



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey 7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLOMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois
dans l'enseignement primaire vaudois.*
Crispin Girinshuti et Philippe Losego 17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon 39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey 59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque 85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
Thérèse Perez-Roux 95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel</i> <i>Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
 AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
 VARIA	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés

Manuela KELLER-SCHNEIDER¹ (Pädagogische Hochschule Zürich, Suisse)

L'enseignant débutant son parcours professionnel se trouve confronté à des exigences jamais rencontrées durant sa formation. Le fait de devenir totalement responsable et autonome en est la raison principale. Cette transition constitue un saut considérable en comparaison au statut d'étudiant. La manière dont ces exigences sont perçues dépend de l'estimation subjective de la pertinence, de la compétence et de la sollicitation dont l'enseignant novice a besoin pour les maîtriser. Les expériences acquises en situation complexe contribuent à la professionnalisation des personnes. Toutefois la professionnalisation ne se réduit pas à des performances. Elle est également déterminée par le regard réflexif et la pluralité des éclairages mobilisés pour comprendre les exigences d'une situation complexe d'enseignement.

Dans cette étude, nous cherchons à savoir dans quelle mesure les enseignants débutants puis les enseignants expérimentés sont à même de percevoir les exigences de la pratique professionnelle. Il s'agit d'établir une distinction entre les évaluations de la pertinence, de la compétence et de la sollicitation. Les résultats montrent que, dans les différentes phases de la profession, la maîtrise des exigences est considérée comme très pertinente, alors que la sollicitation est moyennement considérée, de plus, elle est variable d'un individu à l'autre. Le développement des compétences ne suit pas un processus linéaire mais se construit de manière très différenciée selon les exigences rencontrées. Les enseignants qui débutent dans la profession se sentent moins compétents que les étudiants ou les enseignants expérimentés. Pour l'enseignant qui commence son parcours professionnel, les exigences, qui se dévoilent pour la première fois dans toute leur étendue et leur complexité remettent en question son image en tant qu'acteur professionnel, et l'incitent à poursuivre son développement professionnel.

Mots clés : Développement professionnel, enseignants, exigences, compétence, sollicitation

1. Contact : m.keller-schneider@phzh.ch



La professionnalisation des enseignants

La profession d'enseignant comporte des exigences qu'il faut maîtriser dans des situations concrètes et adapter aux besoins des acteurs et de leur éducation, selon la communauté scolaire concernée. Les exigences professionnelles s'imposent à la personne de l'enseignant, en ce qui concerne les tâches d'enseigner aux élèves et d'établir puis de maintenir une culture de classe dans laquelle on puisse travailler et apprendre. En outre, il faut collaborer avec les collègues et contribuer au développement de l'école (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2016). La perception individuelle de l'enseignant affecte l'ordre de priorité des exigences et les stratégies mises en œuvre pour y répondre, selon sa professionnalité et ses conceptions professionnelles.

Selon Terhart (2001), la professionnalisation des enseignants doit être abordée sous l'angle du développement de la carrière. Loin d'être terminée à la fin de la formation, elle se poursuit tout au long de la vie professionnelle du fait des modifications du contexte telles que les réformes scolaires (Hellrung, 2011 ; Wittek, 2012) et l'évolution de la société (Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013).

Du *point de vue structurel*, les exigences professionnelles auxquelles les enseignants doivent faire face se fondent sur les structures latentes spécifiques aux différentes phases professionnelles. Du *point de vue des compétences*, les enseignants sont obligés de se perfectionner tout au long de leur parcours et de relever le défi du changement d'exigences lancé par l'école. Du *point de vue de la recherche sur les trajectoires de formation (Bildungsgangforschung)*, la question se pose de savoir comment les enseignants perçoivent l'évolution des exigences professionnelles (spécifiques aux phases professionnelles, individuelles et contextuelles), comment ils les gèrent et comment celles-ci se répercutent sur leur formation individuelle (Trautmann, 2004 ; Keller-Schneider & Hericks, 2014). Les compétences doivent être développées tout au long de la carrière, car l'individu et la situation professionnelle changent continuellement. Les résultats présentés ici s'inscrivent dans la théorie des trajectoires de formation (*Bildungsgangforschung*) et interrogent les formes d'évaluation des exigences propres aux différentes phases professionnelles.

Dans la recherche en éducation, la compétence est considérée comme un potentiel (cf. Chomsky, 1981) contribuant à répondre aux exigences qui naissent et se modifient selon la situation. Dans ce cadre, des facteurs cognitifs, émotionnels et sociaux entrent en ligne de compte. Ainsi, la connaissance seule ne suffit pas à constituer une compétence opérationnelle. D'après la définition de Weinert (2001), la compétence s'entend comme capacité et aptitude cognitive à résoudre un problème précis. En résolvant des problèmes, elle se rend visible et mesurable. Pour qu'elle puisse être acquise et surtout utilisée, des facteurs motivationnels, volitionnels et sociaux entrent en jeu. Les compétences opérationnelles apparaissent sous la forme d'un profil de compétences particulier dans les différentes situations



(Oser & Renold, 2005). Cela signifie que des aspects spécifiques de la compétence potentielle se manifestent pour répondre aux différentes exigences propres à une situation. Ainsi, la compétence en tant que potentiel latent n'est pas directement visible et relève surtout de l'auto-évaluation. Il s'agit d'une ressource latente, perçue de manière subjective, qui détermine la perception, l'interprétation et la maîtrise des exigences. Cette approche se distingue donc de la recherche sur les compétences mesurables.

Composantes du développement des compétences

Le savoir, et en particulier le savoir professionnel (Shulman, 1986 ; Bromme, 1992), constitue une condition préalable pour répondre aux exigences et aux attentes posées par le métier. Il est possible de transmettre un savoir fondamental, notamment un savoir objectif, qui peut être mémorisé et restitué (Anderson & Krathwohl, 2001). Mais le savoir ne peut être directement traduit en actes (Gruber & Renkel, 1997 ; Mandl & Gerstenmaier, 2000). Il ne suffit pas, à lui seul, pour faire face aux exigences professionnelles. Pour pouvoir être utilisé dans ce but, le savoir objectif doit être intégré à des structures de pensée subjectives (Neuweg, 2014). Ce processus dépend également d'autres composantes, comme l'admettent Baumert et Kunter (2006) dans leur modèle de composantes relatif à la genèse de la compétence opérationnelle. Ces composantes sont détaillées ci-après :

- *Le savoir professionnel* constitue la base de l'activité professionnelle. Ne pouvant être transmis que de manière limitée, il doit être exploré individuellement et ancré dans des structures de pensée subjectives afin d'être disponible même dans des situations difficiles et exigeantes (Wahl, 1991). Néanmoins, un savoir objectif, procédural et mémorisable ne suffit pas pour répondre à des exigences complexes. Il faut disposer pour cela d'un savoir complexe, susceptible d'offrir une multiplicité de perspectives et de déboucher sur plusieurs solutions. Un tel savoir permet d'analyser des situations selon différents critères, de synthétiser divers aspects, ainsi que d'évaluer et de générer des situations en tenant compte d'éléments variés (Anderson & Krathwohl, 2001). Pour pouvoir être mémorisé durablement et utilisé de manière adaptative en fonction des besoins d'une situation, un savoir complexe doit être intégré aux structures de pensée subjectives (Neuweg, 2014).
- Le traitement, l'ancrage et l'exploitation individuels du savoir acquièrent ainsi une importance croissante. Les connaissances tirées de l'expérience contribuent à un ancrage durable du savoir (Combe & Gebhard, 2009) dont les dimensions objectives et subjectives s'enchevêtrent. L'acquisition d'un savoir ancré de manière subjective dépend ainsi de composantes supplémentaires comme les motivations, les convictions et les capacités de régulation.
- *Les motivations* servent de ressources dynamisantes qui donnent une direction. Les actes, ainsi que les souhaits et les nécessités qui en sont à l'origine, découlent de motivations différentes (Kuhl, 2001 ; Heckhausen



& Heckhausen, 2006). Si l'atteinte d'un état désiré ou l'acquisition d'une compétence est prioritaire (motivations «pull»), associée à un intérêt pour la matière (motivation intrinsèque) ou à une reconnaissance de la nécessité (volition), alors une prise en compte approfondie des exigences professionnelles devient possible. S'il s'agit uniquement d'atteindre un état visé, des facteurs qui ne sont pas directement liés à l'exigence (motivations extrinsèques) peuvent également entrer en ligne de compte. Si la première préoccupation est d'éviter une menace ou un état actuel (motivations «push»; Kuhl, 2001) des facteurs n'entraînant aucun développement des compétences prennent de l'importance. Lorsqu'elles visent à accomplir une tâche donnée, les motivations jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences en général et dans la professionnalisation en particulier. Les accomplissements considérés comme importants peuvent engendrer des actes soutenus par différentes motivations et constellations de motivations.

- Les *convictions* agissent comme des filtres déterminant ce qui est perçu comme juste, important et utile, et traité en conséquence (cf. Groeben, 1988; Blömeke et al., 2008; Blömeke, 2011). Elles peuvent porter sur les contenus de l'exigence professionnelle et ainsi influencer sur l'évaluation de sa faisabilité ainsi que sur l'importance d'y faire face. Elles peuvent également diriger l'attention sur les acteurs (personnes qui agissent ou destinataires) ou sur le processus d'exécution (cf. Blömeke, 2011; Reusser & Pauli, 2014; Keller-Schneider, 2013). Les convictions contribuent à définir le cadre de référence pour l'interprétation des exigences.
- La *gestion des exigences* dépend des capacités de régulation. Les objectifs à réaliser et les ressources à mobiliser sont régulés en interaction avec les besoins fondamentaux que sont le sentiment de compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1993). Des ressources comme l'engagement, l'image de soi, les potentialités et les ressources mobilisables font partie des facteurs déterminant le degré de confrontation avec les exigences.
- Le développement des compétences résulte de l'interaction dynamique de ces composantes et dépend du processus de perception et d'interprétation des exigences. La compétence devient ainsi un potentiel englobant bien plus que le savoir. Elle est favorisée par la transmission de connaissances, mais s'acquiert aussi par l'expérience. La perception des exigences joue ainsi un rôle important dans le développement des compétences.

Le processus de développement des compétences

La manière dont les exigences sont perçues, interprétées et éventuellement traitées est représentée dans le modèle-cadre ci-après. Celui-ci donne une image théorique de la perception des exigences liées à la professionnalisation des enseignants (Keller-Schneider, 2010). Appliqué à un seul enseignant face à des exigences réelles, le processus se déroule comme suit :

D'après la théorie du stress et des ressources, les exigences sont perçues en fonction des ressources individuelles et évaluées selon leur importance ; pour répondre à ces exigences, les ressources mobilisables sont mises en balance (Lazarus & Folkman, 1984 ; Hobfoll, 1989). Selon le résultat de cette évaluation, le traitement est soit évité ou effectué de manière routinière (flèche vers la droite sur la fig. 1), soit exécuté rigoureusement (flèche vers la gauche sur la fig. 1). Parmi les ressources individuelles, on peut citer les motivations et les objectifs, les compétences opérationnelles déjà acquises (connaissances et savoir-faire), les convictions et les valeurs, les capacités d'autorégulation.

Lorsqu'une exigence est jugée importante et conforme aux objectifs personnels, et que les ressources disponibles à cet effet sont considérées comme suffisantes, alors cette exigence est acceptée comme défi à relever et traitée dans le cadre d'un processus exigeant (*beanspruchend*). Ensuite, un traitement métacognitif ou intuitif transforme les expériences en connaissances qui, une fois intégrées aux ressources préexistantes, modifie le cadre de référence et enrichissent les ressources individuelles. Les exigences suivantes sont alors incorporées à ce nouveau cadre de référence et perçues à partir de ressources individuelles modifiées (Keller-Schneider, 2010). Il en résulte un développement non seulement du savoir et des compétences, mais aussi des convictions, des motivations et de la façon de hiérarchiser les exigences (cf. Keller-Schneider, 2013).

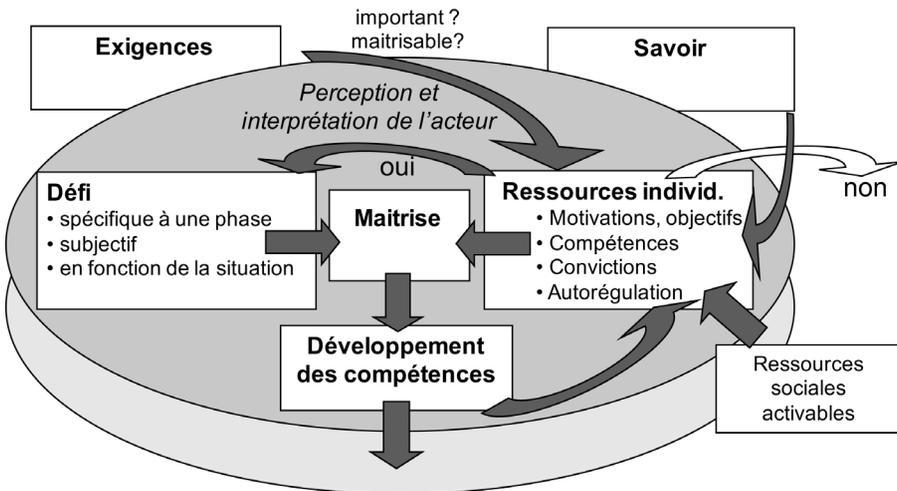


Figure 1 : Processus de perception des exigences professionnelles liées à la professionnalisation des enseignants (Keller-Schneider 2011, 159, d'après 2010, 113).

Ce processus d'apprentissage basé sur l'expérience entraîne un développement des compétences qui ne se reflète pas uniquement dans le volume de ces dernières, mais aussi dans une structuration différente de la pensée par laquelle se distinguent novices et experts (Dreyfus & Dreyfus, 1986 ; Berliner, 2001 ; Neuweg, 2004).



Etapes d'acquisition des compétences

Dans le cadre d'une formation, des connaissances fondamentales et objectives sont transmises aux étudiants et pratiquées en stages. C'est avec ce savoir très réglementé que les enseignants se lancent ensuite de façon autonome dans l'exercice de la profession (figure 2, phase 1). Confrontés à une large diversité de tâches à accomplir simultanément, ils doivent adapter leur savoir aux exigences actuelles et l'élaborer. Les notions acquises ne peuvent, toutefois, être directement mises en pratique. En effet, les situations concrètes couvrent différents aspects du savoir et sont marquées par les exigences contradictoires du métier (Helsper, 2004). Mais à mesure que le débutant rencontrera ces situations concrètes, les règles deviendront des lignes directrices qui lui serviront de fil conducteur pour faire face à ces exigences (figure 2, phase 2). Les enseignants démarrant leur activité professionnelle autonome sont donc appelés à faire évoluer leur savoir en lignes directrices par le biais d'interconnexions (figure 2, phase 3). Face à une situation concrète, ils devront trouver des solutions pour optimiser les règles, même contradictoires, relatives aux actions possibles.

Les expériences et les connaissances qui découlent de la maîtrise des exigences professionnelles sont intégrées aux structures existantes. Par le biais de restructurations de la pensée, elles génèrent des interconnexions et des synergies. La compétence opérationnelle se renforce grâce à l'approfondissement croissant des différentes facettes du savoir. Les enseignants expérimentés se distinguent surtout de leurs collègues débutants par leur perception intuitive et holistique sur laquelle s'appuie leur potentiel d'action (cf. Neuweg, 2004, 300ss.; Keller-Schneider, 2010, 60ss.).

Le modèle des stades de développement des compétences (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Berliner, 2001; Neuweg, 2004) décrit ces modifications qui, par le biais de processus d'approfondissement et d'interconnexion, mènent du savoir du novice, basé sur des règles précises, à celui du débutant avancé, axé sur des directives et des plans d'action, jusqu'à la perception et à l'approche holistiques et approfondies de l'expert.

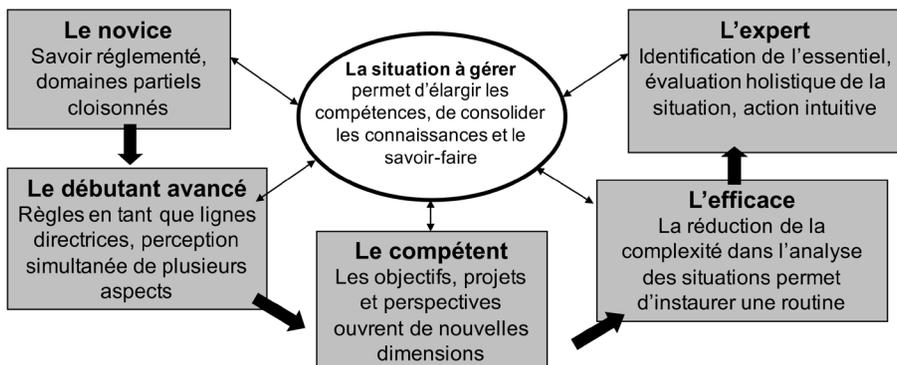


Figure 2 : Modèle développement des compétences, selon Dreyfus & Dreyfus (1986) et Neuweg (2004), extrait de Keller-Schneider (2010, p. 60).



Lors de leur entrée dans la profession, étape qu'ils doivent franchir de façon autonome, les enseignants sont obligés, dès le premier jour, de répondre aux exigences complexes du métier qui se présentent dans les situations concrètes et en perpétuelle évolution du quotidien. Ils doivent ainsi faire en sorte que les élèves apprennent correctement, et instaurer un climat de travail et de classe réellement propice à l'apprentissage.

Des études antérieures ont identifié les exigences professionnelles perçues comme telles par les enseignants débutants. Nous étudions ci-dessous la façon dont cette perception évolue au cours des différentes étapes de la carrière professionnelle.

Exigences propres aux débuts dans la profession

Une étude préliminaire a identifié les exigences professionnelles du point de vue d'enseignants commençant leur activité professionnelle autonome (Keller-Schneider, 2010). Pour ce faire, on a analysé les notes de séances de supervision auxquelles participaient des enseignants débutants (Mayring, 2015). Les quelque 120 catégories constituées par induction ont été réduites à 80. Reformulées en items proches de l'activité, elles ont été intégrées à un questionnaire qui a permis de les évaluer conformément aux composantes de la perception des exigences (cf. figure 1 et tableau 2) : le degré de sollicitation d'une exigence (*Beanspruchung*²), l'évaluation de son importance et le sentiment de compétence associé à cette exigence. L'instrument EABest (Keller-Schneider, 2006) se compose de 240 questions au total, divisées en 80 exigences professionnelles évaluées chacune sous ces trois angles. Les données des enseignants débutants ont été examinées par rapport aux estimations et aux effets des caractéristiques individuelles et contextuelles (cf. Keller-Schneider, 2010).

Après élimination des items isolés et redondants, le modèle dérivé par analyse factorielle en composantes principales (rotation oblique selon la méthode oblimin, cf. Bortz, 2005, p. 547), représente la structure latente des exigences perçues par les enseignants débutants et met en évidence une structure composée de 14 facteurs et de quatre domaines généraux (Keller-Schneider, 2010, 136ss et 187ss). Ceux-ci peuvent être décrits comme suit (cf. figure 3).

1. La *construction de l'identité professionnelle* comprend les exigences relevant de la perception et de la gestion des défis professionnels compte tenu des points forts, des possibilités, des conceptions et des idéaux de la personne.
2. La *transmission soucieuse du destinataire* regroupe les exigences liées à l'adaptation individuelle du cours aux possibilités des élèves, à l'encouragement et à l'évaluation de leur comportement en matière

2. Le concept allemand de «Beanspruchung» est rendu dans ce texte par le terme «sollicitation». Nous entendons par là autant les sollicitations extérieures auxquelles les enseignants sont confrontés que la disposition personnelle qu'ils mettent à y répondre.



d'apprentissage et de performance, ainsi qu'à la promotion de leur responsabilité personnelle. S'ajoute à cela la mission d'établir et d'entretenir des contacts avec les parents.

3. La *gestion bienveillante de la classe* comprend les tâches liées à la gestion directe de la classe, comme les interventions et les clarifications d'incidents, ainsi que celles ayant trait à l'orientation indirecte d'une culture de classe, notamment à travers l'optimisation des processus de travail, l'instauration de rituels, la perception de la dynamique du groupe et l'identification des conflits potentiels.
4. Le quatrième domaine est la *coopération active*, c'est-à-dire le positionnement au sein de l'organisation et de l'institution scolaire, la collaboration avec les collègues et la direction, ainsi que l'utilisation des possibilités et des ressources internes à l'établissement et la gestion des aspects politiques du métier d'enseignant.

<p>Construction de l'identité professionnelle</p> <p>Gérer ses propres exigences Utiliser et protéger ses propres ressources Explorer les possibilités et ressources Clarifier son rôle</p>	<p>Transmission soucieuse du destinataire</p> <p>Adapter individuellement l'enseignement Favoriser la responsabilité personnelle des élèves Evaluer et encourager l'apprentissage et la performance Etablir et entretenir des contacts avec les parents</p>
<p>Gestion bienveillante de la classe</p> <p>Orienter la dynamique de classe Exercer une conduite directe</p>	<p>Coopération active avec les autres professionnels partenaires</p> <p>Se positionner au sein de l'équipe Construire la collaboration avec le supérieur Tirer profit des possibilités de l'institution Connaître les aspects politiques de la profession</p>

Figure 3 : Modèle des exigences perçues par les enseignants lors de leurs débuts dans la profession (domaines et facteurs, Keller-Schneider & Hericks, 2013).

La section ci-après examine comment les enseignants débutants évaluent leur compétence, l'importance et la sollicitation liées à la maîtrise de ces exigences, par comparaison avec les enseignants stagiaires et expérimentés.

Questions de recherche et méthodologie

Si l'on part du principe que les exigences liées au métier sont perçues différemment selon la phase de la carrière professionnelle, et que diverses composantes individuelles participent à cette perception, on peut en déduire les questions de recherche suivantes :

1. Comment les enseignants débutants perçoivent-ils les exigences professionnelles qui se présentent à eux ?
2. Quelles sont les différences entre des enseignants se trouvant à différentes phases de leur carrière ?



3. Peut-on identifier des spécificités individuelles ou liées à la phase professionnelle en matière de perception et d'interprétation ?
4. Quels potentiels de développement et domaines de ressources caractérisent la phase d'entrée dans la profession ?

Pour examiner ces questions, des enseignants se trouvant à différentes étapes de leur carrière ont été interrogés, et leurs réponses regroupées dans une étude quasi longitudinale.

Collecte des données : l'échantillon est composé de 180 enseignants stagiaires effectuant le dernier semestre de leur formation initiale, de 272 enseignants se trouvant dans les deux premières années de leur activité professionnelle autonome et de 266 enseignants expérimentés ayant derrière eux 7 à 30 années de métier (cf. tableau 1). Les participantes stagiaires étudient à la Haute école pédagogique de Zürich (degrés école enfantine, primaire et secondaire I), les débutants et les expérimentés travaillent comme enseignants dans les degrés enfantine, primaire et secondaire I du canton de Zürich.

Tableau 1 : Composition de l'échantillon en fonction du niveau, des phases et du sexe.

	Stagiaires	Débutants	Expérimentés	Total
Par phase	180	272	266	718
dont % des femmes	91.4%	90.4%	67.5%	82%
dont % d'hommes	8.6%	9.6%	32.5%	18%

Questionnaire : l'instrument EABest de Keller-Schneider (2006) a été utilisé pour évaluer la perception des exigences professionnelles. La perception et l'interprétation ayant lieu dans le cadre d'un processus dynamique (cf. modèle-cadre fig. 1) et mêlant plusieurs composantes, les exigences sont étudiées du point de vue de la compétence de l'enseignant (J'y parviens...), de l'importance d'y faire face (Compte pour moi...) et de la sollicitation qu'elles engendrent (Me sollicite...) (cf. tableau 2).

Afin de saisir d'autres caractéristiques individuelles et d'en analyser l'impact sur la perception des exigences, des instruments existants destinés à l'analyse des ressources individuelles d'enseignants ont été employés (Schwarzer & Jerusalem, 2002 ; Rammstedt & John, 2005 ; Kälin, 1995).

Evaluation : Les données collectées sont évaluées selon une méthode inférentielle au moyen du logiciel d'analyse statistique SPSS. Après examen de la fiabilité des échelles par sous-échantillon et perspective, des moyennes sont calculées par analyse de la variance afin d'identifier les différences significatives entre les groupes professionnels.



Tableau 2 : Extrait du questionnaire utilisé pour illustrer les évaluations des enseignants selon trois perspectives.

	Compte pour moi... un peu beaucoup	J'y parviens... un peu beaucoup	Me sollicite... un peu beaucoup
Instaurer un climat agréable au sein de la classe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Percevoir et orienter la dynamique de la classe	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Gérer le large éventail de dispositions à la performance	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mettre en place les formes de travail et les structures de communication nécessaires	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Résultats

Compétence des enseignants débutants par rapport aux enseignants stagiaires et expérimentés

Les enseignants qui débutent dans le métier se considèrent comme compétents en ce qui concerne la maîtrise des exigences professionnelles ; les moyennes se situent dans la moitié supérieure de l'échelle (cf. tableau 3). La valeur la plus basse concerne la gestion des exigences liées aux aspects politiques du métier, suivie de l'adaptation individuelle du cours aux capacités d'apprentissage et de performance des élèves. Les valeurs les plus élevées se rapportent à la compétence de gestion directe de la classe et au positionnement au sein de l'équipe enseignante.

Les dispersions présentent des valeurs moyennes (SD de .69 à .90), suggérant ainsi des différences individuelles en ce qui concerne la perception des compétences. L'exigence « utiliser et protéger ses propres ressources » affiche une plus large dispersion (SD = 1.06).

La comparaison avec les enseignants stagiaires et expérimentés fournit les résultats suivants (cf. figure 4 et tableau 3) :

- Les enseignants débutants se considèrent comme nettement moins compétents que les enseignants stagiaires et expérimentés (cf. post hoc, tableau 3). Lors de l'entrée dans l'activité professionnelle autonome, le cadre de référence du vécu des compétences se modifie. Confrontés à la complexité et à la dynamique des défis à relever simultanément, les enseignants débutants estiment moins bien réussir à faire face aux exigences professionnelles.

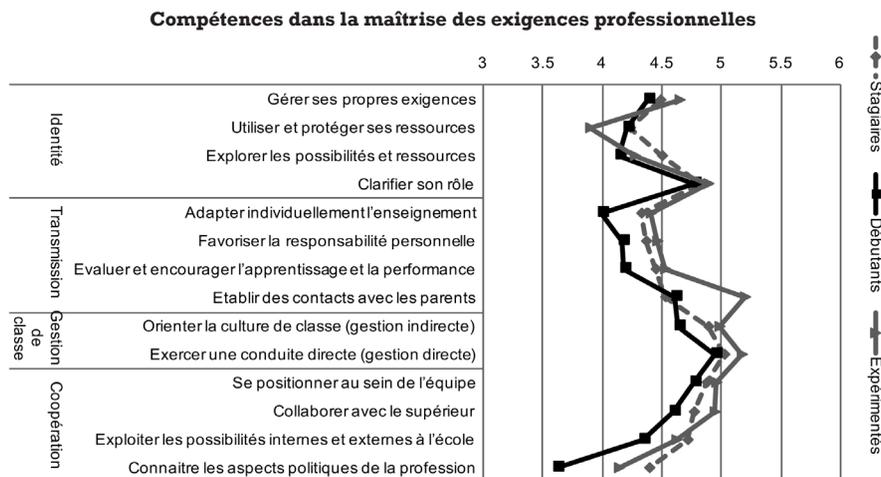


Figure 4 : Compétences perçue dans la maîtrise des exigences professionnelles; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

Des résultats divergents émergent, toutefois, dans certains domaines :

- En ce qui concerne l'exploitation et la protection de leurs ressources, les enseignants débutants et stagiaires s'estiment plus compétents que leurs collègues expérimentés. Dans ce domaine, des différences générationnelles entrent en jeu. La gestion des ressources personnelles est déjà abordée lors de la formation, notamment en lien avec la santé au travail.
- Pour ce qui est de la clarification du rôle, aucune différence n'est à constater entre les groupes d'expérience. La maîtrise adéquate de cette exigence correspond aux conceptions spécifiques à chaque étape, lesquelles reposent sur un cadre de référence propre à la profession.

Si la largeur des dispersions met en lumière des différences interindividuelles, les dispersions plus faibles des enseignants stagiaires révèlent des effets individuels plus limités que ceux apparaissant lors de l'exercice de la profession (enseignants débutants et expérimentés). Les effets interindividuels sur le vécu des compétences ne se manifestent que dans les premières années, étape au cours de laquelle la complexité des exigences grimpe en flèche, à cause de la responsabilité qu'il faut assumer en tant qu'enseignant débutant (Keller-Schneider & Hericks, 2014). La compétence à utiliser ses ressources tout en les protégeant présente des dispersions particulièrement élevées. Les effets individuels semblent ici jouer un rôle important, toutes phases confondues.



Tableau 3 : Compétence des enseignants à différentes étapes de leur parcours professionnel en ce qui concerne la maîtrise des exigences du métier (moyennes (M) et dispersions (SD) avec indications sur la signification statistique de l'analyse de variance (AV) et sur les résultats du test post hoc).

	Compétence de la maîtrise des exigences	Stagiaires	Débutants	Expérimentés	AV	Post hoc
		M/SD	M/SD	M/SD		
Identité professionnelle	Gérer ses propres exigences	4.49 / .68	4.38 / .74	4.65 / .95	**	D<***S/E
	Utiliser et protéger ses ressources	4.23 / .85	4.21 / 1.07	3.89 / 1.06	**	E<***D/S
	Explorer les possibilités et ressources	4.50 / .69	4.14 / .71	4.27 / .77	***	D<***E<*S
	Clarifier son rôle	4.82 / .66	4.77 / .69	4.89 / .74	n.s.	
Transmission	Adapter individuellement l'enseignement	4.32 / .64	3.99 / .74	4.41 / .79	***	D<***S/E
	Favoriser la responsabilité individuelle des élèves	4.37 / .83	4.17 / .85	4.46 / .79	***	D<***S/E
	Evaluer et encourager l'apprentissage et la performance	4.44 / .58	4.18 / .67	4.52 / .64	***	D<***S/E
	Etablir des contacts avec les parents	4.53 / .66	4.61 / .87	5.2 / .58	***	D/S<***E
Gestion de classe	Orienter la culture de classe (gestion indirecte de la classe)	4.89 / .52	4.63 / .6	4.98 / .57	***	D<***S/E
	Exercer une conduite directe (gestion directe de la classe)	5.03 / .59	4.95 / .61	5.18 / .55	***	D<***S/E
Coopération	Se positionner dans l'équipe	4.88 / .57	4.77 / .73	4.95 / .65	***	D<***S/E
	Collaborer avec le supérieur	4.77 / .71	4.59 / .79	4.94 / .79	*	D<*S/E
	Exploiter les possibilités internes et externes	4.71 / .61	4.34 / .73	4.62 / .64	***	D<***S/E
	Connaitre les aspects politiques de la profession	4.39 / .73	3.61 / .90	4.13 / .92	***	D<***E/S
	Total	4.60 / .46	4.38 / .48	4.65 / .44		

Sollicitation (*Beanspruchung*) générée par la maîtrise des exigences professionnelles d'enseignants débutants en comparaison avec les enseignants stagiaires et expérimentés

Sollicitation à l'entrée dans la profession (cf. figure 5 et tableau 4) :

Les enseignants débutants se disent assez sollicités par la maîtrise des exigences professionnelles ; les moyennes se situent dans la moitié supérieure de l'échelle, mais seulement légèrement au-dessus de la limite entre acceptation et rejet de la sollicitation. Même si les débuts dans la profession sont souvent décrits comme une période particulièrement fatigante, les résultats obtenus ne suggèrent pas de sollicitation excessive (cf. tableau 4). Les valeurs les plus élevées concernent l'adaptation du cours aux



capacités d'apprentissage et de performance des élèves, suivie de la gestion de classe indirecte. Les valeurs les plus basses se rapportent à l'exigence d'apprendre les aspects politiques du métier et de se positionner au sein de l'équipe enseignante.

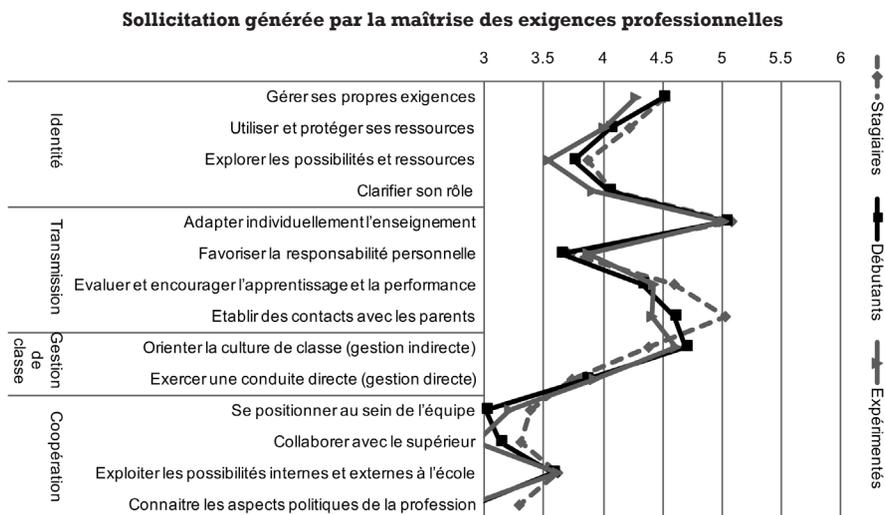


Figure 5: Sollicitation (*Beanspruchung*) générée par la maîtrise des exigences professionnelles; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

Lorsque les valeurs des enseignants débutants sont comparées à celles des enseignants stagiaires et expérimentés, on obtient des résultats différents (cf. figure 5 et tableau 4) :

- Les enseignants stagiaires semblent se laisser davantage accaparer que les enseignants en poste (débutants et expérimentés) par la maîtrise des exigences suivantes : établir et entretenir des contacts avec les parents, évaluer et encourager l'apprentissage et la performance des élèves, se positionner au sein de l'équipe enseignante, collaborer avec des supérieurs et gérer les aspects politiques de la profession.
- Les enseignants en poste semblent se laisser davantage accaparer que les enseignants stagiaires par la gestion indirecte de la classe.
- Les enseignants débutants et stagiaires semblent se laisser davantage accaparer que les enseignants expérimentés par le fait de gérer adéquatement leurs propres exigences, et d'explorer leurs propres possibilités et ressources.

Pour ce qui est de la sollicitation globalement causée par la maîtrise des tâches professionnelles, aucune différence notable n'est à relever entre les groupes d'expérience.

A toutes les étapes, les larges dispersions (de .81 à 1.21) des estimations données par les enseignants évoquent des différences individuelles en ce qui concerne la sollicitation générée par la maîtrise des exigences professionnelles.



Tableau 4 : Sollicitation (*Beanspruchung*) générée par la maîtrise des exigences professionnelles chez les enseignants à différentes étapes de leur parcours professionnel (moyennes (M) et dispersions (SD) avec indications sur la signification statistique de l'analyse de variance (AV) et sur les résultats du test post hoc).

	Sollicitation générée par la maîtrise des exigences	Stagiaires	Débutants	Expérimentés	AV	Post hoc
Identité professionnelle	Gérer ses propres exigences	4.52 / .96	4.50 / .95	4.28 / 1.09	***	E<***S / D
	Utiliser et protéger ses ressources	4.22 / 1.12	4.06 / 1.17	4.01 / 1.20	n.s.	
	Explorer les possibilités et ressources	3.87 / .99	3.75 / 1.01	3.53 / 1.01	***	E<***D / S
	Clarifier son rôle	4.07 / 1.18	4.04 / 1.13	3.92 / 1.20	n.s.	
Transmission	Adapter individuellement l'enseignement	5.07 / .81	5.02 / .82	5.01 / .88	n.s.	
	Favoriser la responsabilité individuelle des élèves	3.71 / 1.07	3.64 / 1.00	3.87 / 1.05	n.s.	
	Evaluer et encourager l'apprentissage et la performance	4.60 / .9	4.33 / .87	4.43 / .97	*	D / E<* S
	Etablir des contacts avec les parents	5.03 / .89	4.6 / 1.13	4.4 / 1.06	***	E / D<***S
Gestion de classe	Orienter la culture de classe (gestion indirecte de la classe)	4.39 / 1.06	4.69 / .97	4.62 / 1.07	**	S<***E / D
	Exercer une conduite directe (gestion directe de la classe)	3.74 / 1.08	3.86 / 1.09	3.92 / 1.21	n.s.	
Coopération	Se positionner dans l'équipe	3.40 / 1.13	3.02 / 1.19	3.22 / 1.19	**	DE<***S
	Collaborer avec le supérieur	3.31 / 1.08	3.14 / 1.14	2.93 / 1.17	**	E<D<S
	Exploiter les possibilités internes et externes	3.62 / .91	3.57 / .96	3.62 / 1.01	n.s.	
	Connaitre les aspects politiques de la profession	3.3 / 1.03	2.9 / 1.04	2.87 / 1.17	***	E / D<***S
	Total	4.06 / .75	3.94 / .69	3.9 / .74		

Importance de la maîtrise des exigences professionnelles du point de vue des enseignants débutants par rapport aux enseignants stagiaires et expérimentés

Les enseignants qui débutent dans le métier considèrent la maîtrise des exigences professionnelles comme très importante ; la plupart des valeurs sont de l'ordre de 5 ou supérieures. Ce résultat ne surprend pas vraiment, puisque les exigences professionnelles étudiées proviennent de notes de séances dans lesquelles les enseignants débutants ont relevé les thèmes les plus importants à leurs yeux. Le fait d'obtenir des valeurs aussi élevées, même lors d'une enquête auprès d'un groupe aléatoire, montre que ces exigences peuvent être considérées comme spécifiques aux différentes étapes de la carrière et globalement importantes pour les trois catégories d'enseignants (cf. figure 6 et tableau 5). Les valeurs les plus élevées concernent la gestion directe et indirecte de la classe, ainsi que la gestion



de ses propres ressources ; utiliser ces dernières tout en les protégeant est jugé extrêmement important.

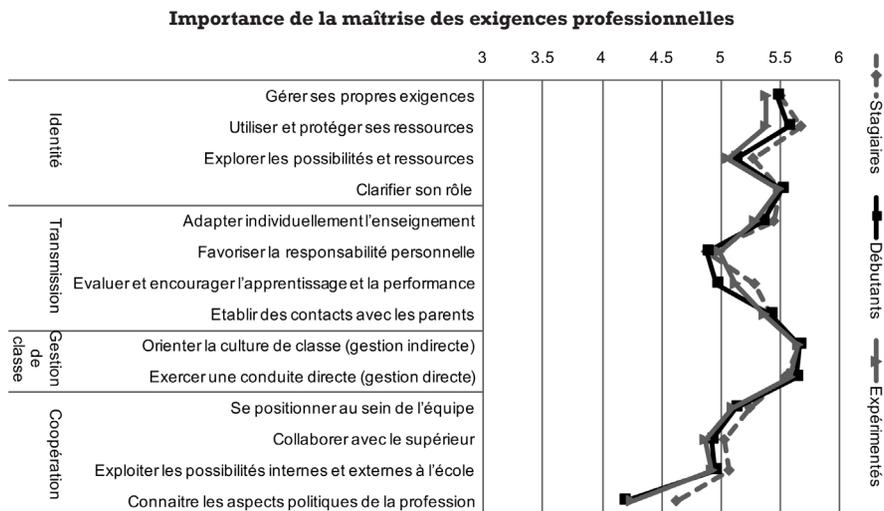


Figure 6 : Importance de la maîtrise des exigences professionnelles ; comparaison entre enseignants stagiaires, débutants et expérimentés.

Une comparaison entre les estimations des enseignants débutants et celles des enseignants stagiaires et expérimentés fournit les concordances et différences suivantes :

- Les enseignants stagiaires, débutants et expérimentés considèrent tous la maîtrise des exigences professionnelles comme très importante. Les valeurs sont élevées pour les trois groupes d'expérience et présentent des dispersions plutôt insignifiantes.
- Les enseignants débutants accordent moins d'importance à l'exigence d'évaluer et d'encourager l'apprentissage et la performance des élèves que les enseignants stagiaires et expérimentés.
- Les enseignants débutants et stagiaires donnent davantage d'importance aux exigences liées à la construction de l'identité professionnelle (gérer ses propres exigences, utiliser et protéger ses propres ressources, explorer de nouvelles possibilités et ressources) que les enseignants expérimentés. Pour ce qui est de l'exigence de clarifier son rôle, aucune priorité spécifique aux différentes phases n'a été identifiée.
- S'agissant des exigences de coopération active avec le système scolaire, on peut identifier des priorités spécifiques aux différentes phases professionnelles, associées à des dispersions relativement larges, ce qui révèle également l'existence de priorités individuelles. Se positionner au sein de l'équipe semble moins important pour les enseignants expérimentés et débutants que pour les enseignants stagiaires, ce qui laisse suggérer qu'il s'agit d'un défi spécifique à ces deux phases. Connaître



les aspects politiques de la profession est jugé plus essentiel par les enseignants stagiaires que par les enseignants débutants et expérimentés, sachant que les valeurs au sein de ce dernier groupe présentent une dispersion particulièrement large. On ignore, cependant, dans quelle mesure ce résultat tient à des expériences individuelles spécifiques.

Tableau 5: Importance de la maîtrise des exigences professionnelles pour des enseignants à différentes étapes de leur parcours professionnel (moyennes (M) et dispersions (SD) avec indications sur la signification statistique de l'analyse de variance (AV) et sur les résultats du test post hoc).

	Importance de la maîtrise des exigences	Stagiaires	Débutants	Expérimentés	AV	Post hoc
Identité professionnelle	Gérer ses propres exigences	5.68 / .50	5.47 / .47	5.37 / .51	«	E<*D/S
	Utiliser et protéger ses ressources	5.68 / .51	5.57 / .59	5.38 / .73	***	E<***D/S
	Explorer les possibilités et ressources	5.27 / .63	5.12 / .64	5.06 / .66	«»	E<***D/S
	Clarifier son rôle	5.5 / .52	5.52 / .53	5.49 / .54	n.s.	
Transmission	Adapter individuellement l'enseignement	5.45 / .57	5.35 / .56	5.29 / .62		
	Favoriser la responsabilité individuelle des élèves	4.89 / .96	4.88 / .87	4.99 / .80	n.s.	
	Evaluer et encourager l'apprentissage et la performance	5.28 / .56	4.97 / .62	5.12 / .69	***	D<***E/S
	Etablir des contacts avec les parents	5.42 / .57	5.42 / .61	5.37 / .73	n.s.	
Gestion de classe	Orienter la culture de classe (gestion indirecte de la classe)	5.66 / .38	5.66 / .32	5.65 / .38	n.s.	
	Exercer une conduite directe (gestion directe de la classe)	5.54 / .49	5.63 / .37	5.58 / .48	n.s.	
Coopération	Se positionner dans l'équipe	5.24 / .64	5.12 / .64	5.1 / .73	*	S>*D/E
	Collaborer avec le supérieur	5.03 / .78	4.92 / .79	4.86 / .89	n.s.	
	Exploiter les possibilités internes et externes	5.06 / .64	4.95 / .68	4.92 / .76	n.s.	
	Connaitre les aspects politiques de la profession	4.62 / .75	4.18 / .95	4.25 / 1.08	***	D/E<***S
	Total	5.30 / .42	5.2 / .39	5.17 / .45		

Les estimations de l'importance de maîtriser ces exigences professionnelles présentent des dispersions plutôt faibles. Ce résultat indique des effets individuels limités dans l'ensemble. Pour ce qui est de l'importance accordée à l'exigence de favoriser la responsabilité personnelle des élèves, la dispersion est plutôt large, toutes phases confondues; la question de savoir dans quelle mesure elle est conditionnée par des convictions différentes reste ouverte et fera l'objet d'une étude de suivi. En ce qui concerne l'exigence de gérer les aspects politiques du métier, les dispersions s'élargissent à mesure que l'expérience augmente. Il est, toutefois, impossible



de déterminer à quel point celle-ci conditionne les dispersions. Ces deux constats peuvent relever de facteurs individuels, comme les convictions ou les expériences.

Ressources et développement des enseignants débutants – compétence, sollicitation et importance liées à la maîtrise des exigences professionnelles

Classées par niveau de compétence, les exigences que les enseignants débutants estiment le mieux maîtriser sont la gestion directe de la classe, le positionnement au sein de l'équipe enseignante, la clarification du rôle, ainsi que l'instauration et l'orientation de la culture de classe. Celles qu'ils maîtrisent le moins sont la connaissance des aspects politiques de la profession, l'adaptation individuelle du cours aux capacités d'apprentissage et de performance des élèves, l'exploration de nouvelles possibilités et ressources, ainsi que l'encouragement de la responsabilité personnelle des élèves.

Classées par niveau de sollicitation, les exigences qui présentent les valeurs les plus élevées sont l'adaptation du cours aux capacités d'apprentissage et de performance des élèves, l'instauration et l'orientation de la culture de classe, l'établissement et l'entretien de contacts avec les parents, ainsi que la gestion adéquate de ses propres exigences. Celles qui présentent les valeurs les plus faibles sont les quatre sous-domaines de la coopération active. Les sollicitations se manifestent donc surtout dans les domaines contribuant à assurer le quotidien scolaire.

Classées par ordre d'importance, les exigences dont la maîtrise est considérée comme primordiale sont la gestion directe et indirecte de la classe, la gestion de ses propres exigences et la clarification de son propre rôle. Adopter une conduite professionnelle se révèle essentiel au cours de cette phase. Les exigences de coopération active et d'encouragement de la responsabilité personnelle des élèves arrivent en fin de classement.

Une analyse du classement des moyennes donne lieu à différents profils. Elle indique que la perception des exigences, si l'on tient compte des différentes composantes des ressources individuelles, joue un rôle important pour l'orientation ultérieure du développement des compétences.

Les évaluations de compétence, de sollicitation et d'importance peuvent être mises en relation les unes avec les autres (cf. figure 6) et examinées de façon théorique sous l'angle des ressources. On identifie alors des domaines d'exigences qui présentent des potentiels de développement pour les personnes interrogées, et d'autres susceptibles de constituer des ressources disponibles et de déboucher sur des routines rassurantes.

Comme illustré dans le modèle-cadre décrit plus haut (cf. figure 1), les exigences sont évaluées en fonction de l'importance de les maîtriser et des possibilités données pour y répondre (théorie transactionnelle du stress de Lazarus, Lazarus & Folkman, 1984). Les ressources disponibles et à mobiliser



sont mises en balance (Hobfoll, 1989). Selon le résultat obtenu, les exigences sont acceptées comme défis à relever et, au travers d'un processus complexe, mènent à de nouvelles expériences qui, une fois intégrées aux structures préexistantes, améliorent les compétences professionnelles.

Tableau 6: Classement par ordre d'importance, par niveau de compétence et par niveau de sollicitation des exigences professionnelles au cours de la phase d'entrée dans la profession.

	Classement des exigences selon trois perspectives	Compétence		Sollicitation		Importance	
		M	Rang	M	Rang	M	Rang
Identité professionnelle	Gérer ses propres exigences	4.38	7	4.50	4	5.47	5
	Utiliser et protéger ses ressources	4.20	9	4.06	6	5.57	3
	Exploiter les possibilités et ressources	4.14	12	3.75	9	5.12	8
	Clarifier son rôle	4.77	3	4.04	7	5.52	4
Transmission	Adapter individuellement l'enseignement	3.99	13	5.02	1	5.35	7
	Favoriser la responsabilité individuelle des élèves	4.17	11	3.64	10	4.88	13
	Evaluer et encourager l'apprentissage et la performance	4.18	10	4.33	5	4.97	10
	Etablir des contacts avec les parents	4.61	5	4.60	3	5.42	6
Gestion de la classe	Orienter la culture de classe (gestion indirecte)	4.63	4	4.69	2	5.66	1
	Exercer une conduite directe (gestion directe)	4.95	1	3.86	8	5.63	2
Coopération	Se positionner dans l'équipe	4.77	2	3.02	13	5.12	9
	Collaborer avec le supérieur	4.59	6	3.14	12	4.92	12
	Exploiter les possibilités intérieures et extérieures	4.34	8	3.57	11	4.95	11
	Connaitre les aspects politiques de la profession	3.61	14	2.90	14	4.18	14

Par conséquent, la perception individuelle de l'importance des exigences joue un rôle crucial pour le traitement et la maîtrise de ces dernières. En faisant interagir les critères d'importance, de compétence et de sollicitation, il est possible de caractériser les domaines d'exigences en fonction de leur potentiel de développement, de la routine générée et des aspects secondaires pour le développement des compétences. On distingue ainsi trois constellations :

1. Lorsque l'importance de répondre à une exigence est perçue comme élevée et que la compétence nécessaire l'est également, l'exigence en question est traitée. Si la personne se sent sollicitée par cette opération, c'est-à-dire si elle est prête à y consacrer des ressources, on est en présence d'une constellation de motivations dynamisantes : la volonté de s'engager dans un traitement complexe est forte. Les exigences perçues



dans le cadre de cette constellation deviennent des défis dont le traitement génère des expériences et des connaissances qui, une fois intégrées aux ressources individuelles, favorisent le développement des compétences des enseignants. L'issue du traitement est, toutefois, incertaine. L'importance élevée fait progresser le traitement et crée de fortes sollicitations ; la compétence est jugée adéquate pour s'engager dans le processus, mais insuffisante pour garantir la réussite. Du point de vue de la théorie du stress, il s'agit donc d'une constellation qui, si elle s'accompagne d'une forte propension au risque, permet d'accéder à de nouvelles expériences et aux connaissances associées. Les exigences dont la maîtrise est considérée comme très importante pour une compétence moyenne et des sollicitations fortes forment des domaines présentant un *potentiel de développement*.

2. Les exigences d'importance élevée pour une compétence forte et une sollicitation faible forment des domaines de ressources stimulantes qui permettent une maîtrise *routinière*.
3. Une faible importance protège des défis ou questionnements professionnels accaparants.

Si les compétences sont perçues comme insuffisantes et que la maîtrise n'est jugée possible qu'avec un très fort investissement de ressources, le fait de diminuer l'importance permet d'éviter une perte de ressources ou un échec éventuel. Du point de vue de la théorie des ressources, cette régulation constitue une solution judicieuse et globale (Hobfoll, 1989 ; Buchwald & Hobfoll, 2004) pour empêcher une perte de ressources épuisante.

Dans la figure ci-dessous (figure 7), les évaluations d'importance, de compétence et de sollicitation de chaque domaine d'exigences sont mises en relation et analysées en fonction du potentiel en matière de développement et de ressources. Les domaines identifiés par des lignes continues représentent un potentiel de développement (1), ceux identifiés par des lignes discontinues correspondent à des domaines de ressources (2). Les exigences dont la maîtrise est considérée comme peu importante et qui sont traitées avec une sollicitation faible (3) sont marquées par des ellipses grises en pointillé.

Potentiels de développement (1) : *Adapter individuellement le cours aux capacités d'apprentissage et de performance des élèves* est le domaine qui représente le principal défi pour les enseignants en début de carrière. Il implique de fortes sollicitations puisqu'il est jugé très important pour une compétence faible en comparaison avec les autres domaines. Les enseignants débutants considèrent comme essentiel d'accomplir cette tâche malgré leur compétence relativement réduite ; leur disposition à mobiliser des ressources dans ce but est très grande. Les larges dispersions des valeurs de sollicitation (cf. tableau 3) suggèrent l'existence de différences entre les personnes déterminées, entre autres, par des caractéristiques individuelles. Les exigences d'*instaurer et d'orienter une culture de classe* (gestion indirecte de la classe) et d'*utiliser et de protéger ses propres ressources*



Synthèse des résultats

Les enseignants débutants se considèrent donc comme moins *compétents* que leurs collègues stagiaires ou expérimentés. La nécessité de maîtriser simultanément des exigences professionnelles dont la complexité augmente en flèche en début de carrière donnent le sentiment subjectif de compétences amoindries. La différence entre savoir et action semble surtout influencer sur le vécu des compétences au moment du passage à l'exercice autonome de la profession. La conception subjective de soi et l'identité professionnelle acquises jusque-là paraissent alors ébranlées. À mesure que l'expérience professionnelle augmente, la perception subjective des compétences redevient équivalente à celle des enseignants stagiaires. En effet, on peut supposer que les enseignants chevronnés, du fait des expériences accumulées, évaluent leurs compétences selon un cadre de référence modifié et s'appuient, par conséquent, sur un référentiel différent. Cela permet d'étayer la théorie selon laquelle le développement des compétences correspond à un processus de modification des structures de pensée subjectives (cf. Dreyfus & Dreyfus, 1986 ; Berliner, 2001 ; Neuweg, 2004). Dans les résultats obtenus, le développement des compétences n'apparaît pas comme une grandeur croissante, mais comme des rapports à des cadres de référence qui ne cessent d'évoluer face aux exigences. La compétence ne grandit pas de manière linéaire. Ainsi, dans la phase de l'entrée dans la profession, où les exigences professionnelles sont assumées en pleine responsabilité, le niveau de compétence perçu pas le débutant diminue en comparaison avec celui des enseignants stagiaires.

Lors du passage à l'exercice autonome de la profession, les effets individuels se renforcent. Ils influent alors davantage sur le cadre de référence, remplaçant ainsi l'impact des exigences apportées de l'extérieur et évaluées au cours de la phase de formation. Le cadre de référence personnel servant à évaluer les exigences est donc plus fortement déterminé par des caractéristiques individuelles.

En ce qui concerne la perception de la *sollicitation* générée par la maîtrise des exigences professionnelles, on ne constate pas de différences entre les étapes de la carrière : celle-ci est identique pour tous les domaines d'exigences étudiés. Selon ces résultats, il n'existe aucun lien direct entre la sollicitation et le niveau d'expérience, ou la compétence qui en résulte. Malgré un vécu de la compétence majoritairement plus faible, les enseignants débutants ne se laissent pas davantage solliciter que leurs collègues expérimentés. La sollicitation générée par la maîtrise des exigences professionnelles est régulée indépendamment du vécu des compétences. Les exigences contribuant à assurer le quotidien scolaire accaparent davantage que celles susceptibles d'être déterminantes à long terme, comme la coopération active ou l'encouragement de la responsabilité personnelle des élèves.

Quelle que soit l'étape du parcours professionnel, les dispersions larges des sollicitations causées par la maîtrise des exigences professionnelles indiquent que les caractéristiques individuelles jouent un rôle important



dans la perception et la régulation de ces sollicitations (Lazarus & Folkman, 1984 ; Keller-Schneider, 2010). Le fait d'être sollicité dépend plutôt d'effets individuels et n'est donc pas directement lié à la phase professionnelle.

Les valeurs de l'*importance* accordée à la maîtrise des exigences professionnelles sont élevées et présentent une faible dispersion. Ainsi, les exigences étudiées sont perçues comme importantes à toutes les étapes du parcours professionnel. On distingue des spécificités propres à chaque phase, mais celles-ci relèvent plutôt de l'adaptation au rôle professionnel, et concernent donc surtout les enseignants stagiaires et débutants. La tâche d'évaluer et d'encourager l'apprentissage et la performance des élèves, jugée moins importante par rapport aux autres exigences, ainsi que celle de favoriser la responsabilité personnelle des élèves peuvent être considérées comme faisant partie de la régulation propre à chaque étape. Cette focalisation sur les exigences assurant le quotidien scolaire permet de réguler l'utilisation des ressources et de maîtriser les exigences dans leur ensemble.

Lorsque les exigences, classées par ordre de priorité selon plusieurs points de vue, sont mises en relation les unes avec les autres, on obtient différentes constellations. Celles-ci indiquent si certains domaines d'exigences spécifiques possèdent des potentiels de développement ou représentent des ressources exploitables. À l'entrée dans la profession, adapter individuellement le cours aux capacités d'apprentissage et de performance des élèves constitue le principal défi. Les enseignants débutants, qui accordent beaucoup d'importance à cette tâche mais se considèrent assez peu compétents en la matière, sont très fortement sollicités par celle-ci. Du point de vue de la carrière, cette exigence ne prend toute sa portée qu'à partir du moment où les enseignants sont responsables de l'apprentissage des élèves sur une période prolongée. Réussir à adapter l'enseignement évite que le cours soit dérangé, ce qui contribue à améliorer le quotidien scolaire. L'exigence d'instaurer et d'orienter une culture de classe propice à l'apprentissage représente un défi, surtout au début de la carrière ; les enseignants débutants se considèrent cependant compétents pour répondre à cette exigence. Ils disposent de ressources adéquates, qu'ils sollicitent assez fortement. Ces deux tâches présentent une complexité non perceptible pendant la formation, car l'expérience acquise dans ce cadre se rapporte à des intervalles de temps plutôt courts dans des classes déjà bien rodées. Dans les deux cas, les enseignants expérimentés se sentent plus compétents : d'après les résultats, être sollicité par la maîtrise des exigences accroît les compétences. Reste à déterminer si ces données transversales se vérifient aussi dans le cadre d'études longitudinales.

La gestion directe de la classe et la clarification du rôle sont identifiées comme des domaines de ressources. En effet, en raison de l'importance élevée qui leur est accordée, des solides compétences requises et de la sollicitation relativement faible, elles correspondent à des ressources disponibles au début de l'exercice de la profession. La formation peut rendre ces exigences perceptibles et refléter les expériences associées, permettant ainsi une préparation différenciée à ces domaines d'exigences cruciaux.



La tâche d'encourager la responsabilité personnelle des élèves ainsi que les différentes exigences de coopération active ne servent pas à assurer le quotidien scolaire. Elles peuvent donc être mises au second plan et abordées moyennant une sollicitation plus faible.

Si l'on considère de façon globale la gestion des tâches professionnelles sous l'angle des diverses composantes des ressources individuelles, on parvient à une approximation heuristique des exigences qui caractérisent les différentes étapes de la carrière. Il faut, toutefois, vérifier à l'aide de véritables données longitudinales si ces constellations propices au développement des compétences renforcent effectivement la professionnalisation et modifient en conséquence la perception de la maîtrise des exigences professionnelles.

Afin de déterminer les défis se présentant à la fin d'une formation initiale et après plusieurs années d'expérience, il est nécessaire de procéder à l'identification des exigences perçues au cours des différentes phases de la carrière. Une enquête menée auprès d'un échantillon de plus grande taille pourrait alors fournir des données qui peuvent être analysées en faisant interagir plusieurs aspects de la compétence.

Ces données ont permis de prouver de manière empirique que la compétence ne peut, à elle seule, rendre compte de la maîtrise des exigences professionnelles ; la question de savoir dans quelle mesure les constellations jouent un rôle prédictif reste, toutefois, en suspens.



Références

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (ed.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. *International Journal of Education Research*, 34, 463-482.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung in internationaler Perspektive. Extrait de : E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (ed.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, p. 345-361. Münster: Waxmann (2^e édition révisée).
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer (6^e édition).
- Buchwald, P. & Hobfoll, S. E. (2004). Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. (mag.) *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247-257.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. *Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Berne: Huber.
- Chomsky, N. (1981). *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549-571.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Pädagogik* 39, 223-238.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gruber, H. & Renkel, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. Extrait de : Neuweg, H. G. (ed.). *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*, p. 155-175. Innsbruck: Link.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (ed.) (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht: Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. Extrait de : B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, J. Wildt (ed.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, p. 49-98. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M., & Bonnet, A. (2016, sous presse): Lehrerprofessionalität in berufsbiographischer Perspektive. Extrait de : M. Gläser-Zikuda, M. Harring, C. Rohlf's (ed.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster, New York: Waxmann.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new Attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Huberman, M. (1989). *The Professional Life Cycle of Teachers*. Teacher College Record 91, p. 31-57.
- Kälin, W. (1995). Deutsche 24-Item Kurzform des „Copiong Inventory for Stressful situations“ (CISS) von Semmer N.S. & Parker J.D.A. Basierend auf der Übersetzung von N. Semmer, V. Schade & F. Tschan Semmer (unveröffentlichter Fragebogen). Bern: Universität Bern, Institut Psychologie.



- Keller-Schneider, M. (2006). *Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase: Instrument EABest*. Universität Zürich (unveröffentlicht).
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157-185.
- Keller-Schneider, M. (2013). Schülerbezogene Überzeugungen von Studierenden der Lehrerbildung und deren Veränderung im Rahmen einer Lehrveranstaltung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 6(2), 178-213.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013) (ed.). *Professionalität und Kooperation in Schulen, Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. Extrait de : J. Hellmer & D. Wittek (ed.): *Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 33*, p. 135-148. Verlag Barbara Budrich.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Extrait de : E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (ed.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, p. 386-407. Münster: Waxmann (2^e édition révisée).
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (ed.) (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Extrait de : E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (ed.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, p. 189-215. Münster: Waxmann (2^e édition révisée).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim et Bâle: Beltz (12^e édition révisée).
- Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, H. G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Extrait de : E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (ed.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, p. 583-614. Münster: Waxmann (2^e édition révisée).
- Oser, F. & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(supplément 4), 119-140.
- Rammstedt, B. & John, O.P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, H.4, 195-206.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Extrait de : E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (ed.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, p. 642-661. Münster: Waxmann (2^e édition révisée).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 28-53.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim et Bâle: Beltz.



-
- Trautmann, M. (ed.) (2004). *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Extrait de: F. E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, p. 17-31. Weinheim et Bâle : Beltz Verlag.
- Wittek, D. (2012). *Herausforderung Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@eduf.ch.



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.