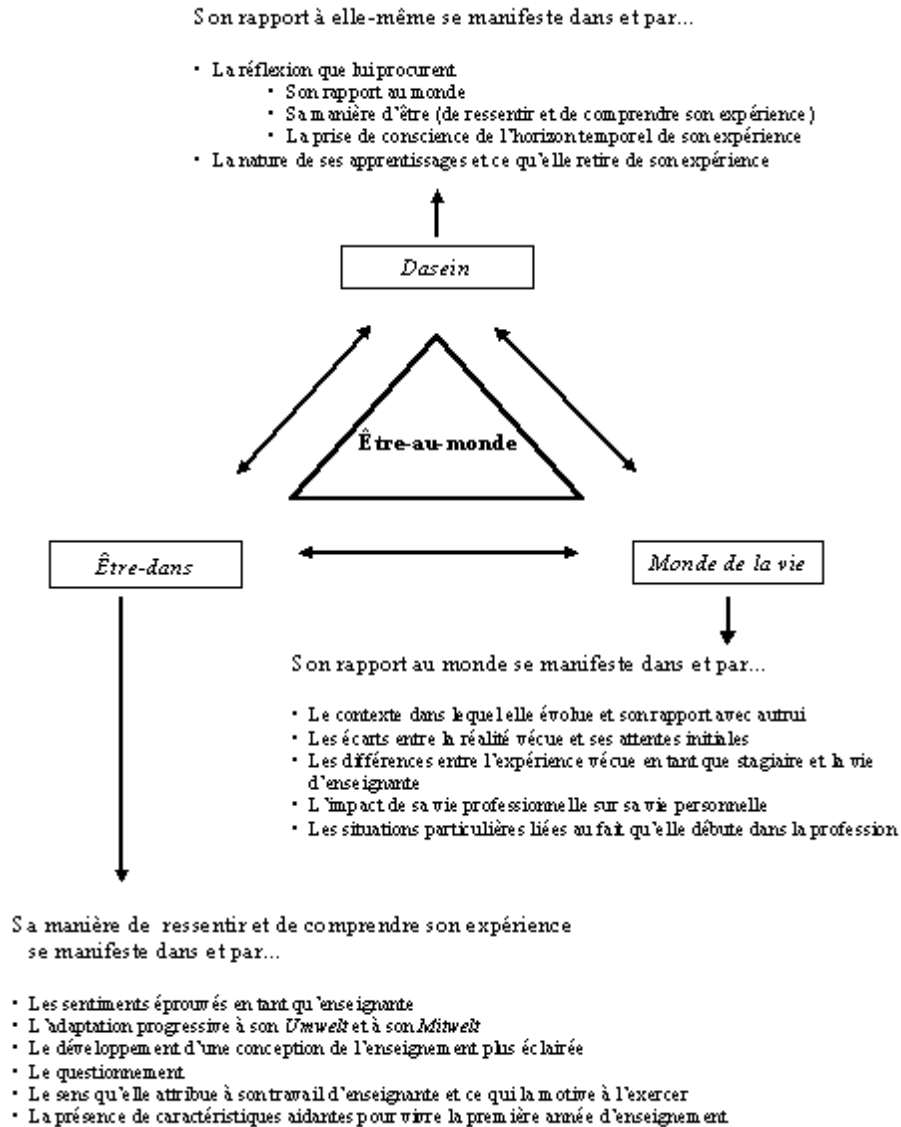


Figure 4 Thématiques essentielles illustrant comment l'*être-au-monde* se manifeste au cours de la première année d'enseignement

Le développement de la structure essentielle a permis d'explicitier la manière dont les enseignantes vivent leur expérience et le sens que celle-ci prend pour elles. Cette description a exposé ce que les enseignantes ressentent (manière d'être présente à l'expérience) et comprennent (sens donné à «ce au milieu de quoi» et «ce auprès de qui» elles étaient présentes) à l'égard de ce qu'elles sont en mesure de réaliser ou non durant cette première année dans la profession. L'interprétation des résultats qui suit permet de saisir le sens de l'expérience qui a émergé de cette structure.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

En retournant à la «chose même», il a été possible d'accéder au monde de la vie quotidienne des enseignantes débutantes. La structure essentielle a, entre autres, permis de mettre en perspective une transformation positive de leur *être-au-monde* au cours du déroulement de leur expérience. Un aspect rarement souligné dans les études portant sur le sujet. Cette évolution s'observe par diverses manifestations sur les plans affectif et cognitif, telles qu'une connaissance plus concrète des tâches diversifiées que comporte leur travail, une représentation plus explicite du contenu des matières à enseigner et une plus grande facilité à gérer les imprévus. Les enseignantes s'adaptent à leur nouvel univers et leur vision plus éclairée des composantes de leur travail les amène à rendre plus signifiante leur conception de la profession. La première année d'enseignement les conduit 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 leur développement professionnel et s'inscrivent dans un processus qui se révèle formateur. Les enseignantes clôturent cette expérience en ayant une plus grande confiance en elles pour prendre en charge leurs fonctions et une meilleure connaissance d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes. Au terme de l'année, malgré les péripéties qui viennent parfois faire obstacle au bon déroulement de leur travail, les nouvelles enseignantes possèdent une vision positive de leur expérience, surtout parce qu'elles considèrent avoir beaucoup appris et clarifié les priorités relatives à leur pratique éducative. Les craintes liées à l'inconnu se dissipent et elles anticipent avec optimisme leur avenir dans la profession.

L'analyse des témoignages recueillis a démontré que malgré le ressenti positif exprimé au terme de l'année scolaire, des éléments tels que le contexte dans lequel les enseignantes doivent prendre en charge leurs responsabilités professionnelles et la relation établie avec leurs collègues et leurs élèves, déstabilisent à l'occasion leur *être-au-monde*. De façon plus spécifique, l'analyse a indiqué que les enseignantes peuvent être plus ou moins affectées par le contexte et la nature de leurs relations, selon que leur manière de ressentir et de comprendre la situation les dispose ou non à vivre ce qui se présente à elles. La rencontre d'événements non familiers et les écarts entre la réalité du milieu et celle qu'elles imaginaient constituent des composantes de l'expérience qui peuvent les placer dans une situation de déséquilibre affectif ou cognitif. Par ailleurs, en fonction du milieu scolaire et des préoccupations immédiates des enseignantes, leur rapport avec autrui (collègues) peut revêtir une importance cruciale. À cet égard, les possibilités d'échanger leur

point de vue sur leur pratique professionnelle sont cependant apparues des situations peu fréquentes dans les témoignages. En somme, l'analyse montre clairement que l'interrelation des caractéristiques personnelles des enseignantes avec la nature du milieu scolaire fait en sorte que leur expérience est soit plus facile ou soit plus difficile. 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. À la lumière des résultats, quelques repères peuvent être mis en évidence pour distinguer les trois composantes de l'*être-au-monde* des enseignantes et des enseignants débutants et pour clarifier comment cette expérience est ressentie et comprise.

Rapport au monde-de-l'enseignement

Le contexte dans lequel les enseignantes et les enseignants évoluent et leur 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 en est un exemple frappant. Le premier contact avec le milieu scolaire (physique et humain) contribue à rassurer les novices ou à les déstabiliser selon que la situation leur apparaît ou non comme un défi plus complexe que prévu à surmonter. Un milieu accueillant et attentionné où l'on se préoccupe de fournir les informations générales concernant l'école et le matériel de base nécessaire 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 toutes les enseignantes et tous les enseignants entament leur première année d'enseignement.

Selon le contexte dans lequel les novices se trouvent et selon leurs préoccupations immédiates, les relations avec leurs collègues peuvent revêtir une grande importance à leurs yeux. Nos résultats montrent cependant que les enseignantes et les enseignants débutants ont peu d'occasions d'échanger sur leur pratique professionnelle. Ils n'ont pas pu compter sur l'aide d'une personne ressource désignée pour les accompagner et 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 défaillantes au sein des institutions sont deux dimensions qui ont déjà été mises en évidence dans des 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 montré que les mécanismes d'adaptation des enseignantes et des enseignants débutants sont tributaires de la qualité des conditions d'accueil du milieu et du soutien offert. D'après les témoignages que nous avons recueillis, la prise en considération de ce type de connaissances ne semble pas avoir influencé les procédures actuelles d'intégration du nouveau personnel enseignant.

Il est toutefois intéressant de souligner que les enseignantes et les enseignants débutants, comme toute personne vivant en société, développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils

côtoient (élèves, personnel enseignant, direction, parents, etc.) malgré le peu de travail fait en collégialité. Le fait d'être en relation (d'exister) avec d'autres personnes suscite chez les novices une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être. Ce retour réflexif peut revêtir deux formes. La première se manifeste par une démarche individuelle, soit l'approche la plus souvent pratiquée dans le cas de nos participantes. La deuxième s'effectue par le dialogue avec d'autres enseignantes et enseignants ou spécialistes qui partagent leur *Umwelt* professionnel. D'une part, l'observation et la comparaison permettent aux enseignantes et aux enseignants de récolter des indices qui les amènent à identifier des manières de faire et d'être qui correspondent davantage à leur personnalité. D'autre part, les discussions sur ce qu'ils vivent les conduisent à faire la lumière sur les événements vécus et à conférer des dimensions plus signifiantes à leur expérience et à ce qu'ils ont 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 les novices vivent leur expérience. Que ce rapport soit agréable ou non pour eux, il faut mettre en évidence que par le biais de la nature de leur expérience, ils réussissent à discerner dans leur pratique éducative ce qui leur convient ou non en fonction de leur personnalité. On peut présumer que la première année d'enseignement leur permet de clarifier leur conception des composantes de la profession et contribue à ce qu'ils identifient et justifient ce qui a plus d'importance à leurs 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 surtout lorsque les novices éprouvent des difficultés qui perturbent le bien-être dans leur pratique et les conditions d'apprentissage dans leur classe.

Expression de la manière d'être

L'histoire personnelle des enseignantes et des enseignants

À la lumière de la perspective phénoménologico-herméneutique, les résultats nous permettent de clarifier notre compréhension de la manière dont les enseignantes et les enseignants débutants saisissent le sens de leur expérience. Rappelons au passage que nous entendons par «manière d'être» la manifestation de l'existence des enseignantes et des enseignants, soit leur façon de ressentir et de comprendre ce à quoi ils sont présents au cours de leur expérience. Parce qu'ils éprouvent des sentiments vis-à-vis de ce qu'ils vivent et qu'ils sont en mesure de réfléchir, il a donc été possible d'élucider comment ils saisissent leur rapport au monde-de-l'enseignement par le biais de la nature de leurs ressentis et de leur compréhension. Conformément aux présupposés philosophiques explicités précédemment, nous reconnaissons que la façon dont les enseignantes et les enseignants ressentent et comprennent ce qu'ils vivent provient de leur personnalité et de leurs expériences de vie qui font d'eux des êtres uniques.

Dans cette perspective, le contexte scolaire et les relations avec autrui ne constituent pas les seuls facteurs qui influent sur la manière de vivre cette première expérience

dans l'enseignement. L'histoire personnelle des enseignantes et des enseignants (les expériences antérieures, les attentes, la personnalité, etc.) influencent également leurs actions, leurs pensées et leur vision de ce nouveau monde professionnel.

Ce qui est ressenti et compris par les novices vis-à-vis de leur 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 leurs réalisations et à leur statut d'enseignante ou d'enseignant. Leurs expériences antérieures et leur histoire personnelle entrent également en jeu dans leur manière d'être; elles représentent des constituantes de leur *être-au-monde* qui les 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 toutes les enseignantes et tous les enseignants; en plus du contexte scolaire et du rapport avec autrui, une part déterminante revient à l'enseignante et à l'enseignant débutants 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.

Le rapport à soi

Plus grande connaissance de soi / Développement de l'identité professionnelle

Les enseignantes et les enseignants possèdent une plus grande connaissance d'eux-mêmes au terme de leur première année d'enseignement. Cette représentation de soi plus claire provient de la réflexion que leur procure l'ensemble de leur expérience, c'est-à-dire leur rapport au monde-de-l'enseignement, l'expression de leur manière d'être vis-à-vis de ce qu'ils vivent au quotidien, puis la prise de conscience de l'horizon temporel de leur expérience. Nous entendons par horizon temporel, le cheminement parcouru durant l'année scolaire et faisant état des apprentissages réalisés et ouvrant la voie vers de nouvelles possibilités (projets, objectifs). Le fait de prendre conscience de leur évolution et des habiletés professionnelles qu'ils ont développées au cours de l'année scolaire les conduit à considérer que l'expérience de leur première année d'enseignement représente un processus formateur peu importe s'ils qualifient leur expérience de paisible ou de périlleuse. Le fait de réaliser qu'ils ont beaucoup appris les aide à envisager de manière positive leurs futures expériences dans la profession. Ils terminent l'année, convaincus qu'ils actualiseront leurs apprentissages et entreprendront leurs prochaines années scolaires avec plus d'assurance.

Les débuts dans la profession enseignante ne sont par ailleurs pas exempts de remaniements identificatoires, d'inquiétudes et de remises en question qui favorisent le développement de l'identité professionnelle. Nos résultats rejoignent en cela ceux d'autres chercheurs (Baillauquès, 1990; Sikes Measor et Woods, 1985; Pajak et Blase, 1982). Les périodes déstabilisantes provoquent chez les nouvelles recrues un

déséquilibre dans leur manière d'être en rapport avec leurs responsabilités professionnelles et avec autrui. En contrepartie, ces événements leur permettent de clarifier progressivement leurs croyances, valeurs, priorités et limites en fonction de leur personnalité et de leur potentiel actuel. C'est, entre autres par le biais de ce genre d'événements préoccupants, qu'au terme de l'année scolaire ils possèdent une image plus explicite de ce qui coïncide avec leur personnalité dans l'exercice de leur pratique éducative.

Les résultats montrent également que le souci de répondre aux exigences de leur travail pour la première fois de manière officielle et le doute que suscite la première année d'enseignement conduisent les enseignantes et les enseignants débutants à réfléchir sur la pertinence de leur action pédagogique. Par le truchement de leurs occupations et interrogations, ils découvrent certaines facettes de leur *être-au-monde*. Les événements qui constituent leur expérience contribuent alors à ce qu'ils se représentent plus clairement leur manière d'agir et d'être devant les imprévus, les situations problématiques et les élèves perturbateurs. De fait, les situations variées, motivantes ou déroutantes, leur permettent non seulement de prendre conscience de leur potentiel, mais également d'identifier peu à peu les éléments personnels qui les caractérisent dans l'exercice de leur travail à ce moment-ci de leur carrière.

L'analyse des données met en évidence plusieurs éléments de cette expérience qui contribuent au développement de l'identité professionnelle du nouveau personnel 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 leurs décisions, la présentation de leurs réalisations et enfin leur apport personnel dans une équipe. L'interrelation entre les novices et leur nouveau monde professionnel favorise certes le développement de leur identité professionnelle; les résultats montrent toutefois que le contexte dans lequel ils évoluent et la nature de leurs 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 leur propre représentation d'eux-mêmes et celle qu'ils se font du corps enseignant et de la profession en fonction de ce qu'ils vivent. À cet égard, nos observations corroborent les travaux de Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1997, 2001) portant sur l'identité professionnelle des enseignantes et 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, les enseignantes et les enseignants débutants sont en relation constante avec leur nouveau monde professionnel (*Umwelt* et *Mitwelt*) et ce rapport contribue à ce qu'ils développent leur personnalité en tant qu'enseignante ou enseignant. En somme, de se comparer avec les autres collègues, de mettre en relation leur propre conception de l'enseignement avec ce qui est favorisé autour d'eux et enfin de reconnaître la source de leurs réussites et de leurs

difficultés sont des éléments qui tendent à alimenter le développement d'une plus grande connaissance d'eux-mêmes. Pour accéder à une représentation de soi la plus juste possible, ils doivent toutefois s'ouvrir à cette possibilité de réfléchir sur leur pratique et sur eux-mêmes. Assurément, une part déterminante leur revient dans leur développement professionnel.

CONCLUSION

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 enseignantes et 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.

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 descriptifs²² offrent 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 des enseignantes et des enseignants débutants 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 nouvelles enseignantes et 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.

Les résultats de la recherche nous ont amenée à formuler des recommandations susceptibles d'améliorer la situation du nouveau personnel enseignant. 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. Certaines dimensions défaillantes dans les structures d'accueil actuelles ne facilitent pas l'intégration des novices dans la profession et ne contribuent pas 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

²² Les cinq structures spécifiques.

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 les novices risquent encore de se trouver dans des conditions qui ne favorisent pas leurs premiers pas dans le milieu professionnel.

D'après les données que nous avons analysées, le succès de l'application de nouvelles mesures d'insertion dans l'enseignement serait probablement plus grand si les pratiques de l'ensemble du corps enseignant tendaient à changer pour un travail en collégialité plus marqué. D'une part, un tel changement éviterait d'offrir des modèles qui renforcent la conception individualiste de l'enseignement au détriment d'une pratique plus coopérative entre collègues de travail, comme l'a observé Gervais (1999) dans son étude sur les pratiques de soutien des enseignants débutants. D'autre part, puisque les novices sont sujets à obtenir des contrats multiples et à travailler dans plus d'une école, les personnes désignées pour les accompagner risquent de ne pas pouvoir les côtoyer au quotidien. Dans ce cas, si la collaboration entre collègues devenait une pratique plus répandue dans tous les milieux, les enseignantes et les enseignants débutants appelés à travailler loin de leur accompagnatrice ou de leur accompagnateur pourraient, à tout le moins, bénéficier de l'expertise de quelques autres collègues d'expérience.

Nous croyons, comme le recommande d'ailleurs le COFPE (2002), qu'il est nécessaire de prévoir un soutien professionnel à toutes les enseignantes et à tous les enseignants débutants, 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 et celles qui réalisent des contrats multiples dans plus d'une école. Au sujet des contrats multiples offerts aux enseignantes et 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 qui leur sont liées (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, souvent inconsciemment, ces enseignantes et ces enseignants et les incidences que ces conditions peuvent avoir sur la qualité de l'enseignement et le développement de l'identité professionnelle.

Concernant l'importance des aspects personnels, nos résultats portent à croire qu'il serait sûrement profitable aux étudiantes et 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 futures enseignantes et 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. 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.

Un autre élément émerge des résultats et constitue une piste de réflexion intéressante pour les formatrices et 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 les futures enseignantes et les futurs enseignants à justifier leur manière de concevoir les composantes de la profession par rapport à leurs expériences de stage, leurs lectures, leurs discussions avec différents intervenants et leur formation théorique. Il est apparu essentiel dans nos résultats que les enseignantes et les enseignants débutants possèdent une représentation la plus juste possible d'eux-mêmes. Cet apport pourrait sans doute faciliter l'exercice de clarification progressive des postulats sur lesquels repose leur modèle d'enseignement en harmonie avec leur personnalité. Lors de l'insertion dans l'enseignement, le fait de ne pas avoir mis au clair leurs priorités, limites, valeurs et croyances pour eux-mêmes avant de commencer l'année avec leurs élèves peut avoir des incidences néfastes, entre autres, sur la gestion de classe et la discipline.

Il apparaît également essentiel d'exiger auprès des futures enseignantes et 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 prête ou 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 à la nouvelle enseignante ou au nouvel enseignant. De plus, durant la formation initiale, le fait de sensibiliser davantage les futures enseignantes et 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.

En plus de ces avenues possibles, il apparaît indispensable de responsabiliser les étudiantes et les étudiants à prendre en main leur propre processus d'apprentissage et de formation continue. Bien que les formatrices et les formateurs universitaires et les enseignantes et les 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. En outre, les résultats nous amènent à souligner que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants doivent être sensibilisés à l'importance de poser des questions et de demander de l'aide auprès des collègues 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 enseignantes et 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 ces rencontres 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.

Validité des présupposés philosophiques

Il convient de souligner que 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 les enseignantes et les enseignants étaient 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'ils tiraient 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 les novices ne maîtrisent pas au moment de commencer à exercer la profession et des écarts vécus entre leurs attentes et la réalité du milieu scolaire dans lequel ils évoluent. Notre recherche apporte 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. 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 les modalités de l'accompagnement offert, nous n'aurions possiblement pas décelé ce type d'éléments concernant le monde intérieur des enseignantes et des enseignants débutants. 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 des enseignantes et des enseignants s'est dévoilée. Le recours à la structure fondamentale de l'*être-au-monde* a permis de préserver la rigueur scientifique dans la structure de l'analyse ainsi que dans les étapes 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.

Références

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants* (2e éd.). France : Éditions EAP.
- 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. (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.
- Boutin, G. (1999). 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.
- 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.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1993). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Consultation du ministère de l'Éducation.
- 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.

- Dastur, F. (1990). *Heidegger et la question du temps*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- 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. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupert, 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., 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.
- 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.
- 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. 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.
- 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.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London : Methuen.
- 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.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Éditions Gallimard.
- 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 – Renouveau et valorisation de la profession*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- 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.
- 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.

- 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.
- Sikes, P.J., Measor, L., et Woods, P. (1985). *Teacher career crises and continuities*. London : The Falmer Press.
- 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.
- 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 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.