

"Hier étudiants, aujourd'hui enseignants "

Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP romandes et du Tessin

Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants
(GRSIE)

Akkari AbdelJalil	HEP BEJUNE
Amendola Catherine	HEP VD
Broyon Marie-Anne	HEP VS
Changkakoti Nilima	HEP BEJUNE
Cusinay Michèle	HEP VD
Donati Mario	ASP TI
Gremaud Jacqueline	HEP FR
Gremion François	HEP BEJUNE
Losego Philippe	HEP VD
Vanini De Carlo Katja	ASP TI



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

HEP
VAUD



Alta Scuola Pedagogica

HEP FR  PH FR

 HEP
BEJUNE

Table des matières

Introduction	3
Abdeljalil Akkari et Mario Donati	
Chapitre 1. Transition entre la fin des études et l'obtention du premier emploi en tant que nouveau diplômé	16
Nilima Changkakoti et Mario Donati	
Chapitre 2. L'insertion subjective	39
Catherine Amendola, Michèle Cusinay et Philippe Losego	
Chapitre 3. Quelques pratiques et gestes professionnels des néo-titulaires	62
Jacqueline Gremaud et Philippe Losego	
Chapitre 4. Les apports de la formation initiale	88
François Gremion et Katja Vanini De Carlo	
Chapitre 5. Les besoins en matière de formation continue	105
François Gremion et Katja Vanini De Carlo	
Chapitre 6. Identités professionnelles en construction	115
Marie-Anne Broyon et Nilima Changkakoti	
Conclusion	138
Philippe Losego	
Annexes	150

Abdeljalil Akkari

Mario Donati

Introduction

Depuis les travaux réalisés par Huberman (1989) sur les cycles de vie des enseignants¹ dans les années 80, peu d'études scientifiques ont réinterrogé la problématique de leur insertion professionnelle en Suisse. D'ailleurs, les cantons ne disposent, au mieux, que de bases de données très limitées sur les enseignants et il est difficile tant pour les responsables de l'éducation que pour les institutions de formation des enseignants d'avoir une image précise des conditions de travail des enseignants, notamment en début de carrière. Karin Müller Kucera, Renato Bortolotti et Norberto Bottani (2002) qui ont analysé à l'échelle nationale la question de l'accès au marché du travail des enseignants ont montré que de façon générale, même le nombre et les caractéristiques des postulants étaient très difficiles à traiter car les bases d'informations cantonales n'existent presque pas. De même, les personnes nouvellement recrutées ne sont pas enregistrées d'une manière systématique et fiable. Moins de la moitié des cantons avait pu fournir des informations aussi élémentaires que :

- La provenance des diplômes et des certificats (autre canton, autre pays).
- Le taux de personnes ayant déjà exercé une autre profession (non pédagogique).
- Le taux d'anciens enseignants postulant pour reprendre l'enseignement après une autre activité.
- Le taux de personnes ayant déjà été remplaçants.

Ce manque d'informations corrobore ce que l'on constate au niveau international: les bases de données sur les enseignants sont moins complètes dans les systèmes scolaires décentralisés.

Cependant, la naissance des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) au début des années 2000, en remplacement des anciennes écoles normales et des séminaires de l'enseignement secondaire, a été l'opportunité, pour les chercheurs, de relancer ce domaine de recherche. Il devenait important d'étudier les débuts dans le métier des nouveaux diplômés des HEP.

Un projet de recherche inter HEP a donc débuté en 2005 avec une première équipe regroupant des chercheurs des HEP BEJUNE (cantons de Berne, Jura et Neuchâtel), FR (canton de Fribourg) et VS (canton du Valais). Une revue de littérature (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion & Gremaud, 2007) et les premiers résultats de l'enquête par questionnaire 2005 (Gremion, Akkari, Bourque & Heer, 2007) ont d'ailleurs été publiés dans les Actes de la recherche de la HEP BEJUNE N° 6/2007.

Le présent rapport porte sur les résultats de la récolte de données quantitatives et qualitatives qui a eu lieu en mai 2007 auprès des enseignants diplômés en juin 2006. Pour

¹ Dans ce rapport, la plupart du temps on désigne sous le neutre « enseignants » les enseignantes et enseignants.

cette 2^{ème} étape de la recherche, l'intégration de l'ASP (Alta Scuola Pedagogica, Tessin), qui menait également une enquête cantonale (Donati & Vanini, 2006), et celle de la HEP VD, a conduit à adopter depuis peu le nom de GRSIE (Groupe de Recherche Suisse sur l'Insertion des Enseignants). Par ailleurs, l'analyse des résultats de la première enquête a permis de modifier le plan de recherche. L'enquête quantitative par questionnaire, qui étudie les relations entre des variables sociodémographiques ou relatives au contexte d'exercice et d'insertion et une variable dépendante décrivant la réussite de l'insertion professionnelle, est désormais complétée d'un volet de type qualitatif, avec la conduite d'entretiens semi-directifs. Pour l'étude de ce dernier volet, l'équipe du GRSIE bénéficie à ce jour d'une subvention DORE² du fonds national de recherche scientifique.

L'approche du GRSIE

Notre groupe de recherche privilégie trois démarches simultanées: (a) articuler des méthodologies quantitatives et qualitatives, (b) ancrer les travaux dans une approche longitudinale, et (c) contextualiser notre recherche en fournissant des résultats ciblés aux institutions éducatives.

(a) Articulation du qualitatif et du quantitatif

Une réalité aussi complexe que l'insertion des nouveaux diplômés des HEP exige selon nous la conjugaison de méthodes qualitatives et quantitatives. Nous avons donc développé d'une part un questionnaire (voir en annexe) dont la passation se fait en ligne, et qui a nécessité un long travail d'harmonisation, tant linguistique que terminologique, en raison de la diversité des systèmes éducatifs cantonaux. La participation moyenne, qui avoisine les 50% des diplômés des HEP, c'est-à-dire 190 enseignants des degrés préscolaire et primaire et 73 du secondaire I ou II, nous permet de faire des inférences statistiquement robustes.

D'autre part, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec 20 enseignants primaires et 7 enseignants secondaires nouvellement diplômés au cours de leur deuxième

² (DO REsearch) Instrument de promotion de la recherche auprès des Hautes Ecoles Spécialisées du Fonds National pour la Recherche Scientifique (FNRS).

année d'enseignement, afin d'interroger les logiques d'action des néophytes, de donner du sens à certaines corélations statistiques, mais surtout à faire surgir des thématiques non prévues par le questionnaire, comme celle des moments-clés de l'insertion ou la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les classes.

(b) L'approche longitudinale

L'étude des processus de socialisation professionnelle nécessite un outillage méthodologique fin permettant notamment de saisir l'impact des lieux d'affectation des diplômés. Notre ambition est de pouvoir mettre en lumière certaines expériences significatives du parcours d'insertion entre la sortie de la HEP, la prise d'une activité professionnelle dans l'enseignement et le développement d'une identité professionnelle. Les premiers résultats quantitatifs longitudinaux sortiront à partir de 2009. Notre enquête longitudinale³ nous permettra de décrire les parcours des enseignants débutants issus des HEP, depuis leurs recherches d'emploi jusqu'à leur intégration au sein d'un établissement scolaire en passant par le type d'emploi obtenu sans oublier, bien entendu, leurs débuts dans la pratique de classe (en tant que diplômés).⁴

(c) Proximité avec le cadre institutionnel de la recherche et le terrain scolaire

Notre troisième démarche consiste à construire dans les HEP une culture de recherche commune sur l'insertion professionnelle. En tant que jeunes institutions, les HEP sont en effet intéressées à connaître le vécu de leurs diplômés, leurs satisfactions ou critiques à propos de la formation initiale, mais aussi leurs souhaits en matière de formation continue. En outre, les résultats de la recherche alimenteront le développement et l'évolution des mesures d'accompagnement proposées aux nouveaux diplômés.

Notre dispositif de recherche prévoit ainsi des liens directs avec les écoles, grâce à la création de cellules opératives (directeurs, inspecteurs, responsables de la formation continue, personnes attirées dans l'accompagnement) qui fonctionnent comme *partenaires de*

³ Volet quantitatif: enseignants interrogés par questionnaire un an et trois ans après l'obtention du diplôme. Volet qualitatif: entretiens menés durant la deuxième année d'enseignement auprès d'un sous-groupe d'enseignants de l'échantillon ayant répondu au questionnaire.

⁴ Une part d'entre eux a déjà enseigné avant de suivre une formation, et tous ont déjà enseigné en stage.

terrain sur le plan de l'organisation, mais aussi au niveau de la capitalisation des connaissances générées par le développement de la recherche.

Le recrutement des enseignants du primaire⁵ en Suisse Romande

Pour enseigner dans une école publique Suisse, il faut en principe être titulaire d'un diplôme d'enseignement reconnu par le canton. Le diplôme d'enseignement doit être valable pour le niveau scolaire et pour les disciplines enseignées (Müller Kucera & Stauffer, 2003). Mais les enseignantes et enseignants peuvent se présenter dans d'autres communes et parfois d'autres cantons. La mobilité inter-cantonale est d'ailleurs en augmentation depuis que les diplômes sont reconnus par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Le recrutement des enseignants du primaire est formellement régi par les lois du marché, et non par un concours administratif. Chaque enseignant est choisi pour un poste à pourvoir déterminé. En revanche, les autorités des cantons romands fixent chacun une grille salariale unique pour un type de poste et de profil, même si c'est parfois la commune qui gère les salaires. Ceux-ci ne sont donc pas fixés par le marché.

Tous les postes d'enseignement à pourvoir sont mis au concours par les autorités cantonales ou communales (publications scolaires, journaux, feuilles d'avis officiels, Internet...), mais les règles de publicité dépendent du canton. Certains (Berne ou le Tessin) doivent rassembler toute l'information sur les postes en un même document pour que les candidats aient une vue synoptique du marché de l'emploi. D'autres peuvent faire la publicité poste par poste, obligeant les candidats à se tenir constamment informés des opportunités. Enfin le degré d'officialité des media utilisés varie lui aussi : bulletins officiels, presse marchande, sites Internet...

Si au Tessin les communes sont l'employeur, dans l'espace romand, l'engagement est toujours effectué par les autorités cantonales. En revanche, la procédure de sélection (examen des dossiers de candidature, analyse de « portfolio », présélection des candidats, entretiens d'admission et éventuellement leçon probatoire) est généralement effectuée au

⁵ Le présent rapport traite essentiellement des enseignants du degré primaire car lors de cette première étape, les enseignants de secondaire étaient très peu représentés dans la partie qualitative de l'enquête (N=7). Ces derniers ont toutefois fait l'objet d'une analyse séparée (Mellouki, Akkari, Gremion, Changkakoti & Tardif, à paraître).

niveau local. L'acteur traditionnel de la sélection des maîtres est la commission scolaire élue par la population communale. C'est encore le cas à Berne, Fribourg et au Tessin. Cependant on assiste à l'institution progressive de la fonction de directeur d'établissement, non seulement dans les villes, mais aussi dans les établissements ruraux lorsque ceux-ci constituent le regroupement de plusieurs écoles et arrivent ainsi à une taille critique. En définitive, seul le canton de Vaud, ayant effectué tous ses regroupements d'écoles, a complètement dévolu le travail de sélection aux chefs d'établissement. Dans d'autres cantons (Valais, Neuchâtel), l'institution des directions d'établissement n'est pas systématique, notamment parce que toutes les écoles ne sont pas regroupées en établissement. Dans ces cantons, la sélection des candidats est effectuée par les directeurs ou les conseils de direction lorsqu'ils existent et par les commissions scolaires communales dans l'autre cas. En pratique dans ces cantons, on trouve plutôt les directeurs dans les villes et des commissions scolaires dans les campagnes.

Tableau 1 : Les acteurs du recrutement

	Procédure de sélection	Préavis	Engagement	Commentaires
Berne (zone francophone)	Commission scolaire		Commune	Art. 7 /2 de la LSE Pour le corps enseignant de l'école obligatoire et de l'école enfantine, la commission scolaire est l'autorité d'engagement pour autant que la commune ne transfère pas cette compétence à la direction de l'école par voie d'acte législatif.
Fribourg	Commission scolaire	Inspecteur	Canton	Art.11 du RPens (Règlement Personnel Enseignant) La commission scolaire et l'inspecteur collaborent au choix en donnant chacun un préavis à l'autorité d'engagement (Service des ressources de la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports).
Neuchâtel	Commission scolaire		Commune	Art. 13 de la loi scolaire Les directeurs d'écoles et un ou plusieurs délégués du personnel enseignant du ressort scolaire assistent, avec voix consultative, aux séances de la commission scolaire ou du comité scolaire.
Jura	Commission d'école		Commune	Art. 87 de la loi scolaire La commission d'école nomme, sous réserve de la ratification du Département, les enseignants chargés d'un enseignement régulier.
Vaud	Directeur d'établissement	Autorité d'engagement (DFJC. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture)	Canton	Art. 58 de la loi scolaire Autorités d'engagement 1 L'autorité d'engagement, au sens de la loi sur le personnel de l'Etat de Vaud (Lpers), est : -pour les maîtres, le chef du service responsable de l'ordre d'enseignement dans lequel ils exercent leur activité, sur préavis du directeur de l'établissement d'affectation.
Valais	Commission scolaire ou directeur d'école s'il n'y a pas de commission scolaire		Commune	Art. 6 (Règlement concernant les conditions d'engagement du personnel enseignant des écoles) Autorité de nomination Le personnel enseignant des écoles communales est nommé par le conseil communal sur préavis de la commission scolaire, celui des écoles et des cours régionaux par la commission scolaire régionale. L'article 54, alinéa 1, de la loi demeure réservé. La nomination du personnel enseignant des établissements cantonaux de l'enseignement du deuxième degré appartient au Conseil d'Etat.
Tessin	Commission scolaire et directeur d'école s'il existe	Inspecteur ⁶	Commune	L'inspecteur élabore un classement des candidats. La commission scolaire, qui a un statut consultatif, en collaboration avec le directeur (s'il existe), propose le /les candidat/s à l'exécutif communal (Municipio), qui procède à finalement à l'engagement.

⁶ Dans le canton du Tessin, l'inspecteur donne son préavis avant la procédure de sélection.

C'est seulement dans le canton de Genève (qui ne fait pas partie de notre terrain d'étude) que le service du personnel cantonal effectue un recrutement centralisé.⁷

Par ailleurs, les procédures concrètes et les critères utilisés pour la sélection sont peu standardisés. Ils varient beaucoup, d'un canton à l'autre: ainsi, dans les commissions scolaires de Berne et Fribourg, les enseignants ont un représentant qui participe aux décisions, alors qu'ailleurs ils sont absents du processus.⁸

Mais ils varient aussi d'une commission scolaire ou d'un établissement à l'autre. Si cette diversité a l'avantage d'incarner la proximité de l'école et des citoyens, elle recèle aussi des risques d'arbitraire et de manque d'équité dans les procédures d'engagement. D'ailleurs, les syndicats d'enseignants se montrent en général réservés quant au système actuel de recrutement.

Il n'y avait pas, jusqu'à présent en Suisse, sauf dans certaines régions, de déséquilibre important entre l'offre et la demande sur le marché des emplois enseignants. Les quelques difficultés se situaient plutôt du côté du recrutement que de l'accès à l'emploi. Cela a poussé la plupart des cantons à accepter des candidats venant d'autres cantons ou, moins fréquemment, de l'étranger (Müller Kucera & Stauffer, 2003). La CDIP a mis en place une procédure d'attribution d'équivalence aux diplômes étrangers. Elle a également chargé certaines HEP de fournir les compléments de formation nécessaires à l'obtention de l'équivalence suisse. Par ailleurs, la moitié environ des cantons suisses a pris des mesures pour organiser des cours destinés aux enseignantes et enseignants désireux de reprendre l'enseignement après une interruption. Certains proposent des formations aux personnes souhaitant changer de niveau d'enseignement. D'autres mettent en place des cours de formation destinés aux personnes venant de professions non pédagogiques ou augmentent le nombre de places de formation (Stauffer 2001, p. 12).

Pourtant depuis peu, les résultats de notre enquête le confirment, les candidats ont de plus en plus de mal à accéder à la stabilité de l'emploi.

En règle générale, les enseignants sont engagés par des contrats de droit public mais ne disposent pas du statut de fonctionnaire à vie. Cependant, il existe une distinction fondamentale entre enseignants *nommés* (par les communes au Tessin ou les cantons ailleurs) et enseignants non nommés. Une nomination correspond à un contrat de durée indéterminée, tandis que les enseignants non nommés ont souvent un contrat pour une

⁷ Cependant, comme le département d'instruction publique genevois vient de créer la fonction de directeur d'école, et d'en recruter 80 pour la rentrée 2008, cela pourrait, à l'avenir, avoir une incidence non négligeable sur le mode de recrutement des enseignants dans ce canton.

⁸ Bien sûr un enseignant peut toujours être membre de la commission scolaire, mais en tant que représentant de la commune et non du corps enseignant.

année seulement. Bien sûr, il faudrait distinguer entre la nomination au niveau communal (comme c'est encore le cas du Tessin) et la nomination au niveau cantonal, car la nomination cantonale permet une mobilité géographique qui assure une meilleure sécurité de l'emploi.⁹ . Mais quoi qu'il en soit, les enseignants nommés ont bien sûr une perspective professionnelle à plus long terme. De plus, la durée et la stabilité de l'emploi commandent d'autres conditions substantielles comme les augmentations salariales automatiques, les primes d'ancienneté, les allocations familiales et le versement prolongé du salaire en cas de maladie (Müller Kucera, Bortolotti & Bottani, 2002). Au Tessin, il existe même une loi qui permet aux enseignants nommés de choisir temporairement une autre activité professionnelle puis de reprendre leur poste au plus tard après trois ans.

Alors, si la proportion d'enseignants sans stabilité d'emploi augmentait, ce qui est actuellement une tendance observée en Suisse Romande comme le montre notre enquête, il est probable que cela aura un impact négatif sur l'attractivité de la profession.

L'OFS (1997, p.24) précise que « Les nominations ne se font pas selon les mêmes critères dans tous les cantons. Souvent, les enseignants débutants sont engagés d'abord à titre provisoire, et ne sont nommés qu'au terme d'un certain délai d'épreuve». Ainsi, dans le canton de Vaud, le directeur ou la directrice de l'établissement est chargé, à la fin de la première année d'exercice d'un enseignant nouvellement diplômé, de faire un rapport à l'autorité cantonale d'engagement. Les rapports négatifs (environ 2%) font l'objet d'une étude par un service de ressources humaines du canton. Dans le cas d'une confirmation négative, cela peut aller jusqu'à l'exclusion de cette personne de la profession enseignante (ce cas ne s'est jamais produit). Lorsque le rapport est positif, et pour autant qu'il y ait un poste vacant, le contrat passe le plus souvent de CDD à CDI.

Un autre exemple, le canton de Fribourg : la nomination n'existe pas mais les enseignants sont soumis à une visite de qualification après une période probatoire. Or la littérature montre que les enseignants débutants devant, dès le départ, assumer toutes les demandes et les responsabilités d'enseignants chevronnés (Veenman, 1984), perçoivent souvent les premières années dans l'enseignement comme une suite de « chocs de la réalité » (Hétu, Lavoie & Baillauquès, 1999) ou « d'épreuves subjectives » (Barrère, 2002). Les premières expériences professionnelles sont d'ailleurs considérées actuellement comme cruciales pour la poursuite ou l'abandon de la profession (OCDE, 2005). Les ressources mises

⁹ Si le poste d'un maître nommé par une commune (au Tessin) n'est pas repourvu, il peut ne pas être réengagé. Son affectation dans une autre commune n'est en effet pas garantie, puisqu'il s'agirait d'un nouvel engagement. (Müller Kucera & Stauffer, 2003).

à disposition de l'enseignant débutant au sein du système scolaire et la possibilité de travailler en collaboration avec des collègues contribuent notamment à une première expérience professionnelle de qualité. De fait, la plupart des cantons qui effectuent un contrôle administratif des enseignants par l'intermédiaire d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques ou des directeurs d'établissements scolaires, ont chargé ces acteurs traditionnels du contrôle administratif de nouvelles fonctions de conseil pédagogique, voire d'accompagnement des néophytes.

Structure du rapport

Notre recherche vise essentiellement à combler les lacunes de l'information dont on dispose sur l'insertion des enseignants en Suisse Romande. Elle recourt pour cela à différentes sources d'information : la littérature existante, les connaissances du terrain de la formation et de la pratique des enseignants dans les différents cantons des membres de l'équipe de recherche les résultats de l'enquête quantitative, mais surtout l'analyse des témoignages des personnes qui se sont exprimées dans les entretiens.

Les chapitres de ce rapport correspondent assez directement aux catégories d'analyse que nous avons mises en œuvre pour analyser ces entretiens, avec le contrepoint permanent des données quantitatives issues du questionnaire en ligne.

Le premier chapitre témoigne du parcours du jeune enseignant entre le moment où il reçoit son diplôme et l'obtention de son premier emploi en tant que nouveau professionnel de l'enseignement. Il traite ainsi des conditions objectives qui caractérisent ce parcours (tensions sur le marché, mobilité, nécessité de se « vendre », impacts de l'environnement sur la recherche d'emploi, etc.).

Le deuxième chapitre introduit le concept d'insertion subjective : une fois décrites les caractéristiques objectives de l'insertion (stabilité, taux d'emploi), comment s'effectue l'accès à ce nouveau rôle, quels sont, selon enseignants débutants interrogés, les éléments (difficultés, moments clef, éléments facilitateurs) qui ont produit ou entravé leur sentiment d'être « vraiment » un enseignant ?

Le troisième chapitre se focalise sur les pratiques didactiques et pédagogiques en classe, l'organisation du travail en tant que nouvel enseignant. Comment s'élabore l'expertise, quelles stratégies l'enseignant adopte-t-il pour apprendre son métier ?

Le chapitre quatre montre le rapport que les nouveaux diplômés entretiennent avec la formation initiale. Grâce à ce regard rétrospectif sur la formation initiale, on essaie de mieux comprendre les processus sous-jacents au transfert des connaissances/compétences acquises pendant la formation à la HEP vers les exigences du travail quotidien dans les classes.

Le chapitre cinq décrit les attentes formulées par les néophytes vis-à-vis de la formation continue dans le développement de leurs pratiques professionnelles. On distingue deux types d'attentes : celles qui s'expriment en faveur de ressources ponctuelles, telles que les modules sur la gestion de la classe, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la différenciation pédagogique, les compétences en matière de communication avec les parents, etc., et celles qui montrent le besoin d'un dispositif structuré d'accompagnement dans les débuts dans la profession.

Enfin le chapitre six vise à retracer la construction identitaire des enseignants qui traversent les premières étapes de leur insertion professionnelle.

La conclusion dresse un premier bilan du processus d'insertion des enseignants débutants dans l'école. Parmi les résultats méritant d'être signalés, nous pouvons d'ores et déjà confirmer le rapport conflictuel des jeunes enseignants avec la formation initiale reçue à la HEP notamment dans sa dimension théorique, perçue, au moins sur le court terme, comme peu pertinente dans les urgences de l'insertion.

Le parcours de l'insertion apparaît opaque, en égard aux multiples différences procédurales, administratives, économiques, politiques entre cantons et entre communes. Le nouveau diplômé des HEP doit y faire face, sans y être préparé.

Les portes d'accès au travail pour les enseignants se révèlent multiples, ainsi que les stratégies pour y accéder. La force des réseaux sociaux, l'effet de l'expérience préalable (en formation initiale et lors de remplacements), la flexibilité face à l'employeur, le poids des variables sociodémographiques sont les éléments que les enseignants ont jugé déterminants dans l'obtention de leur emploi. Au bout du compte, plus de 90% d'entre eux se trouvent

dans une classe dans l'année qui suit leur sortie de la HEP, même si, bien sûr, leurs contrats sont très divers et leurs taux d'emploi variables. Leurs situations peuvent être précaires.

Malgré les difficultés et les déceptions, les enseignants débutants expriment des sentiments plutôt positifs dans l'exercice de ce métier qui concrétise souvent un rêve ou une vocation. Une fois surmontés les obstacles de l'accès à l'emploi, l'enseignant débutant doit encore se sentir enseignant et se développer professionnellement. La première des conditions (l'insertion subjective) tend à se réaliser dans un monde d'adultes (collègues, parents d'élèves, chef d'établissement, famille) pour peu qu'il ne soit pas trop hiérarchique. La deuxième (la croissance professionnelle) se passe plutôt dans la relation avec la classe.

Cela suppose une réflexion sur les pistes d'action et d'accompagnement de l'enseignant en prise avec les débuts dans la profession : quel équilibre doit-on aménager entre les initiatives formelles et les supports informels de la camaraderie, pour faire accéder au stade de professionnel de l'enseignement à la fois socialisé et compétent ? Cela conduit également à insister sur l'importance d'une bonne connaissance, de la part des équipes de terrain et des directions d'établissement, de ce qui se joue à l'entrée dans la profession.

Bibliographie

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Coll. Savoir et formation, Paris : L'Harmattan

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F., Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer, L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 11-33

Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. & Herr, S. (2007). « Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer, L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 35-72

Hétu, J.C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession.* Lausanne : Delachaux & Niestlé

Müller Kucera, K., Bortolotti, R. & Bottani, N. (2002). *Stratégies de recrutement des enseignants.* Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Müller Kucera, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité. Etude thématique nationale de l'OCDE.* Berne : Corched

OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, politiques de l'éducation et de la formation.* Paris : OCDE

Stauffer, M. (2001). *La situation de l'emploi des enseignants et des enseignantes en Suisse et dans la Principauté du Liechtenstein ainsi que les mesures prises par les cantons. Résultats d'une enquête IDES (Information Documentation Education).* Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Stocker, E. (1997). *Conditions de travail des enseignants,* Berne : OFS (Office fédéral de la statistique)

Veenman, S. (1984). « Perceived Problems of Beginning Teachers ». *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178

Nilima Changkakoti

Mario Donati

**1 Transition entre la fin des études et l'obtention du
premier emploi en tant que nouveau diplômé**

En première partie de ce chapitre, nous tenterons de saisir de quelle manière les procédures cantonales de recrutement s’incarnent dans les parcours des nouveaux diplômés.

Nous nous attacherons ensuite à décrire la transition entre le diplôme et la première « signature » d’un contrat (qu’il soit à durée déterminée ou indéterminée) : les démarches entreprises par les jeunes enseignants, les facteurs auxquels ils attribuent le succès (ou l’insuccès) de leurs postulations, leur satisfaction vis à vis de l’emploi obtenu.

Les résultats sont présentés globalement pour les 7 cantons concernés par la recherche bien que certaines caractéristiques cantonales viennent de temps à autre les nuancer.

1.1 Stratégies de recherche d’emploi

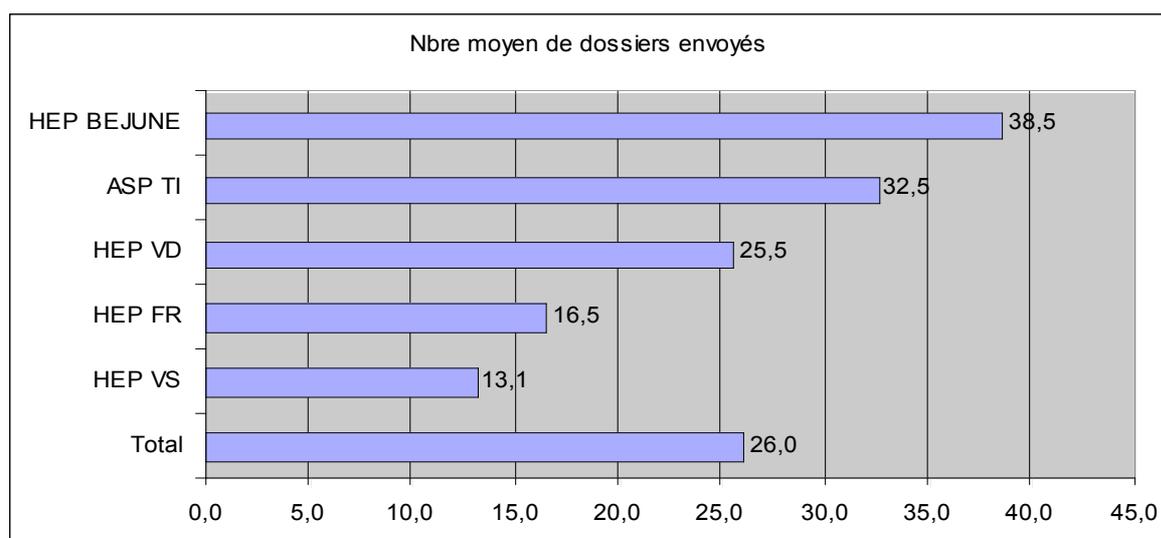
1.1.1 Postulations

1.1.1.1 Nombre de candidatures

Les candidats à l’enseignement primaire envoient en moyenne 26 dossiers de candidatures¹⁰. Le nombre de dossiers envoyés par un candidat dépend fortement de sa HEP d’origine, c’est-à-dire probablement du ou des cantons dans lesquels il souhaite travailler. La stratégie de recourir à un nombre élevé de candidatures est évidemment plus accentuée dans les cantons où la difficulté d’obtenir un emploi dans l’enseignement est forte.

¹⁰ A titre de comparaison, nous signalons que pour les degrés du Secondaire I et II la moyenne se situe à 12 dossiers.

Figure 1.1



On constate ainsi que les candidats issus de la HEP BEJUNE envoient en moyenne 38 dossiers, contre seulement 13 dossiers pour les candidats valaisans. Cette différence peut s'expliquer à la fois par une réduction des débouchés dans cette région et par le fait que l'espace BEJUNE comprend trois cantons (Berne-Jura-Neuchâtel). La forte variabilité du nombre de candidatures dépend en premier lieu des facteurs d'ordre contextuel tels que l'état du marché du travail, mais aussi de la rapidité ou de la lenteur des démarches en fonction des caractéristiques très régionalisées des procédures (voir introduction). Les entretiens qualitatifs fournissent d'autres pistes relevant plutôt des préférences individuelles : urgence du besoin d'indépendance financière, manque de confiance en ses capacités d'enseignant ou acceptation voire intérêt personnel pour la mobilité.

1.1.1.2 Mobilité et motivations

Un bref regard sur les choix géographiques effectués lors de la phase de postulation nous donne une première idée de la mobilité envisagée par certains candidats.

Tableau 1.2 : Géographie des candidatures à l'enseignement primaire

Site d'origine	Dans certaines régions du canton uniquement	Dans tout le canton	Dans le canton ou à l'extérieur	Hors-canton uniquement	Total
HEP FR	65,2	17,4	17,4	0,0	100
HEP VS	58,3	30,6	8,3	2,8	100
HEP VD	55,2	27,6	10,3	6,9	100
ASP TI	42,4	54,5	3,0	0,0	100
HEP BEJUNE	8,1	21,6	56,8	13,5	100
TOTAL	43,7	31,0	20,3	5,1	100

La mobilité des enseignants doit être considérée dans le contexte particulier de la Suisse : ainsi le tableau ci-dessus semble montrer que les candidats des HEP de Fribourg et du Valais sont les plus « casaniers ». Le fait qu'ils se portent candidats « dans certaines régions du canton uniquement » s'explique probablement en partie par le bilinguisme de ces cantons. Cela peut s'expliquer aussi par le fait qu'entre l'ancienne Ecole Normale et la nouvelle Haute Ecole Pédagogique s'est intercalée une « année blanche » durant laquelle aucune cohorte d'étudiants n'a obtenu de diplôme, ce qui a provoqué ultérieurement un effet d'aubaine provisoire pour l'emploi. Par ailleurs, la mobilité envisagée par les enseignants, qu'elle implique ou non un changement de canton, peut recouvrir des réalités assez différentes : d'un déplacement de quelques kilomètres de chez soi, à l'appropriation d'un autre système éducatif voire d'une autre langue¹¹, et ceci malgré les tentatives d'harmonisation entreprises. En effet, comme mentionné plus haut, certains cantons sont monolingues, d'autres bilingues et l'espace Bejune comporte trois cantons, ce qui veut dire, entre autres, que les candidatures hors canton peuvent être soit internes soit externes à cet espace. L'analyse de la mobilité requiert une compréhension globale de la situation des candidats, notamment en ce qui concerne les lieux de socialisation primaire (famille, scolarité de base, contexte de vie, etc.) et les établissements de formation (pour l'espace Bejune surtout).

Les enseignants du primaire se montrent toutefois dans l'ensemble plutôt sédentaires dans leurs recherches d'emploi. Ainsi, 75% d'entre eux n'envisagent pas de « s'expatrier » hors canton et près de 44% restreignent leurs postulations à une partie du canton seulement.

Les entretiens menés auprès des enseignants du primaire soulignent eux aussi la double dimension contextuelle et personnelle des motivations pour postuler dans un

¹¹ Cela vaut pour un Tessinois qui en changeant de canton pratiquera obligatoirement dans une autre langue, ainsi que pour certains diplômés des cantons bilingues (Fribourg et du Valais).

environnement proche uniquement ou hors canton également. En ce qui concerne l'environnement proche, ce sont principalement les liens affectifs établis avec des personnes ou des lieux particuliers qui sont évoqués. Relevons encore que la politique de certaines communes qui consiste à embaucher en priorité leurs ressortissants favorise aussi cette tendance à la sédentarité.

« Et puis, c'était vraiment... j'adore cette ville, je visais quand même un poste ici. Mais, s'il n'y avait rien eu d'autre, j'aurais fait des remplacements. » **Caroline**

« Donc, euh, en fait, j'ai reçu une lettre comme quoi j'étais engagée à X. Et puis que j'étais... qu'il fallait prendre rendez-vous avec le directeur... donc sans entretien, sans rien, sans... c'est comme ça, c'est vraiment communal.

C'est vraiment sur votre dossier ?

Oui, mais c'est communal, c'est politique. [...]. » **Dominique**

Quant aux postulations hors canton, c'est la pénurie de postes qui pèse le plus lourd. Elles peuvent provenir d'une démarche de recherche d'emploi pragmatique prenant en compte la situation de l'emploi en fin de formation ou résulter d'une prise de conscience plus tardive (après des démarches restées vaines dans l'environnement proche), renforcée par les conseils d'un enseignant chevronné:

« Ben, la HEP nous avait transmis que le canton de Genève proposait des postes et vu la situation actuelle sur les cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, j'ai postulé un peu partout dont à Genève.. » **Eliane**

« J'ai postulé vraiment partout, même dans d'autres cantons, parce que la première année, ben je me disais « ah, je vais rester chez moi, j'ai pas envie de partir ». Et puis, euh, on a eu un [...] Sous-directeur, hein, qui nous a dit mais il faut vous ... « il faut oser partir, et puis après vous pouvez revenir là, parce que ici, il n'y a pas vraiment de place. » Alors on était beaucoup à sortir de la HEP, et il y avait encore ceux d'avant, donc il nous a poussés à vraiment par... enfin, à postuler ailleurs. Quitte à... justement à faire notre expérience, même si c'était juste pour une année. » **Francine**

Les candidatures hors canton peuvent aussi révéler un intérêt à découvrir d'autres horizons (changement de région linguistique, par exemple), s'inscrivant alors dans un profil d'ouverture au monde (qui se retrouve parfois dans la pédagogie privilégiée en classe).

« Une envie peut-être, de changer, de voir s'il y avait la possibilité... [...] nous nous sommes dit: essayons, voyons ce que... peut-être que quelqu'un répondra, même un 50%, comme... un moment de transition, dans le sens: finie l'école. Peut-être pas à 100%, on postulait pour des postes de 50 à 80%, de façon à pouvoir combiner avec un cours de langue [...]. » **Loredana**

1.1.1.3 Démarches en amont

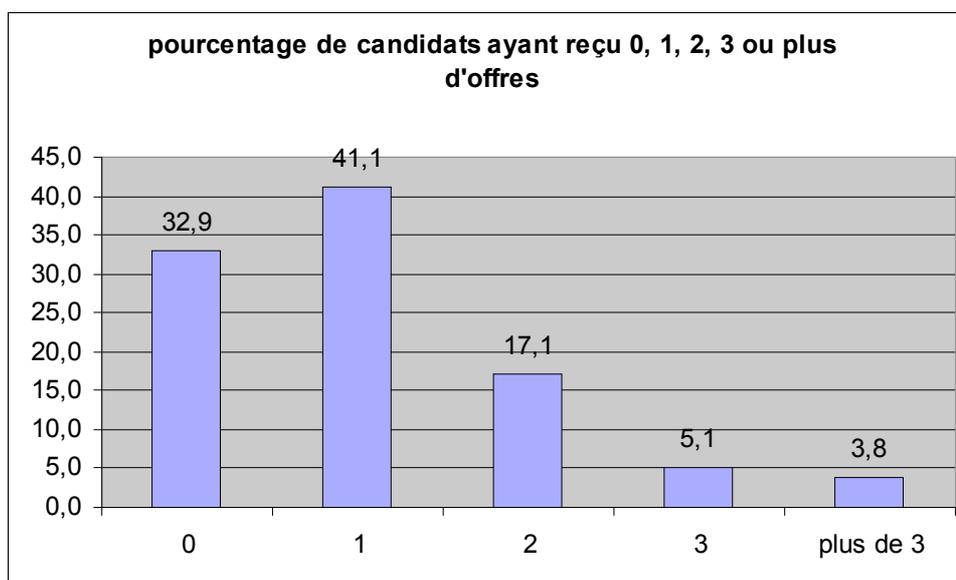
Certains enseignants précisent dans les entretiens qu'ils ont recueilli les informations sur les postes disponibles par différents canaux: les bulletins officiels, Educanet, auprès de l'environnement professionnel (formateur, lieu de stage,...) ou dans leur environnement personnel (parents ou connaissances dans l'école, commune). Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs spontanément pris contact avec les écoles, en particulier celles où ils avaient fait leurs stages.

Par ailleurs, l'élaboration des dossiers de postulation apparaît parfois comme une tâche délicate, la nécessité de se « vendre » sur le marché de l'emploi mettant les nouveaux diplômés dans une situation nouvelle voire déstabilisante (Faut-il mettre une photo ? Où ? De quelle taille ? Quelles expériences faire valoir ? etc.).

1.1.2 Entretiens d'embauche

En ce qui concerne les résultats de la phase d'envoi des candidatures, l'enquête par questionnaire montre qu'un tiers des candidats ne reçoit pas d'offre d'engagement, tandis que 41% ont obtenu une seule proposition de place de travail. D'autres (17,1%) ont eu la possibilité de choisir entre deux offres et les plus chanceux (9,8%) se sont trouvés face à un problème d'abondance avec trois offres ou plus de postes de travail.

Figure 1.3 : Distribution des offres d'emploi



Les résultats indiquent aussi que 33% des enseignants qui ont un emploi pendant la semaine de référence n'avaient reçu cependant aucune offre précédemment. C'est même le cas de 25% des enseignants qui ont un CDI. L'analyse des trajectoires (question ouverte) montre qu'ils sont le plus souvent entrés en emploi par le biais de remplacements. Ne pas recevoir d'offre, pour stressant que cela soit pour les candidats, n'est donc pas nécessairement réhibitoire.

Le volet de l'enquête qualitative, qui s'adressait uniquement à des enseignants en poste, révèle qu'il est possible d'être recruté sans subir d'entretien, notamment lorsque la politique d'embauche accorde la préférence aux habitants de la commune, les postulants étant directement reçus par la direction.

1.1.2.1 Diversité des procédures et structures de sélection

Les commissions scolaires qui auditionnent les candidats suscitent souvent des critiques. Les candidats interviewés se sentent jugés à partir de critères arbitraires et déplorent l'hétérogénéité de ces commissions dont ils remettent parfois en question le professionnalisme .

« ... c'est très différent d'une commission scolaire à une autre, typiquement le poste où j'ai été engagée, je trouvais la qualité des questions... pas très recherchée, on dira. Des questions très simples, alors que c'était des informations qui se retrouvaient déjà dans le dossier de candidature, j'ai trouvé très peu de questions liées au métier lui-même, en lui-même disons, c'était plus des questions presque de formalité ... peut-être plus liées à la personnalité, mais en 12 minutes, l'entretien était top chrono bouclé hein, [...] il y a d'autres entretiens avec d'autres commissions scolaires où on a presque fait 45 minutes à discuter, [...] sur la pédagogie ou certains aspects pédagogie de projet, projet d'école. C'était vraiment des très bonnes discussions ... puis on se disait en repartant que peut-être on avait une chance, qu'on les avait convaincus, mais finalement un autre candidat a été choisi, [...] Il y a eu des entretiens où [...] j'étais mise à l'aise d'emblée, très rapidement puis d'autres on sentait que c'était un peu froid, [...] ou alors la personne qui gérait l'entretien était un peu ... elle avait pas vraiment l'habitude de le faire, là j'ai aussi vu des, des présidents de commission scolaire c'était la première fois qu'ils devaient engager quelqu'un, ils avaient pas l'habitude de ce genre d'entretien. » **Sophie**

1.2 Facteurs décisifs pour l'obtention du poste

Le questionnaire soumis aux enseignants contenait une question ouverte visant à identifier les facteurs que les candidats avaient jugés décisifs pour l'obtention (ou non) de leur emploi. Les réponses (tableau 1.4), dont certains extraits¹² figurent dans le texte qui suit le tableau, ont été suffisamment riches et nombreuses pour nous permettre d'effectuer une analyse de contenu.

Tableau 1.4 : Facteurs réputés décisifs dans l'obtention de l'emploi

Catégories	Fréquences	%
Supports par les relations et le réseau social	69	17.7
Disponibilité à être flexible face à l'employeur	44	11.3
Liens et connaissances établis dans la formation	40	10.3
Titres et certificats obtenus et formation suivie	35	9.0
Rôle des remplacements comme porte d'entrée	34	8.7
Motivation, enthousiasme, intérêt, etc.	32	8.2
Caractéristiques/contingences marché de l'emploi	32	8.2
Expériences de travail préalable à la HEP	23	5.9
Dossier, colloque d'embauche, façon de se poser	22	5.6
Compétences pédagogiques et didactiques	19	4.9
Hasard, chance	16	4.1
Caractéristiques sociodémographiques	10	2.6
Activités extrascolaires (sports, scouts, activités sociales, etc.)	8	2.0
Appuis politiques (« piston »)	6	1.5
Total éléments mis en évidence par les diplômés	390	100.0

Parmi les facteurs considérés comme décisifs, les compétences pédagogiques et didactiques (« *ma volonté de travailler en réseau et de faire de la différenciation* »), ainsi que les titres et les certificats, ne viennent pas en première ligne comme on pourrait l'imaginer. (Les entretiens qualitatifs vont dans le même sens, comme le montre la citation de Sophie relevée précédemment, qui s'étonne du peu d'importance accordée aux éléments pédagogiques dans certains entretiens d'embauche). Les dimensions sociales et politiques semblent par contre jouer un rôle assez important, même si les appuis politiques ou « *le piston* », assez

¹² Extraits non personnalisés par un prénom.

logiquement, ne sont pas toujours explicités. Les limites entre relations sociales (« *le fait que j'habite sur la commune* ») et recommandations politiques (« *Le coup de fil d'une des mes connaissances dans le milieu politique de la commune* ») sont toutefois assez difficiles à mettre en évidence.

D'autres facteurs semblent jouer un rôle décisif, comme les liens établis avec les écoles, les autorités scolaires et les collègues pendant la formation, le fait d'être flexible face aux exigences de l'employeur ou le passage par le « marché » des remplacements.

J'ai effectué deux stages dans l'établissement dans lequel j'ai été engagée. Une de mes anciennes praticiennes formatrices m'a appuyé.

Une personne s'est désistée au dernier moment et cela s'est fait dans l'urgence. De plus, j'étais assez flexible au niveau des degrés, du pourcentage...

D'avoir remplacé dans une classe du bâtiment et d'être connue de la directrice et des enseignants.

L'expérience de vie est parfois aussi mentionnée, comme dans l'extrait suivant : « *Mon âge et mon expérience de "maman" d'une famille nombreuse* ».

Mais la perception de ce qui a pu jouer circonstanciellement et les faits statistiques sont parfois apparemment contradictoires. Ainsi les candidats pensent que les écoles privilégient les hommes : « *La commission scolaire du village où j'enseigne actuellement voulait absolument engager un homme pour remplacer l'instituteur qui prenait sa retraite* » ou encore « *Etre de sexe masculin* ». Statistiquement pourtant, les femmes montrent un petit avantage au niveau des offres reçues. Mais bien sûr, la statistique globale de l'offre et les circonstances particulières de chaque recrutement, avec son argumentation spécifique, sont des niveaux de détermination bien différents.

Dans la même logique, on trouve les contingences et les micro-caractéristiques du marché de l'emploi : « *j'étais la seule à avoir les formations requises: beaux-arts et pédagogie* », ou « *besoin d'enseignants dans une des branches que j'enseigne* », ou encore « *j'ai effectué un remplacement de plusieurs jours quand l'enseignante que je remplace actuellement a dû stopper son activité professionnelle* », comme du reste le hasard ou la chance : « *être là au bon moment* ».

Deux autres facteurs sont signalés: les expériences de travail préalables à la formation « *le fait d'avoir une expérience professionnelle différente des enseignants de la file* », ou « *expérience professionnelle de plusieurs années en dehors de l'enseignement* », et la participation (ou la disponibilité à le faire) aux activités extrascolaires « *mon expérience dans le travail avec les jeunes et les enfants: colonies, scouts, activités Jeunesse et Sport* ».

Évidemment, des éléments de nature plus personnelle (attribution interne) comme la motivation, l'enthousiasme, les capacités à gérer un entretien d'embauche sont également mis en avant par les enseignants, comme l'illustrent les extraits suivants repris des questionnaires.

« J'ai essayé de réaliser un dossier d'entretien clair et complet. Pendant l'entretien, j'ai essayé d'être la plus claire et honnête possible. »

« La commission scolaire a beaucoup apprécié mon dossier et a également aimé le thème de mon travail de diplôme. Ensuite, ils m'ont avoué avoir eu le feeling avec moi lors de l'entretien. »

« Pendant l'entretien, je pense que ma personnalité a joué un rôle décisif. Je crois que mes futurs employeurs ne se sont pas uniquement basés sur les notes de mon diplôme, vu que les autres candidates étaient plus ou moins à mon niveau. »

« Le fait d'avoir salué individuellement chaque membre de la commission scolaire, d'avoir été franche, mais il ne faut pas hésiter à se vendre. »

« Mon naturel et ma volonté lors de l'entretien d'embauche. »

« La présentation colorée de mon dossier, mon grand enthousiasme et mon immense motivation pour le poste. Je me suis présentée tout à fait naturellement sans cacher mon stress à la commission scolaire, j'ai serré la main de tous les membres avant de prendre place et je m'étais préparée à certaines questions qui pouvaient m'être posées (qualité, défauts, objectifs, ...) »

« La qualité du dossier de postulation (références, expériences, lettre de motivation) puis la volonté d'obtenir le poste lors de l'entretien. »

Les entretiens livrent des éléments similaires. Le facteur le plus souvent mentionné est l'attitude lors de l'entretien d'embauche, suivi par les atouts du curriculum vitae et les aspects sociaux et politiques (environnement personnel et professionnel) à parts à peu près égales, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1.5 : Facteurs décisifs dans l'obtention de l'emploi : analyse de contenu des entretiens ¹³	
Attitude en entretien, feeling	9
Éléments spécifiques du c-v (allemand, bilingue, TIC, expériences autres enfants)	5
Environnement personnel (lieu de vie, connaître directeur, etc.)	5
Environnement professionnel (stages ou remplacement dans l'école, recommandation formateur ou autre professionnel)	4
Disponibilité	3
Sexe (être un homme)	3
Chance ¹⁴	3

On peut essayer d'évaluer plus finement la tendance à «l'attribution externe» ou à l'attribution interne» de la part des jeunes enseignants. En ce qui concerne les attributions externes, l'enquête quantitative met en exergue le rôle des environnements personnel, social et professionnel. En revanche, les caractéristiques du marché de l'emploi ne sont pas évoquées comme facteur décisif lors des entretiens ; cela tient peut être à la façon dont la question est posée et à l'enchaînement dans l'entretien (on leur demande quels sont les éléments décisifs pour *cet* emploi, et non pour un emploi en général).

Pour une analyse plus fine, il faudrait examiner les combinaisons dans lesquelles ces attributions sont évoquées, et tenir compte de l'indexicalité des « stratégies » : ainsi les efforts de présentation de soi en entretien d'embauche peuvent être vécus comme une action personnelle ou comme la simple réaction à des contraintes (il faut « se vendre », essayer de se conformer aux attentes, etc.).

Voici quelques exemples d'attributions internes relevées pendant les entretiens :

« Le jour de l'entretien, j'avais une forme incroyable. J'étais très détendue et puis c'est peut-être ce qui les a décidés. Je me sentais bien et puis je pense que cela se transmet un peu. En tout cas, cela a bien démarré et puis ensuite on a beaucoup discuté. J'ai beaucoup posé de questions, à la fin ce sont eux qui m'ont demandé si je n'avais plus de questions. » **Annick**

« Je suis venue assez détendue en fait, je pensais que j'allais pas l'avoir parce que j'avais 3 copines qui avaient fait leur stage ici, moi je connaissais personne, j'étais jamais venue, elles, elles connaissaient le président, enfin bon. Je suis venue, j'ai même hésité à venir en me

¹³ Plusieurs facteurs peuvent être mentionnés conjointement.

¹⁴ La chance est plutôt évoquée en amont, par rapport au fait d'avoir obtenu des entretiens, que directement en réponse à la question concernant les facteurs décisifs.

disant: bon, c'est pipé d'avance, surtout que la prof avec qui je suis, elle avait été en duo avec une de mes amies, bon, bref. Je suis venue assez détendue en fait. Et puis voilà, une demi-heure après j'ai eu un téléphone et ils m'ont demandé si j'étais toujours intéressée, donc voilà. » **Mélanie**

« Nous avons fait un autre entretien, et ça m'a fait plaisir, parce qu'il (*le directeur*) m'a dit que c'était un des meilleurs. » **Loredana**

« Et puis...j'ai dû tellement taper dans l'œil qu'ils m'ont mis pour le 50 pour plusieurs années. [...] Ben j'ai entendu dire après coup parce que sur le moment je me suis pas trouvée extraordinaire et j'ai...j'ai entendu après ben surtout dans les bâtiments scolaires parce que le directeur communique prat...il est très transparent donc fait un entretien, il en parle avec tous les collègues que j'ai...j'avais...je devais avoir quelque chose (rire). » **Charlotte**

Et ici un exemple d'attributions externes :

« À mes compétences? Ah, non, absolument pas, non. Pis après, en discutant avec les autres, parce qu'on se voyait beaucoup à la fin, euh, les premiers qui ont eu des réponses favorables, ou des entretiens, c'était des garçons, parce qu'il y en avait peu, et puis après, c'est par rapport aux communes. » **Caroline**

1.3 Vécu de la période de transition

1.3.1 Incertitude, peur, désespoir

La période de recherche d'emploi est vécue dans une incertitude, certes inhérente à toute recherche d'emploi, mais sans doute accrue par le fait qu'il s'agit la plupart du temps du premier emploi (en tant qu'adulte diplômé).

« Je dois dire que j'ai eu beaucoup de chance, parce... j'ai fini mes études et j'ai postulé, et... j'ai trouvé un emploi à 50%, tout de suite, dès la première année [...] c'est clair que j'avais peur, parce que comme c'était le premier emploi... il y a tellement de doutes, d'incertitudes. »

Iolanda

L'attente de réponses, parfois tardives, les réponses négatives sont décourageantes.

« [...] j'étais dans tous mes états parce que je devais faire les concours (postulations)...je les faisais, mais j'entendais déjà ...des voix qui me disaient.....eh...tu vois, celui-là il est déjà en place, tel autre poste est déjà pris, tels autres ils ont déjà celui qu'ils veulent...[...]) et moi je

n'avais pas de relations, zéro.....pas non plus, je ne sais pas, des enseignants, des directeurs....non...j'étais un peu...je me sentais un peu désespérée....Puis fin août, j'ai eu un entretien, à Y.[...] Le directeur m'a fait pratiquement comprendre... que j'étais en haut de la liste parce que j'étais du coin. Je l'étais effectivement. Alors au septième ciel! Il a passé une demi-heure à me dire: "oui, c'est bien..." parce que j'avais mes stages, mon travail de recherche ici...[...] Et après trois jours il m'appelle pour me dire qu'ils ont pris quelqu'un d'autre. » **Sylvia**

1.3.2 Poids des facteurs contextuels

Comme mentionné plus haut, le marché de l'emploi influence les attentes et donc le vécu de cette période de recherche d'emplois. Dans un canton comme le Tessin qui connaît une certaine précarité, les enseignants se disent agréablement surpris lorsqu'ils trouvent un poste dès la première année, ou alors sont résignés d'avance à avoir des difficultés.

« Ehm ... je l'ai vécue [la transition] deux fois, soit la premier été, il y a deux ans, soit cette année. Déjà la première année je ne savais pas ... à quoi m'attendre et sincèrement ... je suis parti avec une motivation ... c'est-à-dire espoirs très limités ! En entendant ce qui se disait ... amis, collègues, autres enseignants, diplômés des années auparavant, dans le sens qu'il est déjà très difficile de trouver la première année. D'un côté je me disais ... j'avais des attentes ... on est les premiers avec des plaques HEP .. ils doivent les mettre en jeu, voir s'ils fonctionnent, donc les jeter à l'eau. Je ne sais pas, il paraît qu'ils n'ont pas pris beaucoup de monde [...]. » **Stefano**

Dans d'autres cantons où la pénurie d'emploi pour les enseignants du primaire est récente, on perçoit plus de révolte.

« Ce qui était aussi difficile c'est d'être une si grande volée, et dès le début quand on a commencé nos études, on nous a souvent rabâché, pour qu'on soit conscients, mais...qu'on risquait de pas avoir beaucoup de travail, qu'il fallait aller voir dans les autres cantons. Alors bon, c'est sympa, mais en même temps c'est difficile parce que si on est célibataire, jeune, qu'on a 20, 21 ans, l'école...ben voilà, mais moi j'étais déjà un petit peu plus âgée, déjà en couple, donc on peut pas partir comme ça. C'est vrai qu'on nous disait à X, y a plein de places ! bon, [...] c'est difficile, je me voyais pas aller enseigner à X et tout quitter, [...]. » **Mélanie**

1.3.3 Concurrence, pression, nécessité de « se vendre »

Cette première confrontation au monde du travail que représente la recherche d'emploi met les nouveaux diplômés dans une situation de concurrence, dans laquelle il s'agit de se mettre en valeur, voire de se conditionner face à la demande, ce qui n'est pas habituel :

« Bon j'ai dit la vérité, c'est sûr. Mais, on enrobe un petit peu heu..., bon déjà j'aime pas trop donner mes qualités comme ça, me vendre... dire tout ce que je sais bien faire et tout ça. Et c'est ça qu'il faut faire parce que sinon... les personnes attendent ça finalement, qu'on parle de soi, qu'on parle de ce qu'on a de bien en nous. Donc, alors, on dit tout ce qu'on a fait, toutes les qualités et tout ça. Moi, j'ai l'impression de me vendre, mais c'est normal, c'est vrai que j'ai pas l'habitude de ça et c'est pas très agréable. Et puis des fois, on a tendance à dire ce qu'ils ont envie d'entendre, donc on leur répond aussi de manière à ce que ça leur convienne. » **Marylène**

La concurrence n'est désormais plus académique, elle devient professionnelle, et de ce fait plus aiguë, cette nouvelle situation, étrangère et inconfortable, menace la solidarité du groupe constitué pendant les études.

« [...] entre étudiants, j'ai trouvé l'ambiance un peu ... comment dire ... pas très saine, pas toujours très saine, ouais... on sentait tous qu'on voulait un poste, qu'on voulait travailler, qu'on avait envie maintenant d'entrer dans la vie active, qu'on voulait beaucoup des 100%, des 80%, enfin ... enfin, moi c'était plutôt ce nombre de poste que je visais, et là j'ai ... il y a pas tous les jours que c'était agréable de venir à la fin, quand on attendait les réponses des commissions scolaires et tout ça, c'était un peu des fois tendu. » **Christiane**

« On parle avec les autres, mais en même temps, il n'y a personne qui montre ses dossiers. Je ne sais pas si cela se fait maintenant, mais chez nous, il n'y avait personne qui montrait. C'était assez personnel... Heu... Je ne sais pas si c'était aussi du point de vue de la concurrence ou quoi [...] il y avait une certaine pression et une certaine concurrence malgré tout. Alors, là c'était pas très gai... » **Sophie**

1.3.4 L'opacité des procédures d'engagement

La variété et le manque de transparence des procédures d'embauche déjà évoqués sous le point 1.2 constituent un autre vécu difficile de la période de transition. Plusieurs enseignants ont dit avoir accepté de participer au volet qualitatif de la recherche pour pouvoir l'exprimer. Certains évoquent ainsi la difficulté de ne pas avoir de relations, d'autres leur fierté d'avoir été engagés même sans appuis.

« c'est tout des questions du système, je me suis rendu compte que le système était soi-disant des marches à suivre avec les postulations et tout...Après on se rend compte qu'il y a quand même des choses qui se passent par derrière. Ça c'est toujours des moments un peu difficiles à vivre. [...] donc...ça c'était un peu pénible, donc j'étais d'autant plus fière, que moi j'ai été engagée sans connaître personne! C'est des moments durs à vivre [...].»

Mélanie

1.3.5 Soutien durant la procédure

Pour contrebalancer le vécu négatif de la recherche d'emploi, quelques enseignants évoquent le soutien qu'ils ont reçu pour établir les dossiers de candidature, qu'il s'agisse de cours dispensés durant la formation initiale ou d'initiatives individuelles d'enseignants.

« XY était venu toute une journée ou une matinée, je sais plus, une matinée, pour nous expliquer ce qu'il fallait mettre dans une lettre de motivation, un entretien et ça j'avais vraiment trouvé très bien parce qu'on sentait que lui il avait aussi eu l'expérience et qu'il n'en était pas à sa première ... à ses premiers entretiens d'embauche et puis qu'il savait les questions importantes, donc ça ça a vraiment été un ... une très, très bonne ... oui une très, très bonne information pour ... pour nous lancer dans, sur ces postulations je dirais, et puis ensuite on avait eu ... je me souviens l'après-midi ... 2 ou 3 jeunes enseignants puis qui nous racontaient comment ça s'était passé leurs ... leurs postulations chez eux, comment ils l'avaient vécu et ça je ... on avait trouvé, enfin moi j'avais trouvé que c'était des journées qui étaient bien pour nous préparer pour ces postulations, ouais, voilà. » **Christiane**

L'autre étape inspirant des sentiments positifs est celle des entretiens d'embauche et plus précisément l'entretien réussi débouchant sur un engagement. Les enseignants parlent alors de bien-être, aisance, détente, feeling, etc.

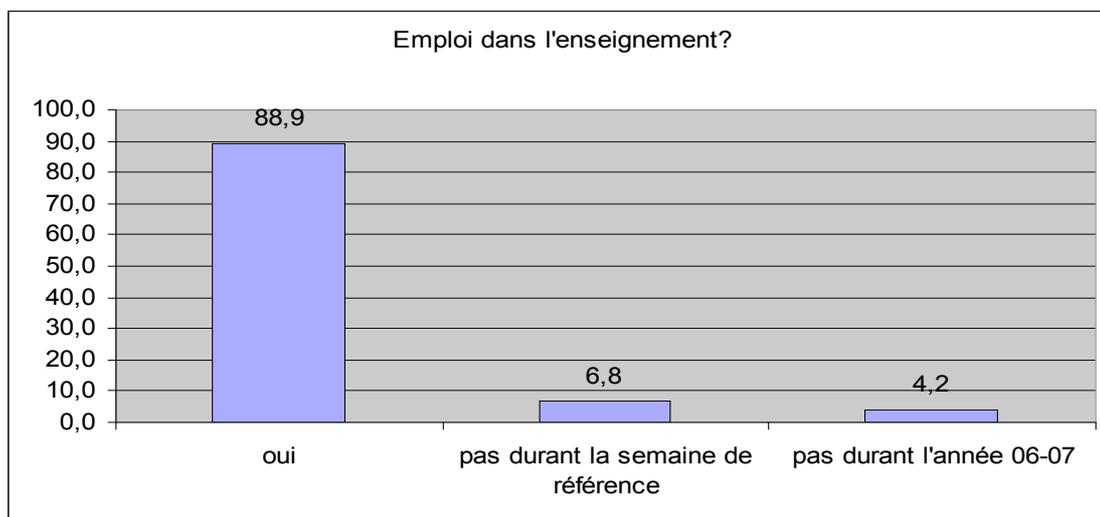
1.4 Situation professionnelle

1.4.1 Emploi dans l'enseignement

La collecte des données par questionnaire se proposait d'obtenir de la part des enseignants deux types d'information : l'une concerne la semaine de référence (du 7 au 11

mai 2007), l'autre le processus vécu pendant l'année écoulée depuis la sortie de l'institution de formation.

Figure 1.6 : La situation professionnelle des novices du primaire et préscolaire

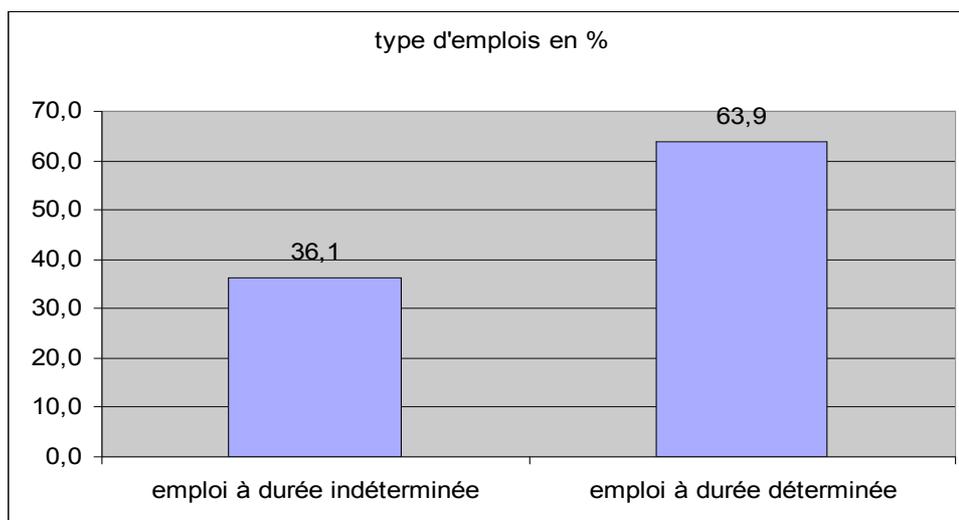


Pendant la semaine de référence de notre enquête (Figure 1.6), près de 89% des enseignants récemment diplômés du primaire ont une activité d'enseignement, 7% ne sont pas en classe mais ont eu au moins une expérience d'enseignement au cours de l'année scolaire 2006/2007, tandis que les autres (4%) n'ont jamais pratiqué cette activité depuis l'obtention de leur diplôme.

1.4.1.1 Type d'emploi

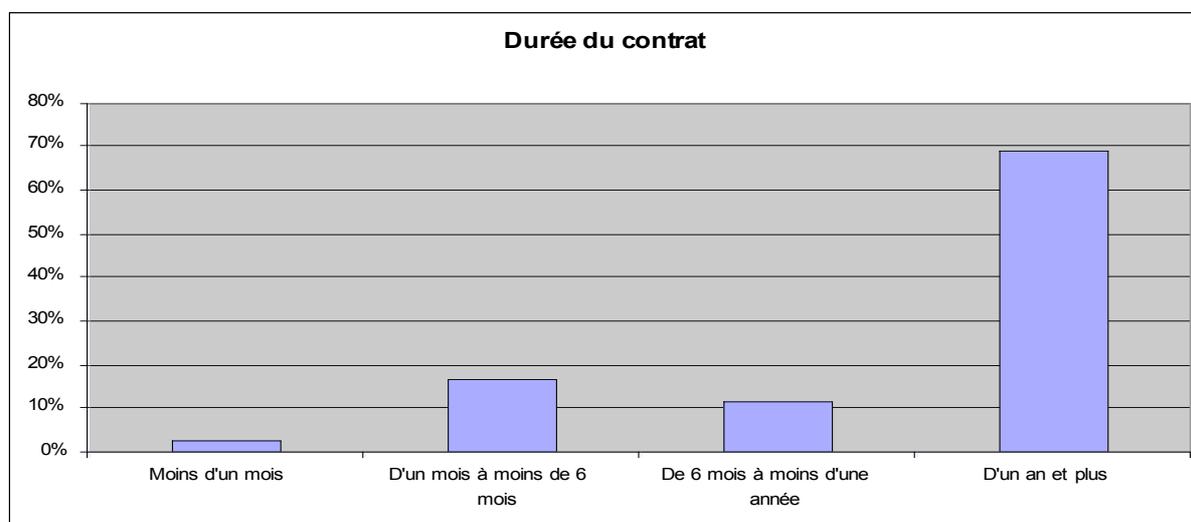
Si l'on aborde l'analyse des conditions d'entrée dans le monde du travail, en laissant pour le moment de côté les 4% de diplômés qui n'ont pas eu d'activité d'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme, on s'aperçoit que le type d'emploi plus fréquent chez les répondants est celui d'un contrat à durée déterminée (Figure 1.7).

Figure 1.7 : Type d'emploi des nouveaux enseignants du primaire et préscolaire



Parmi les enseignants au bénéfice d'un contrat à durée déterminée, on constate que la plupart d'entre eux détiennent un contrat d'une année et plus (69.1%), que 11.4% en ont un d'une durée allant de 6 mois à moins d'un an, que 16.8% ont un contrat d'un mois à moins de 6 mois et que les autres (2.7%) n'ont eu qu'un emploi de très courte durée (moins d'un mois).

Figure 1.8

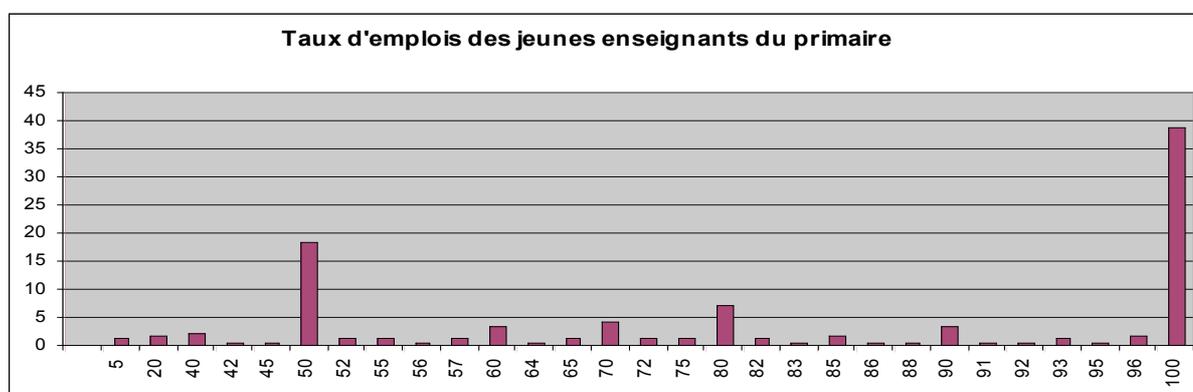


Du côté de l'enquête qualitative, on peut observer que plusieurs enseignants disent avoir fait des remplacements la première année (2005-2006) avant de trouver un poste pour la deuxième année (2006-2007). Pour ceux qui exercent à 50%, des remplacements occasionnels viennent parfois compléter leur salaire et enrichir leur expérience.

Près de la moitié des enseignants (8/18) ont connu un changement de statut entre la première et la deuxième année d'exercice, soit du fait qu'ils n'avaient pas de poste ou seulement des remplacements la première année, soit parce qu'ils ont changé de poste voire d'école d'une année à l'autre, soit parce que leur taux d'activité a augmenté en restant au même endroit.

Le taux d'emploi moyen est de 77.5 %. Il ne varie significativement ni en fonction du sexe, ni en fonction de la nationalité, ni en fonction de l'ancienneté. Ceci dit, il est probable que s'il y avait plus d'hommes, plus d'étrangers et plus « d'anciens » dans la population, on constaterait des taux plus faibles pour les étrangers et plus fort pour les hommes et les enseignants expérimentés.

Figure 1.9

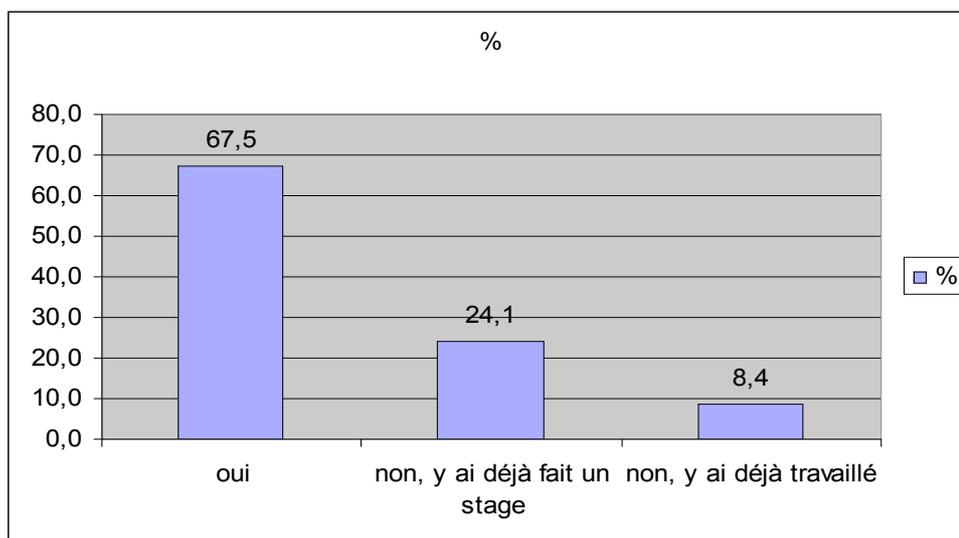


On constate que la situation modale est l'emploi à 100%, suivie de l'emploi à 50%. Les emplois à 80%, 70% et 90% sont aussi relativement fréquents. Toutes les autres situations, très diverses, constituent des cas particuliers.

Pour le nombre d'établissements employeurs, on constate que 80% des répondants enseignent dans un seul établissement scolaire, et que le reste (20%) travaillent sur deux sites.

L'établissement qui assume la fonction de porte d'entrée dans le monde du travail (Fig.1.10) est un lieu connu pour une partie des enseignants du primaire (32,5%). Ils y ont, soit déjà travaillé avant leur formation (8,4%), soit déjà fait un stage pendant leur formation (24,1%). Nous avons vu d'ailleurs qu'il s'agissait là de l'un des facteurs décisifs pour l'obtention d'un emploi aussi bien pour le volet quantitatif que qualitatif.

Figure 1.10 : Première expérience professionnelle dans l'établissement de référence



Mais si l'on compare les enseignants du primaire avec ceux du secondaire, on s'aperçoit que les enseignants du secondaire sont beaucoup plus nombreux à avoir connu leur établissement avant l'embauche puisque 25% d'entre eux y avaient déjà travaillé et 33% y avaient effectué un stage.

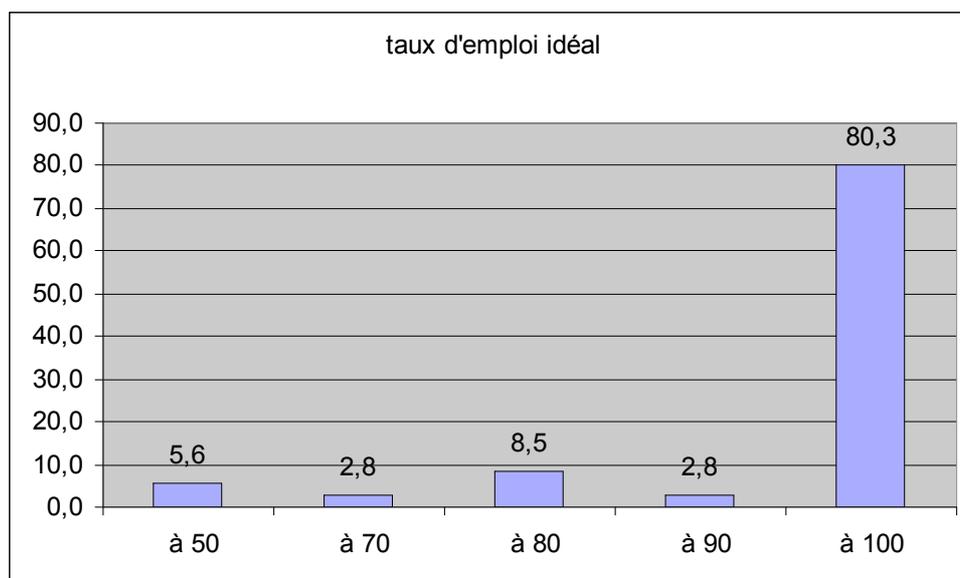
La plupart des participants à l'enquête (89.8%) enseignent dans un seul degré; les autres (10.2%) se trouvent à cheval sur deux.

1.5 Satisfaction par rapport au poste obtenu

1.5.1 Taux idéal

61% des nouveaux enseignants du primaire sont satisfaits du taux d'emploi qu'ils ont obtenu. La plupart (93%) des insatisfaits le sont parce qu'ils souhaiteraient une augmentation du taux d'emploi. En fait, l'écrasante majorité (80%) des nouveaux enseignants du primaire souhaitent travailler à 100%, un taux qui constitue donc une sorte de « norme ».

Figure 1.11 : Le taux idéal pour les nouveaux enseignants du primaire et préscolaire



En ce qui concerne les critères de satisfaction spontanément mentionnés par les enseignants lors de l'enquête qualitative, 10 enseignants se disent satisfaits du taux d'emploi obtenu. Sur les 8 enseignants occupés à temps partiel, seules deux enseignantes ne souhaitent pas augmenter leur temps de travail. Pour l'une d'entre elles, la pratique l'a convaincue des avantages liés à un poste à 50% par rapport au 100% souhaités initialement (ménager son énergie, garder du temps pour des intérêts extrascolaires, aspects collaboratifs

et formateurs d'un duo pédagogique). Les autres souhaitent augmenter à 100%, trois d'entre eux ayant obtenu des promesses dans ce sens pour l'année suivante.

On trouve dans plusieurs entretiens une discussion sur les avantages et désavantages respectifs d'un 50% en duo et d'une responsabilité de classe à 100%. Les avantages du premier cas de figure sont plus de liberté extrascolaire, un temps d'acclimatation en « douceur » à la pratique. Le duo, lorsqu'il fonctionne, peut être vu comme une véritable introduction à la profession: les parents seront d'abord vus à deux, le matériel est plus facilement accessible, la collaboration plus étroite, le partenaire peut s'initier à la culture d'établissement. Les désavantages évoqués sont une plus grande difficulté à construire, à « créer » la classe et, selon la personnalité du partenaire, des problèmes pour collaborer de façon satisfaisante, notamment avec l'acquisition d'expérience et de confiance en soi (donc souvent lors de la 2^{ème} année).

Un emploi à plein temps autorise plus de liberté et plus de cohérence dans le suivi, le désavantage étant la charge de travail. Plusieurs enseignants disent avoir trouvé des avantages à travailler à 50% au début, mais se sentir ensuite un peu limités. Ils aspirent alors à vouloir être « seul maître à bord », pour les raisons susmentionnées, mais aussi parce qu'il s'agit de l'épreuve finale de l'entrée dans la pratique, le test qui confirme que l'on est enseignant.

1.6 Les personnes qui n'entrent pas dans l'enseignement

Même si le nombre de sujets en dehors de l'enseignement est très réduit, nous avons voulu également signaler brièvement la situation de ceux qui se sont orientés vers une prolongation de leurs études, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans un autre domaine, ainsi que de ceux qui ont suivi des trajectoires débouchant sur des situations professionnelles et personnelles en dehors de l'univers scolaire.

Dans le groupe des diplômés qui n'ont pas voulu ou pas pu entrer en emploi dans l'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme (11 cas), on en retrouve 3 qui travaillent dans un autre domaine, 4 qui poursuivent leurs études et 4 qui font autre chose.

Quatre d'entre eux affirment avoir abandonné provisoirement l'enseignement tandis que les 7 restants disent ne pas avoir abandonné le monde de l'école, mais que leur projet s'est réalisé ailleurs pour le moment.

1.7 Conclusion

En parcourant à vol d'oiseau la période de transition (quelques mois pour la plupart d'eux) entre l'obtention du diplôme et l'entrée en jeu dans une fonction d'enseignement, on retire d'emblée l'impression que le grand absent dans ce contexte s'avère une des dimension-clé qui en fait devrait représenter le cœur du métier d'enseignant! En effet, la classe, les apprentissages et en général les repères pédagogiques et didactiques apparaissent plutôt marginaux dans le discours des enseignants au niveau de leurs stratégies de recherche d'emploi, des critères décisifs pour l'embauche ou de leur satisfaction par rapport à l'aboutissement de ce processus, à savoir l'emploi obtenu.

Dans cette première étape de leur trajectoire d'insertion dans le monde du travail et de croissance professionnelle, les enseignants récemment diplômés vivent une période de *latence* par rapport aux éléments essentiels de leur métier. Ils sont brusquement sevrés de la convivialité étudiante et de l'accompagnement parfois maternant de l'institut de formation, par l'impact avec le monde du travail (et de la société en général) et par la confrontation à des logiques souvent très éloignées de celles qui régissaient l'univers des hautes écoles pédagogiques.

Le premier choc n'est pas celui de la classe, comme on le trouve dans la littérature (Baillauquès, 1999) mais plutôt celui du monde du travail, du marché de l'emploi, choc auquel les étudiants sont peu ou pas préparés, surtout ceux qui n'ont jamais quitté le monde de l'école depuis leur petite enfance.

Les enseignants sortant d'études connaissent peu les logiques socio-économiques et politiques qui gouvernent le marché de l'emploi, y compris celui propre à leur profession. Ils doivent mobiliser des compétences peu familières, comme se vendre, se mettre en avant, mettre en œuvre des stratégies « agressives », alors que la formation les avait maintenus dans un monde relativement protégé, « feutré », où l'accent était plutôt mis sur le développement personnel, les qualités relationnelles, empathiques, etc.

La transition entre la formation et l'emploi, entre une identité d'étudiant et d'enseignant se caractérise par une période d'incertitude, de flou, où l'enseignant est d'abord seul et plutôt perdu dans les limbes d'un monde dont il ne connaît pas encore bien les règles. Il n'est plus étudiant, il doit se vendre en tant qu'enseignant alors qu'il ne l'est pas vraiment encore, puisqu'il n'a pas de poste et n'est donc pas en fonction, et surtout, n'ayant pas vécu la confirmation du terrain et la reconnaissance sociale et professionnelle du contexte (pairs, autorités scolaires, parents, élèves aussi) ne se sent pas encore enseignant. Cette période de

transition coïncide aussi avec le passage à l'âge adulte, dans la perception subjective comme nous le verrons au chapitre suivant, mais aussi très concrètement avec l'acquisition d'une indépendance financière et pour certains, le fait de quitter le domicile des parents.

1.8 Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation ». In Hétu et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. Bruxelles: De Boeck, 22-41

Catherine Amendola

Michèle Cusinay

Philippe Losego

2 L'insertion subjective

2.1 L'insertion subjective, qu'est-ce que c'est ?

L'insertion subjective sera considérée dans les lignes qui suivent comme le sentiment d'être « réellement » un enseignant, au-delà du titre et du poste. Le jeune enseignant entre dans un processus de subjectivation, il s'approprie intimement son métier, il en fait l'expérience et cela lui donne sens.

Cette insertion subjective constitue un enjeu important des politiques de recrutement des enseignants. S'interroger sur ce sentiment permet en effet d'essayer de prévoir ce qui peut conduire des enseignants à l'échec professionnel, à l'abandon ou, éventuellement, à l'installation dans un rapport dépressif au métier.

Au départ le concept d'insertion subjective était une sorte de commodité méthodologique pour les économistes de l'emploi. Se questionnant sur l'insertion des jeunes dans un contexte de précarisation grandissante et constatant la multiplication des emplois successifs dans ce type de public, ces économistes se sont interrogés sur l'insertion en tant que norme (Vincens 1997). Quels étaient les critères objectifs de l'insertion : l'obtention d'un CDI (contrat à durée déterminée), d'un certain niveau de salaire ou encore l'adéquation entre le diplôme et le poste ? Quelle était la différence entre une succession d'emplois pour atteindre l'insertion et une carrière ? En définitive, l'idée retenue fut très simple : c'est lorsque le sujet se considère dans un emploi en accord avec lui-même qu'il peut être considéré comme inséré.

Dans ce cas, la notion d'insertion subjective sert à régler le problème méthodologique de la définition de l'insertion objective. Mais même lorsque la définition de l'insertion objective ne pose pas de problème, il reste utile de continuer à s'interroger sur les aspects de subjectivation du métier : comment le sujet finit-il par faire sienne la condition de sa profession, comment l'adulte se construit-il dans ce rapport, et comment se construit le sens de ses nouvelles expériences ?

Dans le cas de nos enseignants novices, nous constatons par exemple que le sentiment d'insertion est partiellement lié à des critères objectifs tels que le taux d'emploi et la stabilité du contrat de travail. Mais ce n'est pas tout, loin de là. Des mécanismes plus fins, tant dans le fonctionnement des établissements que dans la construction d'une identité professionnelle jouent sur le sentiment d'être « vraiment » un enseignant.

2.2 L'insertion subjective dans le temps

Après quelques mois d'exercice seulement, 90% des diplômé-e-s du primaire interrogé-e-s se sentent enseignant-e-s, ce qui globalement peut être interprété comme un succès. On peut d'emblée se poser deux questions :

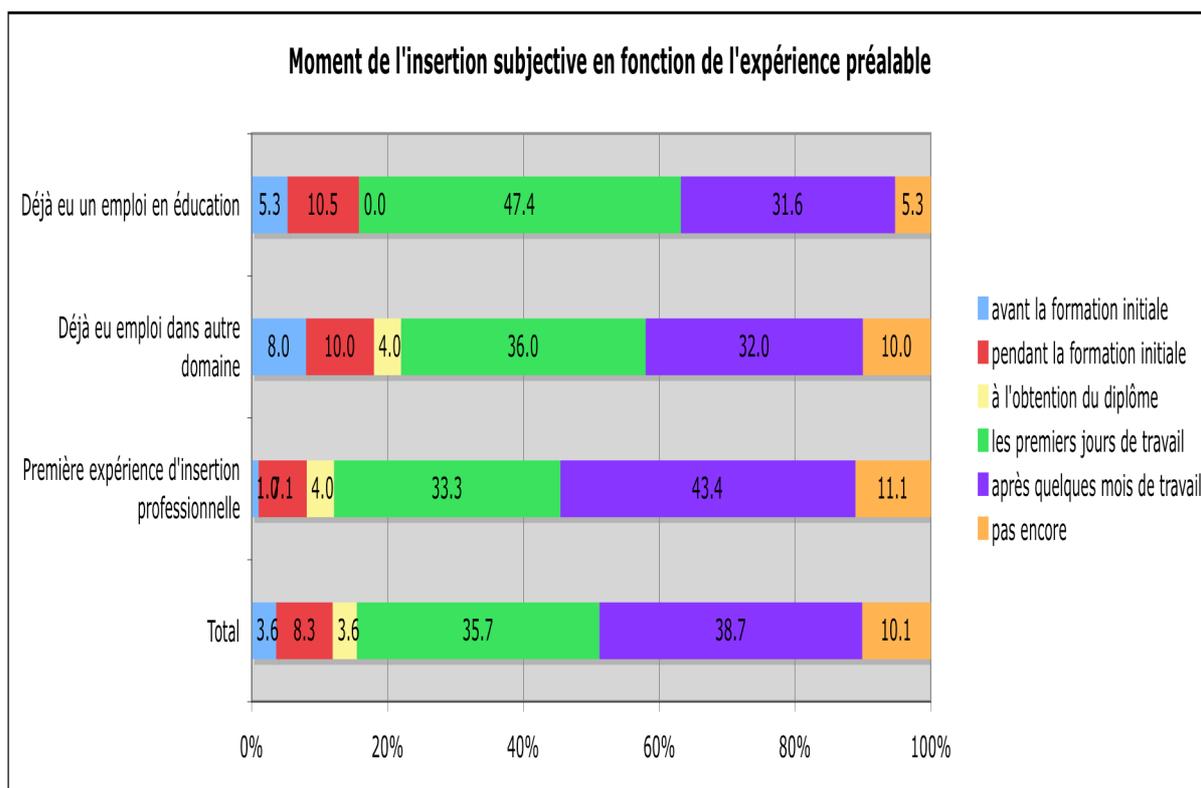
- Qu'est-ce qui détermine la vitesse de cette insertion subjective ?
- Quel est le moment privilégié de cette insertion ?

2.2.1 L'expérience, comme accélérateur de l'insertion subjective

Nous constatons, sans que cela soit étonnant, qu'une expérience préalable dans l'enseignement accélère ce processus d'insertion subjective. En effet, 63,2% (5,3+10,5+47,4, voir figure 2.1) des jeunes enseignants ayant déjà eu une expérience préalable se sentent enseignants au plus tard dès les premiers jours de travail. Ce n'est le cas que de 45,4% de ceux pour qui il s'agit de la première expérience. Ceux-ci ont donc plus souvent besoin de plusieurs mois d'exercice pour se sentir enseignants (43,4% contre 31,6% pour ceux qui ont déjà eu une expérience).

En revanche les enseignants ayant déjà eu une expérience préalable à la formation n'accordent aucune valeur de consécration au diplôme lui-même (0% d'entre eux se sont sentis enseignants à l'obtention du diplôme contre 3,6% dans l'ensemble). Enfin, très peu d'entre eux déclarent ne pas se sentir enseignants au moment de l'enquête (5,3% contre 10,1% dans l'ensemble).

Figure 2.1



Nous pouvons donc relever l'aspect positif d'une expérience d'enseignement préalable à la formation : ces novices se sentent plus vite enseignants que les autres, puisque près des 2/3 d'entre eux se sentent déjà enseignants dès les premiers jours d'exercice après l'obtention de leur diplôme.

Ce qui est peut-être un peu plus surprenant, c'est l'impact d'une expérience professionnelle hors du domaine de l'éducation : 58% des recrutés ayant eu une expérience préalable dans un autre domaine se sont sentis enseignants dès les premiers jours et 8% se sont sentis enseignants en pratiquant un autre métier et avant la formation initiale. L'expérience professionnelle préalable, même hors enseignement, constitue donc une sorte « d'accélérateur de l'insertion subjective ».

L'insertion dans un travail, quel qu'il soit, est donc probablement une partie non négligeable de l'insertion dans le métier d'enseignant. Il nous semble que s'insérer dans ce métier suppose certaines dispositions générales qui peuvent s'acquérir en fréquentant n'importe quel monde de travail, comme par exemple, accepter de renvoyer une image

d'adulte (voir les chapitres 3 concernant les pratiques pédagogiques et 6, sur l'identité professionnelle).

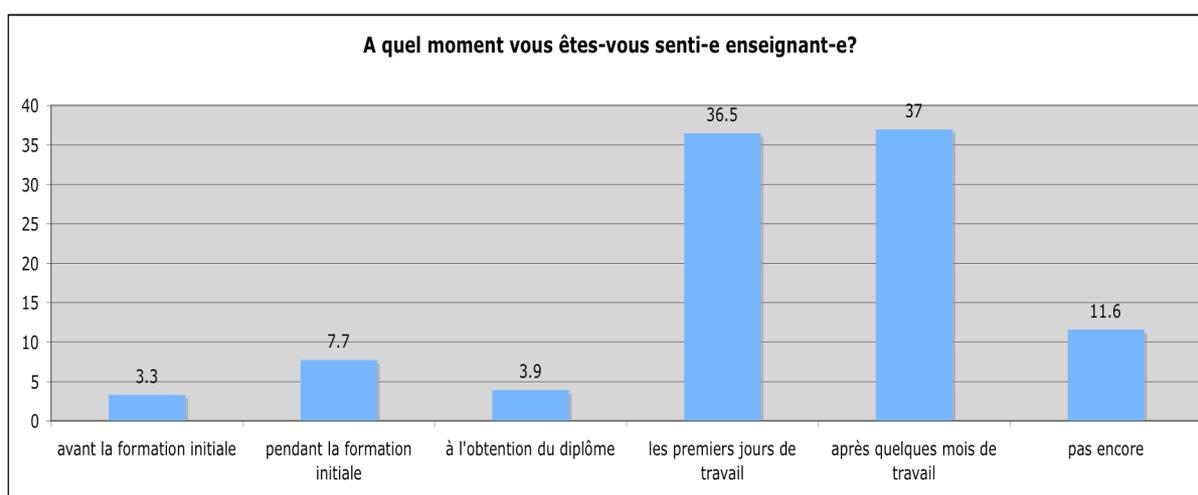
Un statut d'adulte parfois douloureux à acquérir et un choix professionnel motivé par une certaine nostalgie de l'enfance :

« ben, moi, j'ai jamais, j'avais pas envie de grandir, j'ai toujours dit ça, j'avais pas envie de devenir adulte, puis j'ai toujours pas envie... Ouais, ça me fait garder un pied dans le, avec les enfants, quoi, avec l'enfance, l'innocence, tout ça. » **Caroline**

2.2.2 L'insertion hors de la routine scolaire

Pour deux tiers des novices interrogés, c'est majoritairement en enseignant qu'on devient enseignant : 36,5% se sont sentis enseignants dès les premiers jours d'exercice et 37% quelques mois après leur recrutement. Ce n'est pas vraiment la formation qui donne le sentiment d'être enseignant (7,7% se sont sentis enseignants pendant la formation), ni même le diplôme (4% seulement se sont sentis enseignants lors de son obtention).

Figure 2.2: A quel moment vous êtes-vous senti(e) enseignant(e)?



Lorsqu'on interroge les novices sur leurs premiers moments vécus en tant qu'enseignant, ils citent la préparation de la rentrée scolaire et les tous premiers contacts avec la classe, avec les élèves.

La préparation de la rentrée débute souvent par une première visite des lieux : sa classe, son école (*dès qu'on m'a donné la clé de l'école...*) en juin ou durant l'été. Découvrir son lieu de travail et souvent rencontrer déjà ses futurs collègues permettent de tisser les premiers liens et de tester la qualité de l'accueil.

« Mais très bien en fait. Le tout premier contact c'était déjà avant que je commence en juillet, ou fin juin, pour organiser les classes. C'est clair que ça faisait drôle, parce que j'arrivais, je connaissais personne et il y a 30 enseignants ici et puis...on organisait les classes...

L'accueil qu'on m'a fait aussi, tout de suite m'accueillir en tant que telle, en tant qu'enseignante comme quelqu'un d'autre ... » **Mélanie**

« Je suis venue juste avant la fin de l'année scolaire d'avant rendre visite à l'école, voir mes futurs élèves quand même, voir les collègues. C'était en plein boum de spectacle de fin d'année, une énorme programmation puis j'ai quand même 2-3 enseignants qui sont venus tout de suite discuter, s'intéresser à moi et tout. Et ça, ça fait aussi plaisir qu'on soit reconnu dès le début, pas la nouvelle, qui arrive d'ailleurs, qui est jeune, on verra ce qu'elle sait faire. Donc non, j'ai été très bien accueillie. » **Eliane**

Viennent ensuite les préparations durant l'été et le premier jour d'école... Le premier jour du face à face est attendu et redouté, « la boule au ventre », il est « stressant », ou « intense ». « Le débutant franchit un entre-deux de temps et de statuts, l'entre deux formes aussi, peut-être, de connaissance. Par le biais de ses activités, de son langage, de ses postures. Il était enseigné, il devient enseignant, mais il n'est pas toujours certain d'être le maître, ni même de le vouloir... » (Baillauquès, 1999). Cet entre-deux est fortement décrit dans les propos des enseignants novices, oscillants entre le désir, le plaisir d'être pleinement enseignant et d'être reconnu comme tel, d'*avoir sa classe*, d'*être titulaire*, et l'insécurité que peut provoquer le passage vers un nouveau statut, être le *réfèrent adulte, seul*, avoir l'entière *responsabilité*.

« Après il y a le stress du premier jour quoi, c'est vraiment ça après qui vient, c'est-à-dire comment je vais parler à mes élèves, ils me connaissent pas, ils ont pas du tout d'image de moi, qu'est-ce qu'ils vont se dire, comment il faut que je fasse et puis là, ouais pas de l'insécurité, c'est pas le mot, il est trop fort, mais ... une certaine... On est très fébrile quoi, je pense que je pouvais facilement être déstabilisé et du coup pour pas être déstabilisé j'ai été très ... j'ai vraiment essayé de m'imposer en tant qu'enseignant, en tant qu'enseignant, comme un éléphant dans un magasin enfin c'était assez épique, c'était assez épique, mais

... ouais vraiment très très peur de mal faire quoi et puis et puis vraiment le besoin de sentir ... intégré dans le groupe des collègues... moi c'était vraiment ça c'était être reconnu par mes élèves, réussir la première journée et puis être intégré dans la salle des maîtres. » **Noël**

« Au début j'avais pas l'impression que c'était ma classe. J'avais l'impression que j'étais en stage encore. Mais c'est vrai qu'au début de se retrouver toute seule c'est quand même impressionnant. Après c'est quand on a un contact avec les parents, vraiment, toute seule. »
Mélanie

« Bon, mes premiers moments, c'était un peu la panique, parce que... non, mais c'est vrai que... ouf... euh... je me suis pas vraiment rendue compte l'été que j'allais être enseignante et puis, après, que j'allais avoir ma classe en fait. » **Francine**

Mais l'acte professionnel lui-même produit-il mécaniquement le sentiment « d'entrer dans le métier » ? On peut répondre très clairement par la négative. Comme de nombreux métiers, le métier d'enseignant se caractérise par une certaine routine, l'écrasement du temps par le quotidien. Le continuum temporel paraît linéaire. On n'a pas forcément conscience de se développer, de progresser, les repères temporels étant neutralisés et la notion de « technique pédagogique » assez ineffable. Ce sont donc les moments « hors-routines », ceux qui se démarquent de la conduite ordinaire de la classe, qui vont provoquer la conscience ou le sentiment de sa propre évolution. Ces moments permettent de donner des repères à la mémoire, de se voir soi-même en processus d'insertion.

Sortir de la routine, c'est par exemple, comme l'indique cette jeune enseignante, « se mettre en projet ». C'est un moment où l'on sent que l'on a prise sur son travail, c'est donc un « marqueur temporel » de l'insertion.

« Vous diriez que vous vous sentez collègue à part entière ou appartenir vraiment à l'école depuis quand ?

Depuis...je pense, depuis à peu près une année environ, mars l'année passée. *Du moment où on commence à devoir prendre des décisions pour l'année suivante, à se mettre en projet.* Quand on arrive au début de l'année il y a déjà des choses qui ont été choisies, ils ont déjà décidé comment sont répartis les maîtres spécialisés qui interviennent dans l'école. Ca on n'a pas vraiment pu mettre, pu intervenir. C'est à peu près au moment où on commence à faire des projets pour l'année prochaine, au moment où on doit prendre des décisions qui vont suivre, qui vont aboutir par la suite. Je pense à ce moment-là. » **Eliane**

Un autre « marqueur » de sa propre insertion est le moment où (déjà !) on accueille un stagiaire, cet autre soi-même un peu plus novice. Cela permet aussi de prendre conscience de

son parcours et des acquis de ses premières expériences professionnelles et, sans conteste, d'être reconnu par d'autres comme quelqu'un de compétent.

« Après, c'est cette année quand j'ai eu mes stagiaires, de 1^{ère} année. Ça c'est chouette, non, normalement c'est trois ans, mais ils recherchent tellement de monde à Neuchâtel cette année, et du fait que ma collègue est FEE (*formatrice en établissement*) aussi depuis plusieurs années, donc ç'a été super, et là, c'est vrai que je me suis rendue compte que, oui, voilà, *j'avais ma place d'enseignante*. Même si...même si des fois je leur dis : j'ai que deux années de plus hein, derrière, de pratique, mais c'est vrai que *en même temps je me rends compte que c'est deux années où il y a beaucoup de choses qui se sont passées*. » **Mélanie**

Les moments clés de l'insertion cités par les novices sont toujours des moments qui s'échappent par le lieu ou par l'heure de la *forme scolaire* au sens de Vincent (1994) : la fête de l'école, le voyage, le camp ou l'excursion, une responsabilité nouvelle... des moments qui forgent l'identité du futur enseignant. C'est finalement hors des actes routiniers d'enseignement dans sa classe que l'on se sent le plus enseignant.

« *Donc vous vous êtes sentie vraiment enseignante en recevant des stagiaires, ou... ?*

Oui, et puis...mais c'est petit à petit, c'est vrai j'ai de la peine à dire, c'est des moments, comme ça, des moments clef : préparer la fête de Noël, et puis voilà, j'ai dit : j'organise ça pour la fête de Noël, j'ai fait venir des gens externes et puis j'ai organisé moi, donc, ça c'était aussi des moments, ouais... » **Mélanie**

« Il y a aussi le premier camp ! Parce que eux c'était leur premier camp, donc c'était un moment très important pour eux, et moi c'était aussi mon premier camp, donc en gestion totale, d'avoir pendant une semaine tous ces enfants sous ma responsabilité ! » **Eliane**

2.3 L'insertion : une notion sociale

Mais si les moments clés sont souvent des moments hors-routines, cela n'est pas seulement pour des questions de structuration de la mémoire. L'insertion subjective dans le métier est un processus que les acteurs identifient clairement comme social plutôt que technique. Au-delà des conditions objectives (on se sent plus enseignant lorsqu'on travaille à 100% ou lorsqu'on a un emploi stable), le terme « insertion » évoque plutôt l'aisance dans son environnement (parents, collègues, chef d'établissement) que le sentiment de progression. Certes, lorsqu'on arrive dans un établissement, le danger vient des autres adultes. Mais la reconnaissance aussi.

« Oui il y a les collègues, pour moi c'est très important, c'est-à-dire que dans le centre où je travaille on a des... j'ai le sentiment qu'on a une excellente ambiance et puis dès le début, les premières fois où je suis rentré dans la salle des maîtres la boule au ventre, tout de suite un type qui vient qui vous serre la main, un autre qui vous dit alors comment ça va. On se sent tout de suite bien et le fait de pouvoir manger par exemple sur place à midi avec les collègues avec quelques collègues, ça vous permet d'échanger aussi sur ce qui s'est passé dans la matinée et au début quand les choses se passent mal, vous vous dites mais qu'est-ce que j'ai foutu, qu'est-ce que j'ai fait etc. Après vous discutez avec des collègues qui vous permettent de relativiser, quand ça se passe bien vous pouvez aussi le partager ... ça je pense que c'est vraiment ce qui a aidé ouais et je pense que si je travaillais dans un centre où l'ambiance n'était pas bonne, je pense j'envisagerais de travailler ailleurs, sans hésiter ouais.

Noël

Lorsque nous interrogeons les novices sur ce qui les fait « entrer dans le métier », « se sentir enseignant », ce sont les aspects de socialisation qui font sens. « Être inséré » ne signifie donc pas pour eux se sentir compétent, efficace ou maître d'une situation. Ce n'est pas qu'ils négligent ces aspects techniques, mais ce ne sont pas ces derniers qui sont signalés comme facteurs d'insertion.

« Et maintenant tu te sens appartenir au corps enseignant de ton école ?

Oui... parce qu'on est un groupe quand les enseignants sont ensemble et quand on est ensemble je me sens bien dans l'esprit du groupe. » **Annick**

« - Et ça a facilité votre entrée dans le métier... »

Ouais...

- et est-ce qu'il y a encore d'autres choses... »

- Ben oui, le fait de connaître des personnes avec qui je m'entendais bien cela a aidé et puis je dirais oui l'ouverture d'esprit de mes collègues c'est vraiment ça qui Oui. » **Marylène**

« Être enseignant », c'est faire partie d'un groupe de pairs. C'est partager la « condition enseignante » comme le montre à contrario le fait que d'avoir une fonction décentrée par rapport à la responsabilité d'une classe exclut la personne de la profession :

« Est-ce que vous vous sentez appartenir au corps enseignant de votre école ?

Ben, l'année passée oui. Cette année, en tant que maîtresse d'appui, non (rires). Plutôt leur ennemie. Mais, euh, oui, en tant que enseignante l'année passée, oui, ça s'est bien passé.

C'était bien. Bien intégrée. » **Caroline**

La maîtresse d'appui a beau avoir été une enseignante intégrée l'année précédente, elle se sent devenue « une ennemie » car elle ne partage plus la même condition. C'est moins l'expertise qui définit l'insertion que la communauté de condition.

2.3.1 Une socialisation horizontale

Mais qu'est-ce qu'un groupe de pairs ? Ici se pose le problème des attentes vis-à-vis des enseignants chevronnés. A priori, les novices considèrent les enseignants chevronnés plutôt comme un danger pour leur insertion.

« - *Vous êtes reconnue, vous vous sentez reconnue par ces enseignants ?*

Oui, oui et c'est important. Mais au début on est quand même attendu, attendu au contour. Ils sont vraiment à l'affût, il y a beaucoup de préjugés. » **Sophie**

« - *Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier ?*

- Je pense le fait d'être, euh, à mi-temps avec quelqu'un avec qui on s'entend... avec une amie quoi. On est vraiment les deux à débiter, c'était... ouais. Je pense que c'est ça, en fait. *Ça m'a facilité peut-être d'avoir eu, de commencer le mi-temps avec une personne qui a plus d'expérience, tout ça, peut-être on se fait plus, euh, influencer, on laisse peut-être moins, euh, éclore notre personnalité d'enseignante, je sais pas, parce qu'on suit un peu pour pas...* surtout si ça fait longtemps qu'elle est là. Ben là, tandis que les deux, on pouvait vraiment avoir notre manière de faire, notre manière de voir et puis, euh, faire des choses ensemble. Ben, on se connaissait bien, on connaissait bien aussi notre manière de fonctionner l'une, l'autre, on se respectait pour ça, vu qu'on était amies et tout. » **Caroline**

Etre inséré socialement passe au départ par des relations d'amitiés horizontales, des liens avec ses pairs, ceux qui sont dans les mêmes difficultés, plutôt que des liens avec les « experts », les enseignants chevronnés, ceux qui peuvent apporter des savoirs, mais probablement aussi une forme de domination. S'insérer, consiste donc essentiellement à échapper à cette domination potentielle, qui semble plus présente lorsque le nombre de collègues est élevé.

« ...Oui...oui...en même temps c'est difficile sur certains points de vue. Je pense on est une très grande école et c'est dur de connaître tout le monde...mais je pense que oui. Parce que ...on a des séances collectives et tout le monde a droit à la parole, donc si je veux faire passer un message, je le fais. Moi je pense que c'est plus question personnelle et de caractère personnel J'ai de la peine, enfin, j'ai peut-être tendance à me voir encore pendant un certain moment comme un apprenant encore, et puis à beaucoup respecter ce qui est dit par les collègues qui ont beaucoup d'expérience, même si je me sens pas du tout inférieur, c'est pas une question d'inégalité, c'est une question personnelle, j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir prendre, et puis à donner peut-être plus dans une année, deux ans... Ouais, peut-être c'est en grand quand on est en grand comité, toute l'école, j'ai plus tendance encore à écouter, ...quand on est en petit groupe, de travail, là où je me sens plus concerné, là il y a.... c'est vraiment un échange dans les deux sens. Là je me situe plus dans l'écoute quand on parle de choses d'école. L'année dernière on a mis en place ci, donc cette

année...donc là j'écoute plus, parce que je sais pas tout ce qui s'est fait, c'est encore une prise de connaissance dans le fonctionnement d'école, dans ce qui s'est fait les années précédentes, ce qui a une influence sur le fonctionnement d'aujourd'hui, là forcément j'écoute plus, mais... » **Antonio**

Lorsqu'on demande aux novices quelles sont les mesures qu'ils jugent les plus utiles pour s'insérer, ils citent le matériel didactique à disposition, le contact avec un collègue avant l'entrée en fonction et la convivialité. En revanche l'intervention d'un tiers dans la pratique professionnelle (l'enseignement en dyade avec un enseignant expérimenté, l'observation de sa pratique par un tiers... et surtout le regard d'un supérieur (inspecteur, directeur, collègue expérimenté, etc.) sont clairement disqualifiés, sans doute considérés comme des intrusions.

Tableau 2.3 : Scores moyens sur les mesure jugées utiles pour favoriser l'insertion¹⁵

mesures qui seraient jugées utiles pour favoriser l'insertion	score moyen	écart-type	coeff de variation
banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)	5.22	0.976	0.2
contact avec un collègue avant l'entrée en fonction	5.21	0.951	0.2
recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues	5.05	0.987	0.2
moments de convivialité entre collègues (apéro, réception, ...)	5.02	0.962	0.2
personne-ressource attitrée au niveau de l'école	4.78	1.25	0.3
facilité d'accès à la formation continue	4.77	1.199	0.3
accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire	4.61	1.399	0.3
appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)	4.47	1.198	0.3
analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutants	4.22	1.382	0.3
un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant	4.01	1.512	0.4
enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté	3.98	1.412	0.4
évaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur	3.49	1.377	0.4
observation occasionnelle de votre classe par un collègue	3.35	1.327	0.4
échanges dans un forum sur Internet	2.95	1.501	0.5
décharge horaire	2.48	1.496	0.6

La question des échanges matériels est importante. Elle est, pour plusieurs jeunes enseignants, l'indicateur clé de la qualité des relations professionnelles. Musgrove (1968) définissait les disciplines scolaires comme des réseaux de personnes et de matériels. De fait,

¹⁵ On constate que les moyennes les plus élevées correspondent aux coefficients de variation les plus faibles donc ces différences sont significatives.

certaines enseignants considèrent l'échange de matériel comme un facteur d'insertion: on n'arrive pas à s'intégrer lorsque les collègues ne prêtent pas leur matériel pédagogique...

« C'est encore assez comme ça. Et puis sur les deux... sur d'autres centres aussi, enfin bon... je vois visuellement que c'est comme ça. C'est assez, euh, difficile d'aller demander du matériel, parce qu'on a l'impression que... on gêne, que ça dérange, on se sent pas accueilli à bras ouvert d'aller demander du matériel, disons... mais avec des profs que j'ai eu comme PF, que j'ai eu comme prof de stage qui m'avaient dit « oui, pas de problème », mais quand il s'agit de passer à l'acte, je trouvais que... ouais... » **Caroline**

On y arrive au contraire grâce à des prêts de matériel :

« *Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier ?*

La passion du métier. Le...ben l'aide des collègues quand on sait qu'on peut aller prendre du matériel à gauche à droite. Ça sécurise beaucoup et puis...après on refait des choses à notre sauce mais on a une base parce que si on doit tout créer c'est vrai que c'est assez stressant. »

Joëlle

Le prêt de matériel est probablement très utile pour éviter le stress et les situations d'urgence, mais il est de toute évidence essentiel aussi pour matérialiser les relations sociales entre enseignants, la force de leurs engagements mutuels, la sincérité de leurs déclarations de principe, la marque de leur confiance.

Demander du matériel oui, mais pas trop... Comme pour cette enseignante qui souligne l'importance de classeurs à disposition, dans lesquels elle peut aller puiser autant d'informations qu'elle désire, sans avoir le souci de déranger un collègue ou peut-être d'être jugée incompétente.

« Déjà, parce qu'elle m'a laissé tout son matériel, donc j'avais tout à disposition. Donc je bénéficiais de l'aide de quelqu'un sans avoir l'impression de ne rien savoir faire et de devoir tous les deux minutes lui demander comment faire. Donc je pouvais à ma guise aller chercher dans ses classeurs, sans que personne sache, entre guillemets, ou sans que j'aie besoin de la harceler tout le temps « Et puis ça tu fais comment... et puis ça tu as fait comment... donc du coup on profite plus puisque c'est sous la main. Quand on veut vraiment demander, on réfléchit bien à ce qu'on va demander, en se disant « il faut vraiment que je demande quelque chose de très important, les petits détails, je vais les glisser dans la conversation, mais pas commencer par ça quoi. » **Estelle**

Dans le même ordre d'idées, les moments conviviaux entre collègues permettent également de souder les liens, de se sentir accepté, d'être partie prenante d'un groupe, d'une équipe, sans qu'il n'y ait nécessairement une collaboration professionnelle.

« On collabore pas forcément au niveau de l'enseignement parce qu'on a toutes des manières un peu différentes mais...Ben du genre le vendredi on mange ensemble à la Placette ou des choses comme ça qui font que...que c'est qu'on est quand même soudées et puis on se voit en dehors pour aller faire d'autres choses aussi... et puis dès que je suis arrivée dans la commune, genre la première réunion du début de l'année, une des maîtresses enfantines ben : « on mange à la Placette le vendredi. Tu viens ? » Tout de suite j'ai été accueillie et puis mis...mis avec elles donc ça c'était...ouais...c'était bien. » **Charlotte**

« Mais c'est vrai qu'on est une bonne équipe à faire des soupers donc on se sent tout de suite à l'aise et à sa place. » **Joëlle**

2.3.2 Une socialisation dans un monde d'adultes

L'insertion subjective est aussi intéressante de par ses absences que ses présences. Ainsi, le « sentiment de reconnaissance » vient peu des élèves. On s'insère dans un monde d'adultes. On cherche la reconnaissance des pairs, des parents d'élèves, de sa propre famille ou de ses amis.

« Par le corps enseignant... oui, moi je pense que les autres enseignants me considèrent comme une enseignante avec moins d'expérience qu'eux parce qu'ils ont au moins 15 ans d'expérience. Mais, ça c'est un fait, c'est la réalité. Avec moins d'expérience, mais en étant tout autant capable, en ayant des choses à apporter, en tenant la route, je crois qu'ils me considèrent comme quelqu'un à qui on peut faire confiance, qui est enseignante à part entière, pas à moitié... voire pas du tout... Par ma famille toute proche, oui, c'est clair que je suis considérée comme une enseignante, Parfois, ils me demandent des choses « Ah, mais cela se passe comment ça ? »... Donc je suis considérée comme étant compétente quoi. » **Estelle**

« Euh...ben...plein de petits moments ...quand les parents ont un « merci » ou quelque chose c'est vrai que c'est touchant quand on est jeune on... Que la maman nous dise : « oh mais...mon enfant a ...a retrouvé plaisir à venir à l'école ! » C'est flatteur parce que...ben voilà moi j'ai tout le temps l'impression de faire faux ou...Puis en fin de compte non ça a l'air de convenir. » **Joëlle**

On s'insère aussi dans le monde professionnel ; l'ancien étudiant change de statut et devient salarié.

« ... rémunération... c'est la première fois où on fait vraiment ... c'est important je dois dire, c'est quelque chose d'important, le premier salaire, d'être rémunérée pour un travail qu'on fournit, d'être reconnue par la société. » **Sophie**

La reconnaissance de la part des élèves est certainement un facteur très important aux yeux des novices mais elle renvoie probablement à l'univers de la compétence. Or le sentiment de compétence est une chose différente du sentiment d'insertion. Nous avons relevé plus haut que les enseignants novices ayant déjà eu une expérience professionnelle hors de ce métier se sentaient plus vite enseignants que les autres. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que c'est bien ce travail subjectif d'entrée dans le monde des adultes et dans le monde professionnel large, qui a produit un bout du chemin, même pour des personnes n'ayant jamais enseigné.

2.4 « Faire sa place » construire son appartenance locale

Contrairement à ce qui se passe dans des pays où un concours national définit le statut des enseignants (France, Espagne, etc.) et contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire où les sentiments d'appartenance disciplinaire pèsent d'un poids certain, les enseignants des écoles primaires romandes cherchent à construire leur appartenance à un établissement et à son contexte villageois ou urbain avant de chercher à appartenir à un métier, à un corps ou à une profession. Le poids des commissions scolaires et des directeurs dans le recrutement fait que les enseignants savent qu'ils doivent leur place à ce contexte local. Il leur reste à s'adapter subjectivement à cette appartenance objective.

« ça se met en place, disons que le ... le fait, d'être dans un petit cercle scolaire ben on est aussi une plus petite équipe ... mais ... il faut aussi faire sa place, face à ses collègues aussi ouais je dirai ça, parce qu'on peut pas seulement être là pour ses élèves ben il y a ... vis-à-vis de ses collègues, vis-à-vis de la commission scolaire aussi, l'inspecteur, des parents, donc ouais c'est ... faire sa place puis ben aussi d'être un peu reconnu dans son travail de se sentir utile et puis valorisé enfin, dans ce qu'on fait quotidiennement, c'est pas ... c'est pas toujours facile mais ma foi ça prend du temps aussi ... d'apprendre à connaître ses collègues ou d'autres personnes, d'apprendre à connaître ses élèves aussi donc... ouais ça prend quand même aussi du temps mine de rien. » **Christiane**

Ainsi, le sentiment d'appartenance au corps enseignant est interprété de la manière la plus littérale : c'est la proximité physique d'abord. Si on est isolé dans sa classe ou son bâtiment, on peut difficilement avoir un sentiment d'appartenance.

« Qu'est-ce qui fait que vous ne vous sentez pas toujours appartenir à cette communauté professionnelle ?

Alors moi je me sens bon actuellement je me sens un petit peu isolée de par ma situation, même si ... on essaie de tisser des liens avec le village à côté, avec l'école d'en bas, mais ... je ... je me sens pas toujours bien impliquée, enfin de ... avec mes collègues l'ambiance aussi n'est pas, enfin comment dire c'est un peu ... un peu chacun pour soi, chaque collègue travaille pour lui dans sa classe puis ... on va pas plus regarder chez le voisin. »

Christiane

Le sentiment d'insertion est basé sur l'interconnaissance, un peu sur le modèle villageois.

« Qu'est-ce qui a facilité votre entrée dans le métier ? Votre intégration dans l'école ?

Et bien aussi le fait d'avoir fait des stages... la plupart, c'était à XY. D'avoir fait mon école primaire à XY, donc je connais vraiment la plupart des enseignants, qui étaient devenus des maîtres de stage et maintenant des collègues, donc ils me connaissaient. » **Dominique**

Certains novices lient même directement leur sentiment d'insertion au contexte rural dans lequel ils enseignent.

« ... Et si je pense plutôt à ton intégration dans ton école, au niveau des remplacements et à XX. Quels sont les éléments qui ont été des facilitateurs ?

Le fait que ce soit en pleine campagne dans un contexte aussi agréable. » **Annick**

En revanche, s'il y a une interaction susceptible de compromettre le sentiment d'insertion, c'est bien l'interaction avec les parents.

*« Alors le contact avec les parents, c'est encore plus....moi je l'ai appréhendé encore plus que la rentrée, parce que justement, parce que j'ai l'impression qu'on peut être attendu au détour, enfin au contour, dans le sens où ben, une jeune enseignante sans expérience, ils attendent de voir ce qu'on va leur proposer. Alors même s'ils attendent, ils font très attention à tout et c'est vrai que ...on sait jamais. » **Eliane***

Quelques enseignants citent également le sentiment de reconnaissance par les autorités scolaires :

« ... Oui par rapport à mes collègues oui, ouais, on reconnaît quand même ... enfin le travail qui est fait ... du style on a fait un projet en expression, on a fait un décloisonnement sur 3 demi-journées, ben on a quand même ... enfin moi j'ai l'impression que j'ai apporté quelque chose pour faire tourner la roue disons que ... c'était ... on a tous mis un élément pour que ça ... pour que ça tourne, disons que ... je pense de ce côté-là reconnue oui, après ... par rapport à... si je prends par rapport aux parents, peut-être pas toujours vis-à-vis de certains parents par rapport à la commission scolaire pas toujours, il y a quand même une

fois où j'ai été un peu déçue de leur ... de leur comportement, lors d'une réunion on nous dit que on en fout pas une ... on ressort le soir ben... pas aller au ... on va pas au lit tout de suite, parce qu'on est quand même un peu fâché, énervé, donc on est... pas toujours reconnue, là... » **Christiane**

« Est-ce que cela va être de ceux qui croient tout savoir de notre métier et qui vont nous expliquer comment faire ou au contraire, ils vont tout de suite nous considérer comme une personne compétente parce que diplômée, et en nous faisant pleinement confiance et en venant nous demander... parce que dans les membres de la commission scolaire, sur les 5, il y en avait 3 qui étaient des parents d'élèves et puis 3 c'était des parents du conseil communal, quoi. » **Estelle**

Quelles sont alors les dimensions du sentiment de succès de l'insertion ? En appliquant aux données quantitatives un modèle de régression linéaire permettant de raisonner toutes choses égales par ailleurs, trois dimensions déterminantes se détachent clairement :

- **le sentiment de sécurité de l'emploi**
- **la satisfaction vis-à-vis de la direction**
- **les relations avec les parents d'élèves**

Passons sur le sentiment de sécurité de l'emploi qui indique que l'insertion subjective est bien sûr liée à l'insertion objective : l'enseignant a d'autant plus de chance de se « sentir inséré » qu'il a un contrat stable CDI (contrat de durée indéterminée) et un pourcentage d'emploi élevé. Les deux autres éléments confirment la construction locale de l'insertion subjective : la satisfaction vis-à-vis de la direction de l'école et vis-à-vis des parents d'élèves (alors que tous les autres effets sont statistiquement annulés si l'on raisonne toutes choses égales par ailleurs) confirme bien que les relations avec les parents et les directeurs sont à la fois problématiques et déterminantes.

Tableau 2.4: Liens entre les dimensions de la satisfaction et le sentiment de succès de l'insertion¹⁶ (régressions multiples)

Variable dépendante : Succès de l'insertion (régression linéaire multiple)		
	Coefficients standardisés	Signification
Modèle		0,00
Satisfaction : sécurité d'emploi	0,37	0,00
Satisfaction : direction de l'école	0,30	0,00
Satisfaction : relations avec les parents d'élèves	0,24	0,02
Satisfaction : charge annuelle de travail	-0,25	0,06
Satisfaction : vacances	-0,20	0,06
Satisfaction : relations avec les collègues	-0,19	0,18
Satisfaction : disponibilité de l'équipement informatique	-0,13	0,25
Satisfaction : soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)	0,11	0,27
Satisfaction : relations avec les élèves	0,13	0,29
Satisfaction : infrastructure et équipement des classes et de l'école	-0,12	0,32
Satisfaction : nombre d'élèves dans la classe	-0,06	0,48
Satisfaction : relations avec les personnes ressources	0,07	0,54
Satisfaction : disponibilité du matériel pédagogique pour la classe	0,08	0,56
Satisfaction : climat de travail dans l'établissement	0,10	0,58
Satisfaction : implication dans les décisions au sein de l'établissement	0,06	0,60
Satisfaction : autonomie professionnelle	0,05	0,70
Satisfaction : qualité de l'enseignement dans l'établissement	-0,04	0,79
Satisfaction : programme à enseigner	-0,02	0,83
Satisfaction : salaire	0,02	0,86
Satisfaction : durée des journées de travail	-0,01	0,93
Satisfaction : horaires flexibles	0,01	0,95
Satisfaction : reconnaissance sociale à l'égard de la profession	0,01	0,95

Comment interpréter ces différences ? Lorsque des dimensions n'ont pas d'effet net (ici toutes celles qui ne sont pas en caractère gras), c'est parce qu'elles sont fortement corrélées entre elles et n'ont donc pas d'effet « propre ». Il serait probablement erroné de dire qu'elles n'ont pas d'effet du tout et que l'on pourrait abandonner, par exemple, tout effort en matière d'infrastructure et d'équipement des classes, sans que cela n'ait le moindre effet sur l'insertion subjective ou que les relations avec les collègues n'ont pas d'importance. Ce que cela signifie, c'est qu'il y a de fortes différences entre les situations de ces trois points de vue (stabilité de l'emploi, relations avec le directeur, relations avec les parents) et que ces différences sont fortement structurantes de l'insertion subjective. Par opposition, il y a probablement moins de différences entre les novices du point de vue de leur satisfaction vis-

¹⁶ Ces résultats portent sur les enseignants du primaire et du secondaire mélangés.

à-vis des dimensions marquées ici en caractère normal. Isoler les effets des trois variables que nous venons de citer, c'est isoler des variables qui ont des effets « orthogonaux » par rapport aux autres. Cela permet de penser qu'en agissant directement sur la formation et la compétence des directeurs d'établissement, sur la sécurité de l'emploi et sur les relations entre parents et enseignants, on agirait probablement plus efficacement en faveur de ce sentiment d'insertion qu'en agissant sur d'autres facteurs dont l'effet est plus inextricable.

2.5 Se sentir inséré, c'est ne plus être défini par des manques

En définitive, se sentir inséré, représente une manière assez simple d'articuler compétence et socialisation : c'est se sentir utile, ne pas être mis systématiquement en position de demandeur, de déficient, mais être mis en position d'échange, de personne-ressource comme une autre, donc de personne reconnue comme compétente.

« Est-ce que, tu te sens reconnue par les autres collègues comme une enseignante à part entière ?

Oui....

Qu'est-ce qu'ils te donnent comme feed-back ?

C'est surtout que parfois ils me demandent, surtout s'ils ont fini leur formation il y a longtemps, comment j'ai appris telle chose et on compare nos avis par rapport aux différentes formations que l'on a pu avoir....

Tu peux me citer un exemple ?

Le dernier exemple, c'était une idée de jeu pour faire connaissance. Une collègue m'en a parlé la semaine passée, elle cherchait des idées de jeu et elle m'a demandé comment moi je verrais la chose. Et puis on en a tous un peu parlé, on a tous donné des idées ... c'était sympa. » **Annick**

Recevoir et donner. Tant que l'on cherche à « aider » le jeune enseignant (même si cette aide est nécessaire, là n'est pas la question) cela rejaillit sur son sentiment d'insertion.

« On ne m'a pas donné de tâches administratives l'année passée, donc j'ai trouvé cela très bien, parce que ça m'a déchargée un petit peu et j'ai trouvé sympa de leur part de me laisser un peu tranquille la première année. Mais, d'un côté on ne sent pas non plus investi, donc oui on est un peu observateur, on regarde comment ça se passe, les relations qu'ils ont entre eux, comment ça fonctionne, les réunions, et tout ça... et puis cette année, je savais où j'allais aller. Je pouvais aussi me... quand on s'est réparti les tâches, j'ai pu aussi prendre quelques petites tâches, mais c'est vrai que c'est des petites tâches par rapport à d'autres personnes, mais je prends gentiment ma place et cette année, j'ai plus l'impression, enfin le

sentiment de faire partie du corps enseignant de la commission scolaire où j'enseigne. » **Marylène**

L'insertion dépend par conséquent d'une économie des échanges symboliques qui consiste à passer du statut d'observateur qui « prend » au statut d'acteur qui « donne » ou « échange ».

« ...J'ai de la peine, enfin, j'ai peut-être tendance à me voir encore pendant un certain moment comme un apprenant encore, et puis à beaucoup respecter ce qui est dit par les collègues qui ont beaucoup d'expérience, même si je me sens pas du tout inférieur, c'est pas une question d'inégalité, c'est une question personnelle, j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir *prendre*, et puis à *donner* peut-être plus dans une année, deux ans, même si...même si c'est vrai qu'on a des séances tous les jeudis avec les 6P et puis là librement on arrive à *échanger*, moi je dis : ben tiens là je fais ci, je fais cette activité je la fais comme ça et on arrive à *échanger* librement, là oui, mais d'un certain côté je *prends* encore pas mal...

Vous vous situez encore en tant qu'apprenant ?

Oui. Dans un certain sens, même si...ben face aux élèves, ben là il faut y aller, il faut donner. » **Antonio**

Il y a une forte différence entre l'univers de la compétence (la relation avec les élèves) et celui de l'insertion : (les relations avec les collègues). Dans le premier, le statut ne se négocie pas : « *face aux élèves, ben là il faut y aller, il faut donner.* » Dans le second, l'entrée se fait plus en douceur et en discrétion : « *j'ai plus tendance encore à écouter et puis à vouloir prendre, et puis à donner peut-être plus dans une année, deux ans* ». Acteur qui « donne » et « échange » et vers qui les autres « viennent prendre », le jeune enseignant se sent inséré lorsque ses collègues viennent chercher vers lui des avis, des conseils, son point de vue :

« C'est surtout que parfois ils me demandent, surtout s'ils ont fini leur formation il y a longtemps, comment j'ai appris telle chose et on compare nos avis par rapport aux différentes formations que l'on a pu avoir. **Annick**

« Est-ce que vous vous sentez appartenir au corps enseignant de votre école? »

Oui. Oui, je fais partie de... pour plein de choses. Ils viennent me poser des questions, euh pour la... ils m'ont demandé de faire partie de la commission des sports, machin, la commission des sports... non, il m'ont bien intégrée, ouais. » **Francine**

Son expertise dans la gestion de la classe ou la préparation de son enseignement :

« Par exemple une collègue avait dû se faire remplacer pendant quelques semaines et puis le directeur est arrivé en salle des maîtres et puis il m'a dit : « Ecoutez la remplaçante ça va pas du tout elle fait des choses trop difficile en environnement, il faut que vous la coachiez. » Puis j'ai regardé le directeur puis j'ai dit... enfin j'avais 23 ans c'était l'année passée. Elle,

elle en avait 50. « Puis moi je dois aller lui apprendre comment faire ? ». Il me dit : « Oui oui (...) Et puis 2-3 fois, j'ai fait tout un thème sur l'alimentation puis une collègue beaucoup plus âgée m'a dit : « Mais tu me prêtes ton...ton dossier ? » Je lui fait : « Oui prends. » Donc j'étais flattée que ce soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse donc euh... » **Joëlle**

Acteur qui « donne » et « échange » ses doutes et difficultés sur l'acte d'enseigner, « d'égal à égal ».

« ...Et puis je n'ai jamais eu l'impression qu'elle me prenait de haut en disant « Toi tu es la petite nouvelle et en plus tu as fait la HEP, alors la HEP ça ne vaut rien à comparer avec l'école normale. Alors ne viens pas me dire que tu sais mieux faire que moi ». Et puis du coup, j'osais lui dire « Et bien j'ai des difficultés ici, je ne sais pas comment faire. » Et j'avais l'impression qu'elle avait aussi des difficultés pour certaines choses et qu'elle venait vraiment me demander qu'est-ce que tu penses, on devrait faire comment ? On devrait faire plutôt comme ça ? ». **Estelle**

S'insérer c'est aussi mettre en avant une spécificité, des goûts, des passions, un idéal de service, quelque chose qui renvoie à une identité individuelle avant que d'être professionnelle.

« *D'accord. Il y a eu des moments clés ? Vous pourriez en raconter un, durant cette première année ?* Ben j'ai organisé, par rapport à ma passion, j'ai voulu faire connaître un peu qui j'étais aux enfants, alors, euh, j'ai voulu leur montrer un peu ce que moi, je faisais quand j'étais pas à l'école, et puis on a été... j'ai... on a demandé à un copain guide de venir un peu en rabais, parce que c'est cher, en fait, on est allé à D. en vélo, on a fait une journée sportive en fait, avec une moitié de la classe qui grimpeait, après l'autre qui jouait au foot, après, l'inverse, puis après, on s'est tous rassemblés. Ça, c'était, ouais, c'est le premier souvenir, c'était en septembre ou en octobre, comme ça. Au tout début. C'était vraiment super, et puis aussi la... ben, la promenade d'école... On a fait deux jours... Ça, ben c'est les moments les plus forts, parce que c'est au niveau relationnel. C'est ça. Où, là, il y a vraiment... sinon, en général, ben j'ai... j'ai en tout cas pas de mauvais souvenirs. En tout cas pas... que des beaux. » **Caroline**

2.6 Les initiatives formelles sont-elles disqualifiées ?

Lorsque nous cherchons à savoir quelles sont les bonnes stratégies d'intégration parmi toutes celles qui sont proposées aux jeunes enseignants interrogés, la seule qui soit payante

en définitive, « toutes choses égales par ailleurs », est le « partage d'expérience avec des collègues ». On constate que par ailleurs, la « demande de conseil à une personne ressource » est associée à un faible sentiment de succès de l'insertion. On ne peut pas dire, bien sûr, que les conseils donnés contribuent à désinsérer le novice, mais il est probable que l'on ne demande de conseils que si l'on se sent faiblement inséré. Le sentiment d'insertion provient de relations informelles, égalitaires mais centrées sur le travail plutôt que la simple sociabilité. Ceci n'émane pas de l'opinion des enseignants, mais d'un croisement statistique entre les pratiques déclarées et le sentiment de succès de l'insertion. Ces résultats pourraient laisser penser qu'en définitive les initiatives formelles d'insertion sont inutiles. Le caractère social de l'insertion subjective conduirait à passer obligatoirement par l'informel.

Tableau 2.5: Quelles sont les stratégies payantes en matière d'insertion subjective ?

Y = sentiment de succès de l'insertion (régression linéaire)	Coefficients	
	standardisés	Signification
(Constant)		0.00
partage d'expériences avec des collègues	0.418	0.00
demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)	-0.224	0.04
perfectionnement ou formation continue	0.13	0.25
projet école au sein de mon établissement	0.132	0.25
colloque de branches interne à l'établissement scolaire	-0.123	0.28
implication dans des groupes de travail au sein de l'école	0.136	0.32
groupes de travail entre collègues	-0.08	0.54
soutien psychologique	-0.055	0.58
cours HEP d'introduction au métier	-0.059	0.59
accompagnement formel (par un collègue expérimenté, un conseiller pédagogique, un inspecteur, un directeur, un membre de l'introduction à la profession)	-0.034	0.76
visites de classes de collègues	0.01	0.92
informations diffusées par l'école ou la DIP	0.005	0.96
activités d'accueil (repas, rencontres, etc.)	0.002	0.98

Seules les relations conviviales, chaleureuses et surtout égalitaires (en fait les « liens forts » au sens de Granovetter, 1973) seraient efficaces. Ce n'est pas certain. Mais il semble évident que toute stratégie institutionnelle pour favoriser ce sentiment d'insertion doit être orientée vers une socialisation parmi les pairs plutôt que dans le sens d'un pur apport d'expertise.

« Et puis c'est vrai aussi que la première année on a eu aussi cette.... Je ne sais plus comment on appelle ça... le suivi des enseignants ... qui débutent en fait... et de se rencontrer assez régulièrement avec d'autres personnes qu'on n'aurait peut-être pas vues s'il n'y avait pas eu ces réunions-là ; c'est vrai que c'est un peu contraignant dans le sens qu'on doit se trouver une remplaçante et puis il fallait y aller à une demie heure ou trois quarts d'heure de route, et puis on se dit « Ah... c'est embêtant », mais une fois qu'on y était, c'était agréable de pouvoir discuter avec d'autres personnes qui vivaient la même chose et de pouvoir se revoir et tout ça. » **Marylène**

Tout dispositif formel qui adopterait une coloration trop hiérarchique pour les novices ne se révélerait peut-être pas inefficace en matière d'acquisition de compétences mais à coup sûr en matière de sentiment d'insertion dans le métier.

2.7 Conclusion

Lorsque nous leur demandons d'évoquer les premiers moments vécus en tant qu'enseignant, les enseignants débutants décrivent la découverte de leur établissement, de leurs futurs collègues, de leur classe, de leurs élèves. Nous touchons là aux aspects concrets du métier : s'approprier les lieux, faire connaissance avec les élèves, mobiliser activement ses premiers gestes professionnels en vue de la préparation de son enseignement et de la rentrée scolaire. C'est un temps où l'identité professionnelle du jeune enseignant balance encore souvent entre passé et présent (étudiant, stagiaire ou enseignant ?). Ces moments sont souvent décrits de manière très émotionnelle, oscillant entre plaisir, désir de réussite et peur, inconnu et stress.

Lorsque nous leur demandons d'évoquer leur insertion, ils l'interprètent plutôt comme un processus social : c'est d'abord dans et grâce à leur environnement social qu'ils se sentent insérés. Dans leurs propos, les collègues enseignants sont fortement présents et on ressent l'importance pour le novice de s'intégrer dans un groupe, d'y avoir sa place et de s'y sentir à l'aise. Ils insistent sur les rapports conviviaux entre pairs, la qualité du premier accueil par les collègues en place, ainsi que le sentiment de connivence et de proximité qu'ils peuvent ressentir avec d'autres enseignants novices.

Dans les entretiens des enseignants qui débutent, l'insertion subjective est assurée par la reconnaissance des collègues et plus particulièrement le partage d'expériences et/ou de

matériel. Les rapports avec leur chef d'établissement, les commissions scolaires et les parents d'élèves sont aussi évoqués, bien que de manière moins prégnante. Leur conception de l'insertion est conforme à la définition sociologique d'une profession en général. Les nouveaux enseignants s'insèrent dans un monde d'adultes ; cela implique qu'ils se reconnaissent adultes également ; les nombreuses références dans les entretiens réalisés à leur *jeune âge*, pourrait laisser supposer que les jeunes enseignants se perçoivent d'abord plutôt comme jeunes que comme enseignants (Huberman, 1989). Ils découvrent, comme tout débutant dans une profession, de nouvelles responsabilités, un environnement social différent, un nouveau rôle, une nouvelle position sociale et, en définitive, une nouvelle identité, une image de soi professionnel. Cette identité est avant tout basée sur l'autonomie et sur des interactions égalitaires entre acteurs de la condition enseignante ; dans ce processus, ils se sentent prioritairement insérés par des relations entre pairs produisant des échanges exempts de contrôles hiérarchiques.

2.8 Bibliographie

Baillauquès, S. (1999). « Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation ». In Hétu et al. (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*. Bruxelles: De Boeck, 22-41

Granovetter, M. S. (1973) "The Strength of Weak Ties." *American Journal of Sociology* 78(6), pp.1360- 1380. Traduction dans Granovetter M.S. (2000) *Le marché autrement*, Paris : Desclée de Brouwer

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux & Niestlé

Musgrove, F. (1968). "The contribution of sociology to the study of the curriculum". In Kerr J.F., *Changing the curriculum*. London: University Of London Press, 96-109

Vincens, J. (1997). « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle ». *Formation et emploi*, 60, 12-36

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses univ. de Lyon

Jacqueline Gremaud

Philippe Losego

**3 Quelques pratiques
et gestes professionnels des néo-titulaires**

Alors que l'insertion professionnelle de cette nouvelle génération d'enseignants suscite l'intérêt de nombreuses recherches actuelles, une dimension reste néanmoins plus rarement abordée : celle du développement des pratiques professionnelles. Quels sont les processus mis en œuvre par les novices afin d'assumer leur tâche auprès des élèves ? Comment procèdent-ils pour enseigner ? Quels sont les déterminants de leur pratique quotidienne ?

3.1 Gérer sa classe, ses élèves

3.1.1 La répartition des élèves et des classes

On pourrait imaginer que les classes d'élèves qui échoient aux novices soient, en toute logique, les moins problématiques, afin que les jeunes enseignants puissent prendre leurs premiers repères professionnels dans des conditions favorables. En même temps, d'autres enjeux conditionnent l'attribution des classes dans les écoles et certains novices se voient d'emblée confier des classes difficiles :

« La classe elle a été lâchée parce que l'enseignante l'année dernière n'arrivait plus à les garder, donc voilà, le nouveau venu dans l'école a hérité de la classe difficile (...). On m'a dit que c'était une classe difficile, on m'a laissé un peu de temps pour constater moi-même, puis aujourd'hui on me le répète qu'il faut pas que je prenne trop sur moi, parce que c'est vrai que c'est une classe particulièrement difficile. » **Antonio**

Cela peut même être programmé à l'avance, par la rumeur...

« Bon, l'année prochaine, je pense que j'aurais une 5^e année, parce que personne ne les veut, alors là, ça m'angoisse un petit peu plus. » **Manon**

La chaîne qui consiste à faire passer les enseignants des classes les plus « difficiles » aux plus « faciles » n'est d'ailleurs pas toujours négativement interprétée par les novices. Certains peuvent se sentir renforcés dans leur compétence par la situation difficile qui leur est imposée :

« La doyenne m'a annoncé quelle classe j'aurais l'année prochaine et puis ben j'ai bien compris que c'était de nouveau une classe particulière avec quelques élèves euh...en difficulté euh...au niveau de...de motricité ou de choses comme ça. Et puis j'ai bien compris qu'elle voulait que cette classe aille chez moi vu les deux ans d'expériences que j'avais. Puis

c'est vrai que j'ai...j'ai su vraiment m'adapter en disant : « bon cet élève on fait comme ça, l'autre élève on fait comme ça. » Puis...choses que peut-être d'autres collègues arrivent moins. Donc c'est vrai que c'était...c'était flatteur de sentir que ben étant toute jeune avec deux ans d'expériences seulement ben...tout d'un coup on voulait encore me confier une classe euh...un peu plus...je pense pas plus difficile. » **Joëlle**

Mais bien sûr ça n'est pas le cas de tout le monde. La perspective de recevoir une classe difficile peut augmenter encore l'angoisse des débuts :

« Et puis j'avais surtout entendu pendant l'été « c'est une classe difficile, tu verras », alors on part déjà un peu avec des préjugés, puis on se dit Dieu sait... puis sur le moment, j'étais pas sûre de moi les premiers jours, je pense, devant les élèves. » **Francine**

3.1.2 Avoir à éduquer... assumer la part d'ombre

Au-delà de la simple « transmission des savoirs », les novices découvrent l'épaisseur de la tâche éducative. La relation pédagogique s'incarne dans un système de relations nettement plus complexe que prévu : la relation en soi, n'est pas un « tuyau » par lequel on fait passer le savoir : c'est un ensemble complexe à construire où apprentissage des valeurs et intégration des responsabilités se mêlent inmanquablement. Et, contrairement à la situation du stagiaire, désormais il faut envisager la durée et l'évolution de ces relations :

« La plus importante c'est quand même de transmettre des savoirs aux enfants. Mais, il y a tout l'aspect heu... heu ... relationnel, développer des valeurs au sein de la classe, valeur d'entraide, de respect et tout ça, et puis oui, leur apprendre à se responsabiliser, à les faire accepter... à les faire évoluer en fait. » **Marylène**

Pour certains, la difficulté de cette tâche est une mauvaise surprise :

« Disons je pense que je suis étonnée : la grande question c'est que je suis vraiment étonnée de voir qu'on doit de plus en plus éduquer en fait. Je dis souvent : transmettre le savoir c'est entre guillemets « rien », c'est assez facile, pour moi en tout cas, mais ce que je trouve plus difficile, c'est toute la question de l'éducation. Tous ces problèmes auxquels on est confrontés avec justement, les conflits, le manque de respect, tout ça, de plus en plus jeune. » **Mélanie**

Les novices découvrent que l'enseignant a des responsabilités qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce qu'ils considéraient comme leur rôle pédagogique :

« Y'a eu...là...la première semaine j'ai...j'ai pas mis un enfant au bus mais je savais pas qu'il prenait le bus puis je me suis fait ramasser (rire) parce que je l'ai pas...j'ai pas vu qu'il était encore dans la cour parce que y'avait tellement...de gens ! Je connaissais pas encore quel

parent a été...parent de quel enfant. Et puis il est resté tout seul dans la cour jusqu'à midi pratiquement. » **Charlotte**

La grande déception, c'est surtout d'avoir à endosser le rôle répressif qu'on a rêvé d'éviter. L'usage des sanctions, le rôle du méchant, c'était pour les autres ... Mais on doit se rendre à l'évidence...

« Moi franchement je me suis dit au début, ben moi les sanctions je vais m'en passer le plus possible et on se retrouve dans des situations où on peut pas...on est obligé d'y faire face. Parce qu'on a 21 élèves, on en a 15 qui s'agitent dans tous les sens, puis après à un moment donné on est obligé de se dire, ben tiens, qu'est-ce que je fais avec ça ! » **Antonio**

C'est la part d'ombre du rôle d'enseignant qu'il faut intégrer. Cette partie qu'on n'a pas vraiment apprise parce qu'elle correspond à une image dégradante du métier : les cris et le rabâchage... Le « sale boulot » :

« Pour moi, dans un idéal, l'enseignant, n'aurait jamais besoin d'élever la voix, et puis je me suis très vite rendue compte que c'est pas forcément possible. En tout cas, jusqu'à présent, je n'ai pas encore trouvé la solution qui me permette de ne pas élever la voix... mais peut-être que je trouverai avec les années. Mais, quand on répète, on répète, on répète encore la même chose, et bien, des fois c'est un peu énervant quand même. » **Annick**

Par définition, les situations où l'on crie, où l'on sanctionne, sont des situations dans lesquelles il faut réagir vite... C'est le genre de situation que l'on ne peut anticiper :

« Qu'est-ce que je fais avec un élève qui dérange ? Oui, prendre du temps pour réfléchir je sais faire ! Mais au moment où il dérange et je peux pas avancer la leçon qu'est-ce que je dois faire ? » **Antonio**

Le récit de l'appropriation de ce rôle éducatif est émaillé d'histoires personnelles et détaillées « dont on se souviendra toujours ». Ces anecdotes sanctionnent parfois le manque d'expérience comme dans le cas de Joëlle, qui a payé une innocente franchise :

« Moi je m'en rappellerai toujours je crois 2^{ème} semaine d'école je me suis trompée en corrigeant. Puis je lui ai dit : « Excuse-moi j'avais tracé mais en fait c'était juste. » Puis il me dit : « c'est pas parce que vous êtes jeune et nouvelle que vous avez le droit de vous tromper ». Alors moi j'ai bondi sur ma chaise puis en fin de compte quand j'ai...après rencontré l'enseignante spécialisée puis qu'elle m'a donné plein d'exemples, expliqué j'ai bon...il a pas...il a vraiment pas réfléchi à ce qu'il me disait en fait. » **Joëlle**

3.1.3 Derrière les élèves : les parents

Une autre « découverte » des novices est celle du rôle des parents d'élèves. Les enseignants s'aperçoivent de l'existence de ces partenaires de l'éducation des enfants...

« Les parents ils jouent quand même un rôle important dans la vie de leurs élèves... de leurs enfants... qui sont nos élèves et parfois on oublie un petit peu qu'il y a les parents derrière... » **Noël**

Les relations avec les parents sont souvent jugées les plus difficiles :

« Voilà...oui, enfin, est-ce que c'est de l'inattention, est-ce que l'élève nous cherche, est-ce qu'il arrive pas à se gérer tout seul ? Est-ce qu'il se rend compte du comportement qu'il a ... ? Alors oui, j'ai eu un questionnement comme ça par rapport à l'un de mes élèves, et puis je crois que le plus difficile c'est pas forcément gérer selon l'élève en question, moi ça a pas été de le gérer le plus difficile, ça a été de l'amener aux parents. » **Eliane**

Car ces « partenaires » peuvent ne pas être... des partenaires. Un conflit avec un enfant est souvent issu d'un conflit avec une mère :

«La dernière fois que je l'ai rencontrée, j'ai voulu lui dire tout ce qui allait bien avec cet enfant, que je n'étais pas là pour rabaisser son fils ou c'est pas parce que je ne l'aimais pas ou quoi que ce soit, mais parce que j'avais envie que cela s'améliore et que j'étais sûre qu'elle faisait tout ce qu'elle pouvait et que ce n'était pas facile d'éduquer un enfant seule, avant d'aller dans le plus négatif. Et c'est vrai que ça a un petit peu amélioré mais en même temps, ben... elle mettait toujours la faute sur les autres et elle avait de la peine à remettre en question le comportement de son fils. Donc... même en essayant d'être empathique et tout ça, c'est difficile. Mais, j'essaie vraiment de ne pas m'énerver et de dire «J'ai dit ce que j'avais à dire et si quelqu'un ne veut pas entendre ce que j'ai à dire, et bien tant pis ! » » **Marylène**

Parfois, l'enseignant ressent comme une trahison le manque de soutien des parents lors d'un conflit avec leur enfant :

« J'ai eu aussi, ben il y a deux semaines, là, un enfant, ça m'a touché, parce que... qui m'a fait un bras d'honneur. J'ai une classe assez terrible, avec des enfants difficiles, alors là, on a envie de tout, voilà, je veux dire c'est triste parce que je me dis à leur âge, je comprends pas ce genre de, je pensais pas que c'était possible. Alors soit je pleurais, mais il ne faut pas, parce que des fois, je prends trop sur moi les choses, alors je l'ai sorti de la classe, mais je suis encore toujours sur les... sur le choc quoi, enfin, je comprends pas ce genre de geste, et puis, les parents derrière, ils sont même pas.... « oui, mais mon enfant, toutes les années, toutes les années qu'il a fait à l'école, il n'a jamais été apprécié des enseignants, donc nous pour eux c'est normal qu'il fasse ce geste » Donc c'est ça qui Après, comment voulez-vous que je sois crédible par rapport à l'enfant? Si les parents, ils sont pas derrière moi. (...)

J'ai de la peine à oublier ce geste quand je le regarde, en fait, et c'est ça qui est difficile. Je devrais lui pardonner, mais j'arrive pas.... » **Francine**

3.1.4 L'apprentissage de l'hétérogénéité

Un autre sentiment classique du novice en situation d'insertion dans un premier emploi, est le désarroi face à l'hétérogénéité des situations. Les systèmes de formation professionnelle tendent toujours à présenter les situations futures dans une relative unicité. Parce que c'est plus commode pédagogiquement, mais aussi parfois parce que l'on cherche à imposer une norme. Dans tous les métiers, le stage ou la partie pratique consistent au contraire à montrer la diversité ou l'hétérogénéité des situations réelles que le professionnel rencontrera et que les savoirs dits « formels » négligent. Cette situation n'a rien de spécifique aux métiers enseignants. C'est le cas des médecins (Becker 1961, Freidson 1970, 1984) ou des ingénieurs (Vinck et al., 1999). La nécessité de passer d'une vision « scientifique », concentrée sur les généralités, à une conception clinique, attentive aux singularités, conduit d'ailleurs presque toujours le jeune professionnel à adopter un point de vue quelque peu critique vis-à-vis de sa formation initiale.

« Je pense qu'il y a des choses que j'ai apprises que je retiens, mais que encore aujourd'hui je me pose des questions là autour : comment adapter, par rapport à la classe que j'ai, par rapport aux élèves que j'ai ? Parce que je pense que chaque élève a sa façon de fonctionner, chaque classe a sa dynamique, donc il faut réadapter. » **Antonio**

C'est une spécificité des professions qui « travaillent sur autrui » (Dubet, 2002) comme les médecins ou les enseignants. Le passage d'une vision scientifique à une vision clinique est une question de morale professionnelle.

« Les enfants... l'hétérogénéité dans la classe, de gérer, en fait, le fait qu'il y ait finalement une telle différence, et puis qu'au cours de l'année, peut-être ce qu'on se rend moins compte en stage, c'est que l'écart, il se creuse, il devient de plus en plus important, parce que les enfants en difficulté, souvent, ils sont aussi plus lents, puis les autres, ben ils avancent plus... enfin, ça va vite, (...) et puis, pour finir, on perd presque patience, et puis c'est pas juste, on se dit mince, j'ai presque perdu patience, et puis c'est pas juste vis-à-vis de l'enfant, et puis il a le droit d'en être là, et tout. » **Caroline**

La « morale scientifique » est souvent statistique. Elle se contente de résultats « en moyenne ». La « morale clinique » est plus singulariste et se préoccupe du sort de chaque « usager », « patient », ou « élève », etc.

« C'est que je veux trop, euh, que tout le monde réussisse, et puis, ben, il faut se rendre compte qu'il y en a qui ont plus de peine. Je me rends compte de ça, mais j'aimerais que... que ils aient tous bien compris, mais c'est vrai que voilà. C'est difficile. » **Francine**

La logique du « niveau » qui implique une comparabilité universelle des élèves « fabrique » en quelque sorte les difficultés et fait oublier le travail et les progrès réalisés.

« Mais justement, moi, ça m'a posé beaucoup de questions, hein. De comment gérer, euh, les élèves en difficulté. Surtout quand, en plus, on a une classe, euh, qui avance vite, et puis qui est... qui se situe quand même à un niveau, euh, vraiment élevé. Donc, du coup, l'écart, on a vraiment l'impression pour finir (...), enfin, que ceux qui ont des difficultés, ceux qui rencontrent vraiment des difficultés, ils sont vraiment en difficulté, alors qu'en réalité, c'est pas vrai. » **Caroline**

3.1.5 Les élèves : identité-classe, déficits et opacité

En définitive, la gestion serrée des apprentissages, la recherche d'un équilibre entre connaissance fine des élèves et respect des programmes conduit les enseignants à élaborer une catégorie pratique qui tend à dépasser le dilemme: cette nouvelle catégorie est ce que nous pourrions appeler « *l'identité-classe* ». Chaque groupe classe a ses spécificités, ses élèves en difficulté et son avance par rapport au programme. Les enseignants qui commencent à acquérir un peu d'expérience savent que cette sorte de « fiche mentale » de chaque classe est nécessaire pour appréhender leur travail :

«... déjà prendre contact avec les collègues, avant la fin de l'année scolaire précédente ... aussi bien discuter avec l'enseignant qui avait eu ma classe juste avant, bien discuter sur les élèves, sur leur ... ouais par rapport au programme, par rapport aux difficultés des élèves »

Christiane

L'identité classe est l'appréhension fine par l'enseignant de l'hétérogénéité d'une classe en rapport avec son avancée dans le programme. C'est une conception « dysfonctionnaliste » de l'hétérogénéité : en quoi l'hétérogénéité empêche-t-elle la « réalisation » du programme ? L'hétérogénéité n'est pas toujours conçue comme une richesse, mais plutôt comme un frein. C'est dire que le programme et les contenus fonctionnent comme une norme. Car ce qui frappe en définitive dans les descriptions de ces jeunes enseignants, c'est que les élèves n'y sont présents que sous la forme du dysfonctionnement.

« Là on a un élève qui...qui fonctionne vraiment pas comme les autres donc si on lui dit euh...A la piscine c'est arrivé euh... « Pousse tes jambes et tu fais la flèche dans l'eau ».

Il fait la flèche mais on lui a pas dit de lever la tête pour respirer donc il lèvera pas la tête.»

Joëlle

Les bons élèves n'ont pas d'histoire et les élèves « sujets » dans le récit des jeunes enseignants sont les élèves définis par des défauts « fonctionnels » comme les très fameux « troubles de l'attention » :

« J'en ai un ou deux qui ont des troubles de l'attention, qui ont même été diagnostiqués troubles de l'attention, ben il faut les reprendre souvent, on n'a pas encore la solution miracle, d'ailleurs je dois bientôt voir la psychologue qui s'occupe de l'un de ces enfants pour qu'elle me donne un peu des outils. Parce que à part de lui dire : « ouhou, tu te mets au travail, tu écoutes... ! » ben voilà, je peux le faire toutes les deux minutes, dès qu'il est pris par autre chose ben il part... » **Mélanie**

Ou le « surplus d'énergie » :

« Pas hyperactif, trouble de l'attention, c'est pas tout à fait la même chose, mais...justement, c'est un élève qui avait énormément de peine à gérer, bon il avait aussi en plus des tics, il avait énormément de peine à gérer ses tics, à gérer son ...son surplus d'énergie...il était pas hyperactif comme certains enfants... » **Eliane**

Autre maladie « scolairement définie », la dyslexie :

« J'ai deux enfants dyslexiques dans la classe, un qui n'arrive pas à apprendre à lire et la maîtresse de soutien lui fait faire ça, l'orthophoniste aussi et avec ça il commence à décrocher gentiment, ça marche. » **Manon**

Le divorce des parents est aussi vu à travers le prisme du « trouble du fonctionnement scolaire » : il pose des problèmes organisationnels, empêche d'avoir ses documents, ou ses affaires :

« Il y a 15, 20, 30 ans en arrière il y avait je pense beaucoup moins de familles éclatées et puis ça c'est difficile aussi pour les élèves hein, pour les enfants c'est pas toujours des situations faciles. Rien qu'au niveau administratif : oui, non j'ai pas ça, parce que j'étais chez mon père, pas chez ma mère. Oui mais je vais voir mon papa seulement la semaine donc ça je pourrai pas le faire, niveau organisation c'est pas toujours évident. » **Antonio**

Enfin, que ce soit par manque d'ouverture au monde...

« C'est une ouverture au monde, parce que les enfants sont vraiment dans leur milieu, dans leur bulle et ils connaissent rien, même pas la ville d'à côté, ils se représentent vraiment pas bien ce qui les entoure. » **Eliane**

Ou au contraire par une ouverture excessive, les élèves dont on parle ont toujours un manque :

« Les enfants ils ont tous une télé à la maison, ils ont tous un ordinateur, des jeux vidéo, ils ont tous ...ils ont d'autres occupations par rapport à celles qui étaient avant.

Tout ce qui est télé-réalité, tout ça, ils sont très là-dedans, on se demande quelles sont les valeurs, quels sont les messages qui passent là autour, est-ce que l'enfant qui a 8 ans, 9 ans, 10 ans croit qu'il y a pas besoin de travailler, mais qu'il suffit d'aller chanter à la télé pour être connu (...).

Quand un élève nous dit : moi l'école pff ça ne me sert à rien parce qu'après je serai rappeur professionnel (...) C'est amplifié maintenant à l'extérieur, puis qu'il y a beaucoup plus de pub, les enfants ils sont plus là dedans. » **Antonio**

Même les élèves « à haut potentiel » ou « surdoués » se définissent par l'échec :

« ...il était surdoué, enfin, il était un haut potentiel.

En plus, oui. Pis là, ben il était justement, ben c'est ce qu'on voit maintenant quoi, il est en échec scolaire. Il commençait à être en échec scolaire. Il descendait vraiment très rapidement. » **Caroline**

Les élèves sont aussi définis par leur opacité. Que se passe-t-il dans leur tête? Les mécanismes de l'apprentissage ne sont pas transparents. On ne voit pas le travail pédagogique accompli en temps réel :

« Chaque fois je me demande, après chaque leçon je me demande qu'est-ce qu'a appris un élève dans cette leçon ? (...)

On a l'impression que les élèves ont fait n'importe quoi puisqu'ils ont rien appris et on commence un petit peu à remettre en question ce qu'on a fait et puis le lendemain au contraire on a l'impression que ça joue et puis on est soulagé, mais c'est toujours un peu... »

Antonio

D'autant plus qu'il est difficile de se mettre à la place d'un élève qui a des difficultés si on n'en pas eues soi-même:

« Franchement, je crois que ça peut... moi, ça me fait vraiment du bien cette formation, pour les enfants qui... Surtout quand nous-même, ben on était... on était bons élèves, ben des fois, c'est vraiment difficile de se dire, « je comprends pas pourquoi il y a des difficultés, moi, je vois pas... » Voilà. Souvent, des enseignants qui ont eu que des difficultés, ben je discutais avec les maîtresses d'appui, elles disaient qu'elles avaient des difficultés en maths, ben c'était... ben elles arrivaient à comprendre pour expliquer aux élèves, ça se passait bien. Moi, là, je pense que j'ai... c'est moins facile, peut-être. » **Caroline**

3.1.6 Les savoirs et les lacunes

Mais si dans l'opposition classique élèves/programmes, les élèves sont vraiment le terme problématique, la maîtrise des savoirs disciplinaires n'est pas sans causer d'inquiétudes, étant donné la polyvalence exigée des enseignants de primaire:

« Avant que les élèves arrivent, je me réjouissais parce que c'était la première fois, mais dès qu'ils ont été là, ils me posaient des questions et je ne savais pas quoi leur répondre, je cherchais du matériel, je ne savais pas où cela se trouvait, c'était... la panique. » **Annick**

Car les lacunes créent en soi des situations d'urgence :

« ...Mais quand on a 22, 23 élèves, ils sont là hein, il faut leur répondre à ... répondre aux questions, on peut pas les mettre en ... écoute je te répondrai demain ou après-demain à ta, ton problème ! ». **Christiane**

Même si elles peuvent être parfois dissimulées...

« Parce que je fais encore beaucoup d'erreurs, mais les élèves ne se rendent pas compte, mais je me rends compte moi-même. » **Francine**

Certains domaines d'ailleurs posent plus de problèmes que d'autres comme les sciences...

« Mais, les sciences, je trouve que c'est un... enfin j'ai eu trois questions ce matin, où je leur ai dit je vais me renseigner mais je vais pas pouvoir vous répondre maintenant. » **Dominique**

... ou l'informatique...

« En fait, l'informatique je l'utilise depuis la HEP parce qu'il a fallu s'y mettre. Mais, je n'ai jamais été fan, j'arrive à faire certaines choses, mais... heu... j'ai beaucoup de lacunes quand même. » **Annick**

Mais étant donné aussi les différences de niveaux, il peut y avoir des lacunes méthodologiques, par exemple pour s'adapter aux tout-petits :

« J'avais choisi déjà la section des petits. Alors qu'on a même pas appris, justement, le... la lecture, euh, gestuelle, et puis là, je me rends compte que pour certains enfants, ben on est obligés de passer par là et puis n'ayant pas appris, ben, très vite, c'est pour moi maintenant de m'y mettre en tout cas en cours année, parce que moi, ben d'abord, j'ai des premières année, c'est vrai que j'en ai besoin. » **Manon**

Mais alors que les conceptions de certains enseignants consultés tendent à décrire leurs élèves essentiellement en termes de manques et de déficits, d'autres perçoivent la

présence de l'enfant différent comme un vecteur de progression personnelle.

« J'ai un élève handicapé en intégration plus ben deux trois élèves un peu particuliers donc...c'est vrai que ben ça a été deux ans très très riche parce que j'étais pas du tout préparée à ça donc on apprend sur le tas. » **Joëlle**

Rayou et Van Zanten (2004) relèvent également dans leur étude cette ambiguïté dans les conceptions de l'hétérogénéité. Les avis oscillent entre le désir de tirer profit de l'hétérogénéité de sa classe pour apporter sa contribution personnelle à une école conçue pour tous et la considération de l'hétérogénéité comme un frein à la poursuite de l'excellence scolaire. Quoi qu'il en soit, le mythe du « généraliste parfait » se trouve sérieusement mis à mal et ceci d'autant plus que la théorie dispensée en formation initiale ne répond pas souvent dans l'immédiat aux attentes du novice.

3.1.7 Evaluer : quelle est la norme ?

En définitive, la question du savoir reste bien une question de norme :

« Sur le...le suivi de l'élève. Quelles sont les attentes au niveau des différents degrés ? Qu'est-ce qu'on fait dans les différents degrés ? Qu'est-ce qu'on attend de l'élève au fil de sa scolarité ? » **Antonio**

Et comme on le voit dans l'extrait suivant, la norme ne renvoie pas à un universel mais au local. C'est notamment le regard des collègues qui participe de la construction de cette norme.

« Eh ben, comme là, maintenant, j'ai mon autre collègue qui est revenue... Mais avant qu'elle arrive : est-ce que j'ai fait ce qu'il fallait, est-ce que c'est normal qu'ils sachent lire comme ça ou pas ? » **Manon**

C'est l'évocation de la collègue qui met en question : va-t-elle trouver le niveau de la classe *normal* ? La rencontre entre ce savoir comme norme locale d'une part et les élèves, plutôt définis à partir des manquements à cette norme d'autre part, conduit à la problématique de l'évaluation. Celle-ci est perçue comme un facteur de stress, étant donné les enjeux sociaux qui en découlent :

« Parce que c'est vrai, maintenant, on a de plus en plus de classes très hétérogènes, avec les enfants en plus allophones, euh, ou les enfants, ben, on accepte de plus en plus qu'ils soient là où ils sont, donc, euh, de leur laisser leur vie, puis de viser fondamental. Ouais, je dis ça, j'ai pris conscience du fondamental, ce que on, on prend pas forcément conscience quand on est nette... souvent au-dessus, euh, alors bien au-dessus par rapport, parce qu'on se dit,

parce que tout le monde, j'entendais les enseignants de 4^e et de 6^e qui râlaient, « ah, mais les examens sont trop faciles », mais c'est parce qu'ils sont basés sur les fondamentaux, donc il y a beaucoup d'enfants qui sont en échec, qui seraient pas forcément en échec si on les jugeait sur des objectifs.» **Caroline**

Et ce stress ne peut que se réduire localement comme on le lit dans cette opposition entre ce qui a été appris en formation (*on nous a tellement mis en garde à l'école sur ce que l'on disait*) et ce que le novice est amené à faire sur le terrain (*mais là on apprend encore vraiment sur le moment*):

« Les carnets aussi, ça c'était aussi un moment assez...oui, quand il faut commencer d'évaluer les enfants, puis de mettre ce qu'on pense, puis ...on nous a tellement, justement, mis en garde à l'école sur ce qu'on disait – mais là on apprend encore vraiment sur le moment. » **Mélanie**

Derrière la norme locale se profilent des arrangements entre professionnels. Ainsi il est « normal » d'aider les enfants en difficulté lors des évaluations mais jusqu'à un certain niveau. Lorsque les enjeux sociaux se feront sentir, il faudra revenir à une certaine « neutralité » de l'évaluation :

« Il faut trouver le juste équilibre et ce n'est pas facile de dire et bien maintenant, il faut que je les lâche un tout petit peu, il faut qu'ils soient autonomes, qu'ils apprennent à apprendre seul, parce qu'ils comptent trop sur moi. Ils savent que je suis là pour les aider et maintenant c'est trop. Donc gentiment, on va les... pas les laisser tomber, ce n'est pas du tout ça, mais on va gentiment les responsabiliser, je dirais plutôt ça. Mais c'est en accord avec la MCDI (soutien pédagogique)... » **Sophie**

On voit bien que le stress des évaluations provient pour certains novices d'une inquiétude quant à l'injustice d'une détermination précoce des destins des élèves, alors que pour d'autres il peut au contraire provenir de la crainte de maintenir, par une indulgence jugée coupable, des élèves sur la « voie normale » :

« Et puis c'est vrai qu'au début j'avais tendance à être un peu trop ... comment dire... pas gentille, mais je n'arrive pas à trouver l'adjectif pour ces évaluations. Mais, j'avais un barème un peu trop haut, trop haut dans le sens pas trop sévère, des notes un peu poussées vers le haut, sans que je le veuille, mais c'était mon barème, mes exigences, des exercices un peu trop faciles, je crois. C'était vraiment je crois un peu trop facile par rapport à leurs capacités. Et ça je crois que je me mets en question... parce que comme on disait avant, ce n'est pas leur rendre service que de donner des magnifiques notes.» **Sophie**

3.2 Maîtriser, contrôler...

3.2.1 Gérer son temps de travail

Les enseignants néophytes éprouvent des difficultés à mettre un point final à leur journée. Après la classe, certains se jettent à corps perdu dans les corrections et dans la planification du lendemain ; d'autres se sentent tout simplement à l'aise dans leur nouveau métier propice aux discussions entre collègues. Comme dans la plupart des autres professions, on « apprend » au contact de ses pairs.

« (...) disons que je m'y sens bien (en classe) et puis généralement on discute beaucoup avec ma collègue d'en face qui a le même degré que moi, ça peut être de tout, ça peut être de nos cours – c'est un moment un peu de ...un moment de relâchement, et c'est pour ça qu'on prend du temps après, des petites choses, c'est vrai des fois je me demande pourquoi je suis restée aussi tard. Finalement c'est pas la préparation. » **Eliane**

Au fil de la première année, les novices tendent à améliorer leur analyse à priori des besoins réellement requis par une tâche, à réfréner leur activité impulsive. Bref, ils rationalisent leur travail.

« ... les photocopies, les planifications, les corrections etc. toute cette organisation qui fait que je pense, si elle est mal réfléchie on perd énormément de temps, et pis ce temps on peut le mettre au service d'autre chose, soit de soi-même pour des activités e... extrascolaires, soit au service des élèves. » **Noël**

Si la réflexion est coûteuse en temps, elle est utile car elle initie une autorégulation ad hoc de l'organisation de l'action enseignante: exploiter au mieux les opportunités présentes dans le contexte-classe (tutorat, entraide entre pairs), optimiser la qualité de la relation avec les élèves et analyser plus finement les erreurs des apprenants, ce qui contribue à laisser plus de disponibilité à l'enseignant pour réguler son investissement personnel lorsqu'il se trouve face à ses élèves en classe.

« J'ai évolué peut-être dans ma manière de me sentir à l'aise vis-à-vis de ma classe, de gérer mon temps de travail, de gérer mon contenu de travail avant de l'enseigner, de gérer ma matière avant de la présenter... » (...)

« Mais c'est vrai que le travail change : peut-être que je prends moins de temps dans la préparation, mais dans l'organisation générale, dans la planification pour la suite. Ça c'est toujours quelque chose d'important. » **Eliane**

Une activité réduite facilite l'adaptation progressive du nouveau professionnel aux

exigences du terrain. Du moment que le taux d'emploi octroie un salaire suffisant pour garantir une qualité de vie jugée décente, le partage de la conduite de classe avec un partenaire plus expérimenté en début de carrière offre un gain de temps considérable tant au niveau administratif qu'au niveau des rencontres avec les parents, niveaux qui sont du reste deux domaines peu approfondis durant les stages en formation initiale à la HEP faute de temps.

« Moi si je pouvais, je travaillerais qu'en collaboration, dans le sens où j'adore travailler avec les gens, c'est là où on apprend le plus. C'est de découvrir les méthodes des autres. Je trouve que plus on a d'idées, plus cela forme notre banque de ressources, il faut que l'on se crée une banque de données en quelque sorte et le fait d'échanger, de partager avec les autres ça nous aide, à faire plein de choses. » **Sophie**

« Justement ce qui était bien l'année passée, c'est qu'il y avait ma collègue. Donc elle prenait plus la parole que moi [durant les réunions de parents], je complétais un petit peu, je donnais aussi mon avis, parce que j'avais certaines branches, elle en avait d'autres, mais ça s'est bien passé » **Dominique**

Mais partager la conduite de sa classe n'est souhaité qu'au sein d'une relation jugée non-inquisitoriale. En effet, si l'on demande aux novices quels sont les éléments qui contribuent au développement de leurs compétences professionnelles (avec consigne de donner un score sur une échelle allant de 1 à 6) on constate, comme pour l'insertion subjective, une très nette dévalorisation de toutes les relations asymétriques dans lesquelles le novice se trouverait sous le regard d'un "supérieur" : que celui-ci soit un inspecteur, un directeur, un mentor ou un simple "enseignant expérimenté" et que la relation soit un enseignement en dyade, une supervision, une évaluation ou l'observation de sa pratique. Les éléments valorisés sont soit individuels (expérience acquise, réflexion personnelle) soit techniques (formation continue, ressources documentaire) soit relationnels mais à parité (échanges avec des collègues).

Tableau 3.1 : Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles?

Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles?	Moyenne	Ecart type
l'expérience acquise lors de votre pratique	5,6	0,7
les échanges avec des collègues	5,5	0,7
la réflexion personnelle sur votre pratique	5,2	1,0
les activités de formation continue	4,4	1,3
la fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)	4,3	1,3
la lecture d'ouvrages pédagogiques	3,9	1,3
l'enseignement en dyades avec un enseignant expérimenté	3,9	1,7
la supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)	3,7	1,5
l'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue, etc.	3,7	1,5
l'observation de votre pratique par des enseignants expérimentés	3,5	1,5

3.2.2 Gérer sa classe... seul maître à bord!

Prendre de manière autonome les décisions qu'implique la conduite d'une classe confère un sentiment de liberté extrêmement motivant pour bon nombre de nouveaux professionnels, à condition toutefois de ne pas se laisser submerger par le flux des activités scolaires. Afin de se préserver d'un épuisement professionnel éventuel, d'aucuns ont recours à une sélection des tâches à réaliser... quitte à se laisser glisser sur un programme « minimal » ...

« J'ai tout fait pour avoir un rail jusqu'à la fin de l'année et puis beaucoup de sécurité quoi peut-être au détriment e... avec le recul maintenant je commence à me dire que c'était peut-être au détriment de certains élèves, qui avaient besoin d'autre chose ouais mais c'est vrai que la première année on est très fo... focalisé sur son nombril, on essaie vraiment de de faire pour que ça marche quoi ouais. » **Noël**

... alors que d'autres finissent par apprécier un temps de travail plus restreint que celui souhaité initialement...

« C'est aussi pour ça que je ferais pas un 100%, quand je suis ici, je me donne tellement à fond qu'après je rentre je suis lessivée quand je rentre au bout de deux jours et demi de travail. Ça j'arrive toujours pas à canaliser, je suis comme ça dans tout, donc de toute façon je donne toute l'énergie que j'ai et c'est quand j'en n'ai plus que ça se stoppe! » **Mélanie**

... ou se ressource hors des murs de l'école.

« J'avais l'impression que je faisais tellement de... je faisais ça, j'en avais marre. Une sorte de lassitude. Donc maintenant, comme je fais des choses à côté, je travaille beaucoup à midi, comme ça, le soir, je peux rentrer et je peux faire mes activités, qui ne sont pas forcément en lien avec l'école. » **Francine**

La perception de son efficacité personnelle s'inscrit prioritairement dans sa capacité à prendre des décisions de manière autodéterminée. Le défi pour le nouvel enseignant consiste effectivement à oser procéder à des choix sans en référer à autrui (tout en sachant cependant qu'une personne-conseil est toujours à disposition au besoin).

« On est maître, vraiment, maître, maîtresse à bord, puis on fait ce qu'on veut, c'est... même s'il y a le programme, on, chacun après est libre de réaliser et amener les choses comme il veut, et d'amener les choses de la façon dont il le veut. C'est cette liberté qui me plaît énormément. » **Manon**

Mais, la liberté a un prix : comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs professionnels décrivent leur pratique quotidienne comme un excès de zèle permanent, (lié sans doute à l'angoisse du débutant) une source de stress et de tension qu'ils s'auto-infligent.

« (...) est-ce que je me complique trop la tâche, il y a peut-être aussi ça me connaissant, des fois on veut trop faire ... trop bien faire les choses et puis e.... voilà ça peut jamais être parfait du premier coup, des fois il y a un petit peu trop d'exigence vis-à-vis de moi-même. » **Christiane**

Et comme c'est aussi en enseignant que l'on peut exercer le meilleur contrôle sur son propre développement, plusieurs nouveaux enseignants désirent exercer plus intensément encore leur métier pour nourrir leur potentiel et s'appropriier les gestes pédagogiques fondamentaux.

« J'ai l'impression d'être un peu rouillée, au niveau de la profession, parce que j'ai l'impression de ne pas avoir assez travaillé cette année ou pas dans des branches qui m'ont permis et qui m'ont donné l'impression d'évoluer, enfin de rester au courant, de rester dans le coup, d'avoir toujours ces difficultés de gestion, de planifier le programme, de vérifier si les objectifs sont atteints, toute cette petite cuisine qu'il y a autour, simplement du fait d'être présente en classe et d'être avec les élèves quoi. » **Estelle**

Une fois de plus, on voit que le décorticage des programmes à « sec » avant de bien cerner le contexte-classe est perçu comme un mal nécessaire afin de construire des ancrages et des points de repère sécurisants, voire même parfois des garde-fous protecteurs, en essayant de ne pas perdre de vue la globalité des apprentissages inscrits dans le cursus

annuel ! L'art réside dans le fait de garder le cap tout en faisant preuve d'une extrême souplesse tant sur le plan de l'agencement des séquences didactiques que de celui de la progression des enfants.

« J'essaie du moins, de ne pas les oublier et de ne pas foncer avec mes objectifs, mon programme en tête, et puis d'aller à toute vapeur et d'oublier de regarder si les wagons suivent » **Estelle**

3.2.3 Le dilemme central : le programme ou les élèves ?

Affronter le programme annuel provoque un choc frontal inéluctable...

« C'était aussi l'angoisse ! (rit) parce qu'on a tout d'un coup ces programmes qui nous arrivent en pleine figure, il faut les gérer, les prévoir pour l'année quand même, même si tout est chamboulé en cours d'année. » **Eliane**

Deux tendances se dégagent des témoignages: se risquer à créer sa planification personnelle à partir des plans d'études ou se référer à un programme d'objectifs préétablis par autrui comme une série de balises sécurisantes mais externes.

« Donc, du côté des programmes ça s'est fait en douceur, parce que j'avais cette collaboration et puis...voilà. » **Eliane**

Mais, le programme fait figure d'épée de Damoclès pour bon nombre de néophytes qui craignent de ne pas parvenir à répondre aux attentes institutionnelles et parentales quand l'heure des comptes sera venue !

« Au début, on a tellement de soucis avec ces programmes, d'arriver au bout et tout ça parce qu'on... c'est la pression, euh, ouais purement administrative, quoi, c'est ça en fait... puis, puis de la part des parents, qui veulent que ça avance quand même et tout ça. » **Caroline**

Notons qu'il est plus confortable d'enseigner les éléments du programme pour lesquels on possède suffisamment de connaissances et d'affinités que ceux des disciplines présentant peu d'intérêt pour soi. « L'excellence » du généraliste à plein temps tend à se raréfier, chaque enseignant étant doté de ses propres domaines d'expertise!

« Ma foi on n'est pas des professionnels dans toutes les branches, mais c'est peut-être pour ça que des fois c'est un peu des branches qui me demandent plus de travail et plus d'énergie que des maths ou du français ou j'adore les maths – ça me coule de source, puis le français aussi donc... » **Mélanie**

Mais, le dilemme central qui traverse l'expérience de ces jeunes enseignant-e-s est celui de l'équilibre à trouver entre suivi des élèves et respect des programmes. Cette dichotomie classique, banale dans les controverses sur l'enseignement, n'en constitue pas moins une catégorie centrale de la pratique des jeunes enseignants :

« En se disant et bien le temps a passé, il y a x semaines qui sont passées, est-ce que véritablement, j'ai suivi mon programme ? Est-ce que j'ai atteint les objectifs que je devais atteindre ? Est-ce que j'ai consacré assez de temps aux élèves, est-ce que j'ai été assez disponible pour eux ou est-ce que j'étais pas tellement... la tête penchée sur mes objectifs et mon programme « Il faut que j'avance, il faut que j'avance... et puis tout compte fait, j'ai avancé toute seule... au lieu d'avancer avec les élèves. » **Estelle**

De par leur formation, les jeunes enseignant-e-s abordent leur métier d'un point de vue quelque peu militant : entre le programme et l'élève il faut résolument choisir le second :

« Et puis surtout, pas tout préparer pendant l'été, de faire en sorte qu'on soit psychorigide, après, quelque part, mais de faire avec la classe. Je dirais ça, parce que franchement que, juste avant de commencer, ils bossent tout l'été comme des fous, mais, pour rien finalement, parce que c'est la classe qui porte, quoi. C'est elle qui nous amène où ils ont besoin, hein, de toute façon. Plutôt de... ouais, de laisser vraiment s'imprégner, de s'imprégner de la classe, pour avancer avec eux. » **Caroline**

C'est une alternative de la morale pratique des jeunes enseignants : considérer les élèves comme des personnes, ou... se sentir un peu coupable...

« Ouais il y a m... j'aurais peut-être tendance encore à voir un petit peu trop l'élève en classe comme une euh... je... je caricature mais voir un petit peu trop encore l'élève comme une euh... en classe comme une machine entre guillemets e... qui... qui... qu'il faut qu'il faut faire fonctionner qu'il faut aider à bien fonctionner à bien faire fonctionner quoi et c'est clair que c'est pas du tout une vision correcte... » **Noël**

Mais la différence avec les débats classiques sur l'enseignement c'est qu'ici il ne s'agit pas d'une commodité rhétorique ou stylistique. En réalité, on ne peut pas choisir. C'est un vrai dilemme : l'un des termes n'a aucun sens sans l'autre...

« C'est beaucoup les élèves, la classe en elle-même en général qui me ... qui me fait dicter un peu mes choix par rapport à l'organisation je dirais, j'essaie de ... de me tenir au programme journalier, hebdomadaire, mais des fois, ça n'est pas possible. » **Christiane**

C'est en fait le temps qui est la denrée rare et qui doit donc être géré de la manière la plus stricte possible. Or, gérer, c'est choisir. Au quotidien, au terme d'une multitude de micro-décisions, il faut donc inévitablement apprendre à assumer des choix, dont on n'est pas très fier-e...

« Alors j'aime pas parce que je donne rarement de fiches mais là c'était vraiment pour occuper...(…) L'après-midi euh...on a dû terminer...on a terminé les...les cadeaux de la fête des mères en gros, réappris les poésies, les chansons donc c'était très...pas fait des...d'énormes apprentissages.» **Charlotte**

Ou alors, c'est le sentiment de frustration qui domine :

« Après, avec les enfants : ben aussi, de les écouter, des fois je suis un peu frustrée, puis de me dire, ben une matinée ça va très vite et des fois il y a tellement de choses à gérer puis bon, je vois un élève tout mal et j'ai pas assez de temps à lui donner, donc ça c'est des fois un peu frustrant. » **Mélanie**

Pour maintenir un contrôle permanent sur leur action en classe et accroître la pertinence des actes posés au fil de l'année scolaire, les novices procèdent à des auto-évaluations fréquentes, à des analyses régulières des erreurs.

« Je ne maîtrise pas tellement, là il faut que je me documente un peu pour mieux répondre aux questions des élèves car ils ont des tas de questions très poussées et je ne suis pas très sûre de mes réponses, quoi. » **Estelle**

« Des petites erreurs ben oui tout d'un coup « Oh mince la fiche était trop difficile ou ben j'aurais peut-être pas dû dire ça comme ça. » Puis voilà on rectifie, on fait autrement mais oser faire et puis euh...y'a rien qui est...qui est totalement faux. » **Joëlle**

Mais, ce qui est réalisé avec la classe durant l'année en cours ne sera pas forcément réitéré avec une autre cohorte.

« Si c'était à refaire je ferais de toute manière différemment, et ça c'est le plaisir dans ce métier c'est qu'on peut...ben oui on sait que c'est une année qui a été, qui a passé avec ces élèves, ben oui, on va jamais pouvoir refaire avec ces élèves – moi je regrette rien de ce que j'ai fait avec eux, mais c'est clair que quand je reprendrai ce degré, 4ème, y a des choses que je ferai différemment. C'est le plaisir de pouvoir à chaque fois se dire : ben ça je l'ai fait, mais maintenant je sais que je pourrais le faire comme ça, le plaisir de pouvoir réguler au fur et à mesure qu'on avance dans son enseignement. » **Eliane**

D'autres nuancent cette dimension « provisoire » de l'enseignement en songeant plutôt à réinvestir avec souplesse le bénéfice acquis par l'auto-analyse de l'expérience actuelle dans leur pratique professionnelle ultérieure ...

« Quelque chose passe moins bien dans une leçon, on va le changer ! Donc il y a beaucoup de petites choses, où je me dis ... tiens et bien ça je ne ferai plus comme ça. Il y a beaucoup de petites choses qui se mettent en place ou l'année prochaine, ou la prochaine fois que j'ai une classe, et bien directement je vais faire comme ça. » **Annick**

... en procédant à tous les réajustements nécessaires pour améliorer les conditions requises par l'apprentissage actuel des élèves...

« Il faut accepter que, ben non, les élèves, ça ne passe pas la même chose que ce qu'on s'était fait comme film dans la tête. Et puis, ben, on se remet en question, et puis on essaie peut-être d'aborder différemment la chose le lendemain. » **Caroline**

... ce qui renforce leur ressenti en matière d'auto-efficacité et d'autonomie !

« Ben je pense que j'apprends de mes erreurs, surtout ça (...) Je suis plus sûre de moi, je me sens plus à l'aise, j'ai moins besoin d'écrire la séquence comment cela va se passer, simplement les grandes lignes, cela suffit. » **Estelle**

Le développement des compétences de cette nouvelle génération de professionnels réflexifs est étroitement lié aux relations établies avec d'autres partenaires œuvrant au sein de l'institution scolaire.

3.3 Coopérer pour enrichir ses ressources personnelles

3.3.1 Réfléchir ensemble et échanger

Coopérer avec des collègues chevronnés ou des enseignants de soutien est un bon moyen pour obtenir des réponses immédiates aux problèmes du quotidien. Ces interactions sont d'autant plus importantes pour le novice qu'elles lui permettent de sceller les alliances dans son nouveau milieu. Ces échanges s'apparentent plus à un « coaching » spontané et informel qu'à la collaboration instituée que l'on retrouve dans le duo pédagogique typique et qui ne repose pas nécessairement sur des échanges librement choisis et consentis répondant aux véritables besoins du néophyte.

« Je m'entends bien avec mes collègues, c'est très important pour moi et e... eux j'ai le sentiment qu'ils sont très ouverts aussi, donc on peut parler de telle et telle manière de faire, on peut se donner des conseils parmi, on peut se prêter du matériel moins parce que c'est pas e... on on on n'en a pas vraiment besoin moi j.. j'ai pas besoin de matériel pour le moment, mais je dirais que la collaboration c'est avant tout du ... presque du coaching inte... in... presque de l'intervision finalement, c'est pas du tout formel c'est dans la salle des maîtres »
Noël

Il n'est pas rare que ces discussions informelles aboutissent à une compréhension plus fine des situations vécues en classe, à une analyse plus « méta » des enjeux impliqués dans les pratiques exercées au quotidien.

« Par contre en discutant avec d'autres enseignantes qui sont aussi dans la classe quelques périodes, ben la discussion fait qu'on...qu'on voit d'autres choses puis qu'on comprend mieux. Donc vraiment...ouais...évoluer dans le sens où je vois plus de choses ou je comprends mieux les choses. » **Joëlle**

« Vous vous dites mais qu'est-ce que j'ai foutu, qu'est-ce que j'ai fait etc. après vous discutez avec des collègues qui vous permettent de relativiser, quand ça se passe bien vous pouvez aussi le partager e... ça je pense que c'est vraiment ce qui a aidé. » **Noël**

Le va-et-vient entre le résultat escompté et la réalité de la classe peut soutenir également cette réflexion par l'écriture de son propre journal de bord.

« Lorsque je termine un cours, je note deux trois deux trois ou deux trois points ... sur où j'en suis, les impressions que j'ai eu, rapidement sur mon cahier de préparation et puis à partir de là ... je m'aide des des documents à disposition, du genre fil rouge en maths ou conseils des autres instits ... voilà pour le français ou autre matière et puis j'essaie de de faire une planification .. s... de sur les feuilles de préparation un petit peu plus fine que ... que... que les les espèces de point de repère que j'ai que j'ai écrit. » **Noël**

Plusieurs enseignants se réunissent avec des pairs issus de la même volée HEP mais engagés dans d'autres écoles primaires pour analyser leur pratique dans un cadre plus formel. Après avoir construit des apprentissages dans le contexte de sa classe, le néo-professionnel passe par une phase de décontextualisation et par un retour réflexif, il peut envisager un transfert possible de son nouvel apprentissage avec des pairs comme témoins en se retrouvant lui-même dans des événements extraits du quotidien professionnel d'autrui et en identifiant des éléments typiques d'une compétence émergente. Ces analyses de pratique constituent une phase fondamentale dans le domaine du développement professionnel et le transfert aux yeux de nombreux chercheurs comme Crahay (2006), Zeitler (2003) ou Durant (2007) par exemple.

« L'analyse de pratique c'était génial, parce qu'on se retrouvait chaque fois et cela permettait d'échanger, de se rassurer sur certaines choses, de poser des questions, de dire « Ouf... je ne suis pas la seule à faire comme ça... », c'est rassurant. » **Sophie**

Contrecarrer l'avis généré au sein d'une équipe pédagogique, c'est risquer le non-conformisme avec toutes les conséquences qui en découlent...

« ... j'osais pas dire ou je disais « bon je laisse aller on fait comme elle dit » parce qu'on veut pas se mettre le monde à dos on veut...peut-être qu'on aurait raison tout compte fait mais on veut bien faire, on veut se faire apprécier donc y'a des moments où j'étais un peu frustrée quand même parce que j'aurais...j'aurais pas fait comme ça. Et puis...encore maintenant j'ai de la peine à.... Collaborer avec d'autres collègues du bâtiment sans aucun souci. » **Joëlle**

Dans certains cercles scolaires, la coutume consiste à centraliser un stock de ressources didactiques dans un endroit précis pour le mettre à disposition de toute l'équipe pédagogique. De ce fait, les novices profitent de ces supports, les expérimentent, les « remodèlent » à leur image en quelque sorte !

« On travaille ensemble donc elles me proposent des choses ou bien je reconstruis, je reconstruis des évaluations, je reconstruis de moins en moins des exercices, mais ça peut arriver que j'aie besoin. » **Eliane**

« Après on refait des choses à notre sauce mais on a une base parce que si on doit tout créer c'est vrai que c'est assez stressant. » **Joëlle**

Généralement, le nouvel enseignant participe activement à la conception de ressources matérielles avec ses collègues, mais la liberté de pouvoir adapter le matériel collectif reste de mise ! Notons encore que les rôles sont réversibles !

« Une collègue beaucoup plus âgée m'a dit : « Mais tu me prêtes ton...ton dossier ? » Je lui fais : « Oui prends. » Donc j'étais flattée que ce soit pas moi qui aille toujours chercher chez les anciens mais aussi l'inverse. » **Joëlle**

L'impulsion essentielle réside dans le soutien collégial apporté au nouveau collègue lorsqu'il se sent « épaulé », « coaché ».

« C'est aussi pour ça que des fois j'ai des collègues qui disent mais pourquoi tu postules pas ailleurs pour avoir plus, puis moi je dis, pour le moment je suis super bien ici, on a des locaux magnifiques, on a une ambiance de collègue géniale, donc voilà, pour le moment j'ai pas envie de voir ailleurs » **Mélanie**

3.3.2 Partager des savoirs et des responsabilités en duo pédagogique

Pour plusieurs enseignants, le duo pédagogique représente un véritable creuset d'enrichissement professionnel fondé sur la résolution de problèmes authentiques surgis du contexte-classe. Si toutes les conditions requises pour mettre en place une collaboration optimale sont réunies, le développement des compétences se réalise alors par un modelage

instructif et évolutif en prévision d'un transfert ultérieur :

« J'ai beaucoup appris en observant ma collègue, en observant les supérieurs mais là c'est encore une compétence euh...je pense que ça vient avec le temps. » **Joëlle**

L'intérêt de travailler en duo réside essentiellement dans le partage de différentes tâches contraignantes liées à la classe. Il offre aussi l'opportunité de se répartir les domaines d'enseignement en fonction des centres d'intérêt de chaque partenaire, de partager et d'échanger ses savoirs expérientiels.

« Je chante très très faux alors j'étais bien contente que ma collègue prenne la musique. L'année prochaine faudra que je m'y mette. » **Joëlle**

Travailler en duo les premières années privilégie incontestablement le partage des responsabilités tout en s'appuyant sur une épaule solide... mais au détriment parfois de son épanouissement personnel ! De certains propos se dégage le désir de se détacher progressivement d'une personne de référence (titulaire de classe, collègue du duo pédagogique) :

« Au début je me suis beaucoup référée à elle et après petit à petit j'ai pu me détachée et prendre des libertés et puis réussir de jongler en disant « Non ça ne joue pas ou ça ça joue... allez je vais faire comme ça ou je vais tout changer » Mais, ça c'était au fur et à mesure dans l'année » **Estelle**

Il est possible parfois de se sentir dépendant en quelque sorte du regard du collègue qui accueillera ses élèves l'année prochaine, d'imaginer que les performances des apprenants seront estimées comme le fruit de sa propre efficacité personnelle. Il en va de sa réputation !

« En même temps il va arriver chez le prof qui va dire : « oh mais tu sais pas tes lib...tes livrets. Qu'est-ce que t'as fait ? » » **Joëlle**

La différence d'âge entre deux partenaires d'un duo est ressentie tantôt comme un avantage dans le sens où il est rassurant de travailler avec une personne d'expérience, tantôt comme un désavantage, la personne plus âgée étouffant en quelque sorte le nouveau professionnel.

« Maintenant ma collègue a 48 ans donc des fois c'est très difficile parce que j'ai l'âge de ses filles. Et puis elle est très très maman poule alors...Ben l'année passée c'était super parce que elle m'a bien coaché...enfin quand fallait voir les parents, j'étais sécurisée parce qu'elle elle avait l'habitude alors suivant ce que je disais elle pouvait euh...modifier pour que ça passe mieux parce qu'on fait des erreurs. Puis par contre ben cette année où j'ai pris un peu plus d'assurance ben c'est plus difficile parce que euh...voilà je suis pas toujours d'accord

avec, elle elle a ses habitudes depuis toujours que ben l'année passé je regardais puis cette année j'ai voulu imposer un petit peu ma...mes façons de faire. » **Joëlle**

Des échanges lacunaires et une rétention d'informations péjorent la qualité de vie au sein de la classe. Transparence et clarté de la communication au sein du partenariat constituent la cheville ouvrière du développement professionnel de chaque partenaire.

« Il oublie qu'il a une collègue, qu'il doit lui transmettre des informations, la tenir au courant et l'intégrer pleinement à ... que c'est un duo et que je ne suis pas une remplaçante ponctuelle deux ou trois fois sur l'année ; ça c'est difficile. » **Estelle**

Un besoin essentiel d'être reconnu en tant que professionnel accompli par l'« alter ego » se dégage des témoignages de la majorité des personnes travaillant à mi-temps avec un partenaire chevronné.

« Moi j'aimerais qu'on accueille les élèves ensemble pour qu'ils sentent qu'on ait une unité, et que cela va être la même chose avec les deux. » **Estelle**

Les anciens maîtres de stage, les formateurs praticiens et dans quelques cas isolés, l'inspecteur ou le doyen primaire sont retenus comme des ressources indispensables aux dénouements de situations complexes.

« Puis si vraiment ça suffit pas, là on fait intervenir le directeur mais...mais c'est dans des cas vraiment lourds où on a besoin de l'homme qui (rire)... » **Joëlle**

On constate donc que dès les premiers pas dans la pratique, le « nouveau » se dote d'un bagage expérientiel teinté aux couleurs locales et l'impact du réseau professionnel et institutionnel est loin d'être anodin dans l'évolution des compétences de cette nouvelle cohorte de diplômés.

3.4 En définitive, quand l'idéal se conjugue à la pratique...

L'intérêt de ces constats sur l'évolution des pratiques professionnelles tient au fait que les débuts dans le métier sont le moment où la philosophie devient pratique. Nous avons vu que les problèmes posés au nouvel enseignant peuvent être organisationnels (dans quels enjeux de distribution de classes se trouve plongé le novice ?) ou narcissiques (quelle sera sa perception de son auto-efficacité lorsqu'il transmettra sa classe à son futur collègue?), voire

pédagogiques (comment trouver des équivalences entre savoirs homogènes et hétérogénéité des élèves ?) et même sociaux (comment négocier les enjeux de l'évaluation et donc de l'orientation future des élèves ?). Mais tous ces enjeux ne sont pas vécus comme des thèmes de débats philosophiques. Ils se traduisent assez ordinairement en gestion de la classe et du temps. Une classe c'est d'abord une alternance de moments individuels et de moments collectifs :

« Travailler en travail de groupe, comment gérer correctement un travail de groupe en maths. C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. » **Eliane**

La gestion des interactions entre élèves peut elle aussi se révéler délicate :

« En 6^{ème}, ils ont déjà vu pas mal de choses, il y a toujours des choses qu'ils ont déjà vues, donc c'est des leçons qui se passent souvent de manière collective dans un premier temps, avec le tableau noir, peut-être avec des exercices plus de manière orale et je fais participer les élèves, j'essaie de les faire interagir de manière orale dans un premier temps. C'est assez difficile avec eux hein, ils ont de la peine à s'écouter, ils ont de la peine à interagir. J'ai pas dit encore, mais c'est une classe avec pas mal de problèmes de discipline. » **Antonio**

D'autant plus que ces interactions révèlent parfois de fortes différences entre élèves. Mais, l'hétérogénéité n'est pas qu'un problème philosophique (faut-il aligner tous les élèves sur les mêmes programmes ?) ou social (faut-il préparer les élèves en difficulté à l'élimination ou faut-il les « surévaluer ?).

« Il y a un groupe d'élèves qui va être super rapide qu'est-ce que je fais ? Il y a un groupe d'élèves qui va... qui va avoir de grosses difficultés, qui s'en sortira pas sans que je vienne, sans que j'intervienne... » **Noël**

C'est aussi tout simplement un problème lié à la capacité individuelle d'adaptation en classe, autrement dit: comment ajuster son attitude d'enseignant pour résoudre les problèmes issus du quotidien professionnel en prenant en compte tous les besoins requis par les apprentissages des élèves de la classe en exploitant au mieux les ressources présentes dans son système scolaire.

3.5 Bibliographie

Becker, H. et alii. (1961). *Boys in white, Student culture in medical school*, University of Chicago Press

Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, 154 (janvier-février-mars 06), 97-110

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil

Durant, M. (2007). « Situations de l'action, dispositions à agir et trajectoires de l'activité chez des enseignants débutants et des formateurs de terrain ». *Revue des HEP de la Suisse Romande et du Tessin*, 6 (2007), 83-98

Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot (éd. originale 1970)

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard

Vinck, D. (dir.) (1999). *Ingénieurs au quotidien. Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*. Presses Universitaires de Grenoble

Zeitler, A. (2003). « Emergence de typées et construction signifiante pour l'action chez un enseignant débutant ». *Recherche et Formation*, 42/2003, 51-62

François Gremion
Katja Vanini De Carlo

4 Les apports de la formation initiale

4.1 Les enseignants estiment-ils que la formation initiale leur procure des ressources suffisantes pour une insertion réussie?

Selon notre modèle écosystémique de l'insertion adapté de Bronfenbrenner (1979), le développement professionnel d'un individu sera favorisé lors de l'accès à un nouveau milieu pour autant que des informations valides et pertinentes concernant ce nouveau milieu soient mises à sa disposition de façon continue dans le milieu précédant. Sur la base de ce postulat, une de nos hypothèses stipule que le succès de l'insertion professionnelle sera fonction directe de la capacité de la formation initiale à préparer adéquatement l'enseignant à l'exercice de sa profession.

Nous nous interrogeons par conséquent sur le sentiment d'utilité qu'expriment les jeunes diplômés des HEP dès lors qu'ils posent un regard rétrospectif sur leur formation initiale, à l'heure où ils font leurs premiers pas dans l'enseignement. Notre objectif est ici d'identifier les aspects de la formation initiale particulièrement pertinents pour l'exercice de la profession. L'intention est de saisir l'impact que la préparation en formation initiale peut avoir sur la qualité de l'insertion et comment elle intervient dans la gestion des difficultés rencontrées lors du début de l'exercice de la profession.

Pour cela, nous allons d'une part « prendre la température » de l'évaluation rétrospective que font les jeunes enseignants sur la formation qu'ils ont suivie à la HEP. Ensuite, nous tenterons d'identifier en quoi les dimensions de la formation initiale jugées pertinentes par l'enseignant pour l'exercice de la profession lui permettent de se sentir mieux outillé en situation de pratique dans la classe et en quoi les dimensions considérées comme insuffisantes lui paraissent poser problème.

4.1.1 Qualité de la préparation à l'enseignement par la formation à la HEP

Tableau 4.1 : Qualité de la préparation à l'enseignement

<i>La HEP m'a préparé-e à ...</i>	Moyenne	Ecart-type
Définir des règles de vie pour la classe	4.46	1.254
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	4.42	1.259
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	4.19	1.129
Évaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	4.13	1.324
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	4	1.116
Maintenir le respect des règles de vie en classe	3.98	1.323
Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	3.76	1.398
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	3.72	1.2
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	3.48	1.179
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	3.44	1.173
Maîtriser les contenus à enseigner	3.38	1.253
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	3.22	1.575
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	3.14	1.346
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	3.1	1.103
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	3.06	1.245
Trouver mes repères dans l'établissement	2.54	1.41
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	2.02	1.289
Moyenne générale	3.53	1.27

(moyenne sur 6, 1 = pas préparé-e du tout, 6 = parfaitement préparé-e)

Selon les données figurant dans le tableau ci-dessus, la formation initiale peine à satisfaire les nouveaux enseignants. La satisfaction moyenne n'atteint le seuil de 5 pour aucun des aspects évalués, ce qui laisse croire que les répondants ne se sentent pas préparés de façon optimale à la sortie des HEP. Par ailleurs, neuf aspects (en grisé) sont même en dessous de la moyenne générale ($m = 3,53$; écart-type = 1.27).

4.1.2 Impact de la préparation à la HEP sur la réussite de l'insertion

Tout d'abord, aucun effet statistique significatif ne vient confirmer notre hypothèse selon laquelle une préparation adéquate en formation initiale favoriserait le succès de l'insertion professionnelle. L'évaluation, par les nouveaux diplômés, de leur préparation

pour la réalisation des tâches à leurs débuts indiquerait que celle-ci n'a pas d'impact sur le succès de leur insertion professionnelle. Si ce résultat dans un premier temps semble pour le moins étonnant, il est à noter qu'il est passablement documenté, et ce quelles que soient les latitudes. Divers travaux en Suisse (Allal, 2001), en France (Blanchard-Laville, 2003), au Québec (Mukamurera et Gingras, 2005) ou aux États-Unis (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman, 2005) mettent en évidence un décalage entre la formation et la pratique. Cela donne d'autant plus à réfléchir du moment que la mission des HEP est justement de préparer les futurs enseignants à l'exercice de la profession.

Pourtant, les entretiens montrent globalement que les nouveaux diplômés se considèrent plutôt prêts pour le travail en classe. Certains novices disent avoir appris à la HEP à réfléchir sur leurs interventions didactiques et éducatives. Des apprentissages concrets sont souvent cités par les enseignants qui parlent de leur appréciation de la formation initiale. Plusieurs d'entre eux nomment ainsi des changements que ces apports « techniques » au métier ont amenés dans leur propre image de la figure de l'enseignant.

« Ensuite en me donnant des outils et en m'expliquant et en me permettant de m'exercer en planifiant des séquences d'apprentissage, en disant il faut commencer d'une certaine manière et il faut terminer d'une certaine manière, il faut articuler cette séquence, il ne faut pas que cela soit du début à la fin la même chose, il faut varier (...) les formes de travail, voilà ! Varier les supports de travail, me rendre attentive qu'il faut penser à ce genre de choses, parce que c'est vrai qu'avant d'aller à la HEP je me disais « *Il y a plein de choses à apprendre, mais ce n'est pas si compliqué que ça que d'enseigner* ». **Estelle**

C'est ce qui ressort globalement du tableau 4.1 : les HEP prépareraient mieux à ces aspects-là qu'aux aspects relationnels (motiver les élèves ou intégrer les élèves présentant des troubles du comportement) et contextuels de la profession (impliquer les parents ou trouver ses repères dans l'établissement)

En outre, une dimension très intéressante ressort également de quelques entretiens, dimension liée à ce que nous pourrions considérer comme un apport plus indirect de la formation initiale pour l'insertion. L'analyse systématique des entretiens menés auprès des enseignants nous permet d'approfondir et de mieux comprendre l'évaluation qu'ils font de leur préparation. Par exemple, une jeune enseignante mentionne que son vécu parfois difficile lors de sa formation à la HEP lui a permis de se forger un caractère plus détaché et en même temps plus flexible face aux difficultés, notamment dans les relations avec les collègues.

Un autre avis, exprime cela en termes de préparation psychologique :

« Selon moi ça a été une école qui... plus que préparer au métier elle m'a préparée psychologiquement... parce que... si je suis arrivée à la fin c'est parce que je voulais vraiment faire ce métier. Si j'avais eu une moindre hésitation que ce n'était pas le métier pour moi je l'aurais quittée tout de suite. » **Silvia**

Nous considérons cet aspect comme important en termes d'apprentissages de type informel. Plus qu'une préparation, la formation ressemble ici davantage à une épreuve... à surmonter. Mais les apports informels de la formation initiale, comme le témoigne Marylène, ce sont aussi les échanges entre pairs, les récits d'expérience des plus anciens qu'ils ont pu s'approprier et qui leur fournissent une aide concrète et utile pour leur insertion professionnelle.

Et puis il y a aussi des normaliens qui sont venus nous expliquer, nous parler de leur expérience, et tout ça (...) » **Marylène**

Ces échanges semblent plus efficaces, en tous les cas perçus comme plus pertinents, que les apports théoriques formalisés, dont l'intégration en situation de classe semble difficile à réaliser pour ces enseignants, comme en témoigne l'extrait de l'entretien à Sonia :

« (...) je n'ai jamais utilisé (...) tous ces modules théoriques, je ne les ai jamais utilisés. » **Sonia**

C'est bien ce décalage entre la formation initiale et les réalités du métier que mettent en évidence les propos des enseignants débutants. Ils jugent le rapport entre ce qui a été appris en formation initiale et la réalité de l'enseignement qu'ils vivent depuis leur prise de poste en en parlant souvent dans les mêmes termes : ce qu'on apprend en HEP, c'est bien, mais ce n'est pas directement transposable à la « vraie vie » en classe, en situation quotidienne de la profession, avec ses propres élèves.

« (...) parce qu'il y a beaucoup de différence... aller à la HEP, faire des stages à la HEP, c'est-à-dire la théorie (...) c'était une chose, être vraiment devant une classe en est une autre. » **Sonia**

Ou, en d'autres termes, ce qui se laisse dire ou écrire sur le plan théorique en formation initiale, ne fonctionne pas de la même façon sur le terrain, et les étudiants n'en sont pas dupes, d'autant plus que les stages réalisés jusque-là leur confèrent déjà une certaine expérience pour en juger.

« Bon, très belles théories ! » mais au fond de nous, on se disait « Nous on sait qu'en pratique, ça ne va pas marcher ton histoire comme ça... en tout cas pas aussi bien que tu le dis. » **Estelle**

Tandis que plusieurs regrettent le manque d'une préparation systématique (ou pour le moins plus pointue) dans la planification à moyen et surtout à long terme, l'organisation de l'enseignement dans le sens d'une planification à court terme semble ne pas poser problème à ces jeunes professionnels. Une vue d'ensemble sur le déroulement d'une année n'est par ailleurs pas possible en stage. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, c'est un des éléments qui ressort au sujet des besoins en matière de formation continue.

« (...) je dirais que pour la préparation de leçon, on nous a bien formé sur tout ce qui était... grille de planification, des choses comme ça. Peut-être un truc qui m'aurait manqué c'est (...) d'avoir une vision plus globale d'un thème enseigné mais vraiment une grande séquence, que ce soit pas on a vu des aspects très pointus (...) comment je vais planifier mes 45 minutes ça c'était très bien, mais maintenant comment je planifie 6 heures que je dois donner sur tel et tel thème en français, comment je vais répartir, comment je vais relancer, où est-ce que je vais faire des évaluations formatives etc. (...) ça manque peut-être un peu. » **Noël**

Les enseignants débutants parlent aussi beaucoup de ce qui selon eux ne peut tout simplement pas s'apprendre en théorie ou sur les bancs de la HEP, d'où le remarquable consensus observé quant à l'intérêt des stages réalisés en formation initiale. De fait, apparaît la conviction que la théorie ne permet pas d'intégrer certains gestes du métier, conviction assez ancrée dans l'esprit de certains jeunes enseignants, qu'il s'agisse des stages ou des débuts de la pratique professionnelle en pleine responsabilité comme évoqué dans le chapitre 3. Par exemple, si les items « prévenir les comportements non appropriés chez les élèves » ($m = 3,44$) ou « intégrer les élèves présentant des troubles du comportement » ($m=3.06$) reçoivent un faible score, c'est probablement parce que cela ne s'apprend pas par la théorie, du moins selon les enseignants.

« Je pense ça ça s'apprend pas en théorie. Comment gérer un comportement d'élève » **Eliane**

Il y a donc des éléments qui ne s'apprennent pas à la HEP ou en formation initiale, mais par l'expérience qui s'acquiert au fil du temps et des années... parfois péniblement, à devoir se débrouiller comme on peut.

« (...) personne nous apprend à faire ces choses (...) c'est vraiment des choses dont tu dois faire l'expérience probablement... c'est-à-dire c'est l'expérience selon moi... m'aide à devenir une enseignante... » **Sonia**

Ce décalage traduit également le clivage traditionnel entre la théorie et la pratique. Le reproche bien connu, « c'est trop théorique, pas assez pratique » ou « c'est par la pratique que l'on apprend, pas par la théorie » est une remarque générale bien fréquente à l'égard de la formation initiale, comme en témoigne Francine dans l'extrait qui suit.

« Je trouvais que c'était trop théorique. Il y a des choses, par exemple, je trouve que c'est important [de] savoir écrire au tableau noir, c'est des choses bêtes (...) J'ai eu la remarque d'un inspecteur qui m'a dit « C'est vrai, vous avez jamais appris? » j'ai dit « non, on a pas ce genre de cours ». On a pas eu... et puis ça, je trouve ça dommage, parce que c'est des cours qui sont vraiment important pour moi et puis que on a pas forcément. » **Francine**

Ainsi, les manques éventuels mentionnés par les enseignants relèveraient de dimensions en lien surtout avec les savoir-faire pratiques et les « trucs » du métier. Malgré le déséquilibre perçu en faveur de la théorie au détriment de cours dits « importants » tels que la tenue du tableau noir ou la construction du juste barème pour l'évaluation des élèves, la théorie n'est, heureusement, toutefois pas ressentie comme complètement inutile mais plutôt comme lacunaire puis redondante.

« (...) quand à la HEP j'ai appris qu'on allait travailler tout ce qui est psychologie, sociologie, etc., je me réjouissais. La première année disons que j'étais rassasiée, mais après je suis restée sur ma faim dans le sens où j'avais l'impression que c'était du ressassage. »

Eliane

Les enseignants débutants sont aussi critiques tant vis-à-vis des apports théoriques jugés trop peu consistants que vis-à-vis de l'articulation insuffisante entre pratiques vécues et théories apprises, et le manque d'intégration de ce qui se passe sur le terrain de stage avec les cours dispensés.

« (...) on rendait des travaux qu'on avait faits pendant le stage. On préparait un petit peu avant, puis après, ouais, il y avait des retours de stage où on racontait un petit peu ce qui c'était passé, et puis voilà. Après, les cours théoriques ne faisaient pas forcément un lien, en fait. » **Manon**

La différenciation et l'évaluation des apprentissages sont deux sujets souvent abordés spontanément par les enseignants interviewés. Autant les cours ou les analyses après les stages qui leur ont permis d'en connaître les dimensions sont appréciés, autant les manques au niveau de la formation initiale quant à l'acquisition des compétences d'évaluation et de différenciation, importantes à leurs yeux, sont soulevés le cas échéant. La différenciation est bien abordée en formation initiale, mais demeure une pratique difficile à mettre en œuvre

dans la classe. Selon le contexte et la situation, comment savoir à quel moment intervenir, reprendre un élève, relancer ou laisser faire ?

« Après, on a pas mal travaillé à la HEP, enfin – pas mal... - on a travaillé sur la différenciation. Moi je continue à travailler, (...) C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. Mais c'est vrai on en a fait à la HEP, on a dû effectuer certains travaux en stage, mais disons, c'est un grain de sable ! »

Eliane

Cette difficulté est pour d'autres l'occasion de retourner dans ses classeurs, d'y revenir pour se rafraîchir la mémoire ou y trouver de nouvelles idées. C'est par exemple l'attitude de Marylène en prise avec la question de la différenciation ou autres thématiques.

« (...) sur la différenciation aussi, on avait fait des ateliers là-dessus, donc j'étais retournée pour voir ce qu'on avait fait, et voir si ça peut donner des idées et puis tout ça. Tous les ateliers qu'on a fait à la HEP, j'ai mes classeurs et souvent je vais revoir. » **Marylène**

L'évaluation aussi est une thématique complexe à gérer pour les nouveaux enseignants dans la réalité de la classe à leurs débuts. Malgré les cours théoriques reçus en HEP, cours qui ont justement mis en évidence les difficultés de l'évaluation, ses risques de biais, l'illusion de la note juste, etc... impliquant une attitude de véritable professionnel devant faire preuve de jugement, les questions demeurent, surtout celle du « comment dois-je faire ? ».

« (...) au niveau de l'évaluation. C'est (...) important. On avait un cours sur l'évaluation, mais ce n'est pas ce qui m'a aidée la plus pour pouvoir les faire après. (...) il y a beaucoup de choses dans l'évaluation qui doivent être travaillées, ne serait-ce que je mets dans les exercices, combien de points je mets dans mes exercices, comment j'adapte mon barème, est-ce que je pousse vers le haut, est-ce que je mets plutôt vers le bas, et après tout ce qui se rapporte à la note dans le carnet, donc heu... on peut pondérer les notes maintenant, par rapport à quoi je ... qu'est-ce que je prends en compte pour mettre une note plus haute ou plus basse. » **Sophie**

La relation avec les parents est, en dernier lieu, une préoccupation majeure des nouveaux diplômés en exercice et ils évoquent, de manière récurrente, ce manque dans la formation initiale.

« (...) comment (...) transmettre ... les informations aux parents, enfin il y a eu beaucoup de cours relation aux parents, l'école avec les parents, mais (...) comment leur dire, leur transmettre que leur enfant (...) [a] un comportement qui ne va pas pour le reste de la classe ou qu'il a telle difficulté dans tel domaine (...) transmettre l'information aux parents tout en étant juste aussi. » **Christiane**

« Un cours sur la relation avec les parents comme je le disais mais...sans aller trop loin non plus juste donner des petites pistes comment gérer des entretiens tout simplement. » **Joëlle**

« (...) à l'école (HEP) on m'a pas enseigné à (...) comment faire les entretiens avec les parents. » **Loredana**

4.2 *Le développement professionnel en formation initiale*

Les enseignants ont été interrogés, tant dans le questionnaire que dans les entretiens, sur les apports de la formation initiale au développement des compétences professionnelles. Notre objectif consiste ici à identifier les principaux éléments de la formation initiale qui contribuent au développement de la compétence professionnelle chez les enseignants novices.

Tableau 4.2: Eléments de la formation initiale à la HEP qui contribuent au développement des compétences professionnelles

	Moyenne	Ecart-Type
le volet pratique (stages) durant la formation initiale	5.73	0.74
la réflexion personnelle sur votre formation	5.05	1.07
les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution	4.4	1.28
la fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)	4.39	1.28
l'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité	4.19	1.33
la lecture d'ouvrages pédagogiques	4.03	1.30
les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)	3.76	1.27
le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)	3.03	1.49
Moyenne générale	4.32	1.22

Le volet pratique est l'élément qui obtient le meilleur score ($m = 5.73$; $s = 0.74$). Cela corrobore une de nos hypothèses qui stipule que les éléments contribuant le plus au

développement professionnel sont situés dans les microsystèmes scolaires (milieux de vie professionnelle). À l'opposé, le mémoire professionnel est l'élément qui obtient l'appréciation la plus faible ($m = 3.03$, $s = 1.49$), précédé des cours de sciences de l'éducation ($m = 3.76$; $s = 1.27$). Ni la recherche, ni les apports plus théoriques n'ont manifestement la cote en regard du volet pratique. Comme mentionné plus haut (p. 92), l'idée que le métier s'apprend avant tout par la pratique, voire par elle seule, semble une conception que la formation initiale ne parvient manifestement pas, à ce stade, à ébranler, comme en témoigne Mélanie.

« Et par rapport aux études à la HEP, est-ce que vous auriez des suggestions à faire pour améliorer la formation ?

Moi je dirais vraiment plus de pratique, encore plus.

Encore plus de pratique oui.

Oui. Parce que moi je trouve que c'est vraiment dans ces moments-là qu'on apprend. C'est vraiment le gros truc, parce que je trouve que c'est vraiment dans le contact – bon, après ça dépend aussi sur quel [formateur] on tombe, moi je suis toujours assez bien tombée, mais c'est vrai que c'est dans le contact, les échanges qu'on a avec eux, ben qu'on apprend plein de choses en fait. » **Mélanie**

Malgré le bon score ($m = 5.05$, $s = 1,07$) obtenu pour « la réflexion personnelle sur votre formation », ces résultats nous laissent plutôt perplexes quant l'émergence d'une professionnalité. A quoi ces enseignants débutants se réfèrent-ils lorsqu'ils pensent leur formation et à leur formation ? Selon les données quantitatives, en tous les cas ni à la théorie (les cours transversaux) ni à la recherche (mémoire professionnel). Ceux-ci ne semblent pas être, pour les enseignants débutants, des éléments auxquels ils se réfèrent pour penser leur pratique et développer leurs compétences.

Parler, échanger, réfléchir sur la pratique, voilà des acquis de la formation initiale souvent cités comme fondamentaux. Mais la réflexion se fait d'abord plutôt à partir de l'expérience vécue et intégrée « sur le tas ». Enseigner est plutôt perçu comme une question de feeling, et moins comme une affaire professionnelle, une pratique réfléchie en référence à des contenus théoriques et à la recherche. Le métier est davantage une affaire de don, une aptitude naturelle que l'on a, plutôt qu'une profession que quiconque peut acquérir.

*« Les stages, et j'ai trouvé ça vraiment... c'était vraiment une expérience extraordinaire. Puis, d'ailleurs, euh, j'ai toujours eu un bon feeling ben, naturel, avec les enfants (...) les stages, c'est la proximité avec les élèves, le fait de découvrir différentes manières d'enseigner, euh, c'est vraiment richissime. » **Caroline***

La réflexion se fait aussi car la formation à la HEP leur a permis de se remettre en question : Qu'est-ce que je fais ? Comment je le fais ? Quelles en sont les conséquences ? Mais sur quoi porte cette remise en question, cela n'est pas explicité.

« La HEP m'a appris à réfléchir [sur] ce que j'ai fait, à comment je l'ai fait, aux conséquences que cela a eues, à me remettre en question en fait dans ma manière de faire et ma manière d'être pour enseigner aux élèves. » **Estelle**

Comment s'y prennent-ils ? Où vont-ils chercher les réponses ? Comment conscientisent-ils cela ? Cette description n'est pas évoquée. Finalement, c'est comme quelque chose qui leur est arrivé, malgré eux.

« (...) ces cours qui me pompaient l'air, pour vous dire la vérité, au bout d'un moment, euh, sur la pratique réflexive, mine de rien, on a été imbibé, euh, très innocemment, là-dedans, en fait, sans le vouloir, et puis je crois que... que le, ben justement, le retour réflexif, c'est vraiment important. » **Caroline**

Ainsi, ni les apports théoriques, ni la recherche ne semblent être des éléments qui permettent au professionnel d'enrichir ses savoirs-faire, ses habiletés et de les conceptualiser. Le dispositif qui est censé leur permettre de développer certaines compétences n'est perçu que comme un exercice de style, un élément faisant partie du jeu.

« Par contre c'est vrai que mémoire, bilan de compétences ça je l'ai fait parce que je devais le faire mais j'en ai rien retiré pour...pour la suite. » **Joëlle**

Le mémoire professionnel est très peu apprécié. En tous les cas, il n'est pas perçu comme utile pour l'insertion professionnelle. Si la réalisation du mémoire est appréciée, c'est plutôt en tant que formation personnelle. Le mémoire apporte quelque chose car il part du questionnement de l'étudiant sur le métier qu'il a choisi, mais l'exercice est ardu et la motivation s'en fait ressentir. Du coup, les difficultés rencontrées pour le réaliser paraissent parfois démesurées, les choix méthodologiques sont difficiles à justifier et la démarche d'écriture est une épreuve.

« Oui, bien sûr, personnellement, une formation personnelle oui, ça m'a apporté quelque chose. C'est un thème que j'ai choisi au début, que j'ai pu au fil de ma recherche, qui a pu continuer à me nourrir entre guillemets. C'est pas le cas de tout le monde, certains trouvent un titre super passionnant et finalement ils s'essouffent au cours de leur mémoire. » **Eliane**

En plus, les enseignants peinent à voir le lien entre un travail de type plutôt scientifique ou de recherche et leur métier, leur activité en classe. Ils peinent à faire le lien entre les réalités de la construction d'une problématique de recherche, de sa faisabilité, du

choix d'une méthodologie, de sa mise en forme par l'écriture et la réalité de tous les jours face aux problèmes de discipline, aux difficultés d'apprentissage des élèves ou autres situations de la pratique quotidienne. Pour les acteurs de la formation des enseignants, ces questions et bien d'autres restent ouvertes. Néanmoins, ce qui ressort ici rejoint les résultats que Gomez (2001) met en évidence au sujet du mémoire professionnel. Quant à l'opinion des stagiaires, elle est plutôt négative (Bourque & al., 2007), ce que notre résultat ici ne fait que confirmer.

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, la théorie n'est pas vraiment appréciée, lorsque l'enseignant avait, pendant la formation, l'impression qu'il n'y aurait aucun lien avec son futur métier. Ayant fourni des apports directs sur lesquels l'enseignant débutant peut revenir en cas de nécessité, en allant refouiller dans les classeurs des cours correspondants, les cours de didactiques sont ceux qui sont le plus réutilisés. Pourtant, cela n'empêche pas l'exploitation de modalités de travail ou des moyens didactiques peu « orthodoxes » vis-à-vis des théories apprises en formation initiale, et ce, surtout si « ça marche bien ». Ou alors, les acquis n'étant peut-être pas réellement intégrés, on a plus difficilement le réflexe d'aller les repêcher.

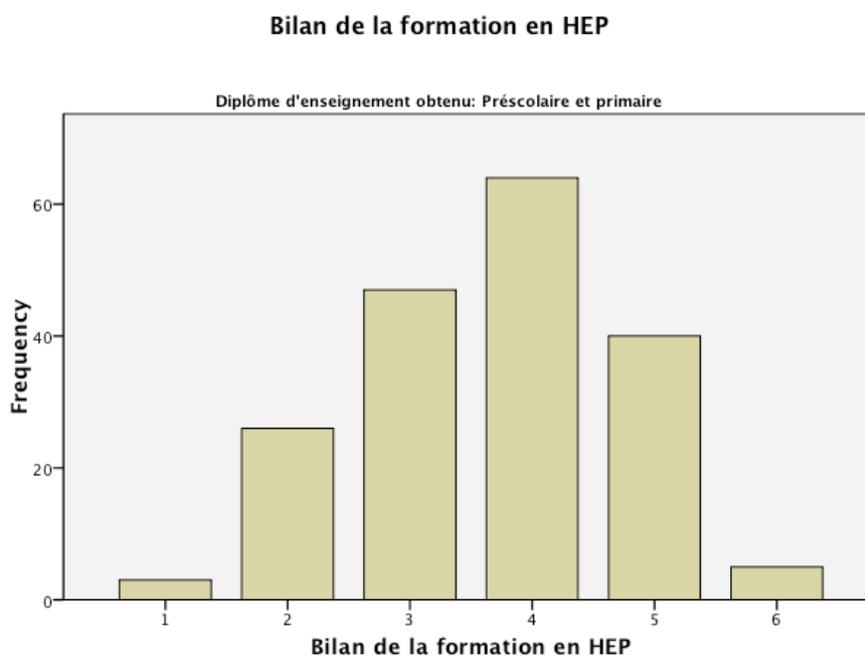
« Après ça dépend, il y a de nouveau le système de poisson : toutes les règles de vie qui sont pas respectées, ben ils perdent un poisson, et si elles sont respectées, il gagnent des étoiles de mer. Je sais que c'est pas forcément (rit) le concept idéal parce que à la HEP on nous a dit que c'était pas forcément génial, en même temps des fois c'est la carotte qui fait avancer l'âne et des fois ça marche. Voilà on a des belles théories quand on sort, et après quand on est sur le terrain, c'est vrai qu'on prend ce qui marche en fait, on regarde et ce qui marche on l'utilise. » **Mélanie**

L'enseignant garde ce qui marche, mais sait-il pourquoi ça fonctionne ? Les enseignants débutants ne sont avides ni de lectures pédagogiques, ni d'analyse réflexive. Nous gageons toutefois qu'ils savent le faire mais qu'en cette phase d'exploration, d'essais et d'erreurs qui caractérise ses débuts (Huberman, 1989), le choc de la réalité ne semble laisser que peu de place aux dimensions théoriques et aux données de la recherche pour le pilotage et la conduite de l'enseignement.

4.2.1 Le bilan de la formation initiale après une année

Une année environ après l'obtention de leur diplôme, 58,9 % des répondants font un bilan au moins suffisant de leur formation initiale. Comme le montre le graphique ci-dessous, le mode est de 4, de même que la médiane et la moyenne se situent juste au-dessus du point neutre ($m = 3,69$; écart-type = 1,10).

Figure 4.3: Bilan des répondants sur leur formation initiale à la HEP après une année



(1= très négatif ; 6 = très positif)

Chaque répondant était amené à énoncer trois éléments négatifs et trois éléments positifs qui participent au bilan qu'il tire de sa formation à la HEP. Certains éléments font clairement référence à des événements ou à des contextes propres aux institutions. Nous ne retiendrons ici que les grandes lignes communes à toutes les HEP et qui permettent de tirer les grandes tendances des bilans effectués par les répondants.

4.2.1.1 *Ce qui ressort de positif*

Les stages son manifestement l'élément positif de la formation à la HEP le plus plébiscité. Cependant, même s'ils ressortent chez les répondants dont le jugement est le plus sévère ($r = 1$) et les répondants les plus enthousiastes ($r = 6$) à l'égard de leur formation, ils ne sont pas premiers. Pour les plus sévères, ce sont certains cours en didactiques mais aussi en sciences de l'éducation, qui ont été proches de leurs attentes, tandis que pour les plus enthousiastes, ce sont les relations avec les formateurs qui sont ici mises en avant et, surtout, l'articulation entre la théorie et la pratique. Les modalités d'apprentissage, des cours variés ainsi que des apports concrets, notamment en didactique, sont des éléments de la formation qui ont été évalués favorablement.

Globalement donc, les apports en haut de la liste pour ces enseignants sont les stages, suivis par les cours de didactique. Parfois c'est la discipline qui est mentionnée, parfois le nom du formateur, mais parfois aussi le lien concret avec la pratique professionnelle. Ils sont appréciés pour la qualité de leur contenu, pour la réflexion personnelle en lien avec la pratique du métier, que celle-ci soit formelle ou informelle, ou pour la personnalité du formateur qui les dispense. Les formateurs sont aussi mentionnés pour leur disponibilité, leur soutien ou leurs conseils. Les cours transversaux sont également appréciés en lien notamment avec certains formateurs ou en lien avec la pratique, l'analyse réflexive, l'analyse des pratiques ou les unités de développement personnel. Les formateurs sont mentionnés pour leur professionnalisme, leurs compétences en lien avec le terrain ou leur disponibilité. Les échanges avec les collègues demeurent appréciés, de même que les échanges avec les formateurs et les mentors. En dernier lieu, c'est surtout le caractère informel de certaines rencontres et échanges qui est mis en évidence et jugé positivement.

4.2.1.2 *Ce qui ressort de négatif*

L'élément le plus fréquemment évoqué est une fois de plus le manque de pratique ou son corollaire, le trop de théorie, qui se manifeste tantôt par un manque de lien avec la réalité, tantôt par une absence de cohérence ou de lien entre les divers cours ou aspects de la formation. Ce résultat est également en cohérence avec les propos tenus par les enseignants débutants que nous avons relevés plus haut. Cela concernait autant le manque de contenu ou de substance que la redondance et l'absence de lien ou de transposabilité directe dans la pratique de la classe. Ainsi, de nombreux cours sont aussi souvent considérés comme inutiles ou superficiels. Certains répondants se plaignent de ne pas avoir eu assez ou pas du tout de

cours dans certaines disciplines et didactiques ou en lien avec les tâches administratives par exemple. Globalement, les cours sont jugés de niveau trop faible, trop répétitifs, ainsi que trop théoriques ou éloignés de la pratique. A noter encore le jugement porté sur des formateurs considérés comme incompetents ou manquant de sérieux dans la préparation de leurs cours. Certains dispositifs pédagogiques ne sont pas trop appréciés, comme les cours frontaux, le manque de mise en situation ou le contrôle des absences.

Le manque d'organisation est un reproche aussi souvent cité, notamment en ce qui concerne les horaires. Il ressort chez certains répondants le sentiment d'avoir perdu leur temps et, pour d'autres, d'avoir à subir une charge de travail trop importante à certains moments, somme toute pour des travaux peu pertinents et empêchant de s'investir pleinement dans le stage. De même, l'organisation générale est parfois critiquée, notamment pour son manque de cohérence entre les cours ou pour l'impossibilité de personnaliser son parcours de formation.

4.3 Conclusion

Globalement, quelle que soit la valeur chiffrée que les répondants attribuent à leur bilan, l'aspect positif le plus marquant est la valeur accordée au volet pratique de la formation professionnelle. Cet aspect est conforme, comme on l'a vu, avec ce qui précède : les stages sont aussi l'élément plus pertinent selon les répondants pour le développement des compétences professionnelles. En outre, les cours de didactiques ou tous les aspects concrets des divers cours, didactique des disciplines ou autres, offrant des indications utiles et directement applicables, sont également prisés dans le bilan positif des répondants. Certains aspects relationnels, plutôt informels, sont aussi considérés comme un élément positif de la formation, surtout lorsqu'il est question d'échanges autour des pratiques.

Sur le versant négatif, les HEP sont décrites par les nouveaux diplômés comme ayant des manques importants sur le plan organisationnel. Les réponses sont parfois peu explicites, surtout lorsque n'apparaît que le mot organisation. En écho avec les données quantitatives, l'organisation est souvent citée comme lacunaire dans les données qualitatives. D'ailleurs, les diplômés nuancent leurs critiques, parlent du caractère innovateur des HEP et d'un temps

nécessaire d'adaptation et d'ajustement. A ce propos, les enseignants regrettent surtout le manque d'information et des cours parfois trop répétitifs.

« (...) j'ai vécu beaucoup de répétitions, je ne sais pas si c'était voulu pour... te faire réfléchir de nouveau sur certaines choses mais vraiment beaucoup de disciplines ont été un peu répétitives... on reprenait toujours la planification d'une leçon... surtout la troisième année je l'ai vécue comme ça (...) disons que l'organisation a été (...) peut être le point plus faible de ces années, d'ailleurs (...) je vois toujours le verre à moitié plein et je dis... nous étions les premiers... pour qui doit organiser le tout ce n'est sûrement pas évident. » **Stefano**

« (...) il y avait encore beaucoup de choses qui étaient pas, euh, très bien encore organisées. On avait quelques cours à double, des choses comme ça, donc, euh, c'était un peu...(petit rire) c'était un petit peu embêtant. » **Manon**

En guise de première interprétation de ces données, nous nous interrogeons ici sur ce qui apparaît comme un manque d'outils, chez les enseignants, pour pouvoir tisser par eux-mêmes ces liens. Leur posture serait celle du malaise d'un entre-deux, d'un chantier encore en construction en termes d'intégration de la théorie et de maîtrise des routines de base du métier. Au-delà de la formation initiale, il apparaît par ailleurs évident, pour ces jeunes professionnels, que certaines pratiques ou certains gestes sont impossibles à apprendre durant la formation à la HEP, puisque l'expérience d'une vraie classe ne peut pas être comparée à celle d'un stage ou de simulations en cours théorique.

Dès qu'ils rencontrent de vraies difficultés, par exemple dans leur relation avec les parents d'élèves, ils reprochent à leur formation de ne pas les avoir assez préparés, ce qui laisserait sous-entendre que dans un tel cas, une préparation serait malgré tout possible et souhaitable. Il nous intéresse donc de comprendre, au travers du prochain chapitre, si ces manques nommés correspondent aux besoins en formation continue exprimés par ces mêmes enseignants.

4.5 Bibliographie

Allal, L. (2001). *Contribution à l'évaluation de la licence en sciences de l'éducation, mention enseignement. Rapport sur l'expérience de la première volée.* Genève : FAPSE, Université de Genève

Blanchard-Laville, C. (2003). « Commencer sa vie d'enseignant ou l'entrée dans le monde professionnel enseignant ». In G. Boutin (dir), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, Montréal : Editions nouvelles, 105-123

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F., Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. *L'insertion professionnelle des enseignants. Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 11-33

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Darling-Hammond, L. , Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford Eds), *Preparing Teachers of Changing World. What teachers should Learn and Be Able to Do.* San Francisco : Jossey-Bass, 390-441

Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation.* Bruxelles : de Boeck Université

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession.* Lausanne : Delachaux & Niestlé

Mukamurera, J. & Gingras, C. (2005). « La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970 ». In C. Gervais & L. Portelance (éd.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage.* Sherbrooke : Editions de CRP, 45-63

François Gremion
Katja Vanini De Carlo

5 Les besoins en matière de formation continue

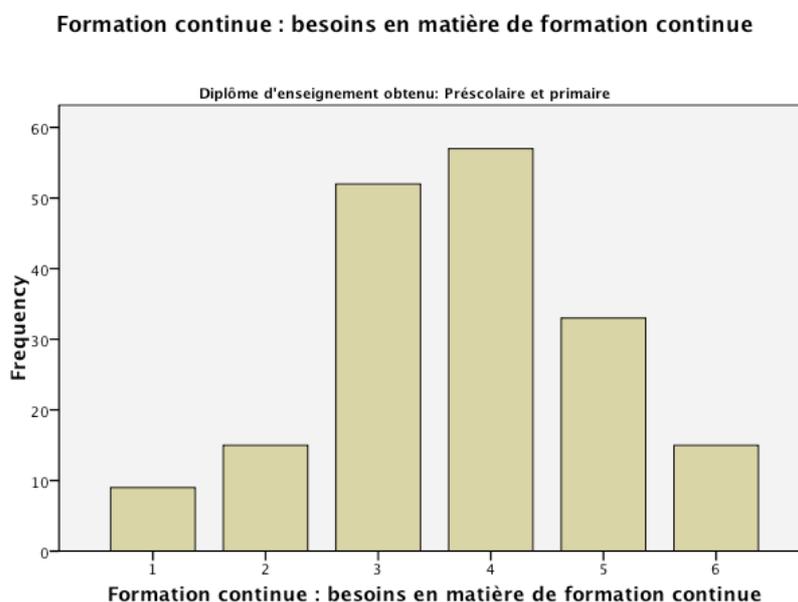
Le développement professionnel de l'enseignant ne se termine pas avec l'obtention de son diplôme. Il est donc intéressant de connaître les besoins en formation continue exprimés par les jeunes enseignants en début de carrière et de savoir quels sont les dispositifs de formation, les thèmes et les domaines pour lesquels ils sont à la recherche d'apports complémentaires. Cela devrait nous permettre d'affiner notre compréhension relative aux modalités et périodes les plus favorables pour la mise en place des offres de formation en cours d'emploi. Rappelons ici que le volet qualitatif de la recherche nous permet de comprendre, conformément au modèle écosystémique de l'insertion adapté de Bronfenbrenner (1979), comment se jouent les relations entre les milieux qui constituent les différents systèmes dont fait partie l'enseignant débutant que nous plaçons au centre de ce modèle.

5.1 Comment la formation continue pourrait-elle aider les enseignants récemment diplômés à mieux s'insérer (de leur point de vue) ?

Cette question permet de porter l'attention sur les besoins en formation continue exprimés par les enseignants récemment diplômés. Quels sont-ils ? Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que la formation initiale ne donne pas entière satisfaction aux nouveaux diplômés. Quels sont donc les besoins exprimés par les enseignants ? Sont-ils ceux que la formation initiale en HEP peine à satisfaire ? Correspondent-ils aux tâches que les enseignants réussissent le moins bien dans la pratique de classe de tous les jours ? Grosso modo, on trouve ici surtout les tâches en lien avec la gestion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et la gestion des élèves présentant des troubles du comportement. Mais avant d'entrer dans plus de détails à ce sujet, regardons dans quelle mesure les nouveaux diplômés considèrent globalement avoir besoin de suivre une formation continue.

De façon générale, les nouveaux enseignants expriment peu de besoins de formation continue. La moyenne se situe juste au-dessus du point neutre ($m = 3,75$; $s = 1,23$). Comme le montre le graphique ci-dessous, le mode se situe à 4. Ainsi, 42 % des nouveaux enseignants estiment ne pas avoir besoin de formation continue.

Figure 5.1 : Besoins de formation continue



(moyenne sur 6, 1 = très faible besoin, 6 = très grand besoin)

Comment expliquer ici ce désintérêt relatif en matière de formation continue ?

L'explication de Joëlle est probablement significative :

« Mais c'est vrai qu'au début euh...j'avoue quand on sort de la HEP...heureusement qu'il y a eu ce cours puis qu'on nous a vraiment fait de la pub en disant : « ben allez-y c'est bien. » Parce que sinon je pense j'aurais pas pris de formation continue parce que ras la patate après trois ans. Mais même...alors que maintenant j'aurais plus envie de...d'en refaire 2-3 par année. » **Joëlle**

En effet, ce n'est pas à la sortie de la formation initiale que les enseignants éprouvent le plus grand besoin de se former. Ils « en ont assez » selon leur expression, et leur besoin est davantage de se tester, de faire leurs armes et de prendre leur autonomie. Comme en témoigne le tableau 5.2 ci-après, les nouveaux enseignants ont dans l'ensemble une perception plutôt élevée de leur niveau de réussite dans la réalisation de certaines tâches professionnelles, si l'on considère en lien avec le point neutre qui se situe à 3,5.

Tableau 5.2 : Réussite dans la réalisation de certaines tâches

<i>En me référant à l'année en cours, je réussis à ...</i>	Moyenne	Ecart-Type
Définir des règles de vie pour la classe	5.14	0.82
Trouver mes repères dans l'établissement	4.98	1.08
Maîtriser les contenus à enseigner	4.75	0.85
Maintenir le respect des règles de vie en classe	4.74	0.93
Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	4.72	0.83
Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	4.69	0.97
Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	4.64	1.29
Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	4.63	0.92
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	4.56	1.11
Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	4.43	0.99
Réaliser de façon autonome les tâches administratives	4.41	1.20
Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	4.28	0.94
Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	4.27	1.16
Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation	4.20	1.02
Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	4.16	0.92
Faire progresser les élèves en retard dans le programme	4.13	0.85
Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	3.89	1.14
	Moyenne générale	4.51
		1.00

(moyenne sur 6, 1 = pas du tout, 6 = parfaitement)

Considérant plutôt la moyenne, nous remarquons que des éléments comme la motivation, la gestion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement, l'organisation d'un enseignement différencié ainsi que la collaboration avec les parents, ne sont pas les tâches que les nouveaux enseignants, selon leur perception, réussissent le mieux. Nous retrouverons ces points dans les besoins de formation continue exprimés par les répondants à notre enquête quantitative. Rappelons que ce sont aussi des éléments que la formation initiale n'aborde pas à la satisfaction des enseignants. Pour ce qui est de l'utilisation des nouvelles technologies, bien que la préparation en formation initiale leur semble toutefois suffisante, les enseignants ne se sentent pas encore vraiment prêts à utiliser les TICE avec succès. L'intégration des technologies, ne ressortant pas massivement comme besoin prioritaire, n'est manifestement pas une priorité pour les enseignants débutants.

Nous demandons ensuite aux nouveaux enseignants de mentionner quels étaient leurs besoins prioritaires en matière de formation continue. 9 (5%) répondants estiment ne pas du

tout avoir besoin de formation continue, tandis que 15 répondants (8,3%) ne manifestent que très peu de besoin, et que 52 répondants (27,4%) estiment plutôt ne pas en avoir. Toutefois, le besoin de formation le plus demandé est ici en lien avec la didactique et se manifeste essentiellement par un souci d’approfondissement d’apports complémentaires disciplinaires. Un autre besoin manifesté est celui de l’enseignement aux élèves présentant des troubles du comportement ainsi que celui du maintien de la discipline et celui de la gestion du groupe classe et de la gestion des apprentissages (9). En outre, certains expriment également des besoins dans le cadre de la collaboration avec les parents (5).

Bref, si le besoin de formation continue ressenti par une petite moitié des enseignants n’est pas très apparent, on retrouve tout de même chez eux certains besoins. Ceux-ci sont en lien avec un manque de la formation initiale et des tâches moins bien réussies dans la pratique quotidienne. En outre ces difficultés, présentes chez la plupart des enseignants à leur début dans le métier, semblent spécifiques à la prise de fonction.

Avant de reprendre la suite de l’énumération des besoins, nous remarquons aussi, selon les données qualitatives, que la participation à des cours de formation continue semble valorisée par une partie des enseignants qui font leurs premières armes. Celui qui n’a pas suivi de cours de formation continue le regrette souvent ou alors prévoit d’en suivre, comme en témoignent par exemple Manon, Mélanie et Estelle.

« J’ai (*rires*), j’ai honte, non, c’est vrai. Mais oui, non, parce que c’est vrai, puis il y a plein de choses très chouettes, puis après, j’ai laissé passer un petit peu le délai, et puis, ouais, c’est vrai que... j’ai déjà beaucoup de choses au niveau du tr... je... je ferai quand je serai un peu plus... mais il faudrait que je le fasse, ouais. » **Manon**

« (...) cette année malheureusement pas parce que je me suis embrouillée dans les délais d’inscription, je le regrette d’ailleurs. » **Mélanie**

« Alors oui, j’envisage en suivre, puisque ça existe cela serait bien dommage de ne pas en profiter. » **Estelle**

Alors que quelques enseignants qui suivent beaucoup de cours à la fois, d’autres préfèrent se concentrer sur un ou deux cours seulement.

« (...) l’année passée j’ai (...) suivi un cours didactique des mathématiques, et puis cette année j’ai suivi un cours sur les en ... les enfants à haut potentiel, et puis qu’est-ce que j’ai suivi encore un cours sur le deuil, la maladie et le deuil, et j’aurai un cours bientôt sur les intelligences multiples » **Noël**

« Je trouve que c'est très riche... et j'ai des difficultés à m'inscrire à quelque part, à faire un choix. Je me dis « ça sert à rien de faire 3 ou 4 choix, et finalement de ne pas s'investir » Donc autant faire un choix, c'est difficile de choisir. Mais, on a vraiment de la chance. C'est toujours très varié et des cours qui sont bien ciblés. Donc, moi je trouve que c'est vraiment super. » **Marylène**

Un retour sur nos données quantitatives nous autorise à identifier ci-après les besoins les plus manifestes exprimés par les enseignants qui considèrent avoir plutôt un besoin certain de formation continue.

Septante-neuf sujets (31,7%) présentent des besoins modérés de formation continue (besoins = 4). Une fois encore, les besoins en didactique des disciplines sont les plus fréquents (25), exprimés en termes d'approfondissement mais aussi en lien avec l'utilisation des moyens didactiques (20). Les nouveaux enseignants manifestent leur besoin d'avoir en mains des éléments concrets, directement utilisables en classe, ou simplement de nouvelles idées. La gestion pédagogique de la classe est également un des besoins exprimés dans cette catégorie d'analyse (15). Certains enseignants débutants ressentent un manque de savoir-faire en matière de différenciation (6), en matière d'évaluation des élèves (7), mais aussi de gestion des élèves présentant des troubles du comportement (10). Les autres besoins exprimés touchent à l'apprentissage de la lecture, l'enseignement aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (5) et à la motivation des élèves (4) ainsi qu'à la gestion de la discipline dans la classe (6). Une partie ont simplement besoin de rester à jour (9), tandis que d'autres souhaiteraient des séminaires d'échanges entre collègues (6) afin de partager autour des pratiques professionnelles.

Quarante-six enseignants débutants (18,5 %) sont demandeurs de formation continue (besoins = 5). Leur besoin principal est en lien avec la gestion pédagogique de la classe et la gestion des apprentissages (20). Plus spécialement, certains (10) sont demandeurs de cours pour la gestion des élèves présentant des difficultés spécifiques dans les apprentissages. D'autres sont demandeurs de cours pour la gestion des élèves présentant des troubles du comportement. On retrouve évidemment des besoins en matière de didactiques (18) des disciplines, vu en termes d'approfondissement ou de compléments, mais aussi des besoins quant à l'utilisation des ressources didactiques (7), comme mentionné dans le passage ci-dessus.

Seize répondants (6,4%) expriment beaucoup de besoins (besoins = 6), notamment en lien avec la gestion pédagogique de la classe, la gestion des apprentissages (6). Le souci de s'améliorer professionnellement pour rester dans le coup (5) est aussi très présent, de même que les besoins en didactiques (4) et dans l'utilisation des ressources didactiques (4).

Ainsi, les ressources recherchées et trouvées dans la formation continue sont multiples. Si, comme dans le cas de Stefano ou Charlotte, les cours « ad hoc » sont très appréciés...

« Je suis actuellement un cours... en fait il s'agit plutôt d'un groupe où il y a aussi l'inspecteur et... où l'on parle, on discute, chaque semaine, chaque... nous nous retrouvons une fois par mois, et la fois d'avant on décide ce que sera le thème : chacun amène ses idées, réflexions sur ce thème (...) » **Stefano**

« (...) là j'ai suivi le cours de formation continue des nouveaux enseignants. (...) C'est à la demande. C'est une enseignante qui vient et puis on est une dizaine. Et puis ben le premier cours c'était « comment organiser sa classe le premier jour. » Puis alors après elle disait : « Qu'est-ce que vous voulez ? » « Ben on aimerait voir la méthode des alpha. Puis le cours suivant on aimerait voir la musique. Puis le cours suivant, on aimerait avoir les math... » Donc on a fait une dizaine de cours comme ça un peu à la carte où on pouvait demander un peu ce qu'on voulait. » **Charlotte**

... d'autres profitent parfois des cours offerts plutôt comme développement personnel.

« *Et comment fais-tu pour développer tes compétences ?*

En faisant continuellement un travail sur moi-même.

Et comment tu t'y prends ?

Je suis des cours de développement personnel. Je fais une fois par mois un cours de méditation aussi, un samedi par mois. C'est pas mal du tout. Parce que je pense que c'est en fait, c'est la base. C'est se sentir bien soi-même et puis qu'à partir de là, on va pas dire que tout roule, mais, presque ! Tout va mieux ! » **Annick**

« J'ai plutôt suivi des cours à niveau... créatif (...) parce que j'avais aussi besoin de... de nouveaux stimuli, donc... j'ai pris plusieurs cours de céramique...

Presque pour toi d'une certaine façon ?

Oui, pour décrocher un moment » **Loredana**

Globalement, le plus grand des besoins concerne les didactiques. Celui-ci s'exprime par un souci d'approfondissement, une nécessité de complément pour enseigner une discipline nouvelle ou à un autre cycle que celui auquel le diplôme préparait, ou alors, à un rafraîchissement des acquis au moment où ils en ont effectivement besoin.

« Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des choses à développer ?

Alors, euh, en musique, je pense. Je ne suis pas très bonne chanteuse et puis, ça, c'est vrai que je mets un petit peu de côté. Alors, bon, à Noël, j'ai quand même fait beaucoup de chansons de Noël, mais c'est vrai que c'est quelque chose que j'évite un peu, parce que j'ai du mal. Alors il faudrait que je fasse un petit peu plus. Et puis, euh, sinon, euh, bon, les activités créatrices, ça, voilà, je fais au fur et à mesure, je prends en général des idées. Ouais, voilà, faut que je me remette à l'allemand, là, j'enseigne pas encore, il va falloir que je m'y remette sérieusement, je pense, l'année prochaine, en troisième année. On oublie quand même vite. »

Manon

Un exemple précis est celui de l'apprentissage de la lecture :

« Bon l'année passée, on avait suivi un module sur la lecture et le lien expression écrite et lecture, et puis je suis un module... ben une formation sur les modules. C'est retourner dans la théorie, mais quand on est dans la pratique, c'est aussi plus facile de faire des liens. Donc il y a la formation continue, qui m'aide, et il y a aussi mes collègues qui ont de l'expérience, comme ça ça me permet d'évoluer et de me remettre en question. Ça ça aide. » **Marylène**

Les besoins exprimés demeurent toujours en lien avec le concret, le réel de la classe. Certains souhaiteraient, plus que de la formation à proprement parler, une mise à disposition de ressources didactiques ou du moins, un accompagnement pour leur utilisation ou leur exploration, voire des exemples de leur utilisation. En ce sens, certains manquent d'une vision globale des programmes et semblent compter sur la formation continue pour pallier cette carence attribuée à la formation initiale. Nous avons déjà repéré cet élément dans le chapitre précédent, élément ressortant des critiques des enseignants à l'égard des manques de la formation initiale.

Nombreux sont aussi ceux qui expriment leur envie de rester dans le coup, d'être à jour sur les nouvelles méthodes ou simplement de s'améliorer sur le plan professionnel. La gestion pédagogique de la classe est aussi source de besoins. Plus précisément, les répondants veulent se sentir davantage outillés pour différencier leur pédagogie ou gérer une classe à multiples niveaux. La question de la motivation des élèves et celle de l'évaluation reviennent parfois également pour ce qui touche à la gestion des apprentissages. Il ne semble toutefois pas que la gestion de la discipline en classe soit un problème saillant pour l'instant, mais qu'il pourrait le devenir pour les enseignants si celui-ci se répandait davantage. Par contre, ce sont certains élèves présentant des troubles du comportement qui semblent être au centre de leurs préoccupations et pour lesquelles ils ne se sentent pas assez outillés. Ainsi, certains expriment le besoin d'améliorer leurs compétences en

communication, avec les élèves d'une part, mais aussi avec les parents parfois, comme c'est le cas de Francine :

« De la communication avec les parents, j'ai fait. Ça, c'était bien. Chaque réunion, on a préparé ensemble, donc c'était bien. Elle nous donnait des stratégies, c'était... qu'est-ce qu'il fallait dire, qu'est-ce qu'il fallait pas dire, les mots à éviter. Comme, justement, ben, toujours, ça c'est quelque chose que j'avais pas vraiment pensé, que les parents, en fait, ils viennent pour parler de leur enfant, pis à la fin, ben ils passent un après l'autre « ça va, mon enfant? », et puis elle nous avait dit « préparez juste une petite phrase sur chaque enfant, comme ça, c'est prêt. Pas la phrase va-tout, mais une petite phrase. » C'est vrai que j'avais préparé ça, et puis, comme ça, c'était clair, et puis les parents, ils ne posaient pas dix mille questions parce qu'ils sont à la queue leu leu à la fin. » **Francine**

Pour finir, la gestion des tâches administratives ou les aspects légaux de la profession sont également mentionnés.

5.2 Conclusion

Il est important de rappeler que nous avons choisi de ne pas comparer les institutions impliquées dans la recherche. Il appartient à chaque institution de reprendre les données, pour qu'une analyse plus fine puisse être faite cas par cas, en vue par exemple d'affiner l'offre de formation continue pour les nouveaux diplômés.

En général, nous pouvons dire que les jeunes enseignants n'expriment pas beaucoup de besoins en formation continue. Leur choix de ne pas suivre de formation lors de leur première année de pratique professionnelle est surtout motivé par le fait d'avoir peu envie de continuer avec des cours théoriques, ainsi que par le fait de provoquer une surcharge de travail. Par conséquent, suivre un cours de formation continue est perçu plutôt comme une charge supplémentaire par les enseignants débutant. Mais ceux qui en suivent se disent à la recherche de cours les aidant dans la gestion de la classe par rapport aux élèves plus difficiles, ou dans la différenciation lors de degrés multiples. Ainsi, des cours « pour soi » sont plébiscités. Mais plus que tout autre chose, les jeunes enseignants apprécient ou, le cas échéant, souhaitent des cours pour ainsi dire *ad hoc*, organisés autour d'un groupe de discussion et d'échange, selon eux le meilleur dispositif de suivi à l'entrée dans la profession. Il nous reste à explorer, entre autres, une thèse qui émerge des premières analyses

concernant les deux chapitres tournant autour de la formation : il semblerait que les nouveaux diplômés manquent d'outils plus pointus et intégrés pour opérer une transposition des savoirs théoriques en outils techniques utiles pour l'exercice du métier. Les conséquences d'un tel manque suscitent une réflexion qui suit deux axes, celui de la responsabilité des institutions de formation, tant initiale que continue, et l'autre, qui explore l'implication des enseignants et leur engagement dans un processus de développement professionnel après avoir quittés le lieux de la formation initiale.

5.3 Bibliographie

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Marie-Anne Broyon

Nilima Changkakoti

6 Identités professionnelles en construction

Nous nous proposons d'appréhender l'identité d'enseignants en construction dans une trajectoire telle qu'elle se donne à voir dans l'après-coup. La première étape est représentée par le choix du métier (ou « influence d'origine », Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001), un métier souvent « rêvé » dès l'enfance. Cette projection du métier d'enseignant qui subit une première épreuve au moment du choix de la formation se transforme au cours de la formation initiale (intégration des apports théoriques et des premières expériences de la pratique en stage) et surtout lors de la confrontation à la pratique en tant qu'enseignant diplômé, une épreuve décisive qui permet de passer au statut d'enseignant « à part entière ».

Quelle que soit leur façon d'en rendre compte, les recherches sur l'identité et l'insertion professionnelles mettent en évidence une tension entre facteurs individuels et sociaux : identité pour soi vs identité pour autrui (Dubar, 2002) ; pôle d'intériorité et pôle d'extériorité du processus d'insertion (Vincens, 1997, Guy, 2001) ; l'enseignant est un « acteur en interaction, inséparable des rapports sociaux (et) il se construit par et dans ses rapports à lui-même ainsi que dans la reconnaissance des autres comme sujets » (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001, p.4), ces pôles se retrouvant aussi dans le modèle théorique (Bronfenbrenner, 1979) qui sous-tend notre recherche. Ces dimensions individuelles et sociales apparaissent dans tous les chapitres ; elles sont ici traitées du point de vue de la construction d'une identité professionnelle dans les premières années de pratique.

Dans ce chapitre, nous nous attacherons plus particulièrement aux représentations du métier, à savoir la motivation pour devenir enseignant, la conception de la tâche de l'enseignant et les qualités que les enseignants estiment nécessaires à une bonne pratique. Nous nous intéresserons également à la formation initiale et à la formation continue en nous arrêtant sur la façon dont les savoirs théoriques transmis durant la formation initiale sont appropriés (ou non) dans la pratique, des savoirs spécifiques qui peuvent constituer un plus identitaire pour les enseignants nouvellement diplômés par rapport à leurs collègues. Enfin, nous terminerons par l'analyse des différentes étapes de la construction identitaire d'un enseignant débutant.

6.1 *Les représentations du métier*

6.1.1 **Le choix du métier, une vocation**

L'aspect vocationnel, à savoir une motivation à exercer située dans l'enfance, se retrouve chez beaucoup d'enseignants et se décline dans le ton du récit : « Depuis toujours... » ; « J'ai toujours..... » , « Depuis toute petite... » , « J'ai su très tôt... » .

« J'ai toujours voulu devenir enseignante, aussi loin que je m'en souviens. C'est les enfants, en fait ! C'est les enfants, oui. » **Annick**

Même si ce n'est pas le cas, la vocation reste un point de référence inscrit dans la représentation du métier d'enseignant :

« Je dirais que c'était pas quelque chose qui était en moi depuis toujours comme on peut avoir, qu'on peut ressentir une vocation pour quelque chose, je crois que c'est venu au fil du temps. » **Antonio**

Dans cet appel à enseigner, on retrouve différentes composantes :

- l'amour des enfants (dimension relationnelle). On le retrouve fréquemment à la base de la vocation, soit directement en lien avec l'envie de devenir enseignant, soit comme une première étape dans la recherche d'un métier permettant d'en tenir compte.

- Les héritiers. Associé au goût précoce du contact avec les enfants s'ajoute souvent l'appartenance à une famille d'enseignants ou de personnes travaillant dans le relationnel (voir Guibert & Lazuech, 2007). Nous avons aussi rencontré un cas particulier de ce genre de vocation, que l'on pourrait appeler: héritage « compensatoire », à savoir réaliser le rêve inabouti d'un parent :

« Oh, c'était déjà depuis toute petite ; c'était parce que ma maman avait déjà voulu le faire et qu'elle n'a jamais pu le faire. Ce n'est pas qu'elle m'a poussée, mais elle m'a donné un peu l'idée et ensuite, même quand j'étais petite, je donnais des devoirs à mes frères. » **Sophie**

- La rencontre avec des enseignants modèles. D'autres ont rencontré au cours de leur cursus scolaire des enseignants marquants qui leur ont donné le goût du métier, ou alors se sont sentis bien dans le milieu de l'école, le recréant dans leurs jeux (jouer à la maîtresse, ...).

« Alors sûrement, les bons exemples eus à l'école. [...] De l'école élémentaire au secondaire, jusqu'au gymnase. Et les exemples que j'ai eus de certains enseignants m'ont fait apprécier le métier et...c'est une idée qui m'est venue très vite. » **Sylvia**

« Depuis que je suis toute petite, j'ai toujours eu un bon rapport à l'école, parce que, bon, j'étais une bonne élève, j'avais l'avantage de ne pas être dégoûtée, et puis, ben, j'avais du plaisir à jouer à l'école à la maison déjà. » **Caroline**

Dans le récit du choix du métier, la vocation et l'amour des enfants peuvent être rapportés par certains nouveaux diplômés comme un « donné », souligné par le mot « toujours » (« j'ai toujours voulu être enseignant », « j'ai toujours aimé les enfants »), dans une certaine continuité temporelle. D'autres évoquent le goût du contact avec les enfants comme une acquisition au cours d'expériences avec les enfants lors de camps ou d'activités sportives ou lorsque la mère en gardait. La vocation, elle, peut être testée, parce qu'il y a des doutes, des envies concurrentes. Cela implique souvent des parcours « indirects » (passage par d'autres études, passage dans le monde du travail) et conduisant à un véritable choix à effectuer entre plusieurs parcours professionnels possibles malgré l'envie de départ (soins infirmiers, psychologie, ethnologie, sport, physiothérapie, commerce).

Francine par exemple, fait un autre choix de métier, qui ne se concrétise pas comme elle voudrait et revient à l'héritage :

« [...] je voulais travailler dans une agence de voyage, alors, euh, il n'y avait pas de place pour faire l'apprentissage, j'avais pas trouvé. Alors j'ai fait le collège en fait, et puis après j'ai fait des stages, justement dans des classes et puis j'ai, j'ai... enfin je me suis sentie bien parce que, ben, il y avait le contact avec les enfants, puis je trouvais que c'était un métier varié, parce que, comme chaque année, enfin en discutant avec beaucoup d'enseignants qui avaient..., beaucoup de personnes de ma famille qui avaient été enseignants, ils m'ont dit « Ben, toi qui aimes le contact avec les enfants, et puis qui aime pas toujours faire la même chose, c'est un métier varié, parce que chaque année, t'as pas la même classe, t'as d'autres enfants, et puis tu peux... tu es assez libre pour... tu as des objectifs à suivre, mais, c'est un métier quand même assez libre, tu peux rester toi en fait. » **Francine**

6.1.2 Mission, rôle, objectifs

Les nouveaux diplômés caractérisent leur métier sans trop de surprise (par ordre décroissant) en termes de transmission de savoirs (accompagner les apprentissages cognitifs, donner du plaisir à apprendre), de savoir-vivre (aspects éducatifs, socialisation) et de savoir-être (développement personnel et estime de soi).

« La plus importante c'est quand même de transmettre des savoirs aux enfants. Mais, il y a tout l'aspect heu... relationnel, développer des valeurs au sein de la classe, valeur d'entraide, de respect et tout ça, et puis oui, leur apprendre à se responsabiliser, à les faire accepter... à les faire évoluer en fait. » **Marylène**

Certains évoquent des objectifs très généraux pour les enfants, visant à les inscrire dans leur milieu de vie : l'ouverture au monde, l'accès à un métier, l'autonomie, l'intégration dans la société, faire des enfants des citoyens.

6.1.3 Qualités professionnelles

Les qualités que les nouveaux diplômés estiment nécessaires à l'exercice de leur art (après 2 années d'enseignement) soulignent la dimension primordiale de la relation dans le travail d'enseignant, ce qui, au-delà des capacités techniques, met l'accent sur les qualités personnelles et la motivation à enseigner et fait ressortir la complexité du métier.

Tableau 6.1 : Répertoire des qualités nécessaires pour être un bon enseignant

Qualités relationnelles orientées enfants/parents	Qualités relationnelles orientées collègue/ tâche	Qualités personnelles	Qualités techniques gestion de la tâche	Qualités techniques sens du terrain	Qualités motivationnelles
ouverture, empathie, écoute, patience, disponibilité, respect, humour, creuser (ce qu'il a derrière tel ou tel comportement), exigeant, sévère	Collaborer, savoir demander de l'aide, poser des questions	Bien dans sa peau, sûr de soi, solide, fort (ne pas se laisser impressionner, décourager, dépasser), humour, calme, tranquillité, humilité, capacité à se remettre en question, lutter, avoir du caractère, humanité	organisation, savoir anticiper, expliquer, déconstruire, observer	spontanéité, savoir improviser, feeling, oser, s'adapter	Amour du métier, enthousiasme, dynamisme, énergie, implication, amour des enfants, ne pas s'ennuyer, envie de travailler avec des enfants, se faire plaisir

6.1.3.1 *Qualités relationnelles*

Une bonne relation avec l'enfant permet l'accès à l'élève, donne le cadre de la transmission des savoirs et du développement des savoir-être notamment par le biais d'un bon climat de classe. Un bon climat permet à l'enseignant de ne pas s'épuiser dans la gestion de classe, il lui donne la sérénité nécessaire pour une écoute attentive aux besoins cognitifs de l'élève. Ce cadre favorable nécessite aussi des règles et des exigences comme le mentionnent certains enseignants. Même si la nécessité de faire respecter le cadre ne ressort pas en priorité dans les qualités nécessaires à un bon enseignement, on se rend toutefois compte qu'elle figure en bonne place parmi les apprentissages de la première année d'enseignement voire dans les compétences à développer. Si l'importance de la relation dans le sens de contact et ouverture est donnée dès l'évocation du choix du métier, puis confirmée par la pratique, l'importance de l'autorité prend plutôt la forme d'une prise de conscience après-coup.

Les bonnes relations avec les parents sont également mentionnées dans plusieurs cas :

« Vous pensez qu'il faut quoi comme qualités pour devenir un enseignant ?

De l'ouverture, de l'empathie, ...être à l'aise quand même dans les relations humaines, que ce soit avec les enfants ou avec les parents, parce qu'on peut être très à l'aise avec les enfants mais c'est dommage si on ne l'est pas avec les parents. » **Mélanie**

Ce que les enseignants disent par ailleurs de leurs rapports avec les parents, en positif et en négatif (voir le chapitre sur l'insertion subjective), montre qu'une communication de qualité permet d'éviter les clivages, d'assurer un minimum de continuité entre les objectifs d'apprentissage et très souvent les valeurs éducatives des familles et de l'école.

La communication et la collaboration avec les collègues font aussi partie des représentations de la manière dont les enseignants abordent leur tâche :

« (...) je pense que c'est un très bon enseignant. Par contre il a toujours travaillé tout seul. Toujours une seule classe dans le bâtiment où il est, donc il a eu l'habitude de se débrouiller tout seul et de ne rien demander à personne. [...] Et c'est vrai que ça c'est un peu difficile parce que moi je concevais pas les choses comme ça, surtout avec l'expérience que j'avais eue l'année passée. » **Estelle**

Dans leur évocation de la formation initiale, plusieurs enseignants mentionnent l'habitude de travailler en groupe, il semble ainsi naturel que ce bagage soit mobilisé lors des premières expériences en tant que nouveau diplômé.

Collaborer, savoir demander de l'aide (dans les premiers temps surtout), sont en outre les conseils que la plupart des enseignants interrogés donneraient à des collègues tout débutants :

« ...probablement, chercher quelqu'un qui puisse m'aider...ça veut dire oser aussi...peut-être que je n'ai jamais osé demander les classeurs, demander ce que je dois faire...j'ai toujours fait de mon côté, seule [...] » **Sonia**

« Essayer selon moi. Je veux dire, ne pas avoir peur de se tromper, parce qu'on n'est jamais seul. Je pense que si on a un bon rapport avec les autres enseignants, on peut leur demander de nous aider à corriger. » **Stefano**

Le travail avec un/des collègues est par ailleurs cité comme un des principaux éléments facilitateurs de l'insertion comme développé dans le chapitre portant sur l'insertion subjective.

6.1.3.2 *Qualités personnelles*

Les qualités personnelles permettent d'une part d'assurer une relation de qualité avec les différents partenaires de l'action enseignante (élèves, collègues et parents) comme mentionné plus haut ; elles sont d'autre part nécessaires pour tenir le coup par rapport à la difficulté de la tâche. Il faut être suffisamment solide et souple à la fois pour pouvoir supporter d'être ébranlé par la pratique et pouvoir transformer l'expérience en compétences nouvelles et/ou renforcées.

« [...] être vraiment sûr de soi... pour ce métier.[...] se remettre en question. »
Dominique

6.1.3.3 *Qualités techniques*

Afin d'assurer la transmission des savoirs les enseignants évoquent bien évidemment la nécessité de qualités « techniques ».

« Savoir... avoir une certaine facilité dans la... dans l'explication,...pouvoir facilement déconstruire. C'est vrai que pas tout le monde est capable d'utiliser de mots faciles, pour expliquer quelque chose, il faut s'adapter. » **Eliane**

Elles peuvent être conscientes, intentionnelles, comme dans l'organisation, l'analyse de la situation ou se manifester d'une façon intégrée, spontanée, comme une capacité à improviser, à s'adapter à la situation.

« Je réagissais ou je rebondissais sur ce qu'il se passait dans la classe. Au feeling, mais où tout à coup, oui, ... je ne sais pas comment dire.... En fonction de la situation, je rebondissais, je trouvais ... » **Dominique**

« ...la faculté d'agir sur le moment. D'improviser, de faire face à des situations imprévues »
Antonio

Dans certains cas, ces capacités d'improvisation sont également évoquées par les enseignants comme des qualités personnelles (mais liées au terrain), présentes dès les premières expériences en stage.

6.1.3.4 *Qualités motivationnelles*

L'attirance envers l'enseignement, qui entre en ligne de compte pour le choix du métier, se « professionnalise » avec la formation initiale et la pratique. Il faut pour pouvoir maintenir vivant son amour du métier, se motiver et motiver les élèves.

« Euh...la principale c'est la...la passion du métier...enfin...l'envie...euh...pour moi une enseignante qui reprend son journal de classe de l'année passée...de l'année d'avant puis qui dit : « Alors telle semaine à tel moi j'ai fait ces trois fiches là » et puis qui refait les trois mêmes fiches, moi c'est pas ma conception de l'enseignement. [...]Mais je crois que du moment qu'on aime son métier, on a la plus grande des qualités.» **Joëlle**

« Moi j'aime pas la routine [...] parce que je suis la première à m'ennuyer. » **Loredana**

« J'essaie toujours de penser ... est-ce que la journée ou l'activité que j'ai prévues, est-ce qu'elle va plaire... enfin plaire... je sais très bien qu'il y a des choses qu'on n'aime pas faire et c'est la même chose pour les enfants... ils ne peuvent pas toujours adorer ce qu'ils font mais... est-ce que j'ai prévu des activités motivantes, est-ce que dans ma manière d'enseigner est-ce que j'arrive à les motiver et tout ça... donc pour moi c'est important que les enfants viennent avec du plaisir à l'école. » **Marylène**

6.1.4 **Evolution des représentations**

Un certain nombre d'enseignants se sont exprimés sur la façon dont leurs représentations avaient évolué au cours de leur(s) première(s) année(s) de pratique.

6.1.4.1 *La "baffe" du terrain*

Pour les uns, plus nombreux, les premiers contacts avec la pratique en tant qu'enseignant diplômé entraînent une désillusion relative qui prend différentes formes. Pour beaucoup d'enseignants, les contraintes sont plus importantes que prévu en termes de programmes, mais aussi de limites personnelles. La charge de travail est plus lourde, surtout par rapport à certains aspects de la tâche, comme l'administration ou les corrections, dont ils n'avaient pas pris toute la mesure lors de leurs stages. De plus, comme l'évoque une enseignante, cette mise de départ considérable en terme d'énergie pressentie, dure plus longtemps qu'imaginé, avec à la clef une certaine usure.

Dans certains cas, le mythe de l'enseignant seul maître à bord est mis à mal lorsque les enseignants prennent conscience de l'existence d'un contrôle social (qu'en dira-t-on villageois, interventions des parents). Par ailleurs, d'autres enseignants se sentent isolés : les tâches éducatives prenant plus de place que prévu, ils se sentent peu soutenus en cela par les parents ou encore - en fonction des caractéristiques spécifiques de l'école d'insertion - ils regrettent le manque de collaboration avec leurs collègues.

6.1.4.2 *Le plus beau métier du monde, malgré tout*

En contrepoint au vécu plutôt difficile, certains enseignants se trouvent pleinement confirmés, renforcés, dans leur choix professionnel : le métier est « encore plus beau », la liberté et la créativité possibles encore plus importantes que prévu. Il faut préciser que souvent les deux points de vue coexistent, et que malgré certaines désillusions, lorsque les perspectives d'avenir sont évoquées, peu d'enseignants imaginent à ce stade faire autre chose dans un proche avenir.

6.1.5 Rapport à l'extérieur, à la société

Il ressort pour certains que les aspects éducatifs prennent plus de place que prévu par rapport aux aspects purement cognitifs, et ils ont le sentiment parfois que la société et la famille se déchargent sur eux. Ce qui fait la noblesse de la tâche en fait aussi sa difficulté.

Par ailleurs quelques enseignants trouvent que leurs élèves manquent singulièrement de connaissances sur leur environnement comme nous l'avons déjà mentionné.

La perte de statut de l'enseignant est également évoquée, bien qu'assez rarement :

« l'enseignant n'est plus un notable; tout le monde, les parents en particulier, peut le critiquer ». **Mélanie**

De même certains mentionnent un regard un peu dévalorisant porté sur eux, y compris par leurs contemporains : l'enseignant est payé à ne rien faire, il est toujours en vacances.

« (On me dit) Hé, l'enseignante, tu es toujours en vacances ! » **Sonia**

« Oui, moi je me rends compte que c'est quand même un métier bien difficile et que j'ai l'impression que c'est seulement les personnes qui sont dans le métier qui se rendent compte de la difficulté du métier et qu'en dehors on a tendance à dire : mais vous avez énormément de vacances, vous avez de bons horaires, vous êtes bien payés, ci et ça, c'est vrai d'un certain côté mais c'est un métier plus difficile et j'ai vu pas mal de collègues avoir des moments difficiles, voire partir en dépression et des choses comme ça, [...] » **Antonio**

A l'inverse, Manon est surprise de l'importance de l'enseignant aux yeux des enfants, et de la confiance des parents. :

« [...] mais on est quelqu'un d'important, je pense, dans la vie des, ben des enfants, puis des parents aussi [...] Bon, alors, par rapport aux enfants, c'est vrai qu'alors on est vraiment mis sur un piédestal, c'est très gratifiant, hein. » **Manon**

6.2 Les rapports à la formation

Une autre composante de la structure sociale abordée par les enseignants engagés dans un processus de construction identitaire est représentée par les rapports à la formation: la formation initiale (la formation la plus déterminante) mais aussi, les modèles de référence théoriques sous-jacents aux pratiques en vigueur dans les institutions de formation et le recours au développement professionnel (formation complémentaire ou formation continue) dans le but de pallier certains déficits de connaissances et de compétences (Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier, 2001).

6.2.1 La formation initiale

Depuis la mise en place des hautes écoles pédagogiques en Suisse et le passage à une formation tertiaire, très peu d'études ont abordé le rapport des nouveaux enseignants à leur formation initiale, les évaluations internes aux institutions mises à part. Les résultats de notre enquête quantitative ont montré que les nouveaux enseignants sont assez critiques par rapport aux apports de leur formation et ne se sentent pas préparés de manière optimale à la sortie des HEP (Chapitre 5). De plus, une majorité d'entre eux (2/3) pense que c'est en enseignant que l'on devient enseignant (Voir chapitres 3 et 4); donc il est clair, que pour eux, la maîtrise de certaines connaissances et de certaines compétences ne peut s'acquérir qu'avec l'expérience.

« En fait, comme il nous disait notre PF, que c'était pas possible d'être tout de suite dans le moule en fait. On doit passer par des moments où on peut plus, enfin, des moments où il faut être bien organisé. » **Francine**

Certains enseignants relèvent même des difficultés auxquelles on ne peut pas être confronté sans être réellement en fonction, du fait de ne pas être le seul référent, le seul responsable. Eliane, par exemple, à qui l'on a posé une question sur les apports de la formation initiale concernant l'intégration des enfants présentant des problèmes de comportement répond que...

« [...] du point de vue comportement, non, on n'a rien à nous apprendre là-dessus, c'est vraiment sur la pratique qu'on le perçoit, après en stage, oui, on a rencontré des élèves qui étaient pas faciles à gérer, mais quand on est stagiaire c'est quand même pas la même chose que quand on est enseignant, hein ! On n'est pas perçu la même chose vis-à-vis des élèves [...] » **Eliane**

Certains éléments de la profession enseignante, comme l'intégration des élèves présentant des troubles de comportement ou en grande difficulté, l'implication des parents et l'accomplissement des tâches administratives, leur posent souvent problème (voir chapitre 5), et ceci de manière récurrente puisque ces éléments ressortaient déjà dans l'enquête de l'année 2006. Notons toutefois que les données qualitatives relativisent les résultats quantitatifs en fonction des différences individuelles (degré de « réflexivité », intégration de la théorie, aisance dans la gestion de classe), mais aussi de la variation des conditions d'insertion d'un établissement à l'autre (attribution ou non des classes difficiles, laissées pour compte, aux nouveaux, existence d'un accompagnement personnalisé formel ou informel,

etc.). Ainsi, à la question : « comment faut-il gérer les élèves en difficultés scolaires ? », Joëlle répond :

« [...] on utilise ben les pistes qu'on nous a données [...] moi, on m'avait dit : « tu verras ils sont comme ça comme ça » Puis en fin de compte avec moi ça se passe bien. Ils ont des difficultés mais qui...ils...ils peuvent gérer facilement si on met le cadre qu'il faut, les objectifs qu'il faut. » **Joëlle**

La même enseignante relève que la formation initiale lui a apporté une base solide à partir de laquelle elle est capable de trouver d'autres ressources pour construire des instruments plus appropriés à l'intégration des enfants en difficultés scolaires dans sa classe. Aussi, il est possible que le niveau d'exigences des nouveaux enseignants soit assez haut et qu'ils ne se rendent pas toujours compte que dans les HEP, ils ont acquis un socle de compétences et de connaissances bien suffisant pour exercer le métier et/ou pour pouvoir rebondir en cas de problème. L'accent constamment mis sur la pratique réflexive pendant la formation initiale pourrait expliquer ce haut niveau d'exigences.

Pour mieux faire face aux difficultés, ils vont parfois jusqu'à renier ce qu'ils ont appris dans les institutions de formation. Ainsi, pour pallier des problèmes comportementaux, certains adoptent les méthodes de leurs collègues, des méthodes qui vont à l'encontre des théories en vigueur, parce qu'ils ont constaté que finalement, elles ne fonctionnaient pas si mal.

« Après ça dépend, il y a de nouveau le système de poisson : toutes les règles de vie qui sont pas respectées, ben ils perdent un poisson, et si elles sont respectées, il gagnent des étoiles de mer. Je sais que c'est pas forcément (rit) le concept idéal parce que à la HEP on nous a dit que c'était pas forcément génial, en même temps des fois c'est la carotte qui fait avancer l'âne et des fois ça marche. Voilà on a des belles théories quand on sort, et après quand on est sur le terrain, c'est vrai qu'on prend ce qui marche en fait, on regarde et ce qui marche on l'utilise. » **Mélanie**

Durant la phase de survie des premiers temps de la pratique, le pragmatisme impose souvent sa loi. Cependant, certains outils acquis pendant la formation initiale, mis en réserve, ressurgissent lorsqu'une certaine aisance s'installe, notamment une fois passé ce seuil critique, déjà maintes fois évoqué, à partir duquel le nouveau se sent et est reconnu enseignant à part entière, et devient même ressource pour les autres.

6.2.2 Le développement professionnel

Durant la phase de survie, le développement professionnel est lui aussi souvent mis en veilleuse. Pourtant, en plus de la mise en place de toutes sortes de stratégies compensatoires, certains n'hésitent pas à faire appel, dès la première année, à une formation complémentaire pour développer de nouvelles compétences afin de transmettre au mieux leurs connaissances aux enfants.

« [...] c'est la formation complémentaire pour l'enseignement spécialisé, donc ça c'est un jour par semaine, c'est vraiment pour c'est vraiment une formation qui nous apprend à être ... beaucoup plus pointu dans les apprentissages, à mon avis pour vraiment [...] encore mieux tenir compte des... des besoins des élèves en difficulté. » **Noël**

Par ailleurs, ils accordent aussi une place importante à la formation continue pour se donner les moyens de mettre en oeuvre et développer certains éléments pédagogiques abordés pendant la formation initiale ou dans le but de revisiter les apports de la formation initiale à la lumière des premières expériences.

« J'aimerais pouvoir faire plein de choses... beaucoup plus d'interactions. Varier encore plus les modes de travail, faire interagir, faire faire plus de choses, peut-être des activités plus transversales encore, je pense que ça demande plus de connaissances et plus d'expérience sur certaines connaissances, mais pouvoir aussi par la suite faire plus de choses, de projets. »

Antonio

Le recours à la formation continue peut également contribuer à établir une distance créative par rapport à un pragmatisme de survie, protecteur dans un premier temps, enfermant par la suite.

Là aussi, les entretiens permettent de nuancer l'image plutôt négative de la formation initiale donnée par certains résultats quantitatifs : le mémoire professionnel, largement décrié, est considéré par certains comme l'apprentissage d'une démarche d'auto-formation continue. Eliane dit par exemple avoir apprécié et vouloir maintenir la pratique de lire et réfléchir sur des thématiques pas forcément immédiatement liées au quotidien de la classe.

La suite de la recherche montrera peut-être si l'on peut dégager des profils contrastés d'enseignants en ce qui concerne le rapport au développement professionnel, en fonction de l'intérêt porté à la formation continue ou aux formations complémentaires, mais aussi du contenu des cours suivis.

6.2.3 Le savoir théorique réapproprié

En amont et en aval de la formation initiale reçue, nous avons vu que les nouveaux diplômés accordent une grande importance au relationnel et au contact avec les enfants. Dans la confrontation avec le terrain, elle participe à l'appropriation que les enseignants font des différentes théories auxquelles ils ont été initiés pendant la formation. Ainsi, même si les théories socio-constructivistes sont fréquemment critiquées comme trop coûteuses en temps et peu efficaces, un certain nombre d'enseignants relèvent qu'ils conçoivent maintenant leur rôle plus comme un guide qu'un « déversoir de savoir » et que ce rôle est nouveau par rapport à ce qu'ils avaient connu lors de leur propre scolarité. Certains enseignants se sentent en cela différents, voire parfois en opposition avec des enseignants connotés « ancienne école ». Comme nous l'avons vu plus haut, plusieurs se montrent aussi préoccupés de faire en sorte que les enfants aient du plaisir à apprendre, ne s'ennuient pas, ne risquent pas de décrocher. Ils voudraient en quelque sorte faire acquérir à leurs élèves le même goût du savoir qu'eux-mêmes ont développé au cours de leur cursus scolaire. On retrouve ici la notion de don et contre-don, dans le sens de transmettre ce qu'eux-mêmes ont reçu, mais aussi d'accueillir ce que les enfants ont à transmettre.

« Pas seulement la relation avec les enfants, mais aussi la capacité de pouvoir transmettre quelque chose et de pouvoir aussi accueillir les choses que les enfants nous transmettent surtout. » **Sylvia**

A noter aussi que les contacts privilégiés avec les enfants occupent une place de choix dans les moments forts de la première année rapportés par les enseignants nouveaux diplômés.

Ces néotitulaires semblent également être influencés dans leurs pratiques par d'autres modèles pédagogiques prônés par les sciences de l'éducation et véhiculés par les instituts de formation. Ainsi, lorsqu'on leur parle de difficultés scolaires, la différenciation est constamment évoquée:

« [...] ou bien sur la différenciation aussi, on avait fait des ateliers là-dessus, donc j'étais retournée pour voir ce qu'on avait fait, et voir si ça peut donner des idées et puis tout ça. Tous les ateliers qu'on a faits à la HEP, j'ai mes classeurs et souvent je vais revoir.... Donc, oui, c'est vrai que mes classeurs de la formation je les ai toujours dans mon bureau et puis assez proches... comme ça je vais assez souvent les revoir. » **Marylène**

« Après, on a pas mal travaillé à la HEP, enfin – pas mal... sur la différenciation. Moi je continue à travailler, par exemple les maths, quelque chose que j'ai repris avec mon formateur : travailler en travail de groupe, comment gérer correctement un travail de

groupe en maths. C'est toujours quelque chose de difficile je trouve, parce que, selon la situation, à quel moment il faut reprendre la situation en groupe classe, à quel moment dire stop, maintenant on relance, etc. » **Eliane**

L'apprentissage coopératif est un autre élément de construction identitaire qui ressort très souvent dans les entretiens. Les enseignantes de l'enquête d'Anadón, Bouchard, Gohier & Chevrier, (2001) disent qu'elles ont construit leur identité professionnelle en interaction sociale et par des processus interactifs d'identification et d'identisation, ces derniers étant dynamisés par les remises en question. Dans le contexte qui nous intéresse et dans le même ordre d'idée, la pratique réflexive semble être un élément important de la construction des nouveaux enseignants romands. Ainsi à la question « Comment développez-vous vos compétences professionnelles », Noël répond :

« Il y a évidemment la formation continue, il y a la très chère pratique réflexive ... et puis beaucoup les discussions avec les collègues ou avec les copains, avant tout ça quoi et pis après c'est vrai que ça vient aussi ... c'est aussi une question de ... motivation personnelle. »

Noël

Dans le même sens, rappelons les qualités de souplesse, la capacité à se remettre en question, la valeur positive du doute que certains enseignants évoquent comme nécessaires à un apprentissage et une pratique efficaces du métier d'enseignant.

6.3 Les différentes étapes de la construction identitaire d'un enseignant débutant

Nous avons vu, dans le chapitre 1, que le temps s'écoulant entre la fin des études et l'obtention d'un emploi est marqué par l'incertitude et la confrontation relativement déstabilisante à des logiques sociales peu familières. Le diplôme ne signe pas l'accession au statut d'enseignant – il n'est qu'un passeport pour le passage de la frontière, l'entrée dans le no man's land entre les études et l'emploi « titulaire » -, il donne le droit d'entamer le parcours qui va mener à la pratique d'enseignant diplômé en exercice et au sentiment d'être enseignant à part entière (voir chapitre 2).

Si l'on considère les débuts dans l'enseignement comme un rite de passage (Van Gennep, 1909/1992), la recherche d'emploi correspondrait à la période de séparation d'avec

la vie étudiante, la première année d'enseignement à une période de marge, d'initiation au métier, au terrain (où les pairs jouent un rôle important), la véritable accession au nouveau statut correspondant au moment où la reconnaissance des autres et son propre sentiment d'être enseignant à part entière coïncident (réaggrégation à la société avec un nouveau statut).

6.3.1 Les marqueurs du rite de passage

6.3.1.1 *La première journée*

Même si certains enseignants font remonter leurs débuts à la première rencontre avec les collègues à la fin de l'année scolaire précédente ou/et à la préparation de la rentrée, pour la plupart, le premier jour occupe une place centrale dans les premiers moments évoqués. Ce premier jour élicite des émotions fortes (intense, épique, touchant), principalement du registre de l'appréhension (peur, angoisse, stress, etc.) avant de se retrouver seul face à « sa » classe (13 sur 20 personnes). A noter que l'appréhension peut aussi être positive, l'enseignant se réjouissant de commencer (3 personnes).

Cette appréhension devant l'épreuve initiatique du terrain est essentiellement liée au décalage entre le titre d'enseignant et le fait de ne pas encore avoir la pratique qui va avec; il faut être ce que l'on n'est pas encore :

« Il faut leur montrer... quelque chose que l'on n'a jamais fait, leur montrer que l'on est enseignante alors que l'on ne l'a jamais été. C'est pas facile au début. Parce qu'ils s'en aperçoivent très bien aussi, c'est pour ça qu'ils essaient... » **Sophie**

Professionnellement, on ne se connaît pas soi-même, on ne sait pas encore qui l'on est. Bien sûr on a déjà enseigné. On s'est déjà trouvé dans la même situation du point de vue « physique » : être seul dans une salle de classe face à un groupe d'élèves, mais accompagné quand même, puisque sous la responsabilité d'un autre enseignant. Maintenant, du point de vue psychologique, la situation est tout autre, on est seul responsable, quasi « propriétaire » de cette classe, seul au volant...

« Le 1er jour, être toute seule en classe, c'est comme quand on a eu son permis de conduire et qu'on est toute seule dans la voiture... bizarre. » **Dominique**

« Au début j'avais pas l'impression que c'était ma classe. J'avais l'impression que j'étais en stage encore. Mais c'est vrai qu'au début de se retrouver toute seule c'est quand même impressionnant. » **Mélanie**

La peur de l'inconnu se porte sur l'entrée en relation, non seulement avec des élèves individuels, mais aussi avec un groupe, ainsi que sur l'identification des composantes de la tâche, ce qui fait beaucoup d'informations à intégrer en même temps.

« [...] après il y a le stress du premier jour quoi, c'est vraiment ça après qui vient, c'est-à-dire comment je vais parler à mes élèves, ils me connaissent pas, ils ont pas du tout d'image de moi, qu'est-ce qu'ils vont se dire, comment il faut que je fasse et puis là... ? » **Noël**

« Mais au début, mes premiers moments c'était, ben, la prise en charge de la classe. [...] j'étais très impressionnée par ces 26 élèves et, ben, euh comment ils allaient réagir en me voyant, déjà. » **Francine**

« J'avais l'impression les deux premiers jours d'être un peu comme un électron libre, euh... dans ma classe où j'avais 23 élèves et que je devais apprendre à les connaître les 23, tourner en... enfin il y avait plein de choses à faire et d'informations à capter en même temps. » **Christiane**

La socialisation de l'anxiété passe principalement par le recours aux collègues, ce qui fait que souvent, dès l'après-midi déjà, le stress a diminué.

« Les premières fois où je suis entré à la salle des maîtres la boule au ventre, tout de suite un type qui vient, vous serre la main, un autre... on se sent tout de suite bien. » **Noël**

« Après ça c'est passé et puis, j'ai téléphoné à une collègue qui pouvait me répondre pour les poser les questions et ça m'a rassurée et l'après-midi s'est bien passée. » **Annick**

« Donc j'étais bien contente que ma collègue soit là et puis bon... toutes les collègues étaient là... enfin elles m'avaient toutes passé leurs classeurs c'était... Puis en fin de compte après dès l'après-midi j'étais dans mon élément. C'était ma classe. Ça a passé tout de suite. » **Joëlle**

6.3.1.2 *Premières rencontres avec les partenaires*

Parmi les premiers moments spontanément évoqués, juste après le premier jour devant la classe, les enseignants mentionnent souvent la première rencontre avec les parents, elle aussi marquée par l'appréhension : peur de ne pas savoir se comporter, peur du jugement, des

attentes. Cette appréhension est souvent nourrie par les rumeurs et les préjugés diffusés par d'autres enseignants et démentie par les premiers contacts.

« Ils (à la HEP) nous ont plutôt...euh...poussés dans l'extrême en disant : « Les parents, les parents, les parents... » Puis ouais. J'ai pas...J'avais peur des parents. Ils nous ont un petit peu...puis pas du tout. En tous cas pas du tout ceux de cette année. Ça...ça se passe très très bien donc... » **Charlotte**

Dans les premiers contacts avec les parents, on retrouve un peu les thèmes caractérisant les premières rencontres avec les élèves : se sentir seul responsable, interagir avec un groupe, assumer sa place d'enseignant. Les enseignants évoquent aussi des difficultés, qui reprennent sans surprise les représentations largement diffusées dans la littérature : les parents sont soit intrusifs soit démissionnaires.

Nous l'avons vu dans le chapitre sur l'insertion subjective, les collègues jouent un rôle primordial. Si les contacts avec les élèves et les parents sont en quelque sorte le terrain de l'initiation, les collègues sont les passeurs. Lorsqu'ils ne jouent pas ce rôle (c'est rare), le vécu de l'insertion en est rendu plus difficile.

Les directeurs et inspecteurs occupent une place plutôt d'arrière-garde, parfois positive (accueil formel, recours pour les cas lourds), parfois moins (trop effacés ou « sanctionnants »).

6.3.2 Renégociation de l'image de soi : d'étudiant à adulte enseignant diplômé en exercice

Le passage de l'entrée dans le métier coïncide avec celui de l'entrée dans le monde des adultes. Non seulement comme nous l'avons vu dans la transition vers l'emploi par une prise d'indépendance par rapport au milieu d'origine (autonomie financière, séparation « physique », vie en couple), mais aussi par le fait de devoir incarner une autorité d'adulte face à des enfants.

« Le premier contact avec les enfants en classe. On est... on se rend compte qu'on est le référent adulte dans la classe. » **Eliane**

L'appréhension, voire la difficulté à assumer la représentation de « l'autorité », à savoir comment inspirer cette distance minimale que l'on juge nécessaire entre enseignant-e et enseigné-es, est d'autant plus grande que la différence d'âge est petite.

« Avoir peur aussi, ben, comme je suis enfin, je suis jeune, donc je fais jeune, j'avais peur que les élèves, surtout les plus grands, j'avais des 5e année, j'avais peur qu'ils me respectent pas. Et puis, ben voilà, la peur de perdre mes moyens, de pas savoir, et puis finalement, ben assez vite, je me suis sentie bien, et puis respectée aussi. » **Manon**

« Mais au début... bon je ne suis pas très âgée, mais au début, il y avait peu de différence d'âge entre les élèves et moi. Donc, il faut savoir prendre sa place, heu, bon et puis... c'est clair qu'ils ont essayé deux ou trois fois soit de répondre soit de parler un peu comme si j'étais leur copine, donc ça j'ai dû vite recadrer. » **Sophie**

D'ailleurs, pour certain-e-s, ce passage à l'âge adulte est un véritable renoncement. Assumer à son tour un statut d'adulte à part entière implique l'abandon du statut privilégié que l'enfant peut avoir auprès de certains adultes:

« Passer de l'autre côté, pour moi, ça a été un déchirement, parce que, pour moi, enseigner, ben, ma vision des élèves, donc pour moi, puis en plus de côtoyer les collègues, enfin des profs que moi j'ai eu sont devenus mes collègues, et puis que je voyais la relation qu'ils avaient, que j'adorais en plus, puis je voyais la relation qu'ils avaient avec les élèves, j'étais jalouse, moi, j'avais envie de ça, puis donc j'ai dû accepter de passer de l'autre côté de la barrière. » **Caroline**

De façon générale, devenir enseignant demande un renversement de rôles pour des jeunes qui n'ont souvent pas connu d'autre monde de socialisation professionnelle adulte que l'école. Cette place d'adulte en position d'autorité est également difficile à incarner face aux parents, généralement plus âgés. Là aussi un renversement de rôle est nécessaire, facilité peut-être lorsque l'enseignant a connu une expérience professionnelle ou de vie hors école (voyages par exemple), parce que la relation aux parents peut alors se passer sur le mode d'une certaine empathie :

« Oui, là où j'ai travaillé c'est en usine, donc vraiment rien à voir. Mais ça m'a permis, c'est vrai que j'ai trouvé intéressant et je le recommanderais en fait à n'importe qui commence la HEP c'est de faire une année de battement, ce qui fait qu'on arrive on a quand même mûri, il y a des choses qu'on a apprises, on est sorti des bancs de l'école en fait. Ben de voir la réalité de femmes où ça fait 40 ans qu'elles font tous les jours le même mouvement, le travail à la chaîne...Après, j'ai l'impression qu'on comprend aussi mieux certains parents. On les voit et on se rend compte que voilà, la maman travaille, le papa travaille...C'est vrai c'est souvent des étrangers, mais ils ont besoin de travailler les deux, et on comprend mieux cette réalité je pense. » **Mélanie**

Comme mentionné plus haut, l'accès au statut d'enseignant à part entière passe d'abord par la reconnaissance des pairs et se manifeste notamment lorsque l'enseignant n'est plus seulement en position de demandeur, mais peut devenir ressource, pour les collègues ou les stagiaires.

Ce statut est toutefois vraiment « consacré » lors de moments, souvent lors d'activités extrascolaires (voir chapitre insertion subjective), où le nouveau diplômé est seul responsable à la fois adulte et enseignant auprès d'enfants et d'élèves.

6.3.3 Enseigner : don et contre-don ?

Le renversement de rôle susmentionné pourrait aussi s'exprimer à l'aide de la notion de la transmission de connaissances en tant qu'activité de don et contre-don (Gaume, 2007). Il nous semble qu'elle trouve sa pertinence à plusieurs niveaux dans les entretiens. D'une part, comme nous l'avons vu plus haut, dans l'aspect vocationnel, en particulier lorsque l'enseignant évoque le désir de transmettre à ses élèves ce que lui-même a reçu en tant qu'élève.

« Il y a aussi le premier camp ! Parce que eux, c'était leur premier camp, donc c'était un moment très important pour eux, et moi c'était aussi mon premier camp, [...] J'avais envie de le réussir pour eux surtout, parce que ...c'est inoubliable ! (rit) en tant qu'élève.[...] »

Eliane

D'autre part dans l'aspect don de soi, qui se manifeste entre autres par l'énergie, voire le trop plein d'énergie investie par les enseignants dans la tâche, ou encore dans le souhait de transmettre certaines valeurs ou dans l'accent mis sur le relationnel et la réciprocité.

« Transmettre des connaissances ne consiste pas uniquement à dispenser des savoir-faire et des savoir-être ou à répondre à des pseudo-besoins. D'autres choses se passent à l'occasion de l'établissement de ce lien social ou de cet échange, c'est selon, quelque chose qui précisément croise l'univers du don et du contre don. En effet, les savoirs circulent, ils sont donnés, puis repris au cas où les destinateurs n'en respectent pas la propriété. Ils sont transmis obligatoirement, l'école est obligatoire et les enseignants sont payés pour transmettre. A quelques exceptions près, ils ne dispensent pas leurs connaissances seulement pour de l'argent, certains affirment qu'il s'agit bien d'une « vocation », que leur temps n'est pas toujours compté. En outre, une fois le savoir dispensé, il y a de la part des donateurs une attente, l'attente d'une considération, d'un merci, d'une reconnaissance. Les savoirs ne sont

pas des biens comme les autres, qui une fois échangés, appartiennent définitivement au nouveau propriétaire, sans qu'il n'y ait plus aucun contact intellectuel ou moral entre les deux » (Gaume, 2007, p.3).

Cette attente d'une certaine reconnaissance s'exprime aussi dans les entretiens.

« Et puis se sentir utile parce que mine de rien on est quand même utile. » **Charlotte**

En positif, par la gratification à voir progresser des élèves, par les compliments des enfants et des parents ou au contraire en négatif, par l'absence de reconnaissance, des parents souvent, de la commission scolaire, parfois par la difficulté de la tâche auprès des élèves plus âgés, lorsque l'éducatif sans cesse à recommencer l'emporte sur le cognitif. Une partie de la désillusion et de l'usure exprimées par certains enseignants tient probablement au décalage entre le don de soi et une attente, souvent implicite, pas toujours satisfaite.

Les aspects mentionnés jusqu'ici de l'enseignement en tant qu'activité de don et de contre-don concernent les acteurs du microsystème (monde de l'école) voire du mésosystème (parents, commission scolaire). Lorsque des enseignants disent l'importance de former des citoyens, d'ouvrir sur le monde, de permettre l'accès à un métier, ils s'inscrivent par contre à un niveau plutôt macrosociétal.

« Enseigner la lecture et l'écriture participe au développement d'une société et les acteurs de ce geste se sentent impliqués dans le devenir et le suivi donné à leur action » (Gaume, 2007, p. 17).

6.4 Conclusion

Les exemples tirés d'entretiens avec les enseignants nouvellement diplômés illustrent bien la complexité de la construction identitaire dans cette profession. Nous les avons interrogés après deux ans d'activité mais il est clair qu'il s'agit-là d'un processus en constante évolution même si les rites de passage (premier jour, première rencontre avec les collègues et les parents) restent des moments-clés de la construction identitaire. Des moments-clés qui, par ailleurs, ne seront probablement plus perçus de la même manière à posteriori d'où l'intérêt d'effectuer des recherches longitudinales. De même, s'il est possible de trouver de nombreuses similitudes et des éléments récurrents dans tous les entretiens,

chaque parcours est unique et reste unique. Ce parcours est influencé par le contexte physique et social de l'insertion mais aussi et surtout par les effets des interactions constantes entre l'enseignant, en tant que jeune adulte en construction, et son milieu professionnel.

Nous avons vu que les éléments externes (les collègues, les enfants, les parents, les modèles théoriques, etc.) sont, à divers degrés, des éléments essentiels de la construction identitaire de la profession d'enseignant(e). De plus, les facteurs ayant influencé le choix du métier (la vocation, amour des enfants, la rencontre avec des enseignants modèle) et les représentations de la mission et/ou du rôle de l'enseignant sont aussi à prendre en considération. Il a été démontré, par ailleurs, que ce processus évolue en cours de route et ceci dès l'entrée dans la profession (« la baffé du terrain »). Nous avons également mis en évidence le rôle prépondérant de la réappropriation des savoirs théoriques acquis pendant la formation initiale et le recours à la formation continue dans ce processus. Pourtant, les renégociations de l'image de soi, de « jeune » à adulte, d'étudiant à enseignant diplômé et le rapport à l'autorité ou la difficulté à incarner l'autorité montrent que si le social reste un élément important de la construction identitaire professionnelle, c'est l'interaction entre le social et les éléments personnels qui est déterminante.

Enfin, à l'instar du travail, la famille, les amis et les loisirs sont des éléments qui contribuent, à la construction identitaire du jeune adulte et qui devraient, selon nous, avoir une influence sur l'entrée dans la profession, pourtant aucun des enseignants nouvellement diplômés de notre recherche n'en a fait mention pendant les entretiens...

6.5 Bibliographie

Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. & Chevrier, J., (2001). « Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 26, n°1, 1-17

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Dubar, C. (2002). « L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelle ». / *Temporalistes*, n°44., 42-49

Gaume, J. (2007). « Epistémologie et didactique ou l'approche par le don. Origine du questionnement ». *Revue du MAUSS permanente*, 17 mars 2007 [en ligne]. www.journaldumauss.net/spip.php?article13

Guibert, P., & Lazuech, G. (2007). « Parcours d'insertion professionnelle des enseignants du secondaire ». In *Actes du congrès de l'AREF*, Strasbourg

Guy T. (2001). « De l'insertion à l'intégration : les étapes de l'apprentissage » 8es Journées d'études Céreq – Lasmas-IdL, Marseille, 17 et 18 mai 2001, *Construction et usage des catégories d'analyse*

Van Gennepe, A. (1992). *Les rites de passage*. Paris : Picard

Vincens, J. (1997). « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle ». *Formation et emploi*, 60, 12-36

Philippe Losego

Conclusion

Les enseignants romands et tessinois, comme ceux de bien d'autres pays, sont critiques vis-à-vis de leur formation. Ils la trouvent excessivement théorique, trop peu orientée vers les savoir-faire et les « trucs » du métier. Non seulement ils se sentent mal préparés aux aspects considérés comme « périscolaires » (tâches administratives, relations avec les parents, fonctionnement des établissements), mais on a pu noter aussi qu'ils se disent mal formés en ce qui concerne des dimensions considérées généralement comme le cœur du métier : la gestion de l'hétérogénéité des élèves et les contenus d'enseignement. Cette dernière lacune renvoie d'ailleurs à un problème difficilement soluble ici, celui de la polyvalence des maîtres du primaire dans un monde où le savoir croît de manière exponentielle.

Mais ce rapport tendu à la formation théorique est tellement commun qu'il est assez difficile de le prendre au pied de la lettre. Il conviendrait sans doute de s'interroger sur la place de la « contestation » dans le rapport à la formation professionnelle (comme dans de nombreux dispositifs par alternance), dans un processus de construction identitaire. Rite de passage ? Economie de soi ? Il faut probablement l'interpréter du point de vue de la position de ce qu'est un nouvel enseignant : quelqu'un qui, à la suite de sa formation, est tout de suite jeté dans la pratique, dans un métier où la pression est immédiate : les élèves sont là, on ne peut différer ou atténuer ce que l'on appelle « le choc de la pratique ».

Parmi les critiques adressées à la formation initiale, le procès en inutilité intenté au mémoire professionnel figure en bonne place. Il faudrait sans doute un jour aborder le problème de front, analyser les causes de son rejet quasi-unanime et en tirer des conclusions pratiques. Cela relève-t-il d'une résistance à la dynamique de professionnalisation représentée par les HEP, au nom d'une conception plus artisanale du métier d'enseignant ? Ou sont-ce les HEP qui n'ont pas su intégrer le mémoire, ce symbole de la culture universitaire ?

Quoi qu'il en soit, on sait qu'en France, après quelques années, lorsqu'ils ont acquis de l'expérience, les enseignants sont nettement moins critiques vis-à-vis de leur formation, dont ils ont pu juger des effets à moyen et long terme (Rayou & van Zanten, 2004). Les débuts, très consommateurs d'énergies et de temps, empêchent toutes possibilités d'initiatives et ils ne veulent plus entendre parler de formation continue. Les jeunes enseignants en ont tout simplement assez d'étudier. Ils veulent, et doivent, agir. Les apports de la formation initiale sont probablement ineffables, invisibles, tout simplement parce qu'ils sont intégrés et

paraissent évidents : une souplesse de vues, une forme de relativisme professionnel, rien qui arrête l'œil. D'où l'intérêt de mettre en place une recherche longitudinale en Suisse romande et au Tessin. Peut-être constaterons-nous qu'avec le recul, le sentiment des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale se fait plus mesuré... ?

Un système romand et tessinois décentralisé

L'étude que nous avons présentée ici porte sur 7 cantons, c'est-à-dire sur 7 systèmes éducatifs différents. Chacun a ses institutions, ses règles, sa logique propre, ses corps professionnels (directeurs, inspecteurs, etc.). Cela influe sur les modalités de recrutement des enseignants, sur les hiérarchies administratives, sur le contrôle, sur la culture organisationnelle des écoles et des institutions éducatives.

Chaque canton a surtout sa situation économique particulière, qui joue sur l'emploi en général et notamment sur l'emploi enseignant. Ainsi, l'expérience de l'incertitude qui touche les enseignants fraîchement diplômés varie-t-elle fortement d'un canton à l'autre (maximale dans le territoire Berne-Jura-Neuchâtel et au Tessin, faible, pour l'instant, en Valais et Fribourg). En conséquence, le nombre de candidatures varie lui aussi fortement (de 13 en moyenne en Valais à près de 40 en territoire BEJUNE), ainsi que les stratégies de mobilité: les Fribourgeois et Valaisans, peu pressés par le marché de l'emploi dans leurs cantons, ont tendance à chercher un emploi à proximité de chez eux, alors que les Tessinois n'hésitent pas à s'éloigner de leur commune ou région malgré la barrière linguistique. Ces différences légales, administratives, culturelles et économiques entre les cantons, changent d'ailleurs régulièrement au gré des réformes et des conjonctures politico-économiques.

Les modalités d'insertion ne varient pas seulement en fonction des cantons, elles varient selon les localités, les écoles, les commissions scolaires, et même, se plaignent certains candidats, selon les cas. Les critères de recrutement sont peu stabilisés: ainsi, par exemple, les commissions scolaires ne font pas forcément subir un entretien à tous les candidats et ne sont même pas toujours composées du même nombre ou du même type de membres. D'une commission à l'autre, dans le même canton, les questions, les thèmes abordés, les méthodes varient, ce que les candidats interprètent comme un manque de

professionnalisme, même si on le sait, au sein d'institutions hautement professionnalisées, et probablement d'autant plus qu'elles sont professionnalisées et jalouses de leur autonomie, les commissions de recrutement et d'évaluation résistent généralement à toute standardisation des procédures.¹⁷

Ces spécificités locales sont maintenues par la faiblesse de la mobilité géographique des futurs enseignants sans doute partiellement freinée par les différences de titres requis (malgré la reconnaissance progressive des formations par la CDIP), par les barrières linguistiques et par les différentes cultures professionnelles. Cela empêche probablement pour une part que des rééquilibrages aient lieu entre zones déficitaires et zones excédentaires. Mais la faiblesse de la mobilité s'explique aussi par des pratiques *localistes* : dans de nombreux villages, on recrute les enfants du pays, connus par leur parentèle. Dans les villes, on recrute aussi souvent les candidats qui ont déjà exercé comme stagiaires dans l'établissement. Concrètement, cela veut dire que les candidats intègrent peu ou prou l'idée qu'ils ont de fortes chances d'être recrutés près de leur domicile ou de leur lieu de naissance et qu'en revanche cela ne vaut pas le coup de se présenter là où ils sont inconnus.

La force des liens

Ainsi, la force des réseaux sociaux est prégnante : parmi les critères que les enseignants insérés jugent décisifs dans leur insertion, on trouve près de 30% de facteurs relationnels (réseau, liens et connaissances établis en formation et jusqu'à ce qu'on appelle crûment le « piston »).

Par ailleurs, on constate que 33% des enseignants disposant d'un emploi et même 25% des enseignants qui ont un CDI (contrat de durée indéterminée) n'avaient reçu aucune offre d'emploi. Ces enseignants sont entrés dans le système notamment grâce aux remplacements, qui contribuent ainsi à la fois à assouplir et à obscurcir le processus d'insertion des jeunes diplômés. Les remplacements contribuent surtout, pour les acteurs (candidats et employeurs), à obtenir de l'information qualitative: on ne recrute pas n'importe qui, on ne se

¹⁷ cf. par exemple les travaux de Catherine Vilkas (2004) sur le recrutement des chercheurs CNRS en France.

fait pas embaucher n'importe où. On peut penser que dans un proche avenir, surtout si le marché venait à se tendre, les remplacements pourraient devenir une sorte de norme avant l'engagement. Un remplacement permet probablement de lier connaissance et de savoir si on veut continuer l'expérience. Enfin et surtout, 32% des jeunes enseignants recrutés ont déjà travaillé dans leur établissement au préalable, sous forme d'emploi avant la formation ou de stage.

Ces résultats (force des liens sociaux, effet des expériences préalables et utilisation de l'intérim comme pied à l'étrier) ne contredisent pas les enquêtes classiques sur l'insertion professionnelle, qui montrent toute la grande importance des dimensions informelles et relationnelles. En définitive on s'aperçoit là encore que la forme « marché » (libre concurrence et ajustement de l'offre à demande) n'est pas la forme dominante : une grande place est laissée à ce qu'on appelle « le capital social » (Granovetter 1974, Degenne et Forsé 1994, Forsé 1997).

Ainsi, d'une manière générale, il reste assez difficile d'isoler de véritables « causes » pour un recrutement. Étant donné le caractère très diversifié des procédures de recrutement en Suisse Romande et au Tessin, l'élément jugé « décisif » par le candidat (une compétence linguistique, une activité dans l'animation auprès d'enfants, une pratique sportive, une expérience professionnelle antérieure à la formation, etc.) n'est peut-être qu'un argument utilisé dans une délibération qui a tourné en faveur du candidat, mais aurait pu tout aussi bien être utilisé contre lui, dans une configuration légèrement différente.

Une certaine unité pourtant...

Au-delà de ces différences entre cantons, au-delà de ce localisme, nous avons cherché à rendre une certaine unité de l'expérience d'insertion des nouveaux enseignants romands et tessinois du primaire et du préscolaire.

Cette expérience, malgré tout ce qui vient d'être dit sur les réseaux et le « piston », est d'abord celle d'un marché du travail au sens strict : l'incertitude, la nécessité de « se vendre », de parler de soi et de faire face à une concurrence qui vient souvent briser les anciennes relations de camaraderie entre étudiants.

Pourtant, globalement on constate que l'insertion est, au moins en apparence (vu une forte présence de statuts précaires), un succès puisque 89% des jeunes diplômés interrogés sont en classe au cours de la semaine de référence.¹⁸ Si l'on ajoute les 7% qui ont eu un emploi dans l'enseignement au cours de l'année, cela ne fait que 4% de jeunes diplômés sans emploi, sachant que c'est parfois volontaire (poursuite d'études, autre emploi, etc.). La qualité des contrats de travail semble aussi globalement bonne (36% de CDI, 70% de contrats d'au moins un an parmi les enseignants en CDD) avec un taux d'emploi moyen de 77%, l'emploi à 100% étant l'emploi modal (40% des nouveaux enseignants interrogés sont à 100%), suivi de l'emploi à 50%. Cependant, l'emploi à temps partiel, s'il arrange certains enseignants, reste largement imposé: 80% d'entre eux souhaiteraient être à 100%, ce qui constitue donc une « norme ».

Comment je me suis inséré...

Comment s'insère-t-on « subjectivement » ? Quand et comment en vient-on à « se sentir (vraiment) enseignant » ? De ce point de vue, on a des résultats très variables : si d'aucuns se sentaient enseignants dès avant la formation, d'autres mettent plusieurs mois, après la prise de fonction, à éprouver ce sentiment. Cela s'explique partiellement, sans surprise, par l'expérience professionnelle préalable à la formation, qui accélère ce processus « d'insertion subjective ». Ce qui est plus intéressant c'est que cet effet accélérateur existe aussi dans le cas d'une expérience professionnelle hors enseignement, ce qui laisse penser que le processus d'insertion subjective dans le métier d'enseignant contient une dimension *générique*, c'est-à-dire l'insertion dans le travail en soi et l'acceptation d'une identité d'adulte.

L'autre enseignement que l'on peut tirer de cette étude est que si l'école est une institution, c'est-à-dire un cadre très *routinisé*, c'est souvent à l'occasion des sorties de ce cadre spatiotemporel (excursions, courses d'écoles, fêtes, mais aussi bilans, prévisions, changements de rôles, accueil d'enseignants encore plus novices, etc.) que le sentiment d'insertion apparaît. Alors que la routine étouffe un peu la réflexivité, les moments hors-cadre permettent de porter un regard décalé sur soi-même et de marquer la mémoire de soi.

¹⁸ Au cours de la semaine de référence (début mai 2007) définie par l'enquête.

L'insertion subjective est par ailleurs nettement séparée de l'expertise professionnelle. La première est indiscutablement une notion sociale: se sentir enseignant, c'est se sentir sujet dans un groupe de pairs, égal des autres. Ce n'est pas lié (statistiquement) à la compétence technique.

D'ailleurs, si l'aide technique experte, la supervision (directeur, inspecteur, enseignant chevronné) peut apporter quelque chose à l'enseignant (des savoir-faire, de l'aisance face aux élèves, etc.), elle ne renforce pas l'insertion subjective, car elle maintient le novice dans une situation d'infériorité. Cependant, la notion d'insertion subjective n'est pas *purement* sociale: c'est une sorte de mélange socio-technique. Ainsi les initiatives de pure convivialité ne favorisent pas le sentiment d'insertion: ce qui le favorise c'est le mélange relationnel/technique, comme le partage d'expériences ou de matériel pédagogique.

On constate notamment que le fait que le jeune enseignant puisse lui-même aider quelqu'un lui apporte plus sur le plan subjectif que l'aide qu'il reçoit. On constate que la profession, en tant que groupe, se construit pour partie matériellement. Les matériaux, photocopies, séquences pédagogiques, etc., sont en effet un lien essentiel, qui doit être à double sens: le jeune enseignant veut bien bénéficier du matériel des collègues, mais il veut aussi prêter le sien.

Enfin, et c'est probablement un trait essentiel en Suisse, le sentiment d'insertion se construit dans un contexte local: la profession en tant que groupe relativement abstrait et universel, apparaît très peu dans les discours: ce qui apparaît c'est un établissement concret, un décor naturel, des parents, un contexte villageois ou urbain. D'ailleurs, les liens sociaux qui ont permis le recrutement conservent une certaine prégnance dans le sentiment d'insertion.

L'insertion subjective est un sentiment qui naît pour une bonne part de l'informalité: des moments hors-routines, des relations non-hiérarchiques, des prêts de matériels, des échanges, des conversations, etc.

La reconnaissance sociale se recherche moins dans la classe (espace considéré comme plutôt privé par le débutant), que sur le terrain des interactions institutionnelles. L'espace stratégique de ces processus n'est pas la classe et ce qui s'y passe (apprentissage, méthodes d'enseignement, gestion de la classe, compétences didactiques, etc.), mais les alentours, c'est-à-dire le regard des collègues, l'attitude des autorités, le jugement des parents.

Il ne faudrait cependant pas laisser croire que l'insertion subjective relevant seulement de la subjectivité et de l'informalité, il n'y aurait rien à faire pour favoriser ce sentiment tout de même essentiel pour l'engagement dans le travail. Ainsi, si l'insertion subjective est un sentiment, elle fait aussi appel à des conditions relativement *objectives* : la sécurité de l'emploi, les relations avec le chef d'établissement et avec les parents, conditions essentielles à l'épanouissement professionnel.

Par ailleurs, les initiatives formelles pour favoriser « l'insertion » ou « l'induction » ne sont certes pas vouées à l'échec, à condition toutefois que l'on distingue les enjeux de l'insertion et les enjeux de la qualité : il s'agit surtout de socialiser les jeunes enseignants, de développer la dimension relationnelle hors-hiérarchie, l'autonomie, le sentiment de parité, le mélange expertise-camaraderie, bref, de « *faire profession* ».

Les pratiques : comment développe-t-on son expertise ?

Devenir un enseignant dans sa classe suppose des changements psychologiques, sociaux, économiques (qui parfois ont déjà été effectués, mais parfois doivent être vécus en toute urgence): il s'agit en définitive du passage à l'âge adulte. Accepter d'être un adulte signifie accepter que les situations soient plus complexes, plus hétérogènes et en même temps plus triviales que leur définition purement scolaire ou cognitive.

Car même si la formation comprenait une partie pratique, d'ailleurs largement plébiscitée par les jeunes enseignants, la différence entre le stage et le métier « en grandeur nature » est nette : la charge de travail est beaucoup plus lourde, les responsabilités, l'énergie à investir et le risque d'usure sont bien plus grands. Les novices se voient confrontés à de nombreuses responsabilités imprévues: paperasse, impact de la vie des familles, problèmes de transport et de sécurité, etc. Il est probable que dans d'autres métiers ce passage à l'âge adulte puisse se faire de manière plus progressive. Ici, c'est « vite, vite, vite » et l'« ivresse de la dispersion » (Perrenoud, 1994) qui s'en suit.

L'enseignant, confronté à des enfants, doit avant tout « passer de l'autre côté » et « mettre des barrières ». Ce n'est pas une évolution, c'est un basculement, parce qu'il doit

accepter le rôle d'autorité, voire le rôle répressif que contient la dimension adulte et que la formation a un peu éludé. L'autorité s'exerce, elle n'est pas naturelle. Bien aidés en cela par la formation, les jeunes enseignants ont rêvé d'être l'enseignant modèle qui ne crie pas, ne punit pas, ne contraint pas... et se fait obéir sans effort. Il faut faire (très vite) le deuil de ce rêve...

Les jeunes enseignants délaissent les postures antiautoritaires et tendent à emprunter les méthodes de leurs collègues plus chevronnés pour faire régner l'ordre : les pincettes, poissons, réglettes et autres « carottes et bâtons » que l'on utilise pour obliger les élèves à « respecter le cadre ». Ces règles de vie constituent, qu'on le veuille ou non, la priorité des priorités pour le nouvel enseignant. Ce qui ne signifie pas que les jeunes enseignants oublient toute leur formation pour se couler dans le moule du fonctionnement de leur établissement sitôt arrivés. Ils effectuent un inventaire: même si le « socio-constructivisme », un enseignement plus négocié, basé sur l'échange « don contre-don » entre l'élève et le (la) maître(sse) est jugé parfois irréaliste, les jeunes enseignants ne reviennent pas pour autant aux méthodes purement magistrales.

A travers les témoignages de ces novices, l'enseignement apparaît comme un métier dans lequel de nombreuses catégories philosophiques sur lesquelles on pourrait disserter académiquement (le général et le particulier, le savoir et les élèves, etc.) prennent une acception très concrète et contraignent l'enseignant à d'incessants arbitrages (accepter de prendre du retard dans le programme pour privilégier la progression de tous ? Faire patienter les élèves forts avec des fiches pour se consacrer aux difficultés de quelques-uns ? etc.).

Les discours pédagogiques sont généraux, on parle en termes d'enjeux collectifs ou sociaux, on sait que les choses fonctionnent en « moyenne », cependant le jeune enseignant est confronté à des individus, parfois en difficulté, en souffrance. Ce problème se pose de manière aiguë en ce qui concerne l'évaluation. La prise de conscience des enjeux individuels de l'évaluation et de l'orientation des élèves qui en découle conduit certains enseignants à des réflexions déchirantes ou angoissées. En formation, on savait qu'on devrait évaluer les élèves et ainsi décider peut-être de leur vie future. C'est une autre chose que de le vivre et d'avoir à l'assumer.

D'une manière générale, les jeunes enseignants se sentent préparés pour l'enseignement « standard » à des élèves motivés et sans problèmes particuliers. Ils estiment qu'on les a formés correctement en ce qui concerne les aspects normatifs de leur métier. Ils savent imposer un ordre, des règles, évaluer les élèves et effectuer la transposition didactique des savoirs. Mais leur formation s'adresse à des élèves idéaux. C'est d'ailleurs confirmé par les besoins de formation continue qu'ils expriment : ils se sentent désarmés pour encadrer les enfants à problèmes, en difficulté, en panne de motivation, etc.

Le statut de l'hétérogénéité des élèves est ambigu : c'est à la fois ce qui donne sens au métier et confère une certaine fierté professionnelle (l'hétérogénéité comme richesse et comme construction d'une société pour tous) mais en pratique, elle est souvent vécue comme un dysfonctionnement. Cependant, peu à peu, les jeunes enseignants développent une sorte de regard clinique, ils commencent à se construire un portrait de leur classe, une sorte d'identité-classe, avec toute la palette d'hétérogénéité qu'elle contient. Cette connaissance clinique se transmet parfois d'un enseignant à l'autre, au sein d'un duo pédagogique ou lors de la prise de succession vers la fin de l'année.

Tout cela, c'est l'apprentissage de la fameuse « réflexivité » de l'enseignant dont tout le monde a entendu parler maintes fois, mais qui ne peut apparaître vraiment que lorsque l'enseignant est confronté bien sûr à la pratique (comme en stage) mais surtout à la durée, c'est-à-dire à la nécessité de se projeter sur une année, sur une carrière d'élève et sur sa propre progression. Comme le sentiment d'insertion, cette réflexivité repose notamment sur une sorte de sociabilité informelle : conversations, échanges entre collègues n'ayant pas de relation hiérarchique.

Mais l'enseignant apprend aussi la rationalité : gérer son temps, ne pas se lancer à corps perdu dans des tâches lourdes et peu utiles. Alternier temps de travail et temps de réflexion. Concevoir des routines permettant d'éviter des gaspillages d'énergie. Enseigner, quoiqu'on en dise, est un métier fatigant, où le corps et l'esprit doivent se gérer. Et cette rationalité, progressivement construite par les enseignants, passe aussi par des formalisations. Ainsi, certains enseignants cherchent à garder trace de toutes leurs réflexions sous la forme d'une planification, mémorisée et sans cesse affinée. Les réunions entre pairs, venus d'écoles différentes permettent d'échanger les expériences. Cette décontextualisation relative de savoirs pratiques acquis dans des contextes singuliers leur donne une légitimité et permet d'en arriver à des typologies plus épurées et plus efficaces.

Un beau métier... quand même !

Peut-être la déception exprimée par les nouveaux enseignants vis-à-vis de la formation est-elle si grande parce qu'en définitive, le métier d'enseignant du primaire et de l'école enfantine est un de ces métiers que l'on rêve de faire « depuis toujours ». On y a joué étant enfant, on perpétue la tradition familiale ou l'on accomplit le destin avorté d'un de ses parents. On peut aussi s'être identifié à l'un de ses enseignants, ou encore avoir eu une révélation en faisant de l'animation ou de l'encadrement sportif. On a parfois abandonné cette idée pour mieux y revenir à la suite d'expériences diverses...

C'est aussi un métier qui exige don de soi et attention aux autres, qui met les professionnels en présence de la difficulté de vivre et à ce titre, reçoit de la part de quelques jeunes enseignants le qualificatif de « plus beau métier du monde »... même lorsqu'on s'est rendu compte qu'il est plus difficile, plus complexe, plus pénible que prévu, même lorsqu'on s'aperçoit que la reconnaissance que la société exprime vis-à-vis d'un métier n'est pas forcément à la hauteur de son importance sociale.

La vocation d'enseignant n'est pas intemporelle. Elle s'adapte aux temps et aux mœurs. Mais les missions dont les enseignants se sentent investis aujourd'hui restent assez traditionnelles, en définitive, puisqu'il s'agit en premier lieu d'instruire, puis d'éduquer, enfin d'épanouir les enfants. Comme si les différentes strates historiques du métier s'étaient déposées les unes sur les autres : la construction de la société par l'institution, puis par le contrôle social, enfin par l'hédonisme. Mais ces missions différentes ne s'annulent pas les unes les autres : l'ordre des priorités suit leur ordre historique d'arrivée.

On peut imaginer que ces différents rôles, produits d'une société qui demande de plus en plus aux enseignants, ne vont pas sans contradictions. De fait, les jeunes enseignants que nous avons interrogés estiment devoir faire preuve de toute la palette de qualités professionnelles qui sont exigibles de personnes hautement qualifiées : qualités relationnelles (ouverture, empathie et capacité à collaborer), qualités personnelles (tranquillité, confiance en soi et humilité), qualités techniques (gestion des tâches et sens du terrain) et enfin qualités « motivationnelles » : il faut savoir garder l'influx, l'envie. L'enseignement est un de ces métiers dans lequel l'entretien du « feu sacré » est à la fois si difficile et pourtant si essentiel.

Bibliographie

Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.A., Herr, S., Gremion, F., Gremaud, J. (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits ». In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, 11-33

Degenne, A. & Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux, une analyse structurale en sociologie*, Paris : Armand Colin

Forsé M., (1997). « Capital social et emploi », *L'Année sociologique*, Vol. 47, n° 1, 143-181

Granovetter, M. (1974). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: The University of Chicago Press

Gremion, F., Akkari, A., Bourque, J. & Herr, S. (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In A. Akkari, L. Solar-Pelletier & S. Heer. L'insertion professionnelle des enseignants. *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, N°6 2007, p. 35-71

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, p. 43-62

Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard

Vilkas, C. (2004). « L'évaluation au CNRS », *La Revue pour l'histoire du CNRS*, N°11 – Novembre. [En ligne], mis en ligne le 4 septembre 2007. URL : <http://histoirecnrs.revues.org/document687.html>. Consulté le 17 juin 2008

Annexes

- **Questionnaire**
- **Canevas d'entretien**

**QUESTIONNAIRE 2007 SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE
DES DIPLÔME-E-S DES HEP ROMANDES ET DU TESSIN**

0.	Quelle est l'année d'obtention de votre diplôme HEP ?	
	<input type="radio"/>	2005
	<input type="radio"/>	2006

1.	Quel diplôme d'enseignement avez-vous obtenu ?	
	<input type="radio"/>	Ecole enfantine
	<input type="radio"/>	Secondaire 1
	<input type="radio"/>	Secondaire 2
	<input type="radio"/>	Secondaire 1 et 2
		Si vous avez obtenu un diplôme d'enseignement secondaire 1 et/ou 2, veuillez préciser la ou les disciplines pour lesquelles vous avez reçu une formation didactique et qui figure-nt sur votre diplôme <input type="checkbox"/> _____ _____

2.	Quel est votre titre le plus élevé en dehors de votre diplôme d'enseignant-e ?	
	<input type="radio"/>	Maturité
	<input type="radio"/>	Demi licence (Maturité + 2)
	<input type="radio"/>	Bachelor (Maturité + 3)
	<input type="radio"/>	Licence (Maturité + 4)
	<input type="radio"/>	Master (Maturité + 5)
	<input type="radio"/>	DEA-DESS (Maturité + 5)
	<input type="radio"/>	Doctorat
	<input type="radio"/>	Autre, précisez : <input type="checkbox"/> _____

3.	Depuis l'obtention de votre diplôme HEP, quelle a été, en quelques mots, votre trajectoire professionnelle ?	
	<input type="checkbox"/> _____	

4.	Votre situation professionnelle actuelle Prenez comme référence la semaine du 7 au 11 mai 2007	
	Exercez-vous une activité dans l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Oui (aller à la question 5)
	<input type="radio"/>	Non, je n'ai pas d'activité d'enseignement durant la semaine de référence mais j'en ai eu durant cette année scolaire 06-07 (aller à la question 15)
	<input type="radio"/>	Non, je n'ai pas eu d'activité d'enseignement durant cette année scolaire 06-07 (aller à la question 21)

5.	Statut professionnel dans l'enseignement	
	a) Quel type d'emploi occupez-vous actuellement ?	
	<input type="radio"/>	Un emploi à durée indéterminée.
	<input type="radio"/>	Un emploi à durée déterminée Indiquez la durée de votre contrat <input type="text"/> année-s <input type="text"/> mois-s <input type="text"/> semaine-s <input type="text"/> jour-s
	b) Quel est votre taux d'emploi ? <input type="text"/> _____ %	
	<input type="radio"/>	Ce taux d'emploi correspond à ce que je souhaite
	<input type="radio"/>	Ce taux d'emploi ne correspond pas à ce que je souhaite Dans l'idéal, j'aimerais travailler à <input type="text"/> _____ %

6.	Vos recherches d'emploi dans l'enseignement	
	a) Avez-vous envoyé votre dossier de candidature à des employeurs potentiels (Départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) pour l'obtention d'un emploi dans l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Oui
	<input type="radio"/>	Non (Aller à la question 7)
	b) Dans quelle-s région-s vos demandes d'emploi ont-elles été adressées : (plusieurs réponses possibles)	
	<input type="radio"/>	Dans certaines régions ou communes de votre canton
	<input type="radio"/>	Dans tout le canton
	<input type="radio"/>	Dans d'autres cantons en dehors de votre canton de domicile
	<input type="radio"/>	A l'étranger
	c) Nombre approximatif de candidatures envoyées : <input type="text"/> _____	
d) Combien d'offres d'engagement avez-vous reçues ? <input type="text"/> _____		

7.	Quel a été, selon vous, l'élément décisif dans l'obtention de l'emploi que vous occupez actuellement ?	
	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	

8.	Dans combien d'établissements scolaires êtes-vous engagé ?	
	<input type="radio"/>	1
	<input type="radio"/>	2 ou plus Si vous travaillez dans plusieurs établissements, choisissez une seule école de référence pour la suite du questionnaire

9.	Est-ce que l'année en cours constitue votre première expérience d'enseignement dans cet établissement de référence ?	
	<input type="radio"/>	Oui
	<input type="radio"/>	Non, j'y ai effectué un stage durant ma formation initiale
	<input type="radio"/>	Non, j'y ai déjà travaillé (remplacement ou emploi à durée déterminée)
	<input type="radio"/>	Non, autre. Précisez : _____

10.	A quel-s degré-s enseignez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)	
	<input type="radio"/>	Ecole enfantine
	<input type="radio"/>	Ecole primaire
	<input type="radio"/>	Secondaire 1
	<input type="radio"/>	Secondaire 2 ou école professionnelle
	<input type="radio"/>	Autres, précisez : _____
		Si vous avez travaillé dans une école secondaire ou professionnelle, veuillez préciser les matières que vous avez enseignées _____

11.	Enseignez-vous actuellement des matières pour lesquelles vous avez n'avez pas reçu de formation didactique ?	
	<input type="radio"/>	Non
	<input type="radio"/>	Oui Si oui les quelles ? _____

12.	Avez-vous dû changer de domicile pour occuper votre emploi actuel dans l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Non
	<input type="radio"/>	Non, mais j'enseigne dans un canton différent de celui dans lequel j'ai obtenu mon diplôme
	<input type="radio"/>	Oui, j'ai dû changer de commune (sans changer de canton)
	<input type="radio"/>	Oui, j'ai dû changer de canton, et suis passé du canton de _____ au canton de _____
	<input type="radio"/>	Oui, je travaille à l'étranger. Précisez quel pays : _____

13.	Est-ce que votre emploi actuel en tant qu'enseignant-e constitue votre première expérience d'insertion professionnelle ?	
	<input type="radio"/>	Oui
	<input type="radio"/>	Non, j'ai déjà occupé un emploi dans les domaines de l'éducation ou de l'enseignement
	<input type="radio"/>	Non, j'ai déjà occupé un emploi dans un autre domaine

14.	Combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Moins d'un an
	<input type="radio"/>	1 à 3 ans
	<input type="radio"/>	Plus de 3 ans

Vous allez être dirigé-e à la question 29

15.	Statut professionnel dans l'enseignement Vous n'étiez donc pas en activité d'enseignement durant la semaine de référence mais vous en avez eu durant cette année scolaire	
	a) Quelle était la durée de votre dernier emploi ?	
	Indiquez la durée de votre contrat	
	<input type="checkbox"/>	_____ années
	<input type="checkbox"/>	_____ mois
	<input type="checkbox"/>	_____ semaine-s
	<input type="checkbox"/>	_____ jour-s
	b) Quel était, votre taux d'emploi ? _____ %	
	Souhaits :	
	<input type="radio"/>	Ce taux d'emploi correspondait à ce que je souhaitais
<input type="radio"/>	Ce taux d'emploi ne correspondait pas à ce que je souhaitais Dans l'idéal j'aurais aimé travailler à _____ %	

16.	Vos recherches d'emploi dans l'enseignement	
	a) Avez-vous envoyé votre dossier de candidature à des employeurs potentiels (Départements de l'instruction publique, commissions scolaires, écoles) pour l'obtention d'un emploi dans l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Oui
	<input type="radio"/>	Non (Aller à la question 17)
	b) Dans quelle-s région-s vos demandes d'emploi ont-elles été adressées : (plusieurs réponses possibles)	
	<input type="radio"/>	Dans certaine-s région-s ou commune-s de votre canton
	<input type="radio"/>	Dans tout le canton
	<input type="radio"/>	Dans d'autre-s canton-s en dehors de votre canton de domicile
	<input type="radio"/>	A l'étranger
	c) Nombre approximatif de candidatures envoyées : ✎ _____	
d) Combien d'offres de poste avez-vous reçues ? ✎ _____		

Vous allez être dirigé-e à la question 18

17.	Comment avez-vous obtenu votre emploi ?	
	✎ _____	

18.	A quel-s degré-s avez-vous enseigné ? (Plusieurs réponses possibles)	
	<input type="radio"/>	Ecole enfantine
	<input type="radio"/>	Ecole primaire
	<input type="radio"/>	Secondaire 1
	<input type="radio"/>	Secondaire 2 ou école professionnelle
	<input type="radio"/>	Autre, précisez : ✎ _____
	Si vous avez travaillé dans une école secondaire ou professionnelle, veuillez préciser les matières que vous avez enseignées ✎ _____ _____	

19.	Enseignez-vous actuellement des matières pour lesquelles vous avez n'avez pas reçu de formation didactique ?	
	<input type="radio"/>	Non
	<input type="radio"/>	Oui Si oui les quelles ? ✎ _____ _____

20.	Combien d'années d'expérience comptez-vous en enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Moins d'un an
	<input type="radio"/>	1 à 3 ans
	<input type="radio"/>	Plus de 3 ans

Vous allez être dirigé-e à la question 29

21.	Vous n'avez pas eu d'activité d'enseignement durant cette année scolaire 06-07. Recherchez-vous ou avez-vous cherché un emploi dans l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Oui (Aller à la question 22)
	<input type="radio"/>	Non (Aller à la question 23)

22.	Vos recherches d'emploi dans l'enseignement	
	a) Dans quelle-s région-s vos demandes d'emploi ont-elles été adressées : (plusieurs réponses possibles)	
	<input type="radio"/>	Dans certaine-s région-s ou commune-s de votre canton
	<input type="radio"/>	Dans tout le canton
	<input type="radio"/>	Dans d'autre-s canton-s en dehors de votre canton de domicile
	<input type="radio"/>	A l'étranger
	b) Nombre approximatif de candidatures envoyées : <input type="text"/>	
	c) Décrivez en quelques mots les stratégies que vous avez adoptées mais qui ne vous ont pas permis de trouver l'emploi que vous souhaiteriez obtenir ?	
	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	

23.	Avez-vous abandonné l'enseignement ?	
	<input type="radio"/>	Oui, définitivement
	<input type="radio"/>	Oui, provisoirement
	<input type="radio"/>	Non

24.	Vous n'enseignez pas, quelle est actuellement votre situation ?	
	<input type="radio"/>	Je travaille dans un autre domaine que l'enseignement (aller à la question 25)
	<input type="radio"/>	Je poursuis des études (aller à la question 26)
	<input type="radio"/>	Je réalise un autre projet (aller à la question 27)
	<input type="radio"/>	Autre, précisez : <input type="text"/> (aller à la question 28)

25.	Vous n'enseignez pas, quelle est actuellement votre situation ?	
	Dans quel domaine travaillez-vous ? <input type="text"/>	
	Depuis combien temps occupez-vous cet emploi ? <input type="text"/>	
	Quel est votre taux d'emploi ? <input type="text"/> %	

Vous allez être dirigé-e à la question 28

26.	Vous poursuivez des études	
	Quel type de formation êtes-vous en train de suivre ? <input type="text"/>	
	Dans quelle institution ? <input type="text"/>	
	Durée prévue de cette formation ? <input type="text"/>	
	Diplôme visé ? <input type="text"/>	

Vous allez être dirigé-e à la question 28

27.	Vous réalisez un autre projet	
	<input type="radio"/>	Voyage à l'étranger
	<input type="radio"/>	Service militaire ou civil
	<input type="radio"/>	Maternité
	<input type="radio"/>	Année sabbatique
	<input type="radio"/>	Autres, précisez : <input type="text"/>

	Pas du tout							De façon décisive			N/A
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Changement d'orientation professionnelle</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Épuisement professionnel</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Conciliation travail – famille</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Pas de poste disponible</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Précarité d'emploi</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Conditions de travail difficiles</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Manque de motivation à enseigner</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Manque de reconnaissance du public envers cette profession</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Conflits avec les supérieurs hiérarchiques (direction, inspecteur, ...)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Relations de travail difficiles avec les collègues</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Pression des parents d'élèves</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Difficultés de gestion de classe</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
<i>Autre, précisez :  _____</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9		

Vous allez être dirigé-e à la question 40

29.	Les facteurs suivants pourraient, hypothétiquement, me pousser à abandonner l'enseignement : (si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A ») :							
		Pas du tout			De façon décisive			N/A
	Recherche de meilleures conditions de travail dans un autre domaine	1	2	3	4	5	6	9
	Changement d'orientation professionnelle	1	2	3	4	5	6	9
	Épuisement professionnel	1	2	3	4	5	6	9
	Raisons de santé (autres que l'épuisement professionnel)	1	2	3	4	5	6	9
	Conciliation travail – famille	1	2	3	4	5	6	9
	Pas de poste disponible	1	2	3	4	5	6	9
	Précarité d'emploi	1	2	3	4	5	6	9
	Conditions de travail difficiles	1	2	3	4	5	6	9
	Manque de motivation à enseigner	1	2	3	4	5	6	9
	Manque de soutien lors de l'insertion professionnelle	1	2	3	4	5	6	9
	Manque de reconnaissance du public envers cette profession	1	2	3	4	5	6	9
	Conflits avec les supérieurs hiérarchiques (direction, inspecteur, ...)	1	2	3	4	5	6	9
	Relations de travail difficiles avec les collègues	1	2	3	4	5	6	9
	Désillusionnement face à la réalité de l'enseignement	1	2	3	4	5	6	9
	Pression des parents d'élèves	1	2	3	4	5	6	9
	Difficultés de gestion de classe	1	2	3	4	5	6	9
	Autre, précisez : <input type="checkbox"/> _____	1	2	3	4	5	6	9

30.	En me référant à l'année scolaire en cours, je réussis à ... (si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A »):							
		Je ne réussis pas du tout			Je réussis parfaitement			N/A
	Maîtriser les contenus à enseigner	1	2	3	4	5	6	9
	Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation.	1	2	3	4	5	6	9
	Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	1	2	3	4	5	6	9
	Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Faire progresser les élèves en retard dans le programme	1	2	3	4	5	6	9
	Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	1	2	3	4	5	6	9
	Définir des règles de vie pour la classe	1	2	3	4	5	6	9
	Maintenir le respect des règles de vie en classe	1	2	3	4	5	6	9
	Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	1	2	3	4	5	6	9
	Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	1	2	3	4	5	6	9
	Réaliser de façon autonome les tâches administratives	1	2	3	4	5	6	9
	Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	1	2	3	4	5	6	9
	Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	1	2	3	4	5	6	9
Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	1	2	3	4	5	6	9	
Trouver mes repères dans l'établissement	1	2	3	4	5	6	9	

31.	Quel est votre degré de satisfaction à l'égard des aspects suivants de votre travail ? (si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A »)						
		Très Insatisfait-e			Très Satisfait-e		
	Sécurité d'emploi						
	Salaire						
	Vacances						
	Horaires flexibles						
	Reconnaissance sociale à l'égard de la profession						
	Infrastructure et équipement des classes et de l'école						
	Nombre d'élèves dans la classe						
	Disponibilité du matériel pédagogique pour la classe						
	Disponibilité de l'équipement informatique						
	Soutien technique (secrétariat, photocopie, etc.)						
	Durée des journées de travail						
	Charge de travail annuelle						
	Autonomie professionnelle						
	Implication dans les prises de décision au sein de l'établissement						
	Programme à enseigner						
	Climat de travail dans l'établissement						
	Qualité de l'enseignement dans l'établissement						
	Direction de l'école						
	Relations avec les collègues						
	Relations avec les élèves						
	Relations avec les parents d'élèves						
	Relations avec les personnes ressources (mentors, superviseurs, psychologues, ...)						
	Autre, précisez: _____						

32.	A quel moment vous êtes-vous vraiment senti-e un-e enseignant-e ?	
	<input type="radio"/>	Avant la formation initiale
	<input type="radio"/>	Pendant la formation initiale
	<input type="radio"/>	A l'obtention du diplôme
	<input type="radio"/>	Les premiers jours de travail
	<input type="radio"/>	Après quelques mois de travail
	<input type="radio"/>	Autres, précisez : <input type="checkbox"/> _____

33.	La formation à la HEP m'a préparé-e à ... (si un élément ne s'applique pas à vous, indiquez « N/A »):							
		Pas du tout préparé-e			Parfaitement préparé-e			N/A
	Maîtriser les contenus à enseigner	1	2	3	4	5	6	9
	Traduire les contenus à enseigner en objectifs d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Organiser mon enseignement avec des dispositifs de différenciation.	1	2	3	4	5	6	9
	Utiliser les nouvelles technologies en fonction d'un choix pédagogique fondé	1	2	3	4	5	6	9
	Motiver les élèves qui n'entrent pas dans les activités d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Faire progresser les élèves en retard dans le programme	1	2	3	4	5	6	9
	Evaluer les élèves en fonction des objectifs d'apprentissage	1	2	3	4	5	6	9
	Etre préparé-e comme je le souhaite pour faire la classe	1	2	3	4	5	6	9
	Définir des règles de vie pour la classe	1	2	3	4	5	6	9
	Maintenir le respect des règles de vie en classe	1	2	3	4	5	6	9
	Prévenir les comportements non appropriés chez les élèves	1	2	3	4	5	6	9
	Intégrer les élèves présentant des troubles du comportement	1	2	3	4	5	6	9
	Réaliser de façon autonome les tâches administratives	1	2	3	4	5	6	9
	Participer activement à des groupes de travail avec les collègues de l'établissement	1	2	3	4	5	6	9
	Impliquer les parents par différentes formes de rencontres et d'échanges	1	2	3	4	5	6	9
	Trouver les informations théoriques si j'ai besoin d'aide pour améliorer ma pratique	1	2	3	4	5	6	9
	Trouver mes repères dans l'établissement	1	2	3	4	5	6	9

34.	Avez-vous des besoins en matière de formation continue ?							
	Pas de besoins	1	2	3	4	5	6	Beaucoup de besoins

35.	Quels sont vos besoins prioritaires en matière de formation continue ?

36.	Avez-vous participé à des activités pour favoriser votre insertion professionnelle ?						
		Pas du tout			Beaucoup		
	Activités d'accueil (repas, rencontre, etc.)						
	Accompagnement formel (par un collègue expérimenté, un conseiller pédagogique, un inspecteur, un directeur, un membre de l'introduction à la profession)						
	Demande de conseils à une personne-ressource (collègue, directeur, etc.)						
	Groupe de travail entre collègues						
	Perfectionnement ou formation continue						
	Partage d'expériences avec des collègues						
	Visites de classes de collègues						
	Informations diffusées par l'école ou la DIP						
	Soutien psychologique						
	Implication dans des groupes de travail au sein de l'école						
	Cours HEP d'introduction au métier						
	Colloque de branches interne à l'établissement scolaire						
	Projet école au sein de mon établissement						
	Autre, précisez: _____						

37.	Quelles mesures jugeriez-vous utiles pour l'insertion professionnelle ?					
		Pas utile			Indispensable	
	Accueil formel par la direction ou le représentant légal de l'établissement scolaire					
	Décharge horaire					
	Contact avec un-e collègue avant l'entrée en fonction					
	Appartenance à des groupes de travail (équipes pédagogiques)					
	Recours à du matériel d'enseignement mis à disposition par d'autres collègues					
	Personne-ressource attitrée au niveau de l'école					
	Un mentor ou un parrain assigné à l'enseignant					
	Banques de matériel didactique (en ligne ou classeurs disponibles à l'école)					
	Observation occasionnelle de votre classe par un collègue					
	Evaluation de l'enseignement par la direction de l'école ou un inspecteur					
	Moments de convivialité entre collègue (apéro, réception, ...)					
	Facilité d'accès à la formation continue					
	Enseignement en dyades (team teaching) avec un enseignant expérimenté					
	Analyse réflexive d'une situation de classe entre collègues débutant-e-s					
	Echanges dans un forum sur Internet					
	Autres, précisez : _____					

38.	Quels éléments contribuent au développement de vos compétences professionnelles ?						
		Pas du tout			Beaucoup		
	Les activités de formation continue						
	La fréquentation de centres de ressources documentaires (médiathèques)						
	Les échanges avec des collègues						
	La supervision par un mentor ou un parrain (ou groupes d'analyse)						
	La lecture d'ouvrages pédagogiques						
	L'enseignement en dyades (team-teaching, co-enseignement) avec un-e enseignant-e expérimenté-e						
	L'observation de votre pratique par des enseignant-e-s expérimenté-e-s						
	L'évaluation de votre enseignement par un directeur, un inspecteur, un collègue, etc.						
	La réflexion personnelle sur votre pratique						
	L'expérience acquise lors de votre pratique						
	Autres, précisez: ✎ _____						

39.	Quels éléments de votre formation initiale à la HEP ont contribué au développement de vos compétences professionnelles ?						
		Pas du tout			Beaucoup		
	Les cours de psychopédagogie et de sciences de l'éducation de la formation en institution (cours transversaux)						
	Les cours de didactique des disciplines d'enseignement en institution						
	L'analyse des pratiques professionnelles visant à accroître la réflexivité						
	Le volet pratique (stages) durant la formation initiale						
	Le mémoire professionnel (ou travail de diplôme)						
	La fréquentation des centres de ressources documentaires (médiathèques)						
	La lecture d'ouvrages pédagogiques						
	La réflexion personnelle sur votre formation						
	Autres, précisez: ✎ _____						

40.	Considérez-vous que votre insertion professionnelle a été réussie ?						
	Pas du tout	1	2	3	4	5	6

41.	Un certain temps vous sépare désormais de votre formation initiale à la HEP. Avec le recul, quel bilan faites-vous de votre formation à la HEP ?							
	Très négatif	1	2	3	4	5	6	Très positif
	Enumérez les trois éléments les plus négatifs de la formation à la HEP							
	1. ✎ _____ 2. ✎ _____ 3. ✎ _____							
Enumérez les trois éléments les plus positifs de la formation à la HEP								
1. ✎ _____ 2. ✎ _____ 3. ✎ _____								

42.	Quel-s projet-s professionnel-s avez-vous pour l'année prochaine ?
	✎ _____ _____

43.	Quel-s projet-s professionnel-s avez-vous à plus long terme ?
	✎ _____ _____

44.	Sexe	
	<input type="radio"/>	Masculin
	<input type="radio"/>	Féminin

45.	Année de naissance
	✎ _____

46.	Nationalité	
	<input type="radio"/>	Suisse
	<input type="radio"/>	Autre, précisez : <input type="text"/>

47.	Accepteriez-vous de participer à un entretien de recherche et de nous faire part de votre expérience de nouveau-nouvelle diplômé-e d'une HEP ?	
	<input type="radio"/>	Oui
	<input type="radio"/>	Non
		Introduisez votre adresse e-mail

Nous vous remercions de votre participation
Vos commentaires :